

Karl Dieter Uessler

Interkulturelle Handlungsspielräume in den Schulen einer Transformationsgesellschaft

Am Beispiel des deutschen Lehrerentsendeprogramms in Ungarn
(1987 bis 2002)

Dissertation

Budapest 2023

Andrássy Gyula Deutschsprachige Universität Budapest

Interdisziplinäre Doktorschule

Leiterin der Doktorschule: Frau Professor Dr. Ellen Bos

Karl Dieter Uessler

**Interkulturelle Handlungsspielräume in den Schulen einer
Transformationsgesellschaft**

Am Beispiel des deutschen Lehrerentsendeprogramms in Ungarn (1987-2002)

Betreuer: Prof. Dr. András Masát

Promotionsausschuss

Vorsitzende/Vorsitzender:

Frau Professor Dr. Ellen Bos

Gutachterinnen/Gutachter:

Herr Professor Dr. Ulrich Schlie

Herr Professor Dr. Daniel Göler

Mitglieder:

Herr Assoz. Prof. Dr. habil. Georg Kastner

Frau Assoz. Prof. Dr. habil. Ilona Feld-Knapp

Frau Univ. Dozentin Orsolya Tamássy-Lénárt

Herr Professor Dr. Krisztián Ungváry

Datum: 10. November 2023

Vorwort

Teachers Turned Ambassadors
Péter Medgyes

Im Jahre 1990, am 13. August, passierte der Verfasser bei Nickelsdorf, genauer gesagt bei Hegyeshalom, die Grenze zwischen Österreich und Ungarn. Ein symbolisches Datum. Denn 1961, auf den Tag genau 29 Jahre zuvor, war die Berliner Mauer errichtet worden. Ihr Sturz am 9. November 1989 markierte eine Zeitenwende. Die Nachkriegszeit und damit die Teilung Europas ging zu Ende. Der Verfasser war im Auftrag des Staates unterwegs, dessen Regierungschef Helmut Kohl (1930-2017), Bundeskanzler von 1982 bis 2009, den Ungarn mit den Worten gedankt hatte, sie hätten „[...] den ersten Stein aus der Mauer geschlagen.“¹ Noch war Deutschland nicht wiedervereinigt, und so reiste ich als *westdeutscher* Gastlehrer ein, um an einem ungarischen Gymnasium in Grenz-nähe die Fächer Deutsch und Geschichte zu unterrichten. Dort würde ich auch auf einen Kollegen aus der DDR – einen *ostdeutschen* Lehrer – stoßen, auf österreichische Kollegen und ungarische Kolleginnen.

Wieder sind gut drei Dekaden vergangen, und das Wort »*Zeitenwende*« des Bundeskanzlers Olaf Scholz versucht, den Reaktionen des Westens, die der russische Angriffskrieg gegen das Nachbarland Ungarns, die Ukraine ausgelöst hat, einen Ausdruck und eine Richtung zu geben. Die Historisierung beider Phasen in der Geschichte Europas spürte der Verfasser, während er an der vorliegenden Studie arbeitete, schon vor dem 24. Februar 2022. Manche der Hoffnungen auf ein geeintes Europa, die ihn wie viele seiner Zeitgenossen ostwärts gelockt hatten, stellten sich sehr schnell als Illusion heraus. Die Schulen einer Nation bündeln die Erwartungen, die an die heranwachsende Generation und damit an die Zukunft gerichtet werden. Als teilnehmender Beobachter des ungarischen Schulwesens hätte er sich manchmal gerne eingemischt, was er sich als Gast im Lande meistens untersagte. Dieser Zwiespalt drückt sich in dem doppelten Sinn der Metapher »*interkulturelle Begegnung*« aus. Als Konfrontation mit dem Fremden bietet sie die Chance, die Grenzen des Eigenen zu erfahren und möglicherweise zu erweitern. Ein anderer Zwiespalt tut sich in ein und derselben Person auf, wenn der »*Zeitzeuge als Feind des Historikers*« sich mit wissenschaftlichen Methoden um Selbstaufklärung bemüht – als historisches Subjekt Transformationsprozesse sowohl mitgestaltend als ihnen auch (und vor allem) unterworfen.

¹ Die Bundesregierung (Hg.), 16. Dezember 1989 – Auf dem Weg zur Deutschen Einheit [–] Kohl dankt den Ungarn. URL <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kohl-dankt-den-ungarn-480470> (22.06.2021).

Meinem Betreuer Prof. em. Dr. András Masát, Rektor a. D., bin ich zu großem Dank verpflichtet. Er hat mir in den Phasen des Zweifelns, ob denn meine persönlichen Erfahrungen als »Kulturdiplomats« in Ungarn in eine zeithistorische Darstellung und wissenschaftliche Analyse eingebracht werden sollten, Mut gemacht, und er hat mit entsprechenden Hinweisen geholfen, eine Form dafür zu finden. Ich danke ihm für sein stetiges Interesse an meinem wissenschaftlichen Fortschritt und die Denkanstöße, die er aus seiner Praxis als Universitätslehrer der Skandinavistik sowie als Brückenbauer zwischen den Kulturen, zunächst als Leiter des »Collegium Hungaricum« in Berlin, dann als Rektor der »Andrássy Universität Budapest« (AUB) mit den Stiftungspartnern, den deutschsprachigen Ländern und Regionen in Europa, vermittelte. Die Verpflichtung im Rahmen des ungarischen Promotionsverfahrens, noch einmal an der Doktorschule der AUB zu studieren, – in meinem Fall im Anschluss an ein volles Berufsleben – habe ich mit Freude wahrgenommen. Den Dozenten und Teilnehmern der Lehrveranstaltungen und Doktorandentagungen danke ich für Kritik und Anregungen.

Dank gebührt auch vielen Menschen außerhalb der Universität. Herzlich möchte ich mich bei Dr. Andreas Schmidt-Schweizer, Historiker an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, bedanken. Er hat mir mit seinen politikhistorischen Untersuchungen und seiner Archivarbeit zum Systemwechsel in Ungarn und zu den deutsch-ungarischen diplomatischen Beziehungen besonders am Anfang meiner Forschung unverzichtbare Impulse zu den Rahmenbedingungen gegeben, unter denen das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Ungarn aufgebaut wurde. Den Referenten und Mitarbeitern des Bundesarchivs, des Politischen Archivs im Auswärtigen Amt und des Ungarischen Nationalarchivs danke ich für das Mitdenken und für wertvolle Anregungen. Als besonderen Glücksfall werte ich, dass viele ehemalige Lehrerkollegen bereit waren, ihre Privatarchive zu öffnen oder sich an Interviews oder Befragungen zu beteiligen. Sie stellten damit ein wichtiges Korrektiv für die trügerischen Erinnerungen des Zeitzeugen dar. Meinen Bruder, der mir relevante Bücher aus seiner Bibliothek zugänglich gemacht hat, und alle nicht genannten Kollegen und Freunde, die Anteil an meinem Vorhaben genommen oder praktische Hilfe geleistet haben, schließe ich in meinen Dank mit ein.

Das gilt besonders für meine Frau, die sich das gemeinsame Leben im Ruhestand anders vorgestellt hat. Für ihre Geduld und Toleranz kann ich mich gar nicht genug bedanken.

Budapest, den 24. Februar 2023

Karl Dieter Uessler

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	III
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	V
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	XI
1. Einführung in das Forschungsvorhaben	1
1.1. Terminologie, Theorieansätze und Handlungsorientierungen	1
1.1.1. <i>Individuelle, kollektive und staatliche Akteure</i>	3
1.1.2. <i>Auswärtige Kulturpolitik und kulturelle Repräsentation im Ausland</i>	8
1.1.3. <i>Sprache, Kultur und Interkulturalität</i>	13
1.1.4. <i>»Kulturdiplomatie« und »Public diplomacy«</i>	17
1.1.5. <i>Auslandslehrkräfte als Kulturdiplomaten?</i>	22
1.1.6. <i>Fremdsprachenlehrer auf Friedensmission?</i>	27
1.1.7. <i>Modernisierung, Transformation und Identität</i>	34
1.1.8. <i>Internationale Beziehungen</i>	45
1.2. Stand der Forschung	51
1.3. »Wertediffusion« als Theorie mittlerer Reichweite in den IR	60
2. Die Sprachen Russisch und Deutsch in Ungarn 1945 bis 1987	70
2.1. Die Stellung der russischen Sprache in der Ungarischen Volksrepublik (UVR)	70
2.2. Deutsche Sprache und Kultur – in der UVR vertreten durch die DDR	80
3. Schulischer Fremdsprachenunterricht als Hebel der Modernisierung	97
3.1. Die Beziehungen zwischen der UVR und der DDR im Bereich der Volksbildung ...	97
3.1.1. <i>Unterschiedliche Modernisierungskonzepte für die allgemeine Bildung</i>	97
3.1.2. <i>»Direktverbindungen« für Kaderarbeit, Schüleraustausch und Lehrerweiterbildung</i>	102
3.2. Bildungsreform und bilingualer Unterricht in den 1980er Jahren	111
3.3. Die Hilfe der DDR beim Aufbau bilingualer Gymnasien in Ungarn	121
3.3.1. <i>Die Modellschule in Sofia</i>	121
3.3.2. <i>Ausweitung vs. Konzentration und Vertiefung der kulturellen Zusammenarbeit</i>	123
3.3.3. <i>Missverständnisse und Verzögerungen auf der Arbeitsebene</i>	126
3.3.4. <i>Bilinguale Gymnasien in Ungarn: Eine konservative Modernisierung?</i>	129
3.3.5. <i>DDR-dominierte Kooperation bei der konzeptionellen Arbeit</i>	131
3.3.6. <i>Die DDR-UVR-Vereinbarung vom 15. Okt. 1986 über ungarisch-deutsche Gymnasien</i>	137

3.3.6.1. Abschluss der Vereinbarung und erste Schritte ihrer Umsetzung.....	137
3.3.6.2. Entwicklung DDR-interner Bestimmungen für den Lehrereinsatz in der UVR	140
3.3.6.3. Vorbereitung auf den Ungarneinsatz und Kulturschock-Erfahrungen	144
3.3.7. Delegierte und Auslandspersonal der DDR in Ungarn 1988 bis 1990	149
3.3.7.1. Quantitative und qualitative Aspekte der Diskussionskultur.....	151
3.3.7.2. Reaktionen auf aktuelle politische Vorgänge in der UVR und der DDR	156
3.3.7.3. Fortschreitender Zerfall der Partei-Autorität	158
3.3.7.4 Gründung und Aufbau einer »GO Lehrer«	163
3.3.8. Ansätze zur Evaluation des DDR-Lehrereinsatzes in Ungarn	169
3.3.8.1. Offizielle ungarische Rückmeldungen und die Reaktion darauf.....	169
3.3.8.2. Evaluation unter Verzicht auf die »ideologische Brille«.....	171
4. Bundesdeutsche Unterstützung für die Ungarndeutschen	178
4.1. Bedingungen und Anfänge einer bundesdeutschen AKP in der UVR	178
4.2. Die Verhandlungen über die Errichtung eines Goethe-Instituts	187
4.3. Machtverschiebungen in der ungarischen Deutschlandpolitik	201
4.4. Der Rechtsrahmen für bundesdeutsche Aktivitäten im ungarischen Schulwesen	209
4.4.1. Die Erklärung über ein Sonderprogramm vom 7. Oktober 1987.....	209
4.4.2. Schritte zur Umsetzung des Sonderprogramms	211
4.4.3. Auf dem Wege zu einem Lehrerentsendeabkommen	216
4.4.4. Ausarbeitung und Unterzeichnung des Lehrerentsendeabkommens	218
5. Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Aktion : Bildungshilfe für Ungarn?	230
5.1. Wachstum des LEP und Wachstumskontrolle	233
5.1.1. Anwerbung von Programmlehrkräften für Ungarn	233
5.1.2. Hindernisse bei der Übernahme von ehemaligen DDR-Lehrkräften	242
5.1.3. Integration des Sachsen-Anhalt-Programms	249
5.1.4. Die Höchstzahl laut LEP-Abkommen	258
5.2. Profilbildung, Einsatzorte und Mobilität	261
5.2.1. Fokussierung auf die Ziele des Programms durch Bestimmung seiner Grenzen	261
5.2.2. Deutsche Koordination und Zusammenarbeit mit dem ungarischen Bildungsministerium	273
5.2.3. Ziele der Deutschförderung im Diskurs mit dem Verband der Ungarndeutschen	283
5.2.4. Stellenstruktur und Lehrkraftzuweisung.....	296
5.2.4.1. Arbeitsrechtliche Aspekte	298

5.2.4.2. <i>Institutionelle Aspekte</i>	299
5.2.4.3. <i>Räumliche und inhaltliche Aspekte</i>	301
5.2.4.4. <i>Weitere inhaltliche und fachliche Aspekte</i>	308
5.2.4.5. <i>Zusammenfassung</i>	317
5.2.5. Personelle Fluktuation	319
5.2.5.1. <i>Der Rahmen: Das ungarische Schuljahr</i>	319
5.2.5.2 <i>Gesamtüberblick: Verweildauer 1987/88 bis 2002/03 (2008/09)</i>	322
5.2.5.3. <i>Verweildauer der Lehrkräfte mit DDR-Hintergrund</i>	327
5.2.5.4. <i>These: »Ost-Frauen« und »West-Männer« verweilen länger in Ungarn</i>	331
5.2.5.5. <i>Stellenwechsel in Ungarn</i>	334
5.3. Koordination und Netzwerkbildung	338
5.3.1. Status des Fachberaters als Koordinator	338
5.3.2. Fachberatung vs. Koordination?	344
5.3.3. Technische Voraussetzungen für die Netzwerkbildung	347
5.3.4. Der Koordinator als Vorgesetzter und die Konstituierung des Netzwerks	352
5.3.4.1. <i>»Betreuung« als ein sozialer Faktor des Netzwerks</i>	352
5.3.4.2. <i>Ein Klassifizierungsmodell für Diskursanalysen</i>	357
5.3.4.3. <i>Disziplinarmacht vs. Pastoralmacht</i>	363
5.3.4.4. <i>Macht und Subjekt</i>	371
5.4. Die individuellen Akteure	382
5.4.1. Diskursanalyse im Rahmen der Gouvernamentalitätsforschung	382
5.4.2. Der appellative Charakter der Zuwendungsvereinbarung	386
5.4.3. Konzeptualisierung von interkultureller Begegnung in Schulen ausländischer Staaten	390
5.4.4. Neugier und Tabus, »Do's and Don'ts«, scheinbare Defizite im Kulturvergleich	395
5.4.4.1. <i>Gespräche über die Lehrergehälter, über Geld allgemein</i>	398
5.4.4.2. <i>Missmanagement, Korruption und Nepotismus, kollegiales Misstrauen</i>	400
5.4.4.3. <i>Das fehlende Referendariat – Defizit oder Differenz?</i>	405
5.4.4.4. <i>Deutsch als imperiale Sprache? Programmlehrkräfte als unwillkommene Agenten?</i>	417
5.4.4.5. <i>Europa und Nation, Xenophobie und Rassismus</i>	428
5.4.5. Alltagspraktiken, Wissensproduktion und Machtbeziehungen am Arbeitsplatz Schule	433
5.4.5.1. <i>Die individuellen Akteure und das ungarische Bildungssystem</i>	433
5.4.5.2. <i>Die individuellen Akteure im ungarischen Schulalltag</i>	446

5.4.5.3. Programmlehrkräfte als Lehrbuchautoren.....	459
5.4.5.4. Projektunterricht und außerunterrichtliche Projekte	471
5.4.5.5. Die Kooperation mit den ungarischen Kollegen	476
6. Zusammenfassung und Ausblick: Die Diffusion ins ungarische Bildungssystem	491
Anhang.....	502
1. Quellen.....	502
1.1. Akten und Dokumente.....	502
1.1.1. Archiv für Deutsche Auslandsscholarbeit, Universität Oldenburg.....	506
1.1.2. Bundesarchiv Berlin	506
1.1.3. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Berlin.....	509
1.1.4. Ungarisches Nationalarchiv – Staatsarchiv, Budapest.....	511
1.1.5. Datenbanken, Quellensammlungen und Internetressourcen.....	513
1.1.6. Dokumente aus Privatarchiven	515
1.2. Interviews und Befragungen.....	523
1.2.1. Interviews auf Tonträgern mit Transkription.....	524
1.2.2. Interviews mit autorisiertem Gedächtnisprotokoll	524
1.2.3. Fragebogen für ehemalige deutsche Gastlehrkräfte an ungarischen Bildungsinstitutionen	525
2. Abbildungen und Schaubilder.....	527
2.1. Abbildungen aus anderen Publikationen	527
2.1.1. Qualifikationen der ungarischen Partei- und Staatselite 1981 und 1989.....	527
2.1.2. Fremdsprachenlernende in Kursen der TIT und allgemeinbildender Institutionen	527
2.1.3. Ein Klassifizierungsmodell für die Diskursanalyse	528
2.1.4. Lehrbuch „Bunte Erde“ Band 1 (Buchumschlag vorn)	530
2.1.5. Gerald Hühner (Hg.), Schreiben ohne Grenzen : Deutsch-ungarische Projekte (Buchumschlag vorn)	531
2.2. Abbildungen aus Dokumenten.....	532
2.2.1. Persiflage auf die Rundbriefe des Koordinators (Zitatenmontage auf zwei Seiten).....	532
2.2.2. Josef Proksch, Titelblatt für den Tätigkeitsbericht 1991/92	534
2.2.3. Informationsbroschüre zum LEP Ungarn.....	535
2.2.4. Hans-Peter Heuseler, Einladung : Fortbildungsseminar für Deutschlehrkräfte an Gymnasien	538
3. Tabellen und Übersichten (Eigene Darstellung).....	539
3.1. »Direktverbindungen« zwischen Bezirken der DDR und Komitaten der UVR ...	539

3.2. »Andere Direktverbindungen« der Lehrerbildungseinrichtungen 1987 und 1988	540
3.3. Anzahl der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn (Schuljahre 1988/89 bis 2002/2003).....	542
3.4. Ungarische Grundschulen (Jg. 1 bis 8) mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2003).....	543
3.5. Ungarische Gymnasien mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2003).....	544
3.6. Ungarische Hochschuleinrichtungen mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2003).....	545
3.7. Dienstjahre im LEP (1987 bis 2002/2008).....	546
3.8. Verweildauer im LEP Ungarn 1987 bis 2002, in Prozent (Nm=132, Nw=164)...	546
3.9. Verweildauer von DDR-delegierten und BRD-vermittelten Lehrkräften (N = 100)	547
3.10. Stellenwechsel innerhalb Ungarns 1988 bis 2002/03	548
3.11. Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner – 1.Teil.....	549
3.12. Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner – 2.Teil.....	550
4. Appendix (Exkurse).....	552
4.1. Lebensweltlicher Vergleich: Diplomatischer Dienst und Auslandsschuldienst ..	552
4.2. Kausalmechanismen der erfolgreichen Diffusion von Fremdsprachenunterricht	555
4.2.1. Aversionen in der ungarischen Bevölkerung gegen die russische Sprache...555	
4.2.2. Die Verbreitung von Russisch und Deutsch in Mitteleuropa: Diffusionsprozesse?	557
4.2.3. Organisationale Bedingungen für eine gelingende Diffusion der deutschen Sprache	566
4.3. Pädagogen als Agenten der sozialistischen Modernisierung in der DDR	570
4.4. Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern	576
4.5. Kontrolle der DDR-Reisekader und Neuordnung nach dem Mauerfall.....	578
4.6. Neuausrichtung der ungarischen Nationalitätenpolitik ab 1985	585
4.7. Die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts in Ungarn	596
4.7.1 Eine Entscheidung von symbolischer Bedeutung	596
4.7.2. Neue Ausbildung von Sprachlehrenden und Umschulung der Russischlehrkräfte	610
4.8. Die ungarische Waldorf-Bewegung als historischer Fall der Wertediffusion.....	623
4.9. Einzelfälle: Drei sehr verschlungene Wege aus der DDR ins LEP Ungarn – zwei mit, einer ohne Erfolg	624

<i>4.10. Stellenwechsel im LEP Ungarn unter der Lupe</i>	633
<i>Literaturverzeichnis</i>	640

Abkürzungsverzeichnis²

AA	Auswärtiges Amt
a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Abt.	Abteilung
ÁBTL	Historisches Archiv der Staatssicherheitsdienste in Ungarn [ung. Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára]
a. D.	außer Dienst
ADLK	Auslandsdienstlehrkraft
Admin iratok	Ungarische Dokumente, deren Geheimhaltung aufgehoben wurde bzw. die von vorneherein nicht klassifiziert waren
AKP	Auswärtige Kulturpolitik
AKBP	Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik
AL	Abteilungsleiter
APW*	Akademie für Pädagogische Wissenschaften der DDR
ARD	Arbeitsgemeinschaft der Rundfunkanstalten Deutschlands
ASP	Auswärtige Sprachpolitik
AvH	Alexander-von-Humboldt – Stiftung
BArch	Bundesarchiv
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BfAA	Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten
BLASchA	Bund-Länder-Ausschuss für die Schulische Arbeit im Ausland
BM	Bundesminister, Bundesministerium
BMI	Bundesminister, -ministerium des Inneren
BM/KEOKH	[Ung.] Innenministerium / Staatliches Zentralamt für die Kontrolle von Ausländern [Belügyminiszterium / Külföldieket Ellenőrző Országos Központi Hivatal].
BPLK	Bundesprogrammlehrkraft
BRD*	Bundesrepublik Deutschland
BVA	Bundesverwaltungsamt

² In der ehemaligen DDR gebräuchliche Abkürzungen sind mit *markiert. Vgl. Bundesarchiv, Abkürzungen aus Beständen der Parteien und Massenorganisationen der DDR. URL <https://www.bundesarchiv.de/sed-fdgb-netzwerk/abkuerzungen.html> (23.02.2023).

BVG	Bundesverfassungsgericht
BW	Baden-Württemberg
bzw.	beziehungsweise
CDU	Christlich-Demokratische Union
CSU	Christlich-Soziale Union
DAAD	Deutscher Akademischer Auslandsdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DBA	Doppelbesteuerungsabkommen
DBB	Deutscher Beamtenbund
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFU	Deutschsprachiger Fachunterricht
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DISZ	Dolgozó Ifjúság Szövetsége [Bund der Arbeiterjugend, Organisation der MDP]
d. h.	das heißt
DJO	Deutsche Jugend des Ostens
DLR	Donaudeutsche Landsmannschaft Rheinland-Pfalz
DM	Deutsche Mark
DSD I	Deutsches Sprachdiplom erster Stufe
DSD II	Deutsches Sprachdiplom zweiter Stufe
DVU	Demokratischer Verband der Ungarndeutschen
DW	Deutsche Welle
Ebd.	ebenda
EFL	English as Foreign Language
EG	Europäische Gemeinschaft
ELAB	Einphasige Lehrerausbildung (Universität Oldenburg)
ELTE	Eötvös Lóránt Tudományos Egyetem (Universität in Budapest)
EOS*	Erweiterte Oberschule
EU	Europäische Union
EV	Einigungsvertrag
FDGO	Freiheitlich Demokratische Grundordnung
FDP	Freie Demokratische Partei

FIDESZ	Fiatal Demokrata Szövetsége (urspr. Akronym = Bund junger Demokraten, heute: FIDESZ-Magyar Polgári Szövetség = Ungarischer Bürgerbund)
Fn. (Fnn.)	Fußnote (Pluralform)
FS	Fremdsprachen
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GI	Goethe Institut
GO	Grundorganisation (der SED)
G.O.	Gymnasialabteilung (Gimnáziumi Osztály) im MM
GONGO	Government-Operated (Organized) Non-Governmental Organization
GTZ	Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
HA	Hauptabteilung
HAL	Hauptabteilungsleiter
Hg. (Hgg.)	Herausgeber (Pluralform)
IDV	Internationaler Deutschlehrerverband
ICM	Intergovernmental Committee for Migration (früherer Name der IOM)
i. E.	im Einzelnen
ifa	Institut für Auslandsbeziehungen
INGO	International Non-Governmental Organization
IOM	International Organization for Migration
IR	International Relations
IWF	Internationaler Währungsfonds
KAP*	Kulturarbeitsplan
KDUe	Karl Dieter Uessler
KIZ*	Kultur- und Informationszentrum (der DDR) – die Bezeichnung wurde ab Herbst 1987 zunächst auch auf das Institut der Bundesrepublik Deutschland in Budapest angewendet, bis es sich Goethe-Institut nennen durfte.
KLJ	Kossuth Lajos Gimnázium (in Mosonmagyaróvár und Budapest)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KSZE	Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
KÜM	Külügy Minisztérium (Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der UVR bzw. der Republik Ungarn bzw. Ungarns)

LDU	Landsmannschaft der Deutschen aus Ungarn
LdU	Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen
LEP	Lehrerentsendeprogramm
LPLK	Landesprogrammlehrkraft
m. a. W.	mit anderen Worten
MdB	Mitglied des Bundestages
MDF	Magyar Demokrata Fórum (Ungarisches Demokratisches Forum)
MDP	Magyar Dolgozók Partja (Partei der Ungarischen Werktätigen) [vor 1956]
MfAA*	Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (der DDR)
MfBW	Ministerium für Bildung und Wissenschaft (der DDR nach den ersten freien und demokratischen Volkskammerwahlen am 18. März 1990)
MfS*	Ministerium für Staatssicherheit (der DDR)
MfV*	Ministerium für Volksbildung (der DDR); in einigen Quellen „MfVobi“
MfHF*	Ministerium für Hoch- und Fachschulbildung (der DDR)
MINT	Anagramm aus „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik“
MM	Művelődési Miniszterium (Ministerium für Kultur und Bildung der UVR)
MNL OL	Magyar Nemzeti Levéltár - Országos Levéltár (Ungarisches Nationalarchiv - Staatsarchiv)
MOE	Mittelosteuropa
MP	Ministerpräsident
MSOE	Mittel- und Südosteuropa
MSZMP	Magyar Szocialista Munkas Part (siehe USAP)
MSZP	Magyar Szocialista Part (siehe USP)
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NAT	Nemzeti Alaptanterv (Nationaler Grundlehrplan)
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NEST	Native English Speaking Teacher (entsprechend Non-NEST)
NGO	Non-governmental organization
N. N.	nomen nominandum (der zu nennende, aber unbekannt Name)
NPM	New Public Management
NRW	Nordrhein-Westfalen
NS	Nationalsozialismus, nationalsozialistisch (e/r/s)
NSA*	Nichtsozialistisches Ausland

NSW*	Nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet (Abgrenzung vom RGW)
NYAK	Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (Zentrum für die Akkreditierung von Sprachprüfungen), eingegliedert in das OH
o. D.	ohne Datum
OH	Oktatási Hivatal (Amt für Bildung)
OLK	Ortslehrkraft
OM	Oktatási Minisztérium (Ministerium für Bildung) in Ungarn
OPI	Országos Pedagógiai Intézet (Staatliches Pädagogisches Institut der UVR)
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
PA AA	Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes
PASCH	Partnerschulen des Auswärtigen Amtes
PB*	Politbüro
PH	Pädagogische Hochschule(n)
PI	Pedagógiai Intézet (Pädagogisches Institut auf Komitatsbene)
PLK	Programmlehrkraft
POS*	Polytechnische Oberschule
PPP	Private-Public-Partnership
RGW*	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe
RKP*	Rumänische Kommunistische Partei
SAPMO	Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen (im Bundesarchiv)
SED*	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
ST	Sachsen-Anhalt
SU	Sowjetunion
SZDSZ	Szabad Demokraták Szövetsége (Bund Freier Demokraten)
stv.	stellvertrende/r
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, vergleichbar dem Volkshochschulverband VHS)
TOP	Tagesordnungspunkt
TÜK (iratok)	als „Streng geheim“ eingestufte Dokumente
u. a.	unter anderem, und andere
UDV	Ungarischer Deutschlehrerverband
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USAP*	Ungarische Sozialistische Arbeiterpartei (siehe MSZMP)
USP	Ungarische Sozialistische Partei (siehe MSZP)
UVR*	Ungarische Volksrepublik
VDA	Verein für das Deutschtum im Ausland
VDLiA	Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Vgl., vgl.	Vergleiche ...
vs.	lateinisch „versus“ (einander entgegengestellt)
VVS	Vertrauliche Verschlusssache
WP	Warschauer Pakt (Warschauer Vertrag)
WVO	Warschauer Vertragsorganisation
z. B.	zum Beispiel
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
ZK*	Zentralkomitee
Zs.	Zeitschrift

1. Einführung in das Forschungsvorhaben

1.1. Terminologie, Theorieansätze und Handlungsorientierungen

Was geschieht, wenn ein osteuropäisches Land, das bis dahin durch den »Eisernen Vorhang« weitgehend abgeschottet war, sich zum Westen hin öffnet? Die Staatsgrenzen werden durchlässig; Menschen, Waren und Dienstleistungen können Ziele ansteuern, die bisher unerreichbar waren, zusätzlich auch alles, was in der Schlussakte von Helsinki (1975) in den »Korb III« der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) gelegt worden war, um den freien Fluss der Menschen, Informationen und Meinungen zu gewährleisten.³ Dies war die Modellvorstellung. Die Realität im Ostblock erschien auch schon um diese Zeit buntscheckiger als das totalitäre Einheitsgrau des Stalinismus in den Fünfziger Jahren. In gewisser Weise stellten sich, in westdeutscher Perspektive, die Ungarische Volksrepublik (UVR) und der zweite deutsche Staat, die DDR, als Antipoden dar, was die Gewährung kleiner persönlicher Freiheiten, aber auch, was das Verhältnis von Staat und Gesellschaft anging. Das Kádár-Regime zeigte sich duldsamer gegenüber abweichenden politischen Einstellungen, begrenzten wirtschaftlichen Eigeninteressen und subjektiven kulturellen Präferenzen, insoweit diese nicht seine Herrschaft gefährdeten, während die SED beim Kampf für die Verwirklichung des immer realeren Sozialismus in Politik, Wirtschaft und Kultur niemanden im Abseits stehen wissen wollte. Gegenüber den Bruderländern gerierte sich die DDR gerne als Hüterin der sozialistischen Prinzipien, während sich die UVR durch enge Abstimmung mit den Machthabern in Moskau Spielräume zu sichern suchte. Allerdings gab es auch dafür Grenzen. Die ungarische Staatspartei USAP hatte z. B., wie das Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (MfAA) der DDR in einer geheimen Information für die Partei- und Staatsführung mit Genugtuung feststellte, „[...] in Auswertung der Konferenz von Helsinki [...] ein[en] wichtige[n] Schritt zur Abwehr der BRD-Infiltrationsversuche [gesetzt].“⁴ Eine Richtlinie habe u. a. die Kontakte des »Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen« in die Bundesrepublik auf die westdeutsche kommunistische Partei (DKP) beschränkt – von sich aus dürfe der Verband nicht tätig werden. Buchsendungen aus der BRD⁵ dürften von Schulen und

³ Werner Altrichter/Hermann Wentker (Hgg.), *Der KSZE-Prozess : Vom Kalten Krieg zum neuen Europa*. München 2013, 7-8; Horst Harnischfeger, Auswärtige Kulturpolitik, in: Siegmund Schmidt/Gunther Hellmann/Reinhard Wolf (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. Wiesbaden 2007, 713-723, hier: 715.

⁴ MfAA HA Information und Dokumentation. Geheim[e] Information Nr. 23/XII. Berlin 4. Dezember 1975. Richtlinie zu Fragen der Beziehungen der deutschen Minderheit in Ungarn mit Organen und Institutionen der BRD. PA AA M 95/4549. Digitalisat paginiert, fol. 001-002, hier fol. 002.

⁵ Die Abkürzung BRD wurde im amtlichen Sprachgebrauch der Bundesrepublik Deutschland niemals und in der öffentlichen Kommunikation selten benutzt. Hier wird die ehemalige DDR-Formel aus Platzgründen gebraucht.

Kulturgruppen nicht entgegengenommen werden. „[...] [D]ie DDR [solle] ‚den größten Teil zur Befriedigung der Ausbildung und kulturellen Ansprüche der Deutschen in Ungarn‘ übernehmen.“⁶ Schon vor dem Kulturabkommen von 1977 fand ein wenn auch eingeschränkter Kulturaustausch zwischen der Bundesrepublik und der UVR statt, besonders auf dem Gebiet des Wissenschaftler- und Fachexpertenaustauschs.⁷ Auch nach 1977 verlief der Austausch trotz Kulturabkommen für Bonn nicht zufriedenstellend, während Ungarn sich in vielfältiger Weise in Westdeutschland selbst darstellen konnte.⁸ Die Situation änderte sich grundlegend erst durch die Gemeinsamen Erklärungen vom 7. Oktober 1987 beim Besuch von Károly Grósz in Bonn.⁹ Die Unterstützung der Ungarndeutschen und die aktive Verbreitung von Deutsch in Ungarn wurden nun auch der Bundesrepublik ermöglicht. In der Folge gelangten im Rahmen eines zwischenstaatlich vereinbarten Programms westdeutsche Gastlehrkräfte an ungarische Schulen.¹⁰ Auf dieses Lehrerentsendeprogramm (LEP) wird im Folgenden die Darstellung des deutschen Kulturexports nach Ungarn eng geführt. In einer zeitgeschichtlichen Fallstudie wird gefragt, welche politischen Prozesse diesen Personaleinsatz an ungarischen Schulen ermöglichten und ob die Maßnahme über Sprachkenntnisse hinaus weitere Ideen, Normen und Standards transportierte.

⁶ MfAA HA, Geheim[e] Information Nr. 23/XII ebd. Vgl. allgemein dazu: Andreas Schmidt-Schweizer, A Hideg-háboru és a Németkérdés ütközözónában : A Magyar Népköztársaság és a két német állam közti kulturális kapcsolatok (1949-1989) [Im Spannungsfeld von Kaltem Krieg und Deutscher Frage. Die Kulturbeziehungen zwischen der Volksrepublik Ungarn und den beiden deutschen Staaten (1949-1989)], in: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] 61/4 (2019), 703-730. Hinweis auf die Richtlinie im ungarischen Staatsarchiv ebd. 717 Fn. 72.
⁷ Vgl. für die Zeit von 1965-1973 (Eröffnung der Handelsmissionen bis zur Aufnahme voller diplomatischer Beziehungen) Schmidt-Schweizer ebd. 712-716.

⁸ Idealerweise sollte der Kulturexport in beide Richtungen fließen. Für die Zeit von der Errichtung der Botschaften in Bonn und Budapest bis zum Abschluss des Kulturabkommens 1973-1977 vgl. ebd. 716-718, für den Zeitraum danach bis 1985 vgl. ebd. 719-724.

⁹ Vgl. ausführlich dazu weiter unten in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit (Bundesdeutsche Unterstützung für die Ungarndeutschen).

¹⁰ Die Diskussion über eine inkludierende Verwendung der Genera – am auffälligsten unter Verwendung des so genannten »Gendersterns (*)« – ist bisher zu keinem einvernehmlichen Ergebnis gekommen. Der Rat für Rechtschreibung beobachtet die Schreibpraxis, bevor er zu Festlegungen kommt. Als studierter Germanist neigt der Verfasser zu einem linguistisch begründeten Standpunkt (vgl. Peter Eisenberg, Das generische Maskulinum, in: *MERTON : Magazin des Stifterverbandes*: URL: <https://merton-magazin.de/das-generische-maskulinum> [25.08.2018]). In der vorliegenden Arbeit wird also am »Nomen Agentis« festgehalten: »Lehrer« bezeichnet sowohl weibliche wie männliche Lehrpersonen. Aus Gründen der Lesbarkeit wird die ständige Doppelung (z. B. »Schülerinnen und Schüler«) vermieden, aber in einigen kontextbezogenen Fällen werden solche und andere Ausdrucksformen verwendet. Im Übrigen legte das Forschungsobjekt den hier gewählten Weg nahe: Die Struktur der ungarischen Schullehrerschaft war in dem untersuchten Zeitraum zu einem hohen Anteil von Frauen geprägt, besonders im Grundschulbereich und bei den Fremdsprachen. Deshalb ist eine weibliche Markierung manchmal sachlich gegeben, und jede Variante des »Gendersterns (*)« würde zu Missverständnissen führen.

1.1.1. Individuelle, kollektive und staatliche Akteure

Wirkten die deutschen Lehrkräfte auf ihre ungarischen Partner wie Helfer in einer Mangelsituation oder wie »Kulturdiplomaten«, gar wie Einflussagenten des entsendenden Staates? Und welche Unterschiede lassen sich zu den Deutschlektoren oder den delegierten Lehrern aus der DDR feststellen, die vor dem Fall der Berliner Mauer in Ungarn arbeiteten? Konnten die DDR-Lehrkräfte, falls sie in den Dienst des vereinigten Deutschland übernommen wurden, bruchlos in die Rolle von »Kulturdiplomaten« des neuen Staates hineinwachsen? Um auf solche Forschungsfragen Antworten zu ermöglichen, sollen im Anschluss Theorieansätze nach Konzepten befragt werden, die eine Spezifikation dieser Aktivitäten im untersuchten Zeitraum (1987-2002) erlauben. Das deutsche LEP in Ungarn 1987 bis 1989 und später ist als Gegenstand der Außenpolitik zwischen staatlichen Akteuren, der UVR und der BRD (bzw. der Republik Ungarn und dem vereinigten Deutschland) aufzufassen. Außenpolitik wird definiert als die „[...] Ermöglichung und Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen in den internationalen Beziehungen [...]“.¹¹ Dies war bei dem Lehrerentsendeabkommen vom 24. März 1990 der Fall. Die Außenpolitikanalyse folgt in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen dem systemischen Ansatz des Neo-Institutionalismus, der neo-realistische und der Interdependenz-Ansatz werden in bestimmten theoretischen Kontexten herangezogen. Die normativen und strategischen Perspektiven namhafter individueller Akteure der Außenpolitik (»Staatsmänner« und »Staatsfrauen«) bilden den Rahmen der Analyse, aber Verhalten und Einstellungen der Diplomaten und Bürokraten im zweiten und dritten Glied, wie sie sich in den administrativen Vorgängen spiegeln, rücken nach dem Modell des politischen Bürokratismus in den Fokus.¹²

Für das LEP Ungarn und seine Angehörigen wird im Folgenden ebenfalls der Akteursbegriff benutzt.¹³ Die Programmlehrkräfte (offizielle Abkürzung: PLK) werden als individuelle Akteure bezeichnet. Das Programm (LEP) insgesamt wird als kollektiver Akteur aufgefasst, der in der Regel gemeinsam mit, aber manchmal im Gegensatz zur aufsichtführenden Behörde agiert. Ihr Handlungsfeld ist bestimmt von den staatlichen Akteuren. Die PLK haben den offiziellen Auftrag von der Bundesrepublik Deutschland erhalten, die deutsche

¹¹ Gunther Hellmann/Wolfgang Wagner/Rainer Baumann: *Deutsche Außenpolitik : Eine Einführung*. Wiesbaden 2014, 15, passim.

¹² Vgl. ebd., 99-113, 137-156, passim.

¹³ Patrick Sachweh, [Lemma] Akteur, in: Sina Farzin/Stefan Jordan (Hgg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008, 25-27.

Sprache und Kultur in Ungarn zu repräsentieren und zu vermitteln. Diese Repräsentation nimmt, wie mit dem ungarischen Staat vereinbart, folgende Gestalt an: Die deutschen Lehrkräfte unterrichten als Gastlehrer an ungarischen Primar- und Sekundarschulen im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und in weiteren Fächern mit Deutsch als Unterrichtssprache (DFU). Zum Teil helfen sie als muttersprachliche Lektoren an Pädagogischen Hochschulen (PH) und in Germanistikstudiengängen der Universitäten bei der Ausbildung ungarischer Deutschlehrer, für eine gewisse Zeit auch in Fremdsprachenzentren nicht-philologischer Universitäten bei der fachsprachlichen Qualifikation von angehenden Experten. Im Folgenden werden die Bezeichnungen »Gastlehrer« und »Programmlehrkraft« (PLK) synonym, aber möglichst kontextsensitiv angewendet.

Anfangs hatte das Auswärtige Amt (AA) die Frankfurter Niederlassung der »International Organization for Migration (IOM)« mit der Anwerbung von PLK für Ungarn beauftragt. Diese Aufgabe wurde ab dem 1. September 1990 von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), damals in Köln, später in Bonn, übernommen. Die ZfA war über 50 Jahre lang, auch in dem Zeitraum von 1987 bis 2002, den die vorliegende Fallstudie abdeckt, eine Abteilung im Bundesverwaltungsamt (BVA) in Köln. Beim BVA handelt es sich um eine obere Bundesbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministers des Inneren (BMI). Sie nimmt den anderen Ministerien umfangreiche Routine-Aufgaben ab (z. B. Personalverwaltung, Zeit- und Reisemanagement, zentrale Intra- und Internetdienste usw.). Die *Fachaufsicht* über das deutsche Auslandsschulwesen nahm immer schon das AA wahr und delegierte diese mit Einzelerlassen an die ZfA. Seit dem 1. Juni 2021 ist die ZfA Teil des neuen BfAA (Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten) im Geschäftsbereich des Auswärtigen Amtes.¹⁴

Mit neo-institutionalistischen Begriffen ausgedrückt, verhalten die Institutionen AA und ZfA sich zum kollektiven Akteur LEP wie ein »Prinzipal« zum »Agenten«; manchmal wechselt die ZfA auch die Perspektive und schließt sich mit dem LEP kurz. Mit den »Principal-Agent Theories« werden Legitimation, Verantwortlichkeit und Rechenschaftslegung analysiert. Ursprünglich aus ökonomischen Analysen des Versicherungswesens übernommen, handelt es sich um keine geschlossene Theorie, sondern eher um eine Gruppe verwandter Modelle.¹⁵ Als zentrales Problem stellt sich die »Webersche Asymmetrie« dar: Inhaber staatlicher Autorität

¹⁴ Das Bundesgesetz über die Errichtung des BfAA wurde am 12. Juni 2020 vom Deutschen Bundestag beschlossen. Das BfAA wurde am 1. Januar 2021 in Brandenburg an der Havel eröffnet; die ZfA am 1. Juni 2021 eingegliedert. Die Standorte Bonn und Berlin blieben bis auf Weiteres erhalten. Vgl. *Bundesgesetzblatt* 2020 I Nr. 28, 23. Juni 2020, 1241-1244. URL <https://www.bgbl.de> (23.10.2023).

¹⁵ Gary J. Miller, The Political Evolution of Principal-Agent Models, in: *Annual Review of Political Sciences* 8/2005, 203-225, hier: 204-205. DOI: 10.1146/annurev.polisci.8.082103.104840 (10.05.2017).

müssen sich bei ihren politischen Entscheidungen auf den Sachverstand von Experten verlassen. Die Behörden stellen Aggregate des Expertenwissens dar.¹⁶ Seit der Publikation von »*Wirtschaft und Gesellschaft*« sind 100 Jahre vergangen. Inzwischen führte die Überlastung von Politik und Verwaltung im demokratischen Rechts- und Wohlfahrtsstaat zunehmend zu Formen des »*New Public Management*« (NPM), die als Abkehr vom Weberschen Bürokratie-Modell interpretiert werden.¹⁷ Dazu zählen u. a. »*Outsourcing*« (Expertisen, gar Gesetzesentwürfe durch Interessenverbände), die Kooperation mit »*Non-Governmental Organizations*« (NGO) im In- und Ausland sowie mit Unternehmungen in einer »*Private-Public-Partnership* (PPP)«. ¹⁸ NPM bedeutet zugleich eine Aufweichung des idealistischen Bildes vom Berufspolitiker, das ebenfalls von Max Weber begründet wurde.¹⁹ NPM hat zur Folge, dass der Druck in der Öffentlichkeit auf Politik und Verwaltung wächst, über die Hintergründe von politischen Entscheidungen im Vergleich zu den politischen Programmen Rechenschaft abzulegen.²⁰ Eine Kulturagentur in einem ausländischen Schulwesen einzurichten ist mit ungewissen Risiken verbunden, sowohl für das Ansehen des Entsendestaates in dem betreffenden Ausland als auch für die grundsätzliche Akzeptanz in der einheimischen Öffentlichkeit. Auch wenn sich die Regierungsmaßnahme auf eine Norm in den internationalen Beziehungen berufen kann, nämlich auf ein Hilfersuchen nach Möglichkeit einzugehen, bleibt ein Restrisiko, das im Verhältnis des Prinzipals zum Agenten angelegt ist.

Dieses Modell im Rahmen der Institutionenökonomie basiert auf der Vorstellung von rational handelnden, auf den Nutzen ausgerichteten Akteuren (»*Homo oeconomicus*«).²¹ Die Asymmetrie der fachlichen Kompetenzen versetzt den Agenten gegenüber dem Auftraggeber in eine vorteilhafte Position. Der Theorie nach muss der Prinzipal daran zweifeln, ob der Agent den Auftrag in seinem Sinne ausführt oder ob dessen Verhalten nicht eher heimlichen eigenen

¹⁶ „Man hat nur die Wahl zwischen ‚Bürokratisierung‘ und ‚Dilettantisierung‘ der Verwaltung, und das große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: *F a c h w i s s e n* [...].“ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922). Johannes Winkelmann (Hg.). Tübingen ⁵1980, 128.

URL <https://archive.org/details/wirtschaftundges00webeuoft> (07.11.2022).

¹⁷ Wolfgang Seibel, *Verwaltung verstehen : Eine theoriegeschichtliche Einführung*. Berlin ²2017, 159-166.

¹⁸ Thilo Klingebiel, Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse, in: Manfred Egenhoff/Peter Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland : Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster 2013, 215-230.

¹⁹ Max Weber, *Politik als Beruf*. Vortrag Oktober 1919. URL <https://www.projekt-gutenberg.org/webermax/polberuf/chap001.html> (30.05.2020).

²⁰ Jan-Erik Lane, The Principal-Agent Approach to Politics: Policy Implementation and Public Policy-Making, in: *Open Journal of Political Science* 2013. Vol.3, No.2, 85-89. DOI <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2013.32012> (10.05.2017).

²¹ Uwe Schimank, Neoinstitutionalismus, in: Arthur Benz u. a. (Hgg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden 2007, 161-175. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_12 (15.10.2023).

Präferenzen entspricht. Selbst zu vollständiger Kontrolle sieht sich der Auftraggeber nicht in der Lage, nicht nur was den »Input« (Aufwand an Expertenwissen) betrifft, den der Agent einbringt, sondern auch im Hinblick auf den »Output«, die Ergebnisse aus der Tätigkeit des Agenten. Zunächst stellt sich die Frage nach der Auswahl geeigneter Agenten. Dies einmal entschieden, ergibt sich als nächstes Risiko das so genannte »moral hazard«, das aus dem als »hidden action« bezeichneten Problem entsteht: Die Agenten nutzen die finanziellen, organisatorischen und sachlichen Ressourcen des Prinzipals, um eine bestimmte Variante aus einem »Set« möglicher Handlungen in die Tat umzusetzen, u. U. mit einer anderen Agenda.²² Mechanismen der Kontrolle wie Kostenübernahme durch den Agenten in bestimmten Fällen, direkte Verbote unerwünschter Maßnahmen oder die Aufforderung zu bevorzugten Aktionen können agentenseitig durch die Zurückhaltung oder die »Frisierung« von Informationen (»hidden information«) ausgehebelt werden und führen so für den Prinzipal insgesamt zu dem verwickelten Risiko der »adverse selection«, d. h. zu einer Negativauslese von sub-optimalen Maßnahmen bzw. Ergebnissen.²³ Der risiko-anfällige (»risk prone«) Prinzipal kann den risikobereiten (»risk avert«) Agenten, der ihn nach der Theorie offenbar fortwährend »hinters Licht zu führen« versucht, von diesem in der Literatur auch unschön als »Drückebergerei« (»shirking«) bezeichnetem Verhalten nur abbringen, indem er ein wohldurchdachtes Anreiz- und Kontrollsystem auflegt und ständig verfeinert.²⁴

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen, muss die vorliegende Fallstudie das Vertragsverhältnis zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer klären. Der einzige deutsche Vertrag, der anfangs im Rahmen des LEP Ungarn abgeschlossen worden war, bestand zwischen der Auslandsschulaufsicht (ZfA) und den Fachberatern/Koordinatoren (FB bzw. FBK). Alle anderen Mitglieder des LEP, d. h. die einzelnen Lehrkräfte, schlossen Arbeitsverträge mit den ungarischen Schulen ab, an die sie von IOM oder später von der ZfA vermittelt worden waren. Ein gewisses Risiko bestand also vermutlich darin, dass der deutsche und der ungarische Prinzipal gegeneinander ausgespielt wurden. Die pädagogische Agententätigkeit ist allerdings eher normativ, weniger ökonomisch, obwohl Elemente des rationalen Handelns bei allen

²² Die Darstellung der Agenturtheorie folgt hier: Holger Schulze, *Neo-Institutionalismus : Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Arbeitspapiere des Bereichs Politik und Gesellschaft. (Hg. Klaus Segbers) Heft 4 / 1997, 13. URL <http://www.oei.fu-berlin.de/politik/publikationen/AP04.pdf> (31.05.2020).

²³ Sean Gailmard, Accountability and Principal Agent Models, in: Mark Bovens/Robert E. Goodin/Thomas Schillemans (Hgg.), *The Oxford Handbook of Accountability*. Oxford University Press 2014, 1-27, hier: 4-5. URL [https://www.law.berkeley.edu/files/cs/sl/Gailmard_-_Accountability_and_Principal-Agent_Models_\(2\).pdf](https://www.law.berkeley.edu/files/cs/sl/Gailmard_-_Accountability_and_Principal-Agent_Models_(2).pdf) (31.05.2020).

²⁴ Lane 2013, 86; Schulze 1997, ebd.

Akteuren präsent bleiben. Normatives Verhalten versucht den Erwartungen der Umwelt zu entsprechen (*»logic of appropriateness«*²⁵). Im außenpolitischen Handeln des entsendenden Prinzipals vollzieht sich nach der wiedergewonnenen deutschen Einheit allmählich ein Paradigmenwechsel von der Handelsmacht zur – je nach theoretischer Orientierung – Zivilmacht oder Groß- bzw. Gestaltungsmacht.²⁶ Die entsandten Lehrkräfte bzw. Agenten verhielten sich – so die Hypothese – in dem so bestimmten Rahmen der AKPB angemessen als *»Teacher of norms«* oder *»Norm entrepreneur«*.²⁷

Mit wachsendem Umfang des LEP Ungarn wurden dem Fachberater/Koordinator (FBK) weitere, vertraglich an die ZfA gebundene Lehrkräfte an die Seite gestellt (FSB = Fachschaftsberater), die direkt an die Programmschulen angebunden waren und ihn bei bestimmten Aufgaben entlasteten. Ob allein oder im Team, der FBK ist das Bindeglied zwischen dem Vertreter des Prinzipals (ZfA) und dem kollektiven Akteur (LEP). Der FBK tritt einerseits als Sprecher des Prinzipals gegenüber den individuellen Akteuren, den PLK, auf (u. U. auch umgekehrt). Andererseits koordiniert der FBK die Handlungen des kollektiven Akteurs (LEP) aufgrund der deutschen Vorgaben im Zusammenspiel mit den einheimischen Akteuren in Ungarn, sei es mit den Direktoren der Partnerschulen oder den Lehrstuhlleitern an Pädagogischen Hochschulen bzw. an Universitäten oder schließlich mit den für den schulischen Deutschunterricht verantwortlichen Referentinnen im Bildungsministerium. Der FBK übernimmt den Vorsitz in den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD)²⁸ bzw. delegiert für den Vorsitz Lehrkräfte aus dem LEP und bietet außerdem den einheimischen Deutschlehrern – für Ungarn abgestimmt mit dem MM / OKM / EMMI²⁹ – Fortbildungen zum schulischen Deutschunterricht an. Die personelle, administrative und beratende Betreuung der inzwischen auch in anderen Ländern, vor allem in Mittel- und Osteuropa (MOE) und dem

²⁵ James G. March/Johan P. Olsen, *Rediscovering Institutions : The Organizational Basis of Politics*. New York 1989, 160-162.

²⁶ Hellmann u.a., *Deutsche Außenpolitik* 2014, 216, 239, 246. Breiter ausgeführt dort in Kapitel 6: Deutschland in der internationalen Gemeinschaft: Normative Erwartungen und deutsche Außenpolitik nach 1990, 99-113.

²⁷ Fabrizio Gilardi, Transnational diffusion: Norms, ideas, and policies, in: Walter Carlsnaes/Thomas Risse/Beth Simmons (Hgg.) *Handbook of International Relations*. Thousand Oaks 2012, 453-477 [v2.pdf, 1-40, hier: 1-2]. URL: http://www.fabriziogilardi.org/resources/papers/gilardi_handbook_IR_v2.pdf (10.06.2020).

²⁸ BVA-ZfA (2005 ff.): Auslandsschulwesen weltweit. URL www.auslandsschulwesen.de (17.04.2020).

²⁹ Ungarisch »Művelődési Miniszterium« (MM), »Művelődési és Közoktatási Miniszterium« (MKM) oder auch »Oktatási Miniszterium« (OM). Das Ministerium hat im Laufe der letzten dreißig Jahre verschiedene Organisationsformen und Bezeichnungen erlebt. Seit 2010 ist es im »Ministerium für Humanressourcen« (kurzfristig auch: »M. f. nationale Ressourcen«), ungarisch »Emberi Erőforrások Miniszteriuma« (kurz: EMMI) aufgegangen, in dem neben der allgemeinen Bildung u. a. auch die staatlichen Aufgaben Gesundheit und Soziales administriert werden. Seit 2022 ist das Schulwesen in das ungarische Innenministerium integriert. In der vorliegenden Arbeit werden unabhängig von den jeweils aktuellen Verhältnissen zwischen 1987 und 2002 die Synonyme »Bildungsministerium«, »Kultusministerium« und »Unterrichtsministerium« benutzt.

Baltikum, funktionierenden Entsendeprogramme mit ihren FBK sowie einzeln arbeitender Fachberater in anderen Ländern ist nicht die einzige Aufgabe der ZfA. Diese wurde am 1. Oktober 1968 gegründet, um die Deutschen Auslandsschulen durch die Vermittlung deutscher Schulleiter und Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) sowie durch finanzielle Zuwendungen, beides aus Steuermitteln, zu unterstützen.³⁰ Zum Teil haben diese Schulen – von deutschen Auswanderern schon im 19. Jahrhundert gegründet – eine lange Tradition. Bereits 1906 wurde im AA ein Schulreferat eingerichtet, und gleichzeitig wurde mit den »Propagandaschulen« ein neuer Schultyp begründet. In einer Geheimen Denkschrift des AA aus dem Jahre 1914 wird der noch weitgehend unbelastete Begriff »Propaganda« als Werbung für die deutsche Sprache und für Deutschland denotiert. Als wichtige Aufgabe wird festgehalten,

„[...] dass diese Schulen in größerem Umfang als bisher die Kenntnis der deutschen Sprache und richtigen Vorstellungen von Deutschland in fremden Völkern verbreiten und möglichst weite einheimische Kreise mit deutscher Art und Bildung vertraut machen könnten, um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.“³¹

Die heutigen Deutschen Auslandsschulen vom Typ »Begegnungsschule« beanspruchen für sich, nicht diesem imperialem Modell einer kulturellen »Einbahnstraße«, sondern dem Prinzip der Reziprozität zu folgen.

1.1.2. Auswärtige Kulturpolitik und kulturelle Repräsentation im Ausland

Für die amtliche deutsche Außenpolitik auf dem Gebiet der Kultur hat sich die Bezeichnung »Auswärtige Kulturpolitik« fest eingebürgert. Diese Bezeichnung verwendete der Historiker Karl Lamprecht zum ersten Mal im Jahre 1912.³² Das AA benutzt den Begriff in den Gesetzesentwürfen, in den Strategiepapieren und in der publizistischen Darstellung der eigenen Tätigkeit. Die offizielle Abkürzung ist AKP. Seit 2011 spricht das AA auch – aber nicht

³⁰ Stefany Krath, Brücke in die Welt, in: *Begegnung* Jg. 38 (2017), Heft 1, 18-20. Die organisatorische Einbindung in das BVA war das Ergebnis eines Kompromissvorschlages des Bundesrechnungshofes (BRH). Aus Kostengründen nutzte die ZfA die Infrastruktur des BVA; die Fachaufsicht verblieb bis heute beim AA. Dem Kompromiss war ein Streit mit der Konferenz der Kultusminister (KMK) vorausgegangen, der auch den Bundestag beschäftigte. Die KMK sah in einem selbstständigen Auslandsschulamt eine Machtkonzentration beim Bund und somit einen Verstoß gegen die Kulturhoheit der Bundesländer (Ebd. Kasten S. 18). Die strategischen Beschlüsse für das Auslandsschulwesen werden in einem Bund-Länder-Ausschuss, abgekürzt BLASchA, gefasst. In diesem Ausschuss sind die Kultusministerien der Länder, das AA und die ZfA vertreten.

³¹ Ulrich Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. München/Berlin/Boston 2015, 1080. Ammon zitiert hier aus: Kurt Düwell, *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918 – 1932*. Köln/Wien 1976, 271. Vgl. auch Ulrich Ammon, Schwerpunkte und Probleme der Sprachenpolitik Deutschlands, in: Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006, 22-36.

³² Stefany Krath, Umbruch und Wandel, in: *Begegnung* Jg. 36 (2015), Heft 4, 16-21. Vgl. Ammon 2015, 1092.

durchgängig – von der AKBP. Die Erweiterung »Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik« sollte Leistungen der Deutschen Auslandsschulen in die deutsche Öffentlichkeit hinein kommunizieren. Die Abteilung 6 des AA, heute unter dem Namen »Abteilung für Kultur und Kommunikation«, steuert außer der ZfA, die wie dargestellt eine staatliche Behörde ist, weitere sogenannte »Mittlerorganisationen«, die vereinsrechtlich oder als Stiftung organisiert sind. Die wichtigsten davon sind das »Goethe Institut« (GI; München), der »Deutsche Akademische Auslandsdienst« (DAAD; Bonn), das »Institut für Auslandsbeziehungen« (ifa; Stuttgart), die »Deutsche Welle« (DW; Köln) und die »Alexander-von-Humboldt-Stiftung« (AvH; Bonn).

Alle diese Organisationen haben ihre Vorgeschichte, oft unter anderem Namen, die teilweise in das Kaiserreich und in die Weimarer Republik hineinreicht. Nach 1933 wurden sie graduell in die Herrschaftsstrukturen der NS-Diktatur eingegliedert. Die Untersuchung, inwieweit sie in die rassistischen Programme zur Eroberung des europäischen Ostens, zur Versklavung und Vernichtung der hier lebenden Völker einbezogen waren, ist an anderer Stelle geleistet worden.³³ Für die meist privaten Deutschen Auslandsschulen ergibt sich, abhängig von der geographischen Lage, den schulrechtlichen Verhältnissen und den Beziehungen des Sitzstaates zum Deutschen Reich sowie von der Zusammensetzung der Schulvereine bzw. ihrer Vorstände, ein differenziertes Bild, wenn auch die Gleichschaltung mit dem Inlandsschulwesen im Wesentlichen bis 1935 abgeschlossen war.³⁴ Auf dem Hintergrund der NS-Diktatur waren die AKP und besonders die im Fokus stehenden Mittlerorganisationen nach 1945 zunächst

³³ Im Rahmen des »Generalplans Ost« wurden ab 1939 unter der Ägide des Reichssicherheitshauptamts (RSH) der SS für die mittel- und osteuropäischen Völker Konzepte der »Umvolkung« entwickelt. Die Mobilisierung der deutschen Wissenschaft und Kultur für diesen Zweck, genauer die „[...] Indienststellung von Geografie, Rassenkunde, Sozialwissenschaft, Kunstgeschichte, Volkskunde, Dialektforschung, Völkerrechtskunde [...] und anderen Wissenschaften für die Erarbeitung einer ethno-politischen Agenda für die Germanisierung des überwiegend slawischen Ostens [veränderte...] auf immer [...] das Verhältnis von Deutschen zu den sie umgebenden Völkern im Osten.“ Frank Trommler, *Kulturmacht ohne Kompass : Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 2014, 527. (Hervorhebung KDUe).

³⁴ Jens Waibel, *Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches*. Dissertation an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina. Frankfurt (Oder) 2010. URL <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:kobv:521-opus-654> (09.11.2022). An der »Reichsdeutschen Schule« in Budapest z. B. pflegte der Schulvorstand zunächst einen zurückhaltenden Umgang mit der großen Gruppe der jüdischen Schüler (über 30%), weil die jüdischen Familien mit dem Schulgeld einen erheblichen Beitrag zum Schuletat leisteten (ebd. 16, 148-149). In Budapest bildete sich aber auch eine der ersten Ortsgruppen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB Gau Ausland), und zwar schon im September 1933 (ebd. 48-49). Aus diesem Kreis kam der Vorschlag zur Erhöhung der Reichszuschüsse, um das Schulgeld für Kinder ungarischer Beamter und Offiziere zu senken, mit der Absicht, die Zusammensetzung der Schülerschaft in ihrem Sinne zu beeinflussen (ebd. 149). Bereits im November 1934 besetzten NSDAP-Mitglieder mehr als die Hälfte der neun satzungsgemäßen Sitze im Schulvorstand (ebd. 85). Schon ab 1934 gab es eine HJ-Gruppe (Hitlerjugend) unter den deutschen Schülern (ebd. 212). Dennoch konnten jüdische Schüler aufgrund des persönlichen Einsatzes von Schulleiter Dr. Rettig noch im März 1944, kurz vor dem Einmarsch der deutschen Wehrmacht und der SS-Gruppe unter Adolf Eichmann nach Ungarn, das deutsche Reifezeugnis in Empfang nehmen (ebd. 349-350). Vgl. Guido Göser, „Deutsche Schulen“ in Budapest. Gastbeitrag 16. Mai 2021 mit Verweis auf Zeitzeugen. URL <https://ungarnreal.de/deutsche-schulen-in-budapest/> (09.11.2022).

diskreditiert. Im Zuge der Politik der Westintegration durch die Regierung Adenauer wurden sie neu gegründet und demonstrierten durch ihre (vorgebliche oder tatsächliche) »Staatsferne« den demokratischen Neuanfang.³⁵ Sie kultivierten in der Folgezeit die staatsferne Praxis in einem Maße, dass inzwischen sogar von einem »deutschen Modell« gesprochen wird.³⁶ Die massenmediale, durchaus kritische Inszenierung der Außenpolitik durch die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten in der Bundesrepublik, z. B. bei Staatsbesuchen und internationalen Konferenzen, zielt auf die reflexive Wahrnehmung der Zuschauer und Hörer, wie der eigene Staat draußen gelitten ist. Dass der Repräsentant »eine gute Figur macht«, steht dabei oft als Identifikationsangebot im Vordergrund. Die in Umfragen trotz unterschiedlicher Parteizugehörigkeiten hohe Popularität der Außenminister (und der Außenministerin) scheint diese Annahme zu bestätigen. Das Organigramm des AA weist in der Abteilung 6 für Kultur und Kommunikation seit einigen Jahren einen Beauftragten für strategische Kommunikation auf.³⁷ Neben einer besseren Abstimmung der kulturellen Angebote im Ausland auf die Bedürfnisse der dortigen Bevölkerungen wird auch für wichtig gehalten, Hintergründe der AKBP in der deutschen Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Dabei gehen die Akteure über die bloße Selbstdarstellung im Ausland hinaus und versuchen, »Soft Power« für transnationale Ziele zu mobilisieren.³⁸

Eine aktuelle – noch von der letzten schwarz-roten Regierung in Auftrag gegebene – wissenschaftliche Studie zur amtlichen Politik ist sogar mit dem Appell an Parlament und Regierung verbunden, die in den AA-Strategien formulierten, die Menschenrechte einfordernden Ansprüche auch *im Inneren* der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen und dabei Ressourcen und Erfahrungen zu nutzen, die in der Kooperation mit ausländischen Partnern gewonnen wurden. Das AA solle aufgrund dieser Expertise sogar eine koordinierende

³⁵ Johannes Paulmann (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln 2005. In seinem einleitenden Beitrag zu den Einzelstudien sieht Paulmann die Kulturdiplomatie Westdeutschlands nach 1945 von zwei Tendenzen bestimmt. Zum einen bemühte sie sich darum, eine „Haltung der Zurückhaltung“ einzuüben und durchzusetzen, zum anderen stärkte das Echo kultureller Selbstdarstellung im Ausland den Zug zur reflexiven Selbstwahrnehmung der sich allmählich demokratisierenden Gesellschaft. Ders., *Auswärtige Repräsentationen : Zur Geschichte der deutschen Selbstdarstellung im Ausland*. Ebd. 1-32, vgl. dort: 1-3. Siehe besonders den Beitrag von Eckard Michels, *Zwischen Zurückhaltung, Tradition und Reform: Anfänge westdeutscher auswärtiger Kulturpolitik in den 1950er Jahren am Beispiel der Kulturinstitute*, in: Paulmann (Hg.) 2005, 241-258; vgl. ders., *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut : Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960* (=Studien zur Zeitgeschichte, Band 70). München 2005.

³⁶ Kurt-Jürgen Maaß, *Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen*, in: Ders. (Hg.), *Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Studium und Praxis* Baden-Baden 2015, 263-267.

³⁷ AA (Hg.), *Organisations- und Aktenplan*. Stand 17. Mai 2019. URL <https://www.auswaertiges-amt.de/aaamt/auswaertiges-amt-organisationsplan/1893348> (17.04.2020).

³⁸ Jens Adam, *Zwischen Selbstdarstellung und „Arbeit an der Weltvernunft“: Wohin treibt die deutsche Auswärtige Kulturpolitik?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 13. Mai 2016. URL <http://www.bpb.de/apuz/227649/wohin-treibt-die-deutsche-auswaertige-kulturpolitik> (03.02.2017).

und anleitende Rolle bei der Integration von Zuwanderern in Deutschland spielen, was man sich in der föderal verfassten Bundesrepublik mit der eifersüchtig gehüteten »Kulturhoheit« und – gewichtiger – den partikularen Sicherheitsstrukturen der Bundesländer nur schwer vorstellen kann.³⁹ Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit bleibt als wesentliche Perspektive die im Untertitel genannte „Verschränkung von Innen und Außen“ festzuhalten. Die Studie bezieht sich auf die »kulturellen Repräsentationen«, die zu dem idealistischen Deutschlandbild gehören, das in der AKP von den Agenten verbreitet werden soll.⁴⁰ Diese müssen allerdings von den »kollektiven Repräsentationen« unterschieden werden, durch welche die individuellen Akteure selbst während ihrer Sozialisierung in verschiedenen Rollen strukturiert worden sind.⁴¹ Diese vorgängigen Strukturierungsprozesse sind meist unbewusst abgelaufen. Es hat nicht direkt mit dem Auftrag der Experten zu tun, sondern ist mehr ein individueller Ertrag der Auslandstätigkeit, wenn ihnen die eigenen »kollektiven Repräsentationen« bewusst werden. Am Anfang dieses Prozesses steht oft ein Scheitern allzu idealistischer Handlungskonzepte, die im Rahmen der oben apostrophierten »kulturellen Repräsentation« entwickelt wurden. Die Praxis im Ausland geht an den Experten nicht spurlos vorüber. Auch für diese These wird die vorliegende Fallstudie Belege zu liefern versuchen.

Das öffentliche Bildungswesen mit seinen Abschlüssen und Berechtigungen sowie die Beschäftigung von Lehrkräften in der Bundesrepublik Deutschland ist Ländersache (»Kulturhoheit«). Zentrale Anliegen werden in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder abgestimmt (kurz: Kultusministerkonferenz – abgekürzt KMK). Sowohl bei den Deutschen Auslandsschulen und den im Ausland angebotenen deutschen Prüfungen als auch bei den Lehrereinsatzprogrammen (LEP) sprechen die Länder entscheidend mit.⁴² Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) als schulische Sprachprüfung ist ein Angebot der KMK an die »Partnerschulen« des AA. Diese dürfen nicht mit den Deutschen Auslandsschulen verwechselt

³⁹ Sigrid Weigel, *Transnationale Kulturelle Außenpolitik – Jenseits der Nationalkultur : Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen*. ifa Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart 2019.

⁴⁰ Offiziell gefordert wird freilich meist ein „realistisches“ Deutschlandbild.

⁴¹ Der Begriff geht auf den Begründer der Soziologie, Émile Durkheim, zurück. „Die kollektiven Vorstellungen sind das Ergebnis einer ungeheuren Zusammenarbeit, die sich nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit ausdehnt. Um sie aufzustellen, haben eine Vielzahl von Geistern ihre Ideen und ihre Gefühle zusammengeworfen, vermischt und kombiniert; viele Generationen haben hintereinander ihre Erfahrung und ihr Wissen angehäuft. Eine ganz bestimmte Intellektualität, die unendlich viel reicher und komplexer ist als die des Individuums, ist hierdurch gewissermaßen konzentriert. So ist es verständlich, wie die Vernunft die Kraft hat, über die empirische Erkenntnis hinauszugehen. [...] In dem Maß, in dem das Individuum an der Gesellschaft teilnimmt, im Denken wie im Handeln, transzendiert es sich selbst.“ Émile Durkheim, *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* <Les formes élémentaires de la vie religieuse Paris 1912 dt.>. Frankfurt am Main 1981, 37.

⁴² Peter Stoldt, Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen, in: Egenhoff/Stoldt (Hgg.) 2013, 37-47. Siehe Fn. 18.

werden.⁴³ Administrativ gehören die Partnerschulen ebenso wie die Fachberatung für Deutsch und die LEP nicht, wie es eigentlich zu erwarten wäre, in den Zuständigkeitsbereich des Auslandsschulreferats im AA (aktuell Referat 605). Die Richtlinien und strategischen Vorgaben werden wie die die Spracharbeit des Goethe-Instituts und das Netzwerk der Partnerschulen (PASCH) von dem Referat für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland verantwortet (aktuell Referat 610).⁴⁴ Das LEP Ungarn ist somit – wiewohl als kollektiver Akteur wirkend und aus individuellen Akteuren bestehend – in der Perspektive des Prinzipals ein politisches Instrument der auswärtigen Sprachförderung. Der von Ulrich Ammon eingeführte Begriff der »Auswärtigen Sprachpolitik« (mit dem Kürzel ASP) bezieht sich auf diesen Bereich finanzieller Förderung aus Steuermitteln, hat sich aber im amtlichen Gebrauch bisher nicht durchgesetzt.⁴⁵ Der Begriff ASP wird im Folgenden synonym mit »Sprachförderung« verwendet, wenn er mit der Vorstellung von einer »inneren Sprachpolitik« korrespondiert. In der transnationalen Einflussnahme spielt die auswärtige Sprachpolitik (ASP) des einen Staates mit der Sprachinnenpolitik des anderen Staates zusammen, insbesondere auf dem Gebiet der Schulsprachenpolitik. Eine gewisse Abneigung des amtlichen Sprachgebrauchs gegenüber bestimmten Bezeichnungen gilt auch für den anderswo in wissenschaftlichen Arbeiten verwendeten Begriff der („deklarierten“ oder „nicht deklarierten“, „stillschweigenden“, gar „geheimen“) »Sprachverbreitungspolitik«, der in Anlehnung an den in der Soziolinguistik geprägten englischsprachigen Ausdruck »language spread policy« gebildet wurde. Ammon vermutet, dass von Seiten der Politik (»politics«) auf diesen Begriff genau wie auf die Komposita »Sprachaußenpolitik« oder »Außensprachpolitik« verzichtet wird, weil Anklänge an jede Art von »Sprachimperialismus« vermieden werden sollen (»linguistic imperialism«⁴⁶). Dem Ziel der Spracherhaltung (»language maintenance policy«) bei den deutschen Minderheiten – so auch in Ungarn – sieht sich die AKP ausdrücklich verpflichtet.⁴⁷ Im Fremdsprachenbereich gibt sich die deutsche ASP damit zufrieden, die gegenwärtige Stellung der deutschen Sprache in vielen Ländern als zweiter Fremdsprache nach Englisch zu halten.⁴⁸

⁴³ AA (Hg.), Schulen – Partner der Zukunft (Webseite). Die Partnerschulinitiative des AA ist im Jahre 2008 aufgelegt worden. Die ungarischen Primar- und Sekundarschulen, an denen das deutsche LEP Ungarn seit 1990 agierte, sind in das Netzwerk der PASCH-Schulen integriert worden. URL <http://www.pasch-net.de> (16.05.2019).

⁴⁴ AA (Hg.), Organisationsplan. Siehe Fn. 37.

⁴⁵ Ammon 2015, 1069.

⁴⁶ Robert Phillipson, Linguistic Imperialism [Überarbeitete Fassung der Publikation in der Oxford University Press 1992], in: Carol A. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd. 2013. Online: *Research Gate-Net* DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2.

⁴⁷ Ammon 2015, 1070-1073, 1077.

⁴⁸ Ebd. 1093.

Oder als griffiger Slogan für ein mehrsprachiges Europa: „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus.“⁴⁹

Eine wichtige Bestimmung ist die Auffassung der Sprache als »*Transgrediens*« in der AKP. Mit dieser Formulierung bezeichnet Ammon wissenschaftlich, was organisations-technisch eine »*Querschnittsaufgabe*« genannt wird. Genau wie die Unterrichtssprache in den Fächern der Schule – auch diese Analogie stammt von Ulrich Ammon – ist die eigene Sprache nicht nur ein Gegenstand der AKP mit einem zuständigen Referat im AA und einem Kapitel im jährlichen Bericht an den Deutschen Bundestag, sondern auch das bevorzugte Medium für alle Inhalte der AKP. Die deutsche Sprache kann sich etwa in einer wissenschaftlichen Konferenz, in einem Ausstellungskatalog, einem Theaterprospekt oder einem Konzertführer sowie in entsprechenden Internetauftritten inszenieren. Es besteht aber keine Verpflichtung dazu. Die Eigenschaft der Transgredienz gilt natürlich nicht nur für die deutsche, sondern für viele Sprachen – eine mehr oder weniger offene oder bewusste Agenda der Sprachverbreitung lässt sich somit in den außenkulturpolitischen Anstrengungen aller Staaten annehmen.⁵⁰ Den Hinweis auf die transgrediente Funktion der Sprache nimmt die vorliegende Studie gerne auf. Fremdsprachenlernen ab einem gewissen Lebensalter vermittelt sich über die Inhalte – in der Schule über Sachfächer. Wie sich zeigen wird, spielten deutsche Lehrkräfte in den bilingualen Schulprojekten Ungarns beim deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) zeitweise eine tragende Rolle.

1.1.3. Sprache, Kultur und Interkulturalität

Die bisherigen Ausführungen zur Terminologie scheinen das Diktum Theodor W. Adornos zu bestätigen: „Wer Kultur sagt, sagt auch Verwaltung, ob er will oder nicht.“ Adorno begründet diese scheinbar fernliegende Assoziation, indem er eine enzyklopädische Anstrengung als trockene Buchhaltung karikiert.⁵¹ Oder mit einem Ausdruck, der dem Wissenschaftsdiskurs von heute näher liegt: Jedes Verständnis von »*Kultur*« ist ein Konstrukt. Der kanonorientierte Begriff der »*Hochkultur*« ist seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, ausgehend von der

⁴⁹ Dieses »*Bonmot*« wird Jutta Limbach, der Präsidentin des Goethe-Instituts von 2002 bis 2008, zugeschrieben.

⁵⁰ Ammon 2015, 1073-1078. Siehe Fn. 31.

⁵¹ „Die Zusammenfassung von so viel Ungleichnamigem wie Philosophie und Religion, Wissenschaft und Kunst, Formen der Lebensführung und Sitten, schließlich dem objektiven Geist eines Zeitalters unter dem einzigen Wort Kultur verrät vorweg den administrativen Blick, der all das, von oben her, sammelt, einteilt, abwägt, organisiert.“ Theodor W[iesengrund] Adorno, Kultur und Verwaltung [erstmalig als Vortrag 1960] in: Ders., *Soziologische Schriften I* (= *Gesammelte Schriften* Band 8). Rolf Tiedemann (Hg). Frankfurt am Main 1978, 122-145, hier: 122.

»Birminghamer Schule«, durch die populäre und industrielle »Massenkultur« und später die gruppenspezifischen »Szenenkulturen« erweitert worden. In beiden »Subkulturen« wird die kulturelle Produktivität bildungsferner Gesellschaftsschichten oder randständiger Gruppen betont, und es wird die sozial-kulturelle Praxis nicht nur der so genannten Elite, sondern aller Schichten, besonders der englischen »Working class«, wissenschaftlicher Forschung für würdig befunden.⁵² Die »Cultural Studies« dieser Schule waren durch die theoretischen Zugänge des Strukturalismus und der Semiotik (Claude Levi-Strauss, Roland Barthes) gekennzeichnet. Zugleich formulierte die »New Left« damit ihre Kritik an einem vulgärmarxistischem Theorieverständnis, betonte die relative Eigenständigkeit des kulturellen Überbaus gegenüber der ökonomischen Basis und setzte sich so von der als engstirnig und kleinbürgerlich betrachteten Kulturpolitik der sich »realsozialistisch« nennenden Staaten des Ostblocks ab.⁵³ Neue Forschungsparadigmen in den Sozialwissenschaften (Linguistische Pragmatik, Sprechakt-Theorie, Theorie des Kommunikativen Handelns) generierten eine Vorstellung von Kultur als „[...] ein[es] sozial erlernte[n] (also nicht genetisch vererbte[n]) komplexe[n] Handlungsskriptes für soziale Gruppen.“ Der postkoloniale Wissenschaftsdiskurs habe, so heißt es in dem zitierten Handbuchartikel weiter, inzwischen zu einem Verständnis von Kulturen als „hybriden und fluiden Gebilden“ geführt.⁵⁴ Auf diesem theoretischen Hintergrund können interkulturelle Phänomene auf drei Wegen beschrieben werden: indem »Kultur« als (1) „ein durch Sozialisation erworbenes Wertesystem“, als (2) „ein Bedeutungs- und Interpretationssystem“ oder als (3) ein „System zur Zielerreichung und Problembewältigung“ aufgefasst wird.⁵⁵

Die wissenschaftstheoretischen Wenden (»Turns«) haben auf verschiedenen Praxisfeldern nicht durchgängig und wenn, dann nur mit zeitlicher Verzögerung, zu Öffnungen in den Handlungskonzepten gesorgt. Eher ging die Praxis voran und musste von den Theorien »eingefangen« werden. Es blieb für lange Zeit weitgehend bei einem statischen Kulturbegriff; Interkulturalität wurde verstanden als ein »Zwischenraum«, in dem verschiedene kulturelle Identitäten sich relativ folgenlos austauschen – allerdings mit erhofften positiven Wirkungen auf das Geschäfts- oder Investitionsklima – oder konfliktträchtig für begrenzte gemeinsame

⁵² Stuart Hall, Cultural Studies. Zwei Paradigmen, in: Roger Bromley/Udo Göttlich/Carsten Winter (Hgg.), *Cultural Studies : Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg 1999, 113-138.

⁵³ Terry Eagleton, *Was ist Kultur? Eine Einführung*. München 2001.

⁵⁴ Ludger Pries/Martina Maletzky, Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität, in: Ingrid Gogolin u. a. (Hgg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2018, 55-60.

⁵⁵ Christoph Barmeyer, Kultur in der Interkulturellen Kommunikation, in: Ders./Jörg Scheffer/Petia Glenkova (Hgg.): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaften : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau 2011, 13-35, passim.

Ziele interagieren. Missverständnisse und Störungen sind auf (oft sprachlich verankerte) »Skripte« zurückzuführen.⁵⁶ Globalisierung führte in den 1990er Jahren zunächst für die Praxis des transnationalen Managements zu einflussreichen Publikationen. Aus kulturübergreifenden Vergleichsstudien wurden vor allem Handlungsimperative (»Do's and Dont's«) abgeleitet.⁵⁷ Kulturelles Wissen wurde für Unternehmensstrategien ebenso wichtig wie für das operative Geschäft, die Organisation von Befehls- und Lieferketten, das Informations- und Qualitätsmanagement, den Kampf gegen Korruption usw. Die Formen der Konfliktaustragung, das Hierarchieverständnis, die Bedeutung von Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen, die Unterscheidung von »High context-societies« oder »Low context-societies« spielten auf einmal eine wichtige Rolle bei der Mitarbeiterführung oder bei der Teambildung.⁵⁸ Diese Ansätze haben inzwischen zu komplexen Formen eines »interkulturellen Managements« geführt⁵⁹ und die Analyse einer besonderen »interkulturellen Kompetenz« befördert.⁶⁰

Auch die ZfA, die für die Entsendung von deutschen Lehrkräften ins Ausland zuständig ist, bediente sich bei Personalfragen einer externen Forschung und Beratung. 2013 wurden im Rahmen lehrerbezogener Arbeitsmigrationsforschung die »Pull-« und »Push-« Faktoren eines Auslandseinsatzes in einer breit angelegten quantitativen Studie untersucht.⁶¹ Ein qualitativer Forschungsansatz wie in der vorliegenden Fallstudie geht demgegenüber am besten von konstruktivistischen Theorien aus, wie sie der »Linguistic Turn« in den Sozial- und

⁵⁶ Volker Hinnekkamp, The Notion of Misunderstanding in Intercultural Communication, in: Immigrant Institute Sweden (Hg.): *Journal of Intercultural Communication* 1999/1. Hinweis bei Pries/Maletzky, ebd. 56. URL <https://immi.se/oldwebsite/nr1/hinnekkamp.htm> (23.10.2023); Bernd Müller-Jacquier, Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls, in: Jürgen Bolten (Hg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig 2000, 20-51. Hinweis ebenfalls bei Pries/Maletzky, ebd. 57. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14242> (17.04.2020).

⁵⁷ Fons Trompenaars, *Handbuch globales Managen : Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. [Riding the waves of culture <dt.>] Düsseldorf u. a. 1993.

⁵⁸ Geert Hofstede, *Interkulturelle Zusammenarbeit : Kulturen – Organisationen – Management*. [Cultures and Organizations <dt.>] Wiesbaden 1993; Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkov, *Lokales Denken, globales Handeln : Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* [Cultures and organizations – software of the mind <dt.>] München 2017.

⁵⁹ Jürgen Bolten, *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen 2018.

⁶⁰ Ludger Pries, *Transnationalisierung : Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden 2010; Karin Pries/Ludger Pries/Manfred Wannöffel, *Interkulturelle Kompetenz in grenzüberschreitenden Arbeitszusammenhängen : eine konzeptionelle Literaturstudie*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2011; Alexander Thomas, *Leben und arbeiten in internationalen Kontexten : Schriftensammlung zur interkulturellen Kompetenz*. Münster 2013.

⁶¹ Jutta Mägdefrau/Petia Genkova, Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungsleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen, in: *Paradigma*, 7 (2017), 70-86. DOI: <https://doi.org/10.15475/paradigma.2014.1.7> (24.02.2023); Jutta Mägdefrau, Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder? – Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräfte, in: *Deutsche Lehrer im Ausland*, Jg. 61 (2014) H. 3, 197-203; Jutta Mägdefrau/Petia Genkova, Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie, in: *Deutsche Lehrer im Ausland*, Jg. 60 (2013) H. 4, 387-389.

Kulturwissenschaften herbeigeführt hat.⁶² Aus dieser Perspektive handelt es sich bei der hier untersuchten Tätigkeit deutscher Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen um ein Handeln im interkulturellen Raum. Schon dem Jargon von der »interkulturellen Arbeit« haftet in vielen anekdotischen Kontexten, auch in Selbstzeugnissen von im Ausland tätigen Lehrkräften, eine gewisse Evidenz an.⁶³ Der Inhalt ihrer Lehrtätigkeit, das transgrediente Medium Fremdsprache, funktioniert genau an der Schnittstelle zweier Lebenswelten.

Für den Anschluss an Durkheims Begriff der »kollektiven Repräsentationen« will Habermas auf das linguistische Relativitätsprinzip nicht verzichten, das als erster Wilhelm von Humboldt (1767-1835) formulierte.⁶⁴ In dieser Tradition räumt Habermas der Sprache und der kulturellen Überlieferung gegenüber allen anderen Elementen der Situation „[...] eine gewissermaßen transzendente Stellung“ ein (im Folgenden spricht er genauer von einer „eigentümlichen Halbtranszendenz“).⁶⁵ Sprache sei genau wie die sprachlich (grammatisch und semantisch) fixierten kulturellen Deutungsmuster zwar Bestandteil der Lebenswelt, aber auf andere Weise als die »Drei Welten« des Objektiven, Normativen und Subjektiven. Die Sprache sei das Medium, in dem sich die Lebenswelt als Hintergrundüberzeugung vermittelt, die von den Sprechern als selbstverständlich angesehen wird. Diese theoretische Privilegierung von Sprache und kollektiven kulturellen Repräsentationen erklärt sich daraus, dass die Lebenswelt durch sie überhaupt erst *konstituiert* wird. Die Reflexion geschieht zwar in der Sprache und durch die kulturellen Filter hindurch; diese selbst werden aber in der Alltagskommunikation nicht Gegenstand der Reflexion. Erst wenn zwei Sprachwelten sich aneinander reiben, wird die gegebene Situation transzendiert. Selbst in der Bezugswissenschaft für den Unterricht des Deutschen als einer Fremd- oder Zweitsprache, der Linguistik, galten die Epistemologie, die Anwendungsbereiche und die Methodik des Paradigmas »Interkulturalität« für lange Zeit als

⁶² Andreas Gardt, Konstruktivismus und Realismus : Grundpositionen linguistischer Theorie, *Sprachreport* Jg. 34 (2018) Nr. 3, 32-42. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-78737>. (24.02.2023).

⁶³ Beispiele in der vom VDLiA [Verband Deutscher Lehrer im Ausland] herausgegebenen Zeitschrift *Deutsche Lehrer im Ausland* (erscheint viermal im Jahr).

⁶⁴ Zitiert u. a. bei Gardt, ebd. 33. „Der Mensch lebt mit den Gegenständen [...] ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszuweichen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein [...]. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden.“ Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [verfasst 1830 – 1835 als Einleitung zu dem Werk *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java* - zuerst erschienen 1836]. In: MDZ Münchener Digitalisierungszentrum Digitale Bibliothek, [Scan 28-460, hier. 105]. URL <https://mdz-nbn-resolving.de/details:bsb10903877> (24.02.2023).

⁶⁵ Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main ²1982, 190-191.

»Black Box«. ⁶⁶ Es fällt in der Tat auf, dass der Begriff »Interkulturalität« in den allermeisten Fällen als Adjektivattribut und nicht als Substantiv benutzt wird, was in manchen Kontexten eine strenge Begriffsdefinition erspart. ⁶⁷ Der Begriff wäre im Unterschied von »Transkulturalität«, d. h. übernationalen sozialen und kulturellen Angleichungsprozessen, einerseits, und von »Multikulturalität« andererseits zu konzipieren, die sich auf der Makroebene der Gesellschaften um die Rechte von Minderheiten sowie die Teilintegration in Institutionen und Sozialsystemen kümmert, jedoch der Gefahr von Parallelgesellschaften nicht immer entgeht. Ist so etwas wie eine »Interkultur« denkbar und möglich? Immerhin scheint die Auffassung von Kulturen als dynamisch-fluiden Konstrukten auch einen »prozessartigen Begriff der Interkulturalität« zu generieren. ⁶⁸ Das Forschungsinteresse wendet sich damit der Mikroebene der sozialen Interaktion von Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Identitäten zu. Das gemeinsame Handeln vermag unter Umständen statt eines bloßen »Transfer-Raums« eine »Interkultur« zu schaffen. ⁶⁹

1.1.4. »Kulturdiplomatie« und »Public diplomacy«⁷⁰

Es gehört zu den Grundannahmen der vorliegenden Fallstudie, dass sich die Tätigkeit der deutschen Programmlehrkräfte an ungarischen Schulen ab 1989/90 nicht auf der Experten-ebene des DaF-Unterrichts erschöpfte, sondern dass sie auch als Kulturdiplomaten auftraten.

⁶⁶ Csaba Földes, Black Box „Interkulturalität“ : Die unbekante Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache : Rückblick, Kontexte und Ausblick, in: *Wirkendes Wort*, Jg. 59 (2009) H. 3, 503-523.

⁶⁷ Sigrid Weigel benutzt das Attribut „interkulturell“ auf 118 Seiten 17-mal. Typische Verbindungen sind „interkulturelle Projekte“ in Verbindung mit Musik und Kunst (viermal); „interkultureller Austausch“ (dreimal); „interkultureller Dialog“ (zweimal); auch zu den Substantiven „Kooperation“, „Öffnung“, „Perspektiven“ und „Verständigung“ gesellt sich das Adjektiv gerne. Einen wissenschaftlich-analytischen Begriff findet der Leser nur ein einziges Mal, wenn die Autorin dazu auffordert, „[...] sich mit der interkulturellen Polysemie der Sprachen und Praktiken auseinanderzusetzen“. Weigel, *Transnationale Kulturelle Außenpolitik*, 52, sonst passim.

⁶⁸ Wenn Kultur als ein „System zur Zielerreichung und Problembewältigung“ betrachtet wird. Vgl. Barmeyer, *Kultur in der Interkulturellen Kommunikation* 2011, passim. Siehe oben Fn. 55. Zur Unterscheidung von Trans-Multi- und Interkulturalität vgl. auch Pries/Maletzky 2018, ebd. 56-57. Siehe oben Fn. 54. Das Autorenteam zitiert zustimmend: „Es sind nicht ‚die Kulturen‘, die sich begegnen – begegnen können sich nur Menschen. Diese tragen immer schon die Erfahrung des Andersseins gegenüber den begegnenden Individuen und deren sozialen Welten in sich. Verständigung ist allenfalls approximativ möglich.“ Jochen Dreher/Peter Stegmeier, Einleitende Bemerkungen: ‚Kulturelle Differenz‘ aus wissenssoziologischer Sicht, in: Dieselben (Hgg.): *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz : Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld 2007, 7-20, hier: 7.

⁶⁹ Martina Maletzky, Die Generierung von Interkultur – eine strukturationstheoretische Betrachtung, in: Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (Hgg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster 2013, 83-103.

⁷⁰ Im Abschnitt 1.1.4. werden Textpassagen und Literaturhinweise aus einem bereits publizierten Aufsatz des Verfassers übernommen, und zwar aus dem Abschnitt „5. Ein theoretisches Modell der Kulturdiplomatie“. Vgl. Karl Dieter Uesseler, *Kulturdiplomatie und Germanistik* : Antal Mádl und ein Dokument im Archiv des MfAA der ehemaligen DDR, in: Sopianae Kulturális Egyesület (Hg.) 2018: *IV. Fiatalok Európában Konferencia, Pécs, 2017. november 24-25. Tanulmánykötet* [IV. Konferenz Jugend in Europa. Studienband] Pécs 2017, 366-400, hier: 379-382. URL <https://fiatalokeuropaban.hu/> (03.11.2023).

Das LEP als kollektiver Akteur und als Instrument der AKPBP machte sich in umfassenderen Dimensionen kollektiver Repräsentationen geltend. Eine Begriffsklärung erscheint in diesem Zusammenhang angebracht. Um das Handlungsfeld der kulturellen Repräsentation nach Außen zu bezeichnen, werden in politikwissenschaftlichen Abhandlungen zu den internationalen Beziehungen (»*International Relations*«, im Folgenden: *IR*) unterschiedliche Begriffe benutzt. Die Bezeichnung »*Public Diplomacy*« taucht zwar vereinzelt auch als Synonym von »*Cultural Diplomacy*« auf, der Begriffsinhalt ist aber deutlicher an das Regierungshandeln im Ausland gebunden. Das Verhältnis von AKPBP, »*Cultural Diplomacy*« und »*Public Diplomacy*« scheint allerdings bis heute weder wissenschaftlich noch strategisch eindeutig geklärt.⁷¹ Der Begriff »*Public Diplomacy*« bezeichnet ein Konzept, eine Praxis und ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. Die Praxis geht auch hier der Forschung, der Begriffs- und Konzeptbildung voran.⁷²

Der aktuelle Wortgebrauch ist eng mit der Außenpolitik der USA verknüpft. Schon während des Ersten Weltkriegs kam die Bezeichnung als euphemistische Verkleidung für das schon damals diskreditierte Wort »*Propaganda*« auf⁷³ – zu einer Zeit, in der das Deutsche Reich, wie oben erwähnt, noch keine Probleme mit dem Begriff »*Propagandaschulen*« hatte. Das Konzept entwickelte sich auf der Grundlage entsprechender Studien amerikanischer Denkfabriken.⁷⁴ Zu »*Cultural Diplomacy*« verhält sich »*Public Diplomacy*« nach dieser Auffassung wie ein Gattungsbegriff.⁷⁵ »*Public diplomacy*« scheint somit Instrumente zu bündeln, mit denen »*Soft power*« ausgeübt werden kann. Von Beginn an hatte das Konzept eine auswärtige und eine inländische Dimension. Die Beeinflussung der fremden Bevölkerung ging Hand in Hand mit der Rekrutierung der eigenen Bevölkerung: Der Export der Demokratie war Sache des amerikanischen Patriotismus. Die Kosten-Nutzen-Rechnung stimme: "Public diplomacy is an inexpensive, yet highly effective, way to promote American policy and interests overseas."⁷⁶

⁷¹ Anette Violet: *Deutschland durch die Brille der Welt : Deutschlandbild und Deutschlandbindung in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*. Münster/New York 2016, 43.

⁷² Vgl. Ellen Huijgh, Public diplomacy, in: Costas M. Constantinou/Pauline Kerr/Paul Sharp (Hgg.), *The Sage Handbook of Diplomacy*. London u. a. 2016, 437-450, hier: 437.

⁷³ Jonathan Auerbach/Russ Castronovo: *The Oxford Handbook of Propaganda Studies*. Oxford University Press 2013. Hinweis bei Huijgh 2016, 438.

⁷⁴ Der Dekan der *Fletcher School for Law and Diplomacy* an der *Tufts University*, Edmund A. Gullion, definierte das Konzept 1965 wie folgt: "Public diplomacy deals with the influence of public attitudes on the formation and execution of foreign policies. It encompasses dimensions of international relations *beyond traditional diplomacy*; the cultivation by governments of public opinion in other countries; the interaction of private groups and interests in one country with those of another; the reporting of foreign affairs and its impact on policy; communication between those whose job is communication, as between diplomats and foreign correspondents; and the *processes of inter-cultural communications*." URL http://pdaa.publicdiplomacy.org/?page_id=6 (22.04.2019). (Hervorhebungen KDUe).

⁷⁵ Siehe dazu auch Huijgh 2016, 445.

⁷⁶ United States Advisory Commission on Public Diplomacy, Consolidation of USIA [United States Information Agency] into the State Department. 2000, 5.

Das Werben für die eigene Außenpolitik kennzeichnet eher die traditionelle Auffassung von »Public Diplomacy«. Das neuere Verständnis setzt auf das Dialogprinzip und bezieht neben offiziellen Akteuren auch Vertreter der Zivilgesellschaft im eigenen wie im Partnerland mit ein: „[...] auch nicht-staatliche Subjekte [können] aktive Außenpolitik betreiben. Sie werden von Objekten einer neuen Form der Diplomatie zu Subjekten dieser.“⁷⁷

Trotz der behaupteten Wirksamkeit der »Public Diplomacy« erscheint das »Sammel-surium« möglicher Maßnahmen unbefriedigend. Anette Violet versucht durch eine begriffliche Setzung das »Nation Branding« aus dem Konzept herauszulösen. „[...] Unter Public Diplomacy [sollen] alle Maßnahmen auf Politikebene verstanden werden, die dialogorientiert und langfristig angelegt sind und dem Beziehungs- und Vertrauensaufbau dienen.“⁷⁸ Ein Theoriedefizit gelte zwar auch für das »Nation Branding«. Aber dieser Ansatz aus der Beratungspraxis für Wirtschaftsunternehmen beruhe immerhin auf einem etablierten Forschungszweig, nämlich der Marktforschung, und bezeichne „[...] von Regierungsseite gesteuerte, einseitig angelegte Marketing- und PR-Maßnahmen, die bei ausgewählten Zielpopulationen positive Stereotype des Landes erzeugen sollen.“⁷⁹ Beide Arbeitsdefinitionen ermöglichen es der Autorin, den Einfluss von Maßnahmen auf das Deutschlandbild und die Deutschlandbindung zu untersuchen. Das Deutschlandbild ist ein gängiger Begriff – sowohl in den AKBP-Strategiepapieren, in denen das Ziel eines »aktuellen« Deutschlandbildes vorgegeben wird, als auch in der sozialpsychologischen Forschung über Vorurteile und Stereotypen, von wo es z. B. Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden hat. Demgegenüber ist der Begriff der Deutschlandbindung noch nicht etabliert. Die Unterscheidung ist sinnvoll, weil sie eine graduelle Abstufung der Wirkungen von »Public Diplomacy« und »Nation Branding« erlaubt. Erstere erzeugt, so wird angenommen, nachhaltiges Interesse *an* dem und teilweise die Bereitschaft zur aktiven Erweiterung und Stärkung der persönlichen Beziehungen *zu* dem Zielland (Deutschlandbindung), letzteres nur potenziell die Assoziation bestimmter positiv besetzter Image-Elemente *mit* dem Zielland (Deutschlandbild). Auch die Autoren des Handbuchs »The Practice of Diplomacy« scheinen einerseits den ausufernden Gebrauch des Begriffs »Public Diplomacy« zu bemängeln (“the whole gamut of activities, ranging from news briefing to nation-branding”), besonders wenn er auch für kulturelle Anstrengungen im Ausland angewendet werde, die schon

URL: <https://books.google.at/books?id=aVU-MoWqtG8C&pg=PA3#v=onepage&q&f=false> (20.08.2015).

⁷⁷ Robert Lohmann/Daniel Göler/Isabel Vollmer, *Zivilgesellschaftliche Akteure in der Außenpolitik: Chancen und Perspektiven von Public Diplomacy*. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart 2016, 19 und passim.

⁷⁸ Violet 2016, 106.

⁷⁹ Ebd.

seit langem von der Kulturdiplomatie wahrgenommen würden. In einer transformationsorientierten Diplomatie liege der Akzent eher darauf, die Beziehungen zwischen den Gesellschaften zu knüpfen und zu stärken als die zwischen den Regierungen.⁸⁰ Während sich diese Aussage auf die Richtung der kulturellen Impulse bezieht, erstreckt sich die folgende These Pigman's auf die Bündelung bzw. Streuung: "Although cultural diplomacy is closely related to public diplomacy, cultural diplomacy differs in that it is not generally crafted to have an issue-specific message focus."⁸¹ »Public Diplomacy« und »Cultural Diplomacy« funktionieren also wie Linse und Prisma in der Optik: Sie erzeugen einen »Brennpunkt« bzw. ein »Spektrum«.

Die Zukunft des Forschungsgebiets liegt nicht in dem Streit um Kategorien. Es geht um Gleichrangigkeit statt Unterordnung.⁸² Huijgh's moderate Vorschläge für weitere Forschung wünschen mehr empirischen Fallstudien und heben als theoretische Perspektive hervor, diesen integrativen Ansatz in den Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses der IR zu stellen.⁸³ Mit eben diesem Ziel rekonstruieren Jessica Gienow-Hecht und Mark C. Donfried ein Konzept von Kulturdiplomatie, das diese aus dem Gesamtkonzept der »Public Diplomacy« befreit. Dazu solle die durch die angelsächsische Denktradition geprägte, im Umfeld des Kalten Krieges gewachsene Unterordnung der »Cultural Diplomacy« unter die Ägide von »Public Diplomacy« aufgegeben werden. Das Handlungsfeld von Kulturdiplomaten umfasse mehr, als kulturelle Ressourcen und Errungenschaften des eigenen Landes nur mit dem Ziel verbreiten zu wollen, das internationale Umfeld günstig zu beeinflussen ("manage the international environment"⁸⁴). Das von den Autoren vorgeschlagene Modell ist transhistorisch und beruht auf der Analyse von Konzepten und Strukturen. "In short: what is the essence of cultural diplomacy across time and location?" wird gefragt.⁸⁵ Bis zum Ersten Weltkrieg herrschten »informelle Strukturen« und »heterogene Konzepte« vor. Das Autorenteam führt Beispiele an: Im alten China bemühte sich der italienische Jesuit Matteo Ricci im 16. Jahrhundert [christlich-abendländischer Zeitrechnung] um die Integration europäischen Denkens in das chinesische Weltbild. Die Diplomaten Ludwigs XIV. waren Jesuitenschüler, die auch die französische

⁸⁰ Keith Hamilton/Richard Langhorne: *The Practice of Diplomacy : Its evolution, theory, and administration*. Abingdon, New York 2011, 235-236.

⁸¹ Geoffrey Allen Pigman, *Contemporary Diplomacy : Representation and Communication in a Globalized World*. Cambridge UK/Malden MA 2010, 181.

⁸² "The 'beyond the new' public diplomacy is a label originating in scholars' reactions to the overjuxtaposition of 'traditional' and 'new' public diplomacy, which stresses complementarities over compartments." Huijgh 2016, 444.

⁸³ Ebd. 445.

⁸⁴ Jessica G.E. Gienow-Hecht/Mark C. Donfried: "The Model of Cultural Diplomacy : Power, Distance, and the Promise of Civil Society", in: Dieselben (Hgg.): *Searching for a Cultural Diplomacy*. New York 2010: 13-29, hier: 14.

⁸⁵ Gienow-Hecht/Donfried 2010, 16.

Sprache exportierten – noch Napoleon folgte mit der Verbreitung des französischen Schul- und Rechtssystems diesem Beispiel. Englische Familien sandten ihre Sprösslinge seit dem 16. Jahrhundert über den Kanal zu befreundeten französischen Familien, damit sie dort den »gesellschaftlichen Schliff« erhielten und Französisch als bevorzugte Sprache der Diplomaten erlernten.⁸⁶ Spanische Diplomaten in Italien betätigten sich als Kunstagenten für italienische Künstler (z. B. für Tizian und Tintoretto am spanischen Königshof).⁸⁷

Zwar galt schon im Zeitalter des Kolonialismus und Imperialismus der Kulturexport als mächtiges Werkzeug dafür, den Handel zu stärken und politischen Einfluss auf einheimische Eliten zu gewinnen. Aber die Tätigkeit von Missionaren, Philanthropen und Akademikern auf kulturellen und pädagogischen Feldern wurde von Regierungsseite häufig nur ideell, nicht finanziell unterstützt. Regierungsferne Organisationsformen wiesen auch die ersten, noch vor dem Ersten Weltkrieg gegründeten Kulturinstitute auf: Die im Jahr 1883 gegründete »*Alliance Française*« war ursprünglich eine NGO. Ihre Gründungsphilosophie: Französisch lernen schaffe eine Affinität zu Frankreich. Genauso regierungsfern war die »*Società Dante Alighieri*« in Italien (gegründet 1889). Zielgruppe waren hier aber zunächst die italienischen Auswanderer in anderen Ländern; erst später hielt der Gedanke Einzug, das Italienbild der jeweils einheimischen Bevölkerung könne durch kulturelle Programme positiv beeinflusst werden. Oft handelten die Akteure also aus eigenem Antrieb und wendeten dafür eigene Mittel auf; wenn sie dagegen im Regierungsauftrag agierten, hatten sie sich selbst dafür angeboten. Sie ermächtigten sich selbst: »*Empowerment*«.⁸⁸ Dadurch wurde eine Vielfalt der »*Cultural Diplomacy*« ermöglicht, die mit der Passung in ein Gesamtkonzept der »*Public Diplomacy*« verloren zu gehen droht oder schon verloren ist. Gienow-Hecht/Donfried vermissen in strategischer Auslandskommunikation die Neutralität, ohne die ein nachhaltiger interkultureller Dialog und Austausch nicht zustande kommen könne.⁸⁹ Eine nachhaltige Brückenfunktion in

⁸⁶ Auch im historischen Ungarn war der zeitweilige Kindertausch Instrument eines nicht professionell angeleiteten Spracherwerbs in einem Netzwerk, das teilweise über Generationen hinweg zwischen Familien aller sozialen Schichten in den verschiedenen Sprachgemeinschaften geknüpft war. Vgl. Susan Gal, Polyglot nationalism. Alternative perspectives on language in 19th century Hungary, in: *Langage et Société* 136 (2011/2), 31-54, hier: 41-49. DOI: 10.3917/lis.136.0031 (30.04.2021).

⁸⁷ Auch der Maler Peter Paul Rubens vermittelte als Diplomat einen politischen Ausgleich zwischen Spanien und England. Vgl. Hans-Martin Kaulbach, Peter Paul Rubens: Diplomat und Maler des Friedens, in: *Textbände der 26. Europaratsausstellung „1648 – Krieg und Frieden in Europa“*. Band 2. Münster 1998, 565-574. URL <http://www.westfaelische-geschichte.de/tex519> (12.11.2022).

⁸⁸ Gerhard Göhler, Macht, in: Ders./Mattias Iser/Ina Kerner, *Politische Theorie : 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*. Wiesbaden 2011, 224-240, hier: 231.

⁸⁹ "The missing link in cultural diplomacy during the twentieth century has been a neutral bridge over which a sustained two-way cultural dialogue and exchange can take place. Neutral in this case means a bridge not linked officially to a partisan policy, government, or private sector interest. Though pure and absolute neutrality is impossible, distance from governments and private-sector agendas seems advisable because it appeals to audiences.

der Kulturdiplomatie könne also nur von neutralen Mittlern ausgeübt werden. Gilt dies nur für Einzelpersonen oder allenfalls Zivilorganisationen? Besteht die Tätigkeit der Mittler nur im Bauen der Brücken, oder geht es nicht auch um ein »Monitoring« des Verkehrs, des Austausches der Ideen und Kulturgüter sowie ihrer Produzenten? Nein, sagen die beiden Autoren, diese Brücken hätten möglichst neutral zu sein. Ihre Neutralität erweise sich darin, dass ihre Erbauer nicht offiziell an die Agenda einer Regierung, einer Partei bzw. eines Unternehmens gebunden seien. Nur so könne das Publikum der jeweils anderen Seite gewonnen werden. Agenten eines Prinzipals hätten Schwierigkeiten zuzuhören, lieber erzählten sie ihre eigene Story. Lässt das relative Partizip »not linked officially« ein Schlupfloch für angebliche NGO, die insgeheim doch auf die eigene Regierung verpflichtet sind (GONGO)? Die Neutralität wird vor allem an der Möglichkeit der Zweiwege-Kommunikation gemessen. Segmente der jeweiligen Kultur und partikulare Interessen, so ist die Vorstellung, werden miteinander in einen Dialog gebracht. Ist die Neutralität der Akteure ein graduelles Konzept? Ist z. B. reziproke Kommunikation im institutionellen Rahmen einer ungarischen Schule, zwischen ungarischen Schülern und deutschen Gastlehrkräften, möglich? Kann bei letzteren von »Staatsferne« gesprochen werden, obwohl sie im Rahmen eines zwischenstaatlichen Programms nach Ungarn entsandt wurden? Entscheidet nur der Grad der »Staatsferne« (bzw. das Maß der Distanz zu Regierung, Partei oder Unternehmen) über den nachhaltigen Erfolg des interkulturellen Dialogs? Und wie ließe sich ein solcher Erfolg messen?

1.1.5. Auslandslehrkräfte als Kulturdiplomaten?

”Good EFL [English as Foreign Language] teachers are not simply the teachers, but the ambassadors of the English language.“⁹⁰ Geradezu eine neue Selbstdefinition forderte so 1996 der nicht nur in Ungarn bekannte Anglist und Lehrerausbildner Péter Medgyes von seinen Studierenden an der ELTE Budapest. Eine schwierige geistige Übung für die angehenden Englischlehrer im ungarischen Schulwesen. Als »non-NEST« in einem ansonsten unveränderten Umfeld wäre diese Botschaftertätigkeit nicht mehr als eine Metapher und

Governmental agencies – whose existence is grounded in a need to safeguard the rights of the citizens of the country – often find it difficult to ‘listen’ to what other countries of the world have to say, rather than ‘telling’ their own story abroad. In many cases, governmental agencies’ individual national policy agendas limit them too strictly to sustain bilateral and multilateral relationships of true understanding, both of which are essential for intercultural and international dialogue.” Gienow-Hecht/Donfried 2010, 22 (Hervorhebung KDUe).

⁹⁰ Péter Medgyes, Teachers Turned Ambassadors [1996], in: Ders., Töprengések a nyelvtanításról [Nachdenken über den Sprachunterricht]. Budapest 2015, 339-351, hier: 345.

URL <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol> (14.11.2022).

idealistische Forderung.⁹¹ Selbstverständlicher schien die Rolle als Kulturdiplomatin für die Englisch-Lehrerin (»NEST«) gewesen zu sein, die 2007 im Alter von 54 Jahren aus Liverpool dem Stellenangebot einer Privatschule in Karthum (Sudan) folgte. Pigman berichtet über sie in seinem Kapitel “Managing Cultural Diplomacy” unter dem Stichwort “Mediating Cultural Difference”.⁹² Als professionelle Lehrerin in Früh-Englisch methodisch auf der Höhe der Zeit, ließ Gibbons Briefe in der Zielsprache an das Klassen-Maskottchen schreiben, einen Teddybär, den die Kinder über das Wochenende auch mit in die Elternhäuser nehmen und darüber Tagebuch führen durften. Zu der von der Lehrerin geschaffenen »Interkultur« gehörte auch, dass alle gemeinsam dem Teddybären einen Namen gaben. Der Bär wurde eben gerade nicht »Paddington« genannt, wie es ein traditioneller Landeskunde-Unterricht erfordert hätte. Unglücklicherweise verfielen die Kinder auf den Namen »Muhammad«. Gibbons wurde in einem Gerichtsprozess mit Berufung auf die im Sudan geltende »Scharia«, die Abbildungen Allahs und seines Propheten verbietet, zu einer Gefängnisstrafe verurteilt. In einem Zeitungsinterview betonte sie, ihr seien von Seiten einheimischer Eltern auch weiterhin Sympathien entgegengebracht worden. Erst auf die persönliche Intervention zweier muslimischer Mitglieder des britischen Oberhauses beim sudanesischen Präsidenten hin wurde Gibbons freigelassen.⁹³

Beide Beispiele belegen, dass in der wissenschaftlichen Literatur der Begriff der Kulturdiplomatie für das Unterrichten einer Fremdsprache – sei es als »Native Speaker« oder auch nicht – in Anspruch genommen wird. Das zweite Beispiel macht auch deutlich, dass mit dem Sprachunterricht Aspekte von der einen »Lebenswelt« in eine andere übertragen werden.⁹⁴ Darunter können z. B. eine bestimmte Methodik, eine andere Auffassung vom Lehrer-Schüler-Verhältnis, eine andere Bedeutung von Namen und Bildern usw. verstanden werden. Vergleichbar ist das Handeln einer deutschen Gastlehrerin an einer ungarischen Grundschule im Jahre 1990, die das schwere Schulmobiliar aus ihrem Unterrichtsraum verbannte und die Kinder dazu brachte, Kissen und Polster von zu Hause mitzubringen. Sie setzte sich damit dem Verdacht aus, in ihrem Unterricht würde nichts geleistet, aber sie tat es, damit Sozialformen wie Kreisbildung, Gruppen- und Einzelunterricht leichter realisiert werden konnten. Die

⁹¹ Zur Erklärung der weiteren Abkürzungen: ”I’m going to use the acronym non-NEST to denote a nonnative English-speaking teacher, as opposed to NEST, who is a native English-speaking teacher.” (Ebd. 342 Fn. 2). Die in Ungarn übliche alltagssprachliche Bezeichnung ist »anyanyelvi tanár« (dt. „Muttersprachler“).

⁹² Pigman 2010, 180.

⁹³ Elizabeth Day, ”I was terrified that guards would come in and teach me a lesson“. In: *The Guardian* 09. Dezember 2007. URL <https://www.theguardian.com/uk/2007/dec/09/world.schoolsworldwide> (25.04.2020).

⁹⁴ Dieser Begriff wird von Pigman original deutschsprachig mit ausdrücklichem Verweis auf Jürgen Habermas benutzt. Vgl. Pigman 2010, 188.

interkulturelle Nutzung des Unterrichts schafft durch das pädagogische Handeln einen Transferraum – auf Dauer eine »*Interkultur*«. Sie kann sich zwar auf die Sachautorität einer Fremdsprachenexpertin berufen, aber nicht direkt auf den Auftrag eines »*Prinzipals*«. Diese fehlende Verbindungsstelle füllt eine Selbstermächtigung aus (»*Empowerment*«).⁹⁵ Das kluge Handeln der Gastlehrerin beruhte auch darauf, dass sie das Einverständnis von Schulleiterin und Hausmeister einholte.

Aber verdienen diese Beispiele schon eine so pompöse »*Beflagung*«, wie sie mit dem Begriff »*Kulturdiplomatie*« vorgenommen wird?⁹⁶ Allein die geringe Zahl der Diplomaten – sie beträgt in Deutschland nur ca. ein Hundertstel der Zahl der Lehrer – spricht dafür, sie als Elite mit (nach Bourdieu) besonderem symbolischen Kapital zu betrachten. Diplomaten sind herausgehobene Staatsdiener und Teil der politisch-administrativen Leitung.⁹⁷ Als Experten stehen sie in einem zwiespältigen Verhältnis zum Souverän (an seine Aufträge gebunden, aber ihm im Expertenwissen voraus). Im Hinblick auf die Wissensbestände, von denen sie ihren eigenen möglichst geheim halten, befinden sich Diplomaten in einer »*janusköpfigen*« Situation. Sie üben sich in einem fortwährenden Rollentausch zwischen Fachmann und Dilettant. Gegenüber dem Souverän in einer zumindest zeitweise überlegenen Position als jemand, der sich im internationalen Recht, in den tradierten Regeln und den aktuellen Positionen von Verhandlungen auskennt, steht der Diplomat gegenüber den Experten auf anderen Fachgebieten als interessierter Laie da. Von ihnen muss er sich das nötige Wissen aneignen, z. B. in ökonomischen Fragen bilateralen oder multilateralen Interesses, um das nationale Wohl angemessen vertreten und in internationalen Verhandlungen bestehen zu können.⁹⁸ Hierin liegt der eigentliche Grund für die Redeweise, in der sich Diplomaten gerne als »*Generalisten*« bezeichnen.⁹⁹ Nach der exemplarischen Studie von Ulrike Stoll über Dieter Sattler, Leiter der Kulturabteilung im AA von 1959 bis 1966¹⁰⁰, legte Gerd Ulrich Bauer mit seiner qualitativen Untersuchung zum Expertentum in der AKP drei weitere wissenschaftliche Porträts von

⁹⁵ Göhler, Macht. Siehe Fn. 88.

⁹⁶ Zu einem Vergleich der Lebenswelten von Diplomaten und Auslandslehrkräften siehe Exkurs 4.1. (Appendix).

⁹⁷ Vgl. Ulrike Niedner-Kalthoff, *Ständige Vertretung : Eine Ethnographie diplomatischer Lebenswelten*. Bielefeld 2005, 13. DOI: 10.14361/9783839403716 (06.09.2018). Die Autorin schließt hier an Max Weber an, siehe oben Fn. 16, und beschreibt das Verhältnis zum Souverän (d. i. zum Volk bzw. zum Parlament) wie das »*Principal-Agent*«-Problem, ohne den Begriff zu benutzen.

⁹⁸ Ebd. 14.

⁹⁹ Gerd Ulrich Bauer, *Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier« : Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie*. München 2010, 35.

¹⁰⁰ Ulrike Stoll, *Kulturpolitik als Beruf : Dieter Sattler (1906 – 1968) in München, Bonn und Rom*. (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Bd. 98). Paderborn u. a. 2005. Vgl. Dieselbe, Das bayerische Trachtenballett auf Asientournee : ein Fallbeispiel zur auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland um 1960, in: Paulmann (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen* 2005, 279-288.

Nachfolgern in diesem Amt vor: Hans Arnold (1972-1977), Barthold C[arl] Witte (1983-1991) und Lothar Wittmann (1991-1995).¹⁰¹ Von den Genannten begann einer als ausgebildeter Architekt (Sattler), einer entschied sich nach einer Journalistenausbildung für den Auswärtigen Dienst (Arnold), und die beiden anderen hatten eine Universitätsausbildung mit Referendariat zum Gymnasiallehrer absolviert (Witte und Wittmann). Von diesen hatte nur Wittmann als Lehrer gearbeitet, er war auch Schulleiter sowohl im Inland als auch an einer Deutschen Auslandsschule. Nur Arnold hatte eine normale Karriere als Berufsdiplomat begonnen. Die anderen drei waren nach Stationen unter anderem im bayerischen (Sattler) oder rheinland-pfälzischen Kultusministerium (Wittmann) bzw. in der Friedrich Naumann – Stiftung (Witte), wo sie u. a. mit der Pflege auswärtiger Kulturbeziehungen zu tun hatten, früher oder später als Quereinsteiger zum AA gekommen. Alle vier gehörten je einer Partei an, von der die Geschichte der Bundesrepublik geprägt wurde: Arnold der SPD, Sattler der CSU, Witte der FDP und Wittmann der CDU.

Diplomaten verstehen sich als Generalisten, und Pädagogen haben den ganzheitlichen Menschen im Sinn. Die Zeiten, dass Studienräte sich gerne auf ihr Fach zurückzogen und die Pädagogik der Grundschule überlassen wollten, sind im Großen und Ganzen vorbei. Heute müssen Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen sich daran messen lassen, ob sie ihren Schülern genügend Kompetenzen vermitteln, mit denen diese sich in einer rasant wandelnden Arbeits- und Lebenswelt zurechtfinden und ihre Zukunft zufriedenstellend gestalten können. Zielsetzungen und Programme unter dem Schlagwort »Das Lernen lernen« gewinnen angesichts einer immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens an Bedeutung. Zudem müssen sich die Wissensvermittler – in Konkurrenz zu der »Wissensmaschine« Internet, zu »Social Media« und »Fake News« – ebenfalls zu Generalisten ausbilden. Obwohl auch Bezugswissenschaften in die Handlungsfelder hineinspielen – in die Diplomatie die Internationalen Beziehungen, Subdisziplin der Politikwissenschaften, in die Pädagogik traditionell die Philosophie, nach 1945 immer stärker die Sozialwissenschaften und die Psychologie – so betreiben Pädagogik wie Diplomatie selbst keine Wissenschaft, sondern sind in erster Linie „[...] kumulierte Erfahrung“¹⁰². Man kann in einer solchen Aussage mit Max Weber noch einen späten Nachhall magischer Praktiken sehen. Dieser nennt die außeralltäglichen Kräfte, die beim Handeln nach

¹⁰¹ Kurzporträts bei Bauer, ebd. 122-135. Besonders die Rolle von Witte, am Rande auch die von Wittmann, werden im Zusammenhang mit der kulturellen Öffnung Mittel- und Osteuropas zur BRD in den Kapiteln 4 und 5 näher beleuchtet.

¹⁰² So Volker Stanzel, ehemaliger Politischer Direktor im Auswärtigen Amt, bei einem Vortrag über „Die Zukunft der Diplomatie“ in der Andrassy Universität Budapest (12. Mai 2016).

Erfahrung wirksam werden, „[...] ein für allemal [...] Charisma.“¹⁰³ Die Motivation für charismatisches Handeln scheint heute von einer allgegenwärtigen Bürokratie erstickt zu werden, deren Macht in die feinsten Verästelungen gesellschaftlicher Beziehungen eingesickert ist. Gerd Ulrich Bauer interessiert sich besonders für die Wirkung des »Apparats« auf den Experten und umgekehrt für den Einfluss des Experten auf den »Apparat« – m. a. W. für die Handlungsspielräume im Auswärtigen Amt bei der Entscheidungsfindung.¹⁰⁴

Die vorliegende Fallstudie setzt sich vor allem zum Ziel, die Handlungsspielräume von individuellen Akteuren zu erkunden, die weniger prominent sind als die von Stoll und Bauer porträtierten Ministerialdirektoren, obwohl besonders Barthold C. Witte an einigen Stellen im Zentrum der zu untersuchenden Entscheidungsprozesse stand.¹⁰⁵ Gleichwohl wurden auch deutsche Lehrkräfte als Experten in einer bestimmten historischen Situation in einem Umfeld tätig, das – bedingt durch politische, wirtschaftliche und soziale Transformationsprozesse – in einem scheinbar plastischen, noch formbaren institutionellen Rahmen kreatives Handeln gestattete. Inwieweit ihre Kreativität durch den (deutschen oder ungarischen) »Apparat« gehemmt oder gefördert wurde, muss im Einzelnen analysiert werden. Zu untersuchen ist auch, ob nicht die interkulturelle Situation zumindest anfangs zu einer Art Lähmung führte, verursacht dadurch, dass das dem Lehrerhandeln implizite Regelwissen im neuen beruflichen Umfeld nicht funktionierte. Ob der Handlungsrahmen, ob individuelle Haltungen und konkrete Handlungen der von der Bundesrepublik entsandten Deutschlehrkräfte in Ungarn den Begriff der Kulturdiplomatie erfüllten – das wissenschaftlich fundiert zu klären ist ein wesentliches Ziel der vorliegenden Fallstudie. Dabei ist die Forschungsfrage weiterhin zu beachten, welche Ideen, Werte und Standards ihr Einsatz über die Sprachkenntnisse hinaus transportierte, obwohl ihre – ihnen von ungarischer Seite zugedachte – Rolle sie auf eine bestimmte Vermittlungsform der deutschen Sprache festzulegen und zu beschränken schien. Wie zu zeigen sein wird, wurden sie anfangs als »Experten« vor allem wegen ihrer Eigenschaft geschätzt, Unterrichtsinhalte als deutsche Muttersprachler einführen und vortragen zu können. Diese Kompetenz wurde mit dem historischen Namen »Sprachmeister« ausgezeichnet (ung. »nyelvmester«).

¹⁰³ Max Weber (1922) *Wirtschaft und Gesellschaft* 1980, 227. Weber spricht noch von einem „neuzeitlichen“ Zug zur Rationalisierung der Herrschaft. „So geht mit der Rationalisierung der politischen und ökonomischen Bedarfsdeckung das Umsichgreifen der Disziplinierung als eine universelle Erscheinung unaufhaltsam vor sich und schränkt die Bedeutung des Charisma und des individuell differenzierten Handelns zunehmend ein.“ (687).

¹⁰⁴ „Mit der Hinwendung zu individuellen Akteuren in leitenden Positionen [...] werden diese als ‚frei‘ handelnde Subjekte wahrgenommen, die gleichwohl in einen institutionellen Rahmen eingebunden sind, der ihr Handeln strukturiert, ermöglicht, begrenzt etc. Damit stehen auch Spielräume des Handelns offen, die Subjekte kreativ (im wahrsten Sinne des Wortes) ausfüllen.“ Bauer 2010, 3. Siehe oben Fn. 99.

¹⁰⁵ Vgl. besonders Abschnitt 5.2.1 (Fokussierung auf die Ziele des Programms durch Bestimmung seiner Grenzen).

1.1.6. Fremdsprachenlehrer auf Friedensmission?

Ohnehin war das Expertentum der westdeutschen Programmlehrkräfte von zwiespältiger Natur. Sie wiesen eine systematisierte Lehrerfahrung im Fremdsprachenunterricht nur dann auf, wenn sie in einem deutschen Bundesland als Englisch-, Französisch-, Italienisch- oder Russischlehrende tätig gewesen waren. Künftige Deutschlehrkräfte wurden in Universitäten und Studienseminaren bis weit in die 1980er Jahre hinein weder vor dem ersten noch vor dem zweiten Staatsexamen für DaF qualifiziert, obwohl sich an den Schulen zunehmend Kinder von Einwanderern (»Gastarbeitern«) einfanden. Für die wenigen von der DDR an ungarische Schulen delegierten Lehrer galten, wie sich zeigen wird, andere Bedingungen. Aber ist eine Zusatzausbildung für DaF überhaupt grundsätzlich notwendig? Der Fremdsprachenunterricht strukturiert sein Feld wie von selbst und damit auch die Aktionen der in diesem Feld Agierenden. Sprechen und Hören haben vor aller Grammatik physiologische und physikalisch-akustische Qualitäten. Der schulische Unterricht versammelt die Körper der Lehrperson und ihrer Klienten für eine gewisse Zeit in demselben Raum. Mimische Expression und die Regulation von Tonhöhe und –stärke zeigen Wirkung. »Native speakers« wirken von vorneherein authentisch. Wer sein Fach beherrscht, erhöht die Glaubwürdigkeit. Die Lehr-routinen folgen Gesetzmäßigkeiten, die der Tätigkeit immanent sind. Wo die Wörter fehlen oder zu schwach sind, werden pantomimisch Gesten zu Hilfe genommen. Tafel und Kreide ermöglichen spontan erläuternde Skizzen. Die Bereitschaft zum Verstehen bringt mögliche Missverständnisse ans Licht. Die Komik der Situation können Lehrperson und Klienten gemeinsam lachend genießen. Ansprüche von außen – »Grammatik! Fachwortschatz!« – bzw. neue Erfahrungen führen zu anderen Konzepten, manchmal ist eine gründliche Revision der Praxis erforderlich. Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass Handlungsfeld und individuelle Akteure einander gegenseitig strukturieren.¹⁰⁶

Latein nahm seit dem Mittelalter die Stellung einer »lingua franca« ein. Es gehörte zum »Trivium« der »Septem artes liberales« und sollte über die Beschäftigung mit der Grammatik

¹⁰⁶ Dieselben Bedingungen formen Subjekt (Akteur) und Objekt (Gesellschaft), bis auf einen unbestimmten Rest von nicht intendierten Konsequenzen und ignorierten Bedingungen der Aktion. Vgl. Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory : Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London 1979. "The concept of structuration involves that of the duality of structure, which relates to the fundamentally recursive character of social life, and expresses the mutual dependence of structure and agency. By the duality of structure, I mean that the structural properties of social systems are both the medium and the outcome of the practices that constitute those systems. The theory of structuration, thus formulated, rejects any differentiation of synchrony and diachrony or statics and dynamics. The identification of structure with constraint is also rejected: structure is both enabling and constraining, and it is one of the specific tasks of social theory to study the conditions in the organisation of social systems that govern the interconnections between the two." Ebd. 69-70.

hauptsächlich das logische Denken schulen. Über Kloster- und Stadtschulen vermittelt, wurden Lateinkenntnisse bei denjenigen Abkömmlingen der freien Stände vorausgesetzt, die weitere Studien der Theologie, Rechtswissenschaften und Medizin aufnehmen sollten. Die »lebenden« Fremdsprachen wurden unter dem Gesichtspunkt des zusätzlichen Nutzens betrachtet. Sie wurden zu den Fähigkeiten gerechnet, die den Menschen angenehm und willkommen machen, wie andere körperbetonte Künste, z. B. das Tanzen, das Fechten, der Gesang, das Beherrschen eines Musikinstruments.¹⁰⁷ Seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts galt vor allem das Französische als Medium der Diplomaten und Kaufleute. Lehrer waren in den Haushalten des Adels und der Patrizier zunächst privat als »Hofmeister« angestellt. Der »Sprachmeister« war darunter derjenige, der seine eigene Muttersprache als Unterrichtssprache nutzte und so seinen Klienten die Phonologie, Lexik und Grammatik in der für sie fremden Sprache lebendig unter praktischen Gesichtspunkten beibrachte.¹⁰⁸ Daneben konnte er seinen Schülern Wissen über wichtige Realien und Konventionen seiner Kultur vermitteln. Sprachlehren in Buchform enthielten entsprechende Musterdialoge, waren also ebenfalls pragmatisch ausgerichtet. Später sorgten weltliche Ritterakademien für die außerhäusliche Unterweisung der jungen Adeligen in der französischen Sprache. In der allgemeinen Didaktik (»*Didactica Magna*«) des Johann Amos Comenius (1592-1670) wird der Utilitarismus zum Konstruktionsprinzip. Die Muttersprache steht am Anfang und anschließend weiterhin im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie bildet die Kontrastfolie für das Verstehen der benachbarten lebenden Fremdsprachen. Der Unterricht im Lateinischen und in anderen alten Sprachen gilt als nachrangig.¹⁰⁹

An deutschen Gymnasien konnte sich das Französische bis zum Ende des 18. Jahrhunderts als fakultatives Unterrichtsfach etablieren, Englisch und Russisch dagegen gelang das nur vereinzelt. Die Gymnasialreform in Preußen unter dem Einfluss des Neuhumanismus – als wesentlicher Akteur ist Wilhelm von Humboldt zu nennen – wertete neben der niemals ernsthaft gefährdeten Stellung des Lateinischen auch das Altgriechische wieder auf. Andere deutsche Länder zogen im Laufe des 19. Jahrhunderts nach. Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen gab in der Konkurrenz zu den alten Sprachen die didaktische Orientierung am

¹⁰⁷ György Szépe, Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban [Muttersprachliche Erziehung in der mehrsprachigen Welt]. Vortrag bei der Psycholinguistischen Sommeruniversität in Balatonalmádi am 20. Juni 1998, in: Ders., *Nyelvpolitika : múlt és jövő* [Sprachenpolitik : Vergangenheit und Zukunft]. Pécs 2001, 121-129, hier: 123.

¹⁰⁸ „Die sogenannten Sprachmeister [vermittelten] etwa vom 16. bis ins 19. Jahrhundert hinein überwiegend als *native speakers* an Schulen, in Ritterakademien und an Hochschulen Fremdsprachen [...], eine Tradition, die sich in Gestalt der Fremdsprachenassistenten [...] bzw. mit den muttersprachlichen Lektoren bis heute [...] erhalten hat.“ Hans-Jürgen Krumm, Fremdsprachenlehrer, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel ⁵2007, 352–358, hier: 352. (Hervorhebung im Original).

¹⁰⁹ Reiner Lehberger, Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, in: Ebd. 609–614, hier: 610.

Nutzen praktischer Sprachfertigkeiten auf und ahmte mit der »*Grammatik-Übersetzungsmethode*« den klassischen Sprachunterricht nach. Damit hoffte man zu beweisen, dass die philologische Beschäftigung auch mit lebenden Sprachen ähnliche persönlichkeitsbildende Wirkungen hervorrufen könne, wie sie dem Lernen der alten Sprachen zugeschrieben wurden. Die angehenden Lehrer, nun zum größten Teil einheimisch, wurden an den Universitäten in den modernen Philologien ausgebildet. Diese Fächer, um wissenschaftliche Reputation ringend, stellten sprachwissenschaftliche und literarische Studien in den Mittelpunkt. Fragen der Landeskunde dagegen, der interkulturellen Orientierung oder der Vermittlungsmethode wurden nur am Rande berücksichtigt. Die semantischen Unterschiede von Kennen, Wissen und (Anwenden-)Können spielten denn auch später nur unter krisenhaften Vorzeichen eine Rolle, immer wenn ein Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen sich als politischer oder ökonomischer Negativfaktor auszuwirken begann bzw. die modernen Philologien einen Rückgang der Studienbewerber befürchten mussten. Das gilt z. B. für das »*zu spät gekommene Deutsche Reich*« und seine wirtschaftlichen, militärisch-technischen und kolonialistisch-imperialistischen Ambitionen unter Kaiser Wilhelm II. In diese Zeit fällt die Streitschrift (1882) des Anglisten Wilhelm Viëtor (1850-1918), Begründer der wissenschaftlichen Phonetik. Schon im Titel „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ klingt die Stoßrichtung gegen das neuhumanistische Bildungsideal an.¹¹⁰ Nur kurz während des Ersten Weltkriegs, wurde im Deutschen Reich erwogen, den Unterricht in den »*Feindessprachen*« Englisch, Französisch und Russisch zu verbieten, aber die pragmatische Sicht obsiegte: Besser sei es, etwas über den Kriegsgegner zu wissen.¹¹¹ Hier begegnet man einer »*dunklen Seite*« des Fremdsprachenunterrichts: Feindaufklärung und Nachrichtenbeschaffung.¹¹² An Gegensätze im internationalen System schlossen auch – als identitäre Orientierung für den Unterricht – die in der Völkerpsychologie wurzelnden Kulturkunde-Konzepte der 1920er Jahre an und forderten zum wertenden Vergleich des Fremden mit dem Eigenen auf.¹¹³

¹¹⁰ Ebd. 612.

¹¹¹ Ebd. 613.

¹¹² Während der Kádár-Ära wurden Wissenschaftler nach der Rückkehr von sogenannten »*selbst organisierten Reisen*« in das kapitalistische Ausland oft »*abgeschöpft*«, wenn sie denn zurückkehrten. Vgl. Karl Dieter Uessler, *Kulturdiplomatie und Germanistik* 2018, ebd. 370-371. Im Budapester Archiv für die Geschichte der Staatssicherheitsdienste stieß der Verfasser auf einige namhafte ungarische Germanisten, die am Beginn und während ihrer Universitätskarriere dem Innenministerium bei der Nachrichtenbeschaffung behilflich waren. Für Antal Mádl fanden sich nur noch wenige Spuren. In umgekehrter Richtung wurde Mádl am Anfang der 1980er Jahre für die bundesdeutsche Botschaft aktiv, indem er Daten zur Situation des Deutschunterrichts im ungarischen Bildungswesen erhob. Ebd. 383-384. Siehe oben Fn. 70.

¹¹³ Hans-Jürgen Lüsebrink, *Kultur- und Landeswissenschaften*, in: Bausch/Christ/Krumm (Hgg.) ⁵2007, 61-65. Der Autor verweist (ebd. 62) auf das einflussreiche kulturpsychologische Werk von Eduard Wechßler, *Esprit und Geist : Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und Franzosen*. Bielefeld 1927.

Unmittelbare Praxisrelevanz für die Schule gewann die Kulturkunde schon in den Reichsrichtlinien für den Englischunterricht von 1938: Diese setzten hohe Anforderungen an die zu erreichenden Kompetenzen der mündlichen Sprachverwendung und waren mit einem positiven Englandbild verbunden. Sie betonten die Vorbildfunktionen des britischen Empire und charakterlicher Eigenschaften wie Nationalstolz und Opferbereitschaft.¹¹⁴ Man kann in dieser Annäherung an ein »*verwandtes Kulturvolk*« bereits ein wenn auch ins »*Positive*« gewendetes Paradigma der NS-Rassenlehre sehen. Mit dem Überfall auf Polen gewann in der Vorstellung, die Deutschen seien zur Herrenrasse in Mittel- und Osteuropa berufen, das negative Paradigma an Einfluss.¹¹⁵ Die »*Folientheorie*«, der wertende Kulturvergleich, wirkte auch nach dem Krieg in deutschen Landeskundekonzeptionen fort. Unter umgekehrtem Vorzeichen wurde in der DDR „[...] mit dem landeskundlichen Prinzip [...] eine *fatal ähnliche* Aufgabe gestellt: Beim Erwerb westeuropäischer Fremdsprachen sollte [...] die Überlegenheit des Sozialismus in den verschiedenen Lebensbereichen bewiesen werden.“¹¹⁶ In der westdeutschen Schulpraxis konnte die Tradition nicht einfach annulliert werden, doch war der Kulturvergleich im Prinzip diskreditiert. Man konzentrierte sich auf die Vermittlung von Sprachfertigkeiten; für die fremde Kultur standen literarische Texte aus der jeweiligen kanonischen Überlieferung.¹¹⁷ Auf die hohe Literatur wurde als Folge der »*kommunikativen Wende*« dann weitgehend verzichtet. Denn mit der Öffnung der Gymnasien für breitere Schichten in den 1960er Jahren und mit der Entwicklung der allgemeinen Didaktik seit dem Beginn der 1970er Jahre gerieten neben den Lernzielen auch altersgerechte Bedürfnisse der schulischen Lerner in den Blick und öffneten den Unterricht für die Alltags- und Popkultur der Zielsprachenländer (französische Chansons, englischsprachige Popmusik und Comics). Zusätzlich wurden mit den gestiegenen Kontakt- und Reisemöglichkeiten (Deutsch-Französisches Jugendwerk, Schulpartnerschaften, Au-pair-Aufenthalte, »*Hitchhiking*«) zeitgemäße landeskundliche Inhalte wieder attraktiv und gelangten – der Materialfixiertheit, der Sammelleidenschaft und dem Interesse an möglichst »*authentischen*« Situationen engagierter Lehrer und Lehrerinnen folgend – erst im zweiten Schritt in die Lehrbücher.

¹¹⁴ Lehberger (ebd. 613) mit Verweis auf: Volker Raddatz, *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg/Taunus 1977, und die eigene Publikation: Reiner Lehberger, *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen 1986.

¹¹⁵ Vgl. oben »*Generalplan Ost*«. Siehe Fn. 33.

¹¹⁶ Claudia Spantzel: *Die Landeskunde-Diskussion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der DDR : Eine bildungspolitische und wissenschaftshistorische Analyse*. Frankfurt a. M. u. a. 2001, 202. Der Begriff »*Folientheorie*« ebd. unter Rückgriff auf Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen*. Berlin (Ost) 1967, 12.

¹¹⁷ Lüsebrink, ebd. 61

Es kennzeichnet die Kluft zwischen westdeutscher Lehrerausbildung und schulischer Unterrichtswirklichkeit in diesen Jahren, dass die Fremdsprachenphilologien sich den Tendenzen im Sprachunterricht nur zögerlich öffneten. Wer ein guter Englischlehrer, eine gute Französischlehrerin werden wollte, übernahm für ein Jahr eine Assistenz an einer englischen (weniger: an einer amerikanischen) oder an einer französischen Bildungseinrichtung und fand während des Auslandsaufenthalts die Materialquellen für den eigenen Unterricht. Die zweite Phase der Lehrerausbildung in den Fremdsprachen bestand zum großen Teil in der Konstruktion von Unterrichtsreihen um die »*authentischen*« Materialien herum, bei der allgemeine und fachliche Lernziele (auch die Richtlinien, wenn sie modern genug waren) die Orientierung gaben. Diese konstruktive Haltung strahlte auch auf den muttersprachlichen Deutschunterricht aus, der sich ebenfalls ein Stück weit von Grammatik und Literaturkanon löste, und prägte das professionelle Selbstbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer in den Humanfächern. Demgegenüber blieben die im Universitätsstudium vermittelten fachlichen Inhalte und Strukturen für Lehrkräfte in der Mathematik und den Naturwissenschaften um Grade bestimmender. Erst in den späten 1970er und im Verlauf der 1980er Jahre gelangten die Fremdsprachenphilologien an einigen deutschen Universitäten zu neuen theoretischen Ansätzen in der Landes- und Kulturkunde, und zwar über die Rezeption von kulturraum-spezifischen und kulturübergreifenden Studien. Da diese gewissermaßen auch als Prolegomena für die oben bereits erwähnte theoretische Neukonzeption interdisziplinärer Kulturwissenschaften, den sogenannten »*Cultural turn*«, dienten, hatten die Fremdsprachendidaktiker ihre Hand wieder am Puls der Zeit.¹¹⁸ Weitere Impulse gingen von den Bestrebungen aus, die Betreuung ausländischer Studierender an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu verbessern (z. B. das »*Tübinger Modell*« der Landeskunde¹¹⁹). Solche integrativen Modelle konnten sich – abgesehen von der ideologischen Ausrichtung – an den stärker praxisorientierten Konzepten der Landeswissenschaften orientieren, die in der DDR schon 1969 im Zuge der dritten Hochschulreform eingeführt worden waren.¹²⁰ Landeskunde hatte sich damals als „dritte Säule der Fremdsprachenlehrerausbildung“ mit eigenen Fachbereichen an den Hochschulen und Universitäten der DDR etabliert.¹²¹ Hinter den Zielsetzungen, interkulturelle Bildung im Universitätsbereich zu verankern, und zwar nicht nur in den Betriebswirtschaftswissenschaften, verbirgt sich auch der Kampf um finanzielle Ressourcen für Fakultäten und Institute. Die

¹¹⁸ Vgl. Lüsebrink, 63.

¹¹⁹ Paul Mog (Hg. in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus), *Die Deutschen in ihrer Welt : Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u.a. 3 1994.

¹²⁰ Lüsebrink, 61.

¹²¹ Spantzel, 204.

Fremdsprachenphilologien hatten bis zur Mitte der 1980er Jahre diesen Kampf eigentlich schon fast verloren, aber es gab immer noch die Hoffnung, sich der Gesellschaft unentbehrlich zu machen. In der Gegenüberstellung von Rüstungstechnologie auf der einen Seite und interkultureller Verständigung auf der anderen Seite wurde der Anspruch an die Wissenschaft deutlich – hier vorgetragen von einem der führenden Bildungsplaner – mit der „Kommunikationsfähigkeit im internationalen System“ zur Sicherung des Weltfriedens beizutragen.¹²² Nicht zufällig in der ersten Hälfte der 1980er Jahre, der Zeit des »Kleinen Kalten Krieges«, entwickelte sich somit das neue Paradigma für die Internationalisierung der Kulturwissenschaften, den Kulturaustausch und das Fremdsprachenlernen.

Damit hätte auch die Fremdsprachendidaktik einen Aufschwung erfahren müssen. Einige Didaktiker erklärten allerdings die ganze Debatte um den interkulturellen Fremdsprachenunterricht für obsolet. Bestimmte Positionen in ihrem Fach, so lautete ihr Einwand, versähen alles, was über linguistische Strukturen hinausgehe, mit dieser Wortmarke. Andere dagegen stellten gar die Kollokation »interkulturelles Lernen« im Fremdsprachenunterricht als tautologisch in Frage. Es handele sich, wenn man der Vorstellung von der Sprache als Kulturträger folge, um eine Doppelung der Begriffe.¹²³ Im »Mainstream« wurde aber seitdem „[...] die vierte Generation der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle, oder zumindest die Version 3.5, die kommunikativ-interkulturelle“ hervorgebracht.¹²⁴ Als hätte dies alles nichts genutzt, forderte Jörg Roche um die Jahrtausendwende immer noch programmatisch, Fremdsprachenunterricht als Friedenssicherung anzuerkennen,¹²⁵ ein weiteres

¹²² „Ein geschulter Jurist, Ingenieur, Informatiker oder auch eine gute Dokumentaristin oder Sekretärin, die überdies auch noch Fremdsprachenkenntnisse besitzen, sind für Arbeitgeber allemal attraktiver als ein Philologe, der sich zögerlich einige terminologische Kenntnisse angeeignet hat. [...] Die Frage nach der Chance der Philologien verweist [...] auf die Frage nach der Kommunikationsfähigkeit im internationalen System. Tragen Sprach- und Literaturwissenschaften überzeugend zur interkulturellen Verständigung bei, verdienen sie ebenso hohe Priorität wie Technologie und Rüstung; verweigern sie diese Aufgabe, mögen sie sich in einem schmerzhaften Verödungsprozess auch weiterhin gesund, vielleicht auch zu Tode schrumpfen.“ Robert Picht, Internationale Beziehungen. Zukunftsperspektiven einer interkulturellen Germanistik, in: Alois Wierlacher (Hg.), *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985, 140-150, hier: 141-142.

¹²³ Ingrid Gogolin, Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Bausch/Christ/Krumm (Hgg.) ⁵2007, 96-102. Gogolin verweist auf Werner Bleyhl, Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen, in: Bausch/Christ/Krumm (Hgg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 1994, 9-20. Verweis auch auf: Willis Edmondson/Juliane House, Interkulturelles Lernen: Ein überflüssiger Begriff, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*; Heft 2/1998, Band 9, 161-188.

¹²⁴ Jörg Roche, Einleitung: Die Reihe Kompendium DaF/DaZ, in: Ders./Ágnes Einhorn/Ferran Suñer (Hgg.), *Unterrichtsmanagement* (= Kompendium DaF/DaZ Band 6). Tübingen 2018, 9-16, hier 12.

¹²⁵ „In Wirklichkeit können nur Prozesse interkultureller Annäherung zu TRANSKULTURELLER Harmonie und dauerhaftem Frieden auf der Welt führen. Diese Prozesse fangen mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg an, und sie werden auch nur durch diese am Laufen gehalten. Der Sprache kommt somit eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie zu. Das Lehren und Lernen von Sprachen ist daher eines der wichtigsten politischen Instrumente unserer Zeit, auch wenn

Mal dann 2018 im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung.¹²⁶ Die Proklamation scheint so richtig wie folgenlos. Aus mittelosteuropäischer Perspektive ist die Rolle der Nationalkultur und der sogenannten »Muttersprache« im Identitätsdiskurs unumgebar.¹²⁷ Schon zu Beginn des Kriegs in Jugoslawien äußerte der Anglist und Didaktiker Hans Hunfeld seine Skepsis gegenüber der Friedensmission, die dem Fremdsprachenunterricht gegen Ende des 20. Jahrhunderts überantwortet wurde.¹²⁸ Hunfeld bemängelte am ursprünglichen kommunikativen Konzept die Reduktion der Sprache auf ihren Mitteilungscharakter und die Nivellierung der Verstehensprozesse auf die Funktionalität der linguistischen Einheiten.¹²⁹ Er betrachtet – auf dem Hintergrund eines Strangs der europäischen Philosophiegeschichte seit Montesquieu – das Nichtverstehen des Anderen als Normalfall und nimmt diese Sichtweise als Ausgangspunkt für hermeneutische Zugangsweisen in der Lehre von Fremdsprachen. So hält er skeptisch und nüchtern an den Zielen interkultureller Verständigung fest, indem er die auch im muttersprachlichen Kontext als »Fremdsprache« rezipierten literarischen Ausdrucksweisen in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht integriert.¹³⁰ In der Praxis regen sich eher Widerstände gegen allzu viel Theorie. Viele Praktiker verzichten auf Sendungsbewusstsein und scheinen selbst wissenschaftlich begründete Annahmen über die psycho-kognitiven Prozesse bei der Sprachaneignung zu ignorieren. Sie fragen bestenfalls nach methodischem Handwerkszeug, nach Unterrichtsrezepten, nach schnell verwertbarem Unterrichtsmaterial und nach Prüfungsanforderungen für ihre Lernenden. Der überall herrschende Pragmatismus wird durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), ein Projekt des Europarats, eher noch gefördert.¹³¹

diese Tatsache von Politikern weitgehend ignoriert und ihre Signifikanz selbst von Sprachlehrerinnen und –lehrern häufig verkannt wird.“ Ders., *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen 2001, 4. (Hervorhebung im Original).

¹²⁶ Ders. Einleitung: Die Reihe Kompendium DaF/DaZ 2018, 11.

¹²⁷ Zur Problematik des Begriffs »Muttersprache« und zu alternativen Bezeichnungen vgl. Ammon 2015, 23-24.

¹²⁸ „Die pauschale Verstehensfloskel hält den Fremden auf ungefährliche Distanz, da sie ihn im Typischen, nicht im Individuellen fasst. Über den Anderen lässt sich solange verständnisvoll reden, wie er einem nicht als konkreter Einzelner auf den Leib rückt. [...] Im europäischen Haus, an dem gegenwärtig so euphorisch gebaut wird, werden *Fremde* miteinander leben müssen. Schlimm wäre es, sie würden annehmen, sie kennten einander schon. Noch schlimmer, sie glaubten, sie würden einander schon verstehen, wenn sie nur die Sprache des jeweils anderen möglichst gut gelernt hätten.“ Hans Hunfeld, Zur Normalität des Fremden, zuerst in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 3 (1991), 50-52; auch in: Ders., *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran/Klagenfurt 2004, 365-371, hier: 367, Fn. 384. Aktuell scheint der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine diese Sichtweise zu bestätigen.

¹²⁹ Ders. im Interview mit Dr. Hans-Martin Dederding, in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 2004, 89-97; auch in Hunfeld 2004, 65-77.

¹³⁰ Ders., *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. a. 1990.

¹³¹ „Infolge [des GER...] scheinen sich aufgrund der (oft falsch verstandenen) Standardisierungen die starken Vereinheitlichungstendenzen zu einer Didaktik der Generation 3 oder gar 2.5 zurück zu verdichten. Die Aufnahme der Fremdperspektive in Lehrwerken [...] beschränkt sich oft auf oberflächlich vergleichende Beschreibungen

1.1.7. Modernisierung, Transformation und Identität¹³²

Auf die Bedeutung der Transformationsprozesse in Ungarn um die »Wende« 1989/90 herum wird schon im Titel der vorliegenden Arbeit hingewiesen. Sie bilden den Bezugsrahmen für das Forschungsvorhaben. Wie dem Attribut »modern« haftet auch dem Begriff der »Transformation« – darauf hat Philipp Ther aufmerksam gemacht – eine normative Konnotation an.¹³³ „[...] [T]rotz der umwälzenden Auswirkungen werden zum Beispiel die Machtübernahme der Kommunisten und die Sowjetisierung Ostmittel- und Südosteuropas nach 1945 selten als Transformation bezeichnet [...].“¹³⁴ Im Lichte von 1989 ist das Ende der Sowjetunion auch als Scheitern des sowjetischen Modernisierungsmodells zu sehen.¹³⁵ Der Weg zum »Regime-wechsel« in Ungarn, der wie die Umbrüche im gesamten Ostblock die westlichen Beobachter weithin überraschte, könnte als Zunahme funktionaler Differenzierung mit nicht mehr zu steuernden Herausforderungen an die Systemintegration verstanden werden, obwohl eine »Modernisierung« genannte Differenzierung theoretisch gerade das Überleben von Systemen sichern soll.¹³⁶ Die Brüche im alten System, durch die das sich nur in vagen Umrissen andeutende »Neue« hervordrang, könnten als nicht intendierte Auswirkungen der wirtschafts-, sozial- und kulturpolitischen Teilmodernisierungen aufgefasst werden, mit denen das Kádár-Regime schon in den 1960er, verstärkt in den 1980er Jahren, eine Effizienzsteigerung der sozialistischen Wirtschaft erreichen wollte. Die soziale Stagnation, Folge der Niederschlagung

fremder kultureller Artefakte, und die Behandlung der Landeskunde unterliegt nach wie vor dem Stigma der vermeintlich mangelnden Unterrichtszeit.“ Roche 2018, 12.

¹³² Frühere Versionen dieses und des folgenden Abschnitts finden sich in: Karl Dieter Uessler, Fremdsprachenpolitik und Identitätsmanagement. Deutsche Bildungshilfe in ungarischen Schulen während der Transformation, in: Viktória Muka/Anneliese Rieger (Hgg.), *Sprache – Identität – Grenzen. Tagungsband zur 9. Internationalen Doktorandentagung des Doktorratskollegs Mitteleuropäische Geschichte an der Andrassy Universität Budapest*. Wien 2022, 121-139, hier: 122-126.

¹³³ „Der Begriff Transformation ist nicht frei von neoliberalen Einflüssen, denn die sozialwissenschaftliche Forschungsrichtung gleichen Namens meinte damit den teleologisch gedachten Übergang von der Diktatur zur Demokratie und von der Plan- zur Marktwirtschaft (als den ersten beiden Dimensionen der Transformation). Im Lauf der Jahre interessierten sich die Experten mehr für den Umbau des Staates (dritte Dimension [...]) und in jüngster Zeit für den Einfluss externer Akteure wie der Weltbank, dem [sic!] IWF oder der EU (vierte Dimension [...]).“ Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent : Eine Geschichte des neoliberalen Europa*. Berlin ²2014, 26.

¹³⁴ Ebd. 36.

¹³⁵ Johann P[all] Arnason, *The Future that Failed : Origins and Destinies of the Soviet Model*. London 1993. Vgl. auch: Ágnes Heller/Ferenc Fehér/György Markus, *Dictatorship over Needs : An Analysis of Soviet Societies*. Oxford 1983.

¹³⁶ Vgl. Dietrich Rüschemeyer, Reflections on Structural Differentiation, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 3, Heft 3, Juni 1974, 279-294, hier: 286. Das modernisierungstheoretische Paradigma war seit den 1960er Jahren von der Geschichtswissenschaft in Deutschland adaptiert worden, um sich aus der Enge einer nationalstaatlichen Konstruktion der Historie zu befreien. Erst der »Turn« zu den Kulturwissenschaften ließ den Ansatz etwas verblassen, wurde aber weiterverfolgt und mündete in das Paradigma von der »reflexiven Moderne« (Ulrich Beck u.a.). Vgl. Axel Schildt, Modernisierung, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.02.2010. URL <http://docupedia.de/zg/Modernisierung> (04.12.2022).

der Revolution 1956 und des unter seiner Herrschaft ausgeübten Staatsterrors, hatte János Kádár (1912-1989) durch weitgehende Zugeständnisse an die ungarische Gesellschaft zu überwinden versucht.¹³⁷ In strenger außenpolitischer Loyalität zu den Ländern des Warschauer Vertrags und in enger Abstimmung mit der sowjetischen Führung gewährte der »Kádárismus« den Staatsbürgern »kleine Freiheiten«. Andersdenken war auf der Grundlage einer flexibel gehandhabten Zensur erlaubt, organisierte Opposition dagegen verboten. Um Konsumwünsche zu befriedigen, wurden Eigenständigkeit der Betriebe und private Wirtschaftstätigkeit in den Grenzen einer modifizierten Planwirtschaft ermöglicht. Die Ankurbelung des Tourismus und die Gewährung der Reisefreiheit erlaubten geschäftliche und private Begegnungen mit westlichen Partnern. Dabei sammelte sich ein „[...] Humankapital für die Transformation“ an, das die Einbettung des Jahres 1989 in einen längeren historischen Prozess erlaubt.¹³⁸ Dass die „[...] Minimalforderung der Demokratie“ verweigert wurde, mag die Agonie des »Kádárismus« gegen sein Ende hin beschleunigt haben.¹³⁹

Die verschiedenen Bezeichnungen für das Phänomen der Modernisierung spiegeln die Geschichte der internationalen Beziehungen unter der Dominanz des »Westens« wider. Im Zeitalter des Imperialismus war von »Europeanization« der Kolonien die Rede; nach 1945 hatte man in Europa die »Americanization« gefürchtet, im Kalten Krieg aber, in Bezug auf die »Dritte Welt«, dem Blockdenken des Ost-West-Konflikts entsprechend, »Westernization« für das richtige Entwicklungsmodell gehalten.¹⁴⁰ Das Paradigma wird auch auf die Transformationen in MOE übertragen.¹⁴¹ Alle Regionen in den Imperien an der östlichen Peripherie Europas sind seit dem 19. Jahrhundert, parallel zu den Nationalbewegungen, durch die »nachholende Modernisierung« geprägt. Dieser Prozess setzt sich nach dem Ersten Weltkrieg in der Sowjetunion und in den neuen Nationalstaaten »Zwischeneuropas« fort.¹⁴² Die »Verspätung« gegenüber dem Westen verursachte vielleicht eine besondere Empfänglichkeit für den Kommunismus.¹⁴³ Der rasche Umbau der staatlichen Institutionen und der Übergang

¹³⁷ János Kádár war von 1956 bis 1988 Erster Sekretär bzw. Generalsekretär der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei (USAP), ung. Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP).

¹³⁸ Ther ²2014, 27.

¹³⁹ Wolfgang Merkel, *Systemtransformation : Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*. Wiesbaden ²2010, 28. Merkel bezieht sich auf Robert A. Dahls wichtigstes Bestimmungsmerkmal für Demokratien: "public contestation and the right to participate" (Robert A. Dahl, *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven 1971, 5).

¹⁴⁰ Daniel Lerner, Modernization I. Social Aspects, in: David L. Sills, *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York 1968, 386-394, hier: 386.

¹⁴¹ Vgl. bereits den Titel von Dieter Segert, *Die Grenzen Osteuropas : 1918, 1945, 1989 – drei Versuche, im Westen anzukommen*. Frankfurt am Main/New York 2002.

¹⁴² Ders., *Transformationen in Osteuropa im 20. Jahrhundert*. Wien 2013, 37-45.

¹⁴³ Ebd. 20, unter Verweis auf Philip Longworth, *The Making of Eastern Europe*. Houndsmill/London 1992, 7.

von der Plan- zur Marktwirtschaft in MOE schienen nach 1989/90 das auf der Systemtheorie beruhende »westliche« Modell der Modernisierung zunächst zu bestätigen. Im Zusammenhang damit wurde Francis Fukuyamas These vom »*Ende der Geschichte*« breit rezipiert, aber auch missverstanden.¹⁴⁴ Bald rückten mit den Balkankriegen und den Auseinandersetzungen zwischen den Staaten der auseinandergefallenen Sowjetunion auch die »ungleichzeitigen« Entwicklungen innerhalb der Gesellschaften des europäischen Ostens ins Bewusstsein. Die Bipolarität der beiden Supermächte war durch eine neue multipolare Unübersichtlichkeit abgelöst worden.¹⁴⁵

Die Probleme der Integration bei nicht gleichzeitiger Entwicklung der Subsysteme standen allerdings schon immer im Brennpunkt der Modernisierungstheorie. Sie wurden z. B. in europäischen Gesellschaften bei der Überwindung der Kriegsfolgen oder in Ländern der sogenannten »*Dritten Welt*« als Folge der Entkolonialisierung untersucht. Was die MOE-Länder betraf, so kamen sie in diesen Überlegungen nicht als eigenständige Größen vor, sondern nur als Appendix des sowjetischen Weges der Modernisierung. Ogburns These vom »*cultural lag*« – also vom unvollständigen bzw. verzögerten Wandel im Bereich der nicht-materiellen Kultur – war schon früh aus der Kulturanthropologie von den Sozialwissenschaften aufgenommen worden und zeitigte Forschungsergebnisse, die – ähnlich wie die Positionen der Theorien des sozialen Konflikts – als ständige Herausforderung an die Systemtheoretiker wirkten.¹⁴⁶ Eine allgemeine Definition des Attributs »*modern*«, aus der (nach Max Weber) zunehmenden Rationalisierung der Institutionen abgeleitet, ermöglicht die Vorstellung von einer »*partiellen Modernisierung*«. ¹⁴⁷ Damit scheint Ogburns Konzept des »*cultural lag*«

¹⁴⁴ Francis Fukuyama, *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* <*The End of History and the Last Man*, dt.> München 1992; zuerst ders., *The End of History?* in: *The National Interest*, Summer 1989.

URL: <http://www.wesjones.com/eoh.htm#title> (23.10.2018).

Häufig wurde das Fragezeichen im Titel des Aufsatzes von 1989 übersehen. Mit der Referenz auf die hegelianische Tradition stellte sich einmal mehr die Frage nach teleologischen Heilserwartungen in der Geschichte. Vgl. Stefan Jordan, Francis Fukuyama und das „Ende der Geschichte“, in: *Zeithistorische Forschungen : Studies in Contemporary History* 6 (2009), 1, 159-163. URL <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2009/id=4543> (23.10.2018).

¹⁴⁵ Samuel P. Huntington, *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München (1996) ⁸2002, hier: 20-29.

¹⁴⁶ „The thesis is that various parts of modern culture are not changing at the same rate, some parts are changing much more rapidly than others; and that since there is a correlation and interdependence of parts, a rapid change in one part of our culture requires readjustments through other changes in the various other parts of culture.“ William F[ielding] Ogburn, *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*. New York 1922, 200-201. URL <https://archive.org/stream/socialchangewit00ogbugoog#page/n6/mode/2up> (19.11.2018).

¹⁴⁷ Das Attribut bezeichnet „[...] den Grad der Anpassungsfähigkeit sozialer Systeme an ihre inneren und äußeren Existenzbedingungen [...]“. Rüschemeyer, Partielle Modernisierung, in Wolfgang Zapf (Hg.) 1970, *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln ²1970, 382-396, hier: 382, 394 Endnote 2. Vgl. ders., Partial Modernization, in: Jan J. Loubser/Talcott Parsons (Hgg.), *Explorations in General Theory in the Social Sciences: Essays in Honor Talcott Parsons*. New York 1976, 756-772. Ders., Ideology and Modernization“, in: Ebd. 736-755.

wieder aufgenommen zu werden. In der Regel entstehe partielle Modernisierung in nicht oder kaum abgeschotteten Gesellschaften mit einem niedrigen Entwicklungsniveau, in die soziokulturelle Produkte, Rechtsnormen, Verfahrensweisen, Ideen usw. aus entwickelteren Gesellschaften eindringen (»diffusion«). Je geringer die »exogene Störung«, desto konsistenter seien die sozialen Strukturen. Gelingende Modernisierung setzen nicht unbedingt in allen Teilbereichen der rezipierenden Gesellschaften ein Stadium der Reife voraus, das auf demselben Entwicklungspfad wie in den Herkunftsländern erreicht worden sein müsse.¹⁴⁸ Denn Techniken seien leichter zu übernehmen, als politische und wirtschaftliche Strukturen umzubauen. Moderne Organisationsformen wiederum verbreiten sich in den rezeptiven Kulturen, wenn vielleicht auch nicht von Dauer, schneller als Wertorientierungen und Normen, wie z. B. die Legitimation von Herrschaft oder die Autonomie des Individuums. Relativ vollständige Transformationen seien selten. Zu den hemmenden Faktoren gehörten vor allem „[...] religiöse Orientierungen und das oberste Wertesystem einer Gesellschaft“.¹⁴⁹ In paradoxer Umkehrung könnten „[...] vormoderne Wertorientierungen“ durch die Modernisierung an Einfluss gewinnen.¹⁵⁰

Ungarn unter dem »Kádárismus« war keine traditionelle Gesellschaft mehr, sondern hatte sich zu einem tektonischen Gebilde aus unterschiedlichen Modernisierungsschichten und verborgenen Traditionsströmen entwickelt. Einerseits, im Unterschied zu Ogburns These vom »cultural lag«, schien gerade die nicht-materielle Kultur voranzueilen. Kulturelle Diffusionsprozesse in den 1980er Jahren, z. B. die Verbreitung der Spielfilme, Popmusik und Konsumartikel aus dem Westen, die Eröffnung von Filialen westlicher Hotelkonzerne, »Fast-Food«-Ketten und Sportartikelhersteller in Budapest deuteten darauf hin. In einigen rückständigen Gebieten zwischen Donau und Theiß dagegen hatten unterschiedliche Formen der Kollektivierung in den 1960er und 1970er Jahren nicht nur technischen Fortschritt, sondern einen

¹⁴⁸ In der Demokratieforschung greift an dieser Stelle der akteursorientierte Theorieansatz. Vgl. Ellen Bos, Die Rolle von Eliten und kollektiven Akteuren in Transitionsprozessen, in: Wolfgang Merkel (Hg.), ²1996, 81-109, hier: 81. Gegenüber der als „makrosoziologisch und deterministisch“ bezeichneten Modernisierungstheorie gehe der Ansatz „mikroanalytisch und eher deskriptiv“ vor. Bahnbrechend wirkte die Studie von Guillermo O’Donnell/Philippe C. Schmitter/Laurence Whitehead (Hgg.), *Transitions from Authoritarian Rule*. Baltimore/London 1986. Hinweis ebd. Die zweite Richtung der Akteurstheorie gehe deduktiv vor und entwickle Strategien, die von den Interessen der Akteure im »Rational Choice«-Verfahren ausgingen. Ebd. 83 mit dem Hinweis auf die Arbeiten u. a. von Adam Przeworski, z. B. Ders., Spiel mit Einsatz. Demokratisierungsprozesse in Lateinamerika, Osteuropa und anderswo, in: *Transit 1* (1990), 190-211. Ebd. Endnote 6. URL <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=329885> (27.02.2023).

¹⁴⁹ Rüschemeyer 1970, 383.

¹⁵⁰ „Hier sind drei zusammenhängende Muster besonders wichtig: die Entwicklung von ausdrücklich konservativen Ideologien als Reaktion auf moderne Herausforderungen; das verbreitete Auftreten verklärter Bilder der goldenen Vorzeit als Reaktion auf Spannungen; und die nationalistische Betonung der Einmaligkeit der sich wandelnden Gesellschaft und ihrer glorreichen Vergangenheit.“ Ebd. 384.

zivilisatorischen Schub in der Versorgung der Bevölkerung gebracht. Diese Modernisierung kam aus dem Osten.¹⁵¹ Andererseits verwies die flexible Handhabung der Zensur eher nicht auf eine Liberalität der Kulturpolitik, sondern wirkte in der Person des Kádár-Vertrauten György Aczél (1917-1991) als eine Art leutseliger Despotie (»Politik der 3T«).¹⁵² Auch nach dessen politischem Rückzug wurde versucht, diese Politik weiterzuführen.¹⁵³ Angesichts solcher Widersprüche sollte, so Arnason, die Theoriediskussion über die »Modernisierung« fortgeführt werden.¹⁵⁴ Dafür ist hier aber nicht der Ort.

Wenn im Folgenden vom »Modernisierungsdiskurs« die Rede ist, dann vor allem, weil ungarische Akteure vor und nach 1989 in der »Modernisierung« von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur die Motivation für ihr Handeln sahen. Für die vorliegende Fallstudie wurde ein Zeitraum von ca. 15 Jahren gewählt (zugegeben mit einer gewissen Unschärferelation an den Abgrenzungen 1987 bzw. 2002.) Der Zeitraum deckt sich ungefähr mit den »goldenen Jahren« des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn.¹⁵⁵ Dieser ist ein Teilaspekt der ungarischen Modernisierung.¹⁵⁶ Die bis 1989 politisch verordnete Monokultur des Russischen als Schulsprache differenzierte sich danach zu einer bunten Palette des Fremdsprachenangebots innerhalb und außerhalb der ungarischen Schulen. Die Darstellung beschränkt sich an dieser Stelle auf den politischen »Regimewechsel«, auf Ungarisch »rendszer váltás«. Der ungarische Ausdruck für die »Wende« 1989/1990 ahmt die Redeweise von einem »Modellwechsel« (»modellváltás«) nach, den die so genannten »Reformkräfte« innerhalb der MSZMP (USAP) benutzten, um an ihrer grundsätzlich sozialistischen Ausrichtung keinen Zweifel aufkommen

¹⁵¹ Chris Hann, Ungarn: ein Land Mitteleuropas oder Mitteleurasiens? in: Johann P[all] Arnason/Petr Hlaváček/Stefan Troebst (Hgg.), *Mitteleuropa? Zwischen Realität, Chimäre und Konzept*. Prag 2015 (= Europaeana Pragensia; 7.), 115-131. URL <https://www.academia.edu/21731810/> (10.10.2023).

¹⁵² Ignác Romsics, *Magyarország története* [Geschichte Ungarns]. Budapest 2017, 453. »Politik der 3T«: gebildet aus der ungarischen Alliteration in der Formel *támogatott, türt, tiltott* [gefördert, geduldet, verboten].

¹⁵³ „Viele westliche Beobachter gebrauchen für diese ungarische Situation das Wort *Liberalismus*. Ungarische Schriftsteller aber sprechen eher von *Chaos* und *Anarchie* in der kulturellen Diktatur.“ Timothy Garton Ash, Eine Lektion über Ungarn (Budapest 1985), in: Ders. *Ein Jahrhundert wird abgewählt: Aus den Zentren Mitteleuropas 1980 – 1990*. München 1992, 127-140, hier: 128. (Hervorhebungen im Original).

¹⁵⁴ Für die Sieger des Kalten Krieges und die post-kommunistischen Eliten sei es bequem, zur Tagesordnung überzugehen [“to close the book on Communism”], indem man auf dem prämodernen, anti- oder pseudomodernen Charakter des Kommunismus insistierten. Johann P[all] Arnason, Communism and Modernity, in: *Daedalus*, 129, 1, *Multiple Modernities* (Winter, 2000), 61-90, hier: 61. URL <https://www.jstor.org/stable/i20027610> (02.12.2022).

¹⁵⁵ Péter Medgyes, *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989 – 2009* [Goldenes Zeitalter. Zwei Jahrzehnte unseres Sprachunterrichts, 1989 – 2009]. Budapest 2011. Hinweis und kritischer Kommentar bei Ágnes Einhorn, *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás* [Die pädagogische Modernisierung und der Fremdsprachen-Unterricht]. Miskolc 2015, 7.

¹⁵⁶ Auch der vielsagende Titel einer Analyse von Irén Vágó nennt den Fremdsprachenunterricht eine „Erfolgsgeschichte der Modernisierung“. Ausführlicher dazu Exkurs 4.7.2. im Appendix (Neue Ausbildung von Sprachlehrenden und Umschulung der Russischlehrkräfte).

zu lassen.¹⁵⁷ Der Beginn des Untersuchungszeitraums mit dem Jahr 1987 wird durch eine Machtverschiebung in der MSZMP (USAP) markiert. Károly Grósz (1930-1996) löste am 23. Juni den langjährigen Vorsitzenden des Ministerrats György Lázár ab. Der relativ junge Miklós Németh (geb. 1948), ein ausgewiesener Wirtschaftsexperte, der mit einem zehnmonatigen Stipendium 1973/1974 in Harvard studiert hatte,¹⁵⁸ wurde zum ZK-Sekretär für Wirtschaftspolitik ernannt.¹⁵⁹ Das Jahr 1987 brachte einen Aufschwung der westdeutsch-ungarischen diplomatischen Aktivitäten.¹⁶⁰ Die Ausrufung der Republik Ungarn am 23. Oktober 1989, dem Jahrestag der gescheiterten Revolution gegen die offen stalinistische Einparteiherrschaft von 1956, sowie die ersten freien Wahlen – in zwei Wahlgängen vom 25. März und 8. April 1990 – stellen die sichtbarsten Wendepunkte der politischen Transformation dar. Bis zum Jahr 2002 waren drei volle Legislaturperioden abgeschlossen, die auf Grund der Wahlergebnisse jeweils mit einem Regierungswechsel endeten. Am 1. Mai 2004 wurde Ungarn Mitglied der Europäischen Union.

Trotz der Gespräche am »Nationalen Runden Tisch« zwischen Juni und September 1989 ist im Falle Ungarns die These von einer »Verhandelten Revolution« mit Vorsicht anzuwenden: „In Ungarn funktionierte die Kommunistische Partei seit dem Sturz von Kádár als Plattform des Übergangs.“¹⁶¹ Die These führt auf den erwähnten akteurszentrierten Ansatz zurück, die individuellen Akteure bei der Liberalisierung, Demokratisierung und Konsolidierung eines politischen Systems mehr Einfluss einräumt als die klassische Systemtheorie, in der sie bloß

¹⁵⁷ Der Begriff erlaubt auch den Anschluss an die Transitionsforschung nach Przeworski, in der diese Gruppierung innerhalb der regierenden Eliten als »Liberalisierer« bezeichnet wird. Die beiden anderen kollektiven Akteure bestehen aus den »Hardlinern« und der »Zivilgesellschaft«. Vgl. Wolfgang Merkel, Struktur oder Akteur, System oder Handlung: Gibt es einen Königsweg in der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung? In: Ders. (Hg.), ²1996, 303-332, hier: 317 Abb.1. Die »Liberalisierer« werden auch »Softliner« genannt. Vgl. Ellen Bos, ebd., 88. Siehe oben Fn. 148.

¹⁵⁸ Andreas Oplatka, *Der erste Riss in der Mauer : September 1989 – Ungarn öffnet die Grenze*. Wien 2009, 39. „Besonderen Eindruck machte auf ihn hier – er sollte von dem Gehörten 1989 bei der Grenzöffnung profitieren – eine Vorlesung von Professor Howard Raiffa, einem Spezialisten für Fragen der Entscheidungsfindung und Risikoabwägung unter unsicheren Bedingungen.“ Ebd.

¹⁵⁹ Nach dem damaligen Bonner Botschafter István Horváth auf Betreiben der Bundesregierung, die eine Kreditzusage von dieser Ernennung abhängig gemacht habe. Vgl. Oplatka, ebd. 41, 246 Endnote 42.

¹⁶⁰ Andreas Schmidt-Schweizer (Hg.), *Die politisch-diplomatischen Beziehungen in der Wendezeit 1987-1990* (= Quellen zu den Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ungarn 1949-1990. Band 3). Berlin/Boston 2018, 697. Vgl. auch Ders./Tibor Dömötörfi, A magyar-nyugatnémet kapcsolatok dinamikus időszaka: a diplomáciai kapcsolatok felvételétől a határnyitásig, 1973–1989 [Der dynamische Zeitraum der ungarisch-westdeutschen Beziehungen von der Aufnahme der diplomatischen Beziehungen bis zur Grenzöffnung, 1973-1989], in: *Külföldi szemle* [Außenpolitische Rundschau] 13 (2014), 4 (tél [Winter]), 19-43. Ausführliche Darstellung der Ereignisse und Hintergründe: Ders., *Politische Geschichte Ungarns von 1985 bis 2002 : Von der liberalisierten Einparteiherrschaft zur Demokratie in der Konsolidierungsphase*. München 2007.

¹⁶¹ Philipp Ther, 1989 – eine verhandelte Revolution. Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.02.2010. URL: http://docupedia.de/zg/ther_1989_de_v1_2010 (20.08.2018), 1. Vgl. András Bozoki (Hg.), *The roundtable talks of 1989: The genesis of Hungarian democracy*. Budapest 2002.

als »*Role Player*« aufscheinen. Wenn die »*Liberalisierer*« in den führenden Eliten eines autoritären Regimes ihre Augen vor der Krise des Systems nicht verschließen, gibt es zwei Optionen: entweder ein Bündnis mit gemäßigten Oppositionellen in der Zivilgesellschaft einzugehen, um mit moderaten Reformen den Bestand des Systems zu sichern, oder zusammen mit den »*Hardlinern*« weiterhin den »*Status quo*« zu erhalten. Die Grundlagen für die Entscheidung liefert eine Kosten-Nutzen-Rechnung (»*Rational Choice*«).¹⁶² Politische Zugeständnisse werden gegen das Risiko des Systemzusammenbruchs abgewogen. Bisweilen gibt die trügerische Hoffnung, durch Vereinbarung demokratischer Spielregeln die Hebel der Macht weiterhin in den Händen halten zu können, den Ausschlag für ein Bündnis mit gemäßigten Oppositionellen. In Ungarn wie in der ČSSR, in Polen und in der DDR führten fortschreitende Legitimationseinbußen der Machteliten dazu, dass moralische Gegeneliten mit traditionellen kulturellen Wertorientierungen an Einfluss gewannen. Aber nicht überall konnten sie an »*runden Tischen*« die Machtfrage stellen.¹⁶³ Dies gelang im Falle Polens, weil die Gegeneliten im Kreis von Intellektuellen und der katholischen Kirche das Bündnis mit einer sich formierenden Zivilgesellschaft eingingen, besonders mit der unabhängigen Gewerkschaft »*Solidarność*«, die im Herbst 1980 im Laufe weniger Wochen zehn Millionen neue Mitglieder gewinnen konnte.¹⁶⁴

In Ungarn nahm die demokratische Transformation einen anderen Weg als in Polen. Der »*Kádárismus*« mit seinen bescheidenen Wohltaten hatte die ungarische Bevölkerung weitgehend entpolitisiert.¹⁶⁵ Dem »*Paternalismus*« des Systems entsprach als Spiegelbild in der Bevölkerung – gemäß der nüchternen Sicht ungarischer Soziologen in den 1980er Jahren die am stärksten individualisierte Gesellschaft in Europa¹⁶⁶ – ein politischer Zynismus, gar eine Art von politischem »*Infantilismus*«. ¹⁶⁷ Von der Führung wurde erwartet, staatliche Lösungen

¹⁶² Die wissenschaftliche Erforschung politischer Biographien muss gegen diese These den Einfluss normativer Orientierungen abwägen und diese von der Selbststilisierung individueller politischer Akteure unterscheiden.

¹⁶³ Helmut Fehr, *Eliten und zivile Gesellschaft : Legitimitätskonflikte in Osteuropa*. Wiesbaden 2014, 6, 65-82.

¹⁶⁴ Ellen Bos, ebd. 106, Endnote 14. Siehe oben Fn. 148.

¹⁶⁵ Andreas Schmidt-Schweizer, Der akteurstheoretische Ansatz und die politische Systemtransformation in Ungarn 1988/89, in: *Berliner Osteuropa Info* 16/2001, 45-47.

URL: http://www.oei.fu-berlin.de/media/publikationen/boi/boi_16/10_schmidtschweizer.pdf (28.10.2018).

¹⁶⁶ András Körösenyi, *Government and Politics in Hungary*. Budapest 1999, 13, Tabelle 1. "Besides atomization, political passivity and state paternalism, the most important product of communist decades was the dual value system, which gives an incentive not for adherence to the official rules of the law and the state, but rather for their violation and evasion. The dual value system involves not only the breach of norms (including legal norms) and corruption that leaks into public office, but also political cynicism and alienation from the political community." (Ebd.).

¹⁶⁷ Den Vorwurf des politischen »*Infantilismus*« (statt » alienation from the political community «) erhebt Körösenyi nur in der ungarischen Sprachfassung. Vgl. Ders. *Politika és kormányzati rendszer Magyarországon*. Budapest 1998. Vgl. die Vorabveröffentlichung des entsprechenden Kapitels (ohne Seitenzahlen) im Internet: URL <http://www.c3.hu/~szf/Szofi97/Sz97-03/Sz97-03-Area-3.htm> (04.11.2018).

und Hilfen für alle Wechselfälle des alltäglichen Lebens bereitzustellen. Der Paternalismus (einschließlich der »Kádár-Nostalgie«) sei eine schwere Hypothek für die Demokratie und die Marktwirtschaft nach dem Regimewechsel gewesen.¹⁶⁸ Mit dem »Paternalismus« verband sich seit den 1960er Jahren das Selbstbild staatlicher Funktionäre, für »Reformen« grundsätzlich aufgeschlossen zu sein, stark getrieben von der Furcht, eine Missachtung der elementaren Bedürfnisse könne ein neues »1956« auslösen, und in Verkennung der normativen Grundlagen der Revolution, die sie als »Konterrevolution« bezeichneten. Die politische Systemfrage wurde aus diesen Gründen nicht gestellt, sondern mit »neuen Mechanismen« der Steuerung nach systemimmanenten Korrekturen gesucht, eine Aufgabe der technischen Intelligenz.¹⁶⁹ „Der ungarische Reformdiskurs schuf die Grundlage für das Gefühl, uns von den anderen Ländern mit einem sowjetischen System positiv zu unterscheiden.“¹⁷⁰ Auch der Historiker Schmidt-Schweizer hält die Rolle der zahlenmäßig schwachen, zersplitterten und konzeptionslosen ungarischen Opposition in manchen zeitgenössischen Analysen für überbetont.¹⁷¹ Auf Grund der Quellenlage sei daran festzuhalten, dass die Grundsatzentscheidungen für die Systemtransformation von einer kleinen Gruppe führender Politiker innerhalb der Staatspartei gegen den hartnäckigen Widerstand der parteiinternen »konservativen Kräfte« angebahnt und durchgesetzt wurden, noch bevor der »Nationale Runde Tisch« debattierte.¹⁷² Dabei konnten die von ihm so genannten »Transformer«, d. h. die Politbüromitglieder Németh, Pozsgay und Nyers, auf die Reformzirkel an der unzufriedenen Parteibasis und weiterhin auf die Kooperation von sympathisierenden Wissenschaftlern zählen.¹⁷³ Die spektakuläre Grenzöffnung am 11. September 1989 für die aus der DDR geflohenen Menschen, als Grundstein der Freundschaft zwischen Ungarn und Deutschland immer wieder beschworen, war denn auch eher Begleiterscheinung eines beabsichtigten Systemumbaus, mit dem die Krise des Kádár-Regimes aufgefangen und die politische Herrschaft in einer Art »sozialistischem Pluralismus mit gelenkter Marktwirtschaft« stabilisiert werden sollte. Diesem Ziel diente die Öffnung nach

¹⁶⁸ János Rainer M[jicsinyei], Kádár János – a reformer? [János Kádár – der Reformier?], in: *Mit kezdjünk vele? Kádár János (1912-1989)* [Was fangen wir mit ihm an? János Kádár (1912-1989)]. XX. század Intézet. Budapest, 2007, 61-72, hier: 69.

¹⁶⁹ Vgl. ebd. 66.

¹⁷⁰ Ebd. 68.

¹⁷¹ Schmidt-Schweizer 2001, 46. Siehe Fn. 165.

¹⁷² Die Phasenverschiebung im Verhältnis von Liberalisierung und Demokratisierung stellt aber keinen grundsätzlichen Einwand gegen den akteurszentrierten Ansatz dar. Vgl. ebd. 46-47. Ders., *Vom Reformsozialismus zur Systemtransformation in Ungarn: Politische Veränderungsbestrebungen innerhalb der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei (MSZMP)*. (Dissertation). Frankfurt am Main/Bern/Wien 2000. Ausführlich die Darstellung in: Ders., *Politische Geschichte* 2007, 107-192.

¹⁷³ Ders., Zwölf Thesen zum politischen Systemwechsel in Ungarn, in: Ferenc Glatz (Hg.), *Europäische und nationale Interessen*. (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts 16). Budapest 2002, 147-155.

Westen, besonders gegenüber der Bundesrepublik Deutschland, vor allem, weil allein so die finanziellen Mittel für den »Modellwechsel« mobilisiert werden konnten. Die Dynamik des einmal eingeleiteten Prozesses führte die »Transformer« dann Schritt für Schritt zur Aufgabe sozialistischer Prinzipien. Im Zusammenhang mit dem Gegenstand dieser Arbeit bleibt festzuhalten, dass das LEP nicht als Gegengeschenk für die Grenzöffnung betrachtet werden darf, sondern in den bildungs- und außenkulturpolitischen Agenden beider Seiten bereits vorher verankert war. Das soll die Fallstudie weiter unten näher ausführen und begründen.

Die ungarische Geschichte wurde im Umkreis der Wahlen 1990 zu einem Schlachtfeld in einem allmählich heiß laufenden Kulturkampf. (Ein anderes Feld stellten die Presse, vor allem aber Rundfunk und Fernsehen dar.¹⁷⁴) Etwa sieben Prozent der Abgeordneten im ersten frei gewählten ungarischen Parlament waren Historiker – „[...] unter ihnen der Ministerpräsident der christlich-nationalen Regierungskoalition [József Antall], der Außenminister, der Verteidigungsminister, der Parlamentspräsident sowie mehrere Staatssekretäre und Botschafter.“¹⁷⁵ Mit dem allerersten Gesetz kodifizierte das Parlament einmütig die Revolution von 1956 und stellte sie gleichrangig neben die Revolution und den Freiheitskampf von 1848/49. Aber schon die anschließenden Debatten um das Staatswappen und den Staatsfeiertag legten tiefe fachwissenschaftliche und erinnerungspolitische Gräben offen. Das Mehrheitsvotum für das Wappen mit der ungarischen Heiligen Krone sowie für den 20. August (Tag des Staatsgründers, Stephans des Heiligen) untermauerte den Anspruch auf die historische Kontinuität des christlich-ungarischen Nationalstaats.¹⁷⁶ Diese Identitätskonstruktion zeigte eine hohe Affinität zum »grenzüberschreitenden« nationalen Diskurs. Ungarn war im Herbst 1990 als erstes MOE-Land und 24. Mitglied in den Europarat aufgenommen worden, der sich seit der Gründung im Mai 1949 für Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat in den Mitgliedsländern einsetzt. Hier brachte die Antall-Regierung die Probleme der ungarischen Minderheiten in den Nachbarländern zur Sprache und erweckte den Verdacht, sie handle aus nationalistischen Motiven. József Antall bezeichnete sich in einem »Newsweek«-Interview (4. November 1991) zwar als Regierungschef von 10 Millionen ungarischen Staatsbürgern, „[...] in der Seele und in den Gefühlen aber als Ministerpräsident[en] von 15 Millionen Magyaren“.¹⁷⁷ Die Andeutung einer

¹⁷⁴ Fehr 2014, 259-260.

¹⁷⁵ Attila Pók, Geschichte im Transformationsprozess Ungarns (2006), in: Ders., *Klios Schuld, Klios Sühne: Politische Wendepunkte und Historie im Karpatenbecken, 1867-2000*. Budapest 2014, 15-30, hier: 20. (Erstmals in: Helmut Altrichter, *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument* [= Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien 61]. München 2006, 173-189).

¹⁷⁶ Ebd. 20-21.

¹⁷⁷ Schmidt-Schweizer 2007, 238-239. Die ungarische Geschichtswissenschaft ist sich in der Verurteilung des Friedensvertrags von Trianon vom 4. Juni 1920 einig. Attila Pók (ebd. 23 Fn. 17, 21) zitiert zustimmend u. a. Ignác

Revision des Vertrages von Trianon, obwohl nie ernsthaft erwogen, wurde in den europäischen Institutionen als wenig integrationsfördernd aufgenommen, bot aber der Regierung innenpolitisch in einer Zeit wachsender ökonomischer Probleme und sozialer Spannungen die Chance, ihre Popularitätswerte zu verbessern. Das ungarische Integrationsdilemma stellte sich dar als Konflikt zwischen dem Nachweis der Gemeinschaftsfähigkeit hinsichtlich europäischer Werte, Regeln und Strukturen einerseits und der Formulierung einer »Kin-state-policy« andererseits. In die Logik des europäischen Einigungsprozesses, d. h. die Folgen des Zweiten Weltkriegs durch Verzicht auf Grenzkorrekturen zu überwinden, schien die Trianon-Problematik als Erbe des Ersten Weltkriegs kaum zu passen. Nach den Regeln des Europarats, an denen sich auch die EU orientiert, ist der Titularstaat für das Wohlergehen der *innerhalb seiner Grenzen* lebenden Minderheiten verantwortlich; der Patronagestaat muss in bilateralen Verhandlungen eine Verbesserung ihrer Lage erreichen. Mit dem Minderheitengesetz von 1993 und der dadurch ermöglichten Wahl von Selbstverwaltungsorganen verwirklichte Ungarn ein Versprechen aus dem Regierungsprogramm Antalls von 1990, „[...] anstelle des bisherigen vormundschaftlichen Verhaltens [sei] eine auf die Selbstorganisation der Minderheiten bauende, diese aktiv fördernde Minderheitenschutzpolitik [...] vonnöten.“¹⁷⁸ Während hier mit einer deutlichen Präsentationsgeste gegenüber den Nachbarstaaten und Westeuropa legislatives Neuland betreten wurde, unterstrich die ungarische »Kin-state«-Politik das Ziel, die staatsübergreifende Ethno- bzw. Kulturnation erhalten zu wollen.¹⁷⁹

Ein Beobachter von außen behauptet, ungarische Historiographie zeige wenig Neigung, sich über einen historisierten Begriff, d. h. den Epochencharakter der »Moderne«, und eine Verbindung von Politik- und Strukturgeschichte für eine Teildisziplin mit Namen »Zeitgeschichte« zu öffnen.¹⁸⁰ Mit der Unabgeschlossenheit der Zeitgeschichte werde in den

Romsics, *A trianoni békeszerződés* [Der Friedensvertrag von Trianon]. Budapest 2001, 237: „Die Ungarn halten den [Vertrag] und den ihn substituierenden Pariser Friedensvertrag von 1947 mit vollem Recht für ungerecht. [Sie] haben ein unbestreitbares Recht, Selbstverwaltung für sich und für die ungarischen Minderheiten in den Nachbarstaaten zu fordern. Mehr zu hoffen ist – allen Anzeichen nach – eine Illusion, mehr zu fordern ist unbesonnen.“

¹⁷⁸ Zitat in Gerhard Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn. Band 2: 1860 bis 2006*. Marburg 2012, 401. Kommentar zu dem Gesetz Nr. LXXVII des Jahres 1993 über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten ebd. 402.

¹⁷⁹ Bence Csizmadia, *Eine Zäsur in der ungarischen Kin-state Politik? Die Politik der zweiten Orbán Regierung gegenüber den „Ungarn jenseits der Grenzen“ im Vergleich*. Masterarbeit im Fach Internationale Beziehungen. Andrassy Universität Budapest. Eingereicht am 20.10.2014. 8.

¹⁸⁰ Árpád von Klimó, *Zeitgeschichte als moderne Revolutionsgeschichte*. Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 29.08.2011. Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Ders., 2004: *Zeitgeschichte als moderne Revolutionsgeschichte*. Von der Geschichte der eigenen Zeit zur Zeitgeschichte in der ungarischen Historiographie des 20. Jahrhunderts, in: Alexander Nützenadel/Wolfgang Schieder (Hgg.) 2004: *Zeitgeschichte als Problem. Nationale Traditionen und Perspektiven in Europa*, Göttingen 2004, 283-306.
URL http://docupedia.de/zg/klimo_ungarn_zeitgeschichte_v1_de_2011 (28.11.2022).

Augen eines bedeutenden Teils der Zunft die kritische Distanz des Historikers, der sich mit ihr beschäftigte, in Frage gestellt. Die Anwendbarkeit sozial- und politikwissenschaftlicher Methoden in der Teildisziplin werde mehr oder weniger bezweifelt. Allerdings boten sich in den Aufgaben, die von der jeweiligen ungarischen Wissenschaftspolitik durch Vorgaben und Förderinstrumente (Archive, Institute usw.) gestellt wurden, durchaus auch Möglichkeiten, an die in Deutschland und in den USA geführte Fachdiskussion anzuschließen.¹⁸¹ So konnte „[...] eine rationale, analytische Zugangsweise anstelle der simplifizierenden romantischen [...] Interpretation der ungarischen Geschichte als einer Reihe von verfehlten Revolutionen und Unabhängigkeitskämpfen“ entwickelt werden.¹⁸² Heute nutzt der führende ungarische Zeit-historiker Ignác Romsics wie selbstverständlich den Begriff der »*Modernisierung*«. Dass er damit an eine historische Schuld Ungarns rührt, macht vielleicht das Tabu plausibel, das bei anderen Vertretern der Zunft noch zu bestehen scheint.¹⁸³ Deren Perspektive, die jeweils als »*neueste Zeit*« abgeschlossene Periode in den Kontext einer Revolutionsgeschichte zu stellen, sei es der von 1848/49, 1918/19, 1948/49 oder 1956, hat sich nach 1989 nicht verflüchtigt. Für den »*Systemwechsel*« wird zwar die Bezeichnung, anders als in Deutschland (»*Friedliche Revolution*«) oder in Tschechien (»*Samtene Revolution*«) nicht verwendet.¹⁸⁴ Dagegen legitimiert sich das neue System der Nationalen Zusammenarbeit (ung. »*Nemzeti Együttműködési Rendszer*« – NER), das die alte Verfassung 2012 durch ein neues Grundgesetz ersetzt hat, durch die Formel von der »*Vollendung der Revolution von 1956*« in den Wahlkabinen von 2010. Die Zeit zwischen 1944 – der Besetzung Ungarns durch die deutsche Wehrmacht – bis zu den freien Wahlen 1990 und dem Abzug der Sowjettruppen 1991 – wird als Periode der

¹⁸¹ Ebd. passim.

¹⁸² Pók, ebd. 16-17.

¹⁸³ „Szomorú sors várt a 18.-19. századi *modernizációban* a zsidósággal együtt oly nagy szerepet játszó és a haború után bűnbakka vált hazai németségre is, akik közül mintegy 150-160 ezernek – vagonyuktól megfosztva és gyakran embertelen körlümények közepette – kellett távoznia Magyarországról. Erre a magyar kormány kezdeményezése és a győztes nagyhatalmak döntése került sor.“ Romsics 2017, 429. [Ein trauriges Schicksal wartete auf das ungarische Deutschtum, das zusammen mit dem Judentum eine so große Rolle bei der *Modernisierung* des 18. und 19. Jahrhunderts gespielt hatte. Nach dem Krieg zum Sündenbock gemacht, mussten ca. 150-160 Tausend, ihres Eigentums beraubt und oft unter unmenschlichen Umständen, Ungarn verlassen. Dies fand aufgrund der Initiative der ungarischen Regierung und der Entscheidung der Siegermächte statt (Übersetzung und Hervorhebung KDUe).]

¹⁸⁴ „Die Ereignisse von 1956 passen [...] in die nationale Meistererzählung der ‚Revolutionen und Freiheitskämpfe‘ seit dem 16. Jahrhundert, mit der auch die Errichtung der stalinistischen Diktatur 1948/49 legitimiert worden war. Auf diese Tradition hatten sich aber auch die Studenten und Arbeiter im Herbst 1956 berufen, als sie gegen das System demonstrierten. In der Kádárzeit verwies deshalb jede Demonstration im Zusammenhang mit 1848 auf die tabuisierte Erinnerung an 1956. [...] Da sich aber 1989 fast jeder zu den Opfern (der ‚Russen‘) hinzurechnete, eignete sich die stark simplifizierte Vorstellung von 1956 als ‚Revolution und Freiheitskampf‘ auch zur parteiübergreifenden Neubegründung der ungarischen Republik in der Zeit des Systemwechsels 1989/90. Die Erinnerung an ‘56 erlaubte es, über die Diktatur und ihre Opfer zu sprechen und zugleich über die Kádárzeit zu schweigen. Außerdem ließen die schillernden Ereignisse Identifizierungen mit verschiedenen Akteuren und Handlungen vom ganz linken bis zum äußersten rechten Lager des politischen Spektrums zu.“ Klimó ebd., 21-22.

Fremdherrschaft aus der ungarischen Geschichte ausgeblendet. Dies ist in der Geschichtskonstruktion durch Ignác Romsics – ebenfalls auf dem Hintergrund der über 1000 Jahre währenden Staatlichkeit – nicht der Fall. Er periodisiert das Horthy-Regime, die Sowjet-Diktatur und die Zeit nach 1989/90 zu Episoden einer Geschichte des Nach-Trianon-Ungarn.¹⁸⁵ Wenn unter ungarischen Historikern diskutiert wird, ob János Kádár mit Recht als Reformers zu bezeichnen oder eher als Pragmatiker der Macht aufzufassen sei, dann scheint im Hintergrund zumindest die Ineinssetzung von »*Modernization*« und »*Westernization*« in Frage gestellt. Statt einer »*nachholenden*« handelte es sich eher um eine »*partielle Modernisierung*«. Vielleicht müsste im Hinblick auf die Konsolidierung in Ungarn sogar erwogen werden, ob nicht neuere Konzepte multipler Modernisierung auf den »*Systemwechsel*« in Ungarn anzuwenden wären.¹⁸⁶

1.1.8. Internationale Beziehungen

Die »*International Relations*« (IR), ein Teilgebiet der Politikwissenschaften, gehen von einem System souveräner Staaten aus, die idealtypisch definiert sind durch jeweils ein abgegrenztes Territorium, auf dem sie erfolgreich ein Gewaltmonopol durchsetzen können.¹⁸⁷ Jedoch ist die »*Grenze*« nicht immer durch eine eindeutige Linie (engl. »*border*«) markiert. Das Wort kann auch eine Zone bezeichnen, in der verschiedene Gemeinwesen Einfluss auszuüben versuchen (engl. »*frontier*«) oder Kulturepochen langfristig die Gegenwart prägen.¹⁸⁸ Insofern verlaufen die kulturellen Bruchlinien in MOE nicht entlang der Staatsgrenzen von 1989/90. Die »*verspätete Modernisierung*« (Stichwörter: Lehnswesen, Städtebildung, zweite Leibeigenschaft) wurde bereits in den 1970er und 1980er Jahren in der ungarischen Historiographie – die den Anschluss an die westliche Fachdiskussion suchte¹⁸⁹ – in einer Zweiteilung (Westen und Osten) bzw. einer historisch tiefer reichenden Dreiteilung (Westeuropa, Mittel- und Osteuropa) modelliert, zurückgehend auf den Mediävisten Jenő Szűcs¹⁹⁰.

¹⁸⁵ Romsics 2017, Teil V, A trianoni Magyarországról [Das Trianoner Ungarn, KDUe], 401-471. Siehe Fn. 152.

¹⁸⁶ Shmuel N[oa] Eisenstadt, The Breakdown of Communist Regimes and the Vicissitudes of Modernity, in: *Daedalus*, 121, 2, *The Exit from Communism (Spring 1992)*, 21-41. URL: <http://www.jstor.org/stable/20025431> (04.03.2015). Ders., Multiple Modernities, in: *Daedalus*, 129, 1, *Multiple Modernities (Winter 2000)*, 1-29. URL <https://www.jstor.org/stable/i20027610> (02.12.2022).

¹⁸⁷ Rainer-Olaf Schultze, Staatszentrierte Ansätze, in: Jürgen Kriz/ Dieter Nohlen/ Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Nohlen, Dieter (Hg.), *Lexikon der Politik* Band 2). Frankfurt am Main/Wien 1994, 437–448, hier 437.

¹⁸⁸ Ulrike Rausch, [Lemma] Grenze(n), in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze/Suzanne S. Schüttemeyer (Hgg.), *Politische Begriffe* (= Dieter Nohlen [Hg.] *Lexikon der Politik* Band 7). Frankfurt am Main/Wien 1998, 237–238.

¹⁸⁹ Árpád von Klimó 2010, 20; Attila Pók 2014, 17.

¹⁹⁰ Jenő Szűcs, Vázlat Európa három történelmi régiójáról [Skizze von drei historischen Regionen Europas, KDUe], in: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] XXIII/3 (1981), 313-359. URL

Während die westliche Grenze Mitteleuropas seit dem Karolingerreich auf der Linie Elbe-Leitha-Triest zu denken ist, verläuft der Ostrand Mitteleuropas von der finnisch-russischen Grenze östlich der baltischen Staaten, weiter durch Belarus und die Ukraine, dann westlich schwenkend über die Karpaten zur unteren Donau sowie erneut nord-südlich die dalmatinische Küste entlang, entsprechend der kulturellen Bruchlinie zwischen westlichem und östlichem Christentum bzw. dem Islam um 1500. Im Zuge des Jugoslawienkriegs wurde dieser Bruchlinie auch international größte Aufmerksamkeit geschenkt.¹⁹¹ Jedoch schon vor 1989 generierten oder beeinflussten die wissenschaftlichen Modelle den »*Mitteleuropa-Diskurs*«, der die Grenzen der Fachwissenschaften bald überschritt, obwohl die Diskussion noch nicht abgeschlossen war („Wissenschaftliche Falschheit ist [...] nicht identisch mit praktischer Folgenlosigkeit.“¹⁹²). Essays von Autoren wie Milan Kundera, der im französischen Exil lebte¹⁹³, oder György Konrád, der im Westen veröffentlichte, erlangten eine bemerkenswerte publizistische Resonanz.¹⁹⁴ In Österreich trat 1986 der ÖVP-Politiker, spätere Wissenschaftsminister (1989), Unterrichtsminister und Vizekanzler (1991) Erhard Busek (1941-2022) mit der Publikation »*Projekt Mitteleuropa*« an die Öffentlichkeit.¹⁹⁵ Der Diskurs mag manche politische Idee grundiert haben, wie z. B. die für 1996 geplante, aber nicht realisierte, gemeinsame Weltausstellung in Wien und Budapest.¹⁹⁶ Aber auch Entscheidungen weniger prominenter individueller Akteure, z. B. diejenige, als Deutschlehrer an einer ungarischen Schule zu arbeiten, reiften durch die publizistische Ausweitung der Perspektive auf ein größeres

URL https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz1981_3/szucs.pdf (06.12.2022);

Ders., The Three Historical Regions of Europe, in: *Acta Historica Academiae Scientiarum Hungaricae* 29/2-4 (1983), 131-184. Vgl. Hinweise und Darstellung bei Attila Pók, Die historischen Räume Europas [1997], in: Ders. 2014, 68-77, hier: 68-72, 74. Siehe Fn. 175. Erstmals in: Ferenc Glatz (Hg.), Die kleinen Nationen in Europa (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 4). Budapest 1997, 109-118. Vgl. auch die Darstellung bei Árpád von Klimó, *Ungarn seit 1945*. Göttingen 2006, 11-13.

¹⁹¹ „The Velvet Curtain of culture has replaced the Iron Curtain of ideology as the most significant dividing line in Europe.“ Samuel P. Huntington, The Clash of Civilisations? In: *Foreign Affairs* 72/3 (1993), 22-49, hier: 31. Vgl. die Landkarte nach William Wallace, The Transformation of Western Europe. London 1990. Ebd. 30. Ausführlich zitiert bei Attila Pók (1997) 2014, 75.

¹⁹² Kritische Sichtweisen auf die Mitteleuropa-Konzeption bei Segert 2002, ebd. 17-22, Zitat: 20.

¹⁹³ Philipp Ther sieht in Milan Kunderas Essay von 1983 geradezu die Initialzündung für die Debatte in den 1980er Jahren und eine Vision, die sich in der Osterweiterung der EU realisierte. Vgl. Ders., Milan Kundera und die Renaissance Zentraleuropas. In: *Themenportal Europäische Geschichte*. 12.04.2005. Dort auch die deutschsprachige Fassung der Quelle in Auszügen: Milan Kundera, Un occident kidnappé oder die Tragödie Zentraleuropas (1983). URL <https://www.europa.clio-online.de/quelle/id/q63-28311> (27.02.2023).

¹⁹⁴ György Konrád, *Antipolitik : Mitteleuropäische Meditationen*. Frankfurt am Main 1985. Ders., Mein Traum von Europa, in: *Kursbuch* 81 (September 1985), 175-193. Vgl. „Politik in Ungarn ist etwas, das zu dir ins Haus kommt.“ Interview mit György Konrád, in: Hans-Henning Paetzke, *Andersdenkende in Ungarn*. Frankfurt a. M. 1986, 235-245.

¹⁹⁵ Emil Brix/Erhard Busek, *Projekt Mitteleuropa*. Wien 1986. Vgl. Dieselben, *Mitteleuropa revisited : Warum Europas Zukunft in Mitteleuropa entschieden wird*. Wien 2018.

¹⁹⁶ Interview des Verfassers mit Prof. Károly Manherz am Germanistischen Institut der ELTE in Budapest, 25. Februar 2019, events 175-180.

Europa und auf seine als wild-romantisch vorgestellten Regionen, einer Verkörperung des »Fremden« schlechthin.¹⁹⁷ Endlich am Sehnsuchtsort angekommen, war die Wahrnehmung vor allem durch überlieferte, wenn auch schon ruinierte Strukturen des Staatssozialismus bestimmt.

Die Unterscheidung von »border« und »frontier« gilt nicht nur horizontal bzw. räumlich, sondern auch vertikal. Die vertikale Blickrichtung ist eine der politischen Soziologie: Sie untersucht die Abgrenzung bzw. gegenseitige Durchdringung von juristischen und administrativen, ökonomischen und fiskalischen, kulturellen und ideologischen Sphären innerhalb von Gesellschaften, seien sie nun nach außen relativ abgeschottet oder in Zeiten transnationaler Durchlässigkeit offen für »fremde« Einflüsse.¹⁹⁸ Das Zusammenspiel von »Innen« und »Außen« bestimmt – wie gesehen – auch die außenkulturpolitische Repräsentation.¹⁹⁹ In einem »Europa der Vielfalt« sollte – das war der Sinn der Metapher vom »Europäischen Haus« zur Zeit der Wende 1989/90 – das Gemeinsame gestärkt werden und das Eigene erkennbar bleiben. Gorbacëv stellte sich das »Europäische Haus« nicht wie zwei Doppelhaushälften, sondern wie ein Mehrfamilienhaus vor. Mit einer Art »Triangulation« könnte ein zugleich naher wie distanzierter Blick sowohl auf das »Eigene« als auch auf das »Fremde« geworfen werden, während der direkte Kulturvergleich anfällig für Stereotypen ist.²⁰⁰ Sprache übernehme in diesem Prozess des Miteinanders eine doppelte Aufgabe in der gegenseitigen Verständigung. Als Zeichensystem diene sie der möglichst störungsfreien Kommunikation über Sachverhalte und dem Appell an gemeinsame Werte und Normen. Als Abbild wäre Sprache verbunden mit den Identitäten und diene dem Ausdruck einer individuellen oder kollektiven, kulturell geprägten, also einzigartigen Weltsicht, entsprechend dem Leitbild des Europarates, jeder europäische Bürger solle sich in mindestens drei Sprachen verständigen können.²⁰¹

¹⁹⁷ Segert 2013, 20. Der Verfasser der vorliegenden Fallstudie näherte sich damals der Mitteleuropa-Idee über die Lektüre von Karl Schlögel, *Die Mitte liegt ostwärts : Die Deutschen, der verlorene Osten und Mitteleuropa*. Berlin ²1989. Schlögel richtete den Blick vor allem auf die versunkene Stadtkultur. Als der Verfasser 1990 wusste, dass er in Ungarn arbeiten würde, las er in dieser Perspektive gleich nach Erscheinen die deutsche Übersetzung von John Lukacs, *Budapest 1900. A Historical Portrait of a City and its Culture*. New York 1988. Der deutsche Titel der ebenfalls im Siedler Verlag Berlin erschienenen Ausgabe spiegelte die herrschende Europa-Begeisterung und das Bewusstsein einer historischen Wende: John Lukacs, *Ungarn in Europa : Budapest um die Jahrhundertwende*. Berlin 1990.

¹⁹⁸ Rausch, ebd. Siehe Fn. 188.

¹⁹⁹ Vgl. Paulmann (Hg.) 2005, oben Fn. 35; Weigel 2019 oben Fn. 39.

²⁰⁰ Hier wie an anderen Stellen der Studie benutzt der Verfasser »Triangulation« als Metapher, mit der Anspielung auf die Landvermessung, nicht als Begriff aus der Methodendiskussion der Sozialwissenschaften, die sich um die Möglichkeit einer Synthese quantitativer und qualitativer Methoden dreht (»Mixed Methods«). Siehe Kathrin Rheinländer, Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung, in: *ZQF Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12/1 (2011), 111-123.

²⁰¹ Brigitte Jostes, Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit, in: *Grenzgänge* 11/22 (2004), 6–30. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/199432827.pdf> (09.03.2021). Vgl. Kristina Szabari, Fragen der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union – Überwindung von Sprachbarrieren

Beide Perspektiven, die horizontale und die vertikale, sind synchron ausgerichtet. Die Geschichtswissenschaft fasst die »Grenze« auch diachronisch ins Auge, sei es im Hinblick auf die Verschiebung von Territorialgrenzen unter dem Aspekt von Herrschaft, sei es bei der Bestimmung von Epochengrenzen in einem umfassenden kulturellen Sinn. Die Entstehung und Durchsetzung des modernen Staatensystems, das „[...] irreführender Weise häufig [...] westfälisches Staatensystem“ genannt werde²⁰², ist als ein Wesensmerkmal der Neuzeit zu betrachten. An der Bezeichnung ist soviel richtig, dass der Friedensschluss 1648 in Münster und Osnabrück – deshalb »Westfälischer Friede« – eine im Mittelalter einsetzende Entwicklung abgeschlossen hatte.²⁰³ Die aus dem Christentum sich entwickelnde »europäische internationale Gesellschaft« habe aus dem Autoritätsverfall des Papsttums in theoretischer (Macchiavelli, Bodinus, Grotius) als auch in praktischer Hinsicht (Politik des Mächtegleichgewichts zwischen den italienischen Stadtstaaten) ein System politischer Einheiten begründet, die „[...] von einem übergeordneten Prinzip der Staatsräson geleitet [...] wurden.“²⁰⁴ Im Gefolge der Aufklärung und der Französischen Revolution trat an die Stelle des absolutistischen Herrschers der Nationstaat mit einer Verfassung. Mit den darin garantierten Freiheitsrechten wurden die Grenzen für Kapital, Arbeitskräfte und kulturelle Einflüsse aus dem Ausland durchlässiger; naturwissenschaftlich-technischer Fortschritt, die Folgen verheerender Weltkriege sowie die Idee der universalen Menschenrechte bewirkten immer neue Schübe an internationalistischen Bewegungen und supranationalen Entwürfen – auf Kosten traditioneller religiöser Orientierungen und nationaler Identitätskonzepte. Den Universalismus stellt Samuel Huntington in seinem Buch von 1996 – unter demselben Titel wie sein Aufsatz in der Zeitschrift »Foreign Affairs«, jedoch ohne Fragezeichen – als eine Erfindung des »Westens« dar. Er sieht drei Möglichkeiten für traditionelle Gesellschaften, sich gegenüber »Modernisierung« und »Verwestlichung« zu verhalten: die Verweigerung beider Entwicklungen (wie im alten Japan oder China), die Bejahung und Förderung beider (Kemalismus) oder die technisch-administrative Modernisierung ohne Hinnahme der Verwestlichung in kulturellen Bereichen (z. B. in islamischen Ländern, abgestuft je nach der Stärke fundamentalistischer Bewegungen).²⁰⁵ In einer Politikwissenschaft, die von der Gesellschaft her fragt, hat der moderne Staat

aus ungarischer Sicht, in: Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest 2006, 37-48. Siehe oben Fn. 31.

²⁰² Hellmann u. a., *Deutsche Außenpolitik* 2014, 25. Siehe oben Fn. 11.

²⁰³ Dan Diner, Völkerrecht, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.] Lexikon der Politik Band 6). Frankfurt a. M./Wien 1994, 589–599, hier: 590.

²⁰⁴ Hellmann u. a. 2014, 29 mit Hinweis auf Hedley Bull, *The Anarchical Society. A Study of Order in World Politics*. New York 1977, 24-38.

²⁰⁵ Vgl. Huntington 2002, 105-114. Siehe oben Fn. 145.

nicht die Qualität des »Leviathan« im Sinne Thomas Hobbes'. Dass der Staat im internationalen System – nach dem realistischen Theorieansatz und einem voluntaristischen Machtkonzept – als mehr oder weniger mächtiger Akteur auftritt, bedeutet nicht, dass er innerhalb des Staatsgebiets uneingeschränkt herrschen könnte. Dies wurde im Laufe der Theorie-Entwicklung auch vom Neorealismus anerkannt.²⁰⁶ Je „[...] nach dem Grad der wechselseitigen Durchdringung und dem Ausmaß staatlicher Einwirkung auf die Gesellschaft und ihre Sphären [...]“²⁰⁷ muss der Staat unterschiedlich konzeptualisiert werden. Für den *demokratischen Staat* – mit der hier nicht ausgesprochenen Minimalforderung nach Partizipation und politischem Wettbewerb – sollen folgende fünf Konzeptualisierungen gelten: Der Staat (1) als Akteur und Entscheider, (2) als die Struktur der Organisationsprinzipien, die allen Agenturen und Institutionen des Regierens (»Governance«) zu Grunde liegt, (3) als die Strukturprinzipien, nach denen die Sozialbeziehungen politischer Macht und Kontrolle konstituiert werden, (4) die dauerhafte Struktur der Steuerung und Regelung gesellschaftlicher Prozesse und schließlich (5) die dominierenden Ordnungsvorstellungen als Normensystem.²⁰⁸

Betrachtet man die drei Staaten, deren zwischenstaatliche Kulturbeziehungen im Folgenden untersucht werden und von denen einer nicht mehr existiert (die DDR) sowie ein zweiter sich von einem sozialistischen zu einem demokratischen Staat transformiert hat (die UVR zu[r Republik] Ungarn), fällt die Abstraktheit der hier verkürzt und stichwortartig wiedergegebenen Konzepte ins Auge. Das demonstriert ein Gedankenexperiment, das die abstrakten Hüllen der Konzeptualisierungen mit den Prinzipien des Staatssozialismus füllt:²⁰⁹ (1) Der Staat ist Akteur und die entscheidende Instanz für die Lebenswelt seiner Bewohner. (2) Das Machtmonopol der bolschewistischen Partei bestimmt die Struktur der Organisationsprinzipien und sorgt für die Besetzung aller Regierungsebenen, Behörden und Schaltstellen (»Nomenklatura«). (3) Die in den obersten Parteigremien (ZK und Politbüro) gefassten Beschlüsse werden in Wahlen und Abstimmungen durch das Staatsvolk pseudodemokratisch bestätigt; die Kontrolle wird durch Inlandsgeheimdienst und staatlichen Terror ausgeübt. (4) Die gesellschaftlichen

²⁰⁶ Günter Rieger/Rainer-Olaf Schultze, Machttheoretische Ansätze, in: Jürgen Kriz/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Dieter Nohlen [Hg.] Lexikon der Politik Band 2). Frankfurt a. M./Wien 1994, 243-254, hier: 247.

²⁰⁷ Rainer-Olaf Schultze, Staatszentrierte Ansätze. Ebd. 437-448, hier: 439. Siehe oben Fn. 187.

²⁰⁸ Ebd. mit Bezug auf: Raymond D. Duvall/Roger Benjamin, *The Capitalist State in Context*, in: Roger Benjamin/Stephen Elkin (Hgg.), *The Democratic State*. University of Kansas Press 1985, 22.

²⁰⁹ Der Begriff »Staatssozialismus« ist in Anlehnung an Segert 2002, 22-24, wertneutral gemeint. Siehe Fn. 141. Segert beruft sich dabei auf David Lane, *The Rise and Fall of State Socialism*, Cambridge MA 1996, 5: "It is a society distinguished by a | state-owned, more or less centrally administered economy, controlled by a dominant communist party which seeks, on the basis of Marxism-Leninism and through the agency of state, to mobilize the population to reach a classless society." (Zitat 23|24).

Prozesse werden über Massenorganisationen, die als »*Transmissionsriemen*« der bolschewistischen Partei funktionieren, sowie über ein System materieller Anreize und staatlicher Auszeichnungen gesteuert. (5) Das Normensystem dient der Aufrechterhaltung der Parteiherrschaft. Obwohl die DDR und die UVR auf denselben leninistischen Prinzipien beruhten, unterschied sich aber die Lebenswelt der Bevölkerungen in mancherlei Hinsicht; und die beiden Staaten lösten sich in unterschiedlicher Weise auf. Manche Warnungen aus der DDR vor der »*ideologischen Diversion*« wurden in Ungarn offensichtlich missachtet, weshalb bald die Rede von der »*fröhlichsten Baracke des Ostblocks*« die Runde machte.²¹⁰ Aber die DDR ging unter, und Ungarn transformierte sich zur Demokratie, in der es freilich bald nach dem »*Systemwechsel*« nicht mehr ganz so fröhlich weiterging. Befürchtungen und Erwartungen der Einheimischen waren immer noch von den in der Realität formal bereits überwundenen Strukturen staatlicher Willensbildung bestimmt.

Das Gedankenexperiment zeigt die Notwendigkeit empirischer Forschung auf, die sich, anders als der Begriff des Totalitarismus es nahelegt, auf Motivationen und Handeln der Akteure, unterschieden nach den Handlungsspielräumen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Systems, konzentriert.²¹¹ Mit der Fokussierung auf die Akteure gilt es, auf der Grundlage „[...] sowohl einer gesellschaftstheoretisch fundierten Strukturanalyse, die die latenten Machtverhältnisse thematisiert, als auch der empirischen Prozeßanalyse, die mittels quantitativer wie qualitativer Methoden den konkreten Machtprozessen nachgeht [...]“²¹², die Strukturation der Akteure im Hinblick auf ihre Handlungsspielräume zu untersuchen. Dieser theoretische und methodische Ansatz ist »*cum grano salis*« auch auf die internationalen Beziehungen übertragbar. Der neorealistic Theorienansatz der IR geht von einem anarchischen internationalen System aus. Hierin sind die Staaten mangels einer Weltregierung auf Selbsthilfe angewiesen, wenn sie gewährleisten wollen, dass sich Wirtschaft und Gesellschaft in Sicherheit und Freiheit entwickeln.²¹³ Die Achtung vor der Souveränität der Staaten gilt als Prinzip des Völkerrechts. Dabei handelt es sich begrifflich und historisch um die Setzung des Herrschaftsanspruchs,

²¹⁰ István Futaky (Hg.), *Küss die Hand, Genossin. Ungarn – ein kommunistisches Wunderland?* Reinbek bei Hamburg 1983.

²¹¹ Für die Analyse der institutionalisierten Prozesse, die „systemisch und kontextualisiert“ ablaufen, bietet sich das »*Passauer 3-Ebenen-Modell*« an. Christoph Barmeyer, Interkulturalität, in: Ders./Scheffer/Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaften* 2/2011, 37-78, hier: 42-44, Abb. 1. Siehe Fn. 55.

²¹² Rieger/Schultze, *Machtheoretische Ansätze*, 252. Siehe Fn. 206.

²¹³ Reinhard Meyers, Internationale Beziehungen als akademische Disziplin, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.] Lexikon der Politik. Band 6). Frankfurt a. M./Wien 1994, 231–241, hier 235.

bezogen auf das durch Territorialgrenzen bezeichnete Hoheitsgebiet, nicht nur nach innen wie beim Gewaltmonopol, sondern auch nach außen in Gestalt des Unabhängigkeitspostulats. „Unabhängigkeit bedeutet dabei, ausschließlich dem eigenen Willen – unabhängig davon, wie er entstanden oder begründet ist – unterworfen zu sein.“²¹⁴ Im zwischenstaatlichen Bereich ist das Handeln von Agenten des einen Staates auf dem Gebiet bzw. in den Institutionen des anderen Staates nur erlaubt, wenn dieser dem ausdrücklich in Form von Verträgen zustimmt (Interventionsverbot). Eine Beratung von außen darf sich keine Eingriffe in die inneren Befehlsketten erlauben, auch wenn die Anweisungen »soft« als Wunsch oder Bitte vorgetragen werden. Die Souveränität mit ihrem Innen- und Außenaspekt ist nicht zu trennen von der Entstehung des modernen Staates und seiner Konstitution als Völkerrechtssubjekt und damit eine Hervorbringung der europäischen Geschichte. Im 20. Jahrhundert entkoppelte sich das Machtpotenzial vom Status des Völkerrechtssubjekts als Folge der Machtverlagerungen nach dem Ersten Weltkrieg (Aufstieg der USA und Auflösung dreier Imperien – der Donaumonarchie, des Osmanischen und des Zarenreiches) sowie der Entstehung von vielen neuen Staaten nach 1945 im Zuge der Dekolonialisierung. Die formale Gleichheit der UN-Mitgliedstaaten begründet einen Rechtsanspruch auf den Schutz ihrer Unabhängigkeit, den aber nur einstimmige Beschlüsse der ständigen Mitglieder des Sicherheitsrats durchsetzen können.²¹⁵ Das dauernde Sicherheitsdilemma in einer multipolaren Welt führt zu wechselnden Koalitionen und Allianzen, die schwächeren Staaten Schutz bieten und Großmächten die Stabilisierung ihrer Suprematie erlauben. Vor diesem Hintergrund ist das Souveränitätsprinzip als Analysekategorie in den IR durch ein „[...] differenziertes und gradualistisches Konzept von Einflussmöglichkeiten im und auf das internationale System abgelöst worden.“²¹⁶ Staaten nehmen auf andere Staaten Einfluss, aber auch multinationale Konzerne, intergouvernementale (IGO) und supranationale Kommissionen sowie international tätige Nichtregierungsorganisationen (INGO).²¹⁷

1.2. Stand der Forschung

Als zeithistorische Fallstudie ist die vorliegende Untersuchung interdisziplinär ausgerichtet. Weil es sich bei dem deutschen LEP in Ungarn um eine zwischenstaatlich vereinbarte Tätigkeit im interkulturellen Raum handelt, sollen anschließend zur Beschreibung und Analyse

²¹⁴ Reimund Seidelmann, Souveränität, in: Ebd. 493–495, hier: 493.

²¹⁵ Ebd., 493–494; Dan Diner, Völkerrecht, in: ebd. 589–599, hier: 590–592.

²¹⁶ Seidelmann, Souveränität, ebd. 495.

²¹⁷ Reinhard Meyers, Transnationale Politik, in: Ebd. 543–547.

dessen, wie Deutschlehrer als Kulturdiplomaten in Ungarn agierten und wie Handlungsrahmen und –spielräume zustande kamen, die Politik- und später die Sozialwissenschaften nach tauglichen Modellen befragt werden. Im Zentrum der neorealistischen IR-Theorie steht der Staat, der u. a. eine auswärtige Kulturpolitik betreibt. Andererseits soll »*Staatsferne*«, wie oben referiert, wirksame Kulturdiplomatie begründen. Im Folgenden wird versucht, zwischen diesen theoretischen Gegenpositionen eine Brücke zu schlagen. Am Beginn der Umschau werden unter Rückgriff auf oben bereits dargestellte Theorien zwei Perspektiven unterschieden. Während sich die meisten deutschen Akteure im ungarischen Umfeld als Vermittler von »*westlichen*« Werten und Normen verstanden haben mögen, stellt sich in der ungarischen Perspektive die Übernahme von Paradigmen, Prinzipien und Aktionsformen in den von der Regierung administrierten Handlungsfeldern, so auch im staatlichen Schul- und Bildungswesen Ungarns, als »*Modernisierung*« dar, entweder als »*nachträgliche*« oder »*partielle*«, möglicherweise sogar als »*aufgezwungene Modernisierung*« und ungewollte »*Westernization*«²¹⁸.

Die Lehrerentsendprogramme der Bundesrepublik Deutschland sind bereits auf dem theoretischen Hintergrund der IR erforscht worden. Die Programme wurden demnach für alle MOE-Staaten wie auch für die Nachfolgestaaten der SU (und später darüber hinaus) mit dem Ziel aufgelegt, die deutsche Sprache zu stärken. Es ließen sich durchaus Korrelations-hypothesen aufstellen: Die Öffnung zu den westlichen Märkten und für Direktinvestitionen westlicher Firmen rückte die Standortbedingungen in den Fokus und verstärkte u. a. die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in der einheimischen Bevölkerung. Westliche Staaten kamen in unterschiedlicher Weise den Bitten aus MOE und der GUS nach, beim Aufbau erforderlicher Strukturen im öffentlichen Bildungssystem zu helfen. Die ehemaligen Ostblock-Staaten nahmen dafür erneut einen Autonomieverlust in Kauf; die Bundesrepublik z. B. gewann dagegen an Einfluss auf die Bildungssysteme, ohne selbst an Autonomie einzubüßen.²¹⁹ Einer solchen Aussage basiert auf der oben bereits referierten Annahme der »*Realistischen Schule*« der IR, dass im internationalen System in Abwesenheit eines zentralen Gewaltmonopols

²¹⁸ „Mitteleuropa ist durch einen sehr spezifischen Satz historischer Erfahrungen gekennzeichnet, die als eine Abfolge von teils freiwillig von außen übernommenen, teils von außen erzwungenen Transformationen beschrieben werden können.“ György Schöpflin, *Mitteleuropa in der Falle : Zur Mesalliance mit der EU*, in: *Osteuropa*, 68 (2018), 3-5, 323-349, hier: 328.

²¹⁹ Verena Andrei/Volker Rittberger, *Macht, Interessen und Normen – Auswärtige Kulturpolitik und Außenpolitiktheorien illustriert am Beispiel der auswärtigen Sprachpolitik*, in: Maaß (Hg.) *Kultur und Außenpolitik*.³ 2015, 10-37. Ziel des aus den früheren Ausgaben unverändert übernommenen Aufsatzes ist ein Theorietest, d. h. untersucht werden soll, ob und wie sich Theorien der internationalen Beziehungen auf die AKP, insbesondere die ASP, anwenden lassen. Damit will das Verfassersteam zu weiteren theoriegeleiteten Studien über Ziele und Instrumente der AKP im Allgemeinen und die AKP der Bundesrepublik Deutschland im Besonderen anregen. Zitiert wird aus der zweiten Auflage 2009, 33-60, hier: 47.

Anarchie herrsche; dieser Gedanke wurde zunächst anthropologisch (»Klassischer Realismus«), dann systemtheoretisch bzw. handlungstheoretisch (Varianten des »Neorealismus«) begründet. Der Paradigmenwechsel ging einher mit einem Methodenwechsel. Während der »Klassische Realismus« sich in der Tradition des Historismus hermeneutischer Verfahren bediente, lehnte sich der »Neorealismus« mit quantitativen Methoden an die Naturwissenschaften an.²²⁰ Im anarchischen Selbsthilfesystem der IR ringen die souveränen Staaten um Macht und Einfluss. Die relative Machtposition, m. a. W. die Autonomie, beruht auf der territorialen Integrität, den Ressourcen und dem Spielraum für Entwicklungen ohne Identitätseinbußen. In jeder Annäherung zwischen Staaten stellt sich die Frage, ob man dem anderen trauen kann. Dieses Sicherheitsdilemma ist einzudämmen allein durch Macht. Absprachen werden nur getroffen und Kooperationen werden nur eingegangen, wenn diese der Erhaltung der eigenen Machtposition dienen. Die Macht besteht in der Kontrolle über Ressourcen; Machtzuwächse ermöglichen die Durchsetzung eigener Interessen gegenüber anderen Staaten. Zunehmender Einfluss kann der eigenen Sicherheit dienen, aber auch die Autonomie gefährden. Risikoabwägungen in dieser Hinsicht können die Formen der Machtpolitik verändern. Dieser so von Verena Andrei und Volker Rittberger referierten Theorie der »Realistischen Schule« gesellen sich in ihrer Analyse zwei andere Groß-Theorien (»Grand Theories«) hinzu: die bei den Autoren so genannte »liberal-utilitaristische« und die »konstruktivistische« Theorie der IR.

Durch den Zusatz „utilitaristisch“ wird der Begriff des Liberalismus auf wirtschaftliche oder kurzfristige innenpolitische Ziele eingeschränkt.²²¹ Dieser auf das Interesse der Akteure verengte Begriff beeinflusst das Ergebnis des Theorietests: Die Kosten der deutschen Vereinigung setzten am Anfang der 1990er Jahre der Auflegung oder der Ausweitung kostenintensiver Programme auf nachrangigen Politikfeldern wie dem der AKP enge Grenzen. Dagegen erwarteten die mit der Sprachförderung in MOE befassten politischen und administrativen Akteure (AA, BMI, ZfA, KMK, Mittlerorganisationen) von einer Ausweitung der Programme „[...] einen Zugewinn für ihre Kompetenz und Mittelausstattung [...]“²²². Damit sei wegen der Sparpläne des Bundesfinanzministers eigentlich nicht zu rechnen gewesen. Dass

²²⁰ Michael Zürn, Neorealistiche und Realistische Schule, in: Andreas Boeckh (Hg.) *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.] *Lexikon der Politik*. Band 6). Frankfurt a. M./Wien 1994, 309-322, hier: 311, 313-316. Vgl. Meyers, *Internationale Beziehungen als akademische Disziplin*. Siehe oben Fn. 213. Vgl. auch Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik*. Paderborn 2015, 22-27.

²²¹ Der Interessenbegriff „[...] richtet sich am Akteurskonzept des *Homo oeconomicus* aus. [...] Der Nutzen [bzw.] das primäre Eigeninteresse besteht bei allen Akteuren darin, ihr Überleben zu gewährleisten. Dieses können sie durch materielle Gewinne [bzw.] Steigerung ihrer Einkommen oder die Mehrung ihrer Entscheidungskompetenzen erreichen [...]“. Andrei/Rittberger, ebd. 37.

²²² Ebd. 50.

Kanzler Helmut Kohl persönlich sich für ein Sonderprogramm zur Förderung der Deutschen Sprache einsetzte und damit auch weitere Lehrerentsendungen ermöglichte, könne mit der utilitaristisch-liberalen Theorie nicht erklärt werden – habe er doch durch das Engagement auf diesem marginalen Politikfeld nicht seine Wiederwahl sichern können. Auch das finanzielle Engagement der Bundesländer für das LEP sei mit diesem Theorieansatz nicht zu erklären.²²³ Auf die Interessenkonstellation der in der Studie so genannten „privaten Akteure“ (DIHK; BDI; GEW; VDLiA) geht das Autorenteam nicht näher ein.²²⁴ Diese „privaten“ sind als „kollektive“ Akteure im »Passauer 3-Ebenen-Modell« auf der »Meso-Ebene« zu verorten. Die »Mikro-Ebene« mit den individuellen Akteuren fehlt hier ganz, wird aber im dritten Ansatz zugänglich.

Der Konstruktivismus halte den beiden anderen Theoriekonzepten entgegen, dass die Ausgangsvorstellungen, das vom Sicherheitsdilemma geprägte Mit- und Gegeneinander der Staaten bzw. der auf simplen Eigennutz reduzierte »*Homo oeconomicus*«, bloße soziale Konstrukte seien. Vielmehr handelten die Akteure (»*role player*«) nach sozialen Normen, die aneinander gerichtete, auf Werten basierende Verhaltenserwartungen darstellen, genauer: sie agierten „[...] norm- und regelgeleitet auf dem Hintergrund subjektiver Faktoren, historisch-kultureller Erfahrungen und institutioneller Einbindungen“²²⁵. Um diese Grundannahmen des Konstruktivismus auf die Außenpolitik zu übertragen, würden zwei Theoriestränge zusammengeführt: Der transnationale Konstruktivismus untersuche die Wirkung internationaler Normen auf die Staaten, und die sozietal-konstruktivistische Variante leite außenpolitisches Verhalten aus innergesellschaftlichen Normen ab. In der transnationalen Sozialisation übernahmen internationale Organisationen oder intergouvernementale Institutionen die Rolle als »*Teacher of norms*«; „[...] transnationale »*Advocacy*«-Koalitionen helfen bei ihrer Verbreitung und Verankerung“.²²⁶ Solche Sozialisationsagenturen könnten auch in regionalen oder funktionalen Subsystemen bestehen; auf der nationalen Ebene könnten Expertennormen und gesamtgesellschaftliche Normen differieren [m. a. W. »*partielle Modernisierung*«, KDUe]. Normen hätten gegenüber anderen ideellen Faktoren den höchsten Verbindlichkeitsgrad: Anders als etwa »*die Kultur*«, »*das Weltbild*«, sogenannte »*Prinzipien*« oder »*Werte*« zeichneten sie sich „[...] durch

²²³ Ebd. 51.

²²⁴ Vgl. aber Verena Andrei, *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropas und in der Europäischen Union : Eine theoriegeleitete Außenpolitikanalyse*. Dissertation Universität Tübingen 2006, 154-169; siehe dort auch 426, Tabelle 10 („Grundinteressen und Präferenzen der Akteure im Fall der Lehrerentsendung (LE) nach MSOE“).

²²⁵ Andrei/Rittberger, ebd. 41. Das Autorenteam zitiert hier aus: Thomas Schaber/Cornelia Ulbert, Reflexivität in den internationalen Beziehungen : Literaturbericht zum Beitrag kognitiver, reflexiver und interpretativer Ansätze zur dritten Theoriedebatte, in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen*. Jg. 1 (1994), H. 1, 136–169, hier: 142.

²²⁶ Andrei/Rittberger, ebd. 40.

ihre Intersubjektivität, unmittelbare Verhaltensorientierung und kontrafaktische Geltung aus“²²⁷. Konkret auf den Lehreraustausch und die vertraglich vereinbarte wechselseitige Einrichtung von Kulturinstituten bezogen, bestätigte sich die Kongruenz mit der schon vor 1990 entsprechend dem KSZE-Prozess vertretenen Norm, mit dem Kulturaustausch zur Entspannung zwischen Ost und West, also zum Weltfrieden, beizutragen.²²⁸ Den an dieser Stelle möglichen Brückenschlag zwischen dieser Norm und den programmatischen Handlungsorientierungen der individuellen Akteure – sprich: der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn – im Sinne der Kulturdiplomatie und der Friedensmission von Fremdsprachenlehrern hielt der Verfasser für einen theoretischen und methodischen Kurzschluss. Theoretisch ließe sich die KSZE in dem hier untersuchten Zeitabschnitt als Form der rationalen Kooperation staatlicher Akteure deuten. In ihrer späteren Gestalt als Sozialisationsagentur (OSZE) handelte sie schon normengeleitet für den Weltfrieden, aber statt durch Kulturaustausch eher durch direkte Interventionen, rechtliche Expertisen und einen Beobachterstatus z. B. bei Wahlen.

Das Bemühen des Autorenteam, Alternativen zur »*Realistischen Schule*« zu erwägen, konnte freilich nur dem damaligen Stand der Theoriedebatte entsprechen. So erscheint heute der Begriff der Norm in diesem Zusammenhang überzogen. Die Verhaltensregeln für die KSZE-Teilnehmerstaaten in Korb I, wie z. B. Gewaltverzicht, territoriale Integrität, Nicht-einmischung, Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten usw. sollten vor allem durch »*vertrauensbildende Maßnahmen*« im militärischen Bereich gestützt werden. Die allgemeine Aufforderung zur Zusammenarbeit wurde in den Körben II (Wirtschaft, Wissenschaft, Technik) und III (Kultur und Bildung) konkretisiert. Korb III war zusätzlich – auch für den Gegenstand der vorliegenden Fallstudie – deshalb bedeutsam, weil der Kulturaustausch in Form von Kontakten nicht nur staatlicher Funktionsträger, sondern auch zwischen gesellschaftlichen Vereinigungen und bei privaten Begegnungen (Reiseverkehr, Jugend, Familie) angebahnt werden sollte. Theoretisch bekamen die individuellen Akteure hier den größten Spielraum. Wäre »*Kulturaustausch für den Weltfrieden*« wirklich eine Norm gewesen, dann hätte sie allenfalls kontrafaktische Geltung beanspruchen können.²²⁹ Auf den Folgekonferenzen wurde u. a. deutlich, dass der Begriff der Menschenrechte so tief in den jeweiligen politisch-kulturellen

²²⁷ Ebd. 41.

²²⁸ Andrei 2006, 171.

²²⁹ „Sowohl bei den vertrauensbildenden Maßnahmen als auch bei den Inhalten von Korb III zeigte sich rasch, dass der Osten die Empfehlungen der Schlussakte nur selektiv und restriktiv umzusetzen gedachte.“ Gerda Zellentin, Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa – KSZE, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.] Lexikon der Politik. Band 6). Frankfurt a. M./Wien 1994, 251-257, hier: 253-254.

Systemen verankert war, dass nur schwer ein Ost-West-Konsens erreicht werden konnte (z. B. Recht auf Arbeit vs. Recht auf freie Meinungsäußerung)²³⁰. Der UVR allerdings brachte die erste KSZE-Folgekonferenz im Machtbereich Moskaus einen Reputationsgewinn. Das »Europäische Kulturforum« zur Überprüfung der Helsinki-Vereinbarungen in Korb III wurde im Oktober 1985 nach Budapest einberufen. Anders als das parallele inoffizielle Forum der Internationalen Helsinki-Menschenrechtskommission, einer INGO, wird die offizielle Veranstaltung als eine doppelzüngige Inszenierung geschildert: „Morgen folgt, nach diplomatischer Gepflogenheit, die aufgeblasene, selbstgefällige Euro-Rhetorik. Heute aber: Kampf.“²³¹ Die Zersetzungsmaßnahmen der ungarischen Staatssicherheitsorgane gegen das inoffizielle Forum wurden auch von ungarischen Oppositionellen als perfide empfunden.²³² Der normativ geführte Dialog blieb schwierig. Die Verhandlungen über die wechselseitige Errichtung von Kulturinstituten zwischen der Bundesrepublik und der UVR z. B. wurden, wie zu zeigen sein wird, über Jahre hinweg nicht normativ, sondern zweckrational geführt.

Die Zeit für einen neuen Theorietest mit dem Ziel, die auswärtige Sprachförderung der Bundesrepublik Deutschland unter Einbeziehung individueller Akteure mit theoretischen Ansätzen der IR zu erklären, wäre allerdings gekommen. Dabei darf die zwischenzeitliche Weiterentwicklung der Theorie nicht unbeachtet bleiben. Nicht nur die »Rationale Kooperation«, die hin und wieder, aber wohl zu Unrecht als »neorealistisch« gekennzeichnet wird, hat die Theorie der IR inzwischen differenziert und bereichert.²³³ Der wissenschaftliche Diskurs zwischen amerikanischen und europäischen Vertretern der Disziplin führte zu einer Ausgliederung des Institutionalismus und des Transnationalismus aus dem Liberalismus, der bis dahin als der eine starke Gegenpol zum Realismus gegolten hatte.²³⁴ Obwohl nun ebenfalls ausgehend von staatlichen Akteuren, sind für den Liberalismus nicht Macht und Überleben im

²³⁰ Matthias Peter, Konferenzdiplomatie als Mittel der Entspannung : Die KSZE-Politik der Regierung Schmidt/Genscher 1975 –1978, in: Altrichter/Wentker (Hgg.), *Der KSZE-Prozess* 2013, 15-28, hier: 20-21. Siehe Fn. 3.

²³¹ Garton Ash 1992, 134-135, Zitat 135. Siehe Fn. 153. Vgl. auch Hans Magnus Enzensberger, *Ungarische Wirrungen*, in: Ders., *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern*. Frankfurt am Main 1987, 119-176.

²³² Inzwischen archivalisch aufgearbeitet in: Rolf Müller (Hg.), *Európai Kulturális Fórum és ellenfórum. Budapest, 1985* [Europäisches Kulturforum und Gegenforum. Budapest, 1985]. ÁBTL Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára [Historisches Archiv der Staatssicherheitsdienste]. Budapest 2005. Ein erster Bericht des ungarischen Innenministeriums über die Aktivitäten der »Helsinki Watch-on-NGO« stammt vom 4. Oktober 1985 [Dokument 33]. Ebd. 164-166. Vgl. auch die Dokumente Nr. 35 bis 41, 43, 45 bis 47, 49, 51, 57. Ebd.

²³³ „Die rationalistische Erklärung von Kooperation verzichtet [...] auf die problematischsten Prämissen der Realistischen Schule (Staat als einziger Akteur, Macht als Motiv, internationale Politik als moralfreie Sphäre), ohne dabei so zentrale Kategorien wie Interesse und Durchsetzungsfähigkeit zu negieren. Angesichts dieser doch weitreichenden Unterschiede erscheint es nicht sinnvoll, solche Analysen noch als neorealistisch zu bezeichnen, zumal sie von Neorealisten, die in der Tradition von Waltz stehen, vehement kritisiert werden.“ Zürn, ebd. 318, Siehe Fn. 220, mit Hinweis auf Kenneth N. Waltz, *Realist Thought and Neorealist Theory*, in: *Journal of International Affairs* 44 (1) 21-36.

²³⁴ Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik*. Paderborn 2015, 138.

internationalen System das Movers der Außenpolitik, sondern es sind die Interessen *und* Wertvorstellungen, die sich innergesellschaftlich und innenpolitisch organisieren.²³⁵ Während Andrei/Rittberger den Liberalismus aus der anthropologischen Annahme des »*Homo oeconomicus*« ableiteten, öffnet Schimmelfennig diesen Theorieansatz auch für – vom Realismus gleichermaßen für obsolet gehaltene – idealistische oder altruistische Ziele (z. B. Verbreitung von Demokratie und Menschenrechten).²³⁶ Die von Andrei/Rittberger als Spielarten des Konstruktivismus behandelten transnationalen bzw. sozietal-konstruktivistischen Theoriepfade werden anders kartiert und als intergouvermentaler Institutionalismus bzw. Transnationalismus von NGO auf der einen Seite und als verbliebene Grundhaltung des Liberalismus (Externalisierung) auf der anderen Seite *neben* den Konstruktivismus auf das Theorietableau der IR gehoben, m. a. W. zu den Großtheorien (»*Grand theories*«) gerechnet.

Realismus, Liberalismus, Institutionalismus und Transnationalismus nehmen weiterhin internationale Akteure an, die zweckrational und mehr oder weniger egoistisch handeln. Der neue Konstruktivismus geht dagegen von der Prägung der Akteure durch soziale Konstrukte (Ideen, Bedeutungszuschreibungen, Identitäten, Normen usw.) aus, die sich auf Präferenzen und konkretes Handeln auswirken.²³⁷ Die konstruktivistische Gegenposition in der dritten Theoriedebatte entspricht einer fundamental anderen theoretischen Sicht auf die Strukturen des internationalen Systems.²³⁸ Diese werden nicht wie in den anderen Großtheorien als materielle Strukturen (z. B. Machtverteilung, Technologieverfügbarkeit, Interdependenz) und daraus abgeleitete nicht-materielle intersubjektive Strukturen (z. B. Hegemonien, Regime, Netzwerke) aufgefasst.²³⁹ Das internationale System wird vielmehr von Grund auf kulturell konstituiert.²⁴⁰ Die Anarchie wird nicht geleugnet. Sie wird aber nicht als Fehlen jeglicher sozialer Ordnung, sondern als eine besondere Ausprägung normativer oder institutioneller Ordnung interpretiert, die – zumindest nach Auffassung der sogenannten »*Stanford-Schule*« – westlichen Ursprungs ist. Die Institutionen dieser anarchischen »*internationalen Gesellschaft*« sind die souveränen Territorialstaaten und die Marktverhältnisse. Kriege bedeuten kein Versagen des Systems, sondern sind regelhaft institutionalisiert. „Auch andere universal gültige Normen und Werte

²³⁵ „Einerseits selektieren die innerstaatlichen Strukturen die außenpolitischen Ziele des Staates aus der Vielfalt der gesellschaftlichen Werte und Interessen. Andererseits prägen sie die außenpolitischen Mittel oder Politikstile. Anders gesagt: innenpolitische Verfahren und Verhaltensweisen werden nach außen gekehrt oder externalisiert.“ Ebd. 143.

²³⁶ Ebd. 145.

²³⁷ Ebd. 63-64.

²³⁸ Die erste Theoriedebatte setzte den Realismus gegen den Idealismus, die zweite den Neorealismus gegen den klassischen Realismus durch.

²³⁹ Ebd. 64.

²⁴⁰ Ebd. 65.

[...] wie das Gleichheitsprinzip oder das Streben nach Wohlstand sind europäischen, westlichen Ursprungs“²⁴¹. Kooperation und Ressourcentausch sowie deren bewusste Verweigerung erfolgen in ideellen, intersubjektiven Strukturen; genauer beruhen diese (1) auf gemeinsamen Wissensbeständen und -standards in »*Epistemic communities*«, (2) auf den für erstrebenswert gehaltenen politischen Zielen in »*Wertegemeinschaften*« sowie (3) auf Normen und kollektiven Standards angemessenen Verhaltens z. B. gegenüber Diplomaten, Kriegsgefangenen oder der Zivilbevölkerung. Alle diese intersubjektiven Strukturen werden überwölbt von der Struktur der Identität. Diese prägt sich über den Mechanismus des »*Othering*« in Kulturen der Freundschaft (»*Wir*«) und der Feindschaft (»*Die*«) aus.²⁴² „Gemeinschaft entschärft die problematischen Wirkungen der Anarchie. Wenn andererseits gegensätzliche Kulturen aufeinander treffen, verschärfen sich die Anarchieprobleme.“²⁴³. Dann können Wissensbestände geleugnet, ideelle politische Ziele ausgehöhlt und internationale Normen missachtet werden. In Konstellationen der Freundschaft entscheidet idealerweise die Argumentationsmacht darüber, ob sich politische Entscheidungen an Wissen, an Werten und Normen sowie an Identitäten orientieren (Sozialisation). Der Konstruktivismus geht – vielleicht fälschlich – davon aus, dass Frieden und Stabilität in internationalen Gemeinschaften an sich eine Attraktivität für Einzelstaaten entfalten.²⁴⁴ Die Osterweiterung der EU wurde seit dem Ende der 1990er Jahre unter konstruktivistischen Vorzeichen aber auch darauf analysiert, warum Freundschaft so schwierig herzustellen ist. Der sogenannte »*Postfunktionalismus*« hebt den asynchronen Einfluss der Ideensphäre hervor. In funktionalistischer Sicht wurde das Ausmaß der vertikalen und horizontalen europäischen Integration in Abhängigkeit von der internationalen Interdependenz betrachtet. „[Dagegen] betont der Postfunktionalismus, dass die Integration abhängig von den Ideen und Identitäten der Interdependenz sowohl vorseilen als auch hinterherhinken kann.“²⁴⁵ Die Überwindung der internationalen Anarchie durch Sozialisation und Gemeinschaftsbildung ist kein Automatismus. Zwar ist diese Möglichkeit in der Theorie selbst angelegt. Aber ihrer Realisierung gegenüber ist der Konstruktivismus selbst skeptisch. Gerade aufgrund der kulturellen Konstitution des internationalen Systems muss mit dem Beharrungsvermögen von Ideen

²⁴¹ Ebd. 166-167 mit Hinweis auf Martha Finnemore, Norms, Culture, and World Politics : Insights from Sociology's Institutionalism, in: *International Organization* 50/2 (Spring 1996), 325-347. URL <https://www.jstor.org/stable/2704081> (10.10.2023).

²⁴² Schimmelfennig, 2015, 182.

²⁴³ Ebd. 168.

²⁴⁴ Ebd. 180.

²⁴⁵ Ebd. 299 mit Hinweisen auf: Thomas Christiansen/Knud Erik Jørgensen/Antje Wiener (Hgg.), *The Social Construction of Europe*. London 2000; sowie auf: Liesbet Hooghe/Gary Marks, A Postfunctional Theory of European Integration : From permissive Consensus to Constraining Dissensus, in: *British Journal of Political Science* 39 (1), 1-23.

gerechnet werden. „Zweckrational handelnde Akteure sind viel eher bereit, ihr Verhalten externen Chancen und Restriktionen strategisch anzupassen, als normativ oder habituell handelnde Akteure.“²⁴⁶ Die Furcht vor dem Verlust der eigenen Kultur und Identität kann auch „[...] Gegenreaktionen [hervorrufen] wie das Erstarken subnationaler, regionaler Identitäten oder antiwestlicher Werte und Bewegungen“²⁴⁷.

Dem für die vorliegende Studie ausgewählten Fall scheint der Konstruktivismus die angemessene theoretische Orientierung zu geben. Die Frage ist nur, welcher Konstruktivismus? Jeffrey T. Checkel spricht sich dafür aus, bei der Auswahl von Forschungsmethoden deren epistemologischen Hintergründe zu beachten. Er differenziert zwischen konventionellen, interpretativen und kritisch/radikalen Konstruktivisten. Die konventionelle Richtung ist eher in den amerikanischen Studien zu den IR verbreitet. Sie sind hauptsächlich positivistisch ausgerichtet, untersuchen vorwiegend den Einfluss von Normen, hin und wieder auch von Identitäten auf die IR. Sie beziehen sich auf die Theorie der Institutionen und Organisationen bzw. auf die Soziologie. Als Methode qualitativer Forschung wenden sie zum Nachweis kausaler Zusammenhänge und Mechanismen häufig das »*Process tracing*« an.²⁴⁸ Den Forschern muss es beim konventionellen konstruktivistischen Ansatz aber angelegen sein, die Kausalkette nicht mit interpretativen Methoden zu vermischen.²⁴⁹ Interpretative Konstruktivisten dagegen, eher in den europäischen Politikwissenschaften vertreten, untersuchen die Rolle der Sprache bei der Vermittlung und Konstruktion sozialer Realität. Sie sind post-positivistischen Erkenntnistheorien verpflichtet und fragen weniger nach den Ursachen von Entwicklungen, sondern danach, welche Diskurse diese möglich gemacht haben. Von einem induktiven Ansatz ausgehend, besteht ihr Ziel in der Rekonstruktion von Identitäten mit variierenden linguistischen Methoden. Auch bei den kritisch/radikalen Konstruktivisten steht die Sprache im Fokus, in der Nachfolge von Sprechakttheorie, Diskurs- und Textanalyse, mit einer stärkeren Betonung der Aspekte von Macht und Herrschaft in ihrer sprachlichen Vermittlung. Dies betrifft auch die Reflexion des Forschers über die eigene Position gegenüber dem Forschungsgegenstand, die in der positivistischen Herangehensweise nicht zum Thema gemacht wird. Methodische Sorgfalt, wie z. B. bei der Triangulation der Quellen sowie bei der

²⁴⁶ Schimmelfennig, 2015, 181.

²⁴⁷ Ebd. 182.

²⁴⁸ Jeffrey T. Checkel, Constructivism and EU Politics, in: Knud Erik Jørgensen/Mark A. Pollack/Ben Rosamond (Hgg.), *Handbook of European Union Politics*. London/New Delhi 2006, 57-76, hier: 58.

²⁴⁹ “It only works if you hold things constant in a series of steps; A causes B; B then causes C; C then causes D; and so on. Such an approach simply cannot capture the recursivity and fluidity of post-positivist epistemologies. Not surprisingly, the very few interpretative constructivists who do employ process tracing are careful to separate it from the discursive and narrative techniques at the heart of their approach.” Ebd. 60.

Operationalisierung linguistischer Kategorien, bleibe freilich häufig ein Problem, sodass Zweifel hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität nicht ganz ausgeräumt werden könnten.²⁵⁰ Die Internationalen Beziehungen (IR), Subdisziplin der Politikwissenschaft, haben die Theoriedebatte vorerst beendet. Stattdessen werden Theorien mittlerer Reichweite bzw. die Kombination und Synthese von Bausteinen unterschiedlicher Ansätze in konkreten Fallstudien für weiterführend gehalten.²⁵¹ Als Theorie mittlerer Reichweite präsentiert sich die »Wertediffusion«, die im Folgenden dargestellt wird.

1.3. »Wertediffusion« als Theorie mittlerer Reichweite in den IR

In dem Maße, wie sich in den 1990er Jahren, nach der Auflösung der Warschauer Vertragsorganisation (WVO) und des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW), die Integration der MOE-Staaten in euro-atlantische Strukturen abzeichnete, wuchs in den IR das Interesse an der sogenannten »Diffusion«. Damit wird allgemein die Übernahme von Normen, Ideen und politisch-administrativen Handlungsmustern (»Policies«) aufgrund wachsender internationaler Interdependenz bezeichnet. Nachdem die Bedeutung des Begriffs ungefähr einhundert Jahre lang auf ein Korrelationsproblem bei komparativen Studien eingengt war (»Galton's Problem«), gehört er inzwischen direkt zu den Debatten über die Definition, Ursachen und Konsequenzen der Globalisierung und generierte ab den 1990er Jahren eine Fülle von Studien. Mit dem Ansatz wird erforscht, ob und wie einheimische Politik-Entscheidungen durch transnationale Diffusionsprozesse beeinflusst werden.²⁵² Auswärtige Kulturpolitik gehörte nach der klassischen realistischen Sicht der IR noch zu den »Low politics«, d. h. sie galt als weitgehend irrelevant für die Sicherheit und die Wohlfahrt eines Staates. Die dem Neorealismus zuzurechnende Forschung zu den Hegemonie-Zyklen im internationalen System interessierte sich schon eher für die Interdependenz von politischer, wirtschaftlicher und kultureller Sphäre und erforschte die »Kultur« als eine Grundlage politischer Macht.²⁵³ Für das

²⁵⁰ Ebd. 64 u. ö.

²⁵¹ Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik*. Paderborn 42015, 63-64.

²⁵² Fabrizio Gilardi, Transnational diffusion: Norms, ideas, and policies, 1-2. Siehe oben Fn. 27. Zu Galton's Problem (ebd. 2, 4): Gleiche oder ähnliche Rechtsnormen, Institutionen, »Policies« o. ä. in verschiedenen Ländern könnten damit erklärt werden, dass die Entwicklung des staatlichen, ökonomischen bzw. gesellschaftlichen Systems gleiche funktionale Erfordernisse produziert hätten. Die alternative Erklärung wäre, dass es sich um zwei oder mehr unabhängige Kopien eines Originals handelt (Beispiele: Das Sozialstaatsprinzip in Bismarcks Sozialpolitik Ende des 19. Jahrhunderts, im Beveridge-Plan in Großbritannien nach 1945 oder im skandinavischen Modell des Wohlfahrtsstaats.) Vgl. Oxford Reference (Hg.) – *Quick Reference*
URL <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095841611> (24.11.2022).

²⁵³ Zürn 1994, 316. Siehe Fn. 220.

Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der SU wurden neben anderen Faktoren, wie dem Versagen der Planwirtschaft, vor allem die Erschöpfung der ökonomischen Ressourcen des Ostblocks u. a. durch den Rüstungswettlauf verantwortlich gemacht. Aber die Ereignisse warfen auch die Frage auf, inwieweit Kultur als »Soft power« gelten könne.²⁵⁴ Besonders der europäische Einigungsprozess – wie angedeutet – beförderte die spezielle Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand der Wertediffusion.²⁵⁵ Dabei ist die kulturelle Dimension lange Zeit kaum beachtet worden.²⁵⁶ Die Legitimität der supra-nationalen Institutionen in der EU – von Versuchen mit zwiespältigem Ergebnis, die Partizipation der EU-Bürger auszuweiten, einmal abgesehen – entspringe vor allem einer verblässenden Kompetenz zur Lösung von Problemen, bei denen auch die Einzelstaaten überfordert wären.²⁵⁷ Die Einheit würde deshalb hilfswise oft in dem „[...] Dreiklang von Antike, Abendland und Aufklärung“ beschworen. Der von den Autoren favorisierte Vorschlag „[...] einer römischen Identität Europas“ entstammt einer Publikation aus den frühen 1990er Jahren, dem Höhepunkt des Diskurses über das »Eigene« und das »Fremde«.²⁵⁸ Während Ungarn die Beitrittskonditionalitäten mustergültig erfüllte, bestimmt seit 2011 die Weigerung, Jurisdiktionen und Verfahrensregelungen der europäischen Institutionen widerstandslos hinzunehmen, als Ausdruck einer nationalen Identität den Diskurs der ungarischen Regierung mit und in den europäischen Institutionen. Das ist kein Einwand gegen die Diffusion. Ihre Erforschung ist auf den Prozess orientiert und nicht auf die Ergebnisse.

²⁵⁴ Joseph S[amuel] Nye, Soft power, in: *Foreign Policy* 80 (1990), 3, 153-171. Ders., *Soft Power : The Means to Success in World Politics*. New York 2004. Zur Einflussnahme der UdSSR und der USA auf die beiden deutschen Staaten vgl. David Caute, *The Dancer Defects : The Struggle for Cultural Diplomacy during the Cold War*. Oxford/New York 2003.

²⁵⁵ Für Ungarns Mitgliedschaft in der EU lassen sich vier Phasen unterscheiden. Vgl. Jürgen Dieringer/Ákos Tóth, Die Europapolitik Ungarns, in: *Quo vadis, Hungaria? Kritik der ungarischen Vernunft*. *Osteuropa* 61 (2011), 12, 185-198. Im Einzelnen handelt es sich um eine »antizipatorische« Phase, in der Ungarn sich vom kommunistischen Einparteiensstaat in eine Demokratie mit liberaler Marktwirtschaft verwandelte (ab 1989), um eine »adaptive« Phase, in der Ungarn den Regelungsbestand der Europäischen Union (EU) übernahm – Kopenhagener Kriterien und »acquis communautaire« (ab 1997) – dann um eine »Nach-Beitrittsphase«, in der sich Ungarn in die Aufgaben eines Vollmitglieds der EU hineinfand (ab 2004). In der vierten, noch anhaltenden Phase nach der EU-Ratspräsidentschaft Ungarns (seit 2011), nutzt das Land auf der Grundlage einer ausgearbeiteten außenpolitischen und Sicherheits-Strategie seinen politischen Spielraum.

²⁵⁶ Daniel Göler/Mariano Barbato, Politikwissenschaftliche Europaforschung. Perspektiven zwischen Sozial- und Kulturwissenschaft, in: Barmeyer/Scheffer/Glenkova (Hgg.), ²/2011, 385-400, hier: 385. Siehe Fn. 55.

²⁵⁷ „Da das beschlossene Erhöhen der Output-Legitimation durch bürgernahe Erfolge leicht in bürokratischen Zwangsbeglückungsprojekten versandet, begann eine breite Debatte über Legitimität und Identität in der EU, die in unterschiedlicher Weise auf kulturelle Grundlagen Bezug nahm.“ Ebd. 396.

²⁵⁸ „Roms Identität ist exzentrisch, weil es nach außen schaut. Es importiert Jerusalems Religion und Athens Philosophie. Mit dieser exzentrischen Haltung lässt sich eine europäische Identitätsstiftung durch Abgrenzung nach außen vermeiden. Sie ist aber offen für die typisch europäische Identitätsstiftung durch Abgrenzung gegenüber der eigenen Vergangenheit. [...] Europäische Identität und Legitimität erwächst ganz fundamental aus der Aufgabe, eine Wiederholung der dunklen Geschichte Europas zu verhindern.“ Ebd. 398 mit Bezug auf Rémi Brague, : *Europa. Eine exzentrische Identität*. Frankfurt am Main 1993.

Transnationale Diffusion muss von imperialistischer Einflussnahme unterschieden werden. Sie ist auch nicht äquivalent zur Konvergenz.²⁵⁹ Werden Korrelationen zwischen besonderen sozio-ökonomischen Gegebenheiten und den diffundierenden Politiken vermutet, muss zur Bestätigung der Hypothesen nachgewiesen werden, welche Kausalmechanismen in den Prozessen wirksam werden.²⁶⁰ Zur Zeit der Abfassung des Handbuchartikels von Fabrizio Gilardi herrschte weitgehender Konsens darüber, dass sich die meisten erforschten Mechanismen in vier Kategorien zusammenfassen lassen: “[...] namely coercion, competition, learning, and emulation”.²⁶¹ Dabei erzielt das Lernen die nachhaltigste Wirkung.²⁶² Der Zwang, bestimmte rechtliche Regelungen oder »*Policies*« zu übernehmen, entstehe durch den Druck von Seiten internationaler Organisationen oder mächtiger Staaten. Allerdings nicht ohne innere Einflussagenten. Am Beispiel Polens belegt Philipp Ther das Zusammenwirken von Weltbank-Beratern und einheimischen Experten, die sich schon 1988 „[...] nicht an den [kriselnden] westeuropäischen Wohlfahrtsstaaten [...], sondern an Margaret Thatcher und Ronald Reagan“ orientierten und 1989 mit der sogenannten »*Schocktherapie*« radikale Wirtschaftsreformen durchsetzten.²⁶³ Folge man – so heißt es auch bei Gilardi noch im Handbuchartikel – den Debatten über den Einfluss von Weltbank und IWF bis hin zur Osterweiterung der EU, so könnten die jeweiligen Konditionalitäten in den Begriffsrahmen der »*Coercion*« gefasst werden.²⁶⁴ Vier Jahre später reiht Gilardi nur noch die letzten drei der genannten Kategorien auf, also ohne »*Coercion*«. ²⁶⁵ Empirische Studien wiesen nur einen schwachen Einfluss solcher Zwangslagen auf die Beitrittsentscheidung nach.²⁶⁶ Dies scheint der Grund für die stärkere

²⁵⁹ Gilardi 2012, 455 [v2.pdf, 3]. Bezeichnenderweise hat der Forschungszweig seinen Ursprung in der amerikanischen Politikwissenschaft. Dort sind viele Studien dazu erschienen, wie unterhalb der bundesstaatlichen Ebene die Einzelstaaten Gesetze und Regelungen von anderen US-Staaten übernommen haben.

²⁶⁰ Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik*. Paderborn 42015, 44-50.

²⁶¹ Gilardi 2012, 465 [v2.pdf, 13].

²⁶² Jonathan Jacob Ring, *The diffusion of norms in the international system*. PhD thesis, University of Iowa 2014, 29-42. URL: <http://ir.uiowa.edu/etd/1386> (27.08.2019).

²⁶³ Ther 2014, 51-52, Zitat 51. Siehe oben Fn. 133.

²⁶⁴ Gilardi 2012, [v2.pdf, 4], mit Hinweis auf: Bumba Mukherjee/David Andrew Singer, *International Institutions and Domestic Compensation: The IMF and the Politics of Capital Account Liberalization*, in: *American Journal of Political Science* 54 (2010), 1, 45-60. Außerdem Hinweis auf Frank Schimmelfennig/Ulrich Sedelmeier, *Governance by Conditionality: EU Rule Transfer to the Candidate Countries of Central and Eastern Europe*, in: *Journal of European Public Policy* 11 (2004), 4, 661-679, hier: 622-664. Vgl. aber Schimmelfennig, *Die Osterweiterung der Europäischen Union: Politiken, Prozesse, Ergebnisse*, in: *ZSE Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften* 2 (2004), 3, S. 465-491: „[Fraglich ist,] was aus der innenpolitischen Umsetzung und Durchsetzung der EU-Regeln wird, deren Übernahme vornehmlich unter dem Druck der Beitrittskonditionalität und nicht aus eigenem Antrieb erfolgte, nachdem die konditionalen Anreize [...] weggefallen sind. Hier ist zu befürchten, dass die Lücke zwischen Regelübernahme (in nationale Gesetze) und Regelumsetzung (in der nationalen Staatspraxis), die wegen des schnellen Übernahmeprozesses noch weithin klafft, bestehen bleibt.“ (Ebd. 490).

²⁶⁵ Fabrizio Gilardi, *Four Ways We Can Improve Diffusion Policy Research*, in: *State Politics & Policy Quarterly* 16 (2016), 1, 8-21, hier: 9.

URL <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532440015608761?journalCode=spaa> (01.09.2019).

²⁶⁶ Gilardi 2012 [v2.pdf, 13-14].

Berücksichtigung des soziologischen Neoinstitutionalismus und die Tilgung von »Coercion« aus dem Tableau der Kategorien zu sein. Statt sich auf die Fälle der „[...] grenzüberschreitenden autoritativen Werteverteilung [i. e. »Coercion« KDUe]“ zu fixieren,²⁶⁷ sollte laut Gilardi die Definition für Diffusion überdacht werden. Er zitiert zustimmend: “[P]olicy diffusion occurs when government policy decisions in a given [jurisdiction] are systematically conditioned by prior policy choices made in other [jurisdictions]“.²⁶⁸ Das zitierte Autorenteam selbst bezieht sich laut Gilardi auf eine soziologische Definition, die breitere Anwendungen erlaubt: “This definition is based on that, even more general, put forward [...] in sociology: any process where prior adoption of a trait or practice in a population alters the probability of adoption for the remaining non-adopters.”²⁶⁹ Damit ist der Theorieansatz offen für Forschungsfragen auf allen Handlungsebenen des »Passauer 3-Ebenen-Modells«, d. h. auch unterhalb der intergouvernementalen und der nationalstaatlichen Regierungsebene (Makro-Ebene). Untersucht werden auf der Meso- und der Mikro-Ebene alle diffundierenden Elemente, pädagogische Werte, Normen, Haltungen, Stile, Projektideen, Qualitätsstandards im Bereich der Schulbildung usw.²⁷⁰ Zu klären bleibt aber noch, wie genau die Kausalmechanismen der Diffusion auf diesen beiden Ebenen funktionieren. Die Mechanismen sind sozial, partnerschaftlich und dialogisch angelegt. Wer aber oder was nötigt wen zu was? Wer konkurriert mit wem um die Gunst wessen? Wer lernt von wem? Wer passt sich wem an? Elemente des deutschen Grundgesetzes in die ungarische Verfassung von 1948 zu übernehmen, wie 1989 geschehen, ging nicht auf die Ausübung von Zwang durch die Bundesrepublik zurück. Durften deutsche Gastlehrkräfte – in Kenntnis dessen, dass z. B. das konstruktive Misstrauensvotum nach bundesdeutschem Vorbild in den Verfassungstext gelangt war – deshalb in fundamentalen Fragen der Pädagogik von einem Konsens mit ihren ungarischen Kollegen ausgehen?

Wie genau erfüllen kollektive oder individuelle Akteure die Rolle von Sozialisationsagenturen oder von »Teachers of Norms«? Erinnert sei an Anthony Giddens‘ theoretischen Ansatz, der von einem Dualismus der Struktur ausging. Die Akteure formen ihre eigene

²⁶⁷ Schimmelfennig 2015, 19-22.

²⁶⁸ Beth A. Simmons/Frank Dobbin/Geoffrey Garret, Introduction: The International Diffusion of Liberalism, in: *International Organization* 60 (2006), 4, 781-810, hier: 786. Diese Definition findet sich auch im Handbuchartikel von 2012 [v2.pdf, 2] mit dem Unterschied, dass Gilardi dort nicht “[...] in a given country” wie hier (Gilardi 2016, 9) durch “[...] in a given [jurisdiction]“ ersetzt. Diese Präzisierung schließt eine Reihe von anekdotischen Evidenzen aus [v2.pdf, 10]. Zudem scheint in der zitierten Definition mit dem Adverb “systematically” die Notwendigkeit eines methodisch strengen »Processtracing« betont zu werden.

²⁶⁹ David Strang, Adding Social Structure to Diffusion Models: An Event History Framework, in: *Sociological Methods & Research* 19 (1991), 3, 324-353, hier: 325.

²⁷⁰ “Diffusion can take place also within countries, among a wide range of public and private actors, and it can lead to the spread of all kinds of things, from specific instruments, standards, and institutions, both public and private, to broad policy models, ideational frameworks, and institutional settings.” (Gilardi 2012, 2-3).

Struktur, indem sie die Struktur ihres Handlungsfeldes formen.²⁷¹ Was geschieht aber in der interkulturellen Kommunikation, wenn Akteure mit einem jeweils anderen kulturellen Hintergrund, genauer: mit einer je spezifischen Strukturierung, kooperieren? Können Mikrofundierungen des gemeinsamen oder aufeinander bezogenen Handelns benannt werden?²⁷² Alexander Wendt bietet mit seinem »Structure-agency«-Modell ein Konzept zur Erforschung dieser Frage an. Individualistische Theorieansätze im Neo-Realismus und Liberalismus konzedierten ihm zufolge durchaus bereits den Einfluss einer Art »Kultur« auf das Handeln der Akteure, obwohl die Theorie der »rationalen Wahl« harte Fakten, materielle Kapazitäten und Interessen für wirksamer als »Meinungen« einschätze. Wie ließe sich das Zusammenwirken beider Sphären erklären? Die Partner in einer interkulturellen Kommunikationssituation, etwa jeweilige Regierungsmitglieder in bilateralen Verhandlungen, teilten gemeinsame Repräsentationen in der ideellen Struktur des »Common knowledge«. Dieses aus der Spieltheorie entlehnte Paradigma bestimme die Mikro-Ebene der Struktur für die Akteure. Der Konstruktivismus füge die Makro-Ebene hinzu. Diese sei von den »kollektiven Repräsentationen« nach Durkheim strukturiert.²⁷³ Das soziale Verhalten der Akteure in der diplomatischen Aktion bindet sich an das »Common knowledge« – dieser Zusammenhang kann dann auch kausal analysiert werden – ihre fundamentalen Eigenschaften aber lassen sich nicht darauf, sondern nur auf die je unterschiedlichen »kollektiven Repräsentationen« [der eigenen Gesellschaft] zurückführen.²⁷⁴ Der gemeinsame Ausdruck für diese beiden Formen des Wissens in »Epistemic communities« bei Wendt ist »Culture«.²⁷⁵ In der Doppelstruktur des Wissens spiegeln sich die Bilder vom »Eigenen« und vom »Fremden« wider, welche die Akteure in der Interaktion abgeben bzw. die sie in einer vorweg angestellten Situationsanalyse entwerfen. Die Spiegelbilder, so ist zu vermuten, verstellen aber den Blick, da sie – für die Partner durchaus unterschiedlich – tiefreichend in den jeweiligen »kollektiven Repräsentationen« angelegt sind.

²⁷¹ Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory*. Siehe oben Fn. 106.

²⁷² „Anhänger der Analyse kausaler Mechanismen fordern allgemein, dass sozialwissenschaftliche Theorien die Mikrofundierungen kollektiver Handlungsergebnisse präzisieren müssen [...]. Das heißt, sie müssen darlegen, wie soziale Strukturen und Umwelten individuelle Bedürfnisse und Überzeugungen prägen (makro-mikro), wie die Akteure auf deren Basis Präferenzen ausbilden und handeln (mikro-mikro) und wie das Handeln vieler Individuen kollektive, soziale Folgen hervorbringt (mikro-makro).“ Thomas Gschwendt/Frank Schimmelfennig, *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Ein Dialog zwischen Theorie und Daten*, in: Dieselben (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt a. M. 2007, 13-38, hier: 17.

²⁷³ “What constructivism adds to this model is an emphasis on its constitutive aspect. I then suggest we think about structure at the macro level in terms of Durkheim’s idea of ‘collective’ representations or knowledge.” Alexander Wendt, *Social Theory of International Politics*. Cambridge University Press 1999, 158-159. Online seit 2012: DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612183>. Zu Durkheim siehe Zitat oben Fn. 41.

²⁷⁴ Ebd. 143.

²⁷⁵ Ebd. 185. »Culture« ist hier am besten mit »Episteme« zu übersetzen. Vgl. »Epistemic communities« bei Schimmelfennig ⁴2015, 182. Siehe oben Fn. 242.

Aufgrund der doppelten Strukturierung der Episteme können Partner unterschiedlicher Kulturen in Verhandlungen durchaus Ergebnisse erzielen, ohne übermäßiges Verständnis füreinander zu entwickeln.

Wenn selbst das »*Common knowledge*« fehlt, kann es bestenfalls zu einem Null-Ergebnis kommen. Oder zur Katastrophe. Wendt's historisches Beispiel ist das Aufeinandertreffen [oder die »*Begegnung*«?] der Azteken mit den spanischen Eroberern 1519. Die soziale Struktur der Begegnung bestand zunächst aus dem gegenseitigen Notiz-Voneinander-Nehmen. Kulturell aber war die Interaktion von den Vermutungen bestimmt, die sich aus der bloßen Existenz der einander Fremden ergaben. Diese Annahmen waren in den jeweiligen Lebenswelten fundiert, es gab kein geteiltes Wissen bei den ersten Begegnungen.²⁷⁶ Bei der Suche nach den Mikro-Fundierungen des Handelns in der Makro-Ebene der Episteme besteht das Problem, dass deren Strukturen sich nicht einfach als Verallgemeinerungen auf Interaktionsprozesse in der Mikrosphäre und hierbei wahrgenommene Akteurseigenschaften zurückführen lassen. [„Der Gott Quetzalcoátl war aus dem Osten gekommen, und nach dem Osten war er fortgezogen: er war weiß und bärtig.“²⁷⁷]. Nicht nur, dass sich ein Element der Makro-Ebene der Episteme auf der Mikro-Ebene in unterschiedlichen Gestalten realisieren kann. Sondern bestimmte in der Makrosphäre herrschende Kausalverhältnisse sind vielleicht in der Mikrosphäre gar nicht aufzufinden. Und umgekehrt. Das Verhältnis der beiden Sphären kommt nicht kausal, sondern virtuell zustande.²⁷⁸ Es ist nach dem Konzept der »*Supervenience*« aufzufassen. Diesen schwer zu übersetzenden Begriff entnimmt Wendt der Hirnforschung.²⁷⁹ Ein mentaler Zustand ist nur virtuell in einem Zustand des Gehirns angelegt. Dieser kann sich einerseits in verschiedenen Symptomen äußern. Andererseits kann zwischen einem bestimmten Hirnzustand

²⁷⁶ “The structure of their interaction was ‘social’ (because, in Weber’s terms, each side took the other ‘into account’) but it was not ‘cultural’. Today, however, states know a lot about each other, and important parts of this knowledge are shared [...] taken-for-granted assumptions that any competent player or student of contemporary world politics must understand: what a ‘state’ is, what ‘sovereignty’ implies, what ‘international law’ requires, what ‘regimes’ are, how a ‘balance of power’ works, how engage in ‘diplomacy’, what constitutes ‘war’, what an ‘ultimatum’ is, and so on. Compared to the situation facing Cortez and Montezuma, this represents a substantial accretion of culture at the systemic level, without an understanding of which neither statesmen nor Neorealists would be able to explain why modern states and states systems behave as they do.” Ebd. 158-159.

²⁷⁷ Eduardo Galeano, *Die offenen Adern Lateinamerikas : Die Geschichte eines Kontinents von der Entdeckung bis zur Gegenwart*. Wuppertal ²1981, 26.

²⁷⁸ “[...] the distribution of knowledge exists only in virtue of actors’ desires and beliefs. This is clearest in the case of common knowledge, which *depends* quite directly on ‘ideas in the head’, but it is also true of collective knowledge which *supervenes* on desires and beliefs even if it cannot be reduced to them. If culture only exists in virtue of desires and beliefs, it has effects, in turn, only in virtue of agents’ behavior.” Ebd. 184 (Hervorh. KDUe).

²⁷⁹ “Philosophers usually construe the supervenience relation as a relation between classes of *properties*, where a class of properties, F, supervenes on a class of properties, G, just in case there is *no difference in F-properties without some difference in G-properties*.” Robert Francescotti, Supervenience and Mind, in: *Internet Encyclopedia of Philosophy : A Peer Reviewed Academic Resource*. URL <https://iep.utm.edu/supermin/> (25.11.2022).

und einem bestimmten Gemütszustand keine Kausalität hergestellt werden. »*Supervenience*« bildet bei Wendt die Analogie zu dem »*Structure-agency*«-Modell.²⁸⁰ Es bedarf bestimmter Mittler, um die Struktur der Makrosphäre zur Erscheinung zu bringen. Erscheinungen auf der Mikro-Ebene sind nicht unbedingt in Strukturen auf der Makro-Ebene fundiert. Struktur und Agens konstituieren sich gegenseitig unter der gemeinsamen Voraussetzung der »*Supervenience*«.²⁸¹

Übertragen auf den untersuchten Fall, lautet die Hypothese: Deutsche Gastlehrer an ungarischen Schulen agierten in dem mit ungarischen Schulleitungen und Lehrerkollegen geteilten Bewusstsein (»*common knowledge*«), dass ein deutsch-ungarisches Abkommen ihr Arbeitsverhältnis konstituierte. In ihrem Miteinander prägten sich – aber nicht notwendigerweise – die jeweils virtuell in Wünschen, Abneigungen und Überzeugungen angelegten kollektiven Repräsentationen (»*collective knowledge*«) der eigenen Kulturen aus (»*Supervenience*«). Dieser konkrete Zusammenhang von Mikro- und Makrosphäre der epistemischen Struktur führt zu der Forschungsfrage, ob die ungarische Reformpolitik und die zwischenstaatliche Vereinbarung über das LEP interkulturelle Diskurse ermöglichten, in denen traditionelle Normen hinterfragt wurden und andere Identitätskonstruktionen als die gewohnten ausprobiert werden konnten. Dieser Zusammenhang soll Gegenstand einer Diskursanalyse werden. Der Verfasser betrachtet das Zustandekommen des Handlungsrahmens, also des deutschen LEP im Bildungswesen Ungarns, als Teil eines intergouvernementalen Institutionalismus. Dieser Aspekt ist mittels einer Dokumentenanalyse einem »*Processtracing*« zugänglich zu machen, in dem auch Kausalitäten festgestellt werden können. Dabei ist die Grundanforderung der »*Historischen Methode*« zu beachten, nach der eine „[...] historisch-kritische [zweifelsfreie] Ermittlung singulärer Sachverhalte aus den Quellen“ vorzunehmen ist.²⁸² Die sich in dem Handlungsrahmen allmählich herausbildende Funktionsweise des LEP sieht der Verfasser unter konstruktivistischem Vorzeichen als Teil eines Diffusionsprozesses, in dem sich neben den Mechanismen des Zwangs, des Wettbewerbs und des Lernens vor allem

²⁸⁰ Die Bezeichnung *agency* wird synonym mit *agent* und *actor* benutzt, genauso auch hier die Übersetzung des Verfassers *Agens*. Einige Textteile und das folgende Zitat in Fn. 281 sind hier wieder übernommen aus Karl Dieter Uessler, *Kulturdiplomatie und Germanistik* 2018, 381-382. Siehe oben Fn. 70.

²⁸¹ “The mind supervenes on the brain, for example, because two people in identical brain states will be in identical mind states. Similarly, social structures supervene on agents because there can be no difference between those structures without a difference among the agents who constitute them. Note that these relationships are constitutive, not causal; the supervenience claim is not that minds and social structures are caused by brains and agents, but that in one sense they *are* these things.” Wendt ebd. 156 (Hervorhebung im Original).

²⁸² Wolfgang Weber, *Historische Methode*, in: Jürgen Kriz/Dieter Nohlen/ Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Dieter Nohlen [Hg.] *Lexikon der Politik* Band 2). Frankfurt a. M./Wien 1994, 161-165, hier: 162.

der von Gilardi an vierter Stelle genannte Mechanismus geltend machte: die »*Emulation*«. Gilardi betont den möglichen Wechsel zwischen den Logiken, die den Mechanismen zu Grunde liegen. Die drei erstgenannten – (1) die Reaktion auf politischen Druck oder Pfadabhängigkeiten (»*coercion*«), (2) der Wettbewerb mit anderen Anbietern um Ressourcenquellen und Standortvorteile (»*competition*«) sowie (3) die Evaluation und Feinjustierung politischer Maßnahmen (»*learning*«) – hatten in den Überlegungen zum Kulturaustausch der deutschen und ungarischen Akteure vermutlich immer schon mitgespielt, gaben aber nicht den letzten Ausschlag. Diese schalteten bei Bedarf auf »*Emulation*« um. Sich auf absehbare Zeit der Notwendigkeit zu beugen bedeutet keineswegs, die aktuellen Präferenzen auf Dauer beizubehalten, und situative Momente ermöglichen das Agieren in Rollen und Haltungen, ohne dass Normen vollständig internalisiert werden. Die Chance zur Internalisierung besteht nur, wenn normative Appelle sich im Diskurs überprüfbar machen. Die drei *Aktionsformen* der (4) »*Emulation*« berühren sich mit den drei anderen Mechanismen und nehmen teilweise deren Eigenarten auf: das habituell-routinierte Handeln hat Züge von »*Coercion*«, das normativ-wertrationale Handeln nimmt Elemente von »*Competition*« auf, und die kommunikativ-argumentative Handlungsweise bestimmt »*Learning*«, das gemeinsame Lernen der Interaktionspartner. Die »*Emulation*« basiert nicht auf einer zweckrationalen Logik, wie sonst das Ringen um Macht, das Wettbewerbsverhalten oder das Konkurrenzlernen. Die »*Emulation*« besteht im Wesentlichen darin, dass die Akteure von der Kalkulation der Folgen (»*logic of consequences*«) zur Rücksichtnahme auf die – bereits mehrfach genannte – soziale Angemessenheit (»*logic of appropriateness*«) des Handelns wechseln (»*shift*«²⁸³). „[D. h. sie wählen] diejenige Handlungsweise, die in der gegebenen Situation, ihrer sozialen Rolle, den geltenden sozialen Normen, den institutionellen Regeln oder den kulturellen Werten ihrer Gemeinschaft angemessen ist.“²⁸⁴ Ohne in einem starren »*Entweder-Oder*« gefangen zu sein, handeln die Akteure habituell-routiniert (Diplomatie und Protokoll), normativ-wertrational (Externalisierung oder Internalisierung) oder kommunikativ-argumentativ (Diskurs).²⁸⁵

Was davon auf die Kulturdiplomaten, die deutschen Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen zutraf, ist im Einzelnen zu klären. Damit stellt sich die Frage, welche Forschungsrichtung die vorliegende Untersuchung einschlagen soll. Will sie der Wissenschaft von den IR,

²⁸³ Gilardi 2012 [v2.pdf], Ebd. 22 mit Bezug auf Jeffrey T. Checkel, International institutions and socialization in Europe: Introduction and framework, in: *International Organization* 59 (2005), 4, 801-826. URL <https://www.jstor.org/stable/3877829> (10.10.2023) Die Unterscheidung der beiden Logiken bei Checkel geht wieder zurück auf March/Olsen, *Rediscovering Institutions*, s. Fn. 25.

²⁸⁴ Schimmelfennig 2015, 162.

²⁸⁵ Vgl. ebd. 163.

die mit der Diffusionstheorie eine funktionierende Schablone (»*template*«) entwickelt hat, eine weitere Fallstudie hinzufügen? Oder will sie aus der Perspektive der Diffusionsforschung ein besonderes Licht auf den Untersuchungsgegenstand werfen?²⁸⁶ Der Verfasser entscheidet sich nicht, sondern er versucht beide Wege zu gehen. Er hat neben dem wissenschaftlichen und praktischen auch ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse: Der Wunsch nach Selbstaufklärung treibt ihn wenigstens ebenso an wie die Verwertbarkeit der Erkenntnisse.²⁸⁷ Ihn als Zeithistoriker interessiert die Rekonstruktion der Prozesse auch unter dem Aspekt, was die Handelnden motivierte. An dieser Stelle ist aus methodischen Gründen auch auf die doppelte Funktion der zitierten Literatur hinzuweisen. Der Verfasser musste jeweils entscheiden, ob sie als Sekundärliteratur Zugänge zu Forschungsfragen eröffnet, die den ausgewählten Fall erschließen, oder ob sie als »*Denkmal*« für die zeitgeschichtliche Diagnose dienen kann.²⁸⁸

Der Verfasser wendet sich dabei, die eigene Position und Erfahrung reflektierend, der außenpolitischen Identitätskonstruktion der Bundesrepublik Deutschland zu. Nachdem die maximalistische »*Hegemonie*«-Variante 1945 gescheitert war, unter der vor allem Osteuropa und die Sowjetunion zu leiden hatten, konnte die Bundesrepublik nur durch ihre Westintegration schrittweise ihre Souveränität zurückerlangen. Das deutsche Grundgesetz mit seiner herausragenden, besonders geschützten Verpflichtung auf die Menschenrechte begünstigte die Entwicklung eines Verfassungspatriotismus statt eines ethnischen Nationalismus. Die 1968er Bewegung und die über vierzig Jahre währende »*Holocaust*«-Debatte konstituierten die politische Kultur in Deutschland neu. Nach 1990 entstand durch die deutsch-deutsche Vereinigung auf längere Sicht ein potenzieller »*regionaler Hegemon*«. Die internationalen und die inneren Bindungen ließen die Nachkriegsgeneration der westdeutschen Politiker aber einstweilen zu Anwälten der europäischen Osterweiterung werden.²⁸⁹ In umgekehrter Richtung sahen ungarische Politiker und Bürger die Bonner und dann Berliner Regierung als Türöffner zur EU und zugleich als hilfreiche Wegbereiter für die Integration Ungarns in die euro-atlantischen Sicherheitsstrukturen.²⁹⁰ Die beschriebene Identitätskonstruktion der Bundesrepublik stellte für die individuellen Akteure aus Westdeutschland die

²⁸⁶ Gilardi 2016, 13-15.

²⁸⁷ Rainer-Olaf Schultze, [Lemma] Erkenntnisinteresse, in: Nohlen/Schultze/Schüttemeyer (Hgg.), *Politische Begriffe*. Ebd. 152-153. Siehe Fn. 188.

²⁸⁸ Philipp Ther, Das „neue“ Europa: Überlegungen zu einer Geschichte der Transformationszeit, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 6/1 (2009), 105-114, hier: 105.

²⁸⁹ Martin Jeřábek, Deutschland in Europa : Zur deutschen außenpolitischen Identität vor und nach 1990, in: Julian Pánke u. a. (Hgg.), *Gegenwart der Vergangenheit : Die politische Aktualität historischer Erinnerung in Mitteleuropa*. DGAP-Schriften zur Internationalen Politik. Baden-Baden 2007, 59-64.

²⁹⁰ András Hettyey, *Hegemónia helyett – Magyar–német kapcsolatok 1990–2002 között* [Statt einer Hegemonie – Ungarisch-deutsche Beziehungen zwischen 1990 und 2002]. Budapest 2019, 49-56.

Makrosphäre ihrer Strukturierung dar. Vermutlich wurde sich jede und jeder Einzelne, die oder der nach 1990 im deutschen Auftrag in MOE tätig wurden, dieser »kollektiven Repräsentationen« früher oder später konfliktvoll bewusst. Zum »Collective knowledge« trug die Berührung mit anders konstruierten Identitäten bei, wie etwa der ungarischen, österreichischen oder auch der ostdeutschen Identität. Immer vorausgesetzt, dass Kulturexport als Ausgangspunkt für Diffusion aufgefasst werden kann und dass auch kollektive bzw. individuelle Akteure unterhalb der staatlichen Ebene als Überträger der Diffusion in deren Mechanismen agieren, könnten Lehrkräfte als Kulturdiplomaten – in einem Kontext rational, liberal und normativ bestimmter Erwartungen an Veränderungsprozesse im ungarischen Bildungswesen – die Aufgabe von »Change Agents« übernommen haben. Dies betreffe zunächst die an sie herangetragene Expertenrolle auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache, in weiterem Sinne aber auch die außerkulturelle Repräsentation von Normen, Konzepten und Aktionsformen in der Pädagogik, im Schulbereich und darüber hinaus. Als Kulturdiplomaten hätten sie die Möglichkeit gehabt, sich als staatlich beauftragte »Value entrepreneurs« oder »Teacher of norms« zu inszenieren – wenn sie sich nicht im Sinne der »Emulation« selbst zurücknahmen. In diesem Modus würden sie der Logik der sozialen Angemessenheit Geltung verschafft haben. Sollen diese theoretischen Überlegungen etwas fruchten, so müsste der Nachweis geführt werden, dass sich die individuellen Akteure in der Operationalisierung des von Gienow-Hecht/Donfried apostrophierten »Missing link« bewährt haben. Zugleich wäre damit in diesem Falle das Konzept der »Staatsferne« aufzubrechen.²⁹¹ Es ist zu vermuten, dass ein Transfer nur im Modus des »Learning« gelang, und zwar gemeinsam mit der angeblich nur aufnehmenden ungarischen Kultur.

²⁹¹ Siehe oben Abschnitte 1.1.4 und 1.1.5.

2. Die Sprachen Russisch und Deutsch in Ungarn 1945 bis 1987

2.1. Die Stellung der russischen Sprache in der Ungarischen Volksrepublik (UVR)

Die imperiale russische Sprache dominierte im Vielvölkerstaat Sowjetunion als Verkehrs-, Verwaltungs- und Wissenschaftssprache.²⁹² Dieses Muster sollte nach 1945 auf Mittel- und Osteuropa, das durch das Vorrücken der Roten Armee und die Konferenzen von Jalta und Potsdam unter sowjetischen Einfluss geriet, ausgedehnt werden – mit unterschiedlichem Erfolg, denn außer in Bulgarien konnte das Russische an keine Vorkriegspositionen im Bildungssystem oder auf dem Fremdsprachenmarkt anschließen. Als Wissenschaftssprache etablierte sich Russisch in den meisten MOE-Ländern nur als „passives Schriftmedium“ und musste Englisch diesen Raum überlassen²⁹³, daneben auch der deutschen Sprache²⁹⁴. Für diese war die Wissenschaft der einzige Schonraum in Ungarn. Die Vertreibung der Ungarndeutschen, noch vor der Durchsetzung der stalinistischen Herrschaft auf Initiative der demokratisch gewählten ungarischen Regierung, mit Duldung der Alliierten, durchgeführt, ließ im Alltag das Idiom verstummen. Ansonsten war auch die Bildungspolitik in den kurzen Jahren der Republik von 1945 bis 1949 durch die »Salamitaktik« bestimmt, mit der die ungarischen Kommunisten die Sowjetisierung vorantrieben, wie in anderen MOE-Ländern getragen auf einer Welle allgemeiner „plebejischer Stimmung.“²⁹⁵ Zum einen führte dies zur Verstaatlichung der kirchlichen Schulen, zum anderen zur Verdrängung von Latein und Deutsch aus dem Sekundarschullehrplan durch das Russische.²⁹⁶ Für viele in den kommunistischen Führungsriege schien dies nicht nur ein Herrschaftsrecht, sondern eine Selbstverständlichkeit zu sein, der sich die künftigen Generationen fügen mussten, hatten sie selbst doch lange Jahre des Exils in der

²⁹² In einer Artikelserie der »Prawda« erschienen unter dem Namen J. Stalin zwischen Mai und August 1950 fünf »Briefe«. Der Autor verurteilte die von der sowjetischen Sprachwissenschaft vertretene Auffassung von der Klassegebundenheit der Sprache als unmarxistisch. „Wir werden es also nicht mit zwei Sprachen zu tun haben, von denen die eine eine Niederlage erleidet, die andere aus dem Kampf als Sieger hervorgeht, sondern mit Hunderten von Nationalsprachen, für die eine langandauernde wirtschaftliche, politische und kulturelle Zusammenarbeit der Nationen die Folge haben wird, dass zu Anfang die am meisten entwickelten, einheitlichen Zonen-Sprachen sich herauskristallisieren werden, dann aber die Zonen-Sprachen in eine einzige, gemeinsame, internationale Sprache münden werden, die freilich weder Deutsch noch Russisch, noch Englisch, sondern eine neue Sprache sein wird, die die besten Elemente der National- und Zonensprachen in sich aufgenommen haben wird.“ J[osef] Stalin, *Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft*. Revidierte Neuauflage. München 1972, 65. [Die Utopie verdeckte und rechtfertigte allerdings die reale Dominanz der imperialen russischen Sprache. KDUe].

²⁹³ Harald Haarmann, *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*. München 1975, 235-236.

²⁹⁴ András Masát, Deutsch als Wissenschaftssprache und unsere Region, in: Hannes Philipp/Andrea Ströbel (Hgg.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Regensburg 2017, 478-485.

²⁹⁵ Segert zitiert Ivan T. Berend, *Central and Eastern Europe 1944-1993. Detour from the periphery to the periphery*. Cambridge/New York/Melbourne 1996, 16: „The communists could most easily sail the rough waves of radical-plebeian-revolutionary public spirit and expectations.“ Segert 2002, 80-81 Fn. 59. Siehe Fn. 141.

²⁹⁶ Romsics 2017, 430, 432. Klimó 2006, 33-37. Segert 2002, 82.

Sowjetunion verbracht.²⁹⁷ Russisch wirkte darüber hinaus als Instrument einer exkludierenden Schulsprachenpolitik (ung. »*zárt nyelvpolitika*«²⁹⁸), indem durch sie Ressourcen gebunden und damit andere Fremdsprachenfächer, die inzwischen wieder Eingang in das Schulcurriculum gefunden hatten, an den Rand gedrängt wurden (z. B. bei der Stundenzahl, in der Lehrerbildung oder bei der Lehrbuchproduktion).

Bedenkt man kulturelle Faktoren für das Scheitern des Modernisierungsversuchs nach dem Sowjetmodell in Ungarn, gehört die breite emotionale Ablehnung der russischen Sprache in der Bevölkerung dazu. Für die ältere Generation mögen eher noch die traumatischen Erfahrungen beim Vorrücken der Roten Armee in den Jahren 1944/45 das Bild bestimmt haben.²⁹⁹ Die Liquidierung der demokratischen Ansätze nach 1945, der Terror der ungarischen Staatssicherheit sowie die rücksichtslose Enteignungspolitik durch die so genannten »*Moskowiter*« wurden in letzter Konsequenz ebenfalls der sowjetischen Führung angelastet. Auflehnungen gegen den Sprachzwang wurden während der stalinistischen Periode durchaus zum Anlass oder Vorwand von Repressalien genommen.³⁰⁰ Nach der Revolution 1956 war kulturpolitisch weiterhin nur wenig Platz für westliche Fremdsprachen. Dagegen sprach die offizielle Deutung des Volksaufstands als einer durch den Westen, vor allem die USA, unterstützten »*Konterrevolution*«. Die in den Augen Moskaus konterrevolutionäre Regierung unter Imre Nagy hatte den verpflichtenden Russischunterricht an den Schulen abgeschafft. Der von der Sowjetmacht eingesetzte Nachfolger János Kádár beließ es nur vorübergehend bei dieser Entscheidung, bis die politische Macht gesichert war. Auch für die vorsichtigen wirtschaftspolitischen Reformen und kulturellen Öffnungen, die sich nach der Konsolidierung des Kádár-Regimes andeuteten, war die Treue zur Moskauer Führung eine nicht hintergehbare Bedingung. Die Priorisierung der russischen Sprache im staatlichen Bildungswesen erhielt damit symbolische Bedeutung – m. a. W., sie war dauerhaft mit einer machtpolitischen Markierung versehen.³⁰¹ Sie wurde mit dem eigenen moskauhörigen Staat assoziiert, der nach

²⁹⁷ Ágnes Vámos, *Kétnyelvű oktatás Magyarországon : tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia : Értekezés* [Zweisprachige Schulbildung in Ungarn : Schulsprachenpolitik, Schulsprachenpädagogik : Dissertation]. Budapest 2016, 62. URL http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf (03.03.2019).

²⁹⁸ Ebd. 11 und passim.

²⁹⁹ Romsics 2017, 421-422. Klimó 2006, 73.

³⁰⁰ Csaba Fazekas, Orosz könyveket égető miskolci egyetemisták 1955-ben [Miskolcer Studenten verbrennen Russischbücher im Jahre 1955], in: *archívNET : XX. századi történeti források* [Quellen zur Geschichte des XX. Jahrhunderts], 6/6 (2006). URL http://www.archivnet.hu/hetkoznapok/orosz_konyveket_egeto_miskolci_egyetemistak_1955ben.html (27.02.2019). Näheres siehe Exkurs 4.2.1. im Appendix (Aversionen in der ungarischen Bevölkerung gegen die russische Sprache).

³⁰¹ Eine Zeit lang ähnlich in der kulturellen Stoßrichtung, aber immer widersprüchlich zu den pragmatischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts entwickelte sich die Zahl der Übersetzungen russischer Bücher und aus anderen

1956 seine Macht zunächst nur mit Hilfe der sowjetischen Panzer und des Justizterrors einschließlich von Todesurteilen hatte aufrecht erhalten können. Auch als Kádár die überlebenden, nicht exilierten Teilnehmer an der 1956er »Konterrevolution« amnestierte, zu flexibleren Formen der Zensur übergang und es der Bevölkerung erlaubte, sich in ein privates Leben mit der Möglichkeit eines bescheidenen Konsums zurückzuziehen, blieb die Fremdsprache Russisch das Idiom der sowjetischen Machthaber. Sie wirkte als Drohung, wenn das Kádár-Regime es unternahm, die Grenzen des außen- oder wirtschaftspolitischen Spielraums auszuloten. So konfrontierte die alltägliche Pflichtübung der Schulkinder, Gymnasiasten und Studierenden die gesamte ungarische Gesellschaft mit dem Trauma der niedergeschlagenen Revolution. Sprache verharrte in diesem Fall nicht, um es mit den Worten Habermas‘ zu sagen, in ihrer „[...] eigentümlichen Halbtranszendenz“, sondern wurde zum ständigen Stachel in der Lebenswelt.³⁰² Für die Jüngeren, die zwischen 1960 und 1989 eine Schule besuchten, spielte außerdem die Nutzlosigkeit der langjährigen Sprachübung im Schulunterricht eine Rolle: Viele Erzählungen gestehen halb belustigt, halb frustriert ein, dass sie nicht dazu geführt habe, auf Russisch kommunizieren zu können. Noch unverständlicher und widersprüchlicher musste das Bildungsritual erscheinen, als das Kádár-Regime in den 1960er Jahren der jugendlichen Musikszene erlaubte, Impulse der westlichen Rock- und Beatmusik aufzunehmen und die eigenen Produktionen in Ost- und Westeuropa bekanntzumachen.³⁰³ Die ungarische Popkultur trug damit zur Identitätskonstruktion bei, die auch heute noch wirksam ist.³⁰⁴ In dieser Perspektive wurde im Bereich der Kultur zwischen den Chancen, die der Sowjetisierung der ungarischen Gesellschaft eingeräumt wurden, und dem Ende der langjährigen türkischen Fremdherrschaft eine historische Parallele gezogen, schon zwei Jahrzehnte bevor die »Transformer« ernsthaft an den »Modellwechsel« herangingen.

Praktische russische Sprachkenntnisse waren natürlich für ungarische Kader aus dem politisch-militärisch-industriellen Komplex der WVO sowie den Handelsorganisationen im Rahmen des RGW unerlässlich, wenn die Experten auch aus pragmatischen Gründen

Sprachen ins Ungarische. „[...] So wurden zwischen 1945 und 1959 7.603 Bücher aus dem Russischen ins Ungarische übersetzt – mehr als die Hälfte aller Übersetzungen. Nach dem Ende der stalinistischen Zeit, in der ersten Hälfte der Kádárzeit (1960-1974), sank deren Anteil auf nur noch ein Sechstel (4.909 von insgesamt 29.980), während nun mehrheitlich englische und deutsche Titel den Weg auf den ungarischen Buchmarkt fanden.“ Vgl. Klimó, 2006, 35.

³⁰² Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2, 190-191. Siehe oben Fn. 65.

³⁰³ Vgl. Klimó 2006, 160-163. „Der Durchbruch der Beatmusik in den ungarischen Medien, auf der Straße und vor allem in den Köpfen der Heranwachsenden schlug eine erste Schneise in einen Wald von Ängsten, Verboten, Konventionen, der die Ausdrucksmöglichkeiten und Selbsterfahrung [...] vor allem in den 1950er Jahren stark begrenzt hatte.“ Ebd. 163.

³⁰⁴ Siehe Exkurs 4.2.1. im Appendix (Aversionen in der ungarischen Bevölkerung gegen die russische Sprache).

manchmal darauf verzichteten. Glaubt man einigen Berichten, so griffen zwar Osteuropäer bei Verhandlungen ohne Beisein ihrer Partner aus der SU gerne auf Deutsch als Relaisprache zurück,³⁰⁵ aber der Nachweis von Kenntnissen in einer, zwei oder mehr ausländischen Sprachen – und darunter musste die russische sein – war in der Kaderpolitik für die Übernahme von höheren Funktionen in Partei und Staat vorgeschrieben.³⁰⁶ Die Zahl der höheren und höchsten Funktionäre mit Kenntnis einer Fremdsprache [= Russisch] wuchs von 1981 bis 1989 von 15,4 % auf 19,2 % (Partielite) und von 53,7 % auf 69,4 % (Staatselite). Die Kenntnisse in zwei oder mehreren Fremdsprachen nahmen im selben Zeitraum von 4,7 % auf 7,1 % (Partielite) und von 28,5 % auf 43,6 % (Staatselite) zu.³⁰⁷ Zum Erlernen des Russischen wurden Kandidaten für eine Kaderfunktion Anfang der 1950er Jahre an das »*Oleg Kosovoj Kollégium*« in der Sowjetunion (SU) geschickt – nicht ohne Probleme mit der aufnehmenden sowjetischen Seite, die aus angeblichen Disziplinlosigkeiten der Stipendiaten herrührten. Später konnte die zweisprachige, zehnjährige ungarisch-russische Schule in Budapest mit vorwiegend russischer Unterrichtssprache, die sich aus der russischen Botschaftsschule entwickelt hatte (»*Maxim Gorkij Magyar-Orosz Iskola*«), trotz der Probleme, die sich aus der Fortsetzung im zwölfjährigen ungarischen Schulsystem bzw. anschließend in der Hochschulausbildung ergaben, Achtungserfolge bei der Vermittlung russischer Sprachkenntnisse erringen. Die »*Gorkij-Schule*« wurde am 1. Dezember 1956 aufgelöst. Eine Initiative des Bildungsministeriums aus dem Jahre 1960, an dieses Modell mit einer zwölfjährigen ungarisch-russischen Schule anzuknüpfen, blieb erst einmal liegen.³⁰⁸ Bedeutsam für die spätere Entwicklung in den 1980er Jahren ist die Idee, diese Schulform nicht auf diese eine Sprachenkombination zu beschränken, sondern auch das Deutsche, Englische und vielleicht das Französische als Unterrichtssprache in solchen bilingualen Ausnahmeschulen zu verankern. Als Standorte sollten neben Budapest auch drei bis vier größere Provinzstädte in Frage kommen. Als Zielgruppe waren Abkömmlinge aus Familien der »*fortschrittlichen Intelligenz*« im Visier, wenn auch – wie schon in der

³⁰⁵ Helmut Glück, Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Ingrid Kühn/Marianne Lehker (Hgg.), *Deutsch in Europa. Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a. M. 2002, 9-21, hier: 13. Vgl. Schmidt-Schweizer, A Hidegháboru és a Németkérdés ütközözónában, ebd. 707 Fn.17. [Hinweis auf die Expertise „Wertschätzung der deutschen Sprache in Ungarn“ von 1955, PA AA B 42/82, ohne Paginierung]. Siehe oben Fn. 6.

³⁰⁶ „[...] Wenn Sie ein Kandidat der Wissenschaften werden wollten | dann mussten Sie unbedingt eine Russischprüfung ablegen | Es ging nicht anders | Ich hab schon relativ früh | 1970 | meine Kandidatur [bei der Akademie der Wissenschaften] gemacht | Man musste also | man hat sich geplagt | aber man musste übersetzen | also einen Fachtext aus dem Russischen schriftlich | und das war nicht einfach | also man musste so viel Russisch doch können.“ Interview mit Prof. Károly Manherz am Germanistischen Institut der ELTE in Budapest, 25. Februar 2019, events 244-266.

³⁰⁷ Vgl. Abb. 2.1.2. im Anhang (Qualifikationen der ungarischen Partei- und Staatselite 1981 und 1989) nach Segert 2002, 234.

³⁰⁸ Vámos 2016, 63-67.

»Gorkij-Schule« – ein angemessener Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern den Eindruck verwischen sollte, hier handele es sich um die Eliteschulen einer entstehenden neuen Klasse aus Partei- und Staatsfunktionären.

Aber erst elf Jahre später kam es Anfang der 1970er Jahre zu einem neuen Gründungsversuch einer bilingualen ungarisch-russischen Schule, und zwar mit beiden Unterrichtssprachen, aber ungarischen Lehrplänen folgend. Die Initiative führte 1974 mit der Eröffnung des »Kőrösi Csoma Sándor Magyar-Orosz Gimnázium« in Óbuda zum Erfolg. Die Zielsetzungen waren nicht unbedingt dazu geeignet, den Verdacht der Eliteschule zu zerstreuen. Denn anfangs sollte das Gymnasium sechzig ausgezeichnete Abgänger aus den achtjährigen Grundschulen Budapests aufnehmen. Die Kandidaten mussten ein besonderes Interesse für die russische Sprache zeigen, sich also schon im Alter von 14 oder 15 Jahren – wohl unter dem Einfluss der Eltern – ein Teilstudium in der SU auf Stipendienbasis, ein Studium der slawischen Philologie in Ungarn oder einen Beruf vorstellen können, in dem russische Sprachkenntnisse von Vorteil sein würden. Das Interesse blieb quantitativ und qualitativ hinter den Erwartungen zurück (70 Meldungen aus 59 Budapester Grundschulen, 59 Schüler wurden aufgenommen). Die ergänzenden Pläne für eine ungarisch-russische achtjährige Grundschule wurden nicht verwirklicht. Durch eine landesweite Ausschreibung konnten in den Folgejahren die Anmeldezahlen auf einem niedrigen Niveau stabilisiert werden.³⁰⁹ Auf der Grundlage des ungarisch-sowjetischen Kulturabkommens unterrichteten am »Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium« russische Gastlehrkräfte. Die Arbeitsbedingungen ähnelten schon denen des deutschen Gastlehrerprogramms ab 1990: Die UVR stellte eine eingerichtete Wohnung zur Verfügung, zahlte ein der Qualifikation entsprechendes ungarisches Lehrergehalt und die Beiträge zur Sozialversicherung je nach Familienstand. Außerdem wurden – im Unterschied zum späteren ungarisch-bundesdeutschen Gastlehrerprogramm (LEP) – einmalig die Kosten der Anreise nach und der Rückreise aus Ungarn getragen.³¹⁰ Aus den Quellen ergibt sich ein Bild von den Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation, mit denen die Schüler, die Lehrkräfte und die Direktion zu kämpfen hatten. Mit den genannten Problemen sahen sich die individuellen Akteure in den Programmschulen des LEP zwanzig Jahre später ebenfalls konfrontiert.³¹¹

³⁰⁹ Ebd. 70-74.

³¹⁰ 19.437/1976. V. OM – Angabe nach Vámos 2016, 74.

³¹¹ „[Geeignete] Arbeitshefte, Lehrbücher fehlten; diese Probleme nahmen einen Dauerzustand an und waren Jahre später noch nicht gelöst. [...] Die Schule erwartete die Lösung von den zentralen Aufsichtsbehörden, dort aber galt die Aufgabe als eine Last: Die Hauptstadtverwaltung und das Bildungsministerium verwiesen die zu lösenden Angelegenheiten oft an die Schule zurück, oder weiter an das Staatliche Pädagogische Institut. Das Bildungsmini-

Die sozialistische Führungselite stellte in den 1980er Jahren, wie oben bereits gezeigt, an sich selbst mehr und mehr den Anspruch, auch über andere Fremdsprachen neben Russisch zu verfügen.³¹² Es darf gefolgert werden, dass sie diese auch für die heranwachsende Generation für notwendig hielt. Aus den zitierten Angaben geht freilich nicht hervor, auf welchem Kompetenzniveau die Fremdsprachen beherrscht wurden. Bei ungarischen Befragungen in den 1970er Jahren hatten ungefähr zwanzig Prozent der Erwachsenen erklärt, die russische Sprache sei notwendig; zwischen 1979 und 1981 behaupteten demgegenüber noch nicht einmal ganz drei Prozent der Über-Achtzehn-Jährigen, Russisch zu sprechen, im Vergleich zu fünf Prozent für Deutsch und zwei Prozent für Englisch.³¹³ Mit diesen relativen Zahlen, die das widersprüchliche Verhältnis von verordneten Bedürfnissen und widerständiger Realität zeigen, wird eine Zäsur markiert. Die alten Kader mit Erfahrungen in der Sowjetunion traten ab. Neue Kräfte – weniger ideologisch, eher pragmatisch – kamen an ihre Stelle. Zweckrationale Entscheidungen rückten in den Bereich des Möglichen – im Grunde allerdings eher, um die Quantität der Produktion zu steigern bzw. den Ressourcen anzupassen, als sich um die Qualität zu kümmern. Die Frage nach der Effizienz des in der gesamtgesellschaftlichen Breite verpflichtend gemachten Schulfachs Russisch in Ungarn geriet somit auf den Prüfstand – öffentlich zunächst noch nicht verknüpft mit der Notwendigkeit, verstärkt westliche Fremdsprachen zu unterrichten.

Den Paradigmenwechsel von ideologischer Loyalität zu zweckrationaler Planung illustriert ein Interview in der überregionalen Tageszeitung »*Magyar Nemzet*« aus dem Jahre 1985. Es handelt sich um einen Versuch, das schulische Fremdsprachenlernen und die Sprachenfolge an ihre inneren und äußeren Existenzbedingungen anzupassen, der damit – nach Rüschemeyer – ein Definitionselement für Modernisierung erfüllt.³¹⁴ In dem Interview beklagte der Leiter der Sprachenabteilung des Staatlichen Pädagogischen Instituts (OPI³¹⁵), Károly

sterium entschied, dass die Lehrkräfte selbst die Lehrpläne und die Lehrbücher entwickeln sollten [...]. Die Lehrkräfte mit russischer Muttersprache, die sich in dem Zeitraum 1974-1984 in Ungarn niedergelassen hatten, die russischen Gastlehrer und das ungarische Lehrerkollegium wandten große Anstrengungen auf, die Handreichungen bereitzustellen, die [Lern-] Bedingungen zu normalisieren und das Prestige der Schule zu erhöhen. Die Unterrichtsarbeit, einschließlich des Fachunterrichts in russischer Sprache, die in- und ausländischen Programme, die Sprachkurse im Internat und in den Sommerferien trugen dazu bei, die Sprachkompetenzen der Schüler zu entwickeln, die bilinguale Bildung zum Erfolg zu führen und nicht zuletzt, nach den damaligen Begriffen, die Freundschaft zwischen den beiden Ländern zu entwickeln – nach heutigem Verständnis zur interkulturellen Erziehung.“ (Ebd. 74-75; Übersetzung KDUe).

³¹² Vgl. Abb. 2.1.2. im Anhang (Qualifikationen der ungarischen Partei- und Staatselite 1981 und 1989).

³¹³ Tamás Terestyeni, Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években [Die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse in Ungarn während der 90er Jahre], in: *Educatio* 4 (2000), 651-668, hier: 653-662.

³¹⁴ Rüschemeyer, Partielle Modernisierung 1970. Siehe oben Fn. 147.

³¹⁵ OPI: Abkürzung für »Országos Pedagógiai Intézet« [Landesinstitut für Pädagogik, KDUe].

Fülöp, das für den schulischen Russischunterricht „hinausgeworfene Geld“ – wörtlich „kidobott pénz“.³¹⁶ Anstatt aber die Strukturmängel des Bildungssystems und geplante Reparaturarbeiten seitens der staatlichen Unterrichtsverwaltung direkt und klar zu benennen, verteilte er fleißig schlechte Zensuren an die Eltern – es wäre allerdings nicht verwunderlich, wenn unter diesem Deckmantel indirekt den Verantwortlichen im Bildungsministerium »die Leviten gelesen werden« sollten. Als erstes wird den Eltern eine unrealistische Erwartungshaltung bescheinigt, die kulturell aus vorsozialistischen Zeiten mitgeschleppt würde und denen das Bildungssystem quantitativ zu entsprechen versuche. Die Argumentation zielt auf Absurditäten im System, nimmt aber selbst auch absurde Züge an. Den Eltern zufolge müsse, wer in der Schule eine Sprache als Unterrichtsgegenstand genossen habe, auch am Ende fähig sein, diese Sprache zu nutzen: beim Reden, Schreiben, Lesen [!]. Aber rein statistisch seien solche Erwartungen unrealistisch: 52 Prozent der Abgänger aus den achtklassigen Grundschulen setzten die Ausbildung in einer Berufsschule fort, wo es – von einer oder zwei Ausnahmen abgesehen – keinen Russischunterricht mehr gebe. Weitere 22 Prozent lernten in einer Fachmittelschule weiter, wo mit meistens nur zwei Wochenstunden Russisch keine Chance bestehe, die Sprachkompetenzen auf dem vorher erreichten Niveau zu halten, geschweige denn sie auszubauen. Nur wenige Schulen dieses Typs böten die Wahl zwischen Russisch und einer anderen Fremdsprache an. Eine zweite Fremdsprache lernen könne man am ehesten noch im Gymnasium mit wöchentlich drei Stunden, im Rahmen fakultativen Unterrichts mit fünf Stunden. Bis 1983 hätten allerdings 33 bis 34 Prozent der Gymnasiasten nach dem zweiten Gymnasialjahr (10. Klasse) die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht aufgegeben. Inzwischen sei ab dem laufenden Schuljahr [1984/85] der Unterricht in zwei Fremdsprachen verpflichtend. Gehe man allerdings von der Faustregel aus, dass für Kenntnisse auf der Grundstufe der Sprachbeherrschung 500 bis 600 Stunden Unterricht nötig seien, so würde diese Stundenzahl in keiner ungarischen Schule erreicht.³¹⁷

³¹⁶ Kinga Hanthy, Nyelvmesterek és tanítványok : Nemcsak a beszéd hibás [Sprachmeister und Lernende : Nicht nur das Mündliche ist voller Fehler, KDUe] /, in: *Magyar Nemzet* [Ungarische Nation], 48, 55 (07.03.1985), 6. ADT Arcanum. URL <https://adt.arcanum.com> (21.02.2023).

³¹⁷ Wörtlich: „Ekkora óraszám pedig iskolában sehogyan sem jön ki, vagyis az idegen nyelv tanítás – a mai módszerek szerint – a gyerekek nagy többsége számára kidobott idő és pénz.” Ebd. Eine Nachberechnung ergibt allerdings, dass zumindest im fakultativen Unterricht des Gymnasiums mit fünf Wochenstunden die gewünschte Gesamtzahl erreicht wird. 180 Unterrichtstage pro Schuljahr entsprechen 36 Wochen; von dreieinhalb Schuljahren ist auszugehen, denn die Reifeprüfung im letzten Schulhalbjahr macht einen vollen Unterricht nicht mehr möglich ($36 \times 3,5 \times 5 = 630$). Nur sind Fähigkeiten auf der Grundstufe nicht geeignet, eine Studierfähigkeit in der Fremdsprache bzw. fachliche, technische oder wissenschaftliche Kommunikation zu gewährleisten. Im Pflichtbereich mit drei Wochenstunden Unterricht ist das Ziel schon gar nicht zu erreichen ($36 \times 3,5 \times 3 = 378$). Die Entscheidung der Lernenden oder ihrer Eltern, in diesem Bereich den Unterricht in der Fremdsprache nach zwei Jahren abzubrechen, war rational begründet.

Die Einlassungen des sozialistischen Bildungsexperten gehen davon aus, die Bedarfsermittlung müsse sich an gesellschaftlichen Erfordernissen ausrichten, nicht an individuellen Motivationen. Diese Erfordernisse zu benennen, bleibt der Analyst seinen Lesern aber schuldig. Die Kritik überrascht einerseits wegen der Offenheit, zu der ein staatlicher Leiter sich in einem weit verbreiteten Presseorgan ermutigt fühlt, andererseits wegen der zynischen, elitären Bemerkungen über eine angebliche Isolation und Immobilität der Durchschnittsungarn.³¹⁸ Nach den Eltern bekommen die Sprachlehrer schlechte Zensuren. Ihnen fehle die nötige Fehler-toleranz. Zwar sei das richtige Maß, in dem Fehler beim Spracherwerb zugelassen werden könnten, wissenschaftlich nicht geklärt, aber auf jeden Fall müssten sich Sprachlehrer einen Habitus aneignen, der die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten psychologisch nicht verhindere, sondern fördere. Die Arbeitsbedingungen für die Fremdsprachen seien allerdings ungünstig: Neben der oben bereits dargestellten geringen Stundenzahl nennt Fülöp die zu große Schülerzahl in den Lerngruppen (30 bis 40 Schüler) und die mangelnde Lust zum Lernen. Für das letztgenannte Defizit macht er allerdings wieder die Lehrkräfte verantwortlich. Ihnen gelinge es nicht, den Schülern die Eigenarten des Faches, die dieses von allen anderen schulischen Lerngegenständen unterschieden, begreiflich zu machen. Allgemein sei aber gerade die Lehrerausbildung das schwächste Glied in der Schulentwicklung; sie vermittele keine zeitgemäßen Methodenkenntnisse, vernachlässige die Vorbereitung auf die Schulpraxis und leide bei der Rekrutierung von Nachwuchs unter dem geringen Berufsprestige der Lehrerinnen. Befragt nach den eigenen Möglichkeiten des OPI, diese ernüchternden Erkenntnisse in eine zukunftsweisende Beratungspraxis der Verantwortlichen und vor allem in praktische Veränderungen bei der Lehrerausbildung und der Unterrichtspraxis umzusetzen, legt Fülöp eine Art Offenbarungseid ab. Häufige Umstrukturierungen, Unklarheiten über den Auftrag des Instituts, Restriktionen bei Personalausstattung und finanziellen Mitteln und die Überlastung mit kurzfristigen konkreten Aufgaben (z. B. die Erstellung von Aufgaben für das Zentralabitur) würden verhindern, dass sein Institut eine wesentliche Rolle bei der Innovation des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn spiele. Der Verfasser der vorliegenden Fallstudie ist geneigt, dieses Interview mit seiner kruden Mischung aus Stereotypen und scharfen, zutreffenden

³¹⁸ „Elterjedt az a délibábos nézet, mely szerint az a jó, ha minden állampolgár tud egy idegen nyelvet, mert élete során bizonyára szüksége lesz rá. Ez azonban nem igaz. Rengeteg ember nem találkozik életében beszéd formájában idegen nyelvel, ahhoz pedig, hogy valakit az utcán elgiatztíson [sic!], nem szükséges évekig tanulnia.” [Es hat sich die Ansicht verbreitet, [in Wirklichkeit] eine Fata Morgana, es sei gut, wenn jeder Staatsbürger eine fremde Sprache kann, weil er im Laufe des Lebens sicherlich einmal darauf angewiesen sein wird. Das stimmt aber nicht. Sehr viele Menschen sind ihr Leben lang nicht genötigt, sich in einer fremden Sprache auszudrücken, und um jemandem auf der Straße den Weg zu zeigen, braucht man wirklich nicht jahrelang zu lernen. Übersetzung KDUe]. Ebd.

Beobachtungen als Beleg dafür zu nehmen, dass bei den Verantwortlichen für die schulische Fremdsprachenbildung Krisenbewusstsein und Modernisierungsdruck vorhanden waren, ohne dass diese Motivationen unbedingt in ein tragfähiges Zukunftskonzept umgesetzt wurden.

Abgesehen von dem singulären Prestige-Modell des beschriebenen bilingualen ungarisch-russischen Gymnasiums in Óbuda für eine Elite, blieb also für breite Schichten der ungarischen Bevölkerung Russisch eine ungeliebte Fremdsprache.³¹⁹ Wenn überhaupt Freude daran entwickelt wurde, dann hing das Maß der Liebe zu dieser Sprache sehr davon ab, mit welchen Lehrerinnen und Lehrern es die Lernenden in der Grundschule zu tun bekamen. In Gesprächen erfuhr der Verfasser von zwar strengen, aber den Kindern zugewandten und kompetenten Russinnen, also muttersprachlichen Lehrerinnen, die den Grund dafür legten, dass die Schülerinnen anschließend im Gymnasium gerne noch an einem Fachzirkel in Russisch außerhalb des Pflichtunterrichts teilnahmen. Andere hingegen sahen sich zu sinnlosen Beschäftigungen genötigt durch junge Ungarinnen, die noch nicht einmal ein Lehrerdiplom, geschweige denn eines im Fach Russisch, erworben hatten und wahrscheinlich nur eine schlechte Kopie des selbst genossenen Unterrichts liefern konnten. Aber die Hauptfrage war, was man mit den russischen Sprachkenntnissen, hatte man sie denn einmal erworben, anfangen konnte. Selbst die Befragten, die gerne Russisch gelernt hatten, räumten ein, dass die Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache sehr eingeschränkt waren. Einen privaten »Tourismus« in die Sowjetunion gab es nur in der Form organisierter Gruppenreisen, bei denen haupt- und nebenamtliche Begleiterinnen den spontanen Kontakt zur Bevölkerung möglichst zu unterbinden trachteten. Auch bei Delegierungen zum Studium oder zu Wirtschaftskontakten war es ein Tabu, persönliche Einladungen durch Sowjetbürger anzunehmen. Handelte man zuwider, konnte das eine Warnung durch den eigenen Geheimdienst zur Folge haben. In Ungarn selbst blieben die stationierten Einheiten der Sowjetarmee in den Kasernen; die einfachen Soldaten wurden von der ungarischen Bevölkerung abgeschirmt. Seit der Niederschlagung der Revolution im Herbst 1956 waren die einstigen »Befreier« endgültig als Besatzer gebrandmarkt, und Russisch war ihre Sprache. Blieben noch die beruflichen Perspektiven, wenn eine Tätigkeit als Dolmetscher, Übersetzer oder Russischlehrer angestrebt wurde. Für die Studierenden der slawischen Philologie waren die Seminare in russischer Sprache und Literatur sowie die sprachpraktischen Kurse an der Universität oder Hochschule selbstverständlich. Aber

³¹⁹ Ohne die Federführung der Abteilung für Agitation und Propaganda des ZK der MSZMP, auf die Ágnes Vámos hinweist, wäre es dem Bildungsministerium wohl nicht gelungen, die Verwaltung der Hauptstadt Budapest zur Gründung und Unterhaltung des »Kőrösi Csoma Sándor Magyar-Orosz Gimnázium« zu bewegen, wie der gescheiterte Versuch in den 1960er Jahren zeigt.

das war eine Minderheit. Die Studentinnen anderer Fächer mussten gleichfalls Pflichtkurse im Russischen belegen, ohne deren erfolgreichen Abschluss ein Diplom zum Beispiel in Architektur oder Agrarwissenschaften nicht vergeben wurde. Die Mehrheit der Studenten sah den Sinn der Verpflichtung nicht ein. In den Kursen wurde zum wiederholten Mal »die« Grammatik gepaukt; und die eigene mühsame Übersetzung russischer Fachtexte ins Ungarische, wie von Manherz im zitierten Interview berichtet, konnte die Motivation nicht steigern. Wenn es sich wirklich um wichtige technische und wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Sowjetunion handelte – warum wurden diese nicht durch professionelle Übersetzungen ins Ungarische zugänglich gemacht? Nutzlose Anstrengungen, so wurde oft argumentiert, und ein Zeitaufwand, der bei der Beschäftigung mit notwendigen fachlichen Studieninhalten negativ zu Buche schlug. Für viele schien es sich um Demutsübungen zu handeln, ein Ritual zur Bestätigung der ungarisch-sowjetischen Freundschaft oder der marxistisch-leninistischen Ideologie.

Für die weiteren Untersuchungen soll festgehalten werden, dass einer pragmatischen Einstellung in der ungarischen Bevölkerung gegenüber dem Fremdsprachenlernen der obligatorische Unterricht im Fach Russisch als dysfunktional erscheinen musste. Darüber hinaus wirkte die Sprache als Fremdkörper in der Lebenswelt und war durch die Traumata von 1944/1945, die kurze Nachkriegszeit mit rasch einsetzender Stalinisierung und die Niederschlagung der Revolution 1956 als Zeichen des Sowjetimperialismus gebrandmarkt. Vom Standpunkt einer Wirtschaftsreform in Ungarn aus gesehen, verbunden mit der Einsicht, dass für die nötige Modernisierung von der UdSSR und dem RGW nur noch wenige Impulse zu erwarten waren und deshalb eine engere Zusammenarbeit mit den westlich-kapitalistischen Staaten angestrebt werden müsse, galt der Pflichtunterricht im Fach Russisch spätestens seit 1985 als ineffektiv und als eine Ressourcenverschwendung. In der von einem ungarischen Experten vorgetragenen Kritik mischten sich Arroganz gegenüber den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung und Inkompetenz bei der Entwicklung von Lehrerausbildungsmodellen, in denen die Unterrichtspraxis im Vordergrund stehen würde. Die russische Sprache blieb ein negatives Symbol. Selbst die Negation der Negation, die Abschaffung des obligatorischen Schulunterrichts in diesem Fach durch die »*Transformer*« im Frühjahr 1989, war nicht weniger symbolisch.³²⁰

³²⁰ Siehe Exkurs 4.7.1. im Appendix (Eine Entscheidung von symbolischer Bedeutung).

2.2. Deutsche Sprache und Kultur – in der UVR vertreten durch die DDR

Maßgebend für die kulturellen Beziehungen der DDR zur UVR war das zweite Kulturabkommen vom 19. Dezember 1959, das die bis dahin geltende überwiegend antifaschistische Ausrichtung abschwächte.³²¹ Das Abkommen trug dem von der Sowjetunion vorgegeben Kurs der friedlichen Koexistenz Rechnung, der den internationalen Klassenkampf – wie die Kuba-Krise zeigte, nur vorgeblich – von der militärischen Konfrontation in die Bereiche Forschung und Technik, Sport und Kultur usw. verlagern sollte und deshalb die Zusammenarbeit der sozialistischen Staaten auf diesen Gebieten forcierte.³²² Die operative Kulturarbeit wurde durch eine Gemischte Kulturkommission angeleitet, die gemeinsamen Vorhaben wurden in »Kultur-arbeitsplänen (KAP)« fixiert. Schon 1960 richtete die DDR in Budapest ein Kultur- und Informationsbüro ein, das 1968 zum »Kultur- und Informationszentrum« (KIZ) der DDR mit Sitz im Stadtzentrum der Metropole (Deák tér) ausgebaut wurde.³²³ Hinzugefügt werden muss, dass dem Büro vorher schon ein Lektorat für die Deutsche Sprache angeschlossen wurde.³²⁴ In den 1960er Jahren waren dagegen die bundesdeutsch-ungarischen Beziehungen erst bis zur gegenseitigen Eröffnung von Handelsmissionen gediehen. Das lag auch an den Restriktionen der bundesdeutschen Außenpolitik unter Kanzler Konrad Adenauer (»Hallstein-Doktrin«³²⁵). Die Ausweitung der Tätigkeit der westdeutschen Mission in Budapest in kulturelle Bereiche blockierte das Kádár-Regime auf allen politischen und administrativen Ebenen.³²⁶ Auch die Aufnahme beider deutscher Staaten in die UNO und die Aufnahme der vollen diplomatischen

³²¹ Schmidt-Schweizer 2019, A Hidegháboru és a Németkérdés ütközőzónában, ebd. 709. Nach ebd. Fn. 30 ist das Kulturabkommen vom 19. Dezember 1959 in deutscher und ungarischer Sprache im Bestand des MfAA archiviert. PA AA MfAA V 883. Siehe oben Fn. 6.

³²² Ebd. 710. Vgl. auch Peter E. Fäßler, „Antifaschistisch“, „friedliebend“ und „fortschrittlich“: Botschaften und Formen außenwirtschaftlicher Repräsentation der DDR während der 1950er und 1960er Jahre, in: Paulmann (Hg.) 2005, 139-161. Siehe Fn. 35.

³²³ Schmidt-Schweizer 2019, ebd. 712. Siehe oben Fn. 6.

³²⁴ Die Absicht wird in einem Schreiben des MfHF HAL IB, Helbig, vom 6. Juli 1966 an Gen[ossen] Wätzig, Kulturattaché der Botschaft der DDR in der UVR, mitgeteilt. PA AA M 60 – MfAA der DDR, Kulturabteilung Sektion Sozialistische Länder, Die Tätigkeit der Deutschlektoren der DDR in Ungarn Jan.-Juli 1967, ohne Paginierung.

³²⁵ Werner Kilian, *Die Hallstein-Doktrin : Der diplomatische Krieg zwischen der BRD und der DDR 1955- 1973 : Aus den Akten der beiden Außenministerien*. Berlin 2001. Torben Gülstorff, Die Hallstein-Doktrin – Abschied von einem Mythos, in: *Deutschland Archiv*, 09. 08. 2017, URL www.bpb.de/253953 (15.01.2018). Csaba Békés, Magyarország, a szovjet blokk, a német kérdés és az európai biztonság 1969-1975 [Ungarn, der Sowjetblock, die deutsche Frage und die europäische Sicherheit 1969-1975], in: *Kádárizmus – mélyfúrások : Az 1956-os Intézet Évkönyve 2009*. [Der Kádárismus – Tiefbohrungen : Jahrbuch 2009 des 1956er Instituts], 315-351.

³²⁶ Schmidt-Schweizer 2019, ebd. 713, Fn. 51, bezieht sich hier auf einen Bericht des Botschaftsrats Dvorak vom 5. August 1965 („Deutsch-ungarische Kulturverhandlungen“), in: *Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1965* Band II, München 1996, 1327-1328. Vgl. auch Péter Nagy, Egy nyugatnémet kereskedelmi tanácsos a magyar állambiztonság szemével [Ein westdeutscher Handelsrat mit den Augen der ungarischen Staatssicherheit], Online in: *Betekintő* [Akteneinsicht] 2016/4. URL: http://www.betekinto.hu/2016_4_nagy (24.02.2018).

Beziehungen zwischen Bonn und Budapest bedeuteten hier keine Lockerung. Noch bevor das entsprechende Abkommen mit der Bundesrepublik am 21. Dezember 1973 unterzeichnet wurde, versicherte Kádár gegenüber Ostberlin, dass es bei der Bevorzugung der außenkulturellen Repräsentation der DDR bleiben und an ihrer Monopolstellung hinsichtlich der Verbreitung der deutschen Sprache und der Kontakte zur ungarndeutschen Nationalität nicht gerüttelt würde. Diese Erklärung lag auf der Linie des schon fünf Monate vorher, am 13. Juli 1973, zwischen den beiden Staatsparteien USAP und SED geschlossenen Abkommens über die Zusammenarbeit auf den Gebieten von Wissenschaft, Kultur und Bildungsangelegenheiten.³²⁷

Bei der auswärtigen Sprachpolitik (ASP) setzte die DDR sowohl in den Entwicklungsländern als auch in den anderen sozialistischen Staaten stark auf die Beeinflussung der Germanistik und damit auch der Ausbildung von Deutschlehrern. Für die sorgfältig ausgewählten Lektoren war der Auftrag an einer ausländischen Universität ein Karriereschritt. Meistens nutzten sie die Zeit, die ihnen die Aufgaben vor Ort ließen, für die Abfassung ihrer Dissertation B.³²⁸ Die Lektoren hatten sich in Marxismus-Leninismus (ML) weiterzubilden sowie Lehrmaterialien für Parteikurse zu produzieren. Freilich muss man sich darunter nicht ein intensives Studium der marxistischen Klassiker vorstellen, sondern eine fortwährende Lektüre des Parteiorgans »ND« (»*Neues Deutschland*«) und anderer SED-Publikationen wurde als ausreichend betrachtet. Die Weiterbildung fand meist in der SED-Grundorganisation (GO) der Auslandsvertretung der DDR bzw. der Hochschuleinrichtungen statt. (Hier fungierten die Lektorinnen als Dozenten oder Mentoren im Parteilehrjahr bzw. in der FDJ-Gruppe der dortigen DDR-Studierenden. Die wenigen Nicht-Parteimitglieder arbeiteten in der Gewerkschaftsorganisation mit.) Schulischer DaF-Unterricht kam den Lektoren nur vermittelt über die Aus- oder Weiterbildung der einheimischen Deutschlehrerinnen in den Blick. Die Materialien dafür bezogen sie vom Herder-Institut an der Karl-Marx-Universität in Leipzig. Das Institut übernahm auch die inhaltliche Vorbereitung der Lektoren. Der Auslandseinsatz wurde durch das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MfHF) der DDR koordiniert und angeleitet; auch für Konzeption und Inhalte zeichnete das MfHF verantwortlich, genauer eine »*Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (AG DaF)*«. In Ungarn hatte die DDR an den drei Universitäten in Budapest, Debrecen und Szeged sowie an der PH in Pécs eine Lektorin für die Germanistik platziert; der Cheflektor bzw. die Cheflektorin mit den Kollegen im Deutschlektorat hatten ihren Sitz am KIZ in Budapest. Am Rande der XII. Sitzung der Gemischten

³²⁷ Deutscher und ungarischer Text des Abkommens im Ungarischen Staatsarchiv MNL OL 288.f. 32/1973/52. ö. e. (NDK/1973) fol. 50 – 61. Quellenangabe nach Schmidt-Schweizer 2019, 712, Fn. 45. Siehe oben Fn. 6.

³²⁸ Eine Dissertation B konnte nach der deutsch-deutschen Vereinigung in eine Habilitation umgewandelt werden.

Kulturkommission in Budapest trafen sich Ende November 1984 der DDR-Delegationsleiter und stellvertretende Minister im MfAA, Herbert Krolkowski, und der ungarische Außenminister Péter Várkonyi. Krolkowski wertete die bilateralen Beziehungen als problemlos und beispielhaft. Er hob dabei die Wichtigkeit der Gemischten Kulturkommission hervor.³²⁹ Ende Juli desselben Jahres hatte der Kulturattaché der Ungarischen Botschaft in [Ost-] Berlin nach sechs Jahren Tätigkeit seinen umfangreichen Abschlussbericht vorgelegt.³³⁰ U. a. durch diesen Bericht könnte die Einschätzung Schmidt-Schweizers untermauert werden, den „[...] von Budapest voll unterstützten Zielpunkt der DDR-Außenkulturpolitik [hätten] die Kulturarbeit bei der ungarndeutschen Minderheit und die Sprachverbreitungspolitik mit einer bedeutenden Unterstützung für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern [gebildet].“³³¹

Es kann aber gezeigt werden, dass diese Elemente eher auf ostdeutsche Initiative in den KAP aufgenommen wurde. Die vom Verfasser selbst eingesehenen Dokumente des MfAA im Politischen Archiv des AA belegen nicht nur, dass bis weit in die 1960er Jahre die Unterstützung der Minderheitenlehrer durch die DDR der ungarischen Bildungsadministration geradezu abgerungen werden musste. Der Bericht des DDR-Kulturattachés an die Kulturabteilung im MfHF verleiht dem persönlichen Engagement einzelner ungarischer Dozenten für diese bewahrende Kulturaufgabe geradezu heroische Züge.³³² Aber auch nach der Helsinki-

³²⁹ Várkonyi elvtárs találkozója Krolkowski NDK KÜM államtitkárral [Treffen des Genossen Várkonyi mit dem Staatssekretär Krolkowski, Außenministerium der DDR], 27. November 1984. MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-135, ohne Paginierung, 104. Schachtel.

³³⁰ A berlini nagykövetség kulturális beosztottjának váltásával kapcsolatos tudnivalók, a kulturális, oktatási és tudományos terület, a kétoldalú kapcsolatok áttekintése [Wissenswertes im Zusammenhang mit dem Wechsel des Kulturgeschäftsträgers in der Berliner Botschaft. Überblick über die beiderseitigen Beziehungen auf den Gebieten der Kultur, der Allgemeinbildung und der Wissenschaft], vom 23. Juli 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-I-19, ohne Paginierung, 104. Schachtel.

³³¹ Schmidt-Schweizer 2019, 723. Hier – in der publizierten ungarischen Fassung des Aufsatzes (Übersetzung Ferenc Eiler) – wird der neutrale Begriff „nyelvi politika“ [Sprachenpolitik] benutzt, statt des in der unveröffentlichten deutschen Fassung verwendeten Ausdrucks „Sprachverbreitungspolitik“. Dieser ist übernommen aus: Martin Praxenthaler, *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR : Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik* (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft). Frankfurt am Main u. a. 2002. Laut Praxenthaler war diese Form der DDR-Unterstützung für die deutsche Minderheiten in den anderen Ländern des Sowjetblocks nicht möglich. Vgl. ebd. 152. Siehe oben Fn. 6.

³³² Der Lehrstuhl für deutsche Sprache an der PH in Pécs sei „[...] praktisch die einzige Ausbildungsstätte für Deutschlehrer der Grundschulen (meist Nationalitätenschulen der deutschen Minderheiten, für die die deutsche Sprache Muttersprachenunterricht ist). Das Kollektiv des Lehrstuhls umfasst nur drei Dozenten (während die Germanistischen Institute der Universität 6-10 Dozenten beschäftigen [sic!]) die aufopferungsvoll arbeiten, sehr viel Lehrbücher und -material veröffentlichen und von ihrer kulturellen Mission, der Erhaltung der deutschen Sprache, Lieder und Traditionen in den Schwabendörfern überzeugt sind. Trotzdem sind sie, was die persönlichen Beziehungen zur DDR betreffen, sehr pessimistisch. Innerhalb von 10 Jahren (1956-66) waren lediglich 2 Dozenten und etwa 30 Studenten einmal in der DDR (bei 156 Absolventen)! [...] Das sind offensichtlich innere Probleme, die mit dem Bildungsministerium bestehen und die sorgfältig geprüft werden müssen. Ich erläuterte die größeren Möglichkeiten, die wir im KAP [Kulturarbeitsplan] 1967/68 bezüglich der Sommerkurse usw. angeboten haben[,] und wies daraufhin, dass man den Kampf um eine größere Anzahl von Plätzen für Pécs nicht aufgeben darf.“ Bericht der Botschaft der DDR in der UVR, Kulturattaché Wätzig, an MfAA Kulturabteilung Gen[ossen] Dr.

Konferenz der KSZE 1975 blieb die ungarische Seite zögerlich – trotz der Festlegung im KAP. Die Diskrepanz kann mit dem Diffusionsmechanismus der »*Emulation*« erklärt werden. Dieser wird im Verlauf der vorliegenden Studie nicht zum letzten Mal zu beobachten sein.³³³ Der Aufbau personenunabhängiger Strukturen am sogenannten Nationalitätenlehrstuhl in Pécs verlief nämlich weiterhin schleppend. Die Lehrerausbildung für die Grundstufe (Klasse 1 bis 4) fand parallel zur Unterrichtstätigkeit an den Nationalitätenschulen im Fernstudium statt. In seinem Jahresbericht 1977/78 beklagt der DDR-Lektor, dass neben diesem Fernstudium für über 100 Deutschlehrkräfte die Weiterbildung zum Erliegen gekommen sei. „[Diese] gibt es nicht mehr, seitdem der [...] Verantwortliche eine andere Funktion einnimmt.“ Aus- und Weiterbildung müssten völlig neu konzipiert werden.³³⁴ Anderthalb Jahre später vermeldet er seine „[...] Teilnahme an der Weiterbildung der Nationalitätendeutschlehrer des Bezirks Baranya, die über 1½ Jahre läuft und mit einer Abschlussarbeit endet. (Diese Weiterbildung [...] ist *erstmalig in der Geschichte überhaupt*. Sie erfolgt in 5 Fächern: Grammatik, Sprachpflege, Literatur, Methodik des Deutschunterrichts, DDR-Landeskunde.)“³³⁵

Eine in die gesellschaftliche Breite Ungarns gehende Verbesserung der Sprachkompetenzen war nicht das primäre Ziel der DDR. Die ASP wurde aus ihrem Verständnis des Marxismus-Leninismus (»*realer Sozialismus*«) abgeleitet und diente der Propagierung eines mit der BRD konkurrierenden Deutschlandbilds. Noch 1984 und 1985 erinnerten die wechselseitig im Partnerland abgehaltenen Kulturtage an den 40. Jahrestag der »*Befreiung vom Faschismus*«.³³⁶ In diesem Zusammenhang war aus DDR-Sicht der Kontakt zu älteren Ungarn-Deutschen nicht ohne Vorsicht denkbar. Der DDR-Lektor in Pécs, Oskar Metzler, kümmerte sich neben seinen Aufgaben an der Hochschule auch als Mitglied der literarischen Sektion im »*Demokratischen Verband der Ungarndeutschen*« (DVU) um die deutsch schreibenden Autoren, führte Werkstattgespräche durch und stellte sie in Sendungen von »*Radio Pécs*« des ungarischen Rundfunks vor.³³⁷ Damit hatte er sich weit vorgewagt. Schon im oben zitierten Jahresbericht 1977/78 spricht Metzler von zwei „Literarische[n] Lager[aufenthalten] [...] mit

Tautz, vom 11. Januar 1967. PA AA M 60 – MfAA der DDR, Kulturabteilung Sektion Sozialistische Länder: Die Tätigkeit der Deutschlektoren der DDR in Ungarn Jan.-Juli 1967, ohne Paginierung.

³³³ »*Emulation*«: Siehe oben Seite 67.

³³⁴ Oskar Metzler, DDR-Lektor an der PH Pécs, Jahresbericht 1977/78, vom 25. April 1978. BArch DR/ 3/26988 Deutschlektoren 1977/78, ohne Paginierung.

³³⁵ Ders., Arbeitsplan 1979/80, vom 05. Oktober 1979. BArch DR/ 3/26989 Deutschlektoren 1978/79 Teil 1, ohne Paginierung (Hervorhebung KDUe).

³³⁶ Schmidt-Schweizer 2019, 723-724. Siehe oben Fn. 8.

³³⁷ Judit Klein erwähnt, soweit ich sehe, eine solche Mitarbeit von DDR-Lektoren bei »*Radio Pécs*« nicht. Vgl. Dies. *Die Funktion und Geschichte der deutschsprachigen Minderheitenmedien in Ungarn im Sozialismus*. Dissertation Andrassy Universität Budapest 2015. URL: <https://www.andrassyuni.eu/pubfile/de-217-dissertationkleindoi-k.pdf> (21.02.2020). Print: Hamburg 2016.

den zur Zeit aktiven ungarndeutschen Dichtern und Schriftstellern“. Er habe die »Lager« mitkonzipiert und sich an ihnen mit Vorträgen und als Diskussionsleiter beteiligt. Sehr verklausuliert werden die Beratungsthemen angesprochen. „Zur Sprache standen Fragen des dichterischen Schaffens, die Aufgaben und die Verantwortung der ungarndeutschen Schriftsteller. Außerdem ging es durchaus um Kritik [...]“. Ob in diesen Diskussionen der verordnete DDR-Antifaschismus mit den tabuisierten Themen ungarndeutscher Geschichte (Stichworte: »Volksbund«, »Zwangsrekrutierung für die Waffen-SS«, »Deportationen in die Sowjetunion«, »Kollektivschuld«, »Vertreibung«) kollidierte, wird in der defensiv formulierten Passage nicht erwähnt. Johann Schuths Erinnerung daran, dass dem Lektor in Pécs eine weitere Mitarbeit in der Literarischen Sektion des Verbandes untersagt [„verboten“] worden sei, wird durch die Aktenlage nur auf den ersten Blick nicht gestützt.³³⁸ Der scheidende Cheflektor, Dr. R[udolf] Stöber, resümiert wohlwollend in seiner »Jahresanalyse« 1977/78: „Die Gesamtaktivitäten des Gen[ossen] Metzler sind als sehr wirkungsvoll einzuschätzen. Diesen Standpunkt vertritt auch der [ungarische] Lehrstuhlleiter.“³³⁹ Laut den Vorgaben der AG DaF im MfHF waren in der »Jahresanalyse« auch die Publikationen der Lektoren aufzulisten. Bei dem Genossen Metzler überwiegen die Vorworte und Gutachten, die zu ungarndeutschen Anthologien und Veranstaltungen verfasst wurden.³⁴⁰ In dem Übergabeprotokoll, unterzeichnet von Stöber und seinem Nachfolger, Dr. K[laus] Steinecke, heißt es zwar: „Die Zusammenarbeit mit dem Demokratischen Verband ist wie bisher weiterzuführen. Die in der Analyse ausgewiesenen vielfältigen und guten Formen der Arbeit mit den Nationalitätendeutschen [sic!] sind beizubehalten.“ Aber die Bemerkung: „Das theoretische Niveau der Lehrveranstaltungen zur Literatur ist weiter zu erhöhen“ enthielt schon die Botschaft des neuen Cheflektors an alle Lektoren, besonders den in Pécs, sich auf die Aufgaben an der Hochschule zu konzentrieren und der DDR-Literatur mehr Platz einzuräumen.³⁴¹ Jedenfalls vergab Klaus Steinecke einem

³³⁸ Das Missfallen der ungarischen Kulturbehörden erregte in diesen Jahren eine Erzählung von Georg Wittmann, in der ein »Ausgesiedelter«, sprich: Vertriebener, auf dem Dorffriedhof mit einem Daheimgebliebenen zusammentrifft. Quelle: Befragung des Zeitzeugen Johann Schuth, Vorsitzender des Vereins ungarndeutscher Autoren und Künstler (VudAK), am 12. Februar 2020. Der Verein wurde 1992 von Mitgliedern der literarischen und Künstlersektion des vormaligen Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen (DVU) neu gegründet.

³³⁹ R[udolf] Stöber, Cheflektor Deutschlektorat [KIZ], Jahresanalyse : Studienjahr 1977/78, vom 18. Mai 1978. BArch DR/ 3/26988 Deutschlektoren 1977/78, ohne Paginierung. Die Analyse folgt den Vorgaben der AG DaF im MfHF vom 30. November 1977.

³⁴⁰ Artikel über das Programm des deutschen Lehrstuhls zum Kulturwettbewerb der Ungarndeutschen „Reicht brüderlich die Hand“ (veröffentlicht im Kalender des Verbandes); Gutachten zum Buch „Hoppe, hoppe, Reiter“ [Anthologie mit Kinderreimen von Katalin Wild] und gemeinsam mit Dr. Szende zur deutschsprachigen Sendung des Pécs-er Rundfunks; Vorwort zur neuesten ungarndeutschen Anthologie. Als unmittelbar für den Hochschulunterricht gedachte Publikation wird eine Textsammlung zur Stilistik („Vervielfältigung“) erwähnt.

³⁴¹ Rahmenarbeitsplan des DDR-Lektorenkollektivs in der UVR für die Zeit vom September 1978 bis Dezember 1979, undatiert. BArch DR/ 3/26988 Deutschlektoren 1977/78, ohne Paginierung. Metzler war auch mit einer

Mitarbeiter den Auftrag zu einer Analyse der ungarndeutschen Anthologien, was ein gewisses Misstrauen anzudeuten scheint. Das Ergebnis bemängelte weniger politisch unerwünschte Themen. Das Problem wurde eher in der Diskrepanz zwischen der mangelnden literarischen Qualität vieler als laienhaft eingeschätzter Texte und einem aufgebauschten Kunstanspruch des Verbandes gesehen. Im Hinblick auf die Sprache werden „[...] Klischees der Ausdrucksweise [markiert; diese sei] manchmal nicht frei von unfreiwilliger Komik“. Abgesehen von einer kleinen Gruppe aus Germanisten bzw. Journalisten, die Zugang zu zeitgemäßen Gestaltungsformen hätte, wirkten die „[...] meist älteren [Autoren mit] gewissen Tendenzen zum Memorieren und zur nostalgischen Geschichtsbetrachtung“ an der sentimental Verklärung eines Dorflebens mit, das in der sozialistischen Realität Ungarns nicht mehr anzutreffen sei. Zusammenfassend wird „[...] wegen der offensichtlichen Schwächen der ungarndeutschen Laienliteratur“ eine Unterstützung durch das [Deutsch-] Lektorat [beim KIZ] empfohlen, also eine Zentralisierung der Kontrolle. Der DDR-Lektor in Pécs wurde zurückgezogen, die Arbeit mit den Autoren aber nicht beendet. Im behutsamen Kontakt zu den Schriftstellern solle geduldig an der Textqualität gefeilt werden. „[So] kann auch möglichen Absichten entgegengewirkt werden, den landsmannschaftlichen Publikationsorganen der BRD eine politisch unverbindliche Heimatliteratur anzubieten, deren Erscheinen nicht im Interesse der UVR und der DDR liegen dürfte.“³⁴²

Der Vorgang erscheint dem Verfasser bedeutsam im Hinblick auf den Handlungsspielraum, der den Agenten von ihrem Prinzipal zugestanden wird (»*moral hazard*«). Der staatliche Auftrag hinderte einige individuelle Akteure offensichtlich nicht daran, bei der Ausübung ihres Lektorenamtes eine außeruniversitäre Klientel heranzuziehen, dieser ein gewisses Maß an Sympathie entgegenzubringen und sich für sie zu engagieren. Die Selbstermächtigung des Agenten (»*hidden action*«) wird vom Prinzipal zunächst geduldet, weil so neue Verbindungen und Einflussmöglichkeiten sondiert werden. Außerdem können dadurch u. U. Bekanntheit und Ansehen des kulturdiplomatischen Programms wachsen – in diesem Fall sogar durch eine massenmediale Verbreitung der Aktivitäten, die allerdings nur ein Minderheitenpublikum in Ungarn erreicht, im eigenen Hause aber ein gutes Ansehen verschafft. Die Absicht, persönliche Kontakte zu zentralisieren bzw. zu kontrollieren, ist auch

Veranstaltung zu den „Schilfliedern“ von Nikolaus Lenau hervorgetreten, dem romantischen Dichter mit deutschen Wurzeln im Vormärz-Ungarn.

³⁴² Michael Heinitz, Deutschlektorat [KIZ], Positionspapier : Zur Einschätzung der gegenwärtigen Bemühungen innerhalb der „Literarischen Sektion des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn“, vom 23. Oktober 1980. BArch DR/ 3/26884 Deutschlektoren 1980/81 Teil 2, ohne Paginierung.

in Bezug auf die Weiterbildung für die Deutschlehrkräfte im Nationalitätenbereich festzustellen. Die Lektoren sollen zwar als Teilnehmer eingeladen werden, aber keine tragende Rolle mehr spielen.³⁴³ Die »Jahresanalyse« des Nachfolgers von Oskar Metzler an der Hochschule in Pécs ab Herbst 1980 enthält keine Hinweise mehr auf Aktivitäten im außeruniversitären ungarndeutschen Kulturkontext. Er folgt ganz dem »Literaturpropagandistischen Programm« des Cheflektorats, mit dem die aktuelle DDR-Literatur bekanntgemacht und Brücken vor allem zur ungarischsprachigen Gegenwartsliteratur des Gastlandes geschlagen werden sollen.³⁴⁴ Es ist zu vermuten, dass eine Überbewertung der ungarndeutschen Laienliteratur in diesem Zusammenhang als dysfunktional betrachtet wurde. Die Neubesetzung der Lektorenstelle in Pécs fand zeitgleich mit der Abfassung des Positionspapiers statt. Die Koinzidenz deutet nicht unbedingt auf eine Ablösung Metzlers hin. Aber auch wenn sein Vertrag ganz normal ausgelaufen sein sollte, so war dies die Gelegenheit für den neuen Cheflektor, dem Einsatz eine andere Richtung zu geben. Johann Schuth, der Zeitzeuge, der eine Kontaktsperre zur literarischen Sektion des DVU für den Pécs'er Lektor vermutet hatte, würde dadurch indirekt bestätigt. Ob ein kausaler Zusammenhang mit den bereits im Mai 1981 vom neuen Cheflektor konstatierten Kommunikationsstörungen zum Verband hin besteht oder ob seine Ausführungen über das Einfrieren der Verbindungen rein taktisch motiviert sind, muss offen bleiben. Es scheint bezeichnend für einen nicht herrschaftsfreien Dialog zu sein, dass die Zweifel an der Qualität der Heimatliteratur in die Verbandsspitze projiziert werden.³⁴⁵

Die Propagierung der DDR-Literatur ist im Zusammenhang mit Versuchen des Budapester Cheflektorats zu sehen, das Fach »DDR-Landeskunde« in den Germanistikstudiengängen als Pflichtmodul zu verankern. Die Lektorenkonferenzen wählten und redigierten geeignete Texte und Materialien aus. Die enge Verzahnung von Literatur und Landeskunde ist als rationales Prinzip für die Konstruktion eines Teilcurriculums innerhalb des Germanistikstudiums zu betrachten. Dieses Prinzip hätte aber auch durch – um im Jargon zu bleiben – eine historisch-materialistische Analyse von Werken des literarischen Erbes eingelöst

³⁴³ Rahmenarbeitsplan [...] September 1978 bis Dezember 1979.

³⁴⁴ Hans-Dieter Kern, DDR-Lektor an der PH Pécs: Zur Analyse des Studienjahres 1980/81, vom 26. April 1981. BArch DR/ 3/26884 Deutschlektoren 1980/81 Teil 2, ohne Paginierung.

³⁴⁵ „Die Verbindungen des Deutschlektorats zu den ungarndeutschen Schriftstellern konnte [sic!] in diesem Studienjahr nicht aufrecht erhalten werden. Mehrmalige Nachfragen unsererseits wurden vom Demokratischen Verband der Ungarndeutschen zurückhaltend beantwortet. Offenbar gibt es in der Leitung des Verbandes unterschiedliche Auffassungen zum Stellenwert, zur Funktion und vor allem zum künstlerischen Niveau der einzelnen Schriftsteller. Nach unserer Auffassung resultiert daraus die abwartende Haltung im Hinblick auf die weitere Arbeit. Uns erschien es unter den gegebenen Umständen nicht ratsam, den Verband zu drängen.“ Klaus Steinecke, Cheflektor [KIZ], Jahresabschlussbericht über das Studienjahr 1980/81 – Lektorenkollektiv, vom 11. Mai 1981. BArch DR/ 3/26884 Deutschlektoren 1980/81 Teil 2, ohne Paginierung.

werden können. Es wurde aber mit der Forderung verknüpft, stärker die Gegenwartsliteratur zu berücksichtigen, um die »*Lebenswirklichkeit des realen Sozialismus in der DDR*« zu präsentieren. Neben dem Bildungsauftrag wird so der Auftrag betont, die anvertrauten ungarischen Studierenden zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen. Auch wenn über diesen Erziehungsauftrag auf der Ebene der Gemischten Kulturkommission Konsens bestand, so bewegte sich die kulturpolitische Praxis des Kádár-Regimes doch in weiter gesteckten Grenzen (»*Politik der 3T*«³⁴⁶). Einige abfällige Urteile der Lektoren über den Studienalltag und Wissenschaftsbetrieb an den gastgebenden Institutionen enthüllen den angeblichen Erziehungsauftrag, über den angeblich Einigkeit bestand, als ideologische Anmaßung der DDR-Seite. So berichtet der DDR-Lektor am Germanistischen Institut der ELTE Budapest, eine „[...] bewusste und intensive ideologische Erziehungsarbeit [werde] eigentlich [!] nur vom DDR-Deutschlektor [also von ihm selbst! KDUe] betrieben [...]“³⁴⁷ Marxistisch-leninistische Literaturinterpretation sei nicht zwingend vorgeschrieben. Der Lektor führt auch aus seiner Sicht fachliche Mängel an. Für literarische Wertungen würden bei der in Qualifikationsarbeiten benutzten Sekundärliteratur „[...] vorhandene und zugängliche DDR-Arbeiten zum betreffenden Thema unterschlagen bzw. falsch bewertet, BRD-Arbeiten dagegen einseitig bevorzugt.“³⁴⁸ Die DDR-[Primär-]Literatur spiele weder in der Lehre ungarischer Kollegen noch als Thema für Diplomarbeiten eine Rolle. Die Irritation des Berichterstatters musste umso stärker sein, als der Institutsleiter über beste wissenschaftliche Reputation in der DDR verfügte.³⁴⁹ Die Kontakte des Instituts zu österreichischen und bundesdeutschen Stellen vermeldet der Lektor unter der Überschrift »*gegnerische Aktivitäten*«, was im Hinblick auf das neutrale Österreich verwundert.³⁵⁰ Der Cheflektor Stöber gibt in einer Anlage zu seinem Abschlussbericht weitere Klagen des ELTE-Lektors wieder. Sie betrafen einen Gastvortrag aus Wien „[...] über einen wenig bekannten [sic!] österreichischen Schriftsteller namens Heimito von Doderer. [...] Anwesend waren 45 Personen, darunter Prof. Mádl, Prof. Mollay, Dr. Sályamosi, Dr. Széll sowie Studenten. Der DDR-Lektor erhielt keine Einladung.“³⁵¹ Auf der Ebene

³⁴⁶ »*Politik der 3T*«: Siehe oben Fn. 152.

³⁴⁷ Helmut Bergner, Lektor an der ELTE Budapest, Abschlussbericht 1977/78, vom 24. April 1978. BArch DR/3/26988 Deutschlektoren 1977/78, ohne Paginierung.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ „[...] Herr Prof. Dr. Madl [sic!] hat über Thomas Manns militanten Humanismus an der K[arl] M[arx] U[niversität] Leipzig den akademischen Grad Dr. sc. erworben. Diese Arbeit soll in der DDR erscheinen, außerdem in ungarischer Sprache in Budapest.“ Ebd.

³⁵⁰ „Der Kulturattaché der BRD hat das Institut im März besucht und eine dreistündige Unterredung mit dem Institutsleiter gehabt. Während dieser Zeit waren die Ausstellungsvitrinen mit BRD-Neuerscheinungen ausgelegt! Auch von dieser Seite erhielt das Institut mehrere kostenlose Buchsendungen.“ Ebd.

³⁵¹ R[udolf] Stöber, Cheflektor Deutschlektorat [KIZ]: „Kulturpolitische Aktivitäten der BRD und Österreichs“ Anlage 1 zur Jahresanalyse : Studienjahr 1977/78, vom 18. Mai 1978. Quelle wie Fn. 339.

des Prinzipals ist Stöber um Schadensbegrenzung bemüht. Atmosphärische Störungen sollen das Projekt „von hoher politischer Relevanz“, das Pflichtmodul DDR-Landeskunde, nicht gefährden. Dieses wird im Hinblick auf Prof. Mádl mit Erfolgsmeldungen bekränzt, obwohl noch nichts erreicht wurde.³⁵² Die »*Divide et impera*«-Methode von Antal Mádl hat der Verfasser an anderer Stelle ausführlich dargestellt.³⁵³ In dem bereits zitierten Jahresbericht des neuen Cheflektors Klaus Steinecke vom 11. Mai 1981 ist von dem großen Projekt nicht weiter die Rede. Der Nachfolger an der ELTE probiert das DDR-Landeskunde-Material in seiner Lehrveranstaltung aus, macht ein paar nützliche Vorschläge und verabschiedet sich aber auch schon wieder in Richtung DDR.³⁵⁴

Den Erfolg der DDR-Lektoren bei dem Versuch, im Gastland die germanistische Forschung und Lehre zu beeinflussen, misst Praxenthaler an dem Indikator, ob sich die Beschäftigung mit der DDR-Literatur an den Germanistiklehrstühlen etablieren kann. Zur ELTE in Budapest zitiert er Steineckes schonungsloses Resümee von 1980, dass die „[...] mit dem Begriff ‚deutsche Literatur‘ verbundene ahistorische, von den politischen Realitäten abstrahierende Erfassung [...] wenig Raum für eine am Selbstverständnis der DDR-Literatur orientierte Darstellungsweise in der Lehre biete.“³⁵⁵ Anhand der Quelle etwas mehr in die Details gehend als Praxenthaler, lässt sich ermesen, wie sehr sich die DDR-AKP in Ungarn darum sorgte, ob das eigene Angebot den Bedürfnissen der Rezipienten entsprach. Die Institutsbibliothek an der ELTE in Budapest war mit zeitgenössischer DDR-Literatur spärlich ausgestattet, die Ausleihe ging über die »*Klassiker*« wie Brecht und Seghers nicht nennenswert hinaus; an den anderen drei Lehrstühlen war wenigstens der Bestand umfangreicher. Während in Debrecen und Pécs dem Thema DDR-Literatur eine eigene Lehrveranstaltung gewidmet war – aber auch nicht auf Dauer – inszenierte die ungarische Germanistik in Budapest geradezu ein Kontrastprogramm: „Bezeichnend [...] ist eine Vorlesung, die sich mit zeitgenössischer

³⁵² „Hier sind unsere Erfolge offensichtlich. Ausgehend von einem intensiven Sondierungsgespräch zwischen dem Gen[ossen] Kulturattaché und dem Gen[ossen] Cheflektor mit den Lehrstuhlleitern der Lehrstühle Szeged und Budapest gelang es, die Bereitschaft zu erhalten, DDR-Landeskunde als Studienfach in die Studienpläne hinein-zubekommen. Aus dem sehr konstruktiven Gespräch mit dem Lehrstuhlleiter Budapest [Antal Mádl] ging die Idee eines Projektes DDR-Landeskunde hervor, das unter der Federführung des Deutschlektorats in der kommenden Periode (unter Einbeziehung kompetenter Instanzen der DDR sowie der Deutschlektorate an den KIZ Prag und Sofia) erarbeitet wird. Das fertige Material wird in der betriebseigenen Druckerei der Budapester Universität gedruckt.“ (Ebd.).

³⁵³ Uessler 2017. Siehe Fn. 70.

³⁵⁴ Dieter Kerl, Lektor an der ELTE Budapest, Zur Arbeit im Studienjahr 1980/81, vom 28. April 1981. BArch DR/ 3/26884 Deutschlektoren 1980/81 Teil 2, ohne Paginierung.

³⁵⁵ Dr. Klaus Steinecke, Cheflektor, Jahresabschlussbericht über das Studienjahr 1979/80, vom 9. Mai 1980. Zitiert in Praxenthaler 2002, 252. Angegebene Quelle: BArch DR-3/II B1584d. Neue Signatur: BArch DR 3/ 26989 Deutschlektoren 1978/79 Teil 2, ohne Paginierung.

Literatur der BRD, Österreichs, der Schweiz und der DDR beschäftigt. Sie nennt sich: „Die gegenwärtige deutsche Kultur“. Der amtliche Leser notiert dazu am Rand des Blattes: „Hier müssen wir in die Diskussion mit den ung[arischen] Kollegen.“³⁵⁶ Es musste allerdings schmerzen, auf eine Stufe gestellt zu werden, lag die Linie doch fest: „[Den Studierenden] soll nahegebracht werden, dass die DDR als soz[ialistischer] Staat ‚Sachwalter‘ des nationalen humanistischen Erbes ist [...]“³⁵⁷ Offensichtlich folgte die ungarische Germanistik nicht oder nur widerstrebend der Konstruktion einer eigenständigen DDR-Nationalliteratur. Außer relativ wenigen Diplomarbeiten sind dem Cheflektor keine nennenswerten Forschungsprojekte zur Gegenwartsliteratur der DDR bekannt.³⁵⁸ Ein Studierendenwettbewerb zu diesem Themenkreis, der zum 30. Jahrestag der DDR ausgeschrieben wurde, hatte nicht mehr Resonanz als der Wettbewerb zum 25. Jahrestag.³⁵⁹ Laut der Lektorin in Pécs seien die ungarischen Studenten zwar bereit, DDR-Literatur als Prüfungsstoff zu akzeptieren. Aber die Motivierung der literarischen Gestalten aus ihren gesellschaftlichen Bezügen schein ihnen fremd. Eben diese Einstellung finde sich auch bei den Studierenden der Germanistik an den anderen Universitäten und in der Lehrerweiterbildung. Dass die ungarischen Deutschlehrkräfte, abhängig von ihrem Unterrichtseinsatz, der DDR-Literatur insgesamt mit weniger Vorbehalten gegenüberträten, habe vor allem pragmatische Gründe (Aktualisierung der landeskundlichen Kenntnisse, Festigung der Sprachfähigkeiten, Sammeln neuen Stoffs für den eigenen Unterricht, begrenzt auch – vor allem bei Gymnasiallehrkräften – der Erwerb methodischer Zugangsweisen, z. B. bei der Literaturinterpretation). Demgegenüber seien Studierende und Universitätsdozenten eher „[...] durch die Meinung tonangebender Lehrkräfte oder modischer Literaturrichtungen in ihrer Literaturlauswahl eingeengt [sic!]“. Persönliche Lesemotivation („Interessiertheit“) müsse durch kontrastive Lernarrangements („Betrachtungsweise“) gefördert werden.³⁶⁰ Insgesamt ergibt sich das Bild, dass man in der ungarischen Germanistik

³⁵⁶ Ebd. Handschriftliche Randbemerkung wahrscheinlich vom Leiter der AG Deutsch als Fremdsprache (für die bevorstehende zentrale Besprechung der Cheflektoren in Cottbus).

³⁵⁷ Arbeitsplan Lektorat Debrecen September [19]79. BArch DR/ 3/26989 Deutschlektoren 1978/79 Teil 1, ohne Paginierung.

³⁵⁸ Für den Zeitraum von 1970 bis 1979 ermittelten die DDR-Lektoren an der Universität Debrecen nur zwölf (von 102), an der ELTE Budapest gar nur sieben Diplomarbeiten zur DDR-Literatur; an der Universität Pécs waren es in den 17 Jahren zwischen 1963 und 1980 ebenfalls nur sieben.

³⁵⁹ Budapest 3; Debrecen 3; Pécs 2; Szeged kein Beitrag.

³⁶⁰ „So dürften künftig Vergleiche zwischen literarischen Entwicklungen in der UVR und der DDR [...] eine höhere Effektivität [!] literaturpropagandistischer Bemühungen [!] des Lektorats [erzielen]. Von den vorgestellten Büchern fanden jene ein besonders aufgeschlossenes Publikum, die sich den Problemen zwischenmenschlicher Beziehungen widmen sowie in offener Weise die kleinen und großen Widersprüche und Konflikte des Lebensalltags berühren. Maxie Wanders ‚Guten Morgen du Schöne‘ hatte einen besonders nachhaltigen Erfolg in der Deutschlehrerweiterbildung. [Dennoch wird auch hier] auf einen angeblich verbreiteten politisch-didaktischen Charakter unserer Gegenwartsliteratur verwiesen. Diese Argumentation dient dann meist als Begründung für das

und Deutschlehreraus- bzw. -weiterbildung den Beitrag der DDR-Kollegen zu der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen schätzte, während ideologieträchtige Themen und Belehrungen möglichst gemieden wurden. Die Konsequenzen für die Weiterbildung lauteten für Klaus Steinecke dennoch wie folgt: „Die Propagierung von DDR-Literatur sollte unbedingt verstärkt werden.“ Dieses Beharren des DDR-Cheflektors kann als grundsätzliche Übereinstimmung mit dem Auftrag interpretiert werden. Es ermöglicht aber auch vorsichtige Korrekturen an der Linie. Seine Vorschläge bewegen sich zunächst auf unstrittigem literaturdidaktischen Gebiet: Kontextuierung und Kontrastierung. „[D]ie Überzeugung [der ungarischen Adressaten] müsste [!] vertieft werden, dass die Beschäftigung mit [der neuesten DDR-Literatur] eine wichtige Quelle für einen selbstständigen Erfahrungsraum und für die Erkundung geistig-kultureller Prozesse unseres Landes sind.“ Delikater ist die Lektüreauswahl: Um dem vermeintlichen Stereotyp von „[...] dem angeblich immer noch vorherrschenden politisch-didaktischen Charakter unserer Literatur [entgegenzuwirken, seien gerade [...] jene Werke [zu empfehlen], die, auf einer festen Klassenposition stehend, ein konstruktiv-kritisches Verhältnis zu den Widersprüchen unserer gesellschaftlichen Entwicklung ausdrücken.“ Handschriftliche Notiz am Rand: „Ist m[einer] M[einung] akzeptabel und legitim.“³⁶¹

Die Jahresberichte der DDR-Lektoren, die rund fünf Jahre später entstanden sind, erwecken den Eindruck, als seien die Positionen gefestigter und die Wahrnehmungen der widerständigen ungarischen Realität gelassener. „Entsprechend unseren politisch-ideologischen und kulturpolitischen Zielstellungen sind Fragen der Erbpflege und der Propagierung von DDR-Literatur fest in meinen Lehrkonzeptionen verankert“, schreibt die Lektorin an der Hochschule in Pécs in ihrem Arbeitsplan für das Studienjahr 1986/87. Schaut der Verfasser aber auf die Fortsetzung des Satzes, will es ihm scheinen, als verberge sich hinter der selbstsicheren Formulierung eine Kapitulation. Denn diese Festlegungen „[...] bestimmen vor allem die Richtung fakultativer Veranstaltungen.“³⁶² Der Plan hatte doch einmal darin bestanden, DDR-Landeskunde und darin integriert DDR-Gegenwartsliteratur als Pflichtmodul im Germanistikstudium zu verankern! Auch die Arbeit für die ungarndeutsche Literatur ist wieder auf der Agenda des Hochschullektorats in Pécs, obwohl diese Aufgabe doch unter Klaus Steinecke in Budapest verortet sein sollte, um die Priorität der DDR-Literatur an der Hochschule

Eingeständnis eines Defizits in der tatsächlichen Kenntnis neuerer DDR-Literatur.“ Steinecke, Jahresabschlussbericht über das Studienjahr 1979/80.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Gisela Belger, Lektorin an der PH Pécs, Arbeitsplan für das Studienjahr 1986/87, vom 25. September 1986. BArch DR/ 3/23913 Deutschlektoren 1986/87, ohne Paginierung.

abzusichern. Es macht den Eindruck, als seien solche Entscheidungen im Verhältnis von Prinzipal und Agent auch in den als relativ rigide gedachten DDR-Strukturen von den individuellen Akteuren abhängig, sowohl im Cheflektorat als auch in den Lektoraten vor Ort.

Oder deuten sich hier, im Jahr nach Gorbačëvs Amtsantritt als Generalsekretär der KPdSU im März 1985 und der Verkündung von »*Perestroika*« und »*Glasnost*«, Aufweichungstendenzen an? 1986 war auch das Jahr der Atomkatastrophe von Černobyl, und ein Jahr später besuchte Erich Honecker (1912-1994) die Bundesrepublik. Die Lektorin in Pécs blickt auf mehr als drei Jahre „[...] kontinuierliche[r] Betreuungsarbeit ungarndeutscher Schriftsteller und ihrer literarischen Produktionen“ zurück.³⁶³ Es folgt eine Reihe namentlich genannter Autoren, wie J[oseph] Mikonya oder Joseph Michaelisz, die Namen teilweise noch wie bei letzterem in magyarisierter Schreibweise. Ein großes Anliegen der Lektorin ist es, für eine interessierte Öffentlichkeit zu sorgen.³⁶⁴ Wahrlich ein Paradigmenwechsel, der ganz auf der Linie des Berichts der neuen Cheflektorin liegt.³⁶⁵ Einen komplexen Eindruck vom Stellenwert der DDR-Landeskunde und -Literatur vermittelt der neue Lektor an der ELTE, Michael Niedermeier, in seinem Jahresabschlussbericht 1986/87. Organisatorisch scheint auch am Deutschen Seminar (als einem Teil des Germanistischen Instituts der ELTE) der DDR-Landeskunde nur ein kümmerliches Nischendasein vorbehalten gewesen zu sein, und zwar im ersten Studienjahr des Fernstudiums. Aber mit wohl dosierten differenzierenden Angeboten für ungarische Multiplikatoren öffnet der Lektor Kanäle, indem er z. B. die ungarischen Verantwortlichen für die Landeskunde mit Fachliteratur aus der DDR versorgt, literarische Textsammlungen für Sprechübungen zusammenstellt, die von ungarischen Kolleginnen geleitet werden, und die Themen einiger Diplomarbeiten von Studentinnen betreut. Wie vom Cheflektorat vorgegeben und auch von den Lektoren an den anderen Universitäten praktiziert, rankten sich die Themen um die

³⁶³ „Im Mittelpunkt [...] steht zum einen die langfristige u[nd] zielgerichtete Vorbereitung auf die Werkstattgespräche der literar[ischen] Sektion des ungarndeutschen Verbandes im Sommer 1987, an der ich wieder als Konsulent und Vortragender teilnehmen werde, zum anderen die ständige beratende Unterstützung der Schriftsteller in Form einer sprachästhetischen und inhaltlichen Überarbeitung ihrer Texte, Vorbereitung auf Veröffentlichungen.“ Ebd.

³⁶⁴ „Um dem Problem mangelnder Kommunikation zwischen Autoren und ihrer Leserschaft zu begegnen (immer wieder beklagter und diskutierter Umstand in [der] Sommerwerkstatt), sind Schriftstellerlesungen mit anschließender Diskussion vor Studenten unseres Lehrstuhles sowie vor DDR-Medizinstudenten geplant. Propagierung und inhaltliche Einstimmung [...] erfolgt durch Schaukastengestaltung.“ Ebd.

³⁶⁵ „Der Zusammenarbeit mit dem Verband dienen auch die Schriftstellerlesungen, die wir mit dem Verband gemeinsam ausrichten werden. Besonders wichtig ist dabei die Fortführung der Zusammenarbeit mit den ungarndeutschen Autoren, die in einer Lesung im KIZ gipfeln soll. Auch die Rezensionstätigkeit zur ungarndeutschen Literatur in Publikationsorganen der UVR sollte fortgesetzt werden.“ Sabine Dallmann, Cheflektorat Deutschlektorat [KIZ]: Jahresarbeitsbericht des Lektorenkollektivs der DDR in der UVR 1986/87, vom 14. Mai 1987. BArch DR/ 3/23913 Deutschlektoren 1986/87, ohne Paginierung.

750-Jahr-Feier von Berlin und das Kleist-Gedenkjahr.³⁶⁶ Im Herbstkurs der Zentralen Lehrerweiterbildung, in deren Prüfungskommission er durch den Dekan der Fakultät berufen wurde, übernahm Niedermeier nicht nur die Komplexveranstaltung (Vorlesung und Seminar) zur DDR-Landeskunde und -Literatur, sondern auch zur Literatur der Bundesrepublik. Für die Organisation der Dichterlesung mit Christoph Hein vor über 200 Studierenden wurde ihm von der Lehrstuhlleitung (Prof. Mádl) mit den Worten gedankt, dies sei seit der Lesung von Günter Grass 1985 und von Siegfried Lenz in den 1960er Jahren die erfolgreichste Veranstaltung gewesen. Niedermeier geht anders mit den Auslandskontakten des Germanistischen Instituts um als der Vorgänger acht Jahre zuvor, der diese noch als »*gegnerische Aktivitäten*« gebrandmarkt hatte. Kontaktverbote scheinen nicht zu bestehen, Berührungsangst kennt er nicht.³⁶⁷ Auch auf ihn hatte der offizielle Besuch des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker an der ELTE im Oktober 1986, Eindruck gemacht. Mit einem gewissen Stolz verbucht er die Anerkennung durch die ungarischen Partner, die er dabei am Rande erfuhr: „Der amt[ierende] Lehrstuhlleiter stellte mich offiziell der Frau Kulturattaché der BRD vor.“³⁶⁸

Der Vertreter des Prinzipals auf der Meso-Ebene macht sich nicht abhängig von der begrenzten Sichtweise eines einzelnen Agenten auf der Mikro-Ebene. Aber auch in ihrem eigenen Bericht widmet die Cheflektorin den „Aktivitäten“ deutschsprachiger Länder fast zwei Seiten, ebenfalls ohne diese mit dem Attribut »*gegnerisch*« zu belegen.³⁶⁹ Ohne sie zu verklären oder zu verdammern, waren aus den Gegnern Konkurrenten geworden. Diese distanzierende Haltung ermöglichte eine klarere Analyse, welche Zielpunkte der Mitbewerber ins Auge fasste, nämlich ebenfalls „[...] die germanistischen Lehrstühle bzw. die Deutschlehrstühle von Universitäten und Hochschulen, dabei stellen die ‚ungarndeutschen‘ Zentren und die Nationalitätenlehrstühle ohne Zweifel Schwerpunkte dar.“³⁷⁰ Auch auf diesem Hintergrund wird klar, warum die 1979/80 beinahe verworfene Förderung ungarndeutscher Schriftsteller wieder aufgenommen und die Zusammenarbeit mit den Ungarndeutschen (DVU) über weitere Angebote verstärkt wurden (z. B. durch Veröffentlichungen der DDR-Lektoren in der »*Neuen Zeitung*« und die gemeinsame Veranstaltung von Sprachwettbewerben für Schüler der

³⁶⁶ Michael Niedermeier, Lektor an der ELTE Budapest, Jahresarbeitsbericht : Abschlussbericht Studienjahr 1986/87, undatiert. BArch DR/ 3/23913 Deutschlektoren 1986/87, ohne Paginierung.

³⁶⁷ „Vom Lehrstuhlleiter Prof. Mádl wurde ich offiziell zu einem Gespräch mit dem renommierten Literaturwissenschaftler Prof. [Hartmut] Steinecke aus Paderborn eingeladen. Meine Vortragsreise durch Österreich wurde in den Mitteilungen des Lehrstuhls in der Universitätszeitung besonders gewürdigt.“ Ebd.

³⁶⁸ Die eingesehenen DDR-Dokumente nutzen immer das Maskulinum, um Aufgabenbereiche zu markieren. Das führt zu den Formeln von der „Frau Kulturattaché“ oder „Genossin Minister“.

³⁶⁹ Sabine Dallmann, Cheflektorin [!] Deutschlektorat [KIZ], Jahresarbeitsbericht des Lektorenkollektivs der DDR in der UVR 1986/87. Ohne Paginierung.

³⁷⁰ Ebd.

Nationalitätenschulen). Ein neues Feld des Kräftemessens stellte somit auch der Schulbereich dar.³⁷¹ Gefasst sieht man der Entsendung von Lehrkräften aus der BRD an die bilingualen Gymnasien entgegen, „[...] zumal jetzt schon ersichtlich ist, dass die geplanten zwei Gymnasien in Mezöbereny und Mosonmagyaróvár [sic!] nicht ausreichen werden und von den Bezirken über den zentralen staatlichen Plan hinaus weitere zweisprachige Gymnasien organisiert werden.“³⁷²

Ein nüchterner Blick auf die Angebote der anderen deutschsprachigen Länder und ein entspannterer Umgang mit den Eigenheiten des ungarischen Partners kennzeichnen nach dem Eindruck des Verfassers insgesamt die Haltung der Cheflektorin im Frühsommer des Jahres 1987. Zu diesem Selbstbewusstsein mag die Hoffnung beigetragen haben, dass das Deutschlektorat sich durch die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Ungarn aufgeschlossene und dankbare Partner herangezogen hatte. Seit 1982 gab das Deutschlektorat das Germanistische Jahrbuch heraus und bot damit jungen ungarischen Germanisten ein Publikationsforum. Aspiranturen und Studienaufenthalte an DDR-Universitäten rundeten dieses Angebot ab. Zwischen diese potenziellen Partner mischten sich fast schon selbstverständlich auch »inoffizielle« Lektoren aus Österreich und der Bundesrepublik, mit denen punktuell eine Zusammenarbeit möglich schien.³⁷³ Die Annäherung zwischen den beiden deutschen Staaten, auf der Ebene pragmatischer Lösungen von Problemen der alltäglichen Politik (unter den Stichworten »menschliche Erleichterungen« [West] bzw. »Erhaltung des Weltfriedens« [Ost]) mögen sich günstig auf die Atmosphäre ausgewirkt haben. Die ungarischen Partner dürften die Signale erleichtert aufgenommen haben, mit der Aussicht auf Verdopplung der Förderungsprogramme. Der Lehrstuhlleiter für Deutsch (DaF und Fachsprache) an der Wirtschaftsuniversität Budapest (damals »Karl Marx-Universität«, heute »Corvinus-Universität«), Péter Bassola, konnte im Herbst 1986 den ersten offiziellen Lektor

³⁷¹ „Aktivitäten besonders der Bundesrepublik[,] aber auch Österreichs richten sich immer gezielter auch an Fachinspektoren und vor allem an Gymnasiallehrer. Es ist kein Zufall, dass gerade der BRD-Kulturattaché die erste Weiterbildung in sprachlicher Hinsicht für solche ungarische Lehrer organisierte, die an zweisprachigen Gymnasien arbeiten werden. Obwohl die Aus- und Weiterbildung dieser Lehrer mit der DDR in zwischenstaatlichen Verträgen verankert ist, bringt sich auch hier die BRD stärker ins Spiel.“ Ebd.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Bereits 1979 versuchte auch der Hamburger Germanist Wilhelm Droste auf eigene Faust vergeblich, eine Lektorenstelle für deutsche Literatur am Germanistischen Institut der ELTE zu erhalten. Nach dem Gespräch beim Institutsleiter Prof. Antal Mádl trank er im nahen Kaffeehaus »Anna« mit dem freundlichen DDR-Lektor aus Jena einen Kaffee. 1984 kam Droste mit einem DAAD-Promotionsstipendium zurück, 1989 gelang es ihm, als DAAD-Lektor an die ELTE entsandt zu werden. Auch diese Daten zeigen die allmähliche Aufweichung der staatlichen ungarischen Positionen gegenüber dem AKP-Monopol der DDR in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre. Vgl. Wilhelm Droste *Ungarische Zustände : Ein Schauplatz erzählt*. Berlin 2017, 36-37, 43.

aus der Bundesrepublik begrüßen.³⁷⁴ Bassola hatte von 1964 bis 1969 Germanistik studiert. Das KIZ der DDR verfügte mit dem Tonbandarchiv über die einzige Quelle in Ungarn für Hörverstehens- und Aussprache-Übungen. In den 1980er Jahren waren Bassolas Beziehungen zu den DDR-Cheflektoren auch „[...] persönlich geworden.“ [...] Als Lehrstuhlleiter war ich bestrebt, die Kontakte in beide Richtungen auszubauen bzw. aufrechtzuerhalten.“³⁷⁵ Für den Oktober 1987 organisierte er zusammen mit dem KIZ eine Fachsprachentagung mit Experten aus der DDR und aus der Bundesrepublik, was ihm zunächst vom ungarischen Kultur- und Bildungsministerium untersagt wurde. Dass entgegen den Erwartungen des Ministeriums keine Berührungängste bestanden, konnte er durch ein gemeinsames Planungsprotokoll belegen. So fand die Tagung doch noch statt, und an dem Empfang durch den KIZ-Leiter nahmen „[...] auch die Kulturattachés der anderen beiden deutschsprachigen Länder [teil], die ich den Vertretern des DDR-Zentrums vorstellen konnte.“³⁷⁶ Durch das Material- und Literaturangebot des KIZ und des Deutschkuratorats fühlte er sich auch für die eigene Lehrtätigkeit (Fachsprachenunterricht für Nicht-Germanisten) gut versorgt. „Die DaF-Experten der DDR haben durch ihre Publikationen einen starken, sehr positiven Einfluss auch auf den Deutschunterricht im Ausland ausgeübt.“³⁷⁷ Pragmatisch eingestellt, störten sich die ungarischen Lehramtsstudenten und Dozenten, genau wie Péter Bassola selbst, nicht an den „übertrieben sozialistischen Beispiele[n] bzw. Beispielssätze[n],“ weil sie sich von der Qualität und Brauchbarkeit des Angebots überzeugt hatten.³⁷⁸

Dem steigenden Interesse am Erlernen der deutschen Sprache plante das Cheflektorat mit der Einrichtung von zwei Kursen am KIZ ab Oktober 1987 entgegenzukommen. Auch wenn Honorarkräfte eingesetzt worden wären, hätte die Ausdehnung und Professionalisierung des

³⁷⁴ Magyar-NSZK oktatási és kulturális kapcsolatok 7185-2 [Bildungs- und Kulturbeziehungen zwischen Ungarn und der BRD]. Begleitschreiben des MM HA IB (Róbert Boros) vom 14. September 1987 mit Zusammenfassung vom 10. September 1987, als Hintergrundmaterial für den offiziellen Besuch von MP Károly Grósz in der Bundesrepublik, mit sechs Anhängen zu einzelnen Sparten des Kulturaustauschs. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 47. Vgl. Péter Bassola, in: Dagmar Blei (Hg.), *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte* (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion, Bd. 6). Frankfurt am Main u.a. 2003, 199-206, hier: 201.

³⁷⁵ Ebd. 201. Bassola benutzt nicht die DDR-konforme Funktionsbezeichnung, sondern „Leiter der Sprachabteilung“, die beim Goethe-Institut im Außenverhältnis gebräuchlich war und heute noch ist.

³⁷⁶ Ebd. 202.

³⁷⁷ Ebd. 203-204. Namentlich bezieht sich Bassola auf die Fachzeitschrift »*Deutsch als Fremdsprache*« des Herder-Instituts sowie auf die Grammatiken und Valenz-Wörterbücher aus der DDR, die auch dem Verfasser während seines eigenen Germanistikstudiums an westdeutschen Universitäten empfohlen wurden, z. B. Gerhard Helbig/Joachim Buscha, *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig⁸1984. Hans-Joachim Buscha (1929 – 2013), der spätere Professor für DaF an der Universität Leipzig und an anderen Universitäten, war als DDR-Gastlektor u.a. an der ELTE in Budapest, und zwar im WS1965/66. Er war Antal Mádl, dem Direktor des Germanistischen Instituts und stellvertretenden Dekan der Philosophischen Fakultät, unterstellt. Vgl. Uessler 2017, 368 und passim. Siehe oben Fn. 70.

³⁷⁸ Bassola, 205.

Angebots mindestens die Entsendung eines weiteren qualifizierten Lektors und die Schaffung personeller und materieller Grundlagen durch die DDR dafür erfordert, „[...] dass die Kurse mit Sprachkundigenprüfungen abschließen, die entsprechend testiert werden.“³⁷⁹ Es darf daraus geschlossen werden, dass der Bedarf nach Sprachzertifikaten die ungarischen Bildungsplaner bereits bewegte. Bald würde außerhalb der bisherigen Strukturen mit dem Goethe-Institut ein konkurrierender Anbieter auftreten, und das dürfte angesichts der engen Verflechtungen der Akteure in Ungarn vorab auch der DDR-Seite zu Ohren gekommen sein. Das Zusammenrücken der beiden deutschen Staaten schien in diesem Jahr 1987 real zu werden. Am 7. September werteten viele Beobachter den »Arbeitsbesuch« des SED-Generalsekretärs Erich Honecker in Bonn als protokollarische Anerkennung der DDR durch die Bundesrepublik und glaubten, deren völkerrechtlich wirksame Zustimmung zur Existenz zweier deutscher Staaten sei näher gerückt.³⁸⁰ Genau einen Monat später, am 7. Oktober 1987, schaffte die Bundesrepublik Deutschland endlich bei dem offiziellen Bonn-Besuch des neuen Ministerratsvorsitzenden der UVR, Károly Grósz, den Durchbruch zu neuen Kulturkooperationen mit Ungarn, auch im Bereich der Deutschförderung.

Am Ende dieses Abschnitts ist festzustellen, dass die mit der auswärtigen Sprachpolitik der DDR verbundenen ideologischen Zielsetzungen im Bereich Literatur und Landeskunde sich in der ungarischen Germanistik und Deutschlehrausbildung, von wenigen zeitlich begrenzten oder adressatenspezifischen Ausnahmen abgesehen, nicht durchsetzen konnten. Die einheimischen Partner ließen die Gastlektoren gewähren, sagten bestenfalls Unterstützung zu, engagierten sich aber selbst nicht oder nur begrenzt für diese Ziele, überzeugt davon, dass sich die Initiativen mangels nachhaltigen Echos totlaufen würden. Eine pragmatische Grundhaltung von ungarischen Dozenten und Studierenden ignorierte die Ideologeme und konzentrierte sich auf den Ertrag im linguistischen und sprachpraktischen Bereich. Dieses Zwischenresümee scheint sich mit dem Fazit Schmidt-Schweizers gut zu vertragen, der bis heute als dauerhafte Wirkung der „[...] DDR-Sprachverbreitungspolitik [...] einen [...] hohen Stellenwert“ der deutschen Sprache in Ungarn festhält. Ob dies gleichbedeutend mit einer „[...] soliden sprachlichen Basis“ [ist], von der die wirtschaftliche, politische und kulturelle Kooperation [...] ausgehen konnte“, bleibt einstweilen dahingestellt.³⁸¹ Es klingt ganz so, als sei die Arbeit schon

³⁷⁹ Dallmann, Jahresarbeitsbericht des Lektorenkollektivs der DDR in der UVR 1986/87, Quelle siehe Fn. 365.

³⁸⁰ Manfred Wilke, Der Honecker-Besuch in Bonn 1987, in: *Deutschland-Archiv* vom 25.07.2012. URL <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/139631/der-honecker-besuch-in-bonn-1987> (17.10.2020).

³⁸¹ In der ungarischsprachigen Fassung steht für „Stellenwert“ die Entsprechung für „Prestige“ („presztizs“). Schmidt-Schweizer 2019, 728. Siehe oben Fn. 8.

getan gewesen. Da die vorliegende Fallstudie nicht ergebnis-, sondern prozessorientiert vorgeht, muss sie deshalb erstens umso genauer nachfragen, was denn in den Augen der ungarischen Bildungspolitik trotz dieser angeblich günstigen Voraussetzungen ab 1989/90 ein deutsches Lehrereinsatzprogramm in Ungarn nötig machte. Zweitens: Die Gastlehrkräfte kamen nicht auf ein unbestelltes Feld. Ihre ungarischen Partner hatten, noch bevor die Anpassungsimperative einer neoliberalen Wirtschaftsordnung mitsamt ihrem Zwang zur Ich-Optimierung das Land fluteten, bereits eine abwartende Haltung gegenüber fremden didaktischen Modellen entwickelt, die an den Diffusionsmechanismus der »*Emulation*« erinnert.³⁸² Wie beurteilten die deutschen Gastlehrkräfte die behauptete Verbreitung und Qualität der Deutschkompetenzen, und wie kamen sie angesichts der hypostasierten pragmatischen Grundhaltung ihrer ungarischen Kollegen mit den eigenen Zielsetzungen und Wertvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts zurecht?

³⁸² Die Abwehr »westlicher« Anpassungsimperative – ob diese nun von den Menschen nur gefühlt oder tatsächlich von internationalen Institutionen (IMF, Weltbank, EU) auf die MOE-Staaten oder in deren Folge von einheimischen Eliten auf die eigene Bevölkerung ausgeübt wurden – macht man in der Publizistik zunehmend für das Aufkommen populistischen Regierungshandelns in der Region verantwortlich. Vgl. Ivan Krastev/Stephen Holmes, *Das Licht, das erlosch : Eine Abrechnung* <The light that failed. London 2019 – dt.>. Berlin 2019. Bonn 2020.

3. Schulischer Fremdsprachenunterricht als Hebel der Modernisierung

3.1. Die Beziehungen zwischen der UVR und der DDR im Bereich der Volksbildung

3.1.1. Unterschiedliche Modernisierungskonzepte für die allgemeine Bildung

Weniger die auswärtige Sprachpolitik (ASP) war die Domäne der DDR-spezifischen marxistisch-leninistischen Ideologie, sondern die sozialistische Pädagogik. Und darüber wachte in der DDR das Ministerium für Volksbildung (MfV). Pädagogen und Lehrer galten im Inneren als Schrittmacher der sozialistischen Entwicklung und nach außen als Botschafter des Fortschritts. In Berlin-Mitte entstand in den 1960er Jahren rund um den Alexanderplatz ein neues Stadtviertel mit Musterwohnungen sowie Einkaufs- und Vergnügungsstätten. Als weithin sichtbares Zeichen der Modernität war der Fernsehturm geplant. In seiner Nähe, an prominenter Stelle, in der Alexanderstraße 4, wurde in Stahlskelettbauweise mit Vorhängefassaden das »Haus des Lehrers« hochgezogen. Der Grundstein wurde am 12. Dezember 1961 gelegt, vier Monate nach dem Mauerbau. Die Fronten aus Glas und Aluminium waren an allen vier Seiten durch ein zwei Geschoss hohes Mosaikfries unterbrochen, auf denen unter dem Titel »Unser Leben« auch Szenen der Heranbildung des neuen sozialistischen Menschen gezeigt wurden, der die Herausforderungen der »wissenschaftlich-technischen Revolution« meistert.³⁸³ Das Gebäude, dessen Nutzungskonzept u. a. auf die Weiterbildungsprogramme für Pädagogen abgestellt war, kann als hohe Wertschätzung für den Lehrer- und Erzieherberuf gesehen werden. Es steht zumindest für die unverzichtbare politisch-ideologische Rolle von Erziehung und Bildung in der DDR.³⁸⁴ Prestige und Rolle hatten auch Schattenseiten. Lehrer wie auch weitere für das allgemeine Wohl tätige Berufsgruppen (Sanitäter oder Polizistinnen) blieben von der Arbeitszeitverkürzung bei vollem Lohnausgleich ausgenommen – ab 1966 war allgemein jeder zweite Sonnabend, ab 1967 waren alle Sonnabende arbeitsfrei. „Sehr zum Ärger der Lehrer und nicht gerade zur Begeisterung der Schulkinder wurde der Samstagunterricht beibehalten.“³⁸⁵

³⁸³ Stefan Wolle, *Aufbruch nach Utopia : Alltag und Herrschaft in der DDR 1961 –1971*. Berlin 2011, 155-157.

³⁸⁴ „Die[se] Berufsgruppe [...] war diejenige im zivilen Bereich der DDR-Gesellschaft, von der am stärksten ein stets neu zu artikulierendes Bekenntnis zum Sozialismus und zum ‚Arbeiter-und-Bauern-Staat‘ erwartet wurde. Den Lehrern wurde die traditionelle Rolle eines ‚Volkserziehers‘ zusammen mit der eines Vorkämpfers für die neue sozialistische Ordnung zugeschrieben.“ Oskar Anweiler, Die politische Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft in der DDR und ihre Folgen, in: Protokoll der 12. Sitzung. 22. April 1996. Öffentliche Anhörung: Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und deren Folgen heute. In: Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission »Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit (1995-1998)«*. 13. Wahlperiode. Band IV/1, Baden-Baden 1999, 105-116, hier: 111. URL: <https://enquete-online.de> (23.10.2020). Im Folgenden zitiert als *Materialien der Enquete-Kommission 13. WP*.

³⁸⁵ Wolle 2011, 187-188.

Diese Regelung, wenn auch mit Verkürzungen an Samstagen, galt bis zur deutsch-deutschen Vereinigung. Die Fluchtorte der Nischengesellschaft konnten also von Erzieherinnen und Lehrern seltener aufgesucht werden als von anderen Werktätigen – auch dies eine Begleiterscheinung der politischen Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung. Das Maß der persönlichen Identifikation von Pädagogen mit dem SED-Regime, die über äußere Anpassung hinausging, ist schwer zu bestimmen. Am anderen Ende der Identifikationsskala gibt es ein Kriterium. In einem Ausreiseantrag oder in der Republikflucht kumulierten oft jahrelange Prozesse der persönlichen Zweifel und Desillusionierung, die innere Kündigung eingeschlossen. Nicht viele fanden die Kraft zu einer solch dramatischen Lebensentscheidung, die mit persönlichen Opfern und objektiven Risiken verbunden war. Einen Anhaltspunkt bietet eine SED-Hausmitteilung in der Parteizentrale: „Im Zeitraum vom 26. 8. bis 18. 9. 1989 stellten in der Volksbildung 116 Pädagogen Ausreiseanträge und 166 verließen illegal die DDR, davon 69 über Ungarn.“³⁸⁶ Das sind, hochgerechnet bis Ende September 1989, bei insgesamt 185.000 im DDR-Schuldienst beschäftigten Lehrkräften³⁸⁷, etwas mehr als zwei Promille – und in den Sommermonaten 1989 ist von einem Anwachsen der Fluchtbewegung auszugehen.

Der überwiegende Teil der Pädagogen dürfte mit der Bildungspolitik des Staates einverstanden gewesen sein, zumal die Partei-Ideologie eine Verbindung mit überlieferten Versatzstücken pädagogischer Theorie und Erfahrung einging. „Die [...] noch festere Verbindung der Schule mit dem Leben und [die] Vorbereitung der Schuljugend auf die Arbeit, auf den Beruf [stehen sowohl in der UVR als auch in der DDR] auf der Tagesordnung.“³⁸⁸ Die Komparative aus dem hier zitierten Interview – „noch fester“, „noch umfassender“, „noch überzeugender“, „noch bewusster“, „noch entschiedener“, „noch solider“, „noch gründlicher“ – sind ein Ausdruck für die immer neuen ideologischen Kampagnen, denen Lehrer und Erzieher aus Anlass der Jahrestage und Jubiläen, der SED-Parteitage und der Pädagogischen Kongresse

³⁸⁶ SED Hausmitteilung an Büro Hager Gen[ossen] Kurt Rätz vom 21. 9. 89 (Eingang 31. [!] 9. 89) Kurzinformation über die politisch-ideologische Situation und besondere Vorkommnisse im Volksbildungsbereich. BArch DY/ 30/5763, ohne Paginierung.

³⁸⁷ Bernd-Reiner Fischer, [Lemma] Bildung, in: Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.): *Handbuch zur deutschen Einheit*. Bonn 1993, 55-64, hier: 61.

³⁸⁸ Besuch des Ministers für Volksbildung in der VR Ungarn [1983]. BArch DR/ 2/12687, ohne Paginierung, hier: „Interview für ungarische Lehrerzeitung“ [Typoskript, 17 Seiten]. Das Publikationsorgan konnte vom Verfasser bisher nicht verifiziert werden. Die Vermutung, es handle sich um die Lehrerbeilage des Ungarndeutschen Wochenblatts »*Neue Zeitung*«, bestätigte sich nicht (Auskunft des Chefredakteurs, Johann Schuth, E-Mail vom 30. Oktober 2019). Auch ist kein Interviewtermin in der Zeitplanung der Besuchsreise vorgesehen. Siehe „PROGRAMM für den Besuch des Ministers für Volksbildung der DDR Genossin Margot Honecker in Ungarn“, BArch DR/ 2/12687, ohne Paginierung. Höchstwahrscheinlich ist der Entwurf für das Interview (einschließlich der „Fragen“) bereits fertig mit nach Ungarn genommen worden. Laut handschriftlichem Vermerk auf der ersten Seite des Typoskripts wurde es am 19. 8. 1983 in Budapest [wahrscheinlich im Bildungsministerium] „übergeben“.

ausgesetzt waren. Im Mittelpunkt der pädagogischen Tätigkeit stand laut dem Bildungsgesetz vom 25. Februar 1965 die »*allseitig und harmonisch entwickelte sozialistische Persönlichkeit*«, ein Ideal, das nicht als gleichbedeutend mit der individuellen Entfaltung kreativer Anlagen sowie der Entwicklung persönlicher Kompetenzen mit dem Ziel eines gelungenen Lebens aufgefasst werden darf. Die ministeriellen Worte decken schonungslos auf, worum es unter der an klassisch-romantische Bildungskonzepte anschließenden Formel geht: um die „[...] Heranbildung disponibler Menschen.“³⁸⁹ Die Fragen in dem angeblichen Interview für eine ungarische Lehrerzeitung stellten eher Stichworte dar, um Margot Honecker Gelegenheit zu geben, vor allem die Erfolge des DDR-Bildungssystems herauszustreichen. Nur am Rande geht sie auf ihre Gespräche im ungarischen Bildungsministerium und im Landesinstitut für Pädagogik (OPI) ein.

Im OPI wurden von den ungarischen Bildungsplanern gegenüber dem Gast aus der DDR Ansichten vertreten, die eine »*Kritik unter Freunden*« hätten herausfordern müssen. Darunter waren die Anpassungen der Lehrpläne an die Einführung der Fünf-Tage-Woche in den ungarischen Schulen noch das geringste Übel. Kernbegriffe der Reformen im Unterrichtswesen waren Integration der Fächer, Differenzierung des Lernangebots nach Leistungsvermögen und Neigung der Schüler sowie die Methode des »*entdeckenden Lernens*«. ³⁹⁰ Bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus „[...] habe man [bisher] von den Eltern meist nur eine ‚Anpassung an die Anforderungen der Schule‘ erwartet, sie aber nicht als gleichberechtigte Partner in der Erziehung behandelt [...]“. ³⁹¹ Alles Überlegungen, wie sie in den 1980er Jahren auch in der Bundesrepublik zu hören oder zu lesen gewesen wären! Auf Margot Honeckers Frage nach der »*politisch-moralischen Erziehung*« weichen die ungarischen Bildungsplaner ins Ungefähre aus. Das ganze Milieu in der Schule müsse dazu beitragen. Aber erziehen wozu? „Es gehe dabei vor allem um die Aktivierung der Schüler, um eine aktive Erziehung, um die

³⁸⁹ Ebd. Margot Honecker, geb. Feist (1927-2016), hatte eine kaufmännische Ausbildung und arbeitete zunächst als Telefonistin und Stenotypistin. 1945 trat sie der KPD bei. Ihr politischer Aufstieg begann in der FDJ; sie war wenig später mit dem Vorsitzenden der FDJ, Erich Honecker, liiert. Zunächst Abteilungsleiterin, dann stv. Ministerin im MfV, führte sie das Ministerium von 1963 bis 1989. Inzwischen dritte Ehefrau Honeckers, behauptete sie sich nach dessen Aufstieg zum Generalsekretär der SED gegen das Politbüro-Mitglied Kurt Hager, der als »*Chefideologe*« der SED eigentlich für die Bildung zuständig war, und dominierte in autokratischer Weise die nominell führende ZK-Abteilung unter ihrem Leiter Lothar Oppermann. Vgl. Andreas Malycha, *Die SED in der Ära Honecker : Machtstrukturen, Entscheidungsmechanismen und Konfliktfelder in der Staatspartei 1971 bis 1989*. München 2014, 86-87.

³⁹⁰ „Es gehe darum, daß der Schüler das Lernen subjektiv als ‚Entdeckung‘ empfindet, weil dies die Freude am Lernen stimuliert, den schöpferischen Aneignungsprozeß fördert. [...] Hier stehe das Problem der individuellen Entwicklung der Schüler, wie man die Schüler besser motivieren kann.“ Besuch des Ministers für Volksbildung in der VR Ungarn [1983] Ebd. [Niederschrift OPI: 4].

³⁹¹ Ebd. 7.

Entwicklung der Selbständigkeit.“³⁹² Die Behauptung der Gesprächspartner, man habe „[...] die Erfahrungen und die Praxis der Weiterbildung der Lehrer und der leitenden Kader in der DDR gründlich studiert“, dürfte Margot Honecker innerlich mit einem Fragezeichen versehen haben. Die Versicherung aber, „[i]n der UVR sei die Weiterbildung eine der schwächsten Stellen, hier gehe es um grundlegende Veränderungen“, dürfte als Angebot zur künftigen Zusammenarbeit willkommen gewesen sein.³⁹³ Die Volksbildungsministerin reagiert zurückhaltend, zunächst einmal mit floskelhafter Freundlichkeit auf „[...] gemeinsame Auffassungen [...]“ verweisend, dann aber auch mit der Andeutung von Konfliktpotenzial: „Die Methode der Problemdiskussion im kleineren Expertenkreis sollte stärker entwickelt werden. Vor allem müsse auch der ständige Vergleich mit der Entwicklung im Partnerland gründlicher erfolgen.“³⁹⁴ Ähnlich selbstgewiss tritt Margot Honecker im ungarischen Bildungsministerium auf.³⁹⁵ Ihr Gesprächspartner, Minister Béla Köpeczi, ist seit einem Jahr im Amt.³⁹⁶ Seine Kommunikation ist komplementär; er stellt nicht Ergebnisse und Erfolge in den Mittelpunkt, sondern benennt eher die Mängel, wenn er den Stand des Reformprozesses im System der ungarischen Allgemeinbildung beschreibt, und er hebt die Schwierigkeiten, einzelne Elemente aufeinander abzustimmen, hervor. Die „[...] inhaltliche Entwicklung und *Modernisierung* des Unterrichts“ [solle bis 1985 abgeschlossen sein, auf der Basis einer Studie, die von einer bei

³⁹² Ebd. 6.

³⁹³ Ebd. 4.

³⁹⁴ Ebd. 7.

³⁹⁵ Niederschrift über das Gespräch im Ministerium für Unterrichtswesen und Bildung der Volksrepublik Ungarn am 19. 8. 1983 vom 24. 8. 1983, BArch DR/ 2/12687, ohne Paginierung [Typoskript 8 Seiten]. Nach dem Gespräch, das für Freitagnachmittag um 14:00 Uhr angesetzt war, reiste Margot Honecker in Begleitung der grauen Eminenz der ungarischen Kulturpolitik, György Aczél, nach Tihany am Balaton und blieb dort bis zum Frühstück am Sonntag.

³⁹⁶ Béla Köpeczi (1921-2010), geboren in Nagyenyed/Siebenbürgen, Schüler im Reformierten Kollegium in Klausenburg, studierte ab 1940 Französisch, Italienisch und Rumänisch an der Pázmány Universität in Budapest. Er dolmetschte für das Internationale Rote Kreuz während des Zweiten Weltkriegs in Deutschland. Nach dem Studienabschluss in Budapest ging er 1946 mit einem Stipendium an die Pariser École Normale Supérieure und promovierte 1949 an der Sorbonne in den Literatur- und Kulturwissenschaften. In diesen Jahren arbeitete er auch als Sekretär des Ungarischen Kulturinstituts und als Korrespondent der Ungarischen Nachrichtenagentur MTI in Paris. Nach seiner Rückkehr wurde er Dozent am Französischen Institut der ELTE, nach der Habilitation dessen Leiter und stellvertretender Rektor der ELTE. Als Kulturhistoriker machte er sich u. a. einen Namen auf dem Gebiet der Französischen Aufklärung des 18. Jh. und besonders in der Erforschung der ungarisch-französischen Diplomatie während der Thököly- und Rákóczi-Freiheitskriege. Herausgeber der renommierten dreibändigen „*Geschichte Siebenbürgens*“ (1989). Ab 1953 stellvertretender, dann Leiter des Direktoriums der ungarischen Verlage. 1963 – 1965 Leiter der Kulturabteilung des ZK der USAP. Ab 1967 korrespondierendes, ab 1976 ordentliches Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA), von 1970 bis 1982 im Verwaltungsrat der MTA, zeitweise als stellvertretender Generalsekretär. Von 1982 bis 1988 Kultur- und Bildungsminister. Danach weitere kulturpolitische Tätigkeiten, u. a. als Leiter des ungarischen UNESCO-Ausschusses. Vgl. Gergely Ortutay, Elhunyt Köpeczi Béla [Nachruf auf Béla Köpeczi, KDUe]. *Magyar Nemzet Online* 18.01.2010. URL http://nol.hu/belfold/elhunyt_kopeczi_bela-510361 (23.10.2020). Vgl. auch Uessler 2017, 373, 377, 388. Siehe Fn. 70.

der Akademie der Wissenschaften eingerichteten Kommission für Volksbildung erarbeitet worden sei. Die Wissenschaftlichkeit der Studie werde nicht in Frage gestellt.]

„[D]ie Konzeption sei jedoch nicht genügend pädagogisch und psychologisch fundiert [...] Daher hätten bei der Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien formal-wissenschaftliche Aspekte im Vordergrund gestanden. Die Altersspezifik sei nicht genügend berücksichtigt worden, wissenschaftliche Inhalte [seien] direkt auf die Schule transferiert.“³⁹⁷

Die Lehrbücher für Mathematik würden selbst von vielen Pädagogen nicht verstanden. Im Fach Geschichte sei die Diskussion über das Verhältnis von Welt- und Nationalgeschichte nicht abgeschlossen. Letztere „[...] sei zu sehr in den Hintergrund gerückt. Auch Kulturgeschichtliches wäre [sic!] sehr stark betont. Es werde zu viel Stoff vermittelt [,] und die Faktenkenntnisse [würden] ungenügend beachtet.“³⁹⁸ Ähnliche Probleme gebe es im Literaturunterricht und bei der Vermittlung des Marxismus-Leninismus. Beide Seiten kommen überein, eine Vergleichsbilanz aufzumachen und gemeinsame Projekte in den Maßnahmeplan [Bezeichnung für die Konkretisierung des KAP] zu schreiben, in dem nach gemeinsamer Überzeugung die Volksbildung bisher zu wenig bedacht worden sei.³⁹⁹

Köpeczi, in der klug gewählten Rolle des gelehrigen Schülers, tastet im Gespräch nach einer Schulstruktur, die den Übergang ins Berufsleben und die Abstimmung auf die Erfordernisse der Volkswirtschaft besser gewährleiste als die überkommenen Schulformen in Ungarn. Das Gymnasium steht dabei zwar auf dem Prüfstand; es völlig abzuschaffen liegt aber nicht in seiner Absicht: „Eine Kernfrage sei [...] der proportionale Anteil der Schüler, die nach der Achtklassenschule die Fachmittelschule und die Gymnasien besuchen. 80 % der Studierenden kommen aus den Gymnasien.“ Margot Honecker antwortet dem ungarischen Partner sibyllisch: „Was die Abiturstufe betreffe, so sei dies eine politisch äußerst delikate Frage, die man in der DDR mit größter Umsicht behandelt hat.“ In dem Interview für die ungarische Lehrerzeitung preist sie als erfolgreiche Modernisierung der DDR-Volksbildung an, dass die zehnjährige allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) als Regelschule für alle heranwachsenden DDR-Bürger durchgesetzt wurde. Die eindeutige Orientierung am Profil des künftigen Facharbeiters, der die wissenschaftlich-technische Revolution im Interesse des Sozialismus meistert, begründet in ihren Augen die Zukunftsfähigkeit dieses Modells. Beide Seiten gehen von unterschiedlichen pädagogischen Modernisierungsbegriffen aus. Honecker sieht diese als weiteren Schritt auf dem Weg des »realen Sozialismus« und der Passung der

³⁹⁷ Niederschrift Gespräch im Ministerium, ebd. 2. (Hervorhebung KDUe).

³⁹⁸ Ebd. 4.

³⁹⁹ Ebd. 4-5.

Individuen an wissenschaftlich-technische Erfordernisse.⁴⁰⁰ Köpeczi versteht sie als Feinjustierung der sozialistischen Allgemeinbildung, um sie mit den persönlichen Zielen und subjektiven Motivationen der Heranwachsenden vereinbaren zu können, m. a. W. in einer Liberalisierung des Schulwesens. Dabei scheut sich der pädagogische Diskurs in Ungarn nicht vor »westlichen« Konzepten, wie weiter unten noch im Zusammenhang mit der Lehrerbildung thematisiert wird.⁴⁰¹

3.1.2. »Direktverbindungen« für Kaderarbeit, Schüleraustausch und Lehrerbildung

So genannte »Direktverbindungen« im pädagogischen Bereich bestanden nicht nur zwischen Einrichtungen der Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen – PH). Auch die jeweilige Abteilung für Volksbildung in den Räten der DDR-Bezirke unterhielt ständige Beziehungen zu entsprechenden Stellen in den Distriktverwaltungen der anderen sozialistischen Länder. An erster Stelle stand die UdSSR, gefolgt von der VR Polen und der ČSSR, erst danach kamen die weiteren sozialistischen Länder. Diese Reihenfolge wird auch in den jährlichen Berichten an die aktenführende Stelle, das Ministerium für Volksbildung (MfV), HA Internationale Verbindungen (IV), eingehalten. Während oft mehrere Partner in der UdSSR und bei den unmittelbaren Nachbarn VR Polen und der ČSSR konstant aufgeführt werden, scheint das Interesse an Bulgarien oder Ungarn geringer gewesen zu sein. So hatten in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre nur die wenigsten DDR-Bezirke bildungspolitische Beziehungen zu Stellen in den ungarischen Komitaten, mit abnehmender Tendenz gegen Ende dieses Zeitraums.⁴⁰² Die Jahresberichte der Bezirke an die HA IV MfV sind außerordentlich umfangreich. Hinzu kamen noch die Jahresberichte über die Direktverbindungen der Pädagogischen Hochschulen und vergleichbarer Einrichtungen, die von der HA Lehrerbildung weitergeleitet wurden.⁴⁰³ Alle Berichte wurden anschließend dem Stellvertreter von Margot Honecker, Staatssekretär Prof. Fuchs, vorgelegt. Dieser wehrte sich im Januar 1989 gegen die durchgereichten Aktenstöße, indem er ein Konvolut mit der handschriftlichen Bemerkung zurückschickte: „Bitte die Abteilung dransetzen, Schwerpunkte, posit[ive] Beispiele und

⁴⁰⁰ Siehe dazu Exkurs 4.3. im Appendix (Pädagogen als Agenten der sozialistischen Modernisierung in der DDR).

⁴⁰¹ Siehe dazu den Unterabschnitt 5.4.4.3. (Das fehlende Referendariat – Defizit oder Differenz?).

⁴⁰² Siehe tabellarische Übersicht 3.1. im Anhang (»Direktverbindungen« zwischen Bezirken der DDR und Komitaten der UVR).

⁴⁰³ In der DDR war die Lehrerbildung nicht dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MfHF), sondern dem MfV unterstellt. Für die „einheitliche pädagogische Wissenschaft und politische Erziehung der Lehrer“ sorgte die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW). Vgl. Anweiler, Die politische Instrumentalisierung 1996, ebd. 108. Siehe Fn. 384.

Probleme [he]rauszufiltern! Das kann ich nicht alles lesen!“⁴⁰⁴ Die zentrale Kontrolle rief bei den Verfassern der Berichte das Bedürfnis hervor, sich mit Erfolgsmeldungen abzusichern. Sie betonten vor allem das gute Verhältnis zu den Leitungsebenen in den Parallelinstitutionen der befreundeten sozialistischen Länder. Aus den Vorjahresberichten wurden ganze Passagen übernommen, die sich dadurch bewährt hatten, dass sie nicht beanstandet worden waren. Ziel der folgenden Darstellung ist es, eine Schicht in den Dokumenten unterhalb der formelhaften Behördensprache aufzudecken, in der die wirklichen Erfahrungen mit der staatlich vereinbarten Kulturdiplomatie zwischen der DDR und Ungarn sichtbar werden. Vergebens sucht man z. B. nach einer Antwort auf die Frage, warum die Kontakte nach Ungarn so selten waren. Zu vermuten ist zunächst eine Beschränkung aufgrund einer Vorgabe des MfV, in der Direktbeziehungen zur sowjetischen Führungsmacht und zu den beiden Nachbarländern priorisiert sowie die Wahl eines vierten sozialistischen Landes zur Pflicht gemacht wurden. Im speziellen Fall Ungarns könnte die Sprachbarriere eine Rolle gespielt haben. Auffällig ist die Abnahme der Kontakte nach Ungarn im Jahre 1988. Die Geldpolitik der DDR-Staatsbank beschränkte in den 1980er Jahren den Umtausch von Mark der DDR in Ungarische Forint für private Reisen, ab dem 15. Januar 1988 auch für den Umtausch in tschechische Kronen (ČSSR als Durchreiseland nach Ungarn). Da es sich im Rahmen der Direktbeziehungen um Maßnahmen im devisa-freien Reiseverkehr handelte, kann sich dieses Motiv allenfalls sekundär ausgewirkt haben, indem private Unternehmungen am Rande der offiziellen Besuchsreisen weiter eingeschränkt wurden. Immerhin beeinflussten die Umtauschbeschränkungen atmosphärisch die Reiselust in negativer Weise.⁴⁰⁵

Zunächst zur Sprachbarriere bei Schülerbegegnungen. Deutschlernende ungarische Schüler gab es in den 1980er Jahren schon relativ häufig, umgekehrt aber Ungarisch lernende deutsche Schüler, wenn überhaupt, nur vereinzelt. Heute würde die Verständigung der Jugendlichen untereinander auf Englisch funktionieren. Russisch war keine Verkehrssprache zwischen deutschen und ungarischen Schülern. Trotzdem wurden „Feste der russischen

⁴⁰⁴ MfV-Hausmitteilung vom 16.01.1989, Andere Direktverbindungen (Pädagogische Hochschulen) 1988, BArch DR/ 2/50464, ohne Paginierung (Hervorhebungen im Original).

⁴⁰⁵ „Mitarbeiter staatlicher Organe, Hochschullehrer, Studenten u. a. Personenkreise betonten, jetzt habe ein durchschnittlich verdienender DDR-Bürger kaum noch die Möglichkeit, einen niveaureichen Auslandsurlaub zu verbringen. [...] Die Eigenfinanzierung von Reisen in die UVR sei durch die für das Jahr 1988 angekündigten umfangreichen Preiserhöhungen völlig unmöglich geworden. [...] Darüber hinaus sei es – so äußern sich z. B. Mitarbeiter des Bereiches Gesundheitswesen – deprimierend zu erleben, dass Bürger aus kapitalistischen Staaten im sozialistischen Ausland weitaus angesehener seien als DDR-Bürger, weil ihre Währung einen höheren Stellenwert habe.“ Begrenzung des Umtausches von DDR- in ČSSR- und UVR-Währung. Quelle: BStU, MfS, ZAIG 4235, Bl. 1-7, in: Bundesarchiv (Hg.), *DDR im Blick*. URL <https://www.ddr-im-blick.de/jahrgaenge/jahrgang-1988/report/begrenzung-des-umtausches-von-ddr-in-cssr-und-uvr-waehrung/> (21.12.2022).

Sprache“ veranstaltet – eigentlich nur vorstellbar in Wettbewerbsform bei Grammatik und Wortschatz.⁴⁰⁶ Es fehlte nicht am Willen und nicht an Ideen, um zu einem Interessenausgleich zu gelangen. Unterstützung des Deutschunterrichts an ungarischen Nationalitätengrundschulen im Bezirk Pest wurde durch ein Sprachferienlager in Meiningen geleistet; für eine komplementäre Maßnahme gab es keinen Bedarf. Doch die Berichtersteller geben an, von den Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die in Ungarn beobachtet wurden, für den erweiterten Russischunterricht in der DDR profitieren zu wollen. Über Kontakte der Gewerkschaftsorganisationen sollten für den Sommer 1988 Familienaufenthalte für jeweils fünf ungarische Deutschlehrer und –schüler organisiert werden. Auch hier ist von einer Gegenmaßnahme keine Rede. Oft scheiterte die gewollte Zusammenarbeit auch am Geld.⁴⁰⁷ Ein Jahr vorher wurde mit einer spürbaren Empörung über das konkurrierende Potenzial der kapitalistischen Länder berichtet. Der ungarische Leiter der Einrichtung in Gödöllő hatte demnach die Zuweisung eines deutschsprachigen Lektors aus der DDR damit erpressen wollen, dass er seine Beziehungen in andere deutschsprachige Länder ins Spiel brachte.⁴⁰⁸ Insgesamt sind im Anhang zum Jahresbericht 1987 Schulpartnerschaften von zehn Polytechnischen Oberschulen (POS) des Bezirks Suhl zu achtklassigen Grundschulen (Budaörs, Ceglédbercel, Dunaharaszti, Etyek, Pilisvörösvár, Pomáz, Solymár, Szentendre, Veresegyház, Visegrád) und von drei Erweiterten Oberschulen (EOS) zu Gymnasien (Aszód, Pilisvörösvár und Vác) im Komitat Pest aufgeführt, dazu jeweils zwei Kindergarten-, Berufsschul- und Hilfsschulpartnerschaften sowie die Zusammenarbeit der Bezirkseinrichtungen für Lehrerweiterbildung. Statistisch standen bei den Austauschmaßnahmen im Jahr 1987 fünf Gruppen (1986: zwölf), die ins Komitat Pest *entsandt* wurden, acht (1986: vier) im Bezirk Suhl *empfangenen* Gruppen gegenüber (123 deutsche Schüler mit 14 Pädagogen – im Vorjahr [1986]: 262 Schüler mit 39 Pädagogen; 175 ungarische Schüler mit 23 Pädagogen – im Vorjahr [1986]: 86, 12.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ „[...] In vollem Umfang wurde der Schüleraustausch in den Sommerferien 1987 realisiert. Er wird in allen Einrichtungen als Höhepunkt der Zusammenarbeit langfristig und intensiv vorbereitet. Während dieser Austausche wird nicht nur das Aufenthaltsprogramm realisiert, sondern es erfolgt die Abrechnung der gemeinsamen Vorhaben des Schuljahres wie [...] – Auswertung der Schülerwettbewerbe beim Lernen, auf sportlichem und kulturellen Gebiet [...] – *Durchführung von Festen der russischen Sprache*.“ (Hervorhebung KDUe). Einschätzung der internationalen Arbeit der Abteilung Volksbildung des Bezirkes Suhl im Schuljahr, Typoskript Abschnitt 2.3 Pest (UVR), 9-12. BArch DR/ 2/50468 Teil 2 Bezirke 1987, ohne Paginierung.

⁴⁰⁷ „Die Zusammenarbeit der Päd[agogischen] Schule für Kindergärtnerinnen Schmalkalden mit dem Partner [Gymnasium und Fachschule für Kindergärtnerinnen] in Gödöllő verläuft kontinuierlich, aber unter komplizierteren Bedingungen (keine finanziellen Mittel, es bestehen Beziehungen zu einigen Einrichtungen in kapitalistischen Staaten.“ Ebd. 12.

⁴⁰⁸ Rat des Bezirkes Suhl (Abt. Volksbildung): Einschätzung der internationalen Arbeit der Abteilung Volksbildung des Bezirkes Suhl im Schuljahr 1985/86. BArch DR/ 2/50467, ohne Paginierung [Typoskript, hier: 9].

⁴⁰⁹ Ebd. 6. „Die unterschiedlichen Zahlen Entsendung - Empfang sind darin begründet, daß einige Schulen zweiseitig, andere den Schüleraustausch in jährlichem Wechsel vereinbart haben.“

Verglichen mit dem umfangreichen Bericht aus Suhl auf vier eng beschriebenen Seiten und zwei Seiten Anhang nimmt sich der Bericht des Magistrats Berlin (Abt. Volksbildung) mit einer halben Seite recht bescheiden aus. Über die Kontakte zu Stellen in der Hauptstadt Budapest im Jahr 1987 heißt es: „Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen dem Kinderheim ‚A.S. Makarenko‘ Berlin und der Kinderstadt Fot [sic!], VR Ungarn, wurden 25 ungarische Schüler während der Ferien in Berlin empfangen, Studiendelegationen [von je] 3 Personen [für] 5 Tage ausgetauscht und der gewerkschaftliche Urlauberaustausch durchgeführt.“⁴¹⁰ Nur eine weitere Schulpartnerschaft wird erwähnt. „Im Rahmen des devisalessen Schülerfreundschaftsaustauschs empfing die ‚W. Lambertz‘ OS Berlin-Lichtenberg eine Schülerdelegation ihrer Partnerschule aus Budapest“ – die noch nicht einmal der Namensnennung für wert befunden wird.⁴¹¹ Das Interesse der Ostberliner Pädagogen und ihrer Angehörigen am Sommerurlaub in Budapest ist im Jahr 1987 dagegen ungleich stärker als umgekehrt: 814 Personen aus Berlin standen 158 Budapester Pädagogen und Familienangehörige in Ostberlin gegenüber.⁴¹² Die »Tanítóképző Főiskola« (PH) Budapest realisierte mit dem Institut für Lehrerbildung Berlin Austausch auf Leitungsebene (je 5 Personen für 5 Tage), Fachebene (je 2 Personen für 5 Tage) und Lehrerstudentenebene (je 10 Personen für 5 Tage). Immerhin konnte der Budapester Stadtschulrat vom 28. Mai bis zum 2. Juni 1987 am „[...] großen Berliner Kinderfest anlässlich des 750jährigen Berliner Stadtjubiläums“ teilnehmen.⁴¹³ Insgesamt zeigt sich – zumindest im Jahr 1987 – auf der Hauptstadtebene weniger Interesse an fachlichen Kontakten und Schüleraustausch, dagegen mehr an formaler Repräsentation und Urlaubsgenuss im »Paris des Ostens«, wie Budapest häufig genannt wurde, im Vergleich zu den pädagogischen Beziehungen zwischen dem Bezirk Suhl und dem Komitat Pest. Über die Gründe kann der Verfasser nur spekulieren. Der Elternschaft der Schulen in Berlin, die stärker auf den Leitungsebenen von SED und Staat repräsentiert war als die Elternschaft in den Kleinstädten des Bezirks Suhl, war für ihre Kinder vermutlich mehr an den pädagogischen Beziehungen zur Sowjetunion, Polen und der ČSSR gelegen. Für den abgelegenen DDR-Bezirk Suhl war die Nähe der Partnerinstitutionen im Komitat Pest zur Metropole Budapest ebenfalls attraktiv, aber in die Beziehungen musste vergleichsweise mehr Eigenleistung investiert werden.

⁴¹⁰ Magistrat von Berlin (Abt. Volksbildung) Jahresbericht über die Arbeit im Bereich der internationalen Verbindungen der Abteilung Volksbildung beim Magistrat der Stadt Berlin vom 1.12.1986 bis 30.11.1987, Abschnitt VR Ungarn, Typoskript 13-14. BArch DR/ 2/50469 Teil 1 Bezirke 1987, ohne Paginierung.

⁴¹¹ Ebd. 14.

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ Ebd. 13.

Leben und arbeiten im Ausland konfrontiert unweigerlich das Eigene mit dem Fremden. Auch bei Kooperationen mit ausländischen Experten oder Jugendbegegnungen im eigenen Land ergeben sich kognitive Dissonanzen, die danach drängen, durch Deutung der Situation überbrückt zu werden. Mehr oder weniger bewusste Prozesse der semantischen Einordnung (»Framing«) neutralisieren die Herausforderung durch ein Handeln, hinter dem ein anderes Bezugs- und Wertesystem vermutet wird. In einem Bericht des Bezirks Erfurt an die HA IV im MfV über freundschaftliche Kontakte zu entsprechenden Einrichtungen im Komitat Győr-Sopron im Jahre 1986 werden Differenzen noch zurückhaltend und einigermaßen aufgeschlossen beschrieben.⁴¹⁴ Von größerem Unverständnis zeugt genau ein Jahr später der Bericht über den Austausch von Jugend-Pionier-Zügen. Nicht die Jugendlichen haben Schwierigkeiten miteinander, sondern „[...] Probleme zeichneten sich in der Zusammenarbeit mit [...] den ungarischen Betreuern (*in der Mehrzahl Lehrer*) [ab].“ Die Floskeln klingen zunächst unbestimmt, bringen den Dissens aber dann doch auf den Punkt. „Die ungarischen Kollegen vertraten Meinungen, die nicht den Prinzipien der sozialistischen Pädagogik entsprechen (z. B. Verhältnis von Selbsttätigkeit und pädagogischer Führung) und teilten in vielen Fragen nicht unsere Auffassungen zu den politisch-ideologischen Hauptfragen unserer Zeit.“⁴¹⁵ Damit taucht in den ansonsten von theoretischen Erörterungen weitgehend frei gehaltenen Berichten eine Formulierung auf, die zu den Schlüsselbegriffen der von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) der DDR ausgearbeiteten »*einheitlichen Pädagogik*« gehört. Zunächst könnte man an einen situativen Konflikt denken. Pädagogische Führung ist nicht als Gängelung zu verstehen und schließt Entscheidungsfreiräume der Zöglinge nicht grundsätzlich aus. Die DDR-Erzieher, so könnte vermutet werden, hielten nur einen kleineren Spielraum für vertretbar, als ihre ungarischen Kolleginnen den Kindern zugestehen wollten. Wenn es auch in der DDR-Pädagogik graduell verschiedene Auffassungen über das Maß gegeben haben mag, wie straff die Disziplin in unterschiedlichen pädagogischen Bezügen zu halten sei, so war die Frage doch bereits 1978 prinzipiell entschieden.⁴¹⁶ An

⁴¹⁴ „Hier berührt der Erfahrungsaustausch vor allem die kulturell-ästhetische und musische Erziehung [...]. Immer wieder werden die Besonderheiten der ungarischen Art und Weise im Herangehen an die Probleme der Bildung und Erziehung spürbar. Die gegenseitige Information über das Lösen bestimmter Aufgaben ist eine wesentliche Voraussetzung zum Verstehen der Vorgänge im Partnerland.“ Rat des Bezirks Erfurt (Abt. Volksbildung): Jahresbericht über die Arbeit im Bereich der internationalen Verbindungen der Abteilung Volksbildung beim Rat des Bezirkes Erfurt vom 1.12.1985 bis 30.11.1986, vom 03.12.1986. Typoskript, 5. BArch DR 2 /50467, ohne Paginierung.

⁴¹⁵ Ders., Jahresbericht [...] vom 1.12.1986 bis 30.11.1987, vom 03.12. 1987. Typoskript, 7. BArch DR 2 /50469, ohne Paginierung. (Hervorhebung KDUe).

⁴¹⁶ „Pädagogische Führung ist politische Führung zur Herausbildung der Grundlagen der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse bei den Schülern [...] Auffassungen, wonach bei einem höheren Grad der Selbsttätigkeit der Schüler die pädagogische Führung mehr und mehr zurücktreten könne bzw. überflüssig würde, widersprechen

prominenter Stelle, beim IV. Kongress der Pädagogen sozialistischer Länder im November 1981 in Budapest, fühlte sich die DDR-Delegation durch die Resonanz darin bestätigt. Nach ihrem Bericht waren auf dem Kongress „[...] Schwächen, Mängel und negative Tendenzen bei Schülern und Jugendlichen“ benannt worden.⁴¹⁷ Während 1981 die »ideologische Aufweichung« der Jugend in der VR Polen im Zentrum der Aufmerksamkeit stand, scheint im Laufe der 1980er Jahre aus DDR-Perspektive zunehmend auch die Situation der weltanschaulichen Erziehung in Ungarn kritisch gesehen worden zu sein.

Als entscheidender Hebel zur Verbesserung der Ergebnisse wurde bei dem IV. Pädagogenkongress in Budapest die Weiterbildung der Lehrpersonen gesehen. Der Bericht über den Kongress wie auch der Reisebericht einer Studiengruppe über die ungarische Lehrerweiterbildung liegen in einem Aktenkonvolut des Bundesarchivs, in dem weitere grundlegende MfV-Dokumente über das ungarische Bildungswesen gesammelt sind. Diese sind durch einen Aktendeckel mit einem handschriftlichen Inhaltsverzeichnis („Informationsmaterial – UVR – 1983“) von den übrigen Dokumenten geschieden. Erster Punkt des Verzeichnisses: „Aktuelle Erscheinungen des pädagog[ischen] Revisionismus“. Der Reisebericht ist in keiner Weise polemisch, sondern teilt wissenschaftlich-distanziert die Fakten mit. Kontextuiert mit dem Ausdruck »Pädagogischer Revisionismus« sind die puren Fakten aber wohl geeignet, eine zentrale Steuerung der Weiterbildung und damit eine Offensive in der »politisch-moralischen Erziehung« der ungarischen Jugend in Frage zu stellen. Schon die Ausstattung der 19 Pädagogischen Institute (PI) in den Komitaten ist heterogen (Mitarbeiterzahl zwischen 8 und 80). Offensichtlich sind die Aufgaben der Institute nicht klar – ein Modernisierungsdefizit, das in der mangelnden Zentralisierung gesehen wird: „Seitens des Ministeriums wird gegenwärtig daran gearbeitet, die durch die direkte Unterstellung der Pädagogischen Institute unter die Leitung der Räte der Komitate bedingten Unterschiede in der Struktur und in der Qualität der

den Erkenntnissen und Erfahrungen der marxistisch-leninistischen Pädagogik.“ Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit der Schüler, in: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (Hg.), *Pädagogik* 33 (1978), 477-487, hier 480-481. Zitiert nach: Anweiler, Die politische Instrumentalisierung 1996, 110. Siehe Fn. 384.

⁴¹⁷ Zum Beispiel „[...] kleinbürgerliche Konsumtionshaltungen und –forderungen, mangelndes Einordnen von Wissenschaft und Technik in historische und gesellschaftliche Zusammenhänge, lokale Begrenztheiten und nationalistische Tendenzen, eine teilweise Neigung zu Religiösität, Nostalgie, Verklärung der Vergangenheit. Als hemmende familiäre und schulische Bedingungen wurden u. a. angeführt: Fehlen gemeinschaftlicher Aufgaben in den Klassenkollektiven, Zugehörigkeit zu Cliques, Isolierung vom Klassenkollektiv, gestörte Beziehungen der Eltern, negative moralische Familienatmosphäre, mangelnde familiäre Anforderungen und Aufgaben.“ Bericht über die IV. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder vom 24. – 27.11.1981 in Budapest zum Thema: Weltanschauliche Erziehung der Schuljugend. HA IV Abt. Sozialistische Länder, Delegationsberichte, BArch DR/ 2/11832, ohne Paginierung. [Typoskript 12 Seiten, hier: 11-12].

Arbeit zu überwinden.“⁴¹⁸ Ob und wie dies bei einer für 1982 geplanten Mittelkürzung um 30% bewerkstelligt werden soll, wird von den Besuchern aus der DDR andeutungsweise bezweifelt. Fragwürdig erscheint ihnen auch das Element der Selbstermächtigung im System der ungarischen Lehrerweiterbildung. Delegierungen zu Weiterbildungskursen basieren zum großen Teil auf den selbstständigen Anmeldungen der Lehrkräfte, kaum auf der Initiative der Vorgesetzten, der Fachgruppe an der Schule oder des Fachinspektors. „Das [...] Prinzip der Freiwilligkeit [müsse] gewahrt werden [...]. Gleichzeitig sporne das die Arbeit des Instituts an, von dem die Veranstaltungen so wirksam und interessant gestaltet werden müssen, dass die Lehrer zu der Weiterbildung kommen wollen.“ Nachgefragt würden meistens „[...] komplexe Kurse [zu den Unterrichtsfächern], deren Inhalt vorwiegend nach den Bedürfnissen der Lehrer gestaltet sind.“⁴¹⁹ Die Ziele bestünden vor allem in der Vertiefung und der „Modernisierung“ des im Studium erworbenen Wissens. Mit einer Tautologie deuten die Autoren des Reiseberichts ihre Distanzierung von der Praxis der Lehrerweiterbildung in der UVR an, d. h. sie vermuten die Beliebigkeit der Themen, die Offenheit der Ziele und die Zufälligkeit der Ergebnisse: „„Komplexität“ wird dabei so verstanden, dass in den Veranstaltungen sowohl fachliche, pädagogische, psychologische, methodische als auch politisch-ideologische Fragen ‚komplex‘ behandelt werden.“⁴²⁰ Unausgesprochen bleibt, dass in ihren Augen die ungarischen Lehrkräfte nicht mehr am »Klasseninteresse« und der »Haupttendenz der historischen Entwicklung« orientiert sind, sondern die Ziele der sozialistischen Weiterbildung heterogenen Interessen geopfert und die Programme der Kurse aktuellen Moden angepasst werden. Individuelle Ziele der Persönlichkeitsentwicklung umsichtig und flexibel stützen und lenken – nichts anderes wird mit der Wortmarke »pädagogischer Revisionismus« stigmatisiert. Dieser überträgt sich, so die Befürchtung der Ideologen, auf das Verhältnis von Lehrern und Schülern – mit der Folge, dass »politisch-moralische Erziehung« nicht mehr gewollt oder unmöglich gemacht wird.

Die Studienreise zur ungarischen Weiterbildung (September 1981), der IV. Pädagogenkongress (November 1981) und der Ministerbesuch in Budapest (August 1983), bei dem die engere Zusammenarbeit bei der Weiterbildung der Lehrkräfte vereinbart sind, können als Glieder einer Kette gesehen werden. Sie sind Teil einer Strategie der DDR-Außenkulturpolitik

⁴¹⁸ [MfV] HA Weiterbildung: „Bericht über die Studienreise in die VR Ungarn zum Thema Weiterbildung der Pädagogen und ihre Führung [...] 28. 9. – 2. 10. 1981“, HA IV Abt. Sozialistische Länder, Delegationsberichte, BArch DR/ 2/11832, ohne Paginierung. Typoskript 10 Seiten plus Anhang 1 Seite, hier: 4. (Hervorhebung im Original).

⁴¹⁹ Ebd. 5. (Hervorhebung im Original).

⁴²⁰ Ebd. 6.

im Schulbereich, mit der Einfluss auf das ungarische Erziehungswesen gewonnen werden soll. Die Differenzen, die 1987 im thüringischen Pionierlager zu Tage traten, waren wohl weder auf der freundschaftlichen Ebene noch im fachlichen Diskurs aufzulösen, sodass es zur Konfrontation ideologischer Positionen kam. Vielleicht haben die deutschen Betreuer die größere »Lockerheit« der ungarischen Partner sogar insgeheim bewundert. Die Berichterstattung der Abteilung Volksbildung für die Leitungsebene im Ministerium lässt freilich keinen Zweifel zu. Es wäre nicht zielführend, die DDR-Erzieher als anfällig für »ideologische Diversion« darzustellen. Besser bedient man die an höherer Stelle vermuteten Erwartungen, die fachliche, pädagogische und ideologische Unzuverlässigkeit der ungarischen Partner betreffend. Dies geschieht durch das »Framing« der an sich unbedeutenden Szene durch die aktuellen politischen Entwicklungen in der UVR („Verstehen der Vorgänge im Partnerland“ bzw. „unsere Auffassungen zu den politisch-ideologischen Hauptfragen unserer Zeit“). Dieses »Framing« ist eine intellektuell anspruchsvollere Variante der Stigmatisierung. Im Hintergrund steht der politisch-ideologische Kampfbegriff des »pädagogischen Revisionismus«, mit dem in den Akten in Bezug auf die Pädagogik in Ungarn hantiert wird. Mit dieser Markierung der befreundeten Nation geriert sich die DDR als Wächterin des Sozialismus unter den Satellitenstaaten der SU. Daraus ergibt sich die Frage, ob denn die Bilanz bei so viel – aus DDR-Perspektive zu vermutender – Unzuverlässigkeit des ungarischen Partners mehr enthielt als Jugendbegegnungen und Sommerurlaub für Kader. Kamen gemeinsame Forschungsvorhaben auf der Ebene der Pädagogischen Wissenschaften zustande? Es bestanden ja, wie erwähnt, noch weitere Kanäle für den fachlichen Austausch, und zwar unmittelbar zwischen den Einrichtungen für Lehrerbildung in der DDR und der UVR. Bei ihrem Gespräch am 18. August 1983 hatten die beiden Minister vereinbart, man wolle in den kommenden Jahren stärkeren Einfluss auf die Inhalte der Austauschbeziehungen nehmen, ohne diese quantitativ auszuweiten. Sie waren sich einig darin, die Kooperation der beiden zentralen Institute, OPI und APW, voranzubringen. „Unterstrichen wurde [auch] die Notwendigkeit, die thematische Zusammenarbeit der Lehrerbildungseinrichtungen beider Staaten zu präzisieren.“⁴²¹ Was ist vier bis fünf Jahre später daraus geworden?⁴²²

Unter den für 1987 und 1988 genannten Forschungsvorhaben, die in den »Direktverbindungen« vereinbart wurden, finden sich – wenig überraschend wegen des vergleichsweise geringen Ideologiegehalts – einige Projekte zur schulischen Vermittlung von

⁴²¹ Niederschrift über das Gespräch im Ministerium für Unterrichtswesen. [Typoskript, 8]. Siehe Fn. 395.

⁴²² Siehe zum Folgenden auch die tabellarische Übersicht im Anhang (3.2 »Andere Direktverbindungen« der Lehrerbildungseinrichtungen 1987 und 1988).

Mathematik, Naturwissenschaften sowie Technik. Konflikträchtiger war das schon seit der IV. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder 1981 und von Ministerin Honecker 1983 favorisierte Projekt, gemeinsam im Bereich der politisch-moralischen Erziehung zu forschen. Es fand seinen Niederschlag in der Kooperation zweier institutioneller Tandems, zwischen den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Szeged sowie zwischen den PH Erfurt-Mühlhausen und Eger. Bei der letztgenannten Paarung machte die ostdeutsche Seite allerdings Vorbehalte und beklagte das Gefälle bei den fachlich-ideologischen Voraussetzungen und die Schwierigkeiten bei der sprachlichen Verständigung.⁴²³ In anderen Fällen dürften zunehmende politische Divergenzen zwischen der DDR und der UVR sich dämpfend auf das Engagement der Beteiligten ausgewirkt haben. Obwohl noch eine anspruchsvolle Dissertation B im Fach Geschichte vereinbart werden konnte, scheint z. B. die PH Szombathely im Jahre 1988 den Kontakt zur PH Magdeburg »*Erich Weinert*« fast völlig abgebrochen zu haben. Das Problem wurde von DDR-Seite personalisiert.⁴²⁴ Besonderes Interesse im Rahmen der vorliegenden Fallstudie verdienen die sprach- und fremdsprachenbezogenen gemeinsamen Projekte. Beachtlich sind die Teilstudiengänge von einem Semester Dauer für ungarische Deutschlehrerstudentinnen an Hochschulen in der DDR. Aus organisatorischen Gründen pausierte ab 1987 das Programm für die Pécs-er Studierenden an der PH Leipzig und fand wegen der deutsch-deutschen Vereinigung 1990 vermutlich nicht mehr statt. Eine für das Fach DaF einschlägige Dissertation B zum Thema Kinderliteratur wurde zwischen der PH Nyíregyháza und der PH Zwickau vereinbart, und die Gespräche über ein Teilstudium der angehenden ungarischen Deutschlehrer nahmen einen fruchtbaren Verlauf. Die PH Baja vereinbarte ein Sprachpraktikum für ihre Deutschlehrerstudenten an der PH Halle/Köthen für das Jahr 1989. Ansonsten sind während der beiden vorangehenden Jahre die Beziehungen der PH Halle zu ungarischen Einrichtungen nur Randerscheinungen, wie aus der Einleitung des Berichts hervorgeht. Ein Forschungsprojekt der bald mit Halle vereinigten PH Köthen wird im Bericht von 1987 besonders herausgehoben, das von einem eher grundsätzlich sprachpsychologischem

⁴²³ „[...] Die PH Eger ist ein an gemeinsamen Untersuchungen interessierter, aber von den wissenschaftlichen Voraussetzungen her schwacher Partner (Niveaudifferenz). Die Sprachbarriere ist ein zusätzliches Hemmnis für die Entwicklung effektiver wissenschaftlicher Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit der Methodiker für Mathematik und Chemie verdient besondere Beachtung.“ Aus dem Bericht der PH Erfurt-Mühlhausen 1987. BArch DR/ 2/50463, ohne Paginierung.

⁴²⁴ „Mit dem Wechsel des Verantwortlichen für internationale Arbeit an der Partnereinrichtung kam es zu einer spürbaren Verschlechterung der Leitungskontakte. Es ist trotz wiederholter Versuche 1988 nicht gelungen, das Jahresprotokoll zu unterzeichnen. Der von uns erarbeitete und dem ungarischen Partner zur Diskussion übergebene Entwurf diente zwar als Grundlage unserer Arbeit, wurde jedoch vom Partner weder bestätigt noch abgelehnt.“ Aus dem Bericht der PH Magdeburg „*Erich Weinert*“. BArch DR/ 2/50464, ohne Paginierung.

Interesse getrieben scheint.⁴²⁵ Es geht um die „[...] Verständlichkeit von Lehrtexten, verständnishemmende Faktoren und ihre Beseitigung.“ Die nähere Beschreibung dieser „[...] Erforschung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten des Lernens bei Schülern der unteren Klassen u[nd] Mittelstufe [d. h. Klasse 1 bis 8, KDUe]“ weckt eher »*gruselige*« Assoziationen. Offensichtlich kamen dabei Gerätschaften zum Einsatz, die an einen Lügendetektor erinnern: „Zu unserer Unterstützung räumte uns die Pädagogische Hochschule Baja Möglichkeiten ein, in ihrem psychologischen Kabinett Versuche zur Bestimmung des psychogalvanischen Hautwiderstandes mittels tachographisch registrierbarer Messmethoden durchzuführen.“

Insgesamt betrachtet, kann von einer stärkeren Präzisierung der DDR-UVR-Hochschulzusammenarbeit durch ministerielle Vorgaben nicht gesprochen werden. Der Zufall, wenn nicht die Beliebigkeit, und die Abhängigkeit von personellen Konstellationen scheinen auch weiterhin vorgeherrscht zu haben. Daraus, dass die Minister ihr Vorhaben nicht umsetzten, darf aber nicht auf ein Abflauen des Interesses an der Zusammenarbeit im Bereich der Volksbildung generell geschlossen werden. Diese vertiefte und intensivierte sich sogar, aber auf einem Gebiet, das 1983 noch nicht in die ministeriellen Gespräche einbezogen war. Die Erkenntnis, dass bestimmte Vorhaben, z. B. zwischen der PH Erfurt und der PH Eger, (auch) wegen rein sprachlicher Hindernisse zu scheitern drohten, zeigte sowohl die Beschränktheit des DaF-Unterrichts in der UVR als auch die Grenzen der »*DDR-Sprachverbreitungspolitik*« auf, die sich nur auf die ungarische Germanistik im Universitätsbereich sowie die Deutschlehrerausbildung und -weiterbildung bezogen hatte. In Ungarn begann sich die Einsicht durchzusetzen, dass die für die internationale Kooperation in Handel, Technik und Wissenschaft notwendigen Sprachkompetenzen bereits in der Sekundarstufe der schulischen Bildung geschaffen werden mussten.

3.2. Bildungsreform und bilingualer Unterricht in den 1980er Jahren

Bilinguale Gymnasien gelten in einigen ungarischen Analysen als Paradebeispiele moderner Schulausbildung. Diese Schulen mit zwei Unterrichtssprachen – so lautet die übersetzte genaue Bezeichnung – sind aber nicht als Antwort auf die Diversität in einer Einwanderungsgesellschaft zu verstehen, sondern als ein sehr leistungsfähiges Modell bei der Fremdsprachenvermittlung (»*Late two-way-immersion*« oder »*Dual Language-Program*« – im

⁴²⁵ PH Halle „N. K. Krupskaja“ – Direktorat für internationale Verbindungen: Bericht über die Ergebnisse der internationalen Arbeit 1987, BArch DR/ 2/50463, ohne Paginierung. Laut Publikationsübersicht in der Anlage wurde das Forschungsprojekt entworfen von Prof. Dr. sc. Baumann, Doz. Dr.sc. Nestler, Dr. Geiling, Köthen.

europäischen Kontext als »CLIL [Content and Language Integrated Learning]« bezeichnet.⁴²⁶ Als Vorreiter gilt in Ungarn das erwähnte ungarisch-russischsprachige »Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium« in Óbuda. Die Palette der bilingual zu erlernenden Sprachen wurde im Schuljahr 1987/88 um sogenannten »westlichen Fremdsprachen« erweitert.⁴²⁷ Geplant wurden jeweils drei Gymnasien mit englischer und deutscher Unterrichtssprache, zwei mit Französisch und eins mit Spanisch. Später kam eines mit Italienisch hinzu. Auch drei weitere ungarisch-russischsprachige Gymnasialzüge sollten eingerichtet werden, wurden aber wegen mangelnder Nachfrage erst gar nicht gestartet: am »Leőwey Klára Gimnázium« in Pécs, am »Lehel Vezér Gimnázium« in Jászberény und am »Teleki Gimnázium« in Tiszalök.⁴²⁸ Seit 1956 gab es dagegen am »Leőwey« Gymnasium schon einen Deutschen Nationalitätenklassenzug mit bilingualen Elementen.⁴²⁹ Natürlich stand diese schulische Einrichtung im Kontext der sozialistischen Nationalitätenpolitik; die darin engagierten Lehrer sahen ihre Aufgabe allerdings in der Spracherhaltung und der Pflege einer ungarndeutschen Identität. Im Umfeld der Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts in den 1980er Jahren besannen sich weitere ungarndeutsche Schulen auf die Vorteile des bilingualen Unterrichts. In den entsprechenden Narrativen – Erzählungen vom Ursprung einer Idee – wird der Forscher mit einem Grundproblem der zeithistorischen Erfassung der Transformationsgeschichte konfrontiert, das Verhältnis von »Bottom up« und »Top down«, Zentrum und Peripherie, betreffend.⁴³⁰ Anna Kerner, die der Verfasser 2019 interviewte, schildert die Entwicklung des bilingualen Konzepts im Nationalitätenumfeld wie eine Graswurzelrevolution.⁴³¹

Schon in einem Beschluss des ZK der USAP (Ausschuss für Wissenschaftspolitik) vom 16. März 1979 war dem Bildungsministerium (MM) die Aufgabe gestellt worden, entsprechend den Bedürfnissen der Gesellschaft und für die Entwicklung der internationalen wissenschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen auch die anderen »großen«, international

⁴²⁶ Joana Duarte/Ursula Neumann, Bilinguale Schulen, in: Gogolin u. a. (Hgg.) 2018: *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, 349-353.

⁴²⁷ »Westlich« im modernisierungstheoretischen Sinne. Während der deutschen Teilung gehörte das Deutsche zu den im Ostblock gesprochenen Sprachen eines sozialistischen Bruderstaats. Für Ungarn hatte es eher historische Bedeutung als Amtssprache der anderen Reichshälfte in der Doppelmonarchie bzw. als Nationalitätensprache.

⁴²⁸ Olga Simon, *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertan-történeti aspektusból* [Der Unterricht der Russischen Sprache in Ungarn unter bildungspolitischen und methodikgeschichtlichen Aspekten]. Dissertation. Doktorschule des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der ELTE. Budapest 2006, 47. URL: https://ppk.elte.hu/file/phd_2006_simon_olga.pdf (11.08.2019).

⁴²⁹ Informationen über diese PASCH-Schule, die auch einen bilingualen ungarisch-französischen Zweig hat (zuletzt abgerufen am 31.10.2019): <https://www.pasch-net.de/de/par/spo/eur/ung/3308973.html#allgemeine>.

⁴³⁰ Ther, 1989 – Eine verhandelte Revolution, 7. Siehe oben Fn. 161. Die Seitenzahl bezieht sich auf die .pdf-Version.

⁴³¹ Vgl. Exkurs 4.4. im Appendix (Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern).

verbreiteten Sprachen für den Schulunterricht einzuplanen.⁴³² Für die Gymnasien seien zwei Fremdsprachen vorzusehen (eine davon verpflichtend Russisch), und der Lehrgang solle in der ersten Sprache Kenntnisse auf der Mittelstufe, in der zweiten wenigstens Leseverständnis und Übersetzungsfähigkeiten erreichen. Angeregt wurden damals schon die Gruppenteilung im Fremdsprachenunterricht, Spezialklassen für den weiteren Sprachunterricht neben dem Russischen, die Erhöhung der Lernerzahlen in der zweiten Fremdsprache und die Prüfung der Möglichkeiten, weitere bilinguale Gymnasien einzurichten. Der zweisprachige Unterricht wurde stärker ins Blickfeld der Bildungsplaner gerückt, als in der ersten Hälfte der 1980er Jahre die allgemeine Unzufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht an den Schulen kulminierte. Aktuelle Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft mündeten in eine erhöhte Nachfrage, die nur außerhalb der Schulen, durch private Sprachlehrer oder in Institutionen der Erwachsenenbildung, gestillt werden konnte.⁴³³

Ab dem Frühsommer 1984 verhandelte das MM mit dem MfV der DDR, um Unterstützung beim Aufbau von drei Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache zu erlangen.⁴³⁴ Es ist im Hinblick auf den Modernisierungsdiskurs bemerkenswert, dass in den Verhandlungen mit dem MfV von einem *völlig neuen* Schulversuch in der UVR gesprochen wurde. Weder die Erfahrungen aus Schulen mit einer größeren ungarndeutschen Klientel noch die aus dem bilingualen Russischunterricht schienen die Verantwortlichen in der Gymnasialabteilung des MM [ung. *Gimnáziumi Osztály*, abgekürzt G.O.] völlig überzeugt zu haben, als sie über mögliche Modelle zur Intensivierung des schulischen Fremdsprachenlernens nachdachten. Wissenschaftliche Untersuchungen zu den beiden Komplexen lagen nicht vor.⁴³⁵ Das ist erklärbar. In beiden Fällen handelte es sich um ideologische Selbstverständlichkeiten, die auch durch den Nachweis ihrer Ineffektivität nicht gefährdet gewesen wären; in dem einen Fall galt es, über ein vorzeigbares Angebot der imperialen Sprache Russisch zu verfügen, im anderen, der von Stalin begründeten Nationalitätenpolitik folgend, Zugeständnisse an die ungarndeutsche Minderheit zu machen. Die kanadischen Immersionsprogramme waren den Planern zwar bekannt, schienen aber wegen der besonderen Rahmenbedingungen in Kanada [zwei Amtssprachen] nicht anwendbar. So unternahm die G.O. 1984 kurzerhand eine Studienreise in die VR Bulgarien, wo es bilinguale Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache

⁴³² MSZMP 30010/1979. MSZMP KB TPB határozat [Beschluss] – vgl. Hinweis, Inhaltsangabe und Zitate bei Vámos 2016, 78. Siehe Fn. 297.

⁴³³ Ebd. 77-84, 91.

⁴³⁴ Praxenthaler 2002, *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR*, 259. Siehe oben Fn. 331.

⁴³⁵ Vámos 2016, 94.

gab, die von der DDR personell unterstützt wurden.⁴³⁶ Wohlgermerkt: Bei der Planung der bilingualen Gymnasien ging es nicht nur um die deutsche Sprache. Es war ganz klar, dass bei der Einrichtung von drei Gymnasien mit Englisch [als der Sprache des »imperialistischen Hauptfeindes«] die russische Sprache mindestens gleiches Gewicht erhalten musste. So kann es angesichts zentraler Planung nur überraschen, dass es – wie oben erwähnt – schlussendlich nicht zu den drei ungarisch-russischen Schulen kam. Zwei Erklärungen bieten sich an. Einerseits wurden erstmals in der sozialistischen Bildungsplanung Elemente des Wettbewerbs realisiert, sowohl bei der Auswahl der Schulen als auch bei den Zugangsbedingungen für Interessenten. Andererseits gab es Planungsvorgaben, die nichts mit den Fremdsprachen zu tun hatten, sondern das Bildungssystem als Ganzes den geänderten Bedingungen anpassen wollten. Auch deshalb lässt sich bei dieser Reform von einer paradigmatischen Modernisierung sprechen, mit Konsequenzen für den umfassenden Transformationsprozess.

Auf Betreiben des Ministers Köpeczi und auf Grundlage des genannten ZK-Beschlusses aus dem Jahre 1979 sprach sich auch der Ministerrat am 26. November 1984 für die Einrichtung von zweisprachigen Gymnasien aus. Die erste Konzeption mit dem zentralen Element eines fünfjährigen bilingualen Lehrgangs in fünf Sachfächern (Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Biologie) war durch die G.O. des MM bereits im Juli 1984 ausgearbeitet worden; das Gesamtkonzept stand im Dezember. Laut Vámos waren darin »quasi-demokratische Elemente« zu finden: Mit der Reform sollte eine bereits in den achtjährigen Grundschulen festzustellende Selektion kompensiert werden, m. a. W. schulische Lerner, die dort nicht mit anderen Fremdsprachen als dem Russischen in Berührung gekommen waren, sollten eine Chance bekommen. Der in der Gesellschaft festzustellenden Nachfrage (wörtlich: dem »Sprachhunger«) war entgegenzukommen, ohne die Stellung des Russischen als obligatorische Fremdsprache anzutasten, obwohl diese im Prinzip die anderen Sprachen aus der Schule verdrängt hatte. Regionale Ungleichgewichte waren zu kompensieren, d. h. die Gefährdung der Gymnasien in der Provinz angesichts der demographischen Entwicklungen galt es zu stoppen.⁴³⁷ Um die Voraussetzungen an diesen Schulen zu schaffen, mussten Haushaltsmittel bereitgestellt werden. Die Budgetplanung sah ein Minimum (163 Mio. Forint) und ein Maximum (249 Mio. Forint) auf dem Preisniveau von 1984 vor. Die größten Posten im Budget waren für den Bau der Internate, für die Erweiterung der Unterrichtsräume und für

⁴³⁶ Ebd. 91.

⁴³⁷ Ebd. 92-93.

Personalkosten eingeplant, die das zusätzliche »Nullte Jahres« erforderte.⁴³⁸ Auch die Erstellung der Lehrpläne und des Lernmaterials (z. B. Listen für den Fachwortschatz) sowie die Übersetzung der Lehrbücher waren zu finanzieren.⁴³⁹ Mit einer Ausnahme waren die ausgewählten Schulen nicht an der Erstellung der Lehrpläne beteiligt.⁴⁴⁰ Der G.O des MM schien mit diesem Budget die Möglichkeit gegeben, die übergeordneten Erwägungen hinsichtlich pädagogischer Kompensation, Nachfrage nach anderen Fremdsprachen als Russisch und Lenkung der Schülerströme zu berücksichtigen, ohne besonders auf lokale Machtstrukturen oder menschliche Eitelkeiten Rücksicht nehmen zu müssen. Auch konnte so den Schulen die Sorge um die Finanzierung genommen werden.

Ágnes Vámos, die Autorin der Studie, war als projektverantwortliche Akteurin im MM stark in die Prozesse involviert.⁴⁴¹ Für sie überraschend, stieß die Konzeption in einem relativ späten Stadium der Entwicklung auf Widerstände im Ministerium selbst. Sie stilisiert – vielleicht aufgrund ihres persönlichen Engagements – den Gegenwind ein wenig zu sehr zur „sprachpolitischen Krise“ und benutzt – wenn auch in abgewandelter Form – die von Lenin bekannte Redewendung »Zwei Schritte vor – einen zurück«.⁴⁴² Die Zweifel an der Konzeption betrafen die Aneignung der fachlichen Inhalte im Medium der Zielsprache, und zwar in den beiden Sachfächern Geographie und Geschichte. Ágnes Vámos weist darauf hin, dass schon in der Zwischenkriegszeit der nationale Diskurs zu einer Aufspaltung des Faches Geschichte in eine ungarische und eine Universalgeschichte geführt hatte. Es war nach der Niederschlagung der »internationalistischen Räterepublik« und dem »Friedensdiktat von Trianon« für Bildungspolitiker wie Kuno Graf Klebelsberg⁴⁴³, Gyula Kornis⁴⁴⁴ sowie Bálint Hóman⁴⁴⁵ undenkbar, im allgemeinbildenden Schulwesen die »ungarische Geschichte« anders als auf Ungarisch zu unterrichten, und dasselbe galt für die topographischen Namen sowie die sozial- und wirtschaftsgeographischen Daten und Entwicklungen im Karpatenbecken. Zusammen mit der

⁴³⁸ Das Gymnasium war dem Bildungsgesetz von 1985 zufolge als vierjährige Schulform definiert. In diesem Modell ein fünftes Jahr für die Sprachvorbereitung unterzubringen, war schon schwierig genug. Es ging nur so, dass es nicht zählte: also ein »nulltes Schuljahr«. Wegen dieser Systemfremdheit wurde übrigens die zweisprachige Ausbildung ihr Image als Schulversuch niemals los. Ebd. 99.

⁴³⁹ Ebd. 97. Zum Vergleich: 1983 lag das Anfangsgehalt einer Gymnasiallehrerin mit den Fächern Biologie und Erdkunde bei 3.500 Forint im Monat [Auskunft der Ehefrau des Verfassers].

⁴⁴⁰ Ebd. 98.

⁴⁴¹ Ebd. 6.

⁴⁴² Ebd. 95.

⁴⁴³ 1921-1922 Minister für Inneres, 1922-1931 Minister für die Konfessionen und die allgemeine Bildung. Vgl. Ferenc Glatz, [Lemma] Klebelsberg, Kunó Graf, in: Mathias Bernath/Felix von Schroeder (Hgg.), *Biographisches Lexikon zur Geschichte Südosteuropas*. Band 2. München 1976, 412-414. [Online-Ausgabe]:

URL <https://www.biorex.ios-regensburg.de/BioLexViewview.php?ID=1134> (13.09.2020).

⁴⁴⁴ 1927-1931 Staatssekretär unter Klebelsberg.

⁴⁴⁵ 1932-1942 Minister für die Konfessionen und die allgemeine Bildung.

Unterweisung in Ungarischer Sprache und Literatur dienten die beiden Schulfächer der Pflege der nationalen Identität und erklärtermaßen irredentistischen Bestrebungen.⁴⁴⁶ Aus näher nicht geklärten Umständen heraus verfügte der stellvertretende Kultusminister Ferenc Gázsó am Ende des Schuljahres 1985/86, d. h. ein Jahr vor der Einführung der fünfjährigen Gymnasialausbildung, die Auflösung der Verträge zur Übersetzung der ungarischen Geschichtslehrbücher in die jeweilige Zielsprache; die endgültige Entscheidung über das Fach Geographie wurde ausgesetzt, bis die Überprüfung der Entwürfe durch das OPI abgeschlossen war. Nach der Remonstration der G. O., der Genosse Gázsó habe zusammen mit Minister Köpeczi die Pläne doch gutgeheißen, und die internationalen Vereinbarungen stünden vor dem Abschluss oder seien bereits abgeschlossen, wurde der Konflikt innerhalb des MM vorerst beigelegt. Zur Befriedung trug auch der Kompromiss bei, dass ausländische Lehrkräfte das Fach Geschichte nicht unterrichten sollten oder zumindest die nationalen Inhalte nur auf Ungarisch zu präsentieren seien.⁴⁴⁷ Ágnes Vámos vermutet, dass das Ausspielen der nationalen Karte aus Kreisen erfolgte, denen die zweisprachige Ausbildung eine zu große Öffnung zum Westen hin bedeutete.⁴⁴⁸ Unabhängig von den ausschlaggebenden Motiven sieht der Verfasser in dieser Volte einen weiteren Beleg dafür, dass sich die Auseinandersetzung zwischen dem nationalen Identitätsdiskurs und dem Modernisierungsdiskurs bereits weit vor dem Systemwechsel der politischen Institutionen 1989/90, und dieses Mal sogar innerhalb der Ministerialbürokratie des sozialistischen Staates, bemerkbar gemacht hat.

Die Ausschreibung für die Bewerbung der Schulen wurde 1985 durch einen Rundbrief des Ministeriums eingeleitet, nachdem es allfällige Gerüchte bereits 1984 durch seine Kanäle zu den pädagogischen Instruktoressen der Bezirks- und Stadträte bestätigt hatte. Vierzehn Schulen bewarben sich, je vier Schulen wählten Englisch bzw. Deutsch als Zielsprache, jeweils zwei das Französische bzw. das Russische, und eine das Spanische.⁴⁴⁹ Das Interesse war grundsätzlich fachlicher Art, aber in einigen Fällen war auch Gegenwind der Lokalverwaltungen zu

⁴⁴⁶ Vámos 2016, 35-49. Dort Hinweise auf Béla Pukánszky/András Németh, *Neveléstörténet* [Geschichte der Erziehung] Budapest 1996, 543-573. Dem Verfasser stand die Ausgabe 1994 zur Verfügung.

⁴⁴⁷ Eine Schwierigkeit in der Schulpraxis bildete dann später, wie der Verfasser es selbst ab September 1990 erlebte, der Stundenplan. Die Stundenzahl blieb dieselbe, unabhängig davon, ob der gesamte Unterricht in der Hand einer ungarischen Geschichtslehrerin lag oder ob die Universalgeschichte für einen ausländischen Gastlehrer ausgegliedert wurde. Die Gruppenteilung im Fremdsprachenunterricht führte bei drei Wochenstunden Geschichte zu einem Stundenplanwechsel zum Halbjahr (Gruppe A: 1. Hj. 2 + 1 WStd.; 2. Hj. 1 + 2 WStd.; Gruppe B umgekehrt). Der ungarische Tandempartner erwartete, dass bei der Übernahme zum Halbjahr bestimmte Elemente der Universalgeschichte in beiden Gruppen gewusst wurden.

⁴⁴⁸ Denkbar ist auch, dass die wachsenden Spannungen mit Rumänien für die Betonung der nationalen Identität verantwortlich gemacht werden können.

⁴⁴⁹ Wie sich die 14. Schule entscheiden wollte, teilt Vámos in diesem Zusammenhang nicht mit; schlussendlich war statt Spanisch das Italienische im Anbot.

spüren. Gegenläufige Motivationen rührten vor allem aus Einwänden gegen die Präferenzierung kleiner Schulen her bzw. äußerten sich aus dem regionalen Umfeld wegen eines befürchteten Nachfragemangels. Örtliche Parteikomitees sprachen sich gegen Englisch aus, anderen gefiel es nicht, Schülerreisen in den Westen zu finanzieren, ausländische Lehrkräfte an den Schulen zu beschäftigen und Wohnungen für sie bereitzustellen. Die angestrebte Gleichgewichtigkeit der Auswahl für Englisch und für Russisch wollte von selbst nicht zustande kommen.⁴⁵⁰ Diese Tatsache deutete darauf hin, dass ein neues Angebot von zweisprachigem Russischlernen auf dem Hintergrund allbekannter Unwirksamkeit des Russischunterrichts schwierig zu begründen und zu motivieren war. Die G.O. signalisierte Entgegenkommen. Weil die Bewerber Russischunterricht in der Grundschule genossen hatten, wurde für diese Fremdsprache das Vorbereitungsjahr auf ein halbes verkürzt und in das zweite Halbjahr des achten Jahrgangs verlegt. Die Vorbereitung im Hinblick auf die Fachsprachen musste hier ohne »*nulltes Schuljahr*« zu Beginn der neunten Klasse geleistet werden. Bei vierzehn Stunden Russischunterricht wurde die Stundenzahl anderer Fächer vermindert. Mathematik, Sport und die Stunde für die Erziehungsaufgaben der Klassenlehrerin galten als tabu, also betraf die Kürzung die Fächer Ungarische Sprache und Literatur, Gesellschaftskunde und Geschichte. Wegen ihrer Bedeutung für die nationale Identitätsbildung schien es besonders problematisch, dass gerade sie zugunsten des Russischen Verluste hinnehmen mussten. Dieser Kompromiss widersprach obendrein dem kompensatorischen Grundgedanken des Projekts; das Opfer war aber der Akzeptanz wegen zu erbringen.⁴⁵¹ Die taktierende Grundhaltung der G.O. im MM wurde deutlich unter Beweis gestellt, als das Ministerium die internationalen Verhandlungen mit dem sozialistischen Kuba künstlich verzögerte. Damit wurde ein Scheingrund dafür produziert, dass unter angeblichen Zeitdruck das Königreich Spanien die ungarisch-spanische Schule unterstützen sollte. Die Verhandlungen führten offensichtlich nicht gleich zum Ziele.⁴⁵²

Kompromissbereitschaft und taktisches Auf-Zeit-Spielen auch den Schulen gegenüber hingen damit zusammen, dass die G.O. des MM von ihrer Position als Entscheiderin nicht abrücken wollte. Mit dem Zugeständnis an die russisch-ungarischen Gymnasien, den bilingualen Lehrgang in vier Jahren abzuschließen, rief sie allerdings andere Schulen auf den Plan, die aufgrund der lokalen Bedingungen davon überzeugt waren, auf sicheren Kenntnissen aus den Grundschulen eine vierjährige bilinguale Ausbildung aufbauen, also auf das »*nullte Jahr*« verzichten zu können. Diese Bestrebungen stützten sich auf Entscheidungen in

⁴⁵⁰ Vámos 2016, 99.

⁴⁵¹ Ebd. 100.

⁴⁵² Ebd. 101.

Parteigremien, von denen die G.O. keine Kenntnis hatte, und so stand sie unter dem Druck, dass für die Klientel der Staatspartei Sonderregelungen erwartet wurden. Im Namen der »offenen Bildungspolitik« widersetzte sich die G.O. Nur solchen Gymnasien sollte die Genehmigung erteilt werden, von deren positiven Ausgangsbedingungen sie sich selbst überzeugt hatte und die wenigstens einige Grundzüge der kompensatorischen Konzeption zu verwirklichen versprochen. In einem Fall wurde gegen die Expertise der G.O. ein bilinguales Gymnasium genehmigt, obwohl nur ein einziges Fach in der Zielsprache, und zwar von einer Honorarkraft, erteilt wurde.⁴⁵³ Von anderen Fällen, in denen die Entscheidungswege transparenter waren, soll hier nur ein Beispiel erwähnt werden. Auf eine Beschwerde hin, die der Sekretär des Bezirks-Parteikomitees vorbrachte, warum im Komitat Bács-Kiskun keine einzige Schule für ein bilinguales Programm ausersehen sei, ordnete Minister Köpeczi eine Untersuchung an. Die G.O. konnte nachweisen, dass in allen beantragten Fällen die Voraussetzungen fehlten. Auf den Ministerbescheid hin kam postwendend die Erklärung des Bezirks-Parteikomitees, die Bedingungen wie der Vertragsabschluss mit ausländischen Lehrkräften, das Vorhalten eingerichteter Wohnungen, die Weiterbildung der eigenen Lehrkräfte in ausländischen Einrichtungen und vierwöchige Sprachpraktika für die Schüler würden zeitgerecht erfüllt. So konnte mit Ministergenehmigung zum Schuljahresbeginn 1988/89 (d. h. ab September 1988) das »*Frankel Leo Gimnázium*« in Baja seinen vierjährigen bilingualen Lehrgang mit deutscher Unterrichtssprache beginnen.⁴⁵⁴

Dies ist deshalb erwähnenswert, weil zu demselben Zeitpunkt einer der beiden ersten bundesdeutschen Fachberater genau an dieser Schule als Lehrer installiert wurde. Der zweite bekam seine Stelle am »*Tolnai Lajos Gimnázium*« in Gyöngyös, dessen vierjähriges Modell im Unterschied zu der Schule in Baja vorher ohne Interventionen von außen die Genehmigung der G.O. erreicht hatte. Offensichtlich sah das MM für die Genehmigungen der beiden Schulen mit bundesdeutschen Lehrern keinen Hinderungsgrund darin, dass die DDR die zweisprachigen Gymnasien in Mezőberény und Mosonmagyaróvár (fünfjähriges Modell) ab dem Schuljahr 1987/88 und in Nagykálló ab dem folgenden Schuljahr durch delegierte Lehrer unterstützte. Dieses Modell war in dem ursprünglichen Programm für 10 bis 14 Gymnasien vorgesehen, und dafür stand ein zentrales Budget bereit (Typ A). Angesichts einer nicht vorausgesehenen Welle von prestigehungrigen Schulgründern kapitulierte das MM und schloss das vierjährige Modell für solche Einrichtungen nicht aus, die andere Finanzierungsquellen »anzapfen« konnten. Für

⁴⁵³ Ebd. 101-102.

⁴⁵⁴ BK. 20.003-12/1987. Angabe ebd. 103.

dieses Modell standen das Gymnasium in Gyöng (Typ B) und das Gymnasium des Schulzentrums (ANK) in Pécs Pate.⁴⁵⁵ Aber auch bei der für die Schülersaufnahme an Schulen vom Typ A sah sich die G.O. des MM mit einem größeren Interesse konfrontiert, als in der Konzeption angenommen worden war. Am 15. Oktober 1986 war die ungarische Presse informiert worden, zeitgleich mit dem Beginn der Verhandlungen zwischen den Delegationen der DDR und der UVR über eine Vereinbarung.⁴⁵⁶ Die Ausschreibung für die Aufnahme in die zweisprachigen Klassen wurde für den November 1986 angekündigt. Die Wandlung der monolithischen Staatspartei „[...] in eine ‚protopluralistische‘ Institution mit Entscheidungsprozessen, in die bewusst Gruppeninteressen eingebracht wurden [...]“, wird an dem Echo plastisch greifbar.⁴⁵⁷ „Die G.O. des MM wurde [...] mit einer Fülle von Telefonanrufen und Briefen bombardiert [Frage: Wer hatte zu dieser Zeit schon Telefon? KDUe]. Dezember und Januar wurde die Stimmung geradezu hysterisch.“⁴⁵⁸ Vermutlich für den zweiten Durchgang waren aufwändige Informationsprospekte gedruckt worden, mit mehrfarbigen Fotos aus den Schulen und einer Übersichtskarte von Ungarn, auf denen die Schulorte mit Signalfarben für jede angebotene Sprache markiert waren, das Ganze im Flyerformat und – anspruchsvoll für Printmedien der Zeit – auf Hochglanzpapier gedruckt.⁴⁵⁹ Offensichtlich wollte man sich nicht nur auf die Regierungs- und Parteikanäle bzw. auf die Flüsterpropaganda verlassen, um allzu viele Nachfragen auszuschließen. Deshalb waren im »Mantel« des Prospekts die zentralen Informationen des Ministeriums enthalten. Im Inneren hatten die Schulen die Möglichkeit, für sich und den Schulstandort zu werben. Die Information schien der G.O. des MM wahrscheinlich

⁴⁵⁵ Das »Apáczai Csere János Nevelési Központ« [Erziehungszentrum „János Apáczai Csere“] entwickelte sein bilinguales Programm im Rahmen eines vom OPI wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs zur Differenzierung der Gymnasialbildung. Die Schülersaufnahme war dort nicht zentral geregelt, sondern blieb in der lokalen Kompetenz. Vgl. Vámos 2016, 104-106, 108.

⁴⁵⁶ Bericht über Verlauf und Ergebnisse der Konsultationen im Ministerium für Kultur und Bildung der Ungarischen Volksrepublik zur Vorbereitung der Vereinbarung über die Zusammenarbeit beim Aufbau ungarisch-deutschsprachiger Gymnasien in der Ungarischen Volksrepublik ab Schuljahr 1987/88 vom 13. bis 16. Oktober 1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung. In der deutschsprachigen Zeitung »Neueste Nachrichten« heißt es z. B. einen Tag später: „Die Vorbereitungen [für 15 Gymnasien der Hauptstadt und des Landes] gehen gut voran: Mit Hilfe seiner ausländischen Partnerinstitute ist das Ministerium zur Zeit dabei, Lehrer fremder Muttersprachen auszuwählen, die dann hier, an der Seite der ungarischen Fremdsprachenlehrer, ihre Lehrtätigkeit ausüben werden.“ Fotokopie ebd., ohne Paginierung.

⁴⁵⁷ Segert, *Die Grenzen Osteuropas* 2002, 233. Siehe Fn. 141.

⁴⁵⁸ Vámos 2016, 106-107.

⁴⁵⁹ G.O. MM [Gymnasialabteilung des Kultur- und Bildungsministeriums] (Hg.), *Kéttannyelvű Gimnáziumok Magyarországon* [Gymnasien mit zwei Unterrichtssprachen in Ungarn] Budapest 1987. Die Prospekte dürften zwischen der Schulzuweisung des ersten Durchgangs und vor der Aufnahmeprüfung für den zweiten Durchgang gedruckt worden sein. Die Vermutung stützt sich darauf, dass neben den drei deutsch-ungarischen Gymnasien in Mezőberény, Mosonmagyaróvár und Nagykálló (erster Durchgang) auch das Gymnasium in Gyöng (zusätzlich im zweiten Durchgang) beworben wurde. Einige Exemplare waren wohl an die staatlichen Projektpartner in der DDR versandt worden, weshalb sie heute im Bundesarchiv zugänglich sind (BArch DR/ 2/50825, ohne Paginierung). Die Texte wurden in der DDR (Intertext Berlin) offiziell ins Deutsche übersetzt (BArch DR/ 3/23916, ohne Paginierung).

auch deshalb notwendig, weil wohl das originale Modell, die fünfjährige Ausbildung, von den zahlreichen, manchmal nur halbherzig autorisierten, Folgeprojekten mit der vierjährigen Ausbildung unterscheidbar bleiben sollte. Diese Form des »Marketings« bei einer staatlichen Aufgabe hebt die Vorgänge als bemerkenswerte Episode im ungarischen Modernisierungsprozess und als Ankündigung der in der Ökonomie sich anbahnenden Transformationen heraus.

Die vom OPI ausgearbeitete Aufnahmeprüfung war leistungsorientiert. Statt lexikalischen Wissens sollten kognitive Fähigkeiten gemessen, sprachliche Fertigkeiten sollten am Textverstehen geprüft werden. Bewusst wurde in Mathematik geprüft, dagegen wurde auf Kenntnisse in der Zielsprache verzichtet. Eine mündliche Prüfung war auch deshalb ausgeschlossen, weil so dem Protektionsdruck widerstanden werden konnte. Die Achtklässler der Grundschulen hatten in der Regel die Möglichkeit, sich an drei Gymnasien zu bewerben. Diese Regelung wurde auf sehr schülerfreundliche Weise ausgedehnt: Wer wollte, konnte sich bei allen zweisprachigen Gymnasien bewerben und nach bestandener Aufnahmeprüfung die Sprachenkombination und den Schulort aussuchen. Die Rangfolge wurde mit Hilfe eines Computerprogramms ermittelt [im Schuljahr 1986/87!]. Sollte bei Überschreiten der verfügbaren Plätze zwischen punktgleichen Kandidaten entschieden werden müssen, war eine zweite schriftliche Prüfung vorgesehen.⁴⁶⁰ Das Testdesign erfüllte, soweit der Verfasser es überblicken kann, wichtige Kriterien einer modernen Prüfung: Kompetenzmessung, Transparenz und Fairness waren gewährleistet.

Im ersten Aufnahmejahr (für September 1987) nahmen insgesamt 2.950 Interessenten an der sechsstündigen Prüfung teil, im zweiten für September 1988 schon 4.981 Achtklässler. Das Verhältnis der Meldungen für Hauptstadtschulen (54 %) und Schulen in der Provinz (46%) war nahezu ausgewogen. Für das deutsch-ungarische Programm in Mosonmagyaróvár mit 36 Plätzen meldeten sich 600 Kandidaten⁴⁶¹ – ungefähr das Doppelte des Durchschnittswertes. Vielleicht spielte die Nähe der Stadt zum deutschen Sprachgebiet eine Rolle; sie ist weniger als 20 Kilometer von der österreichischen Grenze entfernt; viele Tagestouristen aus Wien und dem Burgenland bevölkerten in den 1980er Jahren die Fußgängerzone.⁴⁶² Die Zahl 600 erscheint im

⁴⁶⁰ Vámos 2016, 107-108.

⁴⁶¹ Péter Szirányi, Kettős évforduló [Zweifacher Jahrestag], in: *A Mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium évkönyve* [Jahrbuch des Lajos Kossuth Gymnasiums in Mosonmagyaróvár] 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 79-81, hier: 81.

⁴⁶² Damit wirbt die Schule in dem erwähnten Prospekt von 1987, dazu mit den deutschen Siedlungen im Umkreis [Moson, dt. Name Wieselburg] und ihren Spuren in den „[...] Traditionen und sprachlichen Überlieferungen.“ Umfangreicher sind die Verweise auf die ungarische Geschichte seit dem Mittelalter und ihre lokalhistorischen Bezüge. Die Geschichte der Schule wird bis auf die Gründung durch den Piaristenorden 1737 zurückgeführt, mit

Vergleich zu den Angaben bei Vámos zu hoch; es sei denn, die Zahl repräsentiert alle Nennungen auf dem ersten bis zum letzten Rang. Insgesamt differierten die Planungszahlen (je drei Gymnasien für Englisch und für Deutsch) erheblich von den tatsächlichen Sprachwahlen (1.920 für Englisch, 550 für Französisch, 380 für Deutsch, 100 für Italienisch.⁴⁶³ Vámos wertet geographische Ferne übrigens als attraktiver denn Nähe: Gerade deswegen habe das Französische gegenüber Deutsch die Nase vorn gehabt, weil nicht die Nähe zum deutschen Sprachgebiet, sondern die relative Ferne zum französischen den Ausschlag gegeben habe, nach dem Motto: „In das Nachbarland reisen kann man immer noch.“ Für wahrscheinlicher hält es der Verfasser, dass das Interesse am bilingualen Unterricht in deutscher Sprache sich stärker auf das ungarndeutsche Schulwesen konzentrierte und deshalb ein Angebot, bei dem am Beginn des gymnasialen Lehrgangs noch einmal erneut mit zwanzig Stunden in die deutsche Sprache eingeführt werden sollte, weniger Interesse fand. Im zweiten Jahr nach dem Start, im Schuljahr 1988/89, wurde über einen Fragebogen der Stand des Programms erhoben. Die Unsicherheiten angesichts störender Umstände übertrafen die Erwartungen der Planer. Die plötzliche Vermehrung der bilingualen Schulen brachte Mangelsituationen mit sich. Ausländische und einheimische Lehrkräfte, Lehrbücher in den Zielsprachen, Schülerreisen ins Ausland, ausländische Stipendien waren aus verschiedenen Gründen vielfachen Beschränkungen unterworfen. Finanzielle Anfragen verwies das MM zurück an die Schulträger. Durch den Regimewechsel häuften sich die inhaltlichen und organisatorischen Probleme (Abstimmung auf neue Lehrpläne, Verwendung neuer Lehrbücher, unklare Zuständigkeiten in der Bildungsverwaltung⁴⁶⁴). Die Erwartungen an ein »offenes Bildungssystem« waren geweckt worden, konnten aber nur zum Teil befriedigt werden.

3.3. Die Hilfe der DDR beim Aufbau bilingualer Gymnasien in Ungarn

3.3.1. Die Modellschule in Sofia

Auch in der westdeutschen Pädagogik war Interesse an den Lösungen, die in der DDR für Probleme des allgemeinbildenden Schulwesens oder des Auslandsschulwesens entwickelt wurden, durchaus vorhanden. An der damaligen PH Niedersachsen, Abteilung Oldenburg,

zehnjähriger Unterbrechung (1788-1798) als Folge der Schulpolitik Josephs II. Die Verstaatlichung des Gymnasiums 1948, die Erweiterungen um Facharbeiterausbildungsgänge und die Aktivitäten des kommunistischen Jugendverbandes KISZ im Freizeitbereich bleiben nicht unerwähnt (BArch DR/ 3/23916, ohne Paginierung).

⁴⁶³ Vámos 2016, 109.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd.

wurde von Horst E. Wittig eine »Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen« gegründet. Sie zählte sich zur Subdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft.⁴⁶⁵ Die Forschungsstelle versuchte durch Dokumentation unterschiedlicher Ansätze sowie durch empirische Forschung zur wissenschaftlichen Grundlegung des Auslandsschulwesens beizutragen⁴⁶⁶ – ein Vorhaben, das im Hinblick auf die Datenerhebung in sozialistischen Ländern zumindest als sehr ambitioniert, wenn nicht gar als unmöglich gelten musste. Dass die DDR keine Auslandsschulen, abgesehen von den Botschaftsschulen, in dem Sinne unterhielt, wie sie von der Bundesrepublik unterstützt wurden, wurde nicht als Defizit, sondern als Differenz mit Reformpotenzial betrachtet. Hervorgehoben wurde der Einsatz der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen der Entwicklungsländer. „Eine weitere Gruppe von DDR-Lehrern unterrichtet an deutschsprachigen Spezialschulen in den sozialistischen Ländern.“ Als Vorreiter für die letztgenannte Variante galt das in Sofia im Jahre 1960 gegründete »Karl-Liebknecht-Gymnasium«.⁴⁶⁷ Außerdem bestanden weitere bulgarische Gymnasien nach diesem Modell in Burgas, Haskovo, Lowetsch (»Ernst-Thälmann-Gymnasium«), Michailovgrad (»Rosa-Luxemburg-Gymnasium«), Pasardshik (»Polytechnisches deutschsprachiges Gymnasium Bertolt Brecht«), Tolbuchin und Warna. Hier waren meistens größere Gruppen delegierter DDR-Lehrer mit einem oder einer staatlichen Beauftragten installiert. Einzelne DDR-Lehrkräfte arbeiteten in der ČSSR an Schulen in Prag (»ZDŠ Kladská«) und in Bratislava (»ZDŠ Sokolikova«) sowie an der »III. ZDŠ« in Chodov, an der »ZDŠ« in Komárno/Komárom und an der »ZDŠ Lidov'ych milicí« in Opova.⁴⁶⁸ Es wäre zu einfach, ausgehend von dem Konzept der »Sprachverbreitungspolitik« nach Praxenthaler, in diesem Modell eine Blaupause für den

⁴⁶⁵ Sabine Hornberg/Hans-Georg Kotthoff, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Gogolin u. a. (Hgg.) 2018, *Handbuch interkulturelle Pädagogik*, 191-194. Siehe Fn. 54.

⁴⁶⁶ Hans-Joachim Fischer, Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen, in: Johannes Giesberts u. a. (Hgg.), *Pädagogik und Schule in Ost und West : Zeitschrift für Gesamtdeutsche und Vergleichende Pädagogik*. 17/6 (Juni 1969), 187.

⁴⁶⁷ Ders., Auslandsschularbeit der DDR, in: Ebd., 175-180, hier: 175. „Während des ersten Jahres werden die 14-15jährigen Schüler [...] außer zwei Wochenstunden Bulgarisch, einer Stunde Mathematik, zwei Stunden Sport und einer Stunde Musik mit 24 Wochenstunden Deutsch auf den im folgenden Jahr beginnenden deutschsprachigen Fachunterricht vorbereitet. Der Anfangsunterricht in Deutsch wird vorwiegend von bulgarischen Lehrkräften (A-Lehrer), die das Staatsexamen in deutscher Philologie abgelegt haben, erteilt. Sogenannte B-Lehrer, am Karl-Liebknecht-Gymnasium handelt es sich um mitteldeutsche Damen [...], die in *Bulgarien* verheiratet sind und die Landessprache beherrschen, festigen den von den A-Lehrern vermittelten Stoff. Nach einigen Monaten endet der Einführungskurs, und A- und B-Lehrer erarbeiten gemeinsam mit den Schülern Elementarkenntnisse [genauer den damit verbundenen deutschen Wortschatz, KDUe] in Physik, Chemie, Biologie, Geschichte und Geographie, da im folgenden Schuljahr, also ab Klasse 8, diese Fächer von den ‚delegierten DDR-Lehrern‘ unterrichtet werden. [...] Leiter dieser Gruppe ist der ‚Staatliche Beauftragte der delegierten DDR-Lehrer in Sofia‘.“ Ebd. (Hervorhebung im Original). An dem Gymnasium, das seit 1990 unter dem Namen „Prof. Konstantin Galabov“ weitergeführt wird, besteht weiterhin eine „Deutsche Abteilung“, die von der Bundesrepublik Deutschland gefördert wird. URL: <http://da-galabov.eu/> (16.04.2018).

⁴⁶⁸ BARCh DR/ 2/28115, ohne Paginierung [enthält: „Konferenzen, W[eiter-]B[ildungs]-Maßnahmen, Anleitung für Lehrer im Auslandseinsatz / Analysen der DDR-Lehrer in der VRB / ... in der ČSSR im Zeitraum 1980/81“].

Kulturexport der DDR zu sehen, die bei jeder sich bietender Gelegenheit verwirklicht wurde. Die Protokolle der DDR-UVR-Verhandlungen über die von Ungarn erbetene Hilfe beim Aufbau zweisprachiger ungarisch-deutscher Gymnasien lassen gewisse Verzögerungen im Verhandlungsprozess erkennen. Diese sind wohl einerseits in einem bewussten Abwarten der DDR-Seite begründet, das im diplomatischen Verkehr nicht unüblich ist, bis die Vorstellungen des Verhandlungspartners sich konkretisiert haben. Der Prozess ist aber andererseits auch nicht frei von Umwegen, die auf – gewollte oder ungewollte – Missverständnisse zurückgehen. Es kann nicht unbedingt angenommen werden, dass man im MfV von der Studienreise der ungarischen Kolleginnen nach Bulgarien wusste; aktenkundig wurde das erst im November 1985. Tatsache ist, dass erst mit Schreiben vom 17. Februar 1986, ein halbes Jahr vor der öffentlichen Ausschreibung der bilingualen Gymnasialausbildung, Minister Béla Köpeczi seine „[...] skizzenhafte Konzeption“ des Fremdsprachenunterrichts an bilingualen Gymnasien an das MfV übersandte, die nach seinen Worten zur „[...] Entwicklung der Fremdsprachen Kenntnisse [sic!] der Nachwuchs-Fachleute beitragen soll.“⁴⁶⁹ Seit dem Ministerratsbeschluss über die Einrichtung dieses schulischen Angebots in Ungarn waren da genau ein Jahr und drei Monate vergangen.

3.3.2. Ausweitung vs. Konzentration und Vertiefung der kulturellen Zusammenarbeit

Um an diesen Punkt der Zusammenarbeit zu gelangen, mussten im Lauf des Jahres 1985 einige Irritationen ausgeräumt werden. Béla Köpeczi hatte den 1983er Besuch Margot Honeckers im Rahmen seiner offiziellen DDR-Reise vom 11. bis 14. Juni 1984 erwidert, die er auf Einladung des Kulturministers Hans-Joachim Hoffmann unternahm.⁴⁷⁰ Die aktuellen Kulturbeziehungen mussten prioritär behandelt werden, Schul- und Sprachenpolitik hatten zu warten. Denn die DDR-Seite war bei ihrem dringenden Wunsch, wechselseitig Kulturwochen im jeweils anderen Land zu veranstalten, aktuell hingehalten worden, während die Bundesrepublik schon zweimal eine Kulturwoche in Ungarn hatte veranstalten können. Durch westliche Medien war die Kenntnis davon in der DDR verbreitet und Gegenstand von Spekulationen geworden. Offensichtlich hatten diese Vorgänge zur Belastung des bis dahin scheinbar

⁴⁶⁹ BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung, im Original deutsch.

⁴⁷⁰ Köpeczi stand einem Ministerium vor, das die drei Aufgabenbereiche Kultur, Hochschul- und Allgemeinbildung unter einem Dach vereinigte, während diese in der DDR auf drei Ministerien verteilt waren. Über diesen Besuch gibt es im Bestand BArch DR 2, also im verbliebenen Schriftgut des MfV, keinen Aktenvermerk. In den Protokollen, die das Sekretariat des ZK der SED führte, ist bloß ein Hinweis auf ein Gespräch mit Politbüro-Mitglied Kurt Hager zu finden (Information im Umlaufverfahren 12. Juni 1984, BArch DY/ 30/59310).

ungetrübten Einvernehmens in den außenkulturpolitischen Beziehungen auf der Makro-Ebene geführt. Dem Wunsch der DDR-Seite sollte endlich, wie auch beim Besuch Willy Stophs im März bekräftigt, mit konkreten Vorschlägen entsprochen werden.⁴⁷¹ Die strategischen Fragen der Kulturpolitik, die auf der Agenda Köpeczis standen, machen deutlich, dass die UVR auf diesem Gebiet keineswegs nur der reagierende und nehmende Partner im Verhältnis zur DDR war. Im August des Jahres 1984 sollte in Wien – wohl als Teil des Mitteleuropa-Diskurses – ein Runder Tisch-Gespräch zur »Europäischen Kulturellen Identität« stattfinden, mit Teilnehmern aus Österreich, aus Ungarn, aus Frankreich und aus der Bundesrepublik Deutschland. Der österreichische Bundeskanzler Karl Sinowatz war schon als Teilnehmer gewonnen worden. Dem Initiator der Konferenz, dem bei München lebenden, ungarischstämmigen PR- und Medienmanager Josef von Ferenczy, hatte Köpeczi am Anfang des Jahres ausrichten lassen, er rege die Einbeziehung eines weiteren sozialistischen Staates an.⁴⁷² Dafür schlug Köpeczi die DDR vor. Zudem warf das im KSZE-Prozess für 1985 vereinbarte Europäische Kulturforum schon seine Schatten voraus.⁴⁷³ Budapest hatte den Zuschlag erhalten. Béla Köpeczi war der Vorsitzende des ungarischen Vorbereitungskomitees und fest entschlossen, den Prestigegewinn für die UVR durch eine umsichtige Organisation einzufahren.⁴⁷⁴ Die Veranstaltung in Wien fasste er als Test für Budapest auf. Angesichts der Abkühlung im Ost-West-Verhältnis nach der Stationierung der amerikanischen Mittelstreckenraketen waren diese Gelegenheiten zu nutzen, um einen Keil in die Atlantische Gemeinschaft zu treiben und die zu erwartende Agenda der westlichen Teilnehmerstaaten beim Kulturforum zu konterkarieren. Das war jedenfalls der Tenor des anderthalbstündigen Gesprächs Köpeczis mit dem Chefideologen der SED, Professor Kurt Hager, das im Zentrum der Besuchsreise stand.⁴⁷⁵ Hager und Köpeczi zeigten sich darin einig,

⁴⁷¹ NDK kulturális napok Budapesten [DDR-Kulturtag in Budapest], Außenminister Péter Várkonyi an Kultusminister Béla Köpeczi, 22. Februar 1984. MNL OL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-71, ohne Paginierung, 107. doboz [Schachtel]. Vgl. auch Schreiben der Ungarischen Botschaft in Berlin vom 30. Januar 1984 (Javaslat magyar-NDK kultura napjaira [Vorschlag für ungarische und DDR-Kulturtag]). Ebd.

⁴⁷² Üzenet Josef von Ferenczynek [Nachricht an Josef von Ferenczy] vom 4. Januar 1984 MNL OL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-72, ohne Paginierung, 111. doboz [Schachtel].

⁴⁷³ Jelentés a Minisztertanácsnak Köpeczi Béla NDK-beli látogatásáról [Bericht an den Ministerrat über die Besuchsreise Béla Köpeczis in die DDR], MNL OL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-71, ohne Paginierung, 107. doboz [Schachtel].

⁴⁷⁴ Rolf Müller, Országimázs – pró és kontra [Das Image des Landes – pro und kontra], in: Ders. (Hg.) 2005a: *Európai Kulturális Fórum és ellenfórum*, 9-28. Siehe oben Fn. 232. Vgl. auch die Berichte der ungarischen Botschaft in Bonn vom 17. Februar 1984 (Magyarország az NSZK sajtójában /1983/ [Ungarn in der westdeutschen Presse 1983]) und vom 18. Mai 1984 (Magyarország az NSZK tömegtájékoztatásában / 1984. január-május. [Ungarn in den westdeutschen Massenmedien – Januar bis Mai 1984]), in: MNL OL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-80, ohne Paginierung, 111. doboz [Schachtel].

⁴⁷⁵ MSZMP KB Tudományos, közoktatási és kulturális osztály [ZK der USAP, Abt. Wissenschaft, Bildung und Kultur]: Köpeczi Béla et. Kurt Hagerrel az NSZEP PB tagjával, a KB titkárával Berlinben folytatott megbeszélései [Gespräche zwischen Genossen Béla Köpeczi und dem Mitglied des Politbüros der SED und Sekretär des ZK Kurt Hager], Aufzeichnung durch Gábor Drexler, Budapest 15. Juni 1984. MNL OL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-71, ohne Paginierung, 107. doboz [Schachtel].

dass kulturelle Beziehungen zu den kapitalistischen Ländern und insbesondere zur Bundesrepublik in der Perspektive des ideologischen Kampfes zu beurteilen seien. Auch deshalb nahm die DDR-Seite Köpeczis Vorschlag gerne auf, in das gemeinsame Programm für das Forum auch die populären Gattungen der Unterhaltungsindustrie und jugendgemäße Ausdrucksformen einzubeziehen.

Vor dem Gespräch mit Margot Honecker traf Köpeczi auch noch mit dem Minister für Hoch- und Fachschulwesen, Hans-Joachim Böhme, zusammen. Im Sinne der Reziprozität sollte die Hungarologie an der Humboldt-Universität als Gegengewicht zur Germanistik an ungarischen Universitäten gestärkt werden. Laut Köpeczis Bericht für den Ministerrat war man sich auch einig darin, die Hochschulbeziehungen daraufhin zu evaluieren, inwieweit die gemeinsamen Projekte zielbewusster und konzentrierter den Modernisierungsprozessen dienen könnten. Diesen Faden nahm Köpeczi in einem deutschsprachigen Brief an Böhme zehn Monate später wieder auf: „[M]it der Verminderung der Themenzahl der Forschung, der Konzentration der geistlichen [sic!] und materiellen Kräfte helfen wir die [sic!] baldige Anwendung in der Praxis der Ergebnisse unserer gemeinsamen Forschungen; [...] – die volle Bildung der Stipendiaten soll sich besser, wie [sic!] bisher an die Ansprüche der Volkswirtschaft anpassen [...].“⁴⁷⁶ Unter dieser Perspektive ging Köpeczi auch das Gespräch mit Margot Honecker an. Auf dem Gebiet der Allgemeinbildung wollte er bei den gemeinsamen Vorhaben Prioritäten setzen. Aus ungarischer Sicht seien Anstrengungen für eine Verbesserung der Fachausbildung und des praktischen Lernens in Industrie und Landwirtschaft zu unternehmen, und diesem Ziel sollten gemeinsame lern- und erziehungspsychologische Forschungen dienen. Die Hilfe der DDR auf dem Gebiet von Deutsch als Fremdsprache solle in diesem Sinne umorganisiert werden – auch Studierende in nicht-linguistischen Fächern und schulische Lerner müssten von Sommerkursen auf dem Sprachgebiet der DDR profitieren können, und sei es mit Eigenbeteiligung an den Kosten. Fünf Monate dauernde Weiterbildungskurse für Deutschlehrerinnen dagegen machten in seinen Augen keinen Sinn, da es sich meist um Frauen mit Familien handele [mit der Folge einer geringen Nachfrage]. Für Köpeczi galt auch der Aufbau bilingualer Gymnasien als ein Beitrag zur Expertenqualifizierung. Vielleicht hatte er diesen Zusammenhang nicht nachdrücklich genug klargemacht bzw. Margot Honecker hatte ihn nicht verstanden oder nicht verstehen wollen. Die

⁴⁷⁶ Brief von Minister Béla Köpeczi an den Minister für Fach- und Hochschulwesen der DDR H. J. Böhme vom 17. April 1985. MNL OL KÜM k 1985 NDK, 108-72, ohne Paginierung, 90. doboz [Schachtel]. Der Brief ist original in deutscher Sprache verfasst.

leitenden Beamten im ungarischen Bildungsministerium sahen jedenfalls die Notwendigkeit, mit einem „Ergänzenden Protokoll“ der Ministerbegegnung nachzuarbeiten.⁴⁷⁷

3.3.3. *Missverständnisse und Verzögerungen auf der Arbeitsebene*

Das „Ergänzende Protokoll“ enthält mehrere unkonventionelle Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache, z. B. die Betreuung von DDR-Touristen in Ungarn durch Studierende nicht-linguistischer Fächer während der Sommerferien. Unter den Maßnahmen im Schulbereich sticht die Absicht der ungarischen Seite hervor, zwei bis drei bilinguale Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache errichten zu wollen.⁴⁷⁸ Das MM bittet das MfV um die Delegation von Deutsch- und Fachlehrern an diese Gymnasien. Die Bedingungen für die Beschäftigung dieser DDR-Lehrkräfte seien gesondert zu vereinbaren. Bis zum 31. März 1985 werde die ungarische Seite im Detail darlegen, welche Unterstützung sie von der DDR genau erwarte. Man bitte darum, dass sich die Weiterbildung auf die an *diesen* Gymnasien unterrichtenden ungarischen Lehrkräfte konzentriere. Die DDR-Seite sagte zu, den ungarischen Vorschlag schnell zu prüfen. Dr. Róbert Boros, der Leiter der HA IV im MM, sah sich dann aber doch Ende Februar 1985, unter Einschaltung der ungarischen Botschaft in Ostberlin, zu einer weiteren Intervention gezwungen.⁴⁷⁹ In einem Schreiben an sein Gegenüber, den Genossen Geerhardt, nimmt er weitere Präzisierungen vor. Offensichtlich hatten die Abweichungen zwischen dem Bericht über das Ministergespräch im Juni 1984 und den von Ministerin Margot Honecker am 18. Oktober 1984 übergebenen Vorschlägen zur Unterstützung

⁴⁷⁷ „MNK-NDK közoktatási minisztériumi „Kiegészítő jegyzőkönyv“ [Ergänzendes Protokoll] vom 11. Januar 1985, MNL OL KÜM k 1985 NDK, 108-72, ohne Paginierung, 90. doboz (enthält nur die ungarischsprachige Version). Das Protokoll ist unterzeichnet von Dr. Róbert Boros, Leiter der HA Internationale Verbindungen im MM der UVR, und Herbert Geerhardt, Leiter der HA Internationale Verbindungen (HA IV) des MfV der DDR.

⁴⁷⁸ Ebd. Typoskript, 9. Punkt 4.9.

⁴⁷⁹ Róbert Boros, geb. am 30. März 1929, Decknamen „47“ und E-4, gehörte zum System der „streng geheimen Offiziere“ der ungarischen Staatssicherheit im Innenministerium (ung. „Szigoruan titkos tisztek“, abgekürzt „Szt-tisztek“). Diese wurden ab 1963 in staatlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Schlüsselpositionen installiert. Der zivile Arbeitsplatz diente zur Tarnung (ung. „fedőmunkahely“), ähnlich der legalen Residentur für Agenten im Ausland, z. B. an Botschaften, Konsulaten und Handelsmissionen. Sie waren den hauptamtlichen Offizieren im Innenministerium rangmäßig gleichgestellt und mit ähnlichen Privilegien ausgestattet. Zoltán Boér, Olivér Fráter und Krisztián Ungváry schätzen ihre Gesamtzahl bis 1989 auf ca. 2.300. Aufgrund ihrer Forschungen im ÁBTL konnten sie, trotz umfangreicher Aktenvernichtung in den Jahren nach der Wende, aus verschiedenen Quellen Daten von 731 Geheimoffizieren zusammenstellen und bei 566 ihren bürgerlichen Namen und ihre zivile Funktion zuordnen. Vgl. Tornyai János Múzeum és Közművelődési Központ (Hg.), *Szigorúan titkos* [Streng geheim]. URL <http://szigoruantitkos.hu> (30.07.2021). Zu Róbert Boros konnten keine weiteren Dokumente gefunden werden. Es bleibt daher unklar, in welche geheimdienstlichen Vorgänge er involviert gewesen ist, dies ist aber auch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht relevant. In einer Mitteilung an den Verfasser bezeichnet Krisztián Ungváry Boros als einen »Allround man«, der nicht nur mit der Abteilung III/III (Abwehr interner feindlicher Kräfte), sondern auch mit Spionage und Spionageabwehr zu tun hatte.

von Deutsch in Ungarn dazu Anlass gegeben. Aus einem gesonderten Schreiben an die ungarische Botschaft in Ostberlin vom 1. März 1985 geht hervor, dass die Vorschläge Margot Honeckers sich nicht auf die Priorisierung bestimmter Maßnahmen konzentrierten, sondern nach dem Motto »*Mehr desselben*« die von Köpeczi genannten Bedarfe in der Weiterbildung zahlenmäßig bei weitem überstiegen. Bis dahin hatten jährlich 45 ungarische Lehrkräfte an den DDR-Fortbildungen teilgenommen, und zehn DDR-Lektoren waren zu innerungarischen Lehrgängen eingeladen worden. Die Zahl der Lektoren hätte sich nach dem jüngsten Vorschlag auf jährlich 20 verdoppelt, und die Zahl der Fortbildungsplätze in der DDR sich auf jährlich fast auf das Dreifache (114) erhöht – mit erheblichen Auswirkungen auf die ungarischen Finanzierungsbeiträge.) Von der Entsendung von DDR-Lehrkräften an die bilingualen Schulen war dagegen in Honeckers Antwort überhaupt nicht die Rede! Zu Punkt 4.9 des „Ergänzenden Protokolls“ (bilinguale Schulen) heißt es deshalb ausdrücklich in dem Schreiben an die Botschaft, diese solle der DDR-Seite klarmachen, dass es sich um eine völlig neue ungarische Initiative handele, die man gerne bis zur Ausschöpfung der Kooperationsmöglichkeiten führen wolle.⁴⁸⁰ Die Berliner Botschaft berichtet in einem Schreiben vom 26. März 1985 über erfolgreiche Gespräche im DDR-Volksbildungsministerium, genauer mit dem Stellvertreter von HAL Geerhardt, Oberstudienrat Siegfried Bollmann.⁴⁸¹ Die DDR-Seite sei sich mit der ungarischen darin einig, dass es um die Einführung zahlreicher neuer Formen der Zusammenarbeit gehe. Das brauche seine Zeit, aber resultiere sicherlich in einer Erweiterung und Verstärkung der Zusammenarbeit im Bereich der Allgemeinbildung. Die DDR nehme zur Kenntnis, dass die UVR die angebotene Erhöhung der Teilnehmerinnen an „Sprachkursen“ [das war wohl bedauerlicherweise der Hauptinhalt der Lehrerweiterbildung] und die Verdopplung der Lektorenzahl nicht in Anspruch nehmen wolle.

Vermutlich lagen die Missverständnisse nicht auf der fachlichen, sondern auf der politischen Ebene. Sonst nämlich müssten sie umso mehr verwundern, als sich die DDR ja, wie oben dargestellt, für den bilingualen Fachunterricht an Gymnasien in zwei anderen sozialistischen »*Bruderländern*« engagierte. Bestand seitens der DDR-Stellen etwa der auf realistischen Einschätzungen beruhende Verdacht, dass das ungarische Fremdsprachenprogramm Teil einer wirtschaftlichen und kulturellen Öffnung Richtung Westen war, von der auch

⁴⁸⁰ MNL KÜM k 1985 NDK, 108-72, ohne Paginierung, 90. doboz. Wörtlich: „teljesen új magyar kezdeményezést tartalmaz a kétnyelvű gimnáziumi oktatás bevezetéséből fakadó együttműködési lehetőségek kiaknázására.” Ebd. (Hervorhebung im Original).

⁴⁸¹ „A magyar-NDK közoktatási együttműködés” [Die ungarische Zusammenarbeit mit der DDR auf dem Gebiet der Allgemeinbildung] vom 28. März 1985, MNL KÜM k 1985 NDK, 108-72, ohne Paginierung, 90. doboz.

die Bundesrepublik profitieren würde? Immerhin hatte man den Eindruck gewinnen müssen, dass die ungarische Seite sich erst auf mehrmaliges Drängen für eine DDR-Kulturwoche in Ungarn erwärmte.⁴⁸² Auf der Arbeitsebene im KÜM wollte man ungarischerseits das Drängen der Berliner Botschaft und die Aufregung über die Präsentation der beiden westdeutschen Kulturwochen im BRD-Fernsehen nicht verstehen. Mit der DDR gebe es eben einen fünfjährigen Kulturarbeitsplan (KAP), und darin seien zusätzliche Veranstaltungen nicht vorgesehen.⁴⁸³ Mit der BRD gebe es solche Pläne nicht, deshalb sei man auf ad hoc-Vereinbarungen angewiesen. Außerdem beobachte man sehr genau, was an Kulturaustausch zwischen den beiden deutschen Staaten betrieben wurde. Auf der höchsten politischen Ebene sah man aber wohl die Notwendigkeit, die Sorgen der DDR um ihre Monopolstellung bei der Sprach- und Kulturvermittlung zu beschwichtigen. Im Oktober 1985 versicherte János Kádár am Rande des Budapest KSZE-Kulturforums Erich Honecker, dass weiterhin allein die DDR die deutsche Kultur in Ungarn vertrete, auch wenn die Bundesrepublik anderer Meinung sei.⁴⁸⁴ Wahrscheinlich spielten bei den ungarischen Kulturkontakten zu den beiden deutschen Staaten auch finanzielle Gründe eine Rolle, sowohl im positiven wie im negativen Sinne. Eine erfolgreiche ungarische Kulturwoche in der Bundesrepublik versprach, gemessen am Aufwand, einen relativ preiswerten Imagegewinn für Ungarn, der sich in steigenden Touristenzahlen und entsprechenden Deviseneinnahmen bemerkbar machte.⁴⁸⁵ Auch wenn erst in der Rückschau im Hinblick auf die Jahreswirtschaftspläne 1985 und 1986 gesagt werden konnte, dass die UVR deren ökonomische Ziele verfehlt hatte bzw. verfehlen würde⁴⁸⁶, so gab es doch gerade im Kulturbereich Krisensymptome, die den DDR-Genossen nicht verborgen bleiben konnten. Für die 13. Sitzung der Gemischten Kulturkommission wurde von der ungarischen Seite, den Festlegungen entsprechend, im September eine Auswertung der Zusammenarbeit im

⁴⁸² „Javaslat magyar-NDK kultúra napjaira [sic!]“ [Vorschlag für DDR-Kulturtage in Ungarn]. Schreiben der ungarischen Botschaft in [Ost-] Berlin vom 30. Januar 1984, MNL KÜM j (TÜK iratok) 1984 NDK 108-71, ohne Paginierung, 107. doboz.

⁴⁸³ Ebd. Stellungnahme der HA Sektor II vom 8. Februar 1984.

⁴⁸⁴ Schmidt-Schweizer 2019, 724, hier unter Hinweis auf den SED-Politbüro-Bericht vom 29. Oktober 1985 über das Treffen von Kádár und Honecker in Budapest (BArch, DY/ 30/ 11491). Siehe Fn. 6.

⁴⁸⁵ Im Jahr 1980 reisten 1.274.000 DDR-Bürger und 516.000 BRD-Bürger in die UVR ein. Der Spitzenwert für Einreisen von DDR-Bürgern war 1981 mit 1.798.000 erreicht (bei 602.265 aus der BRD). Einreisen aus der DDR nahmen danach zunächst um fast ein Drittel ab (Schwankungen hauptsächlich als Folge von verschiedenen Erfassungskriterien) und stiegen erst wieder ab 1984. Einreisen aus der Bundesrepublik stiegen dagegen kontinuierlich und erreichten im Jahre 1989 mit 1.611.831 einen höheren Wert als der DDR-Anteil (1.573.375 – freilich wegen der Grenzöffnung durch Ungarn nur auf neun Monate gerechnet. Zahlen nach Krisztina Slachta, *Megfigyelt szabadság : A keletnémet és a magyar állambiztonsági szervek együttműködése a Kádár-kori Magyarországon 1956 – 1960* [Überwachte Ferien – Die Zusammenarbeit der ostdeutschen und ungarischen Staatssicherheitsorgane in Ungarn während der Kádár-Zeit 1956-1990, KDUe]. Pécs/Budapest 2016, 300-302.

⁴⁸⁶ SED-Hausmitteilung von [Leiter] Abteilung Internationale Verbindungen [im Sekretariat des ZK] an Genossen [Prof.] Kurt Hager [Mitglied des Politbüros] vom 04. Juli 1986; zur Vorbereitung auf das Zusammentreffen mit Lénárd Pál (Sekretär des ZK der USAP), BArch DY/ 30/12636, ohne Paginierung.

ablaufenden Zeitraum (1981 – 1985) erstellt, die dem Protokoll als Anhang beigelegt wurde.⁴⁸⁷ Die Zusammenarbeit wird in vielerlei Hinsicht gelobt: Die Organisation von Sprachlagern für ungarische Mittelschüler in der DDR sei 1985 zum ersten Mal angelaufen; das DDR-Radio lasse dem deutschsprachigen Programm des ungarischen Rundfunks viel Hilfe angedeihen, und die Lehrbuchversorgung der ungarndeutschen Schulen sei bedeutend. Aber im Rückblick wird auch mehrfach auf den begrenzten finanziellen Spielraum der UVR für bestimmte wünschenswerte Projekte hingewiesen, z. B. könne das Ungarische Fernsehen kein Korrespondentenbüro in Ostberlin unterhalten. Die Direktverbindungen zwischen den Institutionen der Pädagogenausbildung verkümmerten; Bestrebungen, diesen Trend aufzuhalten, seien allenfalls bei den PH erfolgreich, in der Grundschullehrer- und Kindergärtnerinnenausbildung dagegen nicht, weil die finanziellen Mittel das nicht hergäben. Für die ungarische Position war es entscheidend, die begrenzten materiellen Mittel in Bereiche der Kultur und Wissenschaft umzulenken, die mehr Erfolg versprachen. Statt die Teilnehmer an den herkömmlichen Lehrerfortbildungskursen für Deutschlehrerinnen in der DDR fast zu verdreifachen, sollten maßgeschneiderte Programme für die als Modernisierungsmotor gedachten bilingualen Gymnasien aufgelegt werden. Entsprechend den ungarischen Bestrebungen wurde das Projekt in den neuen KAP 1986-1990 aufgenommen.⁴⁸⁸ Wenig später weilte eine weitere ungarische Delegation in der DDR, geleitet von dem stellvertretenden AL Mittelschulen im MM, Gábor Boldizsár, der fachlich für die geplanten zweisprachigen Gymnasien zuständig werden sollte.

3.3.4. Bilinguale Gymnasien in Ungarn: Eine konservative Modernisierung?

Der Bericht über den Aufenthalt der von Boldizsár geleiteten Delegation, den Geerhardt an Margot Honecker schickt, ist aus mehreren Gründen aufschlussreich.⁴⁸⁹ Nicht nur ist es das einzige Mal in den überlieferten, mit dem Projekt zusammenhängenden Aktenbeständen des MfV, dass die Erfahrungen der DDR hinsichtlich des bilingualen Fachunterrichts nur mit einem kurzen Hinweis erwähnt werden („nach bulgarischem Beispiel“). Es werden auch die

⁴⁸⁷ JEGZÖKÖNYV: A Magyar Népköztársaság és a Német Demokratikus Köztársaság Kulturális és Tudományos Együttműködési Bizottsága 1985. november 11-14. között Berlinben tartotta 13. ülését” [Protokoll der 13. Sitzung der UVR-DDR-Kommission für die kulturelle und wissenschaftliche Zusammenarbeit in Berlin, 11.-14. November 1985]. 2. sz. Melléklet : A MNK Kormányja és az NDK Kormányja közötti az 1981-1985. évekre szóló kulturális és tudományos munkaterv végre-hajtásának értékelése” [Anhang Nr. 2: Auswertung der Umsetzung des zwischen den Regierungen der UVR und der DDR vereinbarten Kulturellen und Wissenschaftlichen Arbeitsplans für die Jahre 1981-1985]. MNL KÜM k 1985 NDK, 108-7, ohne Paginierung, 67. doboz.

⁴⁸⁸ Art. 53. Punkt 4. Ebd.

⁴⁸⁹ Vermerk 5316 AL Geerhardt [an] Genossin Minister vom 25.11.1985. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

kulturpolitischen Ziele der ungarischen Seite aktenkundig. Die Einrichtung zweisprachiger Gymnasien sei „[...] eine Konsequenz aus teilweise sehr polemisch geführten öffentlichen Diskussionen [...]“ über das – in den Gesprächen freimütig eingeräumte – Versagen des Schulwesens, das sich in der Zuflucht der Elternhäuser zu privatem Fremdsprachenunterricht äußere. Die von Geerhardt ohne Kommentar wiedergegebene Argumentation nähert sich, natürlich ohne dass das von ungarischer Seite offen ausgesprochen worden wäre, dem bildungs- und sprachenpolitischen Standpunkt einer »konservativen Modernisierung« in der Zwischenkriegszeit an.⁴⁹⁰ Wegen der Befürchtung, Ungarn werde aufgrund seiner Bestrebungen, den Trianon-Vertrag zu revidieren, in die politische Isolation geraten, waren damals bilinguale Profile besonders an einigen konfessionellen Gymnasien staatlich gefördert worden – sozusagen als langfristige Rückversicherung.⁴⁹¹ Skeptisch betrachtet wurde von DDR-Seite die Brückenfunktion zwischen Ost und West, die Ungarn einnehmen wollte. Wie würde sich dieser Anspruch zu der von Kádár bekräftigten Monopolstellung der DDR bei den deutsch-ungarischen Kulturbeziehungen verhalten? Jedenfalls wird ein umfassendes außenpolitisches Ziel für die Stärkung des Fremdsprachenunterrichts formuliert, das über die von Köpeczi häufig betonte Qualifizierung von Experten und Facharbeitern hinausgeht. Kann die letztgenannte Aussage für ein Zeugnis des Modernisierungsdiskurses genommen werden, so klingen Boldizsárs Ausführungen eher nach dem nationalen Identitätsdiskurs, auch wenn er es in den Gesprächen nicht versäumt, die Fremdsprachenausbildung von Studenten und Experten außerhalb der Philologien und der Sprachlehrausbildung hervorzuheben. Ob die Bedenken auf DDR-Seite, die mit der Aufnahme des gemeinsamen Projekts in den KAP 1986-1990 gerade ausgeräumt schienen, durch solche Äußerungen wieder angefacht wurden, kann aus dem Archivmaterial heraus nicht eindeutig beantwortet werden. Sie würde aber teilweise die skeptische Haltung erklären, die sich die DDR-Experten bei der gemeinsamen Aufbauarbeit gegenüber den ungarischen Experten bewahrten.

Immerhin gab es schon konkrete Vorstellungen ungarischerseits. Boldizsár machte das Angebot [eigentlich ist es eine Bitte], DDR-Fremdsprachen-Experten könnten die Inhalte des intensiven DaF-Unterrichts im 9. (»nullten«) Schuljahr in einem Umfang von 640 bis 660

⁴⁹⁰ „Die solide Beherrschung von Fremdsprachen durch viele Bürger des Landes sei ein besonderes Gebot für Ungarn (als relativ kleines Land mit einer Sprache, die keinerlei Verwandtschaft mit den Sprachen umliegender Länder aufweist), damit das Land in politischer, wirtschaftlicher, kultureller usw. Hinsicht nicht in die Gefahr einer Isolation gerate. Zudem werde die Notwendigkeit der Beherrschung von Fremdsprachen durch die geographische Lage Ungarns und die damit zusammenhängende ‚natürliche‘ Funktion als Bindeglied zwischen Ost und West zusätzlich unterstrichen.“ Ebd.

⁴⁹¹ Vámos 2016, 35-61.

Stunden konzipieren. Dabei sollten Möglichkeiten eingebaut werden, den deutschsprachigen Fachunterricht vorzubereiten, auch unter Einschluss von geeigneten DDR-Materialien. Gekonnt versuchte er die DDR-Seite unter Druck zu setzen: „[...] vergleichbare Materialien aus der BRD und Österreich sind in Ungarn bekannt und teilweise geschätzt, man würde aber für diesen Unterricht lieber auf Angebote aus der DDR zurückgreifen.“⁴⁹² Der Einsatz von DDR-Lehrkräften solle langfristig erfolgen; die UVR wolle mietfrei eine voll eingerichtete Wohnung und ein Gehalt von 8.000 bis 9.000 Forint zusichern. Über die Zahl der anzufordernden Lehrkräfte könne erst im kommenden Februar [1986] Genaueres gesagt werden; bis dahin wolle man prüfen, ob nicht auch ungarische Fachlehrer mit Deutschkenntnissen, „(evtl. Ungarndeutsche)“⁴⁹³, beschäftigt werden könnten. Auch für die Qualifizierung der ungarischen Fachlehrer könne die DDR Angebote machen (Methodik-Kurse an den PH, Unterrichtshospitationen, Erteilen eigenen Unterrichts unter Anleitung eines Mentors). Für den Schüleraustausch im dritten Gymnasialjahr (12. Klasse) wurden die Jahre 1989 oder 1990 angepeilt; die ungarische Seite hielt die Unterbringung in Familien für günstig. Geerhardt schlug seiner Ministerin vor, bis zu der für den Februar 1986 angekündigten Konkretisierung des DDR-Gastlehrerkontingents schon einmal Möglichkeiten der DDR-Stellen zu prüfen, in welchem Umfang auf diese Wünsche eingegangen werden könne. Dafür skizzierte er Vorstellungen, wie Ministerien übergreifende Arbeitsgruppen (AG) zusammengesetzt sein könnten. Insbesondere die inhaltliche Konzeption wollte er mit Kadern des Herder-Instituts erarbeiten lassen, das sich im Aufgabenbereich des MfHF befand. Die Befürchtung, dass andernfalls Experten aus der Bundesrepublik Deutschland oder Österreich diese Positionen besetzen könnten, wurde nicht ausgesprochen, mag aber bei diesen Vorkehrungen durchaus im Hintergrund eine Rolle gespielt haben. Wenn ja, dann sah die Genossin Minister dennoch keinen Grund zur Eile.

3.3.5. DDR-dominierte Kooperation bei der konzeptionellen Arbeit

Margot Honecker wartete den Antrag Köpeczis ab, der – wie oben erwähnt – im Februar 1986 eintraf, und setzte daraufhin keine Ministerien übergreifende AG, sondern nur eine zeitweilig einige Abteilungen innerhalb des MfV zusammenfassende AG ein. Diese wurde von Siegfried Bollmann (Geerhardts Stellvertreter) geleitet, der schon einmal die zweiseitigen

⁴⁹² Vermerk 5316 AL Geerhardt [an] Genossin Minister vom 25.11.1985. Ebd., ohne Paginierung.

⁴⁹³ Ebd.

Gespräche aus der Sackgasse herausgeführt hatte. Federführend war also die HA IV des MfV.⁴⁹⁴ Beteiligt waren die HA Lehrerbildung, die HA Unterricht sowie die Kaderabteilung des MfV. Das Herder-Institut wurde indirekt über die bereits mit dem MFH bestehende AG DaF beteiligt. Das Institut schickte schon einmal Lernmaterialien zur Prüfung ihrer Eignung ins ungarische Bildungsministerium.⁴⁹⁵ Bollmanns Aufgabe war es, bis Ende April 1986 Positionen zu erarbeiten, mit denen man in die Verhandlungen mit der UVR gehen konnte. Wenn es bis dahin Bedenken gegen das Projekt gegeben haben sollte, so wurden diese in der AG erst einmal zurückgestellt: „[Es] wird von dem Grundsatz ausgegangen, dass alle mögliche Unterstützung gegeben wird.“⁴⁹⁶ Jetzt beschleunigte die DDR-Seite den Prozess. In ihrem Antwortbrief an Béla Köpeczi vom 15. Mai 1986 schlug Margot Honecker konkrete Gespräche zwischen den Fachleuten vor.⁴⁹⁷ In seiner Eigenschaft als AG-Leiter reiste Bollmann, der bis zum Ende der SED-Herrschaft für das Projekt verantwortlich zeichnen sollte, schon Ende Mai 1986 nach Budapest. Hier traf er wieder auf Gábor Boldizsár, der vom Minister noch gar nicht offiziell als Leiter der ungarischen »AG Deutschsprachige Gymnasien« bestimmt war. Die Beauftragung geschah tatsächlich erst Ende Juli 1986.⁴⁹⁸ Die bis dahin federführende ungarische HA IV [*nemzetközi kapcsolatok osztály*] war nicht durch die Leitung, sondern nur durch einen Mitarbeiter, den Genossen Svékus, an dem Gespräch beteiligt. Die Verzögerung ist mit den – oben dargestellten – internen Auseinandersetzungen zwischen der G. O. und dem stellvertretenden Bildungsminister Gázsó am Ende des Schuljahres 1985/1986 zu erklären.

Bollmann dürfte einigermaßen erstaunt über die geringe Zahl der Festlegungen durch die ungarischen Planer gewesen sein. Boldizsár bezeichnete seine Ausführungen als „erste Überlegungen“ – immerhin vierzehn Monate nach der Demarche der ungarischen Botschaft im MfV und sechs Monate nach Boldizsárs Auftritt Ende November 1985 in Ostberlin! Die Zahl der Schulen stand immer noch nicht ganz fest: Waren es drei oder zwei? In Mezőberény und Mosonmagyaróvár, so verlautete, sei die Eröffnung von zwei parallelen bilingualen Klassen zum September 1987 zwar vorgesehen, aber die Auswahl dieser Schulen sei noch nicht bestätigt. Da die Klassen für den Großteil des Sprachunterrichts geteilt werden sollten, seien

⁴⁹⁴ Vermerk 5317 AL Geerhardt [an] Genossin Minister vom 07.03.1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁴⁹⁵ Die AG DaF wird auch später für die fachliche Begutachtung der zwischen der DDR und der UVR abzuschließenden Vereinbarung und von Zeit zu Zeit für Delegationen und weitere Gutachten aktiviert, während dem MfAA die politische und rechtliche Prüfung der Vereinbarung obliegt.

⁴⁹⁶ Festlegungsprotokoll : Beratung der zeitweiligen AG „Zweisprachige Gymnasien in der Ungarischen Volksrepublik“ vom 26. März 1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁴⁹⁷ Schreiben des Ministers für Volksbildung der DDR an den Minister für Bildung und Kultur der UVR vom 15. Mai 1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁴⁹⁸ Antwortbrief von Béla Köpeczi an Margot Honecker vom 28. Juli 1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

gegenüber der von Minister Köpeczi im Februar übermittelten Konzeption mehr Deutschlehrkräfte nötig als zunächst geplant (sechs bis acht). Das vom Herder-Institut übergebene Lehrmaterial werde bis zum September vom OPI geprüft, erfuhr Bollmann; man stellte sich aber vor, aus verschiedenen Quellen etwas zusammenzustellen. „Genosse Boldiczar [sic!] bezog sich in diesem Zusammenhang auf ein westdeutsches Lehrbuch für türkische Gastarbeiter.“⁴⁹⁹ Zur Erinnerung: Um die Zeit dieses Besuchs Ende Mai 1986 war der Stopp der Materialentwicklung für die Fächer Geschichte und Geographie durch den stellvertretenden Minister Ferenc Gázsó verfügt worden, aber schon Ende November 1985 hatte Boldizsár in Ostberlin davon gesprochen, dass Geographie und Geschichte auf Ungarisch unterrichtet würden, war also vorgeprescht. Offensichtlich gehörte Boldizsár im MM zu den treibenden Kräften, die auf Änderungen der ursprünglichen Konzeption des Schulversuchs bestanden. Bollmann stieß noch auf andere Ungereimtheiten. Parallel fand ein Treffen auf ministerieller Ebene statt. Im Gespräch zwischen dem stellvertretenden Außenminister Krolikowski [Staatssekretär im MfAA] und Minister Köpeczi wurde breite Übereinstimmung signalisiert, gegenüber „[...] umfangreiche[n] Abweichungen bei Genossen Boldiczar [!]“. Bollmann drängte deshalb in der HA IV des MM auf eine baldige offizielle Reaktion der ungarischen Seite auf den Brief Margot Honeckers. In dem Antwortbrief vom 28. Juli 1986, in dem Boldizsár als Leiter der ungarischen Expertengruppe benannt wird, spricht auch Minister Köpeczi von „neuen Elementen, die bei der Organisation entstanden“ seien. Dazu, bemerkte Bollmann in seiner Zuleitung an die Ministerin kühl, lägen keine offiziellen Angaben vor. Er schlug vor, die beiden Ministerschreiben vom 17. Februar und vom 15. Mai 1986, ergänzt um einige Informationen aus dem Gespräch mit Boldizsár, zur Grundlage für das Expertentreffen zu nehmen. Als „Zielstellung“ solle übermittelt werden: „[...]

- Präziser Überblick über die Vorstellungen der UVR und den Stand der Arbeit am Projekt
- Abstimmung zu den beiderseitigen Verpflichtungen, Arbeitsschritten, Bedingungen [...]
- Erarbeitung eines 1. Vereinbarungsentwurfs, der den Ministern vorzulegen ist
- Kennenlernen der konkreten Bedingungen an den vorgesehenen Gymnasien“⁵⁰⁰

In der HA IV des MfV war nun keine Rede mehr von Geerhardts und Boldizsárs Vorschlag, dass DaF-Experten aus der DDR die inhaltliche Gesamtkonzeption der zweisprachigen

⁴⁹⁹ Vermerk über ein Gespräch im Ministerium für Kultur und Bildung der Ungarischen Volksrepublik am 28. Mai 1986. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵⁰⁰ HA IV, Gen. Bollmann [für] Genossin Minister: [Vermerk] 3131 vom 8.9.1986, BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

Schulbildung in Ungarn entwickeln sollten. Für die Inhalte sollte jetzt allein die ungarische Seite verantwortlich sein, so als ob Bollmann angesichts der im MM vermuteten, unklaren Fronten sich lange hinziehende Expertendiskussionen fürchten würde. Seine pragmatische Position lief darauf hinaus, schnell zu einer Vereinbarung zu kommen, ohne allzu viel Zeit und vor allem Geld zu investieren. Nachdem der Vorsitzende des Ministerrats der UVR, György Lázár, bei seinem Besuch in der DDR die Bitte noch einmal bekräftigt hatte, dass beide Bildungsministerien ihre Zusammenarbeit auf dem Gebiet von DaF in Ungarn verstärkten⁵⁰¹, wurden Beschlüsse des Politbüros des ZK der SED am 16.09.1986 und des Ministerrats der DDR am 25.09.1986 herbeigeführt. Damit galt die Maßgabe, die UVR beim Aufbau „ungarisch-deutschsprachiger“ Gymnasien aktiv zu unterstützen.⁵⁰²

Die Konsultationen wurden auf den 13. bis 16. Oktober 1986 festgesetzt, nachdem Ferenc Gázsó am 29. September einen Entwurf für die beiderseitige Vereinbarung übermittelt hatte.⁵⁰³ Für diesen Termin stellte die DDR-Seite akribisch die bisherigen Varianten der ungarischen Wünsche zusammen und hielt die eigenen Positionen fest, die nicht aufgegeben werden sollten.⁵⁰⁴ Der Absicht, den Aufwand möglichst niedrig zu halten, kam die ungarische Seite selbst entgegen. Für die geplante Qualifizierung der eigenen Deutschlehrer hatte sie bereits Länge und Niveaustufe des DDR-Teilstudiums reduziert. Statt acht bis zehn Monate Universitätsstudium wurden nur noch zwölf Wochen Weiterbildung an einer PH in DaF-Methodik für ausreichend gehalten, aber entsprechend der Zunahme der bilingualen Gymnasien mit Deutsch als Unterrichtssprache von drei auf fünf für eine leicht erhöhte Teilnehmerzahl: acht im Frühjahr 1987, fünf dagegen 1988. Die gleiche zeitliche Verkürzung sollte für die Weiterbildung der Fachlehrerinnen in Geographie und Geschichte (vier plus zwei verteilt auf die Schuljahre 1988/89 und 1989/90) gelten. Unklar ist, ob die Verkürzung aus Kostengründen, wegen der persönlichen Umstände der Teilnehmerinnen oder wegen konzeptioneller Überforderung vorgenommen wurde. Die DDR-Seite akzeptierte die Zahlen, wollte sich aber im Hinblick auf die Dauer der Maßnahmen flexibel zeigen, d. h. das Weiterbildungsinstitut in

⁵⁰¹ Schreiben von Margot Honecker an Béla Köpeczi vom 25.09.1986, BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵⁰² HA IV, Stellv. des Leiters [Gen. Bollmann] [für] MfAA Abt. BL: Vermerk 5317 vom 10.11.1986, BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵⁰³ MEGÁLLAPODÁS A Magyar Népköztársaság Művelődési Minisztériuma és az NDK Közoktatási Minisztériuma között a magyarországi kéttannyelvű gimnáziumok támogatásáról [VEREINBARUNG zwischen dem MM der UVR und dem MfV der DDR über die Unterstützung zweisprachiger Gymnasien in Ungarn] BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung. (Hervorhebung im Original). Eine deutsche Übersetzung des Vorentwurfs liegt nicht bei den Akten.

⁵⁰⁴ Positionspapier für die Abstimmung mit dem Ministerium für Kultur und Bildung der Ungarischen Volksrepublik zur Führung der Zusammenarbeit beim Aufbau zweisprachiger (ungarisch-deutscher) Gymnasien in der [UVR] [der Genossin Minister zugeleitet am 08.10.1986]. Typoskript 10 Seiten. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

Brandenburg für die kürzere DaF-Variante vorsehen und dennoch den bereits bestehenden Fünf-Monats-Kurs am Herder-Institut in Leipzig vorschlagen – so als sollte wenigstens aktenkundig werden, was eigentlich für nötig gehalten wurde. Die möglichst baldige Übermittlung der ungarischen Konzepte für die verschiedenen Weiterbildungsprofile sollte angemahnt werden. Kosten für Unterkunft und Verpflegung wollte die DDR übernehmen, soweit sie in die bestehende Vollverpflegung an einem Institut einzupassen waren; alternativ sollte ein Tagessatz von 15,- Mark für Frühstück und Abendmahlzeit angeboten werden. Für die Reisekosten und etwaige Stipendien müsse die UVR aufkommen. Bei der Entsendung eines zusätzlichen DDR-Lektors nach Ungarn für zweiwöchige Weiterbildungskurse im Sommer wollte man Entgegenkommen zeigen, wenn die bestehenden Sommerkurse nicht ausreichten und wenn der Lektor nicht mit der Leitung des Kurses betraut würde. Auch für die dreiwöchigen Sprachkurse, an denen 220 Schüler der zweisprachigen Klassen im Jahr 1989 teilnehmen sollten, war wie bei der DDR-basierten Lehrerweiterbildung Kostenteilung vorgesehen, die genannte Zahl sollte auch die ungarischen Betreuer umfassen; die Reisekosten waren von der UVR zu tragen, allerdings wollte die DDR den Transfer vom Hauptbahnhof Berlin oder Flughafen Schönefeld an den Kursort zusätzlich übernehmen. Für die Maßnahme waren insgesamt 200.000 Mark vorgesehen – also pro Teilnehmer und Tag 43,30 Mark für Transfer, Unterbringung, Vollverpflegung sowie Ausflüge und andere Aktivitäten. Gespart wurde auch bei den Lehrbüchern und Unterrichtsmitteln. Muster der Materialien für den DaF-Unterricht (vom Herder-Institut und der Schule für auswärtige Vertretungen) waren bereits der ungarischen Seite übergeben worden. Bei Interesse wären Liefer- und Nachdruckmöglichkeiten zu klären. Die rechtzeitige Zustellung der Lehrpläne für das »nullte« Jahr war auch deshalb anzumahnen, weil sie für die Abstimmung der Lehrbücher auf die Lehrerweiterbildung benötigt wurden. Die Prüfung der bereits übersandten Lehrpläne für den anschließenden Fachunterricht in Biologie, Geographie, Geschichte, Mathematik und Physik ergab, dass die DDR-Lehrbücher für den bilingualen Unterricht in diesen Fächern nicht anwendbar waren. Für die Übersetzung der ungarischen Lehrbücher und/oder die Entwicklung neuer Materialien wollte man methodische Beratung bzw. Lektorierung anbieten und diese der ungarischen Seite in Rechnung stellen. Lehrbücher vom Verlag »Volk und Wissen« sollten einmalig für die Bibliotheken der Gymnasien in erforderlicher Zahl gespendet werden. Außerdem wurde auf die mögliche Ausleihe von Materialien aus dem KIZ Budapest verwiesen.⁵⁰⁵

⁵⁰⁵ Anmerkung des Verfassers: Bei Entfernungen von 150 bis 250 km zwischen den geplanten Schulorten und der Stadtmitte von Budapest (Deák-Platz) war eine Ausleihe nicht einfach zu realisieren

Der Vermittlung von Deutsch- und Fachlehrern aus der DDR an die beiden Gymnasien in Mezőberény und Mosonmagyaróvár (September 1987) und an das dritte in Nagykovács (September 1988) wird in dem Positionspapier grundsätzlich zugestimmt. Man geht nicht fehl in der Beurteilung, dass beide Seiten diese Personalmaßnahme für das Kernstück der angestrebten Vereinbarung hielten. Für die DDR handelte es sich wenig später angesichts der Anbahnung verstärkter kultureller Beziehungen Ungarns zur Bundesrepublik um ein Prestigeprojekt ersten Ranges – die Frage ist zu stellen, ob diese Dimension auch bei den strategischen Entscheidungen gebührend berücksichtigt wurde. Das Positionspapier betont die Notwendigkeit einer klaren Aufgabenbeschreibung der entsandten Lehrkräfte. Der entsprechende Vorschlag Bollmanns enthält Konfliktpotenzial. Es werden drei Aufgaben beschrieben. Die Unterrichtstätigkeit der DDR-Lehrkräfte wird erst an zweiter Stelle genannt. An der ersten steht die Anleitung und Qualifizierung der ungarischen Deutsch- und Fachlehrer generell, zusätzlich die schrittweise Einarbeitung ungarischer Kollegen in die Erteilung [DDR-Deutsch: „Führung“] des DFU. Diese Reihenfolge konnte an den ungarischen Schulen als anmaßend empfunden werden. Eine DaF-Fachberatung war ungarischerseits zwar erbeten worden, allerdings nicht auf Schulebene, ganz abgesehen davon, dass mit der lokalen Fachberatung durch die Gastlehrkräfte der Wunsch nach einer Reduzierung der Pflichtstunden verbunden war. Als dritte Aufgabe war die Mitarbeit bei der Erstellung von Materialien für den Unterricht vorgesehen, und zwar die sprachliche Qualität betreffend. Dies war als Angebot an die ungarische Seite zu betrachten, bei den Honoraren für die Lektorierung zu sparen, ging aber möglicherweise auch wieder zu Lasten des Unterrichts. Ein wichtiges Petikum im Positionspapier stellte die Forderung dar, dass Auswahl und Vorbereitung der zu delegierenden Lehrkräfte vollständig in DDR-Hand liegen sollten. Allenfalls wurde für Informationen [DDR-Deutsch: „Orientierung“] zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen in der UVR die Möglichkeit zugestanden, dies durch einen ungarischen Experten, z. B. den Kulturattaché in Ostberlin, leisten zu lassen.

Die zu vereinbarenden materiellen Konditionen sollten sich an folgenden Maßgaben ausrichten: Separate Wohnungen, eingerichtet nach den Standards bei längerfristiger Auslandstätigkeit, sollten von der UVR gestellt, Wohnnebenkosten sowie weitere Gebühren übernommen werden. Die Mindesthöhe des ungarischen Gehalts sollte dem von der DDR an ihre Auslandsexperten gezahlten Valuta-Grundbetrag von 9.250 Forint entsprechen. Obwohl dem ungarischen Schuldirektor unterstellt, sollten die zu delegierenden Lehrkräfte nicht zum Amt als Klassenlehrer und nicht zur Aufsicht außerhalb des Unterrichts verpflichtet werden dürfen. Voller Rechtsschutz sei zu gewährleisten. Der ungarische Vereinbarungsentwurf enthielt

keine konkreten Angaben über die Dauer der Einsatztätigkeit (UVR: „langfristig“; DDR-Vorschlag: „drei bis vier Jahre“) und zur Urlaubsregelung (entsprechend den DDR-Gesetzen vier Wochen zusammenhängend, Reisekostenübernahme für eine Heimreise einmal im Jahr durch die UVR plus weitere Freistellungen für Qualifizierungsmaßnahmen). Die Kostenübernahme für An- und Abreise, Umzugsgut, Versicherung, medizinische Betreuung sollte sich weitgehend an den Vereinbarungen zwischen MfHF und MM orientieren, die für DDR-Lektorinnen im ungarischen Hochschulwesen galten. Dem ungarischen Wunsch, nur alleinstehende Lehrer oder Lehrerehepaare ohne Anhang zu vermitteln, wollte man nicht immer entsprechen müssen. „In der Regel muss davon ausgegangen werden, dass die Gastlehrer mit Familien an den Einsatzort kommen“, heißt es im Positionspapier.

3.3.6. Die DDR-UVR-Vereinbarung vom 15. Okt. 1986 über ungarisch-deutsche Gymnasien

3.3.6.1. Abschluss der Vereinbarung und erste Schritte ihrer Umsetzung

In der DDR-Delegation, die sich vom 13. bis 16. Oktober 1986 in Ungarn aufhielt, waren drei Abteilungen des MfV vertreten (AL Lehrerbildung, leitender Mitarbeiter Abt. Unterricht, Hauptreferent HA IV), ein Sektionsleiter aus dem Verlag »Volk und Wissen« und die Cheflektorin aus dem KIZ Budapest, Sabine Dallmann. In dem Sofortbericht ist u. a. die Studententafel der zweisprachigen Gymnasien enthalten. Der Berichterstatter gibt zudem Einblicke in den noch nicht übersandten Lehrplan für das »nullte Jahr«.⁵⁰⁶ Zu den bereits bekannten Zielen im Bereich der Sprachfähigkeiten kommt ein Vertrautmachen mit dem kulturellen Erbe aller [!] deutschsprachigen Länder hinzu; außerdem soll wissenschaftspropädeutisch und berufsvorbereitend gearbeitet werden. Neu mit Einfluss auf die angeforderte Zahl der Lehrkräfte ist die Information, dass in Mosonmagyaróvár ein Jahr später die zweite bilinguale Klasse gestartet werden soll (insgesamt die sechste). Neu ist auch, dass die ungarische Seite für die Hilfe durch entsandte Deutschlehrer aus der DDR keine zeitliche Beschränkung sieht, während die Fachlehrer sich allmählich überflüssig machen sollen, indem sie schrittweise durch deutschkundige ungarische Kollegen ersetzt werden. Und schließlich ist auch neu, dass in den Fächern Geographie und Geschichte die deutschsprachigen Lehrbücher aus den Nationalitätenschulen verwendet werden sollen. Die Gespräche im MM wurden durch

⁵⁰⁶ Bericht über Verlauf und Ergebnisse der Konsultationen [...]. Typoskript 10 Seiten; BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung; siehe Fn. 456.

eine Exkursion nach Mezőberény ergänzt. Dort lernten die Berliner Genossen die Akteure vor Ort kennen. In den Gesprächen mit dem Schulleiter Zoltán Dütsch und den Deutschlehrkräften sowie mit Vertretern des Stadtrats konnten sie sich vom Stand der fachlichen Vorbereitungen und von der Motivation der Akteure überzeugen. Der Stand der Baumaßnahmen für ein Internat und für ein Gebäude mit – nach damaligem Verständnis – Komfortwohnungen beeindruckte sie besonders.⁵⁰⁷ Den Konsultationen lag eine bereits vorab konzipierte Vereinbarung zu Grunde.⁵⁰⁸ Dieser sollten zwei Anlagen hinzugefügt werden. Die ungarische Seite verspricht, einen genauen Überblick über die Lehrmittelplanung bis Ende Oktober fertigzustellen (Anlage 1). Die finanziellen und arbeitsrechtlichen Bestimmungen bezüglich der zu delegierenden DDR-Lehrkräfte sollen zusammengefasst werden (Anlage 2). Folgende DDR-Positionen wurden in die Vereinbarung bzw. die Anlagen übernommen, teilweise in ergänzter oder in abgemilderter Form:

- „1. Auszug aus dem ungarischen Bildungsgesetz über die Rechte und Pflichten der Pädagogen
2. Dauer des Einsatzes (3 bzw. 4 Jahre)
3. Gehalt der Lehrer (9000 Forint)
4. Reise- und Transportkosten für Ein- und Ausreise
5. Urlaubsregelung, einschließlich Reisekosten
6. Anforderungen an die Wohnungen
7. Unterstellung der Pädagogen unter [den] Direktor
8. Einzelfragen (kein Klassenleitereinsatz, keine Aufsichtspflicht bei außerunterrichtlichen Maßnahmen, Aufschlüsselung der Pflichtstundenzahl für die differenzierten Aufgaben)“⁵⁰⁹

Versucht man die Vereinbarung zu werten, so konnte die DDR-Seite ihren restriktiven Kurs umsetzen, d. h. die Minima in der Spannbreite ungarischer Wünsche aufnehmen, die Festlegungen insgesamt gering halten und die Option wahren, über das weitere Setzen von Rahmenbedingungen das Projekt zu steuern. So konnte sie auch die Linie des Positionspapiers einbringen, die inhaltliche Ausarbeitung der Unterrichts- und Weiterbildungskonzepte den ungarischen Partnern zu überlassen. Dies erscheint angesichts der Unstimmigkeiten im MM vielleicht als eine kluge Entscheidung, allerdings als strategischer Fehler im Hinblick auf die

⁵⁰⁷ „[...] 2- bis 3-Zimmerwohnungen mit Balkon und Gasheizung, in denen auch die Gastlehrer aus der DDR wohnen werden, [sind im Rohbau] fertiggestellt. Die Wohnungen werden mit Möbeln des örtlichen Möbelkombinates ausgestattet [...]. Wir schätzen ein, dass die Wohnbedingungen für die Lehrer aus der DDR sehr gut sein werden.“ Typoskript, 5-6. Ebd.

⁵⁰⁸ Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik und dem Ministerium für Kultur und Bildung der Ungarischen Volksrepublik über die Zusammenarbeit beim Aufbau ungarisch-deutscher Gymnasien in der Ungarischen Volksrepublik für die Jahre 1986-1990. Text dt.-ung. ohne Anlagen. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung; Text nur dt. ohne Anlagen auch in BArch DR/ 2/50825, ohne Paginierung.

⁵⁰⁹ Bericht über Verlauf und Ergebnisse der Konsultationen [...]. Typoskript, 8. Ebd.

Einflussmöglichkeiten aus der Bundesrepublik Deutschland oder aus Österreich. Weiterhin legte die DDR-Seite sich bei den ungarischen Wünschen nicht fest, durch die konkrete Begegnungen zwischen DDR-deutschen und ungarischen Staatsbürgern zustandekommen würden. Ferner: Schon beim mündlichen Vortrag in Ostberlin Ende November 1985 war von mentorenbegleiteter, praktischer Unterrichtstätigkeit der ungarischen Lehrer in DDR-Schulen die Rede gewesen. Die Aussicht auf dieses wichtige Element einer wirksamen Lehrerqualifizierung wurde in die Zukunft verschoben, indem man im Text erneut die Erwartung aussprach, die ungarische Seite werde ihre inhaltlichen Vorstellungen einreichen – was ja in diesem Punkt eigentlich durch den ungarischen Entwurf der Vereinbarung schon geschehen war. Auch die Unterbringung ungarischer Schüler in DDR-Familien wird nicht ausdrücklich genannt; dafür wird unverbindlich das Bestreben beider Seiten festgehalten, „[...] die Aufnahme von Direktverbindungen zwischen EOS und Gymnasien zu fördern.“ In dieser Zurückhaltung bei persönlichen Begegnungen und in der Verweigerung von Einblicken in die Unterrichtswirklichkeit an DDR-Schulen können im Vergleich zum LEP der Bundesrepublik weitere strategische Nachteile gesehen werden. Die Vereinbarung wurde noch am 15. Oktober 1986 paraphiert und schon zwei Tage später von Minister Béla Köpeczi gutgeheißen und unterschrieben. Bevor es zur Unterschrift von Margot Honecker kam, wurde dieses Verfahren vom MfAA jedoch als „[...] nicht den völkerrechtlichen Regeln des Vertragsabschlusses entsprechen[d]“ gerügt.⁵¹⁰

Eigentlich hatte Bollmann nur die Begutachtung der Anlage 2 erbeten und musste sich nun zunächst einmal eine Belehrung gefallen lassen: „Es wäre sicherlich günstig gewesen, wenn uns der Entwurf der Vereinbarung [...] vor den Verhandlungen mit dem ungarischen Partner zur Abstimmung vorgelegen hätte.“ Aus den Hinweisen des MfAA zu Anlage 2 lassen sich wesentliche Bedingungen für die Tätigkeit der DDR-Gastlehrer rekonstruieren: Die arbeitsrechtlichen Verhältnisse, wie z. B. die Vorgesetztenfunktion der ungarischen Schulleitung, sollten durch einen befristeten Arbeitsvertrag zwischen Lehrkraft und Schule geregelt werden – dies wurde am Rand mit einem Fragezeichen versehen. Denn nach der Vorstellung des MfV sollten die Gastlehrer der Budapester DDR-Botschaft unterstellt werden, um die Kontrolle der Agenten durch den Prinzipal zu gewährleisten. Die Überstundenregelung (bis zu

⁵¹⁰ Schreiben des Ministerrats der DDR, MfAA Abt. Benachbarte Länder, an MfV HA IV Gen. Bollmann vom 26. November 1986, BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung. Der Verfasser hat bisher noch nicht klären können, ob das regelkonforme Verfahren überhaupt je nachgeholt wurde oder ob man in stillschweigendem Einvernehmen »die Sache so laufen ließ«. Eine Kopie der Anlage 1 (Lehrmittelspenden u. a.) liegt beim Schreiben der Botschaft Budapest, an HA IV Gen. Bollmann vom 6. Juli 1988, BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung. Die in Anlage 2 konkretisierten Aufenthalts- und Arbeitsbedingungen müssen aus anderen Dokumenten rekonstruiert werden.

25 Std. monatlich) kam vor allem der ungarischen Seite entgegen. Damit hätten die Zusatzaufgaben (z. B. Anleitung der Kolleginnen, Erstellung und sprachliche Lektorierung von Materialien) abgedeckt werden können, ohne dass der Unterricht tangiert wurde. Wichtige Fingerzeige des MfAA betrafen die Festlegung der Überstunden- und Urlaubsvergütung sowie die Berücksichtigung der ungarischen und der DDR-Feiertage. Das Verständnis von „üblichen Standards“ der Wohnungen sollte ausformuliert werden. Ausweichend war die Stellungnahme zum Gehalt: „Hinsichtlich der Bezahlung (9000,-- Forint/Monat) ergibt sich die Frage, inwieweit dieser Betrag mit der Vergütung der anderen langfristig in der UVR tätigen DDR-Bürger in Übereinstimmung steht.“ Dazu findet sich am Rand des Dokuments die handschriftliche Anmerkung: „u[nd] Eure Antwort?“ Offensichtlich ärgerte sich Bollmann über die herablassende Auskunft des MfAA. Dass der Betrag um 250 Forint unter dem aktuellen Valutagrundbetrag (9.250,--) lag, war ihm nicht neu. Die Verhandlungsspanne der ungarischen Seite war aber schon ausgereizt, diese hatte ursprünglich 8.000,-- bis 9.000,-Forint angeboten; endgültig wurden 8.800,-- Forint in der Anlage 2 fixiert. Ohne dass die Frage mit dem MfAA geklärt worden wäre, entsandte das MfV zum September 1987 zwei Deutschlehrkräfte, veranlasste die vereinbarten Qualifizierungen ungarischer Deutschlehrer sowie die Lieferungen von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterial. Damit stand die zwischenstaatliche Vereinbarung für vier Jahre, und die wesentlichen Zusagen waren erfüllt, aber weitere DDR- bzw. UVR-interne Regelungen mussten noch getroffen werden. Dieser Umstand rief vor Ort, im interkulturellen Verhältnis der deutschen und ungarischen Kollegen, nicht wenige Irritationen hervor.

3.3.6.2. Entwicklung DDR-interner Bestimmungen für den Lehrereinsatz in der UVR

Erst anderthalb Jahre später, wahrscheinlich in der zweiten Junihälfte 1988, am Rande der ohnehin geplanten Konsultationen mit der ungarischen Seite, in denen das abgelaufene erste Jahr des Schulversuchs evaluiert („eingeschätzt“) werden sollte, konnte zusammen mit dem Kulturattaché der DDR-Botschaft in Budapest, Genossin Elsa Kaden, ein praktikables Abrechnungsverfahren der ungarischen Gehaltszahlungen entwickelt werden. „Aus den [auf ein Verwahrkonto] eingezahlten Beträgen [...] (über dem Valutagrundbetrag liegende Gelder, die in der Botschaft abzurechnen sind), werden von der Botschaft die notwendigen Dienstreisen für die Lektoren und Lehrer bestritten.“⁵¹¹ Nach einem ersten Überblick war Elsa Kaden

⁵¹¹ Bericht über Konsultationen im Ministerium für Kultur und Bildung der Ungarischen Volksrepublik zu Stand und Problemen bei der Realisierung der 1986 abgeschlossenen Vereinbarung [...] über die Zusammenarbeit beim Aufbau ungarisch-deutschsprachiger Gymnasien [...] 1986 bis 1990 sowie zur Abstimmung des Maßnahmeplans

allerdings aufgeschreckt.⁵¹² Der Lehrereinsatz hatte ein Defizit von 80.000 Forint generiert. Bollmann, dessen Linie es auch bisher gewesen war, der ungarischen Seite möglichst wenig zu schenken, hielt es für nötig, dort eine Erhöhung des Lehrergehalts anzumahnen, war sich aber darüber im Unklaren, wann die Zweijahresfrist abgelaufen war, innerhalb derer keine Veränderungen an der Vereinbarung vorgenommen werden sollten.⁵¹³ Für die Botschaft selbst aber sind die anschließenden Berechnungen der Haushaltsabteilung des MfV „[...] nicht nachvollziehbar [...]. Aus unserer Sicht wurde nicht von den tatsächlichen Beträgen, die die Delegierten in der UVR erhalten [,] sowie den zur Zeit gültigen Valutagrundbeträgen ausgegangen.“⁵¹⁴

Grundsätzlich wurde das DDR-Lehrergehalt, wie bei allen Auslandskadern, von dem delegierenden Betrieb (= der POS oder EOS) weiterbezahlt. Im vorliegenden Fall wurde eine Delegierungsvereinbarung zwischen der Lehrkraft und dem MfV sowie dem Rat des Bezirks, Abt. Volksbildung, wo die Lehrkraft beschäftigt war, abgeschlossen. Die tarifliche Leistung wurde vom Betrieb auf ein Konto in der DDR eingezahlt und vom MfV erstattet.⁵¹⁵ Insofern stellte das ungarische Gehalt an sich ein zusätzliches Handgeld dar, im Falle der UVR aber nur scheinbar, d. h. dieses Privileg dürfte nicht so positiv ins Gewicht gefallen sein wie bei einem Experten, der in ein NSW-Land delegiert wurde.⁵¹⁶ Praktisch handelte es sich nicht um ein Zusatzeinkommen. Das aufwändige Abrechnungsverfahren, das der Kulturattaché per Hand durchführte, ist in den Akten dokumentiert. Während das MfV immer noch mit den vereinbarten Sätzen rechnete, ging die Botschaft von der Anpassung des Valutagrundbetrags an die Preisentwicklung in Ungarn aus: Für das Jahr 1988 lag er schon bei 12.600 Forint.⁵¹⁷ Diese Steigerung von ca. 36% gegenüber dem Herbst 1986 bildete also ungefähr die Inflationsrate ab. Die Forint-Bewirtschaftung war vermutlich der Hauptgrund dafür, dass die

[...] 1988-1990, o. D. Typoskript, 19 Seiten, wahrscheinlich Juni 1988, hier: 16. BArch DR/ 2/50825, ohne Paginierung.

⁵¹² Telegramm 103/88 vom 01.08.1988, Botschaft der DDR in Budapest an Gen. Bollmann, Mf VoBi HA IV, BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung.

⁵¹³ [MfV-internes] Schreiben vom 18.07.1988, HA IV Gen. Bollmann an Abt. Haushalt Gen. Gau, mit Anlage: Abstimmung mit Gen. Dr. Krolkowski [stv. MfAA], Gen. Dr. Schwiesau, Betr. Vereinbarte Zusammenarbeit mit der UVR beim Aufbau der deutschsprachigen [!] Gymnasien. Typoskript 2 Seiten. BArch DR/3/23938, ohne Paginierung.

⁵¹⁴ Schreiben des Kulturattaché der DDR-Botschaft Budapest, Elsa Kaden, an MfV Abt. Sozialistische Länder, Gen. Granzow, vom 20.09.1988, BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung.

⁵¹⁵ [MfV] Abt. Kader an Abt. Arbeit und Recht, Genossin Siebert, und HA IV, Gen. Bollmann, am 2. Juni 1987: Entwurf des Delegierungsvertrags für Kader, die als Lehrer an Oberschulen im deutschsprachigen Fachunterricht in der ČSSR, der VR Bulgarien und der Ungarischen Volksrepublik eingesetzt werden. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵¹⁶ Immanuel Harisch, *Handel und Solidarität: Die Beziehungen der DDR mit Angola und São Tomé und Príncipe unter besonderer Berücksichtigung des Austauschs „Ware-gegen-Ware“ ca. 1975-1990*. Masterarbeit Universität Wien FB Internationale Entwicklung 2018, 133-138. URL: <https://www.academia.edu/35998313/> (06.11.2020).

⁵¹⁷ Schreiben mit Anlagen des Kulturattaché der DDR-Botschaft Budapest, Elsa Kaden, an Leiter HA IV Gen. Bollmann vom 6. Juli 1988, BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung.

DDR zuallererst Lehrerehepaare für den Ungarneinsatz anzuwerben suchte.⁵¹⁸ Der paternalistisch-patriarchalische Charakter der DDR-Gleichberechtigungspolitik bestätigte sich auch in diesem Detail.⁵¹⁹ Denn wenn beide Ehepartner beschäftigt waren, wurde der Grundbetrag für den zweiten Partner nur in Höhe von 20 % angesetzt; alleinstehenden Lehrkräften standen 70 % des Grundbetrages zu. Diese Regelung »auf Solidaritätsebene« diente nicht nur einem »valutaneutralen« Kulturaustausch, sondern es konnte sogar mit den an die ungarische Inflation angepassten Sätzen ein Überschuss erwirtschaftet werden, wie eine Modellrechnung zeigt.⁵²⁰ Überschüsse wurden auf ein Verwahrkonto in der Botschaft Budapest eingezahlt. Nicht beschäftigte Ehepartner, gar mit Kindern, wie noch im Positionspapier erwogen, wären ein Zuschussgeschäft gewesen. So aber konnte die DDR-Seite bei den Sozialmerkmalen der Beschäftigten dem ungarischen Wunsch, Ehepaare zu delegieren, entgegenkommen und dabei noch das Budget für Dienstreisen, z. B. zu Koordinationstreffen, aufstocken. Ob und wie andere Kosten daraus gedeckt werden sollten bzw. konnten, z. B. für Telefon, Medikamente, notwendige Umzüge am Schulort, Heimreisen mit dem PKW statt mit der ungarischen Flugpauschale, war laut Kulturattaché noch völlig ungeklärt. Bollmann antwortete mit Restriktionen.⁵²¹ Für 1989 wurde ein Gesamtüberschuss von 216.000 Forint prognostiziert.⁵²² Der Saldo betrug dann auch laut handschriftlichem Eintrag vom Dezember 1989 „≈ 200.000 Forint“.⁵²³ In dem erwähnten Vermerk des MfAA vom 10. Juni 1988 wird angemahnt, „[...] das Problem der Gehaltserhöhung an die ungarischen Partner [...], auch im Hinblick auf weitere Preiserhöhungen in der UVR heranzutragen, um evtl. neue Regelungen für 1989 zu erreichen.“⁵²⁴ Diese Erwartung trog nicht: Aus einer handschriftlichen Eintragung in einer „Anlage“ geht der neue Valuta-Grundbetrag für 1989 hervor (14.400 Forint).⁵²⁵ Aber bei dem

⁵¹⁸ „Ein Einsatz von Lehrerehepaaren ist für die DDR aus ökonomischer Sicht günstig.“ Vermerk 5317 HA IV Gen. Bollmann für Abt. Kader Gen. Kehler, 10. Juni 1988. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵¹⁹ Hildegard Maria Nickel, [Lemma] Frauen, in: Weidenfeld/Korte (Hgg.) 1993, *Handbuch zur deutschen Einheit*, 311-322, hier: 312. Siehe Fn. 387.

⁵²⁰ Ehepaare erhielten von ihrem ungarischen Arbeitgeber zusammen 17.600,- Forint, so dass sie damit einen Mehrbetrag von 2.750,- Forint ($17.600 - 12.600 - 2.520 = 2.750$) erbrachten. Alleinstehende mit einem ungarischen Gehalt von 8.800,- Forint verursachten dagegen nur ein geringes Defizit von 20 Forint ($8.800 - 8.820 = -20$).

⁵²¹ Schreiben Kaden an Granzow, siehe Fn. 514. Antwortschreiben HA IV Gen. Bollmann vom 31.10.1988 mit restriktiven Regelungen (z. B. „Kosten für Telefon sind [...] vom Delegierten selbst zu tragen.“ Die Zahl der Dienstreisen wurde auf vier im Jahr beschränkt, außer bei staatlichen Beauftragten usw.) BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁵²² Schreiben Kaden an Bollmann, siehe Fn. 517.

⁵²³ Nachträglicher handschriftlicher Vermerk auf einer Anlage zum Schreiben vom 20.09.1988.

⁵²⁴ Siehe Fn. 518.

⁵²⁵ Anlage, handschriftlich datiert auf Dezember 1988. Es sind auch die tatsächlichen durchschnittlichen Nettogehälter enthalten. Die Ehepaare in Mezöberény verdienten mehr, als von der UVR in der Vereinbarung zugestanden. (11.250,- statt 8.800,- pro Person wurden hier zu Grunde gelegt.) BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

vereinbarten ungarischen Nettogehalt von 8.800 Forint blieb es bis nach dem Fall der Berliner Mauer.⁵²⁶

Außer den ungeklärten Finanzierungsfragen bestimmten die möglichen Begegnungen der delegierten Fachlehrer mit Lehrkräften aus dem Westen den Schriftwechsel zwischen den Diplomaten (MfAA; Botschaft) und der Bildungsadministration (MfV). Eigentlich sollte der Gefahr der »ideologischen Diversion« schon durch eine gezielte Auswahl der Auslandskader vorgebeugt werden.⁵²⁷ Wie bei der Entsendung von anderen Experten ins sozialistische und nicht-sozialistische Ausland üblich, übernahm die Leitung des entsendenden Betriebs einen Teil der Verantwortung. Die Delegierungsvereinbarung zwischen dem MfV und dem Rat des Bezirks enthielt in Punkt 2 neben der Verpflichtung der Lehrkraft zu diplomatischem Verhalten sowie der Bedingung politischer und fachlicher Eignung auch den Appell, die richtige ideologische Einstellung an den Tag zu legen. „Der Pädagoge hat durch seine Verhaltensweise, seine politische und fachliche Arbeit die DDR im jeweiligen Einsatzland würdig zu vertreten und einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Ausstrahlungskraft des realen Sozialismus zu leisten.“⁵²⁸ Dennoch schien das „[...] Verhalten zum BRD-Einfluß an den ‚gemeinsamen‘ Gymnasien [...]“ problematisch.⁵²⁹ Offenbar skeptisch, wie stark sich die einzelne Lehrkraft durch ihre Unterschrift gebunden fühlen würde, hielt Bollmann es nicht nur für nötig, sich beim MfAA abzusichern. Sondern er wollte das MfAA dazu drängen, bei den zu nutzenden Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien restriktive Regelungen auch für die ungarische Seite durchzusetzen.⁵³⁰ In einer angeklammerten handschriftlichen Arbeitsanweisung an seinen Vertreter hält Bollmann fest: „[Zu dieser Frage] keine Halbherzigkeiten dulden (da kann man nichts machen...) Hier müssen wir eine politische Reaktion [vom MfAA] fordern.“⁵³¹

⁵²⁶ „Gegenüber Antal Stark, Staatssekretär im Ministerium für Kultur und Bildung, wurde zum Ausdruck gebracht, dass dieser Betrag nicht kostendeckend ist. Daraufhin hat Herr [!] Stark die Hauptabteilung Internationale Beziehungen des ungarischen Ministeriums beauftragt, uns mündlich mitzuteilen, dass diese Nettovergütung [...] auf etwa 15.000,- Forint pro Monat erhöht werden könnte.“ Schreiben MfV HA IV – der Leiter – an den Botschafter der DDR in der Republik [!] Ungarn vom 12. Dezember 1989, BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung. Es handelt sich um das letzte Schreiben Bollmanns in Bezug auf das Projekt.

⁵²⁷ Das Verfahren war durch eine Anordnung des Ministerrats von 1982 und weitere Dienstanweisungen geregelt. Siehe Exkurs 4.5. im Anhang (Kontrolle der DDR-Reisekader und Neuordnung nach dem Mauerfall).

⁵²⁸ Entwurf des Delegierungsvertrags für Kader, die als Lehrer [...] eingesetzt werden, siehe Fn. 515.

⁵²⁹ MfV HA IV Gen. Bollmann: Abstimmung mit Gen. Dr. Krolkowski, Typoskript, 2. Siehe Fn. 513.

⁵³⁰ „DDR hat umfangreiche Lehrmaterialien Deutsch bereitgestellt, die Anerkennung finden und genutzt werden. [...] Daneben werden in den Gymnasien zunehmend v[or] a[llem] zwei BRD-Deutschlehrbücher genutzt ([Deutsch] Konkret‘, ‚Themen‘), die z[um] T[eil] inhaltlich offen gegen die DDR gerichtet sind. Daneben werden umfangreiche westliche Presseerzeugnisse genutzt.“ Ebd. Ausführlich waren diese Fakten im „Bericht über Konsultationen“ [6-7] dargestellt. Siehe Fn. 511.

⁵³¹ [MfV] HA IV Gen. Bollmann, Handschriftliche Arbeitsanweisung an Gen. Scheidig/Granzow. (Hervorhebung im Original). Siehe Fn. 513.

Auch die Botschaft in Budapest erwartete diesbezügliche Direktiven. Im August 1988 fand zu den beiden Fragekomplexen ein Gespräch im MfAA statt. Im Ergebnis setzte sich Bollmanns harte Linie nicht durch, sondern es wurde resigniert die Machtlosigkeit der DDR gegenüber Einflüssen aus der BRD und Österreich in Ungarn festgestellt. „Ein sehr attraktives finanzielles, materielles und personelles Angebot, besonders durch die BRD, wird durch die UVR genutzt.“⁵³² Bei Angeboten zur Weiterbildung und Partnerschaften hätten sich intensive, teilweise auch persönliche Kontakte einzelner Ungarinnen und Ungarn mit den Kollegen aus der BRD und Österreich ergeben. Die Kritik an der UVR ist verhalten: Für diese Zusammenarbeit trage allein diese die Verantwortung. Ohne Einmischung in die inneren Angelegenheiten der UVR verblieben der DDR-Seite nur wenige Handlungsoptionen: umfassende Erfüllung der Vereinbarung mit hoher Qualität, Konzentration des Einflusses auf die unmittelbaren Ebenen Lehrer-Schüler, Lehrer-Lehrer und Lehrer (staatlicher Beauftragter)-Direktor: „[D]ie Qualität der Arbeit und die Ausstrahlung der DDR-Lehrerpersönlichkeit in der UVR sind Hauptfeld unseres politisch-ideologischen Einflusses.“ Die konsequente Arbeit nur mit den DDR-Materialien im Unterricht und die offensive Vertretung der bildungspolitischen Auffassungen der DDR innerhalb und außerhalb des Unterrichts würden die Position festigen. Paralleles und gleichzeitiges Arbeiten [von Lehrkräften aus der DDR, der BRD und Österreich] in einzelnen Institutionen ließe sich nicht immer vermeiden. Ohne das Hauptfeld aus dem Auge zu verlieren, sollten die DDR-Lehrkräfte „[...] unsere Lehrmeinung offensiv vertreten, ohne Kontaktangst [,] aber auch ohne die eigentliche Aufgabe zu vernachlässigen bzw. falsche Relationen zu setzen“.⁵³³

3.3.6.3. Vorbereitung auf den Ungarneinsatz und Kulturschock-Erfahrungen

Trotz der Vorstellungen, die im Positionspapier über eine intensive Vorbereitung der delegierten Lehrkräfte entwickelt wurden und in die z. B. zu aktuellen politischen Fragen die ungarische Botschaft in Berlin eingebunden werden sollte, konnte in den Archiven kein Hinweis auf ein Seminar mit spezieller Vorbereitung auf den Ungarneinsatz gefunden werden. Angesichts der geringen Delegierungszahlen am Anfang ist das auch nicht verwunderlich (zwei Deutschlehrer ab September 1987). Wahrscheinlich wurden diese Seminare für die gesamte

⁵³² [MfV] HA IV Abt. Sozialistische Länder, Aktennotiz zum Gespräch mit Gen. Glintschert [MfAA, Sektor UVR] und Genossin Kaden, Kulturattaché der DDR-Botschaft in Budapest, und der sich derzeit stellenden Situation des Kadereinsatzes in der UVR, ohne Datum [wahrscheinlich August 1988]. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung. Auch in DR/ 3/23938, ohne Paginierung [Typoskript, 3 Seiten].

⁵³³ Ebd.

Gruppe von Auslandskadern des MfV veranstaltet, zumindest im Jahr zuvor.⁵³⁴ Auch in den Folgejahren fand die Vorbereitung vermutlich in dieser Form, zusätzlich in Verbindung mit dem Auswahlverfahren und dann konkret im Einsatzland bzw. an der Einsatzschule statt.⁵³⁵ Fachlich schien für die Vorbereitung auch deshalb wenig bei der ungarischen Seite zu holen, weil diese ja selbst um Hilfe bei der Erstellung einer Konzeption des bilingualen Unterrichts gebeten hatte, was deutlich an ihre eigene Adresse zurückverwiesen worden war. Vereinbarungsgemäß wurde wenigstens die Grundlage für eine persönliche Vorbereitung der Lehrkräfte von der ungarischen Seite im Februar 1987 zugestellt.⁵³⁶ Diese so genannte »*Information*«, eine nicht einwandfreie Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche, enthält keineswegs, wie zu erwarten gewesen wäre, die Ziele der Gymnasialstufe im Medium der Zielsprache, sondern versucht auf sechzehn Seiten die Ausgangsbedingungen für die zweisprachigen Gymnasien zu umreißen.⁵³⁷ Auf den ersten vier Seiten wird die allgemeinbildende achtklassige Grundschule vorgestellt, gefolgt von der Studentafel der Fächer auf einer Seite. Danach werden der Geschichtsunterricht auf vier Seiten, der Mathematikunterricht auf knapp dreieinhalb, zum Schluss der Unterricht in Biologie auf gut einer Seite und in Geographie auf anderthalb Seiten beschrieben. Insgesamt handelt es sich um sehr allgemeine Aussagen mit teilweise leeren Abstraktionen, gar mit Zirkelschlüssen.⁵³⁸

Die Angaben zu den einzelnen Fächern sind konkreter. Aber schwer erschließt sich, warum die Fächer Geographie und vor allem Geschichte, für die laut Vereinbarung deutsche Lehrkräfte gar nicht angeworben werden sollten, in dieser Breite dargestellt werden. Es ist ein gewisser Stolz auf den neuen Geschichtslehrplan herauszulesen.⁵³⁹ Geschichte ist ein über vier

⁵³⁴ Die „Konzeption für den Lehrgang zur Qualifizierung und Ausbildung der Auslandskader des MfV vom 18.-23. Aug. 1986“ stand auf der Tagesordnung für die ministerielle Dienstbesprechung am 25. März 1986. BArch DR/ 2/29325, ohne Paginierung.

⁵³⁵ Kurzbericht der DDR-Lehrergruppe zum Anlaufen des Schuljahres [1989/90] am Lajos-Kossuth-Gymnasium in Mosonmagyaróvár [sic!]. Typoskript 5 Seiten. BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung. Berichtersteller ist der »*Staatliche Beauftragte*«, Genosse X.Y. [vom Verfasser anonymisiert], der an der Schule das Amt des Lektors für Deutsch ausübt. Er berichtet, alle fünf Kollegen seien „pünktlich zur Vorbereitungswoche hier“ angereist und hätten ihren Dienst begonnen.

⁵³⁶ *Information* für die Pädagogen, die in den zweisprachigen Gymnasien die deutsche Sprache oder in deutscher Sprache unterrichten. (Budapest, Februar 1987) Typoskript 15 Seiten + Titelblatt, Originalsprache Deutsch. DR/ 3/23938, ohne Paginierung.

⁵³⁷ Erst im Januar 1988 lag die diesmal in der DDR angefertigte deutsche Übersetzung des Lehrplans für Deutsch vor: Lehrplanrichtlinien für Gymnasien mit zwei Unterrichtssprachen: Unterrichtsfach Deutsch“ <Tantervi útmutató a kéttannyelvű gimnáziumok számára. Német nyelvhez. Országos Pedagógiai Intézet (Landesinstitut für Pädagogik). – Budapest 1987) – übers. von Heike Schulze >. Intertext Berlin. BArch DR/ 3/23916, ohne Paginierung.

⁵³⁸ „Mit Hinblick darauf, dass im Ergebnis der Aufnahmeprüfung nur die hervorragendsten Schüler [zu den zweisprachigen Gymnasien] zugelassen werden, können wir sicher sein, dass sie den Anforderungen der Grundschule auf hohem Niveau gerecht werden.“ *Information*, Typoskript, 1. Ebd.

⁵³⁹ Die Arbeit an den neuen Lehrplänen hatte Béla Köpeczi beim Besuch Margot Honeckers vom 18. bis 21. 08. 1983 mit einem gewissen Selbstbewusstsein dargestellt. BArch DR/ 2/12687, ohne Paginierung. Siehe Fn. 388.

Jahre unterrichtetes Fach in der sogenannten Oberstufe der Grundschule (Klasse 5 – 8), in das Gesellschaftskunde und im letzten Halbjahr Staatsbürgerkunde integriert sind. Einbeziehen soll das Fach auch außerschulische „gesellschaftliche Erscheinungen in geschichtlicher Perspektive“.⁵⁴⁰ Damit wird es zum zentralen Ideologiefach an ungarischen Grundschulen, müsste aber auch, wenn das Prinzip ernst genommen würde, z. B. im Hinblick auf die Bewertung der revolutionären Ereignisse von 1956, ein gewisses Veränderungspotenzial, vielleicht sogar eine Sprengkraft gegen parteiamtliche Auffassungen entwickeln. Der Text spiegelt die Entscheidung im MM wider, die Universalgeschichte und die ungarische Geschichte getrennt, aber im Zusammenhang zu behandeln. Stoff- und nicht Lernziel- oder Kompetenzorientierung dominiert. Manchen Gedankengängen fehlt es an Konsistenz. Zu lernen sind ein „Stamm-“ und ein „Ergänzungstoff“, eine Unterscheidung, die im Hinblick auf die für die bilingualen Gymnasien auszuwählenden Schüler gleich wieder für obsolet erklärt wird, weil diese als die Besten der Besten angeblich den gesamten Stoff beherrschen.⁵⁴¹ Tendenzen zur Abkehr von der bloßen Ereignisgeschichte, aber auch von einer dogmatischen marxistischen Auffassung, sowie zur Reduktion und inhaltlichen Differenzierung des Stoffes sind gleichwohl erkennbar.⁵⁴² Dass der Bildungswert des Faches (oder mit inzwischen ebenfalls veralteten Begriffen: kognitive, affektive und instrumentale Lernziele) mitbedacht wurden, lässt sich aus dem folgenden Abschnitt erahnen.⁵⁴³ Gespannt sein durften damalige amtliche Leser und die Lehrkräfte aus der DDR, wie das Verhältnis von nationaler und Universalgeschichte im Hinblick auf den Stoff der achten Klasse (Zwischenkriegs- und Nachkriegsgeschichte) konkret ausgestaltet war.⁵⁴⁴

⁵⁴⁰ Information, Typoskript, 6. Ebd.

⁵⁴¹ Typoskript, 4. Ebd.

⁵⁴² „Der Stammlehrstoff soll die Schüler mit der Hauptrichtung der Geschichte [...], im Gegensatz zum vorherigen Lehrstoff skizzenhafter, thematisch, in erster Linie durch Hervorhebung der Hauptzüge, der Knotenpunkte, der typischen Erscheinungen und mit den Richtungen bekanntmachen, die parallel zur Hauptrichtung der geschichtlichen Entwicklung oder sie zurend [sic!] verliefen. Er behandelt die Geschichte der Nachbarvölker ausführlich. Den politisch-geschichtlichen Entwicklungsverlauf der ungarischen Geschichte bettet er in die allgemeine gesellschaftsgeschichtliche Entwicklung der Universalgeschichte ein. Der Lehrstoff schildert nicht nur die geschichtsbildende Rolle der Völkermassen mit grosser Sorgfalt, sondern auch die grossen Persönlichkeiten der Geschichte. [...] Im ergänzenden Teil kann – dem Ziel der Anschauungsprägung entsprechend – die Geschichte der Nationalfrage ständig gefolgt werden [...], die Kulturgeschichte erhält eine grössere Aufmerksamkeit.“ Typoskript, 6-7. Ebd.

⁵⁴³ „Der Lehrplan führt die Anforderungen ausführlich auf: die Beherrschung der Begriffe, der Gesetzmässigkeiten und die Forderungen hinsichtlich [...] des Ausdrucksvermögens, des zeitlichen und räumlichen Orientierungsvermögens in der Geschichte un[d] der Entwicklung des Denkprozesses. [Dabei] verfolgt man das Ziel der allmählichen, stufenweisen Entwicklung. Die methodische Konzeption des neuen Lehrplanes: Geschichtsunterricht [gemeint vermutlich die Narration, KDUe] auf Grundlage des Geschichtsunterrichts; die Schüler [sic!] zu entsprechendem Historie-Erlebnis zu verhelfen. Die Bearbeitung des Lehrstoffes erfolgt nicht nur durch Erläuterungen des Lehrers, sondern auch durch die Aktivierung [sic!] der Kinder, indem sie mit Hilfe der schon erworbenen Kenntnisse die Themen gemeinsam besprechen.“ Typoskript, 7. Ebd.

⁵⁴⁴ „Den [sic!] Rückgrat des Lehrstoffes [...] bilden die Schilderung der internationalen Lage nach dem Sieg der Grossen Sozialistischen Oktoberrevolution, Europa zwischen den zwei Weltkriegen / die Geschichte Deutschlands,

Festzuhalten ist, dass der professionellen Flexibilität der Lehrer anheim gestellt wurde, ob und in welchem Maße („ergänzend“) der nationale Diskurs Eingang in den Geschichtsunterricht fand. Damit war zumindest die Möglichkeit gegeben, dass die Aufteilung Ungarns nach dem Vertrag von Trianon, das schwierige Verhältnis zu den Nachbarländern wegen der dort lebenden starken ungarischen Minderheiten und die Ereignisse von 1956 zur Sprache kamen. Über die Praxis des Geschichtsunterrichts sagt das natürlich kaum etwas aus. Die Verschränkung der Zeitgeschichte mit dem staatsbürgerlichen Unterricht im letzten Halbjahr vor der Entlassung aus der Grundschule ermöglichte alle Lehrerhaltungen im Spektrum zwischen Parteifrömmigkeit und angedeutetem Dissidententum. Welcher Handlungsspielraum böte sich da, welche Chance für einen reziproken Kulturaustausch und interkulturellen Dialog wäre das gewesen! Aber die DDR und ihre Kulturrepräsentanten gingen dieser Auseinandersetzung aus dem Weg. Genosse X.Y., Deutschlehrer ab 1987 in Mosonmagyaróvár und staatlicher Beauftragter für alle DDR-Lehrkräfte an der Schule ab 1988, macht in seinem bereits zitierten Kurzbericht vom Oktober 1989 deutlich, dass die Aufgabe an die DDR-Lehrkräfte herangetragen worden war, die Universalgeschichte in deutscher Sprache zu unterrichten, »*der Kelch aber an ihnen vorübergegangen*« sei. Die beiden österreichischen Kollegen, die aus [dem ca. 40 km entfernten] Neusiedl einmal in der Woche an die Schule kämen, und ein aus einer ungarischen Grundschule angeworbener ungarischer Deutschlehrer erteilten nun diesen Unterricht in der 1. und 2. Klasse. „Es ist uns also gelungen, und zum Glück auch ohne größere Schwierigkeiten, den Geschichtsunterricht in deutscher Sprache aus unserer Verantwortung zu delegieren, und wir sind eigentlich immer froher darüber.“⁵⁴⁵ Am Rande sanktioniert der amtliche Leser die Berührungängste kurz mit einem „Gut“. Im vorangegangenen Schuljahr waren Vergleichsarbeiten im Fach Geschichte, einerseits im innerschulischen Vergleich mit einer nur auf Ungarisch unterrichteten Klasse, andererseits schulübergreifend in den deutschsprachigen DFU-Klassen in Mezőberény und Mosonmagyaróvár geschrieben worden. Die Ergebnisse waren angeblich nicht zugänglich, jedenfalls dem Genossen X.Y. nicht bekannt geworden. Trotzdem zweifelt er diese grundsätzlich an. Die Ziele des Lehrplans, die über Stoffkenntnisse hinausgehen, scheinen seinem Urteil nach nur auf dem Papier zu stehen – angeblich

die Geschichte des Faschismus, die Tätigkeit des [sic!] Komintern, der spanische Bürgerkrieg, internationale diplomatische Aktivitäten, Ausblick auf das Bild der Welt, auf die Länder und Völker Asiens, Afrikas, Amerikas, die Geschichte des zweiten Weltkriegs und die Herausbildung der zwei Weltsysteme nach dem zweiten Weltkrieg. Die Geschichte Ungarns [...] beginnt mit der Räterepublik, dann wird die Politik und die Gesellschafts- und Kulturgeschichte der Horthy-Aera, schliesslich die Entwicklung Ungarns nach 1945 bis zu unseren Tagen dargestellt.“ Typoskript, 9. Ebd.

⁵⁴⁵ Kurzbericht der DDR-Lehrergruppe zum Anlaufen des Schuljahres [1989/90] am Lajos-Kossuth-Gymnasium. Typoskript, 1. Ebd. Siehe Fn. 535.

wohlklingende, aber nicht gelebte didaktische Absichtserklärungen.⁵⁴⁶ Der Geschichtsunterricht auf Deutsch in der 1. Klasse könne die Erwartungen nicht erfüllen, einerseits wegen einer trotz der Warnungen an die Schulleitung zu geringen Wochenstundenzahl (es sind nur zwei, eine beabsichtigte Kompensation im zweiten Halbjahr würde auf Kosten des Deutschunterrichts gehen), andererseits wegen Fehlens des Fachwortschatzes, der eigentlich im zweiten Halbjahr des Vorbereitungsjahrs – dies war Aufgabe der Deutschlehrer und damit auch auch seiner selbst, des Lektors – hätte vermittelt werden sollen. Vielleicht wurden die Zweifel an den Vergleichsarbeiten auch erhoben, um prophylaktisch die Schuldigen für ein mögliches schlechtes Abschneiden zu benennen. „Man hatte Kollegin Y.Y. im letzten Schuljahr nicht auf diese Besonderheiten hingewiesen, sie hat also den Unterricht so organisiert, wie sie es in der DDR gewohnt war, so dass wir vermuten, dass das Ergebnis nicht gut ausfallen wird.“⁵⁴⁷ Diese Informationslücke wird fremdattribuiert, d. h. weder der von der DDR-Projektleitung zu verantwortenden mangelnden Vorbereitung der DDR-Lehrkräfte noch einer eigenen Pflicht zur Einholung von relevanten Informationen zugeschrieben.

Stattdessen werden solche Mängel dem MM und den Verantwortlichen vor Ort angelastet. Berichterstatter und amtlicher Leser sind sich einig in den Vorbehalten gegenüber der ungarischen Bildungspolitik, gipfelnd in dem Vorwurf der Konzeptionslosigkeit.⁵⁴⁸ Diesen sucht der Berichterstatter durch die Analyse von Vorgängen an der Schule selbst zu unterstützen. Er stellt immanent einen Zusammenhang zwischen neuer Schulleitung und Auflösung des Parteikomitees her. Er konstruiert zudem einen Widerspruch zwischen der Deutschlehrerschaft und der Schulleitung: Die von der Schulleitung und der Ministerialreferentin favorisierten Zertifikatsprüfungen des »Goethe-Instituts« seien viel zu leicht gewesen.⁵⁴⁹ Die Schüler würden sehr viel mehr können, als ihnen in dem Sprachtest abverlangt worden sei. Genosse X.Y. gibt auch innerschulische Gerüchte wieder, dass die neue Schulleitung vom Prinzip der Aufnahmeprüfung abrücke, das vierjährige statt des fünfjährigen Modells bevorzuge und damit einem lokalen oder regionalen Ansatz Raum geben wolle, statt dem ungarischen, kompensatorischen, mit der DDR vereinbarten Projekt zum Erfolg zu verhelfen.

⁵⁴⁶ Ebd. 2.

⁵⁴⁷ Ebd. Bezug auf die Ehefrau des Berichterstatters; vom Verfasser der vorliegenden Fallstudie anonymisiert.

⁵⁴⁸ „Die Konferenz in Balatonalmádi Anfang September [1989] unter der Leitung von Gabor Boldizsar [sic!] war wenig erfolgreich und zeigte eigentlich nur ein weiteres Mal die enorme Konzeptionslosigkeit für alle zweisprachigen Gymnasien. So ist z. B. bis heute nicht geklärt, wie, d. h. in welcher Sprache, die Abiturprüfung für die Schüler der zweisprachigen Gymnasien erfolgen soll. [Handschriftliche Randbemerkung des amtlichen Lesers: „Wenn nicht auf Deutsch, ist es alles fraglich.“]“ Ebd. 4.

⁵⁴⁹ Offensichtlich waren solche Prüfungen beim Cheflektorat im KIZ der DDR immer noch nicht abrufbar. Vgl. Dallmann, oben Fn. 379.

Auch hier stellt sich wieder die Frage nach dem »Framing«. Statt anzuerkennen, dass jedes Reformvorhaben mit einer Suchbewegung verbunden sein kann, in der ein zunächst vermuteter Bedarf der tatsächlichen Nachfrage angepasst wird, schürt der Bericht eine Alarmstimmung und befürchtet den Verrat an bisher als sicher geltenden Positionen. Der Standpunkt eines einigermaßen eingeweihten Außenstehenden, der seine Erfahrungen im Oktober 1989 reflektiert, muss sorgfältig unterschieden werden von möglichen depressiven Verstimmungen, die der aus der DDR delegierte Lehrer aufgrund der aktuellen politischen Ereignisse in Ungarn und in der Heimat durchmacht. Genosse X.Y. ist sich dessen bewusst: „Aber wir lassen den Kopf nicht hängen. Unsere Arbeit wird am Gymnasium und auch darüber hinaus geachtet; man weiß aber auch, was man an uns hat, wenn es uns auch manchmal so scheint, als würden wir ausgenutzt.“ Das Lehrerkollektiv entwickle sich gut. Die DDR-Lehrkräfte informierten sich gegenseitig, sprächen vieles untereinander ab und versuchten, zu den fachlichen und pädagogischen Problemen gemeinsame Standpunkte zu entwickeln, „[...] seit September [1989] waren es allerdings mehr politische Probleme.“ Die Öffnung der ungarischen Westgrenze für DDR-Übersiedler in die Bundesrepublik wird nur indirekt thematisiert.⁵⁵⁰

3.3.7. *Delegierte und Auslandspersonal der DDR in Ungarn 1988 bis 1990*

Wie oben dargestellt, hatte die DDR-Seite sich ausbedungen, für die Auswahl der in die UVR zu delegierenden Lehrkräfte allein zuständig zu sein. Die Auswahl der Reiskader folgte allgemein einer Anordnung des Ministerrats von 1982, die durch weitere Dienstanweisungen vor allem bei den Kontrollmechanismen ergänzt wurde. Dadurch wurde *de facto* eine Entscheidungskompetenz des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) etabliert und auch auf Auslandskader in sozialistischen Ländern ausgedehnt.⁵⁵¹ Die Ausweitung ist besonders auf die Verhängung des Kriegsrechts in Polen (1981) und die angebliche »Gefahr der politisch-ideologischen *Diversion*« durch die unabhängige Gewerkschaftsbewegung »*Solidarność*« zurückzuführen. Aber auch in der UVR gab es Gefahrenquellen der »*Diversion*«. Wie bekannt, entwickelten

⁵⁵⁰ „[...] Allerdings fühlen wir uns ein wenig allein gelassen. So viel passiert hier und zu Hause – und wer informiert uns einmal? Noch nicht einmal die Versorgung mit Zeitungen klappt! (Wir wissen, daß das nicht auf dem Tisch des MfV liegt.) Wir möchten auch gern wissen, welche Konsequenzen die Bestimmungen für Reisen in die CSSR [sic!] für uns bzw. für uns besuchende Verwandte hat [sic!]. Wenn uns auch viele Fragen bewegen, so sind wir doch nicht mutlos und werden unsere Aufgaben hier so lösen, wie es von uns erwartet wird.“ Kurzbericht Mosonmagyaróvár, Typoskript, 5. Ebd. Siehe Fn. 535.

⁵⁵¹ Näheres siehe Exkurs 4.5. im Appendix (Kontrolle der DDR-Reiskader und Neuordnung nach dem Mauerfall). Für eine umfassende Darstellung vgl. Jens Niederhut, *Die Reiskader. Auswahl und Disziplinierung einer privilegierten Minderheit in der DDR*. Leipzig 2005.

sich die beiden Tourismusmagneten in Ungarn, die Hauptstadtregion und der Balaton bzw. Plattensee, zu Treffpunkten von Ost- und Westdeutschen. Zur Überwachung des DDR-Tourismus war schon seit 1965 eine Ständige Operative Gruppe von Aufklärern des MfS in Ungarn aktiv.⁵⁵² Später kamen die Reformen in der UVR hinzu, z. B. die erweiterten Reisemöglichkeiten für ungarische Staatsbürger (»*Weltpass*«), die eine stärkere Kontrolle der DDR-Kader angezeigt erschienen ließen. Weckten die Vorgänge im offiziell befreundeten Ungarn, die den Verdacht kapitalistischer Restauration erregten, bei den Auslandskadern Zweifel am DDR-eigenen Weg des Sozialismus, oder stärkten sie eher die Selbstgewissheit? Waren die Vorgänge Quelle gegenseitigen Misstrauens bei den Delegierten? Wie reagierten die zentralen Partei-Institutionen der SED auf externe und interne Entwicklungen beim DDR-Personal in Ungarn?

Wie im staatssozialistischen System üblich, verfügte die SED über eigene Machtstrukturen parallel zu den Regierungsorganen. Die kleinste Organisationseinheit der Partei war die Grundorganisation (GO) als Betriebsparteiorganisation, mit mindestens drei Mitgliedern.⁵⁵³ Auch staatliche Institutionen galten als Betriebe, wie z. B. Ministerien, Bildungseinrichtungen oder Botschaften der DDR im Ausland.⁵⁵⁴ Diese Strukturen fanden sich entsprechend auch unter den DDR-Auslandskadern in der UVR. Der Parteisekretär der »*GO Botschaft Budapest*« berichtete in der Regel monatlich direkt an den Leiter der Abteilung Internationale Verbindungen im ZK der SED, Günter Sieber.⁵⁵⁵ In der UVR waren im April 1989 insgesamt 516 DDR-Bürger registriert (davon 299 Mitarbeiter der Botschaft mit Angehörigen).⁵⁵⁶ Fast jede/r Zweite war Mitglied in der SED (219). 153 Parteimitglieder waren in der »*GO Botschaft*« organisiert, bestehend aus zwei APO und insgesamt zwölf PG. Die APO I hatte 61 Mitglieder in den fünf Parteigruppen »*PG 1 Politischer Bereich*«, »*PG 2 Konsularabteilung, Militärattaché, Studentenabteilung, GO-Sekretär*«, »*PG 3 Verwaltung, Finanzen*«, »*PG 4 KIZ, Deutschlektorat, Korrespondenten, WBDJ [Weltbund der Demokratischen Jugend]-Vertreter*«, »*PG 5 Hort, Kindergarten und Schule*«. Die APO II mit deutlich mehr SED-Mitgliedern (90) hatte vornehmlich außenwirtschaftliche Aufgaben, z. B. die »*PG Import- Export Lieferverträge*«.

⁵⁵² Zur »*Verlängerung*« der DDR-Außengrenze und der Berliner Mauer in Ungarn vgl. Slachta 2016, 48-87 und passim. Siehe oben Fn. 485.

⁵⁵³ Daneben existierten auf dem Territorium der DDR auch GO in den Wohngebieten (WPO).

⁵⁵⁴ Bestimmten Arbeitseinheiten oder Aufgabenbereichen entsprachen die Parteigruppen (PG). In größeren Betrieben mit über 150 SED-Angehörigen wurden die PG in Abteilungsparteiorganisationen (APO) zusammengefasst.

⁵⁵⁵ Informationen der SED-Grundorganisation der Botschaft der DDR in Ungarn in Budapest an die Abteilung Internationale Verbindungen. BArch DY/ 30/15231 bzw. DY/ 30/15232, Kurierpost und Kurztelegramme 1988 bzw. 1989, paginiert.

⁵⁵⁶ Statistischer Bericht I. Quartal 1989. 10. April 1989. BArch, DY/ 30/15232, fol. 48.

Die Funktion des Sicherheitsbeauftragten der Botschaft bildete die legale Residentur für den Kontakt zum Ministerium für Staatssicherheit (MfS). Der Beauftragte leitete die oben erwähnte Ständige Operative Gruppe des MfS in Ungarn an. Zusätzlich hatte er die vereinbarte Zusammenarbeit mit dem ungarischen Innenministerium (BM) zu erledigen, z. B. den Rücktransport der von ungarischen Grenzpolizisten aufgegriffenen Republikflüchtlinge oder die Verarbeitung von Personal-Informationen des BM / KEOKH.⁵⁵⁷ Diese operativen Vorgänge wurden von der Stasi-Zentrale in Berlin, MfS HV [Hauptverwaltung] XX/V, angeleitet, wo sich das Referat IV um Flucht und Fluchthilfe über das sozialistische Ausland zu kümmern hatte.⁵⁵⁸ Der Sicherheitsbeauftragte spielte auch eine Rolle bei der Disziplinierung des DDR-Personals selbst. So bildeten zu Beginn des Jahres 1988 die „[...] Verratshandlung durch eine ehemalige Studentin [und die] zunehmende Kriminalität im Gastland“ den Anlass für eine Reihe von Parteiversammlungen unter seiner Leitung.⁵⁵⁹ Angesichts der Relationen – mit einem prägenden Anteil an SED-Mitgliedern – lässt sich das halbe Tausend DDR-Bürger in der UVR kaum als »Expats« bezeichnen. Sie lebten in ihrem eigenen Inselstaat. Im Folgenden werden die formalisierten Partei-Diskurse untersucht, die das »Hintergrundrauschen« für die Gastlehrertätigkeit intonierten.

3.3.7.1. *Quantitative und qualitative Aspekte der Diskussionskultur*

In der Regel jährlich fanden Parteiwahlen statt, und im Vorfeld dazu »Berichtswahlversammlungen«, in der Budapester Botschaft zunächst auf APO-Ebene und schließlich auf der Ebene der GO. Hier legten die Funktionsträger Rechenschaft ab, bevor zur Wahl geschritten wurde. Die Vermutung, dass es dabei entsprechend den Großereignissen wie Parteitag und Konferenzen eher rituell vorging, wird in der Lektüre der Protokolle bestätigt.⁵⁶⁰ Der Aussagewert der selbstreferentiellen Formulierungen ist zweifelhaft – auch für die Parteileitung in

⁵⁵⁷ Belügyminiszterium / Külföldiek Ellenőrző Országos Központi Hivatal [Innenministerium / Staatliches Zentralamt für die Kontrolle von Ausländern].

⁵⁵⁸ Thomas Auerbach u. a. (Hgg.), *Hauptabteilung XX: Staatsapparat, Blockparteien, Kirchen, Kultur, »politischer Untergrund«* (MfSHandbuch). Hrsg. vom Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen BStU. Berlin 2008, 24. URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/publikationen/publikation/hauptabteilung-xx/> (31.03.2023).

⁵⁵⁹ Zusammenfassender Bericht über Verlauf und Ergebnisse der durchgeführten Mitgliederversammlungen zu Fragen der Erhöhung von Wachsamkeit, Sicherheit und Ordnung. Budapest, den 8.1.1988, BArch DY/ 30/15231 Bd. 8, paginiert, fol. 1-4.

⁵⁶⁰ „Die Diskussion war lebhaft und widerspiegelte die Vielfalt unserer Parteiarbeit. 10 [zehn] Genossen sprachen zur Diskussion. [...] Der erfolgreiche Verlauf des offiziellen Freundschaftsbesuches des Generalsekretärs der USAP, Károly Grósz, in der DDR [am 8. und 9. September 1988] prägte ebenfalls die Atmosphäre der Berichtswahlversammlung, da die tagtägliche Arbeit unserer Parteiorganisationen und des gesamten Kollektivs zur Erreichung des in Berlin dokumentierten Standes in den Beziehungen DDR – UVR beigetragen und auf diese Weise ihre Bestätigung gefunden hat.“ Kurzeinschätzung der Berichtswahlversammlung [der APO I] am 10. Oktober

Ostberlin. Im Lichte der späteren Entwicklungen ist man leicht geneigt, aus manchen Protokollformulierungen einen defensiven Ton mit einem Dreh zum trotzigen Optimismus herauszulesen. Unter den formelhaften Sätzen, die kämpferisch den aktuellen Herausforderungen begegnen, können verborgene Subtexte gelesen werden, mit denen die Sprecher verhalten auf Zumutungen reagieren, von denen sie sich möglicherweise auch persönlich betroffen, verletzt, wenn nicht sogar angegriffen fühlten. Allgemeine Unzufriedenheit suchte sich ihr Ventil. Unmut konzentrierte sich leicht auf Einzelpersonen – z. B. auf den Parteisekretär oder auf andere Leitende. Der Unmut äußerte sich aber nur verdeckt. So gibt sich die Leitung des KIZ der DDR in Budapest sicher, trotz der neuen Konkurrenz durch das »Goethe-Institut« die kulturellen Ansprüche der ungarischen Klientel weiterhin zu ihrer Zufriedenheit bedienen zu können.⁵⁶¹ In der Diskussion werden aber Befürchtungen laut. Daran fällt zweierlei auf. Erstens bekämpft man die Lähmung, die durch eine angeblich aus dem Vollen schöpfende technische Ausstattung des Mitbewerbers und seine üppig ausgestatteten Stipendienprogramme drohe. Zweitens beschwört man fast magisch das „»Noch mehr« und »Noch besser« bei den eigenen Anstrengungen als Lösungsstrategie, die auch schon in Margot Honeckers angeblichem Artikel für die ungarische Lehrerzeitung auffiel.⁵⁶² Zu der Frustration in bestimmten Arbeitsbereichen addierte sich wahrscheinlich die Erfahrung, vom ungarischen Umfeld isoliert, in engen sozialen Kontexten unter DDR-Bürgern und Genossen agieren zu müssen. Dies galt vor allem für die Beschäftigten der pädagogischen Einrichtungen der DDR in Budapest⁵⁶³, denen ihr professionelles Selbstverständnis einen engen Kontakt zu den Eltern diktierte.⁵⁶⁴ Die

1988. BArch DY/ 30/15223 *Parteiwahlversammlungen in den SED-Grundorganisationen in Ungarn* Bd. 4 1988, paginiert, fol. 19-20.

⁵⁶¹ „Seit März 1988 [existiert das] KIZ [der] BRD in Budapest. Es beginnt [der] Wettstreit um [das] Publikum. [Das] Deutschkuratorat hat sich gut vorbereitet. [Am] 13.10. beginnt [die] erste Veranstaltungssaison. 7 [sieben] Kurse mit über 100 Teilnehmern. [Am] 17./18.10.[1988][findet die] X. [Zehnte] Deutschmethodikerkonferenz [statt.] Wichtig für die Qualität des Inhalts [sind] aber auch [die] Namen der Referenten. Protokoll der Berichtswahlversammlung [der APO I] am 10. Oktober 1988. Ebd. fol. 8-17, hier fol.15.

⁵⁶² „Gen[osse] A.A. [bezeichnete es als Aufgabe, zur] Vertiefung und Festigung der brüderlichen Beziehungen zwischen der DDR und der UVR und zur *weiteren Ausprägung eines DDR-Bildes, das auf gegenseitiger Achtung, der Anerkennung erbrachter Leistungen und auf Vertrauen beruht*, beizutragen. Dazu müssten die Veranstaltungen *noch vielfältiger* und vor allem *mit noch höherer Effektivität* gestaltet werden, *auch ohne moderne technische Mittel wie eine Videothek oder ein modernes Sprachlehrlabor*. [Er ...] verwies auf die Notwendigkeit der Nachkontaktarbeit bei ungarischen Absolventen von Universitäten und Hochschulen der DDR, da unser ideologischer Gegner ein ganzes Instrumentarium für eine großzügig gestaltete Nachkontaktarbeit geschaffen hat.“ Protokoll der Berichtswahlversammlung der GO Botschaft Budapest am 5. November 1988. Ebd. fol. 116 (Anonymisierung und Hervorhebungen KDUe). Zu Margot Honecker siehe oben Fn. 388. Zum Lösungsversuch mit dem »Mehr desselben« vgl. auch Paul Watzlawick/John H. Weakland/Richard Fisch, *Lösungen : Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern ³2013.

⁵⁶³ Die Schüler und Schülerinnen der DDR-Botschaftsschule bzw. die Kinder im Hort und im Kindergarten stammten ausschließlich aus Familien der Auslandskader.

⁵⁶⁴ „Genossin R.R. sprach über die Arbeit des Pädagogischen Bereiches. Die eigentliche Aufgabe sei die pädagogisch-erzieherische Arbeit mit den Kindern und sie [sic!] auf das Leben vorzubereiten. Das bedeutet eine gründliche Vorbereitung und Durchführung eines qualitativ guten Unterrichts einschließlich Beschäftigung. *Viele*

Stimmung in den Versammlungen scheint diesbezüglich gereizt und von unterschwelligem, gegenseitigen Vorwürfen geprägt gewesen zu sein. Zwar wird im Monatsbericht des Parteisekretärs das bereits zitierte Lob, die Anerkennung der alltäglichen Arbeit, wiederholt, aber die GO-Versammlung stand unter keinem guten Stern: „Ausgehend von der Wahldirektive, galt dem Grundsatz große Aufmerksamkeit, dass die Partei für das Volk da ist und das höchste Privileg eines Parteimitglieds darin besteht, dem Volke zu dienen.“⁵⁶⁵ Der Anlass für diese wolkige Formulierung ist die Beschwerde einer DDR-Bürgerin, die wegen eines Konflikts mit der Budapester Konsularabteilung im August 1988 sich direkt an SED-Generalsekretär Erich Honecker gewandt hatte.⁵⁶⁶ Der Botschafter schlägt noch einmal in diese Kerbe: „[Der] Diskussionsbeitrag des Genossen Gerd Vehres [...] setzte sich kritisch mit den Erscheinungen eines mangelnden bürgernahen Arbeitsstils von Genossen der Konsularabteilung auseinander.“⁵⁶⁷

Trotz der von der Leitung behaupteten Diskussionskultur („In unserem Kollektiv ist es zur Norm geworden, dass jeder offen seine Meinung sagt und dass es keine Schweiger mehr gibt.“) ist die Zahl der registrierten Diskussionsbeiträge bei den Berichtswahlversammlungen gering – nur 23,8 Prozent der Parteimitglieder ungarweit meldeten sich zu Wort (absolut 50). Hierbei erreichen die kleinen Provinz-GO-n 100 Prozent, während für die 151 Wählenden in der Botschaft nur dreizehn Diskussionsbeiträge verzeichnet sind (8,6 Prozent).⁵⁶⁸ Es wurde mit heimlichem Widerstand gerechnet, der sich bei den Parteiwahlen äußern würde. Denn das ZK in Ostberlin schickte einen Beobachter. „Insgesamt wurden 45 Genossen in Leitungen der GO und APO gewählt, davon in fünf Parteiorganisationen mit insgesamt 32 Gegenstimmen für 11 [elf] Genossen.“⁵⁶⁹ Die Zahlen in den Aufzeichnungen des ZK-Emissärs Rainer Diem beziehen sich – im Unterschied zur zitierten Gesamteinschätzung – nur auf die »GO Botschaft« und legen

Kollegen sind nicht ihrer Ausbildung bzw. Berufserfahrung entsprechend eingesetzt. [Eine Folge der oben beschriebenen Praxis, bevorzugt Ehepaare zu entsenden? KDUe] Das verlangt über die notwendige Vorbereitung hinaus fachliche Studien, Sammeln von Erfahrungen. Durch den schöpferischen Fleiß, eine hohe Einsatzbereitschaft und Kollektivität beim Herangehen an die Arbeitsaufgaben werden die anfallenden Probleme gelöst.“ Protokoll der Berichtswahlversammlung der GO Botschaft Budapest am 5. November 1988. Ebd. fol. 105. (Hervorhebungen und Anonymisierung KDUe).

⁵⁶⁵ Monatsbericht Oktober 1988. Budapest, 14.11.1988. Ebd. fol. 110-117, hier: fol. 110.

⁵⁶⁶ Brief in der Anlage zu: Entschuldigungsschreiben des ehemaligen Konsuls Budapest. Berlin, 9.11.1988, Ebd. Fol. 106 (Anlage Fol. 107-109).

⁵⁶⁷ Monatsbericht Oktober 1988. Ebd. fol. 111.

⁵⁶⁸ Statistik GO-Wahlen in der UVR [1988]. Ebd. fol. 224.

⁵⁶⁹ Abschlusseinschätzung der Parteiwahlen 1988 in den Grundorganisationen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands in der Ungarischen Volksrepublik.“ Budapest, den 9.11.1988. Fol. 215-224, hier Fol.216. Außer der »GO Botschaft« sind noch weitere sechs GO der SED in Ungarn verzeichnet: »GO Studenten« an den Universitäten bzw. Hochschulen in Budapest, in Szeged, in Pécs, in Veszprém und in Sopron sowie »GO Lehrer« in Mezöberény. Die GO an den drei letztgenannten Orten sind Neugründungen aus Anlass der Parteiwahlen 1988.

die in der Summe verschwundenen Einzelergebnisse bloß. So hatte der Parteisekretär der Botschaft elf Stimmen gegen sich, eine Lehrerin der Botschaftsschule neun.⁵⁷⁰ Dieser Misstrauensbeweis rief nach weiterer Intervention aus Ostberlin im Dezember 1988. Der Berichterstatter aus der ZK-Abteilung IV kalkuliert „[...] Absprachen [ein], den Parteisekretär offen zu diskreditieren.“⁵⁷¹ Er bemüht sich aber, den Konflikt herunterzuspielen. Er sieht die „[...] Atmosphäre in der APO 1 und zum Teil in der GO- Leitung durch persönliche Querelen belastet [, während] übereinstimmend der wohltuende Einfluss des Arbeitsstils des neuen Botschafters hervorgehoben [...]“ werde.⁵⁷² Eingeräumt wird, dass die Kommunikationsstörungen auch durch die Beschwerdeführer verursacht seien. Anders als früher seien „[...] heute mehr ‚Individualisten‘ an der Botschaft tätig [...], die als gute Fachleute nur ihrer eigenen Arbeit nachgehen.“⁵⁷³

Beim Blick auf dieses nach außen relativ abgeschlossene Kollektiv wäre es ein Irrtum zu glauben, dass das Alltagsgeschäft in der Botschaft und in Verhandlungen mit ungarischen Partnern, im KIZ oder in Hort, Kindergarten und Schule, nur während der Parteiwahlen von Versammlungen begleitet gewesen wäre. Im ersten Quartal 1989 fanden in der Botschaft sechs APO- und 36 PG-Versammlungen statt, also im Durchschnitt jeweils einmal im Monat pro APO und pro Gruppe. Die APO-n hatten dabei 392 Mitglieder erreicht, 64 waren aus dienstlichen oder Krankheitsgründen verhindert oder hatten Urlaub. Die PG-Sitzungen versammelten in diesem Zeitraum 401 Mitglieder. Zudem fanden sieben Leitungssitzungen in der GO und elf in den APO-n statt, außerdem wurden 70 (siebzig) persönliche Gespräche

⁵⁷⁰ „Die 13 vorgeschlagenen Kandidaten wurden mit insgesamt 22 Gegenstimmen, darunter der Parteisekretär Gen[osse] N.N.: mit 11 [elf], die Genossin O.O.: mit 9 [neun] und der Genosse P.P. mit 2 [zwei] gewählt [...]. Für ein solches Abstimmungsergebnis gab es nach Aussage des Genossen Diem keinerlei Vorzeichen. Weder in den von ihm geführten persönlichen Gesprächen noch aus dem Verlauf der Berichtswahlversammlung. Die neue Parteileitung, einschließlich Gen[osse] N.N., konnten [sic!] keine Erklärung für die Ursachen der Gegenstimmen geben.“ [Vom Verfasser anonymisiert]. Handschriftliche Aufzeichnungen von Rainer Diem zur Information der Abt. IV Sektor PO im Ausland. Ebd. fol. 169-170, hier fol. 170.

⁵⁷¹ „Der Botschafter und die GO-Leitung haben sich mit dieser Problematik intensiv beschäftigt, ohne die Prinzipien der geheimen Wahl zu verletzen. [...] Verdächtigungen, der Parteisekretär habe während der Stimmabgabe kontrollieren lassen, wer Kandidaten auf den Wahlzetteln streicht, wurden relativiert.“ Bericht über den Aufenthalt des Genossen Lutz Müller, politischer Mitarbeiter der Abteilung IV, an der Botschaft der DDR in der UVR, 14. bis 17.12.1988“ [Anlage 1 S.] Berlin, 11.1.1989. BArch DY/ 30/15231, fol. 131-139, hier fol. 133.

⁵⁷² Ausführlich gibt er die Kritik am Führungsverhalten des Parteisekretärs wieder, die wie eine Karikatur aus bekannten DDR Romanen wie »*Spur der Steine*« oder »*Ole Bienkopp*« anmutet: „Während er aus unserer [ZK-] Sicht immer sehr prinzipiell und konsequent auftritt, sehen das seine Genossen nicht unbedingt so. Keine Zweifel gab es an seinen Anstrengungen, den Anforderungen gerecht zu werden. In seiner Arbeit würden sich aber formale Züge zeigen, es fehle ihm vor allem das ‚echt Menschliche im Parteisekretär‘. Gut gemeinte Äußerungen würden oft als belehrend ankommen. Er müsse mehr von seinem Schreibtisch weg, konsequenter sein und weniger lavieren. Insgesamt kam zum Ausdruck, dass ihm ein gewisses Fingerspitzengefühl im Umgang mit den Genossen fehle.“ Ebd. fol. 132.

⁵⁷³ Ebd. fol. 133-134.

geführt.⁵⁷⁴ Zum Thema wurde alles, was die Leitung für wichtig erachtete, z. B. die Umsetzung von Beschlüssen der SED-Parteitage oder ZK-Tagungen bzw. die Selbstverpflichtungen z. B. für den 40. Jahrestag der DDR. Hinzu kamen noch individuelle Parteaufträge, z. B. als Leiter oder Propagandist für die sogenannten »Zirkel« im Parteilehrjahr sowie weitere Aufgaben in den Betriebsgewerkschaftsorganisationen, in denen auch die Nichtparteimitglieder erfasst waren. Im Frühjahr 1989 stand neben einer erneuten Sicherheitskonferenz auch die Wahlversammlung für die Betriebsgewerkschaftsleitungen auf der Tagesordnung. Der Parteisekretär wertete die über „[...] 40 [vierzig] Verpflichtungen, Vorschläge und Hinweise als Ausdruck sowohl der Entfaltung gewerkschaftlicher Initiative als auch innergewerkschaftlicher Demokratie [...]“⁵⁷⁵ Damit ist die Reihe der Pflichttermine noch nicht zu Ende. Die Massenorganisationen wollen auch bedacht sein. Offizielle Besuche aus Ostberlin, so z. B. des Generalsekretärs des Solidaritätskomitees der DDR, bieten den Anlass für ein Forum für Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre. Nicht genug: „Eine Solidaritätsveranstaltung von Kindergarten und Schule vor dem gesamten Kollektiv der Botschaft erbrachte einen Erlös von ca. 10.000 Forint. Somit konnten im Schuljahr 1988/1989 insgesamt 28.765,50 Forint an das Solidaritätskomitee der DDR überwiesen werden.“⁵⁷⁶ Die Maifeier dient dem »sozialistischen Wettbewerb« bei der aktiven gesellschaftlichen und fachlichen Tätigkeit der Einzelpersonen und -kollektive. Der Zwischenstand wird verkündet, Prämien werden verteilt und Namen in das »Ehrenbuch« der Botschaft eingetragen.⁵⁷⁷ Schon im ersten Quartal 1989 wurden die »Persönlichen Gespräche« geplant, die mit dem Austausch der Parteidokumente zu führen waren.⁵⁷⁸ Die Führungsgespräche begannen am 15. August und kamen am 7. November 1989 – zwei Tage vor dem Fall der Berliner Mauer – zum Abschluss.⁵⁷⁹

Allein aus den Zahlen entsteht das Bild eines dichten, engmaschigen, von der Macht der Partei geknüpften Kommunikationsnetzes, in dem sich die Individuen verfangen, weil sie nicht zur Ruhe kamen. Persönliche Muße ist aber eine Voraussetzung für kritische Distanz. Vielleicht

⁵⁷⁴ Statistischer Bericht der GO Botschaft Budapest vom 10. April 1989. BArch DY/ 30/15232 Bd.9, paginiert, fol. 48.

⁵⁷⁵ Monatsbericht April 1989 vom 12. Mai. 1989. BArch DY/ 30/15232 Bd. 9, paginiert, fol. 49-54, hier fol. 49-51.

⁵⁷⁶ Ebd. fol. 51.

⁵⁷⁷ Ebd. fol. 54.

⁵⁷⁸ Zwischeneinschätzung über den Verlauf der persönlichen Gespräche in der GO der Botschaft Budapest vom 28.09.1989. Ebd. fol. 73-75.

⁵⁷⁹ Abschlussbericht über die mit den [sic!] Umtausch der Parteidokumente der SED verbundenen persönlichen Gespräche vom 1.11.1989 (Beschluss der GO vom 7.11.89). Ebd. Fol. 83-91. Dazu: Anlage [...] Zusammenfassung der Hinweise, Vorschläge und Kritiken. Ebd. Fol. 92-96. Außerdem: Anlage 3 [:] Auswahl von Meinungen und Fragen, die in den Gesprächen bzw. in den Mitgliederversammlungen der GO Botschaft und GO Studenten geäußert bzw. gestellt wurden. Ebd. fol. 97-100. [Eine Anlage 2 ist in dem Band nicht enthalten.]

lässt sich auch mit einem anderen Bild sprechen, und zwar von einer hochtourig laufenden »Kommunikationsmaschine« zur Produktion von persönlichen Erklärungen und Solidaritätsbeweisen. Diese »Maschine« wurde von den Parteileitungen der verschiedenen Ebenen in Gang gehalten mit dem Ziel, gemäß dem leninistischen Prinzip des »Demokratischen Zentralismus« die Parteilinie durchzusetzen – und dies in schwierigen Zeiten. Denn der sozialistische Charakter des ungarischen Systems ging in den Augen der ostdeutschen Berichterstatter immer mehr verloren. Gleichzeitig regte sich auch unter dem Botschaftspersonal verhaltener Widerstand gegen widersprüchliche Anforderungen im »sozialistischen Wettbewerb« der Mitarbeiter untereinander. Wie sollte man die »STAL« [die staatlichen Auflagen] , bei den Vertragsabschlüssen einhalten, wenn die ungarischen Partner von heute auf morgen neue Preisberechnungen zu Grunde legten oder statt der im Plan verzeichneten Aprikosen Wassermelonen lieferten?

3.3.7.2. Reaktionen auf aktuelle politische Vorgänge in der UVR und der DDR

Neben der Zahl der Wortbeiträge steht natürlich auch die Qualität der Diskussionskultur in Frage. Vermutlich warfen jedesmal die Ereignisse in der UVR und in der DDR ihren Schatten auf die Gespräche in der Botschaft: „[...] Einen wichtigen Platz in unserer Parteiarbeit nahm das intensive Befassen mit den in der UVR ablaufenden innenpolitischen Prozessen und die vertiefte Beschäftigung mit der Frage ‚Sozialismus in den Farben der DDR‘ ein.“⁵⁸⁰ Die Formulierungen verhüllen mehr als dass sie erklären. Die Anlässe der Diskussionen werden nicht genannt. Aktuell wäre die Bildung des Oppositionellen Runden Tisches (22. März 1989) oder die Verabschiedung des Streikgesetzes durch die Ungarische Nationalversammlung (12. April 1989) zu diskutieren gewesen.⁵⁸¹ Die Entzweiung zwischen Generalsekretär Károly Grósz und Ministerpräsident Miklós Németh erregte Ende April 1989 die ungarische Öffentlichkeit, die durch teilweise partisanenhafte Aktionen der immer freier agierenden Massenmedien gut informiert war.⁵⁸² Nun bildete Miklós Németh sogar ohne Zustimmung des Politbüros seine Regierung um! Wahrlich Vorgänge, über die gestandene Kommunisten auch spontan eine Meinung äußern könnten. Die Wortwahl in dem Aprilbericht verrät die Instrumentalisierung: „Wir nutzten die Mitgliederversammlung, um unsere parteilichen Wertungen zu aufgetretenen Fragen zu vermitteln.“ Wer ist „wir“? Ist die Versammlung das Subjekt oder das Objekt? Wer stellt die Fragen? Wer vermittelt die Wertungen? Fragen wurden

⁵⁸⁰ Monatsbericht April 1989 vom 12. Mai. 1989. Ebd.

⁵⁸¹ Gesetz Nr. VII des Jahres 1989 über den Streik, deutsche Übersetzung abgedruckt als Dokument 26 in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, *Die politisch-diplomatischen Beziehungen in der Wendezeit*, 436-439. Siehe Fn. 160.

⁵⁸² Oplatka 2009, *Der erste Riss in der Mauer*, 78-79. Siehe Fn. 158.

in der Regel gesammelt, um ein Stimmungsbild zu erheben und eventuell später darauf zurückzukommen, wenn die parteiamtliche Linie ausgearbeitet war. Wie in der halb verunglückten Berichtswahlversammlung des vergangenen Herbstes 1988.⁵⁸³ Deutlich schreibt sich das Verhältnis der Parteileitung zum »*einfachen Mitglied*« in den Diskussionsprozess ein. Dieser Prozess ist nicht ergebnisoffen. Ein gemeinsames Ringen um die Klärung der Fragen findet nicht statt. Das moderierte Ergebnis lautet wie gewünscht.⁵⁸⁴ In gestiegene persönliche Belastungen, aus schwieriger gewordenen Kontakten zu ungarischen Partnern hervorgehend, mischten sich wohl hier und da auch Zweifel an dem Produkt, das die Auslandskader in der UVR zu vertreten hatten, an dem »*Sozialismus in den Farben der DDR*«. Vielleicht spielten sogar Befürchtungen hinsichtlich der Zukunft – sowohl der persönlichen als auch der des Sozialismus – mit in die Frustration hinein. Demgegenüber musste ein stures Festhalten an der Parteilinie dem einen oder der anderen wie ein Pfeifen im dunklen Walde erscheinen.

Ein weniger geschminktes Bild von der Stimmungslage in der DDR-Botschaft Budapest zeichnete die Analyse des ZK-Beauftragten Lutz Müller, der die Vorgänge um die Partiewahlen 1988 klären sollte. Sein Bericht datiert aber schon vom Januar 1989; die außerordentliche Dynamik im Verhältnis von USAP-Führung (Grósz) und Regierung der UVR (Németh) unterminiert seine gelassene Position. Müller relativierte die Aussagen der Genossen in der Botschaft durch eine beschwichtigende Einschätzung der Lage in der UVR: „Überspitzungen in unserer Analyse [sollten] vermieden werden.“ Vergleiche mit der Situation in Polen hält er für sachlich nicht gerechtfertigt. Verbalradikalismus, besonders bei bestimmten Teilen der Intelligenz und der Studenten anzutreffen, würde in der breiten Masse nicht zünden. „Die Leute schimpfen, aber sie rebellieren nicht gegen den Sozialismus [– laut] Feststellung eines ungarischen Genossen.“⁵⁸⁵ Diese Gelassenheit ist bei den SED-Genossen in der Botschaft nicht anzutreffen:

„Spürbar ist der Einfluss des ‚ungarischen Umfeldes‘, insbesondere durch die Berichterstattung der ungarischen Medien über die DDR, wodurch – so ein Genosse – ‚das DDR-Bild bröckelt‘. Unklarheiten, Unsicherheiten über die innere Entwicklung in der DDR, aber auch mangelndes Gespür, wo Diskutieren endet und wo Parteidisziplin

⁵⁸³ „[...] Beziehungen Ungarn-Rumänien; Lage in Rumänien, Nationalitätenfrage, Auswanderungsproblematik in Rumänien und in den anderen sozialistischen Ländern; Vielfalt des Sozialismus heute, Möglichkeiten von Korrespondenten, über diese breit zu berichten; [...] Prinzipien der Zusammenarbeit; Vorbildwirkung der Sowjetunion heute; Fragen nach dem Sputnik, den sowjetischen Filmen usw.; Subventionen in der DDR.“ Anlage zum Bericht über den Aufenthalt des Genossen Lutz Müller, fol. 139. Siehe Fn. 571.

⁵⁸⁴ „Die Reaktionen unserer Genossen zeigten, dass dieses Herangehen allgemeine Zustimmung fand und sie sich in einigen Fragen zur Beurteilung der Lage in der UVR sicherer geworden sind. [...] Der Haupttenor der von unseren Genossen [...] immer wieder vertretenen Positionen lautet dabei: Ausgehend von der sichtbaren Uneinheitlichkeit der [MSZMP- und Staats-] Führung, dem Lavieren und der Konzeptionslosigkeit schreitet der Vertrauensschwund im [ungarischen] Volk weiter voran und wird eine Position nach der anderen fast kampflos aufgegeben.“ Monatsbericht April 1989 vom 12. Mai. 1989, fol. 50.

⁵⁸⁵ Anlage zum Bericht über den Aufenthalt des Genossen Lutz Müller. Ebd. fol. 135. Siehe Fn. 571.

beginnt, traten in den Gesprächen, aber auch in den Fragen auf der GO-Versammlung deutlich hervor. Mehrfach wurde Unverständnis über unsere Medienpolitik geäußert. Im konkreten [sic!] würde die Berichterstattung über Ungarn nur in schwarzen Tönen erfolgen, die über Rumänien dagegen sei rosarot. Die DDR-Studenten hätten es heute besonders schwer. Sie seien im Prinzip isoliert, da sie in ‚Diskussionen‘ mit ihren Argumenten zur Politik der DDR nicht ‚ankommen‘. Die unter Intellektuellen und an den Hochschulen vorhandene gewisse ‚Anti-DDR-Stimmung‘ schaffe ernste Schwierigkeiten in der politisch-ideologischen Arbeit.“⁵⁸⁶

3.3.7.3. Fortschreitender Zerfall der Partei-Autorität

Die Rede vom „bröckelnden DDR-Bild“ weist darauf hin, dass die Auslandskader ihren Partnern in Ungarn gegenüber sehr selbstbewusst aufzutreten gewohnt waren. Das Selbstbewusstsein bezogen sie aus einer in ihrer Sicht gesellschaftlichen und technologischen Überlegenheit der DDR gegenüber der UVR (»Sozialismus in den Farben der DDR«). So hatte es Erich Honecker noch am 8. und 9. September 1988 bei dem Besuch von Károly Grósz in beherrschendem Ton zelebriert. Das gegenseitige Verhältnis der DDR und UVR wurde zwar beiderseits als problemlos bezeichnet, und die Übereinstimmung zwischen SED und USAP in grundsätzlichen Fragen wurde festgestellt. Auf die sowohl im Vier-Augen-Gespräch als auch bei den offiziellen Beratungen von Károly Grósz vorgetragene Sorgen, z. B. über den Zustand der Partei oder das Verhältnis zu Rumänien wegen der Lage der ungarischen Minderheit, gab Honecker aber nur wenig hilfreiche Schilderungen der DDR-eigenen Erfolge. Besonders wichtig schien es ihm zu sein, die DDR als sozialistisches Vorbild für die wirtschaftliche Gesundung der ungarischen Volkswirtschaft anzupreisen. So gab er ungehemmt seiner Vorfreude auf die Präsentation des 1-Megabit-Chips Ausdruck.⁵⁸⁷ Bei der Abschlussbesprechung mit Grósz legte Honecker kurioserweise eine Broschüre der Firma Siemens auf den Tisch, die ihre Entwicklung des Chips eingestellt hatte, weil er billiger auf dem Weltmarkt zu kaufen war. Das galt ihm als Beweis der Überlegenheit des »realen Sozialismus« in der DDR.⁵⁸⁸

⁵⁸⁶ Ebd. fol. 134.

⁵⁸⁷ Vgl. Detlev Borchers, *Hemmungslose Optimisten : 30 Jahre DDR-Chip U61000*. 2018. URL www.heise.de/4161968 (21.10.2019).

⁵⁸⁸ „Ich darf sagen – ich habe das dem Generalsekretär [János Kádár] bereits mitgeteilt – dass mir am Montag [12. September 1988] 12.00 Uhr, eine Delegation unserer Wissenschaftler und Techniker den ersten 1-Megabit-Speicherschaltkreis, der in einem Kombinat der DDR hergestellt wurde, überreichen wird. Das ist ein großer Sieg nicht nur für die DDR, sondern auch für die sozialistischen Länder.“ Stenographische Niederschrift der offiziellen Gespräche des Generalsekretärs des ZK der SED und Vorsitzenden des Staatsrats der DDR, Genossen Erich Honecker, mit dem Generalsekretär der USAP und Vorsitzenden des Ministerrats der UVR, Genossen Karoly Grósz [sic!], im Hause des ZK der SED“ [Donnerstag, 8.9.1988, bis Freitag, 9.9.1988] BArch DY/ 30/2490 (Büro Erich Honecker: Beziehungen mit Ungarn 1964, 1971-1989), paginiert, fol. 112-175, hier fol. 171-172.

Die Brüchigkeit einzelner Überzeugungen vermochte aber nicht die parteiamtliche Hybris in Frage zu stellen. Letztere kennzeichnet nicht nur die Schlussphase der DDR. Sie ist das Resultat des leninistischen Prinzips. Der »*Demokratische Zentralismus*« glättet alle Risse zwischen den Erfahrungswelten und löst Widersprüche zugunsten der Parteilinie dialektisch auf, selbst wenn interkulturelle Irritationen und nicht Klassenkampf die Ursache sein sollten. Dann zeigt man sich glücklich, wenn man sich ausführlich mit der 8. ZK-Tagung beschäftigen darf.

„Übereinstimmend bringen die Genossen, aber auch parteilose Mitarbeiter, angesichts der verworrenen und nach rechts abtriftenden [sic!] Politik der USAP [...] zum Ausdruck, wie zielstrebig und überzeugend sich die weitsichtige und auf die Mehrung der Vorzüge des Sozialismus gerichtete Politik der SED, deutlich davon abhebt.“⁵⁸⁹

Selbstverständlich wurde auch die Situation, die durch den wachsenden Druck der DDR-Flüchtlinge auf die Botschaft der Bundesrepublik und auf die ungarische Regierung entstanden war, in den Parteiversammlungen der »*GO Botschaft*« thematisiert. Der Hauptschuldige stand schnell fest: „Ausnahmslos bestand Klarheit darüber, dass vorrangig die BRD entscheidend zu der entstandenen Situation beigetragen und eine beispiellose Hetzkampagne entwickelt hat, die an die Zeit des kalten Krieges erinnert.“⁵⁹⁰ Die Beziehungen zwischen der DDR und der UVR würden „[...] durch die unbegründete [...] westorientierte Haltung der UVR-Regierung zunehmend belastet [...]“. Genossen und parteilose Mitarbeiter werden ausdrücklich gelobt für das „[...] hohe [...] Maß von Standhaftigkeit und Klassenwachsamkeit [...] in kritischen Situationen.“ Vor der Budapester DDR-Botschaft war es zum „[...] versuchten Anbringen von Hetzlosungen [...]“ gekommen, mit denen an den Berliner Mauerbau (13. August 1961) und an die Intervention der WP-Staaten in der ČSSR zur Niederschlagung des Prager Frühlings 1968 (21. August 1968) erinnert wurde.⁵⁹¹ In die Selbstgewissheit mischen sich aber auch Zweifel.⁵⁹² Der folgende Monatsbericht, diesmal nach viermonatiger, krankheitsbedingter Abwesenheit wieder von dem Parteisekretär N.N.: verfasst, wiederholt im Wesentlichen die Formeln der Vorberichte, mit denen die unfasslichen politischen Vorgänge in der UVR aufgefangen werden sollen. Es wird aber auch deutlich gemacht, „[...] dass es eine ausgeprägte Erwartungshaltung zur weiteren Diskussion und Klärung gibt. Als positiv gewertet, [sic!] wird

⁵⁸⁹ Monatsbericht Juli 1989 vom 21.08.1989. BArch DY/ 30/15232 Bd. 9, paginiert, fol. 63-67, hier: fol. 64.

⁵⁹⁰ Monatsbericht August 1989 vom 10.09.1989. Ebd. fol. 68-72, hier: fol. 69.

⁵⁹¹ Im Dokument auf den 23. August datiert; u. U. ist der Zeitpunkt der Aktion gemeint. Ebd. fol. 70.

⁵⁹² „Die Handlung von DDR-Bürgern, die den ungewissen und abenteuerlichen Weg nach Österreich bzw. in die BRD erzwingen wollten, hat durchweg Unverständnis und Empörung ausgelöst. Dennoch stellen nicht wenige Genossen die Frage, was haben wir falsch gemacht, wenn vor allem junge DDR-Bürger ihre gesicherte Zukunft und ihre soziale Geborgenheit in der DDR aufgeben.“ Ebd.

[...] die schnellere Reaktion auf einige aktuelle Fragen, wie sie in letzter Zeit besonders in der ‚Jungen Welt‘ [Organ der FDJ] deutlich geworden ist.“⁵⁹³ In welcher Filterblase die Auslands-kader der Botschaft in Budapest leben, teilt sich durch ihre zweischneidige Beschwerde über die Informationspolitik der DDR mit. Sie fordern nicht einfach eine aktuellere Berichterstattung über Ereignisse und Fakten, sondern die schnellere Belieferung mit parteiamtlich gewerteten Informationen. Traut man sich keine eigene Meinung zu? Brisant wird die Frage durch den zeitlichen Kontext wachsender Montagsdemonstrationen in Leipzig (mit der Gefahr des Bürgerkriegs).⁵⁹⁴ Dieser Teil des Monatsberichts, datiert vom 13. Oktober, erscheint wegen des unruhigen Layouts, durch handschriftliche Korrekturen und die häufigen Fehler in Interpunktion und Stilistik wie in großer Hast geschrieben. Es dürfte dem Berichtersteller nicht verborgen geblieben sein, dass sich nach den für die SED- und Staatsführung skandalös verlaufenen 40-Jahr-Feiern zur Gründung der DDR am 6. und 7. Oktober an der Parteispitze große Veränderungen vorbereiteten.⁵⁹⁵ Die 9. Tagung des ZK mit dem Rücktritt von Erich Honecker und der Wahl von Egon Krenz stand kurz bevor (18. Oktober). Der Berichtsteil schließt mit Trotz und Kopfschütteln: „Es erfüllt uns mit Stolz, dass es trotz der offenen Grenze [von Ungarn nach Österreich] dem Gegner bisher nicht gelang, ein Mitglied unseres Kollektivs zum Verlassen unserer Republik zu bewegen.“⁵⁹⁶ Umso mehr beschwört der durch den Misstrauensbeweis bei den Parteiwahlen 1988 beschädigte Parteisekretär deshalb die Notwendigkeit „[...] hoher Wachsamkeit und [eines] vertrauensvolle[n] Miteinander[s]“. Die Frage nach den Beweggründen junger DDR-Bürger, „[...] den gegnerischen Angriffen [zu] folgen [sic?!] und freiwillig unsere Republik [zu] verlassen“, wird wieder aufgegriffen. „Neben dem sichtbaren Unverständnis für einen derartigen Schritt wird die Meinung vertreten, dass es stärker als bisher gilt, darüber nachzudenken, welche Umstände des Lebens bei uns überhaupt den Wunsch entstehen lassen, der DDR den Rücken zu kehren.“⁵⁹⁷ Die ein Jahr zuvor gerügte

⁵⁹³ Monatsbericht September 1989 vom 13.10.1989. Ebd. fol. 76-80, hier: fol. 76. Vom Verfasser anonymisiert.

⁵⁹⁴ „Warum müssen es immer die westlichen Medien sein, welche die ‚Erstinformation‘ bringen und damit ‚ihre Wahrheit‘ und ihr Gedankengut als erstes zu vernehmen ist? Wir sind auf Grund der oftmals kommentarlos [!] und unkritischen Übernahme [...] durch (auch deutschsprachige) ungarische Medien dieser ‚Erstinformation‘ ausgesetzt und müssen [...] feststellen, dass dies auch auf unsere ungarischen Partner stark einwirkt. Unsere Genossen sind bestrebt [,] sowohl ehrlich von Freunden zum Ausdruck gebrachte Besorgnis als aber auch provokativen Äußerungen mit Sachlichkeit u[nd] Prinzipalität [sic!] auf der Grundlage der Politik unserer Partei zu begegnen, erwarten jedoch auch eine stärkere Unterstützung durch die Informationspolitik der DDR. Ausgangspunkt vieler Diskussionen war auch die von westlichen Medien ausgelöste zügellose Hetzkampagne gegen die DDR im Zusammenhang mit den Botschaftsbesetzungen und der völkerrechtswidrigen zeitweiligen Außerkraftsetzung von Verträgen durch die UVR. Ebd. fol. 77.

⁵⁹⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung/Robert-Havemann-Stiftung (Hgg.), Demonstrationen am 7. und 8. Oktober 1989 in Berlin, in: *Jugendopposition in der DDR*.

URL <https://www.jugendopposition.de/themen/herbst89/145462/demos-am-7-8-oktober-in-berlin> (22.10.2019).

⁵⁹⁶ Monatsbericht September 1989 vom 13.10.1989. Ebd.

⁵⁹⁷ Ebd. fol. 78.

Konsularabteilung wurde in das »*Ehrenbuch*« der Botschaft eingetragen – „[...] für ihre hohe Einsatzbereitschaft im Zusammenhang mit dem Problem der Öffnung der ungarischen Grenze.“⁵⁹⁸ Darüber, was genau ihre Aufgaben waren, lässt sich nur spekulieren.

Ein nicht unterzeichneter Beschluss der GO-Leitung Botschaft Budapest zieht Schlussfolgerungen aus der wenige Tage vorher abgehaltenen 9. Tagung des ZK der SED – insgesamt ein Dokument des Abwartens, zumal die 10. Tagung durch den neuen Generalsekretär Egon Krenz schon angekündigt ist. Dessen Rede und die Materialien zur 10. Tagung sollen aufmerksam studiert werden. Man ruft dazu auf, „[...] überall in die politische Offensive zu gehen und die Einheit und Geschlossenheit der Partei in unserer GO zu untermauern.“⁵⁹⁹ Dass die bisherige Diskussion, die kühn als „freimütig, sachlich und vertrauensvoll“ charakterisiert wird, nicht als Kampagne mit dem Ziel allgemeiner Zustimmung geführt werden soll, kann vielleicht als Bruch mit rituellen Formen, mit Leerformeln und Pflichtübungen verstanden werden. Folgende Aussage in dem letzten Monatsbericht, den der Band enthält, dokumentiert aber auch den gerne für überwunden geglaubten Opportunismus: „Der Charakter der Veranstaltungen unterschied sich inhaltlich wesentlich, falls sie vor oder nach dem 18. Oktober [dem Datum von Honeckers Rücktritt] erfolgten.“⁶⁰⁰ Auch in der Praxis griff man in der Botschaft zu neuen Vermittlungsformen, um einen ständigen Fluss der Informationen aus der DDR zu gewährleisten („Foren, kurze Belegschaftsversammlungen, schriftliche Informationen an die Kollektive sowie die öffentliche Vorführung uns aus der DDR übermittelter Videoaufzeichnungen“⁶⁰¹). Bestimmte Formulierungen, die der Bericht aus den Diskussionen festhält, lassen in der Tat aufhorchen: „[...] Unreale Lagebeurteilungen und lange Sprachlosigkeit [,] Führung stark kritisiert [...] das Zeitungslesen macht wieder Freude [...] – gesehen wird ein Widerspruch im öffentlichen Auftreten führender Politiker vor und nach dem 9. Plenum [...]“⁶⁰² Da sich die Ereignisse in Berlin überstürzten, ist es fraglich, ob der Abschlussbericht über die persönlichen Gespräche – aus Anlass des Umtausches der Parteiausweise – vom Sekretariat des ZK überhaupt noch – wie es jetzt hieß - als »*Dialog-Angebot*« aus Budapest wahrgenommen wurde. Insgesamt 204 Gespräche waren ab dem 15. August 1989 in der Republik Ungarn geführt worden (der Bericht nutzte konsequent den neuen

⁵⁹⁸ Ebd. fol. 80.

⁵⁹⁹ Aufgaben für die Parteiarbeit nach der 9. Tagung des ZK der SED (Beschluss der GOL vom 20.10.89). Ebd. fol. 81-82.

⁶⁰⁰ Monatsbericht Oktober 1989 vom 18.11.1989. Ebd. fol. 101-105, hier fol. 101.

⁶⁰¹ Ebd. fol. 104.

⁶⁰² Ebd. fol. 102.

Staatsnamen, der ab dem 23. Oktober 1989 galt).⁶⁰³ Abgesehen von einem schriftlichen Parteiaustritt resultierten alle Gespräche mit dem Verbleib in der Partei. 95 Prozent der Gespräche wurden vor der 9. Tagung des ZK der SED geführt. Ob die protokollierten Problemsichten, Gedanken und Meinungen auch als Gradmesser für den Mut und die Ehrlichkeit der teilnehmenden Parteimitglieder (bei drei Abwesenheiten wegen längerer Krankheit und Aufenthalt in der DDR) gelten können, sei deshalb dahingestellt. Die Auswertung adressierte das Versagen der Partei eindeutig an die bereits zurückgetretene Führung. „Die Gespräche waren geprägt von ernsten Sorgen um die innere Entwicklung der DDR. [...] Dabei wurde immer wieder Unverständnis über das lange Schweigen der Parteiführung geäußert.“⁶⁰⁴ Das entlastete von der eigenen Mitverantwortung: „[...] Nicht die SED hat das Vertrauen der Bevölkerung verloren, sondern die Parteiführung; die Verantwortlichen für diesen Fehler müssen zur Verantwortung gezogen werden.“⁶⁰⁵ Einerseits glaubt man, die gute Herrschaft sei vielleicht auf unschuldige Weise schuldig geworden: Man vermutet, „[...] dass kritikwürdige Hinweise nicht weitergeleitet und eventuell auf der mittleren Ebene ‚abgewürgt‘ worden seien und demzufolge das ZK bzw. PB keine Kenntnis erhielt [...]“.⁶⁰⁶ Andererseits wird die oberste Führung gar des Verrats am Marxismus-Leninismus bezichtigt und für die Lähmung der innerparteilichen Demokratie verantwortlich gemacht: „[...] Die Prinzipien des demokratischen Zentralismus werden nicht verwirklicht. Die Beschlüsse werden nicht mehr von der Basis diskutiert, sondern meistens nur noch von oben ‚zu unserem Wohl‘ gefasst. Das fördert die Passivität.“⁶⁰⁷ In der Opferrolle verschiebt man die Verantwortung für die „Schönfärberei“⁶⁰⁸ »nach oben« – ein Spiegelbild der Klage, »hier unten« nicht wirklich gehört worden zu sein.

Die Mythenbildung beschönigt die nur ein Jahr zurückliegende Diskreditierung des Parteisekretärs bei den Parteiwahlen 1988: „Auf die Parteiarbeit in der Auslandsvertretung eingehend, bestätigten die Genossen die schon immer währende offene und freie Meinungsäußerung, die im Gegensatz zu den Parteiveranstaltungen in der DDR das gesamte Spektrum der Parteiarbeit umfassen [sic!].“⁶⁰⁹ Emotionaler Ankerpunkt ist die überschaubare Gruppe: „Die Genossen [...] [betrachten] die Parteigruppe als ihre politische Heimstatt und [schätzen

⁶⁰³ Abschlussbericht über die mit den [sic!] Umtausch der Parteidokumente der SED verbundenen persönlichen Gespräche vom 1.11.1989 (Beschluss der GO vom 7.11.89). Siehe Fn. 579.

⁶⁰⁴ Ebd. Fol. 84.

⁶⁰⁵ Ebd. Fol. 86.

⁶⁰⁶ Ebd. Fol. 85.

⁶⁰⁷ Ebd. fol. 86.

⁶⁰⁸ Ebd. fol. 85.

⁶⁰⁹ Ebd. fol. 88.

diese] als Ort einer konstruktiven Diskussion.“⁶¹⁰ Schon die nächsthöheren Parteiebenen wirken als Filter und dämpfende Isolierschichten: „[...] [Z]u wenig Resonanz zu der Meinung der Gruppe [war] von Seiten der Leitungen der APO und GO bzw. der zuständigen ZK-Abteilung zu spüren[,] und von ihnen [geht] eine zu geringe Ausstrahlungskraft aus.“⁶¹¹ Der GO-Sekretär solle auf die Genossen zugehen und mit ihnen das Gespräch suchen. Fraglich sei, ob es überhaupt einen hauptamtlichen Parteisekretär in einer Auslandsvertretung geben müsse. Konkrete Vorschläge, wie z. B. eine Urwahl oder eine zeitliche Begrenzung für die Ausübung bestimmter Parteiämter, betreffen die Machtstrukturen. Sie sind relativ selten, zeigen aber eine konstruktive Haltung, in der Einzelne den Appell ernst nehmen, „[...] dass es gerade in der gegenwärtigen politischen Situation in der DDR darauf ankommt, als Mitglied der Partei der Arbeiterklasse Position zu beziehen und den Dialog mit allen Bürgern unseres Staates[,] aber auch innerhalb der Partei zu führen.“⁶¹² Im Vordergrund bei den aufgelisteten Fragen und Vorschlägen stehen allerdings die Probleme des Wohnens, des Reisens und des Konsums in der DDR. Hellsichtig wird befürchtet, das Ende der Subventionierung knapper Güter durch den Staat könne von privilegierten Positionen in Partei und Gesellschaft dazu genutzt werden, das nationale Eigentum zu privatisieren.

3.3.7.4 Gründung und Aufbau einer »GO Lehrer«

Man könnte vermuten, dass die Virulenz unterdrückter Debatten kennzeichnend sei für die herausgehobene institutionelle Position der Botschaft und ihrer Kader. DDR-Lehrkräfte an einer Schule in der ungarischen Provinz könnten mit dem Parteiauftrag gelassener umgehen, als die Genossen in der Botschaft, die in der Hauptstadt, d. h. an der politisch-ideologischen Front, die sozialismusfeindliche »*Diversion*« bekämpfen. Aber die interkulturellen Verunsicherungen im Hinblick auf Ungarn waren auch fernab des Weltgeschehens spürbar. Deshalb lohnt es sich, genauer hinzuschauen, welche Widersprüche DDR-Auslandskader in einem anderen Milieu erfahren und ob diese ebenfalls durch die Brille des politisch-ideologischen Kampfes wahrgenommen werden bzw. welche selbstreferentiellen Aussagen die Personen machen. Dem DDR-Lektor und staatlichen Beauftragten in Mosonmagyaróvár, Genossen X.Y., der sich in seinem ersten Vertragsjahr als Einzelkämpfer sehen musste, schien eine enge Anbindung an die Botschaft, das KIZ und die HA IV im MfV unerlässlich.⁶¹³ In

⁶¹⁰ Ebd. fol. 88-89.

⁶¹¹ Ebd. fol. 89.

⁶¹² Genosse X.Y.: vom Verfasser anonymisiert.

seinem ersten Jahresbericht 1987/88 hatte er die Frage aufgeworfen, wie es um seine „[...] Zugehörigkeit zum Auslandskollektiv [der DDR-Experten und Botschaftsangehörigen]“ bestellt sei. Es handelt sich – bezogen auf das »Principal-Agent«-Problem – um einen Vorgang mit einer interessanten Parallele und vielleicht einem bedeutsamen Unterschied: Auch im westdeutschen LEP ging 1990 die Initiative zur Netzbildung der Lehrkräfte von unten aus. Beide Initiativen waren entstanden aus der Isolation im kulturellen Umfeld; in dem hier berührten Fall eher damit motiviert, die Rechenschaft für persönliche Entscheidungen parteihierarchisch abzusichern, im anderen – noch darzustellenden – Fall, um die Selbstwirksamkeit in der Schule vor Ort und des gesamten Programms zu erhöhen. Das vom Genossen X.Y. aufgeworfene Problem wollte die Botschaft mit der Bildung eines »Lehrerkollektivs« lösen. Auf diese Weise wären Aufsicht und Anleitung der verstreut im Lande lebenden DDR-Lehrkräfte gewährleistet gewesen. Das erste Koordinationstreffen sollte am 7. und 8. November 1988 in der Budapester Botschaft stattfinden, wo gleich die Reisekosten abgerechnet und die verbliebenen Gehaltsüberschüsse eingezahlt werden konnten. Das KIZ gestaltete einen Tag des Programms mit fachlichen Angeboten, der andere sollte dem Erfahrungsaustausch und der Orientierung der Lehrkräfte dienen.⁶¹⁴

Knapp vier Wochen vor dem Botschaftstreffen war es am 13. Oktober 1988 in Mezőberény zu einer Versammlung gekommen, die etwas ungewöhnlich dokumentiert ist.⁶¹⁵ Das Dokument besteht aus einem Blatt karierten Papiers, das beidseitig von der Hand der Lehrerin D.C. [Ehefrau des dann gewählten GO-Parteisekretärs C.C.] beschrieben wurde. Es handelt sich um das Protokoll der ersten und aufgrund der historischen Entwicklung wahrscheinlich ohne Nachahmung gebliebenen Mitglieder- und Wahlversammlung einer »GO Lehrer«. Die zeitliche Nähe zum Koordinationstreffen und die anwesenden Gäste, der in der Kritik stehende Parteisekretär der GO-Botschaft N.N. und die Genossin Kulturattaché (im Protokoll ohne Funktionsangabe), legen die Absicht nahe, einen Modellversuch einer »GO Lehrer« zu starten. Zudem sind Dokumente anderer Parteiwahlversammlungen in der ungarischen Provinz in dem Band nicht zu finden.⁶¹⁶ Aber weder das Ereignis noch die Struktur

⁶¹⁴ Schreiben mit Anlagen des Kulturattaché der DDR-Botschaft Budapest, Elsa Kaden, an Leiter HA IV Gen. Bollmann vom 6. Juli 1988. Siehe Fn. 517. Vgl. Dieselbe an MfV HA IV Abt. Sozialistische Länder, Gen. Dr. Granzow, vom 20.09.1988. Beide Dokumente auch in BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁶¹⁵ Mitgliederversammlung/Wahlversammlung am 13. Oktober 1988 in Mezőberény. BArch DY/ 30/15223 Bd.4, paginiert, fol. 204. Dazu: Kampfprogramm der Parteigrundorganisation der SED am Petefő-Sandor-Gymnasium [sic!] in Mezőberény [!]. Ebd. fol. 214.

⁶¹⁶ Botschaft der DDR in der UVR Politische Abteilung/Kultur, Einschätzung der ersten Dienstberatung mit den in der UVR tätigen DDR-Lehrern vom 15.11.1988, Anhang: Beantwortung des Fragenspiegels BArch DR/ 2/ 13828, ohne Paginierung [Typoskript 2 + 5 Seiten]

werden in der schriftlichen Einschätzung des anschließenden Botschaftstreffens erwähnt. Sollte die Initiative von oben ergriffen worden sein und die »GO Lehrer« als Modell auch für Mosonmagyaróvár und Nagykovács gedient haben, so war dies erst in der Zukunft zu realisieren – in einer Zukunft, die es dann nicht mehr gab. Oder ging die Initiative von unten aus und bestand die Hoffnung der Lehrkräfte darin, sich als Betriebs-GO bei den entsendenden Stellen wirksamer für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen einsetzen zu können?

Auf der Agenda der Versammlung in Mezőberény stehen neben den Wahlregularien „politisch aktuelle Probleme [...] Gen[osse] C.C. schätzt politische Ereignisse ein, die in den vergangenen Wochen auf der Tagesordnung standen.“⁶¹⁷ Der Kandidat für das Amt des Sekretärs handelte zunächst Vorgänge ab, die im Hinblick auf die politischen Entwicklungen in der UVR, erst recht für die Tätigkeit an der Schule verhältnismäßig bedeutungslos waren, die aber immerhin mit der internationalen Geltung der DDR zusammenhingen. Erwähnt werden z. B. der Besuch des dänischen Ministerpräsidenten Paul [Poul] Schlüter in der DDR, die technischen Neuerungen bei der Leipziger Herbstmesse, „[...] ein neuer Transitvertrag zwischen der DDR und BRD“ und die Erfolge der DDR-Sportler bei den Olympischen Spielen [in Seoul⁶¹⁸]. Näher an der eigenen Wirklichkeit der Lehrkräfte sind die Gliederungspunkte „[...] Besuch des Genossen Grosz [!] in der DDR“ und „[...] gegenwärtige politische Lage in Ungarn“, aber auch „[...] Probleme in der SU – Nagorny Karabach, Est-land – Versuch einer Eigenständigkeit [sic!]“. Eigene Positionen des Kandidaten sucht man vergebens. Die Punkte sind ohne weitere Kommentare aufgeführt. Sie belegen aber in Zusammenhang mit dem »Kampfprogramm« die Absicht, durch Identifikation mit den Erfolgen der DDR die Rolle der Lehrer als Kulturdiplomaten aufzuwerten (Gestaltung einer Wandzeitung).

Der letzte Punkt der Gliederung, „[...] Probleme, die es bei der Arbeit am Gymnasium gibt“, nimmt mit den Schilderungen der „[...]Arbeitsbedingungen im Fachunterricht relativ breiten Raum im Protokoll ein. Es berichtet Genossin L.L., die als stellvertretende Sekretärin

⁶¹⁷ Ebd.

⁶¹⁸ Genosse C.C.: Vom Verfasser anonymisiert. Der Sommerolympiade vom 17. September bis zum 2. Oktober 1988 in Seoul (Südkorea) kam nach den im Ost-West-Konflikt wechselseitig boykottierten Spielen in Moskau (1980) und in Los Angeles (1984) überragende sportpolitische Bedeutung zu. Die Spiele fanden trotz Boykott durch Nordkorea sowie sozialistische Dritte-Welt-Länder, unter anderen Äthiopien, Cuba und Nicaragua, statt. Die Mannschaft der DDR schloss nach der Sowjetunion (132 Medaillen, davon Gold 55-mal) auf dem zweiten Rang des Medaillenspiegels ab: 102 Medaillen, davon Gold 37-mal), gefolgt von den USA (94, davon 36-mal Gold). Im innerdeutschen Verhältnis verbuchte die DDR einen zusätzlichen Prestigeerfolg, weil die Mannschaft der BRD wegen der Zahl der Goldmedaillen auf den fünften Platz nach dem gastgebenden Südkorea (zwölfmal Gold) verwiesen wurde. Mit elf Goldmedaillen zog Ungarn mit der Bundesrepublik gleich, erhielt aber wegen des schlechteren Abschneidens bei der Gesamtzahl der Medaillen den sechsten Platz. Nach Wikipedia deutsch. URL https://de.wikipedia.org/wiki/Olympische_Sommerspiele_1988 (21.10.2019).

der GO kandidiert. Die Ausstattung mit Arbeitsmitteln für die Fächer Mathematik und Physik sei mangelhaft. Physikunterricht müsse „[...] in allen möglichen Räumen durchgeführt werden.“ Die Tafeln seien generell schlecht, Unterrichtsmittel in Physik seien meist defekt oder fehlten überhaupt, für den Mathematikunterricht gebe es kein „[...] Lineal, Dreieck, Zirkel usw.“, Fachliteratur fehle ebenfalls, „[...] vorhandenes Ma[thematik]-Lehrbuch fehlerhaft.“ Gelobt wird die Schulleitung für ihre Bemühungen, den Gastlehrkräften das Leben in Mezőberény zu erleichtern.⁶¹⁹ Kein gutes Haar lässt die Sprecherin an der Schulpartnerschaft: „[Die] Kontakte zur DDR-Partnerschule [in Zeulenroda] sind völlig unzureichend.“⁶²⁰ Offen bleibt, wem dies anzulasten ist. Eher scheint das Interesse auf ungarischer Seite nicht (mehr) vorhanden zu sein: „Es gibt hier in letzter Zeit häufig Besuche aus der BRD auch Unterrichtsbesuche; Forum mit einer BRD-Schulklasse in der Schule mit dem Ziel, Kontakte zu knüpfen.“⁶²¹ Abschließend wird die Bitte vorgetragen, „[...] den Vertrag zwischen dem MfV und dem ungarischen [Bildungs-]Ministerium zu überarbeiten.“ Aus welchen Gründen oder mit welchem Ziel, ist dem Protokoll nicht zu entnehmen. Wie die Lehrkräfte mit den Problemen umzugehen planen, kann man dem »Kampfprogramm« der GO entnehmen. Was auf den Nägeln brennt, nämlich die unzulängliche Ausstattung des Fachunterrichts, kommt nicht vor. Gegenüber westlichen Einflüssen gelobt man Flagge zu zeigen: „Alle Genossen nehmen an schulischen Veranstaltungen teil und üben bei Anwesenheit von Gästen aus westlichen Ländern politische Wachsamkeit. Die Errungenschaften und Vorzüge des Sozialismus, besonders unseres Bildungssystems, sollten in Diskussionen im Mittelpunkt stehen.“ Eine Wandzeitung über die DDR soll alle zwei Monate zusammen mit den ungarischen Schülern gestaltet werden. Der theoretischen Absicherung einer DDR-Landeskunde dienen die monatlichen Themen des Partei-Lehrjahres unter dem Generalthema: „Die Entstehung und Entwicklung der DDR unter Führung der SED“. Bildungsziele („[...] ein solides Wissen und Können“) sind durch Erziehungsziele zu ergänzen: „Wir wollen junge Menschen erziehen, die eine optimistische Einstellung zum Leben im Sozialismus und zur Arbeit haben.“ Von der Attraktivität der DDR gibt man sich überzeugt. „Landeskundliche Informationen über die DDR, die jeder Genosse im Unterricht übermittelt, haben

⁶¹⁹ Die Stadt hatte neben einem Schülerwohnheim ein Mehrfamilienhaus mit zehn Wohnungen erbaut, die für DDR- und ungarische Lehrkräfte zur Verfügung standen. Vgl. A kéttannyelvű képzés megszületése [Beginn der zweisprachigen Ausbildung, KDUe], in: Gábor Debreczeni (Hg.), Fejezetek a Mezőberényi Petőfi Sándor Gimnázium történetéből [Kapitel aus der Geschichte des Sándor-Petőfi-Gymnasiums in Mezőberény]. 2017, 19-20, hier: 20.

⁶²⁰ Zeulenroda in Thüringen, zu DDR-Zeiten Kreisstadt im Bezirk Gera; zwischen 1984 und 1995 knapp 15.000 Einwohner. URL: <https://www.zeulenroda-triebes.de> (08.11.2020).

⁶²¹ Seit 1987 existierte eine Städtepartnerschaft zwischen Mezőberény und Gronau in Westfalen (NRW). Die Stadt hatte im Jahre 1986 39.860 Einwohner. Vergleiche Kommunalprofil im Landesbetrieb IT Nordrhein-Westfalen: URL <https://www.it.nrw/sites/default/files/kommunalprofil/105554020.pdf> (08.11.2020).

zum Ziel, das Bild der Schüler über die DDR zu fundieren, indem ihnen ein tieferer Einblick in die sozialistische Lebensweise gegeben wird.“ Das Erziehungsziel enthält die Prämisse, dass diese Lebensweise in der UVR nicht anzutreffen ist, und nimmt damit einen missionarischen Charakter an. Allein schon, dass in der UVR an der Schulform des Gymnasiums festgehalten wurde, hätte auf die DDR-Lehrkräfte als befremdlicher Rest der alten Klassengesellschaft wirken können. Entsprechend herablassend hatte sich unlängst Erich Honecker bei dem erwähnten offiziellen Besuch von Károly Grósz geäußert, der ja ebenfalls auf der Agenda der Gründungsversammlung stand. Grósz hatte darüber geklagt, seine Partei (die USAP) habe die intellektuelle Jugend verloren.⁶²²

Die Lehrkräfte aus der DDR sahen aber eher die ganz konkrete Gefahr, die ihnen anvertrauten ungarischen Schüler an die Bundesrepublik und an Österreich zu verlieren. Bei dem Koordinationstreffen in der Botschaft wurde die Kritik aus Mezőberény an dem Desinteresse der DDR-Partnerschulen auch aus Mosonmagyaróvár und Nagykálló bestätigt. „[Die Kontakte zu Einrichtungen in der BRD und in Österreich] werden umso lebendiger gestaltet, je weniger sich die DDR-Partnerschulen um eine Belebung der Beziehungen bemühen bzw. auf Anfragen der ungarischen Gymnasien erst nach Monaten antworten.“⁶²³ Mit ähnlichen Worten hatte sich der ungarische Direktor in Nagykálló gegenüber der Kulturreferentin der BRD-Botschaft beschwert und diese um Vermittlung einer Schule aus Westdeutschland gebeten. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, als würden diese Westkontakte von den ungarischen Partnern dezent an den DDR-Lehrkräften vorbei organisiert. Nur in einem Fall fühlte sich der Deutschlehrer und »Staatliche Beauftragte« in Mosonmagyaróvár, Genosse X.Y., unangenehm berührt, als seine „[...] Nichtteilnahme an einem Ausflug zum österreichischen Partnergymnasium“ auf das Unverständnis der ungarischen Kollegen stieß.⁶²⁴

⁶²² „Bis zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, das allen Kindern des Volkes gleiche Chancen gibt und in Verbindung damit bis zur Entwicklung der allgemeinbildenden zehnklassigen polytechnischen Oberschule war es ein langer Weg. Ein Traum unserer Jugend wurde Wirklichkeit. Und heute ist dieses Ziel der Kommunistischen Partei verwirklicht. Alle Kinder des Volkes haben die Möglichkeit, die Oberschule zu besuchen. Früher gab es – und in der Bundesrepublik gibt es sie noch heute – die Volksschulen und Gymnasien. Aber wir haben die Möglichkeit, alle Kinder des Volkes in einem einheitlichen System, und anders geht es gar nicht, die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule besuchen zu lassen. Das bedeutet auch die unmittelbare Verbindung mit der Produktion, und das ist eine alte Forderung von Karl Marx und Friedrich Engels.“ Stenographische Niederschrift der offiziellen Gespräche. BArch DY/ 30/2490 (Büro Erich Honecker). Ebd. fol. 164. Siehe Fn. 588. Honecker liefert eine sehr holzschnittartige Abbildung der Schulsysteme der Bundesländer, wie sie Ende der 1980er Jahre bestanden. Ähnlich herablassend gegenüber dem ungarischen Bildungssystem hatte sich der Minister für Volksbildung, Margot Honecker, bei den Gesprächen mit dem ungarischen Bildungsminister Béla Köpeczi geäußert. Siehe Fn. 395.

⁶²³ Beantwortung des Fragenspiegels, 3. Siehe Fn. 616.

⁶²⁴ Ebd. 4.

Es war eben für DDR-Experten im Ausland noch lange nicht „[...] selbstverständlich, dass Dienstkontakte in private übergehen und umgekehrt.“⁶²⁵

Sowohl im Gebrauch von Lehrmaterialien als auch in der Weiterbildung der ungarischen Lehrkräfte entwickelten sich an den Schulen ein Nebeneinander und keine inhaltliche Auseinandersetzung. OPI und MM befürworteten die Teilnahme der ungarischen Lehrkräfte an den Angeboten der BRD und Österreichs in der [als naiv hingestellten] „[...] Annahme, daß dies nicht die Interessen der DDR verletze.“⁶²⁶ Offensichtlich machten die DDR-Gastlehrkräfte, entsprechend diesem Rollenverständnis, gute Miene zum bösen Spiel, fühlten sich aber wohl auch erleichtert, dass Diskussionen über verschiedene inhaltliche oder methodische Ansätze des Fremdsprachenunterrichts auf diese Weise umgangen werden konnten. „Da die DDR-Lehrer bisher nicht zu den [...] Weiterbildungsmaßnahmen geladen wurden, haben sich diesbezüglich noch keinerlei Diskrepanzen zu den ungarischen Lehrern ergeben, wobei allein der Fakt der Nichteinladung bereits Verwunderung und teilweise Empörung hervorgerufen hat.“⁶²⁷ Kopfschütteln ruft die pragmatische Verwendung von Lernmaterialien durch die ungarischen Lehrer hervor, deren Standpunkt von den Direktoren geteilt werde: „[Sie] sehen es als normal an, Materialien aus allen deutschsprachigen Ländern zu nutzen.“⁶²⁸ Die Verwendung der beiden westdeutschen Lehrwerke »*Deutsch konkret*« und »*Themen*« würden vom OPI und MM „[...] massiv gefordert.“⁶²⁹ Dicke Anstreichungen und handschriftliche Ausrufezeichen am Rand heben einen weiteren – in DDR-Perspektive skandalösen – Umstand hervor: „Für den Geschichtsunterricht in Mezőberény wird das BRD-Geschichtsbuch für die 6. Klasse in Ermangelung eines ungarischen deutschsprachigen Lehrbuchs benutzt.“⁶³⁰

⁶²⁵ KONZEPTION zur Arbeit mit zeitweilig im Ausland tätigen Mitbürgern und Auslandsdienstreisenden (internationaler Wissenschaftleraustausch) vom 10.11.1989. [Typoskript, 8 Seiten, hier: 4]. BArch DR 4/ 112, ohne Paginierung. Es handelt sich um die Besprechungsgrundlage einer ministeriumsübergreifenden Arbeitsgruppe, die einen Tag nach dem Fall der Berliner Mauer Konsequenzen aus der neu gewährten Reisefreiheit beriet.

⁶²⁶ Beantwortung des Fragenspiegels, 3-4. Siehe Fn. 616.

⁶²⁷ Ebd.

⁶²⁸ Ebd. 2.

⁶²⁹ Ebd. 1.

⁶³⁰ Ebd.

3.3.8. Ansätze zur Evaluation des DDR-Lehrereinsatzes in Ungarn

3.3.8.1. Offizielle ungarische Rückmeldungen und die Reaktion darauf

Die erste vereinbarte offizielle Auswertungsrunde des bilingualen Schulversuchs fand im Juni 1988 statt. Die Basis für eine ungarische Rückmeldung zu den beiden Deutschlehrkräften, die im September 1987 ihren Dienst angetreten hatten, war denkbar schmal. In der Gesamteinschätzung des stellvertretenden HAL Gábor Boldizsár wurden Schulleitungen und Kollegen der beiden bisher beteiligten Gymnasien in Mezőberény und Mosonmagyaróvár für ihr Engagement in der Vorbereitung pauschal gelobt und die Performanz der Delegierten hervorgehoben. „[...] Die Einsatzbereitschaft der Gastlehrer aus der DDR ist beispielhaft.“⁶³¹ Die DDR-Seite hob positiv die Lebensbedingungen der Delegierten und die Integrationskraft des ungarischen Lehrkörpers hervor, bemängelte aber die Arbeitsbelastung der beiden Lehrkräfte mit 25 bzw. 21 Wochenstunden Unterricht und wies auf die Obergrenze von 14 Stunden hin, die in der Vereinbarung festgehalten war. Durch das Stundendeputat seien die Gastlehrer daran gehindert, „[...] die Aufgaben bei der Anleitung der ungarischen Lehrer und bei der Arbeit an Materialien wahrzunehmen.“⁶³² Niemand äußert den Verdacht, dass genau dies beabsichtigt war. Freilich wären die DDR-Gastlehrkräfte, wenn es so gekommen wäre, stärker damit konfrontiert gewesen, Vermittlungsstrategien zu entwickeln, wie die westdeutschen und die ostdeutschen Lehrwerke aufeinander abzustimmen waren. Die Verweigerungshaltung der DDR-Lehrkräfte gegen das Lehrwerk »*Themen*« war mit ihrer Bereitschaft, sich mehr im Unterricht einsetzen zu lassen und dabei nur das DDR-Lehrwerk zu verwenden, bestens zu vereinbaren. Nun kam auch noch ein weiteres Lehrwerk aus der Bundesrepublik mit dem Titel »*Deutsch konkret*« auf sie zu. In den Konsultationen brachte die DDR-Seite verschiedene sachliche Einwände gegen einen Lehrbuch-Mix vor. U. a. sei »*Deutsch konkret*« völlig neu auf dem Markt, Erfahrungen lägen damit noch nicht vor. Das Ansinnen der Deutschreferentin aus dem OPI, Éva Bedő, die DDR-Seite möge dann doch ein Gutachten erstellen, wurde zurückgewiesen: „Weder vom Deutschlektorat am KIZ noch von der Delegation sollte eine qualitative Einschätzung des Materials erwartet werden. Die Verantwortung für den Einsatz von Materialien kann nur von der ungarischen Seite getragen werden.“⁶³³ Wie schon im Fall des Geschichtsunterrichts zeigt sich hier die Widersprüchlichkeit der DDR-Position. Eine multiplikatorische Funktion der DDR-Lehrkräfte

⁶³¹ Bericht über Konsultationen im Ministerium für Kultur und Bildung. Ebd. 5. Siehe Fn. 511

⁶³² Ebd. 8.

⁶³³ Ebd. 7.

(fachliche „Anleitung“) ließ sich nicht mit Denkverboten und der Indizierung von Lehrwerken des Klassenfeindes vereinbaren, die man sich nicht zu rezensieren getraut. Ein ähnliches Dilemma ergab sich bei der Vorbereitung auf den DFU im zweiten »Null«-Halbjahr. Dazu waren im Januar 1988 von der ungarischen Projektleitung Wortlisten an die Gymnasien gesandt worden, die auf die Fachkommunikation vorbereiten sollten. Die DDR-Seite machte kluge Vorschläge zur Weiterentwicklung

„[...] z. B. die Behandlung fachsprachlicher Universalien, typischer kognitiver bzw. sprachkommunikativer Mittel und Strukturen, schulrelevanter Fachtextarten, [...alles in] altersbedingte[n] Vereinfachungen sowie inhaltliche[n] Modifikationen, die sich aus dem Bedingungsgefüge der jeweiligen Gymnasien ergeben [...].“⁶³⁴

Aber auch bei dieser konzeptionellen Arbeit sollten sich die DDR-Gastlehrer auf die sprachliche Lektorierung beschränken, gestützt auf die Angebote der DDR-Unterrichtswerke. Die Furcht vor der »ideologischen Diversion« beraubte auch in dieser Hinsicht den fachlichen Anspruch der DDR-Gastlehrer, die ungarischen Deutsch-Kollegen „anleiten“ zu sollen, des größten Teils seiner Legitimität.

Eine weitere Auswertung aus Ungarn, für den 30. Juni 1989 versprochen und von der DDR weitere vier Monate erwartet⁶³⁵, war vom MfV für eine Fortsetzung und Ausweitung des gemeinsamen Projekts zur Voraussetzung gemacht worden. Sie erreichte das MfV am 3. November 1989.⁶³⁶ Der undatierte Begleitbrief mit der Unterschrift des seit Mai 1989 im Amte befindlichen neuen Bildungsministers Ungarns, Ferenc Glatz, hat Margot Honecker persönlich wahrscheinlich nicht mehr erreicht. Der Text der Analyse ist fehlerfrei, im Unterschied zu anderen deutschsprachigen Dokumenten aus dem MM. Die DDR-Lehrkräfte werden in den höchsten Tönen gelobt. Einige Stichworte: „[...] hervorragende Arbeit“; „[...] besondere Anerkennung verdient“, „[...] gründlich und sorgfältig [in der Unterrichtsvorbereitung].“ – „Ihre Unterrichtsstunden sind durch methodische Vielfalt, Zielbewußtheit und Effektivität

⁶³⁴ Ebd. 9.

⁶³⁵ MM NKF I. ter. [Róbert Boros] Utijelentés az 1989. szeptember 20-22. közötti berlini tárgyalásokról [Bericht über die Verhandlungen in Ostberlin vom 20. bis 22. September 1989]. Die Flüchtlingsfrage hatte angeblich keinen Einfluss auf die Gespräche. Der DDR-Verhandlungsführer äußerte sich in einem persönlichen Statement kritisch zu den vergangenen 40 Jahren DDR-Geschichte. Die wahrnehmbare „Steifheit“ der DDR-Seite sei nicht als Zeichen des Dogmatismus, sondern des Überdenkens von Positionen zu werten. Die Auswertung wurde erneut angekündigt beim Besuch des MM-Referenten Gábor Svékus in der DDR-Botschaft Budapest am 20. Oktober 1989. Héttéranyag [sic!] az NDK Nagykövetségén teendő október 20-i látogatáshoz“ [Hintergrundmaterial...]. Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár MNL OL, XIX-I-9-at 1989. évi tárgyi sorozat (tétélek) 12. tétel Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya [HA Internationale Beziehungen] (3. doboz), ohne Paginierung.

⁶³⁶ Auswertung der Arbeit der Pädagogen aus der DDR o. D. Die Datierung ist möglich durch eine handschriftliche Randbemerkung am Kurzbericht des Staatlichen Beauftragten in Mosonmagyaróvár vom Oktober 1989, S. 4: „Ihre Analyse ist am 3.11. im MfVob eingegangen.“ Beide Dokumente [Typoskripte, jeweils 5 Seiten] in BArch DR/3/23938, ohne Paginierung. Siehe Fn. 535.

gekennzeichnet. Sie stellten hohe Anforderungen an die Schüler, deren Leistungen sie konsequent kontrollierten. Auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern ist sehr positiv.⁶³⁷ Mit Hinweis auf die Abschlussprüfungen am Ende des Vorbereitungsjahrs [»Nulltes Jahr«] wird der Erfolg [83,5 % bestanden] auf die „effektive und verantwortungsvolle Arbeit“ der DDR-Gastlehrkräfte zurückgeführt, ohne die Zusammenarbeit mit den ungarischen oder österreichischen Kollegen zu erwähnen. „Dieses Resultat widerspiegelt die anspruchsvolle Arbeit der Gastlehrer aus der DDR. Wir schlagen vor, daß die Arbeit der Kollegen auch in der DDR eine entsprechende Anerkennung erfährt.“⁶³⁸ Während diese Eloge eine knappe Seite umfasst, werden der Bewertung der Unterrichtsmaterialien und den diesbezüglichen Wünschen zweieinhalb Seiten gewidmet. Spätestens hier wird deutlich, dass dem Text die Expertise der DDR-Gastlehrkräfte selbst zu Grunde liegt. Je eine halbe Seite entfällt auf die Lektorierung der Übersetzungen ungarischer Lehrbücher ins Deutsche und der Weiterbildung der ungarischen Deutschlehrer und Fachlehrer im DFU. Das MM muss zugeben, dass für die Lehrerweiterbildungskurse in den Fächern Geschichte und Geographie auf Deutsch nicht genügend Interessenten zur Verfügung stehen. Die Entstehung der – heute würde man sagen: »Fake«-Analyse – geht aus einem Bericht der DDR-Botschaft über die Dienstberatung aller nach Ungarn delegierten Lehrkräfte in Mezőberény hervor, die am 24. und 25. November 1989 unter Beteiligung der Botschaft, aber ohne Vertreter aus dem MM oder dem OPI stattfand. Die Kritik an dem Bericht ist zugleich auch eine ehrliche Selbstkritik, die »ideologische Brille« wurde dabei abgelegt.⁶³⁹ Der Feststellung, dass die ungarische Bildungspolitik an Konzeptionslosigkeit leide, besonders im Hinblick auf die Entwicklung der Gymnasien mit zwei Unterrichtssprachen, hatte die Auswertung nichts entgegenzusetzen, weil dieser ein eigener ungarischer Standpunkt fehlte.

3.3.8.2. Evaluation unter Verzicht auf die »ideologische Brille«

Der Leiter der HA Internationale Verbindungen (IV) im MfV, Genosse Bollmann, spielte in der Ad-hoc-Arbeitsgruppe, die sich im Januar 1990 bildete, um die bisher getrennten

⁶³⁷ Ebd. 2.

⁶³⁸ Ebd.

⁶³⁹ „[Der Bericht] wurde von den Direktoren der Gymnasien (z[um]T[eil] unter Mitarbeit von DDR-Kollegen) erarbeitet und im ungarischen Ministerium ‚verdichtet‘. Er hatte die Aufgabe, die Entscheidung von M[argot] Honecker über die künftige Delegation von DDR-Lehrern nach Ungarn zu stützen. Einhellig wurde der Bericht als zu allgemein bzw. in einigen Positionen als falsch bewertet. Er ist keine Auswertung der Arbeit, sondern dominierend eine Einschätzung von Lehrmaterialien, verbunden mit Wünschen für weitere Unterstützung.“ Heinz-Uwe Schöffel, Bericht über die Dienstreise nach der Republik Ungarn vom 23. bis 26. 11. 1989. Brandenburg, 7.12.1989. [Typoskript, 9 Seiten, hier: 7]. DR/2/13828, ohne Paginierung.

Ministerien im Bildungsbereich zusammenzuführen, keine bestimmende Rolle mehr.⁶⁴⁰ Das Prestigeprojekt der bilingualen ungarisch-deutschen Gymnasien, für das er sich seit seiner Zeit als stellvertretender AL persönlich sehr stark eingesetzt hatte, war ihm schon vor dem Rücktritt Margot Honeckers allmählich entglitten. Noch Ende Februar 1988 hatte er in einem internen Schreiben an sie befürwortet, dass auf ungarischen Wunsch das Projekt von drei auf sechs Gymnasien ausgedehnt wurde. Er schlug vor, die damit geforderte Ausweitung des Kontingents an delegierten DDR-Lehrkräften in einer Anschlussvereinbarung mit der UVR auf 30 Auslandskader zu beschränken.⁶⁴¹ Auch der neue DDR-Botschafter in der UVR, Gerd Vehres, hatte sich Ende des Jahres 1988 in einem Schreiben an Bollmann, vielleicht auf dessen Bitten wegen der seit acht Monaten ausstehenden Ministerentscheidung hin, für die Ausweitung des Schulversuchs auf alle „deutschsprachigen“ Gymnasien stark gemacht, d. h. sogar offensiv gegen das Engagement der Bundesrepublik in den Gymnasien der ungarndeutschen Minderheit. Eine solche Maßnahme würde „[...] einen Beitrag für die Erhöhung der Autorität der DDR [!] in der UVR leisten [...]“.⁶⁴² Die entsprechenden Kaderauswahlen fanden im Januar 1989 statt. Aber offensichtlich gab es ab dem Frühjahr 1989 dafür keine Unterstützung der Genossin Minister mehr. Am 12. April 1989 sieht sich Bollmann genötigt, in einem internen Schreiben an die Kaderabteilung des MfV klein beizugeben. „Entsprechend der Leitungsentscheidung [...]“ werde der bestehende Maßnahmeplan 1988 – 1990 nicht ausgeweitet. Zwar erhielten die bisher geförderten drei ungarischen Gymnasien weitere Lehrkräfte, aber dem ungarischen Wunsch nach Verdopplung der Einsatzschulen wurde vorerst nicht entsprochen. Die Kaderabteilung sollte die für diese Schulen bereits ausgewählten Lehrkräfte auf das Jahr 1991 vertrösten.⁶⁴³ Über die Wirkungen dieses persönlichen Misserfolgs lässt sich nur spekulieren. In seinem letzten Schriftstück vom 12. Dezember 1989 beantwortete Bollmann ein Schreiben vom 4. Dezember der Botschaft in Budapest. Er wendete sich an den Botschafter allein mit der Bitte, die Erhöhung der Lehrergehälter für die DDR-Gastlehrer in Ungarn weiterzuverfolgen.⁶⁴⁴ Dies ist sein Petitum seit 1988. Bollmann reagierte damit nicht mehr, wie von ihm gewohnt, mit starken ideologischen Positionen auf entpolitisierende Tendenzen, die er in den jüngsten Ausführungen des Kulturattachés hätte dingfest machen können.

⁶⁴⁰ Für Hintergründe vgl. Exkurs 4.5. im Appendix (Kontrolle der DDR-Reisekader und Neuordnung nach dem Mauerfall).

⁶⁴¹ MfV HA IV Internes Schreiben Az. 5317 an Genossin Minister vom 27. 02. 1988 [Typoskript, 7 Seiten, hier S. 4]. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁶⁴² Schreiben des außerordentlichen und bevollmächtigten Botschafters der DDR in der UVR an MfV, Leiter HA IV, Gen. OStR S. Bollmann, vom 19. Dezember 1988, BArch DR/2/13828, ohne Paginierung.

⁶⁴³ MfV HA IV Internes Schreiben Az. 5317 an Abt. Kader, Gen. Kehler, vom 12. 04. 1989 [Typoskript, 2 Seiten]. BArch DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁶⁴⁴ Siehe Fn. 526.

Elsa Kaden hatte von der Dienstberatung und Weiterbildung mit den delegierten DDR-Lehrkräften berichtet, die am 24. und 25. November 1989 in Mezőberény stattgefunden hatte. Zunächst legitimierte sie die Abweichungen von den geplanten Tagesordnungen mit dem Informations- und Diskussionsbedarf der Teilnehmer, sowohl was die inneren Entwicklungen in der DDR anging, als auch in Bezug auf die Grundlagen und Rahmenbedingungen ihrer Arbeit in Ungarn. Kadens Argumentation diene nicht allein der Rechtfertigung. Es wird vielmehr in Umrissen ein neues Selbstverständnis der DDR-Kulturdiplomaten deutlich. „Aus der Sicht der Botschaft kann insgesamt eingeschätzt werden, daß die Durchführung gemeinsamer Beratungen für die DDR-Lehrer grundlegendes Bedürfnis ist und ihnen nicht nur Motivation für ihre weitere Arbeit, sondern auch mehr Sicherheit für ihr allgemeines Auftreten gibt.“⁶⁴⁵ Der Prinzipal hielt seine Agenten bisher auf der Linie HA Internationale Verbindungen im MfV über den staatlichen Beauftragten hin zum Lehrerkollektiv an der Schule unter Kontrolle. Nun ist er nicht mehr in der Lage, Orientierung und Verhaltenssicherheit zu gewährleisten. Zum ersten Mal wird ein Schritt ins Offene gewagt, der staatliche Auftrag durch die Suche nach gemeinsamen Positionen in demokratischer Verständigung ersetzt. Einer Stärkung der Vor-Ort-Expertise dient auch Kadens Vorschlag, „[...] im Zusammenhang mit der Bildung eines einheitlichen Ministeriums für [Wissenschaft und] Bildung“ die DDR-Lehrkräfte generell dem Cheflektorat im KIZ Budapest zu unterstellen.⁶⁴⁶ Ergänzt wird die Perspektive der Kulturreferentin wenig später durch den Dienstreisebericht des Referenten für die Weiterbildung, Heinz-Uwe Schöffel, der sich über Weiterbildungsveranstaltungen, die in Brandenburg für ungarische Fachlehrer in Geschichte und Geographie eingerichtet worden waren, mit dem Projekt an den ungarisch-deutschen Gymnasien bereits hatte vertraut machen können.⁶⁴⁷

Die »*Entpolitisierung der Arbeit*« könnte als Leitlinie auch über Schöffels Bericht an das Ministerium für Bildung stehen. Deutlich vermeidet der Berichtersteller die Bezeichnung „Dienstberatung“, wie auch sonst der ausgesprochen zivile Ton in seinem Schreiben auffällt.

⁶⁴⁵ Schreiben der Botschaft der DDR in Budapest an das Ministerium für Bildung HAL IV vom 04.12.1989 [Typoskript, 3 Seiten]. DR/ 2/13828, ohne Paginierung.

⁶⁴⁶ „Innerhalb dieser Konstellation wäre die kontinuierlichere fachliche Anleitung unserer Lehrer ohne größere zusätzliche Kosten auch bei weiterer Erhöhung der Anzahl besser zu sichern, wobei die Verantwortung für die politische Betreuung des Deutschlektorates und damit auch der DDR-Lehrer auch weiterhin durch die Botschaft übernommen wird.“ Ebd.

⁶⁴⁷ Schöffel, Bericht über die Dienstreise nach der Republik Ungarn vom 23. bis 26.11.1989. Siehe Fn. 639. Hier Anlagen: 3 Berichte aus den Gymnasien, 1 Bericht „Auswertung der Arbeit“, Schriftliche Erklärung über die Verlängerungsabsicht der Kollegin L.L.: - anonymisiert]. DR/ 2/13828, ohne Paginierung. Die Dokumente sind – ausgenommen das letztgenannte und der Bericht „Auswertung der Arbeit“ – auch im Bestand der AG-DaF enthalten (BArch DR/ 3/23938, ohne Paginierung).

Das „Treffen“ am 24. und 25. November 1989 habe auf Einladung durch die Schulleitung und die Gruppe der DDR-Lehrkräfte am Sándor-Petőfi-Gymnasium in Mezőberény stattgefunden. Die Vertreter der DDR-Botschaft werden als „Gäste“ der Veranstaltung aufgeführt. In „sehr angenehme[r] Atmosphäre“ hätten sich die Teilnehmer über die gesellschaftliche Entwicklung in der DDR, vor allem über die Umgestaltung des Bildungswesens, ausgetauscht. Außerdem hätten die Gespräche der Verständigung über die Entwicklung in der Republik Ungarn, dem fachlichen Austausch über die Erfahrungen im bilingualen Unterricht und dem Ausbau der persönlichen Kontakte gedient. Alle Veranstaltungen seien offen für die Teilnahme des bundesdeutschen und des österreichischen Kollegen gewesen, die sich an den Diskussionen beteiligten. Zur guten Stimmung trug wohl auch bei, dass die Reisefreiheit konkrete Gestalt annahm.⁶⁴⁸ Inspektor Schöffel hatte den Auftrag, mit allen delegierten DDR-Lehrkräften Einzelgespräche zu führen. Er fühlte sich durch den Verlauf der Veranstaltung, vielleicht auch durch die jüngsten Entwicklungen in der Botschaft zu offenen Worten ermutigt. „[Auch dort] vollziehen sich Prozesse eines Umdenkens. So wurde u. a. der Parteisekretär abgelöst.“⁶⁴⁹ Versuche des anwesenden Legationsrats Kittmann, die SED-Mitglieder in Mezőberény und Nagyálló zu einer gemeinsamen SED-Parteigruppe (»GO-Lehrer«) zu bewegen, scheiterten am Widerstand des vor einem Jahr in Mezőberény gewählten GO-Leiters C.C.: Dieser blockierte die Initiative wegen „[...] ‚finanzieller Belastungen‘ [...], wie überhaupt bei einigen Kollegen finanzielle Fragen eine überbetonte Rolle spielen. So kam mehrfach an mich die Frage, ob Veränderungen in der DDR evtl. auch zu Abstrichen im finanziellen Bereich führen könnten. Ich habe das nicht ausgeschlossen.“ Die allgemeinen Befürchtungen über ein Ende der DDR-Unterstützung für das ungarische bilinguale Projekt zerstreute der Inspektor mit dem Hinweis auf geltende internationale Vereinbarungen – wohl nicht so ganz beruhigend im Hinblick darauf, dass der KAP nur bis Ende 1990 lief und Neuverhandlungen mit der ungarischen Seite anstanden. Die politischen Fragen und Beiträge, auch in Einzelgesprächen, ähnelten den Äußerungen der Botschaftsangehörigen, die oben referiert worden sind, z. B. das Unverständnis dafür, dass viele junge Menschen die DDR hatten verlassen wollen. Die SED-Mitglieder äußerten sich zufrieden über die Entwicklung, aber mit Sorge um die Zukunft der Partei. Das kann nur bedeuten, dass die ehemalige Führung um Erich Honecker für

⁶⁴⁸ „Durch den Konsul wurden am Samstag allen Kollegen die neuen Reiseregeln erläutert. Alle erhielten (unter Überschreitung seiner Kompetenz‘, wie er betonte) in ihren Dienstaß das Ausreisevisum. Damit besteht für alle Kollegen die Möglichkeit, visafrei nach Österreich einzureisen. Es wurde dabei nachdrücklich darauf hingewiesen, die devisenrechtlichen Bestimmungen einzuhalten. Möglichkeiten der legalen Beschaffung von Devisen wurden nicht genannt. Nach Aussagen der Kollegen werden viele die Reisemöglichkeiten nutzen, auch Dienstreisen (Kollegin L. L. mit dem Direktor nach Wien) sind vorgesehen.“ Ebd. 2. (Anonymisierung KDUe).

⁶⁴⁹ Ebd. 6.

Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht wurde. Hier macht sich ein ähnliches Argumentationsmuster geltend, wie im Hinblick auf das Bildungswesen: „[...] – Unverständnis über das Sich-aus-der-Verantwortung-Stehlen des bisherigen Ministers für Volksbildung [Margot Honecker]“. Diese Position korrespondiert mit der Selbstentlastung der Gesprächspartner, „[man solle die] Schuld für das Versagen der Volksbildung nicht bei den Lehrern suchen.“⁶⁵⁰

Der Berichterstatter hört genau zu und gibt sich mit oberflächlichen Antworten nicht so leicht zufrieden. Zwar räumt er in seinem Dienstreisebericht der häufigen Klage über die Unzulänglichkeit der ungarischen Materialien für den zweisprachigen Unterricht einen angemessenen Platz ein, aber gleichzeitig stellt er die Verhaltensstarre der Beschwerdeführer in Frage, d. h. er rückt ihre mangelnde Fähigkeit bzw. den fehlenden Willen in den Fokus, „[...] die Freiräume zu nutzen (z. B. bei der Auswahl der Themen [... oder] verschiedener Lehrmaterialien). Sie erwarten, wie sie das bisher aus der DDR-Schule kennen, genaue Vorgaben (Ziele, Inhalte, Methoden).“⁶⁵¹ Zu den Aufgaben der Sprach- und Fachlehrer gehöre es, die Lernenden zu mündlichen Äußerungen zu bewegen. Das sei in erster Linie eine Frage der Motivation und weniger eine der Verfügung über sprachliche Mittel, vor allem, wenn die Themen in den Bereich persönlicher Einstellungen und Erfahrungen hineinragen, und dies besonders bei Jugendlichen. „Auch die von zahlreichen Kollegen beklagte Haltung der ungarischen Schüler, mit ihnen nicht über politische Probleme zu diskutieren und Fragen zu stellen[,] resultiert nach meiner Ansicht daraus, daß bisher zu schnell fertige Antworten gegeben wurden und nicht gemeinsam mit den Schülern nach Lösungen gesucht wurde.“⁶⁵² Freilich kann sich diese Einschätzung des Dienstreisenden nicht auf Beobachtungen in Unterrichtsstunden stützen; Hospitationen waren in der Reiseplanung durch die Botschaft nicht vorgesehen. Seine Skepsis gegenüber den ungarischen Rückmeldungen ist allerdings nicht unbegründet: „Die von ungarischer Seite häufig gegebene Einschätzung, die DDR-Kollegen würden durch Disziplin, Exaktheit, Pünktlichkeit und klaren methodischen Aufbau der Unterrichtsstunden auffallen, ist deshalb zu überdenken.“⁶⁵³ Schöffels Gespräch mit dem

⁶⁵⁰ Ebd. 4.

⁶⁵¹ Ebd. 3.

⁶⁵² Ebd. Der beiliegende handschriftliche Bericht der Staatlichen Beauftragten aus Nagyálló über den Anlauf des Schuljahres verzeichnet ausführliche Diskussionen mit Schülern über die jüngsten Ereignisse in der DDR. Einbrüche in den Umzugscontainer und später in die Wohnung des zum September neu gekommenen Lehrerehepaars lösten nicht nur bei den Geschädigten, sondern auch bei den ungarischen Kollegen große Betroffenheit aus. Diese versuchten zu helfen und beeilten sich zu versichern, diese Einbrüche zeigten keine Feindschaft gegenüber der DDR, sondern die sich verschlechternde soziale Lage in Ungarn. Der beiliegende Bericht des Staatlichen Beauftragten aus Mosonmagyaróvár geht auf Diskussionen mit Schülern nicht ein. Der Inhalt wurde im Abschnitt 3.3.6.3 dargestellt, vgl. Fn. 535.

⁶⁵³ Ebd.

Direktor des Sándor-Petőfi-Gymnasiums in Mezőberény bestätigt diese Skepsis.⁶⁵⁴ Der Berichterstatter bleibt aber nicht bei Kritik an Einzelpersonen stehen. Er behauptet, über eine „langjährige Kenntnis der Problematik“ mit DDR-Lehrern in der ČSSR, der VR Bulgarien und der Republik Ungarn zu verfügen und ist bereit, seine Sicht auch mündlich zu erläutern und Vorschläge zu machen. Einiges deutet er in notwendiger Kürze an. Die fachliche Eignung müsse bei der Auswahl ein höheres Gewicht erhalten, z. B. sollten die Bewerber über die Hochlautung der deutschen Sprache verfügen können, genügend über die deutsche Sprache wissen, sich im Fachstoff auskennen und Methodenbewusstsein vorweisen. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale seien für die Tätigkeit im Ausland nötig. „[Die Lehrkräfte] müssen z. B. tolerant gegenüber nationalen Besonderheiten, kontaktfreudig, anpassungsfähig und kreativ sein. Auch darauf ist schon bei den ersten Gesprächen zu achten.“⁶⁵⁵ Schöffel mahnt dementsprechend auch für die Vorbereitung höhere fachliche Anteile an; es sollten differenziertere Themen angesprochen werden als bisher. Vor allem komme es darauf an, genauere Kenntnisse über die konkrete Arbeit der DDR-Lehrkräfte im jeweiligen Ausland zu gewinnen. „Dazu sind schriftliche Einschätzungen durch den Partner (Direktor, Fachberater), aber auch Hospitationen im Unterricht der Kollegen notwendig.“ Probleme müssten offen und rechtzeitig zur Sprache gebracht werden, und nicht erst nach Beendigung des Einsatzes der DDR-Lehrkräfte.⁶⁵⁶

Für den Verfasser frappierend war, dass sich in der oben referierten internen Auseinandersetzung mit der Rolle der delegierten DDR-Lehrkräfte an ungarischen Schulen kritische Positionen gegenüber der erlebten Schul- und Unterrichtswirklichkeit bemerkbar machten, die wenige Monate später von westdeutschen Lehrern ähnlich geäußert wurden. Es bestätigt sich die Korrespondenz von innen- und außenpolitischer kultureller Repräsentation. Ein Bildungssystem, das sich demokratisieren und das Leitbild des mündigen Bürgers errichten will, muss einerseits genauer hinschauen und darf sich bei der Evaluation nicht mit diplomatischen Höflichkeiten zufrieden geben. Es muss andererseits auch seinen ins Ausland

⁶⁵⁴ „Viel Anerkennung für die Einsatzbereitschaft aller DDR-Kollegen, dabei aber Differenzierungen in der Arbeit. Es gibt keinen Lehrer bei dem die Schüler ‚nichts lernen‘. Nachfragen meinerseits nach Problemen brachten keine Aussagen. Nach Informationen von Frau Kaden und einzelner Kollegen gibt es aber Probleme im Kollektiv der DDR-Lehrer, die auch auf die Schule Auswirkungen haben. Das betrifft vor allem Versuche, Einfluß auf das Schulregime zu nehmen und (alte) DDR-Normen durchzusetzen sowie bei der Diskussion politischer Fragen dogmatische Standpunkte zu vertreten und damit ungarische Kollegen vor den Kopf zu stoßen. In diesem Zusammenhang fiel mehrfach der Name von Kollegen C.C. Meine Eindrücke bestätigen, daß Kollege C.C. nicht (mehr) in der Lage zu sein scheint, die neuen Entwicklungen zu erfassen und entsprechend flexibel zu reagieren. Eine Ablösung der Familie C. scheint im Interesse der Arbeit und des Kollektivs bedenkenswert.“ Ebd. 5. (Anonymisierung KDUe).

⁶⁵⁵ Ebd. 8.

⁶⁵⁶ Ebd. 8-9.

delegierten Kulturdiplomaten den nötigen Spielraum einräumen, damit etwas Neues, eine Interkultur, entstehen kann. Wesentliche Elemente und Probleme, um die auch in dem bereits ab September 1989 ungarnteit begonnenen bundesrepublikanischen Lehrerentsendeprogramm gerungen wurde, sind in Schöffels Bericht bereits benannt: z. B.

- Auswahl, Vorbereitung und Weiterbildung der Gastlehrer
- Kooperation vor Ort und zwischen den Einsatzorten (Netzwerkbildung)
- Fachberatung und Koordination
- Beeinflussung der ungarischen Rahmenbedingungen für die Unterrichtstätigkeit
- Evaluation durch Hospitationen und Berichte, die nichts verschweigen oder beschönigen, aber auch nichts dramatisieren oder überbewerten.

4. Bundesdeutsche Unterstützung für die Ungarndeutschen

4.1. Bedingungen und Anfänge einer bundesdeutschen AKP in der UVR

Die Entspannungspolitik verstärkte die Konkurrenz der beiden deutschen Staaten in den außenkulturpolitischen Beziehungen zu Ländern der sogenannten Dritten Welt und zu den mit der DDR verbündeten sozialistischen Ländern.⁶⁵⁷ Die Bedeutung der auswärtigen Sprachförderung durch die DDR wurde 1975 durch eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages ausdrücklich anerkannt: „In Mittel- und Osteuropa hat die deutsche Sprache noch eine beachtliche Stellung sowohl im Schulwesen wie als lingua franca. Die kulturellen Bemühungen der DDR in den kommunistischen Staaten haben diese Tendenz eher verstärkt als geschwächt.“⁶⁵⁸ In der Einsetzung der Enquete-Kommission zeigte sich bereits unter der Schmidt/Genscher-Regierung eine breit getragene, wenn auch in den Motiven unterschiedlich akzentuierte Gegenbewegung zu dem radikalen Standpunkt, den Ralf Dahrendorf in den »Leitsätzen für die auswärtige Kulturpolitik« vom Dezember 1970 eingenommen hatte. „Die deutsche Sprache ist Träger, nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland [...]– [mit der Konsequenz, man solle außerhalb traditioneller deutscher Sprachgebiete auf Sprachförderung verzichten und] sich der jeweils gebräuchlichsten Sprache als Kommunikationsmittel bedienen.“⁶⁵⁹ Dagegen finden sich in der Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Enquete-Kommission die Anerkennung der transgredienten Funktion der Sprache und deshalb ein klares Bekenntnis zur auswärtigen Sprachförderung und zu ihrer Verstärkung und Verbesserung. Danach „[...] kann es keine auswärtige Kulturpolitik ohne sinnvolle Sprachpolitik geben. Sie ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben.“⁶⁶⁰ Aus der Sicht des Praktikers ist die auswärtige Sprachförderung allerdings erst mit dem Amtsantritt der Regierung Kohl/Genscher priorisiert worden. „Mit Beginn der Ära Kohl Anfang der achtziger Jahre fielen wirtschafts- und machtpolitische Motive mehr ins Gewicht.“⁶⁶¹ Die gesteigerte Aufmerksamkeit des AA, mit der die

⁶⁵⁷ AA (Hg.), *Zehn Thesen zur kulturellen Begegnung und Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. Bonn 1982. URL: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_10thesen1982.pdf (03.02.2017).

⁶⁵⁸ Deutscher Bundestag (Hg.), Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik«. Deutscher Bundestag 7. Wahlperiode. Drucksache 7/4121 vom 07.10.1975, 37. URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/041/0704121.pdf> (03.02.2017.)

⁶⁵⁹ AA (Hg.), *Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik*. Bonn 1970, 10. Ralf Dahrendorf war zu Beginn der sozial-liberalen Koalitionsregierung Brandt / Scheel für kurze Zeit Parlamentarischer Staatssekretär (»Staatsminister«) im AA. URL http://ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_leitsaetze1974.pdf (03.02.2017).

⁶⁶⁰ Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik« des Deutschen Bundestages. Deutscher Bundestag 8. Wahlperiode Drucksache 8/927 vom 23.09.1977, 7. URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/010/0801025.pdf> (03.02.2017).

⁶⁶¹ Harnischfeger 2007, 717. Siehe Fn. 3. Es findet sich aber kein Hinweis darauf in der ersten Regierungserklärung, die Kohl nach dem erfolgreichen konstruktiven Misstrauensvotum (1. Oktober 1982) gegen Bundeskanzler Schmidt und der Bildung der Kohl/Genscher-Regierung abgab, wie in dem Handbuchartikel behauptet. Erst die

Sprachförderung durch die DDR in Hans-Dietrich Genschers (1927-2016) zweiter Amtszeit beobachtet wurde, erhellen die Vorbereitungen für den »*Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt*«. Sie im begangen April 1984.⁶⁶² In dem Bericht wird ein Jahr später die Bereitschaft erklärt, „[...] mit allen Staaten, die das wünschen, bei der Verbesserung des Deutschunterrichts an Schulen, Hochschulen und in der Erwachsenenbildung zusammenzuarbeiten.“⁶⁶³ Mit diesem Angebot wollte sich die Bundesrepublik von der Politik der DDR abgrenzen, „[...] die sich auf – unter politischen Erwägungen – ausgewählte Länder konzentriert.“⁶⁶⁴ Grundsätzlich also immer und überall, lautet das Versprechen – allerdings waren neben den fachlichen selbstverständlich auch politische Gesichtspunkte bei der Entscheidung über Art und Umfang der Hilfe maßgebend. Eine bedarfsgerechte, aussichtsreiche Förderung des Deutschunterrichts hängt auch von der Bedeutung des betreffenden Staates für die Bundesrepublik ab. Es geht immer nur um Hilfe zur Selbsthilfe (Subsidiaritätsprinzip), und es gilt der Haushaltsvorbehalt. Doch selbst in Ralf Dahrendorfs zitierter Forderung nach Beschränkung auf den Spracherhalt deutschstämmiger Minderheiten zeigte sich eine Priorisierung, die den Blick zwangsläufig nach Osten richtete.

Offizielle Kulturkontakte zwischen Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland waren nach dem Zweiten Weltkrieg und nach der Gründung zweier deutscher Staaten über Jahrzehnte hinweg so gut wie nicht existent, während der Warenverkehr schon im Jahre 1950 protokollarisch geregelt wurde.⁶⁶⁵ Erst 1964 wurden Handelsmissionen in Frankfurt am Main und in Budapest eröffnet – „[...] ohne konsularische oder sonstige zusätzliche Kompetenzen.“⁶⁶⁶ Bonn verweigerte sich 1965 dem ungarischen Wunsch nach Ausdehnung der Zusammenarbeit auf das Gebiet der Kultur, strebte aber schon ab 1966/67 unter der Regierung der Großen Koalition (Kiesinger/Brandt) volle diplomatische Beziehungen zur UVR an.⁶⁶⁷ Nun aber stieß die neue westdeutsche Aufgeschlossenheit wiederum auf ein vorsichtiges Lavieren Kádárs, der eine außenpolitische Trias zwischen Moskauhörigkeit, Reputation im Westen und Blocksolidarität

zweite Regierungserklärung vom 4. Mai 1983 – nach der gewonnenen Bundestagswahl – enthält das Versprechen: „Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten.“ Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung. Deutscher Bundestag 10. Wahlperiode : Plenarprotokoll 10/4, 67. URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/10/10004.pdf> (03.02.2017).

⁶⁶² AA Drahterlass D6-600-622.00 an die A[uslands]V[ertretungen] vom 20. April 1983. PA AA B 90 Band 1.325, ohne Paginierung.

⁶⁶³ Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt. Deutscher Bundestag. 10. Wahlperiode Drucksache 10/3784 vom 04.09.1985, 7.

URL <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/10/037/1003784.pdf> (03.02.2017).

⁶⁶⁴ Ebd.

⁶⁶⁵ Schmidt-Schweizer 2019, 707, dort Fn. 21. Siehe oben Fn. 6.

⁶⁶⁶ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 24. Siehe Fn. 160.

⁶⁶⁷ Schmidt-Schweizer 2019, 713-714.

im Gleichgewicht zu halten suchte.⁶⁶⁸ Damit wollte er sich den Rücken für die mit Beginn des Jahres 1968 eingeführten Wirtschaftsreformen freihalten, durch die auch der Handel mit der Bundesrepublik Deutschland stark belebt wurde.⁶⁶⁹ Die außenpolitische Trias blieb im Grunde bis zum Ende des Regimes erhalten, führte allerdings zu strategischen Kombinationen mit mehrfach umgekehrten Vorzeichen. In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ging es Kádár vorwiegend darum, den Spagat zwischen außenpolitischer Befürwortung des Ost-West-Entspannungsprozesses (KSZE) und innenpolitischer Kontrolle über die ungarische Gesellschaft auszuhalten. Erst nach der Helsinki-Konferenz kam es am 6. Juli 1977 zum Abschluss des bilateralen Kulturabkommens, aber auch das belebte den ungarisch-westdeutschen Kulturaustausch zunächst einmal nur in eine Richtung: von Budapest nach Bonn. Während des »Zweiten Kalten Krieges« (NATO-Nachrüstung) am Anfang der 1980er Jahre wagte Kádár eine Gratwanderung zwischen formaler Aufrechterhaltung der Blocksolidarität und der Teilintegration in westlich dominierte ökonomische Strukturen (Beitritt zum IWF, Akzeptanz westlicher Kredite), weil sonst der innenpolitische Kompromiss in Ungarn wegen der Staatsschuldenkrise zu zerbrechen drohte. Eine offene Konfrontation innerhalb des Ostblocks wurde aber weiterhin vermieden. „Während der Kádárismus sich auf wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet wirklich weit vom Sowjetmodell entfernte, gehörte er in der Außenpolitik lange zu den servilsten Staaten des Blocks.“⁶⁷⁰

Zur Aufnahme der vollen diplomatischen Beziehungen zur Bundesrepublik war es am 21. Dezember 1973 gekommen. Noch im Vorfeld hatte die Budapester Handelsvertretung (HV) am 22. März 1973 an das AA über fortwährende Behinderungen der praktischen Kulturarbeit durch die ungarische Seite berichtet.⁶⁷¹ Umfang und Qualität des Kulturaustausches wurden auch noch nach der Errichtung von Botschaften realistisch-pessimistisch eingeschätzt.⁶⁷² Ein

⁶⁶⁸ Vgl. Békés, Magyarország, a szovjet blokk, a német kérdés és az európai biztonság 1969-1975. [Ungarn, der Sowjetblock, die deutsche Frage und die europäische Sicherheit 1969-1975]. Siehe oben Fn. 325.

⁶⁶⁹ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 31-32.

⁶⁷⁰ „Miközben gazdasági és kulturális téren a kádárismus igen messzire jutott az ortodox szovjet modelltól, külpolitikában sokáig a blokk legszervilisebb államai közé tartozott.“ Romsics 2017, 456. [Eigene Übersetzung: KDUe]. Siehe oben Fn. 152.

⁶⁷¹ „Jede Frage unserer Kulturarbeit muss mit dem für westlichen Kulturaustausch zuständigen zentralen Institut für kulturelle Beziehungen [KKI] aufgenommen werden. Es arbeitet – je nach gesamtpolitischer Wetterlage – mehr oder noch mehr [!] administrativ. Es ist auch für die Herstellung direkter Kontakte zwischen HV und ungarischen Kulturträgern zuständig, entsprechende Bitten wurden bisher fast ausschließlich dilatorisch behandelt. D. h.: die HV hat keine offiziellen [!] Verbindungen zu den Universitäten, zu den germanistischen Lehrstühlen, zu den ‚Schwabendeutschen‘ [Ungarndeutschen, KDUe], Kontakte zu Vertretern der Wissenschaften, der Literatur oder der ausübenden Künste ergeben sich, wenn überhaupt, nur zufällig [!]“. Kurzreferat des Kulturreferenten der HV, Anlage zum Bericht der Handelsvertretung vom 22.3.1973, Nr. 268/7, 3; PA AA Zwischenarchiv 112.677, ohne Paginierung.

⁶⁷² Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 36-37 (dort Fnn. 116 und 117), 45.

informelles Gespräch über den Abschluss eines bilateralen Kulturabkommens im Juli 1974 offenbarte, dass der Kulturaustausch trotz einiger Verbesserungen „[...] immer noch stark einwegig zugunsten Ungarns [lief]. Die Bundesrepublik ist für Ungarn interessant zur Selbstdarstellung [...] und als Devisenbringer [...]“.⁶⁷³ Größeres Interesse zeigte die ungarische Seite bei den Sondierungsgesprächen u. a. an der gegenseitigen Anerkennung von Zeugnissen, an der Revision von Schulbüchern und an einem Abkommen über wissenschaftlich-technologische Zusammenarbeit. In Bezug auf die Sprache wurde eine Benachteiligung des Ungarischen in der Bundesrepublik moniert, aber mit Hinweis auf die Aktivitäten der DDR gleichzeitig erklärt, an einer Förderung der deutschen Sprache in Ungarn bestehe kein Bedarf. Für eine Kooperation auf der Basis der Gleichberechtigung und zum gegenseitigen Vorteil (*»Reziprozität«*) bestanden also in diesem Punkt kaum Aussichten.

Bezeichnend für die Hinhaltetaktik des ungarischen Außenministeriums sind verschiedene Dokumente im Umfeld des Besuchs von Helmut Schmidt (1918-2015), Bundeskanzler von 1974 bis 1982, in Budapest vom 4. bis 6. September 1979. Laut Vorab-Entwurf des gemeinsamen Kommuniqués vom 25. Juli 1979 sollte die Gemischte Kulturkommission „baldmöglichst“ zusammentreffen. Die deutsche Seite konnte in zähen Verhandlungen im endgültigen Entwurf den Termin auf „Anfang 1980“ konkretisieren. In der ungarischsprachigen Fassung des Kommuniqués fand sich dann allerdings wieder das Attribut „mielőbbi“ – „baldmögliches Zusammentreffen“. Zu mehrfacher Remonstration der Botschaft und schließlich, auf Betreiben des AA, zu einer förmlichen Verbalnote führte damit zusammenhängend allerdings eine weitere falsche Wiedergabe des deutschen Textes. Die ungarische Seite versuchte hartnäckig, den Ausdruck „friedliche Zusammenarbeit“ (ung. eigentlich: „békés együttműködés“) durch „friedliche Koexistenz“ (ung. „békés egymás mellett élés“ [wörtlich: „friedliches Nebeneinanderherleben“]) zu ersetzen.⁶⁷⁴ Das AA wertete die Weigerung, an dem Text etwas zu ändern, dabei aber die deutschsprachige Version stillschweigend bestehen zu lassen, als Alibi gegenüber der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bündnispartnern.⁶⁷⁵ Mit dem von ungarischer Seite lange verzögertem Zusammentreten der Gemischten Kulturkommission, selbst bei ihrer 2. Sitzung vom 18.-20.

⁶⁷³ AA 610-1, Deutsch-ungarische Kulturbeziehungen. Vom 2. September 1974, PA AA Zwischenarchiv 112.677, ohne Paginierung [Hervorh. im Orig.] Vgl. Schmidt-Schweizer 2019, 716, Fn. 66. Siehe oben Fn. 6.

⁶⁷⁴ AA an Deutsche Botschaft Budapest, verschlüsseltes Fernschreiben vom 21.09.1979, PA AA, AV Neues Amt 10.269 „Verbalnote sollte nach hiesiger Auffassung etwas [...] schärfer formuliert werden [...]“

⁶⁷⁵ „Wir werden mit der typischen ungarischen Art, sich politisch durchzuschlagen, weiterleben müssen. Dabei sollten wir stets davon ausgehen, dass die Ungarn dies als eine Frage der Selbsterhaltung ansehen. Der Besuch des Bundeskanzlers hat – wie nie ein Ereignis zuvor – deutlich gemacht, dass in Ungarn uns gegenüber nicht nur wenig Vorurteile, sondern tiefempfundene Gefühle mitteleuropäischer Zusammengehörigkeit bestehen.“ Ebd.

Oktober 1983 in Bonn, hatte sich nur eine neue Bühne für die gleiche Inszenierung ergeben. Es gab auch danach keinen KAP [Kulturellen Arbeitsplan].⁶⁷⁶ Statt den Kulturaustausch zu entwickeln, tauschten beide Seiten ihre politischen Prinzipien aus. Hauptfrage für die Bundesrepublik war die „[...] ständige kulturelle Anwesenheit im jeweils anderen Land“, sprich ein deutsches Kulturinstitut bzw. wenigstens eine Bibliothek in der UVR und umgekehrt ein ungarisches Institut in Westdeutschland. Selbst zu dem Minimalkonsens, dass es keine prinzipiellen Einwände dagegen gebe, war die ungarische Verhandlungsführung nicht bereit, allenfalls zu der schwammigen Protokollformulierung, beide Seiten stimmten darin überein, dass auf lange Sicht die Form der kulturellen Präsenz erweitert werden solle. Die finanziellen Lasten einer Einrichtung von Kulturzentren auf Gegenseitigkeit wollte Ungarn nicht tragen. Lektoren für die deutsche Sprache habe Ungarn in genügender Anzahl. Vom PAD finanzierte Aufenthalte für besonders gute Deutschschüler scheiterten an der bundesdeutschen Verhandlungsposition, die auf einem Aufenthalt in Westberlin zu bestand.⁶⁷⁷ Die Verhandlungen über diese strittigen Punkte blieben selbst bei halb privaten Begegnungen von Chefdiplomaten – im Umfeld des Besuchs von Bundeskanzler Helmut Kohl im Juni 1984, bei dem atmosphärisch die Kranzniederlegung an den Gräbern deutscher Soldaten dominierte – außerordentlich zäh.⁶⁷⁸ Auch dem stellvertretenden Leiter der Kulturabteilung im AA, Dr. Helmut Wegner, gelang es nicht, bei der Vorsprache des Kulturattachés der Bonner Botschaft Ungarns mit dem Hinweis auf die friedliche Koexistenz, ja partielle Zusammenarbeit zwischen Goethe-Institut und „Herder-Institut“ an gemeinsamen Standorten eine Lücke in der ungarischen Phalanx zu finden.⁶⁷⁹

Die Politik der kleinen Schritte vor Ort dagegen führte zu stabilen Arbeitsbeziehungen. Am 15. März 1983 wandte sich der Lehrstuhlleiter für Germanistik an der ELTE in Budapest, Antal Mádl, wegen einer Genehmigung an das MM, eine weitere wertvolle Buchspende der

⁶⁷⁶ Tájékoztató a magyar-NSZK kétoldalú kapcsolatokról 001382/4 [Information über die ungarisch-bundesdeutschen bilateralen Beziehungen] vom 1. Oktober 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-14, ohne Paginierung, Schachtel 110.

⁶⁷⁷ Feljegyzés: Esztergályos elvtárs bonni konzultációján felvetődhető kérdések bilaterális viszonylatban 002483/1 [Aufzeichnung: Bei der Konsultation des Genossen Esztergályos in Bonn hinsichtlich des bilateralen Verhältnisses aufzuwerfende Fragen] vom 18. April 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-135, ohne Paginierung, Schachtel 109.

⁶⁷⁸ Konzultáció Meyer-Landrut nyugatnémet külügyminisztériumi államtitkárral 003854 [Konsultation mit dem StS im westdeutschen Außenministerium Meyer-Landrut] vom 26. Juni 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-14, ohne Paginierung, Schachtel 110.

⁶⁷⁹ Látogatás a Külügyi Hivatal Kulturális Osztályának helyettes vezetőjénél 004201 [Besuch beim stv. AL der Kulturabt. im AA] vom 23. Juli 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-72, ohne Paginierung, Schachtel 111. [„Herder-Institut“ ist ein unzutreffender Name für das KIZ der DDR, KDUe].

westdeutschen Botschaft in dem üblichen feierlichen Rahmen entgegennehmen zu können.⁶⁸⁰ Mádl ist als Parteisekretär an der geisteswissenschaftlichen Fakultät eine in der vorliegenden Studie schon mehrfach erwähnte Schlüsselfigur.⁶⁸¹ Wenige Tage zuvor war er von einer Dienstreise aus München zurückgekommen, wo er gemeinsam mit dem Direktor der TIT-Sprachkurse die Pläne für den VII. Internationalen Deutschlehrrtag (IDT) vorgestellt hatte.⁶⁸² Mádl berichtete an sein Außenministerium, wie es gelingen könne, die heikle West-Berlin-Frage zu umgehen (alphabetische Teilnehmerlisten nach Namen und Wohnort, Verzicht auf Nationalflaggen am Veranstaltungsort). Außerhalb der Tagesordnung habe der IDT-Vorstand in geschlossener Sitzung, d. h. ohne Anwesenheit der ungarischen Delegation und der Experten aus den beiden deutschen Staaten, über den Aufnahmeantrag des Goethe-Instituts beraten. Er, Mádl, habe darauf hinzuwirken versucht, die Frage nicht auf dem Kongress in Budapest zu debattieren. Diese Intervention sei durch den Vorstand an den Generalsekretär des GI in der verschärften Form weitergegeben worden, die Ungarn sähen den Kongress in Budapest gefährdet, wenn das GI auf dem Antrag bestehe. Für das ungarische Vorbereitungskomitee habe er die Rolle des Sündenbocks abgelehnt, wenn der Kongress an dieser Frage scheitern sollte, die eigentlich auf deutschem Boden gelöst werden müsse. Der Vorstand stehe vor dem Dilemma, entweder den Austritt des DDR-Verbandes zu riskieren oder mit dem Goethe-Institut einen wichtigen Sponsor zu verlieren.⁶⁸³ Das Außenministerium konnte aus dem präzisen Bericht entnehmen, welche Konflikte mit der DDR bevorstanden, wenn dereinst ein bundesdeutsches KIZ, wenn auch nicht unter dem Namen »Goethe-Institut«, von der UVR genehmigt werden sollte. Es ist davon auszugehen, dass Antal Mádl diese Informationen, wenigstens zu einem Teil, mündlich an den Kulturattaché der bundesdeutschen Botschaft weitergab, als er mit ihm wenig später über die Übergabemodalitäten der Buchspende sprach.

Die Deutsche Botschaft erhielt von Mádl im Jahr 1983 auch Zahlen zum Deutschunterricht und zu Deutschkenntnissen in Ungarn. Diese Informationen waren, wie oben erwähnt, durch das AA von den Auslandsvertretungen angefordert worden, um den »Bericht

⁶⁸⁰ Az NSZK nagyköv[etségének] könyvajándéka az ELTE német tanszékének [Buchgeschenk der BRD-Botschaft für den Deutschlehrstuhl der ELTE], MNL OL XIX-J-1-k 1983 NSZK 109-79, ohne Paginierung, Schachtel 92.

⁶⁸¹ Siehe oben Fnn. 70, 112, 353, 373, 377.

⁶⁸² Der Kongress fand im August 1983 in Budapest statt. IDV Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V., Verbandschronik seit 1968. URL <https://idvnetz.org/verbandschronik> (27.02.2020).

⁶⁸³ Dem Vorbereitungskomitee stünden 10.000 Schweizer Franken zur Verfügung. Weitere Gelder seien für 35 Stipendien, und Kostenübernahme sei für weitere 20 Teilnehmer zugesagt. Dr. Mádl Antal utijelentése” 2673 [Dienstreisebericht Dr. Antal Mádl] vom 24. Februar 1983, mit Begleitschreiben der TIT vom 8. März 1983 an das Außenministerium gesandt, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1983 NSZK 109-74, ohne Paginierung, Schachtel 92.

der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt« vorzubereiten.⁶⁸⁴ „Die Daten wurden von Prof. Mádl, dem Lehrstuhlinhaber für Germanistik an der Universität in Budapest übermittelt, der sie erst mit viel Mühe zusammentragen musste, da die offiziellen Statistiken über dieses Thema wenig Auskunft geben.“⁶⁸⁵ In dem ausgefüllten Fragebogen heißt es, Deutsch werde an 539 Sekundarschulen bzw. „wahrscheinlich an allen“ unterrichtet. An drei Universitäten [Budapest, Debrecen, Szeged] und einer Hochschule [Pécs] (vier Einrichtungen von insgesamt 56) bestehe eine Germanistik- oder Deutschabteilung mit insgesamt 83 Hochschullehrern (Germanisten / Deutschlehrkräfte), davon vier Lektoren aus der DDR und einer aus Österreich. Die Zahl der hier Studierenden wird mit ca. 600 angegeben (von insgesamt 63.280 Direktstudenten). An „vielen“ Universitäten und Hochschulen existierten zusätzlich Fremdspracheninstitute, an denen ein Drittel der Studierenden Deutsch als zweite Fremdsprache studiere, also ca. 20.000. „Sonstige Sprachschulen: nicht bekannt. Es würden aber in zunehmendem Maß Deutschkurse in speziellen Abteilungen bei Ministerien, Verbänden und Großbetrieben eingeführt. Daneben zahlreiche private Sprachschulen und das Institut für Erwachsenenbildung TIT mit ca. 300 Lehrkräften und ca. 1.000 Kursen.“⁶⁸⁶

Obwohl die mitgeteilten Zahlen als relativ ungesichert erscheinen mussten, wurden sie von der Deutschen Botschaft wohl als ermutigendes Zeichen dafür interpretiert, dass Sprachförderung in Ungarn sich lohnen würde. Im Fragebogen war um eine Schätzung gebeten worden, wieviele „[...] Angehörige des Gastlandes Deutsch hinreichend *sprechen und verstehen*.“ Die Antwort war „[...] 10 – 12 Prozent zunehmend“. Die Botschaft kommentiert zweckoptimistisch, die deutsche sei immer noch die am weitesten verbreitete Fremdsprache.⁶⁸⁷ Die Zahl der Deutschstämmigen wird mit 220.000 angegeben. „Auch zeichnet sich eine größere Aktivität des Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen ab, der heute selbstbewusster aufzutreten versteht und ein anspruchsvolles Programm entwickelt hat.“ Ergänzend zum Sekundarschulbereich wird mitgeteilt, es existierten drei Gymnasien mit deutschen Klassenzügen in Budapest, Pécs und Baja mit 20 bis 25 Schülern Klassenstärke bei 4 Klassen;

⁶⁸⁴ Siehe oben Fn. 662.

⁶⁸⁵ Botschaft Bundesrepublik Deutschland [Budapest] Ku 622.00 vom 8. August 1983. PA AA B 90 Band 1.325, ohne Paginierung. Bereits zitiert in Uessler, Kulturdiplomatie und Germanistik 2018, 383, Fn. 61. Vgl. oben Fn. 112.

⁶⁸⁶ Ebd.

⁶⁸⁷ „Deutsch wird von ca. 12 % der Gesamtbevölkerung von 10,7 Millionen *verstanden*. Wenn auch Russisch Pflichtfach in den Schulen ist und von den Schülern im Raum Budapest öfter Englisch als Deutsch als Wahlpflichtfach gewählt wird, so nimmt das Interesse an der deutschen Sprache weiter zu, insbesondere auf dem Lande.“ Ebd. (Hervorhebungen KDUe, um daran zu erinnern, dass die mündliche Sprachverwendung der deutschen Standardsprache nicht unbedingt das Ziel des Deutschunterrichts in den Schulen war). Vgl. den Exkurs 4.4. im Appendix (Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern).

außerdem wird die Information gegeben, dass man an 98 von insgesamt 3.575 Grundschulen in 388 Klassen Deutschunterricht erteile. In 19 Grundschulen würden deutschsprachige Fächer neben dem ungarischen Unterricht erteilt, die von 4.400 Schülern gewählt worden seien. Insgesamt würden diese Schüler von 357 Deutschlehrkräften unterrichtet. An zwei Grundschulen mit deutscher Unterrichtssprache würden ca. 3.200 Schüler [sic!] unterrichtet.⁶⁸⁸

Freilich musste das AA erst den Durchbruch schaffen, um das Monopol der DDR bei der Sprachförderung zu beseitigen. Diese Alleinstellung war eigentlich auch schon vom neutralen Österreich aufgeweicht. Darauf machte der Leiter der Kulturabteilung im AA, Barthold C. Witte, seinen Gesprächspartner Róbert Boros, den schon erwähnten Leiter der HA Internationale Beziehungen im MM, bei dessen Besuch in Bonn dezent aufmerksam. Witte versicherte ihm seine hohe Wertschätzung der Anstrengungen Österreichs und der DDR auf dem Gebiet des Deutschunterrichts in Ungarn und erklärte, die Bundesrepublik Deutschland sei ihrerseits zu jeder Unterstützung bereit.⁶⁸⁹ Bei den 10 bis 12 Schülerstipendien für sehr gute Deutschlerner (mit Begleitung ihrer Lehrkräfte) ließ das AA aber nicht mit sich spaßen. Weder den ungarischen Ausweg, den Westberlin-Aufenthalt einfach unter den Tisch fallen zu lassen und währenddessen privaten Programmen Raum zu schaffen, noch die im direkten Kontakt der Bonner Botschaft mit dem PAD aufgeworfene Möglichkeit, einen Sprachkurs nur in einem Bundesland stattfinden und damit West-Berlin in der Summe aller nicht besuchten Bundesländer verschwinden zu lassen, wollte das AA akzeptieren. In relativ scharfer Form wies der Referent für die sozialistischen Länder die Bonner UVR-Botschaft darauf hin, dass niemand anders von den rund 600 Jugendlichen, die jährlich mit den PAD-Stipendien die Bundesrepublik besuchten, den Westberlin-Aufenthalt verweigere, auch nicht die Teilnehmer aus Jugoslawien und Rumänien. Dieser Aufenthalt gehöre zum landeskundlichen Programm, das die Lebenswirklichkeit in der Bundesrepublik zeige. Sollte es tatsächlich einmal zu dem »Betriebsunfall« (ung. »baleset«) gekommen sein, dass die ungarischen Jugendlichen diesen Programmpunkt absichtlich versäumt hätten, dürfe sich das nicht wiederholen. Sonst solle die UVR diese Stipendienreisen einfach nicht in Anspruch nehmen. In versöhnlicherem Ton einigten sich die Gesprächspartner darauf, weiterhin nach Lösungen zu suchen, die beiden Seiten entgegenkämen. Die Bonner Botschaft schlägt dem Außenministerium in Budapest vor,

⁶⁸⁸ Ebd. Im AA hat niemand ein Fragezeichen an diese Zahl gesetzt. In einem achtjährigen Grundschulmodell wären nach diesen Angaben 200 Schüler pro Jahrgang anzunehmen, d. h. die beiden Grundschulen wären sehr große Systeme gewesen und hätten in fünf bis sechs Parallelklassen ca. 30 bis 35 Schüler aufnehmen müssen. Die Lehrer-Schüler-Relation 357 zu 7.600 ergibt hingegen ein stimmiges Bild.

⁶⁸⁹ Boros Róbert útijelentése 004023 [Dienstreisebericht Róbert Boros] vom 6. Juli 1984, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1984 NSZK 109-72, ohne Paginierung, Schachtel 111.

nicht mehr auf die PAD-Variante zurückzukommen und auf die Stipendien insgesamt zu verzichten, wenn das AA die Forderung aufrechterhalten sollte.⁶⁹⁰ Das ungarische Außenministerium schrieb dem neuen Bonner Botschafter, István Horváth, das Problem 1984 in den Aufgabenkatalog. Auch die Frage eines westdeutschen Lektors an einer ungarischen Universität, die beim Besuch von Bundeskanzler Helmut Kohl aufgeworfen worden war und der das Außenministerium grundsätzlich schon zugestimmt hatte, entwickelte sich weiter, ohne vorerst gelöst zu werden. Wegen der ungeklärten Finanzierung, die durch das MM (Róbert Boros) angemahnt wurde, schlugen einige beherrschende Kräfte im Außenministerium vor, sich zunächst hinter dem angeblich nicht geklärten Status des Lektors für die ungarische Sprache am Hungarologischen Institut der Universität München zu verschanzen. Den dort bereits beschäftigten Lektor könne die UVR nicht gegenrechnen, weil es sich um einen ungarischen Emigranten handle, von dessen Entlassung man vorerst nichts wisse.⁶⁹¹ Dem MM wurde zwar das Budget (80.000 Forint Jahresgehalt und 160.000 Forint für die Wohnung des Lektors) zweiinhalb Monate später vom Finanzminister bewilligt⁶⁹², es dauerte aber, wie oben erwähnt, immerhin noch zwei Jahre, bis im Herbst 1986 der erste westdeutsche Lektor an der Karl Marx-Universität in Budapest seinen Posten antreten konnte.⁶⁹³ Ziemlich sicher wurden, neben den DDR-Monopolen auf die Förderung der deutschen Sprache und die Betreuung der Ungarndeutschen, auch die ungeklärten Verhältnisse an den Hungarologie-Instituten und Finno-Ugristik-Seminaren der westdeutschen Universitäten von den »Hardlinern« im KÜM dazu benutzt, mit Hinweis auf die »Reziprozität« die Beschäftigung von westdeutschen Lektoren auszubremsen. Róbert Boros selbst übernimmt diese Perspektive mit dem Ziel, in den Verhandlungen noch mehr herauszuholen. Nach Vorstellung der bundesdeutschen Delegation in der Gemischten Kulturkommission sollte der erste westdeutsche Lektor an der Universität Pécs tätig werden. Dort wäre er oder sie mit der ungarndeutschen Lehreraus- und weiterbildung sowie dem DDR-Lektor in Berührung gekommen. Boros schlägt seinem Außenministerium vor, den Lektor an der Technischen Universität Budapest einzusetzen. Stundenweise könne er dann nach Pécs abgeordnet werden, wenn Georg Heller, der Lektor am Finno-ugrischen Seminar der Universität München, in Rente gegangen sei und die westdeutsche Garantie

⁶⁹⁰ Informális beszélgetések a diákcsera-program problémájának megoldásáról 005062 [Informelle Gespräche über eine Lösung des Problems beim Schüleraustauschprogramm] vom 1. Oktober 1984. MNL OL XIX-J-1-j ebd.

⁶⁹¹ NSZK lektor fogadása magyar egyetemen 00421 [Beschäftigung eines bundesdeutschen Lektors an einer ungarischen Universität] vom 9. August 1984. MNL OL XIX-J-1-j ebd.

⁶⁹² Magyar-NSZK lektorcsere 00421/2 [Ungarisch-westdeutscher Lektorenaustausch] vom 22. Oktober 1984. MNL OL ebd. Das Monatsgehalt für den Lektor hätte somit 7.500 Forint betragen. Ein Jahr später lag das Angebot für DDR-Lehrkräfte an zweisprachigen Gymnasien bei 8000 bis 9000 Forint. Siehe oben Fn. 492.

⁶⁹³ Siehe oben Fn. 374.

vorliege, dass ein von Ungarn entsandter Lektor diese Stelle ausfüllen könne. Das Pokerspiel ist damit noch nicht zu Ende. Falls mit einer Finanzierung der Krupp-Stiftung an der Universität Köln ein weiterer Lehrstuhl für Hungarologie eingerichtet würde, könne der Lektor auch mit voller Stundenzahl an der Universität Pécs eingesetzt werden.⁶⁹⁴ Die Gründe, warum der Lektor dann nicht an der Technischen, sondern an der Wirtschaftsuniversität angebunden wurde, bleiben einstweilen im Dunkeln; vermutlich liegen sie im operativen Bereich von konkretem personellen Angebot und institutioneller Nachfrage.

4.2. Die Verhandlungen über die Errichtung eines Goethe-Instituts

Zweifellos spielten die Goethe-Institute (GI) in den Transformationsprozessen in MOE – zumal wenn sie an demselben Ort mit einem KIZ der DDR um das Publikum konkurrierten – als Orte des Gedankenaustauschs und der Wertevermittlung eine große Rolle. Zudem waren die Institute mit ihrer Sprachabteilung bedeutsam für die Weiterbildung der einheimischen Deutschlehrkräfte. So würden sich zeithistorische Untersuchungen zum Einfluss der Goethe-Institute sinnvoll in politikwissenschaftliche Studien zu Diffusionsprozessen in den IR eingliedern lassen.⁶⁹⁵ Die vorliegende Arbeit nimmt stattdessen die Genese des bundesdeutschen LEP-Ungarn in den Blick. Der Schwerpunkt für die Prozessanalyse (*»process tracing«*) im Hinblick auf das GI Budapest liegt hier also eher darauf, wie die ungarische Seite versuchte, den Wunsch nach einer bleibenden kulturellen Repräsentation in Budapest zu instrumentalisieren, um die bundesdeutschen Verhandlungspartner zur Erhöhung des Einsatzes in diesem *»Pokerspiel«* zu bewegen. Von Interesse ist auch, wie die Bonner Diplomatie auf den für einen Staat mit bolschewistischem Herrschaftssystem überraschend vielstimmigen Chor der Akteure auf der Gegenseite reagierte und für sich zu nutzen wusste. Wie oben dargestellt, hatten die Einbeziehung West-Berlins und die bundesdeutsche Sondierung über die Errichtung eines Goethe-Instituts in Ungarn die Verabschiedung eines Kulturarbeitsplans (KAP) verhindert.⁶⁹⁶

⁶⁹⁴ Műv[elődési] Min[isztérium] állásponytja a magyar-NSZK vegyesbizottsági tárgyalásokhoz 001224 [Standpunkt des Bildungsministeriums zu den Verhandlungen der Gemischten ungarisch-bundesdeutschen Kulturkommission]. Schreiben von Dr. Róbert Boros an KÜM HA Kultur und Wissenschaft stv. AL Gen. István Varga vom 11. Februar 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-71, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁶⁹⁵ Peter Ulrich Weiß, *Kulturarbeit als diplomatischer Zankapfel : Die kulturellen Auslandsbeziehungen im Dreiecksverhältnis der beiden deutschen Staaten und Rumäniens von 1950 bis 1972* [Dissertation Universität Potsdam 2007] München 2010; Jörg Schumacher, *Das Ende der kulturellen Doppelrepräsentation : Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland und der DDR am Beispiel ihrer Kulturinstitute 1989/1990* [Dissertation Universität Hildesheim 2010]. Reihe Kulturpolitische Studien 12. Frankfurt a. M. u. a. 2011.

⁶⁹⁶ Siehe Fn. 676.

In der Vorbereitung für die 3. Sitzung der Kulturkommission spielte die Leitung der AA-Kulturabteilung dem ungarischen Kulturattaché in Bonn, Dr. Attila Király, einen Ball zu, der vorerst scheinbar ungenutzt im ungarischen Feld liegen blieb. Gesandter Dr. Karl-Heinz Neukirchen hatte das Gespräch sehr behutsam begonnen. Er wolle den Wunsch nach einem KAP auf zwei Jahre in Form eines Abkommens nicht forcieren. Das Berlin-Problem sei kein bilaterales, sondern müsse zunächst in den Kultur-Konsultationen mit der Sowjetunion geklärt werden. Király zeigte sich erleichtert und betonte den Willen der ungarischen Seite, ebenfalls nach Lösungen zu suchen.⁶⁹⁷ In der entspannten Gesprächsatmosphäre brachte Neukirchen die Sprache auf das in wenigen Wochen beginnende KSZE-Kulturforum in Budapest. Wenn Bundesaußenminister Genscher an dem Forum teilnehme, werde dieser zwei Vorschläge machen. Die jährlich ausgerufene »Kulturelle Hauptstadt Europas« könne durchaus auch einmal im Osten Europas liegen, und alle Teilnehmerstaaten sollten erwägen, wechselseitig Kulturinstitute zu errichten. Letzteres werde von der Bundesrepublik weiterhin auch bilateral angestrebt. Bei dem Europäischen Kulturforum selbst, das vom 15. Oktober bis zum 25. November 1985 Budapest stattfand, trat die Bundesrepublik Deutschland zwar mit einer großen, aber nur aus wenigen Berufsdiplomaten bestehenden Delegation an. Wie die der anderen westlichen Länder auch, war sie vor allem mit freien Kulturschaffenden besetzt, darunter auch mit im Exil lebenden Schriftstellern aus Osteuropa. Dagegen boten die sozialistischen Länder vor allem hohe Kulturfunktionäre – einige davon selbst künstlerisch tätig – bis hin zu Ministern auf.⁶⁹⁸ Beim offiziellen Forum betonten die westlichen und z. T. die neutralen Staaten die Freiheit des Künstlers, während die sozialistischen Staaten die gesellschaftliche Verantwortung der Künste hervorhoben. In den Fragen der Abrüstung und der Erhaltung des Weltfriedens gab es Berührungspunkte. Die bedeutendsten halbamtlichen Initiativen aus der Bundesrepublik wurden von zwei Schriftstellern vorgetragen: Günter Grass regte eine gesamt-europäische Kulturstiftung mit Sitz in Budapest an, und der aus der DDR 1977 in die Bundesrepublik übersiedelte Reiner Kunze unterbreitete Genschers Vorschlag, jeder Teilnehmerstaat solle in jedem anderen ein Kulturinstitut eröffnen.⁶⁹⁹ Die Kunze-Genscher-Initiative blieb

⁶⁹⁷ Vermerk vom 2. Sept[ember] 1985, Betr.: Gespräch Dg 61 mit Herrn Dr. Király, ungarische Botschaft. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 007-009, hier fol. 007. Zu den entsprechenden Verhandlungen mit der Sowjetunion kam es erst am 10. und 11. Dezember 1987 in Bonn. Siehe PA AA B 90-REF.600/1373 Kulturbeziehungen Sowjetunion, fol. 04-05. Zur Einbeziehung West-Berlins siehe: Erstes Programm der kulturellen Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Union der Sozialistischen Sowjet-Republiken 1988-1989, ebd. Fol. 006-028, hier fol. 028.

⁶⁹⁸ Die Veranstaltung hat in der zeithistorischen Forschung – wie oben dargestellt – vor allem wegen des von der Internationalen Helsinki-Menschenrechtskommission (»Helsinki-Watch«) organisierten Gegenforums und wegen der ungarischen Abwehrmaßnahmen Interesse gefunden. Siehe oben Fnn. 231 und 232.

⁶⁹⁹ Hubertus Knabe, „Ideen übersteigen die Grenzen“ : Aufzeichnungen vom Budapester Kulturforum, in: *Deutschland Archiv. Zeitschrift für Fragen der DDR und der Deutschlandpolitik*, Nr. 2/1986, 161-167. URL

allerdings in den amtlichen ungarischen Berichten über den Ablauf des Forums ohne Resonanz.⁷⁰⁰ Die mit dem Namen Günter Grass verbundene Anregung, die später von der bundesdeutschen und französischen Delegation konkretisiert worden war, schaffte es dagegen in die abschließende Evaluation des Forums, die dem ZK-Ausschuss für Agitation und Propaganda vorgelegt wurde.⁷⁰¹ Erstaunlicherweise spielte eine Europäische Kulturstiftung, sei es als Alternative oder als Ergänzung zur wechselseitigen Errichtung von Kulturinstituten, in den weiteren bilateralen Verhandlungen nie eine Rolle. Man kann in der Herausstellung der Grass-Initiative vielleicht ein Ablenkungsmanöver einiger Kräfte in der ungarischen Führung sehen, die mit der Bundesrepublik zu substanziellen Fortschritten im Kulturaustausch gelangen wollten. Im Windschatten des utopischen Vorschlags, in Budapest ein europäisches Kulturinstitut zu errichten, konnten gemeinsam die Grenzen des »*modus vivendi*« ausgelotet werden und die etwaigen Planungen für die wechselseitige Errichtung von Kulturinstituten in der BRD und der UVR eine Zeitlang unterhalb der Alarmschwelle im östlichen Bündnis gehalten werden. Im Außenministerium gewahrte der stellvertretende Außenminister József Bényi im Umfeld der 3. Sitzung der Kulturkommission, die vom 24. bis 27. Februar 1986 in Budapest stattfand, eine ungewohnte Forschheit und Robustheit des deutschen Delegationsleiters, des aus den Vorbereitungen zum Kulturforum schon bekannten Gesandten Neukirchen. In einem mehr als zweistündigen Gespräch erklärte dieser das Beharren der ungarischen Seite auf der »*Reziprozität*« rundweg zur fixen Idee, wörtlich zu einem „ungarischen Komplex“. Die Ungarn dürften in der Bundesrepublik machen, was sie wollten, die Deutschen aber stießen in der UVR überall auf Hindernisse. Ihm, Neukirchen, fehle die „Leichtigkeit“ in der Entwicklung der kulturellen Beziehungen.

Die Schärfe dieser Äußerungen und die Unterstellung, die UVR rücke von bereits gegebenen Zusagen ab, riefen deutliche Repliken von Bényi hervor. Wer die ungarischen Kino- und Theaterprogramme betrachte oder mit offenen Augen durch Budapester Buchhandlungen gehe, werde die Fülle westdeutscher Produktionen und ungarischer Übersetzungen westdeutscher Werke bemerken. Umgekehrt sei die ungarische Schöne Literatur in der Bundesrepublik

<https://hubertus-knabe.de/wp-content/uploads/2019/07/KSZE-Kulturforum-Budapest.pdf> (25.03.2020). Der Bericht enthält Protokollnotizen und die Rede Reiner Kunzes im Wortlaut.

⁷⁰⁰ Tájékoztató jelentés a Politikai Bizottság számára az Európai Kulturális Fórum eddigi tapasztalatairól [Informationsbericht an den Politischen Ausschuss {Politbüro} über die bisherigen Erfahrungen beim Europäischen Kulturforum] vom 21. Oktober 1985, MNL OL M-KS 288. f. 11/4431 ö. e., abgedruckt in: Rolf Müller (Hg.) 2005 [Dokument Nr. 44], 201-210. Vgl. die Dokumente 50, 54, 56, 60. Ebd. Siehe oben Fn. 232.

⁷⁰¹ Előterjesztés az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottságának az Európai Kulturális Fórumon benyújtott javaslatok további gondozásáról [Vorlage für den Ausschuss für Agitation und Propaganda über die weitere Behandlung der beim Europäischen Kulturforum eingereichten Vorschläge] vom 21. April 1986. MNL OL ebd., abgedruckt in Rolf Müller (Hg.) 2005 [Dokument 69], 275-279.

kaum präsent.⁷⁰² Im Übrigen habe sich der Standpunkt zu den Kulturinstituten seit dem KSZE-Kulturforum im Herbst 1985 nicht verändert. Das ungarische Interesse an einem eigenen Kulturinstitut in der BRD sei zwar prinzipiell gegeben, aber aus finanziellen Gründen nicht aktuell. Deshalb sei die Kompensation im Sinne der »Reziprozität« eine logische Folgerung aus dem Wunsch der deutschen Seite.⁷⁰³ Der bei dem Gespräch anwesende Botschafter in Budapest, Ernst Friedrich Jung, schien durch die Gesprächsatmosphäre sichtlich mitgenommen, als er seine Eindrücke in einer Eildepesche an das AA darlegte.⁷⁰⁴ Jung legte einige Tage später in einem weiteren Gespräch mit Bényi noch einmal nach, die deutsche Delegation sei „überrascht von der ungarischen Haltung“ gewesen – ein diplomatischer Ausdruck für Missbilligung. Denn die Äußerungen auf dem Kulturforum hätten größere Aufgeschlossenheit vermuten lassen. Die Frage des Botschafters nach möglichen Interventionen anderer sozialistischer Regierungen wurde von Bényi verneint.⁷⁰⁵ Waren denn diese Plänkeleien nur noch die Nachwehen einer schwierigen Geburt? Neukirchen berichtet nämlich als ein „wesentliches Ergebnis“ an Minister Genscher: „Es werden Verhandlungen über die Errichtung eines Kulturinstituts der Bundesrepublik Deutschland in Budapest aufgenommen.“⁷⁰⁶ Auch sonst kann sich die pragmatische Lösung im angestrebten »modus vivendi« sehen lassen.⁷⁰⁷

⁷⁰² Die Stärkung der Literatur wenig verbreiteter Sprachen war einer der Punkte im Aktionsplan zur Umsetzung der beim Budapester Kulturforum geäußerten Vorschläge.

⁷⁰³ NSzK kulturális intézet megnyitása Budapesten 12.170 [Eröffnung eines BRD-Kulturinstituts in Budapest] Aufzeichnung vom 28. Februar 1986, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69. Dem in Bezug auf die Repräsentanz schöngeistiger Literatur häufiger auftauchenden Argument begegnete die bundesdeutsche Seite für gewöhnlich mit dem Hinweis, dass der Staat den privaten Verlagen, die auf dem westdeutschen Buchmarkt agierten, keine Verlagsprogramme diktieren könne. Später sollte sich die finanzielle Förderung von Übersetzungen als geeignetes Instrument erweisen, staatlicherseits etwas für die Verbreitung ungarischer Autoren bei deutschen Lesern zu tun.

⁷⁰⁴ „[...] In seiner von beträchtlicher Härte bestimmten Gegenargumentation führte der V[ize]A[ußen]M[inister] u. a. folgendes aus: Schon bisher seien die Möglichkeiten der kulturellen Selbstdarstellung einseitig unvorteilhaft zugunsten der Bundesrepublik Deutschland. Diese Unausgewogenheit werde durch die Errichtung eines Kulturinstituts in Budapest nur noch gesteigert, da Ungarn von dem Anspruch auf Gegenseitigkeit aus materiellen Gründen z[ur] Z[eit] keinen Gebrauch machen könne. In unmissverständlicher Weise gab er zu erkennen, dass Ungarn als ‚armes Land‘ von der reichen B[undes]R[epublik] Deutschland eine ‚Kompensation‘ erwarte [...]. Ganz offensichtlich ist [die] un[garische] Seite nicht gewillt, ihre Forderungen nach einer [solchen] wirtschaftlichen Leistung (z. B. als Unterlage für die jetzt vereinbarten Verhandlungen) schriftlich zu fixieren, sondern möchte sie unserer erwarteten Großzügigkeit überlassen [...].“ Fernschreiben (verschlüsselt) von Deutsche Botschaft Budapest an AA 601 vom 26. Februar 1986. Citissime 19:35 Uhr. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 054-055.

⁷⁰⁵ NSzK nagykövet látogatása – NSzK kulturális intézet létesítése Budapesten 12.170-1 [Besuch des BRD-Botschafters – Errichtung eines BRD-Kulturinstituts] Aufzeichnung vom 4. März 1986. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69.

⁷⁰⁶ Ministervorlage AA Abt. 6 Az. 610-1-600.51/7 UNG vom 28.02.1986, mit sechs Anlagen. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 014-049, hier fol. 015.

⁷⁰⁷ „In den Angebotslisten 1986/87 zum Kulturaustausch, die als Anlage zum Memorandum ausgetauscht wurden, haben die Ungarn nicht nur eine Ausstellung mit Elementen aus Berlin („Bauhaus-Arbeiten auf Papier“) aufgenommen, sondern zum ersten Mal auch die ausdrückliche Erwähnung von Berlin(West) bei einem weiteren Programmpunkt (Filmseminar) akzeptiert. Damit sind wir mit den Ungarn weitergekommen [sic!], als in Verhandlungen mit anderen RGW-Staaten (außer Rumänien) bzw. in dem geplanten Kulturabkommen mit der DDR (dort

Die Stärke der Position des Auswärtigen Amtes wurde auch in einem anderen Punkt demonstriert. Auf der Grundlage eines zwischen Kulturminister Béla Köpeczi und dem Kultusminister des Landes NRW, Hans Schwier, in Budapest unterzeichneten Protokolls vom 25. November 1985 hatten im Januar 1986 Verhandlungen über die Anerkennung von ungarischen Zeugnissen und Diplomen begonnen.⁷⁰⁸ Die Absicht Schwiers war es gewesen, die nach dem Modell des österreichisch-ungarischen Abkommens getroffenen Absprachen über die KMK-Gremien nach Unterzeichnung auf alle Bundesländer auszudehnen. Die Verhandlungen wurden durch das AA vorerst gestoppt. In der Kulturkommission war Staatssekretär Ulrich Kleiner, als Vertreter der KMK in der deutschen Delegation, die „entscheidende Referenzperson.“ Kleiner erwies aus Sicht des AA als sehr kooperativ (wörtlich: „hilfreich“). „Durch die praktische Zusammenarbeit in der Gemischten Kommission wurden die Differenzen zwischen der Bundesregierung und Nordrhein-Westfalen [...] schließlich ausgeräumt“ (Ministervorlage Fol. 16). Mit dieser Demonstration, dass sich kein Keil zwischen die Bundesregierung und eine Landesregierung, wenn auch unterschiedlicher parteipolitischer Couleur, bei den außenkulturellen Beziehungen zu den WP-Staaten treiben ließ, wurde der ungarischen Seite nachdrücklich die verfassungsrechtliche Stellung des Bundesministers des Äußeren verdeutlicht.⁷⁰⁹ In diesem Kontext konnte das AA die Frage der Zeugnisanerkennung mit der Errichtung eines Goethe-Instituts verknüpfen. In einem verständlichen Hang zur Personalisierung – die Vielzahl der Akteure in der auswärtigen Repräsentation der Bundesrepublik ließ dies notwendig erscheinen – oder nach dem Modell des politischen Bürokratismus mit einem klaren Blick für die einflussreichsten individuellen Akteure, resümierte die Bonner Botschaft der UVR später die Aufnahme der Verhandlungen mit den Worten, sie sehe in der Person Hans-Dietrich Genschers einen der Motoren des Kulturforums. Die Idee, alle Teilnehmerstaaten sollten in bilateralen Verhandlungen wechselseitige Kulturinstitute vereinbaren, sei die seine. Für Genschers sei die Errichtung eines bundesdeutschen Kulturinstituts in Budapest eine Prestigefrage.⁷¹⁰ Offensichtlich lag das Momentum jetzt bei der Bonner Außenpolitik.⁷¹¹

gibt es nur eine Liste von ‚Vorhaben, über deren Durchführung Einvernehmen besteht‘ mit zwei Vorhaben aus Berlin ohne Erwähnung der Stadt.“ Ebd.

⁷⁰⁸ Anlage 3 zur Ministervorlage, Ebd. Fol. 031-034. In dem Protokoll wurden auch gegenseitige Hospitationen von Schulleitern und Lehrkräften vorgeschlagen.

⁷⁰⁹ MM an KÜM vom 7. September 1987, Magyar-NSZK kulturális kapcsolatok (Háttéranyag Grósz elvtárs NSZK-beli látogatásához” 7384-34 [Kulturbeziehungen zwischen Ungarn und der BRD (Hintergrundmaterial für die BRD-Reise des Genossen Grósz)], MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 47.

⁷¹⁰ Kulturális intézetek felállítása magyar-NZSK viszonylatban 002354/8 [Errichtung von Kulturinstituten in der ungarisch-bundesdeutschen Relation]. Verschlüsseltes Fernschreiben der Botschaft Bonn vom 1. Juli 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-780, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁷¹¹ Zu dieser Einschätzung gelangt allgemein auch Schmidt-Schweizer 2019, 724-725. Siehe oben Fn. 6.

Aber wie sicher konnte man Ende Februar 1986 im AA sein, dass die Vorstöße nicht zur Verhärtung der ungarischen Position geführt hatten und es wirklich bald zu Verhandlungen kommen würde? Einen Monat vor seinem Besuch in Bonn vom 16. bis zum 18. April 1986 brachte Außenstaatssekretär Gyula Horn den Stein ins Rollen. Er konzipierte einen Brief an die ZK-Abteilung für Auswärtiges und legte ihn József Bényi zur Unterschrift vor. Dieser brachte einige Textänderungen an, strich den Briefkopf mit seinem Namen durch und ersetzte ihn durch Horns Namen und Funktion. Horn legte ihm den ursprünglichen Entwurf noch einmal vor, Bényi weigerte sich offensichtlich zu unterschreiben. Schließlich übernahm Horn die Verantwortung und schickte das Schreiben mit seiner Signatur ab. Er bat darin die ZK-Abteilung um Zustimmung dafür, die Verhandlungen über ein bundesdeutsches Kulturinstitut in Budapest aufzunehmen. Horn wies darauf hin, dass die BRD zeitgleich mit Warschau und Prag darüber verhandele und dass es bereits gut funktionierende Institute in Belgrad, Bukarest und Peking gebe. Die prinzipielle Anerkennung des gegenseitigen Rechts zur Eröffnung eines Instituts habe für die bundesdeutsche Delegation beim Kulturforum eine herausragende Rolle gespielt. Auch „auf höherer Ebene“ sei darüber bereits gesprochen worden, und man sei sich einig darüber gewesen, dass eine solche Maßnahme einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen ausüben könne. Es fällt auf, dass Horn sich hier die Argumentation Bonns zu Eigen macht.⁷¹² Freilich besteht auch er auf der »Reziprozität«. Zu den Kompensationen solle vor allem ein Abkommen über wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit gehören oder, wenn dieses wegen der Berlin-Klausel vorerst nicht zustande komme, ein Arbeitsplan mit konkreten Vorhaben, an denen auch das Kulturinstitut, wenn es errichtet sei, beteiligt werden könne. Außerdem solle finanzielle Unterstützung für ungarische Investitionen in Kultur und Bildung erbeten werden, die auch im Bonner Interesse lägen. Nach den Vorstellungen des MM sollte die bundesdeutsche Finanzierung in Kapazitätserweiterungen für deutsch-ungarische Gymnasien (50 Mio. Forint), in Ferienheime für hauptsächlich westdeutsche Schüler (50 Mio. Forint) und in Sicherheitseinrichtungen für Museen (40 Mio. Forint = ca. 2 Mio. DM) fließen.⁷¹³ Die ersten beiden Maßnahmen würden hauptsächlich der ungarndeutschen Minderheit zu Gute kommen. Die ZK-Abteilung signalisierte am 1. April 1986 Zustimmung, machte Horn aber „[...] wegen des Gewichts der Entscheidung und zu erwartender Reaktionen befreundeter Länder“ zur Auflage, das Politbüro um eine Vollmacht zu bitten.⁷¹⁴

⁷¹² Horns expliziter Hinweis darauf, Bonn könne bei sich hinziehenden bundesdeutsch-ungarischen Verhandlungen die beiden Institute in Prag und Warschau priorisieren, wurde von Bényi aus dem Schreiben gestrichen.

⁷¹³ Horns ursprüngliche Vorstellungen von 40 Mio. Forint wurden durch Bényi auf 50 Mio. Forint erhöht.

⁷¹⁴ Magyar-nyugatnémet tárgyalások kulturális intézet budapesti felállításáról“ 002354 [Ungarisch-westdeutsche Verhandlungen über die Errichtung eines Kulturinstituts in Budapest] Außenstaatssekretär Gyula Horn an die ZK-

Der Beschluss des Politbüros vom 22. April 1986 beauftragte das Außenministerium mit der Aufnahme von Verhandlungen und griff die Vorstellungen des MM in der Weise auf, dass zur Finanzierung von Investitionen, die der Traditionspflege der Ungarndeutschen dienen, von der Bundesrepublik ein langfristiger, zinsloser Kredit zu verlangen sei.⁷¹⁵

Bei seinen Konsultationen in Bonn ließ Horn durchblicken, dass es bald zu konkreten Verhandlungen käme. Damit wurden dort erneut Erwartungen auf eine zügige Befassung mit der Materie geweckt. Bis zum Herbst wollte die bundesdeutsche Seite das Abkommen über die Kulturinstitute unterschriftsreif haben, standen doch zwei hochrangige Besuche in der UVR an. Bundesaußenminister Genscher plante im September nach Budapest zu fahren. Für den Oktober war der Staatsbesuch Richard von Weizsäckers angekündigt, der erste Ungarnbesuch eines Bundespräsidenten überhaupt in der Geschichte der beiden Länder. Der Durchbruch ließ aber weiter auf sich warten. Die Ursache für die Verzögerung lag vor allem an der komplexen Verhandlungsstrategie der federführenden HA Kultur und Wissenschaft im KÜM mit ihrem Leiter István Csejtei, unter der Aufsicht des bereits mehrfach als Bremser hervorgetretenen József Bényi.⁷¹⁶ Obwohl das MM bereits seine Vorstellungen an Gyula Horn herangetragen hatte und diese Eingang in den Politbürobeschluss gefunden hatten, wurde nochmals die HA Internationale Verbindungen im MM um ihre Expertise gebeten.⁷¹⁷ Damit wandten sich die Betonierer im Außenministerium an die beharrenden Kräfte im Bildungsministerium und setzten so auf einen sich abzeichnenden Gegensatz zwischen diesen und der Nationalitätenabteilung. Erwartungsgemäß warnte der aus den Verhandlungen mit der DDR bekannte HAL Róbert Boros in seiner Antwort, „[...] Investitionen zur Traditionspflege der ungarndeutschen Nationalität“ seien sehr delikate zu behandeln. Bisher seien den Versuchen bundesdeutscher Organisationen und der Botschaft, ihre Tätigkeit auf die Minderheit auszudehnen, immer enge Grenzen gesetzt

Abteilung für Auswärtige Angelegenheiten vom 19. März 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-780, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁷¹⁵ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 51. Dort Hinweis auf die Quelle: Jegzőkönyv a Politikai Bizottság 1986 április 22-én megtartott üléséről [Protokoll über die Sitzung des Politbüros vom 22. April 1986] MNL OL 288. f. 5/967. ö. e., fol. 13. Ebd., Fn. 181.

⁷¹⁶ Die Komplexität wurde selbst von den Diplomaten vor Ort offensichtlich ignoriert. Der Jahresbericht des ungarischen Botschafters in Bonn wird in der Zentrale zwar allgemein gelobt. Aber die Kürze, in der er die Errichtung des BRD-KIZ abhandelt, wird gerügt. „Nach unserer Meinung handelt es sich um einen der zurzeit wichtigsten Fragenkreise der beiderseitigen Beziehungen, und im Hinblick auf dessen Komplexität ist schwer vorstellbar, dass die Berichte der Mitarbeiter diesen in ihrer Gänze verhandeln.“ Vgl. 1986. évi nagyköveti beszámoló 004226 [Jahresbericht des Botschafters] Stellungnahme der HA Kultur und Wissenschaft im KÜM vom 14. August 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-142, ohne Paginierung, Schachtel 107.

⁷¹⁷ Magyar-NSZK kulturális és tudományos-műszaki tárgyalások 002738/3 [Ungarisch-bundesdeutsche kulturelle und wissenschaftlich-technische Verhandlungen]. Schreiben der HA Kultur und Wissenschaft im KÜM an die HA Internationale Beziehungen im MM vom 22. Mai 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-71, ohne Paginierung, Schachtel 108.

worden. Zwar empfahl Boros, die bereits ausgearbeiteten Vorschläge des Leiters der »Selbstständigen Nationalitätenabteilung« im MM, Ferenc Stark, in Betracht zu ziehen. Er selbst aber wollte einen westdeutschen Kulturkredit lieber für Projekte ohne Minderheitenbezug, z. B. für die Restaurierung historischer Gebäude, in Anspruch nehmen. Für ihn persönlich habe im Übrigen weiterhin ein ungarisches Kulturinstitut in Westdeutschland Priorität. Boros schränkte aber ein – auch dies ein Instrument der Verzögerungstaktik – dass sein Standpunkt innerhalb des MM noch nicht abgestimmt sei.⁷¹⁸ Die Ausgangslage für die Verhandlungen mit der bundesdeutschen Seite gewann so wieder an Komplexität, weil man sich offensichtlich auch im MM noch nicht einig war, was als Gegenleistung für das westdeutsche KIZ herausverhandelt werden sollte.

Die deutsche Seite wurde nicht müde, auf den positiven Einfluss einer ungarischen Entscheidung zugunsten des Kulturinstituts auf die Lösung anderer Fragen hinzuweisen. Konkret wurde von Ungarn ein Weiterkommen bei der Anerkennung ungarischer Zeugnisse und Diplome durch die KMK erwartet.⁷¹⁹ AA-intern und in der verschlüsselten Kommunikation mit der Deutschen Botschaft in Budapest war die Priorisierung aber eine andere. In seiner Ministervorlage hatte Neukirchen Ende Februar gefolgert, deutsche Überlegungen zu einer „Kompensation“ müssten abgeschlossen sein, bevor Verhandlungen über ein Kulturinstitut aufgenommen würden. Kurz vor dem Termin am 2. und 3. Juni 1986 in Bonn meldete sich der deutsche Botschafter in Budapest mit seinen Vorschlägen. Unter den drei Bereichen möglicher Kompensationen (Diplomatenpässe, wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit, Minderheitenförderung) wird letzterer besonders betont. Ob bei dieser Priorisierung ein verborgener Kommunikationskanal ins ungarische Außen- und/oder ins Bildungsministerium eine Rolle gespielt hat, lässt sich bisher nicht belegen.⁷²⁰ Es folgen Vorschläge für konkrete Förderungsprojekte, z. B. für das geplante „Kulturhaus des Lenau-Vereins“ in Pécs und „[...] – langfristig:

⁷¹⁸ Magyar-NSZK kulturális és tudományos-műszaki tárgyalások 002738/4, Antwortschreiben an KÜM HA Kultur und Wissenschaft, mit Bemerkungen und Vorschlägen von AL IB im MM Róbert Boros vom 26. Mai 1986. MNL OL XIX-J-1-j ebd.

⁷¹⁹ A Területi Főosztály véleménye a „Javaslat a magyar-nyugatnémet megállapodásokat alapuló tudományos-műszaki és kulturális kapcsolatok fejlesztésére c[ímzett] feljegyzéshez” 13292 [Meinung der HA Sektor V. zur Aufzeichnung mit dem Titel „Vorschlag zur Entwicklung der wissenschaftlich-technischen und kulturellen Beziehungen auf der Grundlage einer ungarisch-westdeutschen Vereinbarung”] vom 18. April 1986. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 47.

⁷²⁰ „[Die] Kulturelle Förderung der deutschen Minderheiten [sic!] in Ungarn [...] liegt auch in unserem Interesse. Nach Meinung der Botschaft besteht hier tatsächlich ein sehr starker Bedarf einerseits im Hinblick auf die wachsende Forderung der Ungarndeutschen an die Regierung, ihre proklamierte Liberalität der Nationalitätenpolitik auch in die Tat umzusetzen, andererseits wegen der wirtschaftlichen Bedeutung der Beziehungen zum deutschsprachigen Teil Europas, die den ung[arischen] Staat ein Interesse an dem Ausbau des Potentials von deutschen Sprachkenntnissen nehmen lässt. Wie bekannt, sind die deutschen Sprachkenntnisse nach dem Zweiten Weltkrieg sehr zurückgegangen, so dass starke staatliche Anstrengungen besonders im Erziehungswesen nötig sind, um die

– [die] finanzielle Unterstützung bei der Errichtung zweisprachiger Schulen für Deutsch und weiterer Kulturhäuser, Stipendien“.⁷²¹ Der Vorschlag wird im AA gerne aufgegriffen, konnte es doch damit gelingen, die Deutschförderung, die ja ein genuines Interesse der Bundesrepublik darstellte, der ungarischen Seite als Kompensation für die Errichtung eines bundesdeutschen Kulturinstituts anpreisen. Vorsichtig will man zunächst mit kleinen konkreten Angeboten einsteigen, u. a. „[...] Entsendung eines Lektors [für Deutsch] an die Universität in Pecs [sic!] [...] [oder] Hospitationszuschüsse für 4-5 Deutschlehrer (wäre im Kulturaustausch mit Osteuropa erstmalige Vermittlung) [...]“.⁷²² Die ungarische Seite soll die Vorschläge in eine Prioritätenliste bringen. Das ungarische Außenministerium zeigte sich, einmal abgesehen von der Verpflichtung durch den Politbürobeschluss vom 26. April 1986, grundsätzlich sehr aufgeschlossen für eine Kreditkonstruktion zugunsten der kulturellen Förderung der Minderheit. Damit war eine direkte Unterstützung durch die Bundesrepublik, wie sie mit der DDR in Bezug auf die Hilfe bei der Errichtung ungarisch-deutscher Gymnasien vereinbart worden war, formal zu umgehen. Und die Kredite würden ungarischer Auffassung nach nicht direkt investiert, sondern dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt. Dem Hinweis von Róbert Boros folgend, wandte sich die HA Kultur und Wissenschaft an Ferenc Stark und nahm dessen Vorschläge in die Konzeption für die erste Verhandlungsrunde der Expertenkommissionen auf. In der realistischen Einschätzung, dass auch ein »Goethe-Institut« – in dem ungarischen Dokument wird überraschender Weise der korrekte Name und nicht die allgemeine Bezeichnung KIZ benutzt – den sprachlichen Bedürfnissen der Ungarndeutschen entgegenkommen würde, sollten allerdings die Vorschläge der Nationalitätenabteilung im Hintergrund bleiben, stattdessen die beiden anderen Forderungen, die Erleichterung des Visumverkehrs und die Vereinbarung über technisch-wissenschaftliche Kooperation, vorrangig behandelt werden.⁷²³ Dass gerade Letzteres nicht einfach werden würde, darauf hatte vorher die Stellungnahme der Gebietshauptabteilung im KÜM hingewiesen. Auch andere sozialistische Länder würden darauf warten, dass die geplante Vereinbarung zwischen der Sowjetunion und der

nachwachsende Generation wieder dem Deutschen zuzuführen. Die wichtigsten Bereiche sind hier das Schulwesen und die Erwachsenenbildung, beide erst in den Anfängen und sehr kostenintensiv. Fernschreiben (verschlüsselt) von Deutsche Botschaft Budapest an AA 601 vom 23. Mai 1986. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 054-055.

⁷²¹ Ebd. Fol. 055.

⁷²² Vermerk 610-1-600.51/7 UNG vom 27. Mai 1986 (Frau Lindemann-Macha) an Ref. 601 im Hause. Betr. Errichtung eines Goethe-Instituts in Ungarn, hier: Beitrag zur Förderung der deutschen Minderheit in Ungarn. Ebd. Fol. 056-058, hier fol. 056.

⁷²³ NSZK-támogatás vagy hitel a német nemzetiségi kulturális hagyományainak ápolását szolgáló célberuházásokra / háttéranyag az 1986. június 2-3-i bonni szakértői tárgyaláshoz 003201 [Unterstützung oder Kredit der BRD für Investitionen zur Pflege der kulturellen Traditionen der deutschen Nationalität] Aufzeichnung der KÜM HAL Kultur und Wissenschaft (Dr. Csejtei István) vom 29. Mai 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 107.

Bundesrepublik eine geeignete West-Berlin-Formel enthalten würde, die man in das eigene Abkommen übernehmen könnte.⁷²⁴

In der Auswertung der ersten Runde der Verhandlungen in Bonn hieß es aber nicht mehr Unterstützung *oder* Kredit, sondern „Kredit *und* Unterstützung“. Wieder tat sich József Bényi als jemand hervor, der den Prozess hinauszuzögern versuchte. Für das Schreiben an den Staatssekretär im MM, József Drecin, hatte es im Referentenentwurf geheißen, das Politbüro *billige* die Verhandlungen um einen Kulturkredit [ung. »*heylesli*«]. Bényi spitzte die Formulierung zu, um den Spielraum der ungarischen Delegation einzuengen: Der Beschluss *schreibe* solche Verhandlungen *vor* [ung. »*előírja*«]. So präpariert, wirkten die phantasievollen Vorschläge aus der HA IV des MM (Róbert Boros), die Bényi sich zu eigen machte, wie ein Sprengsatz, der die weiteren Expertenverhandlungen zum Scheitern bringen oder wenigstens im Laufe seiner Entschärfung zu weiteren Verzögerungen führen musste. Aus den Vorgesprächen wisse man, dass die deutsche Seite zu großen Investitionen im Kulturbereich bereit sei. Das MM habe u. a. die Restaurierung historischer Gebäude wie z. B. des »*Sándor-Palota*« (Alexanderpalast, heute Sitz des Staatspräsidenten) oder der Kunstsammlungen des Museums der Schönen Künste im Auge.⁷²⁵ Für diese Projekte solle der zinslose Kredit über 250 Mio. DM mit 15 Jahren Laufzeit verlangt werden. Für die Unterstützung der ungarndeutschen Belange solle eine nicht rückzahlbare Zuwendung von 50 Mio. DM gedacht sein, vorbehaltlich einer Prüfung, ob die Projekte in Ferenc Starks Liste wirklich vorrangig gefördert werden sollten.⁷²⁶ Am 2. Juli 1986 wurde die Rohübersetzung des deutschsprachigen Entwurfs für eine Vereinbarung über die Kulturinstitute zusammen mit dem ungarischen Entwurf vom KÜM an das MM und BM sowie an die zuständigen ZK-Ausschüsse gesandt. Die Federführenden im KÜM stufte das Abkommen zu einem Notenwechsel herab, um, wie es der beiliegende, von Bényi abgezeichnete Vermerk unterstrich, eine allzu große Publizität zu vermeiden.⁷²⁷ Damit war klar, dass die Paraphierung

⁷²⁴ A Területi Főosztály véleménye a Javaslat a magyar-nyugatnémet megállapodásokon alapuló tudományos-műszaki és kulturális kapcsolatok fejlesztésére c. feljegyzéshez 13292 [Stellungnahme der HA Sektor V. zur Aufzeichnung c., den Vorschlag der auf einer ungarisch-westdeutschen Vereinbarung beruhenden Weiterentwicklung der wiss.-technischen und kulturellen Beziehungen betreffend] vom 18. April 1986, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69.

⁷²⁵ Auch diese Vorstellungen lagen auf der Linie der von Béla Köpeczi zusammengestellten Folgerungen aus dem Budapester Kulturforum: eine davon betraf die gemeinsame Pflege des europäischen Kulturerbes.

⁷²⁶ NSZK hitel és támogatás kiemelt kulturális és a német nemzetiségi kulturális hagyományait szolgáló célberuházásokra 003201/1 [Kredit und Unterstützung der BRD für herausragende kulturelle Investitionen sowie für die kulturellen Traditionen der deutschen Nationalität pflegende Maßnahmen] Schreiben des stv. Außenministers József Bényi an Gen. József Drecin, StS im MM, vom 25. Juni 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 107.

⁷²⁷ Az NSZK Kult[urális] és Tájékozt[ató] Központ létrehozásáról szóló megállapodás magyar ellentervet /I./ 002354/6 [Ungarischer Gegenentwurf zur Vereinbarung über die Errichtung eines bundesdeutschen KIZ {I.}] Aufzeichnung KÜM HA Kultur und Wissenschaft, István Varga, vom 2. Juli 1986 an stv. Außenminister József

eines Abkommens durch Genscher oder gar eine Unterzeichnung durch den Bundespräsidenten bei ihren Ungarnbesuchen im Herbst ausgeschlossen werden sollten.

Der deutsche Botschafter sprach über den Sommer bis in den Herbst 1986 hinein mehrfach im Außenministerium vor. Er hatte den Auftrag, den Prozess durch Einführung auf die Errichtung des Goethe-Instituts in Budapest zu beschleunigen. Außerdem musste er die obskure Liste mit den unreal erscheinenden, durch einen Kulturkredit zu fördernden Vorhaben – ein weiteres Beispiel war die Restaurierung des Schlosses in Gödöllő – abklären. Zudem hatte er gegen die zwischenzeitliche Erhöhung des Kreditrahmens (250 Mio. DM plus 50 Mio. DM) zu intervenieren und insgesamt den Präzedenzfall in Frage zu stellen, dass die Bundesrepublik einen Kaufpreis für die Genehmigung eines Kulturinstituts zu entrichten habe. Ernst-Friedrich Jungs Gesprächspartner war immer József Bényi, der den Botschafter mehrfach auflaufen ließ.⁷²⁸ Anlässlich eines von Jung unmittelbar vor der zweiten Expertenrunde gegebenen Mittagessens berichtete Bényi mit sichtlichem Vergnügen: „Wegen des Kulturinstituts in Budapest herrscht in der Bundesrepublik Konfusion.“⁷²⁹ Die Konzeption für die zweite Runde der Experten-Verhandlungen vom 6. bis zum 8 August 1986 in Budapest enthielt folgerichtig die Zurückweisung der von der deutschen Seite gewünschten Einführung auf das Goethe-Institut. Dieser Wunsch solle nur prinzipiell, nicht konkret verhandelt werden. Das bedeutete eine weitere Zeitverzögerung, weil auf der Ebene der Politik schon lange prinzipiell zugestimmt worden war und es jetzt in der Expertenrunde um konkrete Details gehen sollte. Die Tagesordnung enthielt auch den Vorschlag für eine Exkursion zu einem der zu restaurierenden historischen Objekte aus einer konkretisierten und verlängerten Liste mit 17 kulturellen Projekten, die von dem 250 Millionen-Kredit profitieren sollten. Die Delegationen unternahmen dann in der Tat einen gemeinsamen Ausflug zum Donau-Knie, wo die Ausgrabungen am Sommerpalast des Königs Matthias in Visegrád besichtigt wurden. Hinzu kam dann noch eine Liste mit vier ungarndeutschen Projekten, die von Ferenc Stark im Hinblick auf die nicht rückzahlbare Unterstützung von 50 Mio. DM eingebracht worden waren:

1. Bau bzw. Erweiterung von zweisprachigen deutschen Nationalitätenschulen und Schülerwohnheimen / Budapest, Bonyhád, Pilisvörösvár, Pécs / (zusammen 30,5 Millionen)

Bényi, im Anhang ungarischer Gegenentwurf und Rohübersetzung des deutschen Entwurfs ins Ungarische, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-780, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁷²⁸ NSZK nagykövet látogatása – NSZK kulturális intézet létesítése Budapesten” 12170/2 [Besuch des BRD-Botschafters – Errichtung eines BRD-Kulturinstituts in Budapest] Aufzeichnung vom 21. Juli 1986, vom 18. April 1986, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69.

⁷²⁹ NSZK nagykövet – NSZK kulturális intézet 12170/3 [BRD-Botschafter – BRD-Kulturinstitut] Aufzeichnung vom 30. Juli 1986. Ebd.

2. Errichtung von Kulturzentren in kleinen Wohnorten der deutschen Nationalität in sieben Bezirken (13,5 Millionen)
3. Ausrüstung von zentral gelegenen deutschen Nationalitätenschulen und Kulturzentren mit moderner Informationstechnik (Video, Rechentechnik usw.) (5 Millionen)
4. Technische Verbesserungen bei der Deutschen Bühne Szekszárd (1 Million)⁷³⁰

Der ungarische Vize-Außenminister hatte, wie dargestellt, mit phantasiereichen Winkelzügen den Verhandlungsprozess erschwert. Unmittelbar vor dem Staatsbesuch kam es zur Gegeninladung durch József Bényi. Der deutsche Botschafter als Gast beim Mittagessen fand klare Worte. Die beiderseitigen Beziehungen seien zwar noch nicht gestört, aber doch mehr und mehr belastet. Das wechselseitige Interesse an Kulturinstituten sei bekundet worden; es sei nicht zielführend, danach drei weitere Bedingungen zuzuschneiden und in einem Junktim zu verknüpfen. Die ausufernden Kreditvorstellungen seien schlicht unannehmbar. Am Anfang habe die ungarische Seite nur für die Sanierung einiger Gebäude einen Kredit erbeten, später hätten sich die Kompensationsforderungen auf 300 Mio. DM (250+50) aufsummiert. Die Bundesrepublik Deutschland könne für die Eröffnung eines Kulturinstituts keine Zahlung leisten. Das würde für andere bilaterale Beziehungen einen schwerwiegenden Präzedenzfall darstellen. Jung versprach, Bényis versöhnlichen Vorschlag nach getrennten Verhandlungen über die einzelnen Forderungen zu sondieren, und verabschiedete sich mit den Worten, vielleicht werde alles leichter gehen, wenn die Bundesrepublik in Prag, Sofia oder Warschau schon ein Kulturinstitut eröffnet habe. Budapest habe aber weiterhin Priorität.⁷³¹ Eine Woche später erschien der deutsche Botschafter zu Bényis angeblicher Überraschung („soron kívül“ – „außerhalb der Reihe“) und verlas förmlich eine Anweisung aus dem AA. Die Möglichkeit eines Kulturkredits sei von den zuständigen Stellen geprüft und verneint worden, eine solche bestehe grundsätzlich nicht, ganz unabhängig von der Frage eines Kulturinstituts in Budapest. Zu den Visa-Erleichterungen habe die deutsche Seite teilweise schon Leistungen erbracht, weitere seien in Vorbereitung. Für das Abkommen zur technisch-wissenschaftlichen Zusammenarbeit erwarte man in Bonn die Vorschläge der bereits eingeladenen ungarischen Delegation. Das Abkommen zu den Kulturinstituten sei im Entwurf praktisch fertig. Die Bundesrepublik schlage vor, die letzten beiden strittigen Formulierungen schnell zu klären und das Abkommen während des Staatsbesuchs durch Richard von Weizsäcker zu unterzeichnen.

⁷³⁰ Konceptió a magyar-német szakértői tárgyalásokhoz /1986. VIII: 6-8. / 002738/5 [Konzeption für die ungarisch-deutschen Expertenverhandlungen {6.-8. VIII. 1986}] Aufzeichnung der HA Kultur und Wissenschaft des KÜM, AL Dr. István Csejtei vom 1. August 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-71, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁷³¹ Beszélgetés az NSzK nagykövettel (kulturális intézet felállítása) 12170/5 [Gespräch mit dem BRD-Botschafter {Errichtung des Kulturinstituts}] Aufzeichnung vom 2. Oktober 1986, vom 18. April 1986, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69.

Sie bitte die ungarische Führung um schnelle Prüfung und um Rückmeldung noch vor dem Eintreffen des Bundespräsidenten in Ungarn. Außenminister Péter Várkonyi vermerkt handschriftlich: „Herrn Jung einbestellen. Für uns ist diese Mitteilung unerwartet. Die Situation ist noch nicht reif für eine Unterschrift. Die Frage erfordert weitere diplomatische Verhandlungen, worum die ungarische Seite bittet.“⁷³²

Der Staatsbesuch des Bundespräsidenten hatte vor allem die Belange der Ungarn-
deutschen in den Fokus gerückt.⁷³³ Wenig später kam es zu einer bemerkenswerten Initiative
des bayerischen Ministerpräsidenten Franz-Josef Strauß, dessen außenpolitische Ambitionen
damals allgemein bekannt waren. Konzeptionell orientierte er sich an der staatlich dominierten
Kulturdiplomatie Frankreichs und äußerte mehrfach harsche Kritik an der Programmarbeit der
Goethe-Institute und der liberalen Aufsichtspraxis im AA.⁷³⁴ Im November des Jahres 1986
sagte er sich über die ungarische Botschaft in Bonn zu einem privaten Jagdbesuch in Ungarn
an und wünschte ein Gespräch mit János Kádár und anderen führenden Politikern aus Partei
und Regierung. Aus diesem Anlass ließ sich Strauß gegenüber dem Botschafter István Horváth
über die deutsch-ungarischen Beziehungen aus. Er lobte die Nationalitätenpolitik als
„charakteristisches Prinzip“ der ungarischen Außenpolitik und als „beispielhaft in Europa“.
Strauß zeigte sich bestens über das Junktin informiert, das die ungarische Seite mit der Frage
der Kulturinstitute verbunden hatte. Dass die Verhandlungen insbesondere in der Visumfrage
stockten, führte Strauß laut Horváth auf die „bürokratische Auffassung des zuständigen
Ministeriums“ zurück. Er versprach angeblich, nach den Neuwahlen zum Deutschen Bundestag
im Januar 1987 und einer seinen Erwartungen entsprechenden Regierungsbildung über das
Bundesinnenministerium die Visumsfrage neu anzupacken. In der Frage der Kulturkredite
unterstützte Strauß die ungarische Auffassung. In Bonn habe man noch nicht richtig die
politische Bedeutung der ungarischen Vorschläge erkannt. Auch in dieser Beziehung sagte er
laut Horváth zu, seinen Einfluss auf Bundeskanzler Kohl geltend zu machen.⁷³⁵

⁷³² NSzK nagykövet látogatása – NSzK kulturális intézet létesítése 12170/6 [Besuch des BRD-Botschafters – Errichtung des bundesdeutschen Kulturinstituts], Aufzeichnung vom 9. Oktober 1986 und „NSzK kulturális intézet létesítése Budapesten“ 12170/7 [Errichtung des bundesdeutschen Kulturinstituts in Buda pest], Aufzeichnung vom 10. Oktober 1986, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69.

⁷³³ Vgl. Exkurs 4.4. im Appendix (Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern).

⁷³⁴ Trommler 2014, *Kulturmacht ohne Kompass*, 702-703. Siehe oben Fn. 33.

⁷³⁵ Franz Josef Strauss magyarországi látogatása 005354 [Ungarnbesuch von Franz Josef Strauss] Schreiben des Außenministers Péter Várkonyi an den stv. Vorsitzenden des Ministerrats József Marjai vom 24. November 1986 mit Weiterleitung des verschlüsselten Fernschreibens der ungarischen Botschaft in Bonn vom 12.11.1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-13, ohne Paginierung, Schachtel 107. Die Aussicht, dass sich das Bundesinnenministerium nach der Bildung einer neuen Bundesregierung mit der Visumfrage beschäftigen würde, wird von einem amtlichen Leser im KÜM mit einem Fragezeichen versehen.

Sicherlich haben die Vertreter einer harten ungarischen Verhandlungslinie in diesen Worten eine Bestätigung für ihren Kurs gesehen. Aber unabhängig davon gab es Gründe für das AA, außenkulturpolitische Alleingänge anderer Bundesministerien oder der Bundesländer und namentlich Bayerns zu fürchten. Offensichtlich betrieb der Bildungsminister Béla Köpéczi den Ausbau der Beziehungen zum Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.⁷³⁶ Von ganz anderem Kaliber aber waren die Absprachen mit einzelnen Kultusministerien der Bundesländer. Die schon förmlich aufgenommenen Verhandlungen über ein Äquivalenzabkommen zwischen dem NRW-Kultusministerium und dem ungarischen Bildungsministerium hatten, wie oben geschildert, von der AA-Delegationsleitung in der Gemischten Kulturkommission gerade noch eingefangen werden können. Nun bahnte sich mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein neuer Konflikt an. Dieses hatte am 21. April 1987 die Deutsche Botschaft in Budapest und das AA nur nachrichtlich darüber informiert, es strebe mit dem ungarischen Bildungsministerium ein Kulturabkommen an. In dieses sollten bereits laufende bzw. in Vorbereitung befindliche Projekte im Bereich der Aus- und Fortbildung ungarndeutscher Kindergärtnerinnen eingebracht werden.⁷³⁷ Dieses Vorgehen berührte grundsätzlich das Bund-Länder-Verhältnis, wie handschriftlich auf dem Dokument vermerkt ist. Auf Vorhaltungen des AA erklärte sich das Staatsministerium bereit, einen bayerisch-ungarischen Vertragsentwurf der Bundesregierung zur Zustimmung vorzulegen.⁷³⁸

Mit dem einstweiligen Stopp der Verhandlungen um ein »Goethe-Institut« in Budapest schienen diese in eine Sackgasse geraten zu sein. Aber im Stillen bildete sich – in der so genannten »Selbstständigen Nationalitätenabteilung« (ung. »Nemzeti Önéllő Osztály«) des MM – ein neues Potenzial, das die Kulturverhandlungen mit der Bundesrepublik als Vehikel

⁷³⁶ Schreiben des Leiters der Kulturabteilung, Barthold C. Witte, an BMBW Ministerialdirigent Dr. Hilger Freund vom 29. Januar 1987. Az. 610-1-600.51 00 UNG; Betr. Besuch des ungarischen Bildungsministers Köpéczi im Juni 1986 in der Bundesrepublik Deutschland auf Einladung von Frau Bundesminister Dr. Wilms. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 068-070. Witte betont die Zuständigkeit des AA für die AKP und bietet Unterstützung an. Er beschreibt den Stand der Kulturbeziehungen zu Ungarn und nennt die Initiativen des AA im Wissenschaftsbereich. Vor allem sollen wohl Alleingänge des BMBW vermieden werden.

⁷³⁷ Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 21. April 1987 an die Deutsche Botschaft in Budapest, in Fotokopie an AA Ref. 610 Hn. Ehni. VI/4 - S 1601 - 4a/32 063. Ebd. Fol. 071-072.

⁷³⁸ Aber damit gab sich Barthold C. Witte als Leiter der AA-Kulturabteilung nicht zufrieden: „[...] Im Verhältnis zu den Staaten des Warschauer Pakts hat schon die Aufnahme von Verhandlungen über ein solches Abkommen außenpolitische Bedeutung und stellt daher Pflege der Beziehungen zu auswärtigen Staaten dar, die gemäß Art. 32 Abs. 1 GG dem Bund vorbehalten ist. Dem Bund muß daher von vornherein die Möglichkeit gegeben werden, auf die Verhandlungen Einfluß zu nehmen; wenn der Bund unter Umständen gezwungen wäre, seine Zustimmung nach Abschluß der Verhandlungen zu versagen, könnte sich dies außenpolitisch abträglich auswirken. [...] Das in Ihrem Schreiben erwähnte nordrheinwestfälisch-ungarische ‚Protokoll‘ über kulturelle Angelegenheiten ist kein Präzedenzfall. Damals wurde der Bund vor vollendete Tatsachen gestellt; auf unseren energischen Widerspruch hat Nordrhein-Westfalen Beachtung der politischen und Verfassungslage zugesagt.“ Auswärtiges Amt – Der Leiter der Kulturabteilung an Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 15.10.1987. Az. 610-651.00. Ebd. Fol. 082-083, hier fol. 082.

für eigene Ziele nutzen wollte.⁷³⁹ Die Vorgänge unterstreichen die These des Verfassers, dass Schlussfolgerungen aus dem KSZE-Prozess in der UVR nicht nur in Reaktion auf westliche Initiativen, sondern auch primär in eigener Analyse gezogen wurden. Das erforderte schon das Interesse der Staatspartei an der Machterhaltung, wobei auf Zwangsmittel, wie sie 1956 und in den Jahren danach angewendet worden waren, verzichtet werden sollte.⁷⁴⁰

4.3. Machtverschiebungen in der ungarischen Deutschlandpolitik

Der Minister für Kultur und Bildung scheint eher hinter den Vorhaben seiner Nationalitätenabteilung gestanden zu haben. Vor Mitarbeitern der beiden Ministerien MM und KÜM berichtete Béla Köpeczi mit kritischem Seitenblick auf das Außenministerium über sein Gespräch mit Richard von Weizsäcker. Dieser habe „betrübt“ zur Kenntnis nehmen müssen, dass das Abkommen über die Errichtung eines bundesdeutschen KIZ in Budapest nicht von ihm unterschrieben werden konnte. Prinzipielle Erwägungen sprächen nach Meinung des Bundespräsidenten dagegen, ein Kulturinstitut als Kaufobjekt zu betrachten [*nem képezheti adásvétel tárgyát*]. Auch einen Kredit an die UVR für die kulturellen Zwecke der deutschen Minderheit hielt von Weizsäcker unter den gegebenen Bedingungen für undenkbar. Gegen eine staatliche Zuwendung habe er prinzipiell nichts einzuwenden, freilich in erheblich bescheidenerem Umfang, als es sich die UVR vorstelle. Mit seiner angedeuteten Kritik an der Verhandlungsstrategie distanziert sich Köpeczi auch vorsichtig von seinem Abteilungsleiter Róbert Boros. Nach Köpeczis Eindruck werde die westdeutsche Seite die Verhandlungen über die Eröffnung des KIZ jetzt verlangsamen. Der deutsche Botschafter habe sich schon mehrfach abfällig über die Restaurierung von „Habsburger Schlössern in Ungarn“ geäußert. Die westdeutsche Seite sei offensichtlich überrascht gewesen, dass man trotz des hochrangigen Staatsbesuchs auf der Erfüllung aller drei Bedingungen bestanden hätte, d. h. der bevorzugten Behandlung der Diplomaten- und Dienstpässe, dem Abkommen über wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit und schließlich dem Kulturkredit.⁷⁴¹ Die BRD versuche möglicherweise, mit Bulgarien

⁷³⁹ Károly Manherz (Interview 2019, events 873; 880-883) scheint einen solchen Gedanken für abwegig zu halten. „Es war nichts ‚selbstständig‘ damals | [...] Es ging wahrscheinlich darum | damals schon | dass sehr viele Magyaren | die in den Nachbarländern | in der Slowakei und in Rumänien [lebten, nach Ungarn flohen] | Und das hat damals angefangen | [es] sind sehr viele herübergekommen.“ Nach der Wende wurde die Abteilung unter MP József Antall ins Ministerpräsidentenamt eingegliedert.

⁷⁴⁰ Näheres dazu im Exkurs 4.6. im Anhang (Neuausrichtung der ungarischen Nationalitätenpolitik ab 1985).

⁷⁴¹ Offensichtlich behandelt der Minister des MM den Kulturkredit als einen einzigen Posten, während seine Abteilungsleiter Boros und Stark sich auf zwei getrennte Forderungen verständigt hatten (250 Mio. plus 50 Mio. DM). Der Minister hält sich aus dem Kampf zweier Linien weitgehend heraus und formuliert mit dem ungarischen

oder mit der ČSSR früher einen Durchbruch bei der Errichtung eines KIZ zu erzielen. Er, Köpeczi, habe in dem Gespräch die finanzielle Unterstützung eines ungarischen Kulturinstituts in Westdeutschland als Verhandlungsgegenstand nicht aufgeworfen, um die ungarische Position nicht zu schwächen.⁷⁴² Es könne sinnvoll sein, bei einer gewissen Absicherung der bisherigen Positionen die finanzielle Unterstützung eines ungarischen Kulturinstituts in Westdeutschland als weiteren Verhandlungsgegenstand einzubringen. Die »*Alles oder nichts*«-Taktik hält Köpeczi für einen Fehler.⁷⁴³

Weitere Gespräche über die Kulturinstitute lagen wegen der bevorstehenden Bundestagswahlen am 25. Januar 1987 und der anschließenden Regierungsbildung erst einmal auf Eis. Aber als hätten Köpeczis Worte doch etwas gefruchtet, kam in die festgefahrene Situation im Frühjahr 1987 wieder ein wenig Bewegung. Köpeczi hatte sich empfänglich für das kulturdiplomatisch Angemessene gezeigt – hingewiesen sei auf den Diffusionsmechanismus der »*Emulation*«. Demgegenüber hielt der Leiter der Abteilung Kultur und Bildung im Außenministerium, István Csejtei, weiterhin an seinen harten Forderungen fest, vermutlich bestärkt durch die im Fernschreiben der Bonner Botschaft vom 12. November übermittelte Haltung des bayerischen Ministerpräsidenten Strauß. Allerdings analysierte die V. Gebietsabteilung des KÜM nüchtern das Wahlergebnis und kam zu dem Schluss, dass Strauß' Wahlstrategie, mit Ausfällen gegen Genscher Stimmen am rechten Rand des Wählerspektrums zu gewinnen, das Gegenteil bewirkt hatte. Wählerwanderungen aus dem christdemokratischen Lager zur FDP ermöglichten eine Fortsetzung der bisherigen Regierungskoalition und ihrer liberal-konservativen Politik.⁷⁴⁴ Kohls Regierungserklärung vom 18. März 1987 brachte aus ungarischer Sicht außenpolitisch wenig Aufregendes. Es ging um die Fortsetzung des Helsinki-Prozesses im Interesse der in zwei Staaten lebenden Deutschen. Neben den Beziehungen zur Sowjetunion wurden von Kohl nur die zur DDR und zu Polen erwähnt.⁷⁴⁵ Sollte Strauß etwaige Hoffnungen

Wunsch nach einem Kulturinstitut in der BRD eine Alternative für eine eigene Position des MM gegenüber dem Außenministerium.

⁷⁴² Genau darüber beschwerte sich die ungarische Botschaft am in Bonn am 1. Juli 1986, als Köpeczi gegen ihren Rat diesen ungarischen Wunsch gegenüber AA-StS Ruhfus bekräftigt hatte. Siehe: Kulturális intézetek felállítására magyar-NZSK viszonylatban 002354/8 [Errichtung von Kulturinstituten in der bundesdeutsch-ungarischen Relation]. Siehe oben Fn. 710.

⁷⁴³ A magyar-német szakértői tárgyalások kilátásai /1986. okt. 16 / 002738/7 [Aussichten der ungarisch-deutschen Expertengespräche] – Aufzeichnung der HA Kultur und Wissenschaft des KÜM, AL Dr. István Csejtei vom 16. Oktober 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-71, ohne Paginierung, Schachtel 108.

⁷⁴⁴ Tájékoztató az NSZK belső helyzetéről 3784 [Information über die innere Lage der BRD]. Aufzeichnung der HA Sektor V. vom 25. März 1987. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-1, ohne Paginierung, Schachtel 47.

⁷⁴⁵ Tájékoztató az NSZK külpolitikáról 3783 [Information über die bundesdeutsche Außenpolitik] Aufzeichnung der HA Sektor V. vom 27. März 1987. Ebd.

auf einen Kurswechsel in den bilateralen Verhandlungen mit Ungarn geweckt haben, so waren sie aus diesen Analysen nicht abzuleiten. So schlug Csejtei eine andere Strategie als bisher ein und folgte dem Weg, der sich in den letzten Gesprächen zwischen Jung und Bényi angedeutet hatte. Das Paket mit den vier Gegenforderungen wurde aufgeschnürt, in der Hoffnung, auf den einzelnen Gebieten leichter Fortschritte machen zu können. Die Kreditvorstellung von den 250 Mio. DM war in die bundesdeutsche Presse durchgesickert, ohne ein negatives Echo hervorzurufen. Dazu mag die falsche Wahrnehmung beigetragen haben, diese Summe solle insgesamt den Ungarndeutschen zugutekommen. Unter dieser falschen Flagge wollte Csejtei den Kulturkredit priorisieren, ohne die ursprüngliche Bestimmung aufzugeben, aber nicht die übrigen Verhandlungen bremsen. Wenn von den Plänen abgerückt werden müsse, könne die Position der zusätzlichen 50 Mio. DM für die deutsche Nationalität als erstes geräumt werden.⁷⁴⁶ Diesem Ansatz widersprach Ferenc Stark entschieden. Gerade auf der 50 Mio. DM umfassenden, nicht rückzahlbaren Unterstützung sollte demnach die ungarische Verhandlungsführung auf jeden Fall bestehen. Er argumentierte »*pro domo*«, d. h. aus dem Blickwinkel der Nationalitätenpolitik. Damit die Ungarndeutschen mit den anderen Minderheiten gleichziehen könnten, müssten auf jeden Fall vier regionale Schulzentren in Ungarn entstehen bzw. ausgebaut werden. Von der UVR allein finanziert, wären die geplanten Schulbauten in Baja, Bonyhad, Pilisvörösvár und das Schülerwohnheim in Budapest nur in mehreren Fünfjahresplänen zu realisieren. Eine Beschleunigung der Bauvorhaben sei aber deshalb angezeigt, weil die Minderheit sonst ihre Sprache verliere („A gyors fejlesztést a német nemzetiség nyelvállapotának romlása indokolja“). Der schnelleren Fertigstellung könnte die Unterstützung aus der Bundesrepublik dienen (1988 – 1992: Gesamtvolumen 800 Mio Forint, davon die bundesdeutsche Unterstützung 650 Mio Forint). Außerdem denkt Stark an die finanzielle Förderung der drei bilingualen Gymnasien in Mezőberény, Mosonmagyaróvár und Nagykálló, von denen die beiden erstgenannten ebenfalls in traditionellen Siedlungsgebieten der Ungarndeutschen lägen. Im Vordergrund steht bei ihm aber konzeptionell, wie oben dargelegt, die intensive schulische Förderung von Deutschlernern ungarischer Muttersprache auf der Mittelstufe mit Hilfe der DDR. Die Mittel aus der Bundesrepublik (1988: 120 Mio. Forint; 1989: 120 Mio. Forint; 1990: 60 Mio. Forint) sollten für moderne Unterrichtstechnologien eingesetzt werden. Bedenken, dass damit der Bundesrepublik Einfluss in einer Domäne der DDR eingeräumt würde, hatte Stark offensichtlich nicht; er hätte Einwände mit dem Argument

⁷⁴⁶ „Magyar-NSZK nemzetiségi hitelügylet“ 002979 [Ungarisch-bundesdeutsche Nationalitäten-Kreditangelegenheit] Aufzeichnung der HA Kultur und Wissenschaft vom 18. Mai 1987, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 99.

beiseite wischen können, dass diese konkrete Mittelbindung von der UVR entschieden werde. Damit war die Summe zu 95% verplant. Den aktuellen Umrechnungskurs lieferte Stark gleich mit: 50 Mio DM = 1 Mrd. Forint.⁷⁴⁷

Parallel zu diesen intra- und interministeriellen Vorgängen arbeitete die ungarische Botschaft in Bonn auf der Linie weiter, die sich seit Ferenc Starks Besuch bei der LDU im September 1985 auf der Grundlage der offenen Nationalitätenpolitik eröffnet hatte. Dazu gehörten intensive Gespräche des Botschafters István Horváth mit dem Ministerpräsidenten Baden-Württembergs, Lothar Späth.⁷⁴⁸ Im November 1986 beschloss der baden-württembergische Gemeindetag in Erlingen, die bestehenden Städtepartnerschaften zu beleben und neue zu gründen. Den Botschaftsberichten vom 10. Februar und 6. März 1987 waren Listen beigefügt mit 21 bestehenden Partnerschaften und 23 Kommunen, die eine solche zu schließen wünschten. Die betreffenden Gemeinden erklärten sich bereit, für die Finanzierung der Partnerschaften zu sorgen. Zu diesem Zweck sollten zwei Stiftungen gegründet werden: eine »*Donauschwäbische Kulturstiftung*« mit Sitz in Stuttgart und eine noch namenlose ungarische Stiftung mit Sitz in Budapest. Letztere wird später den Namen »*Stiftung Ungarndeutsche*« erhalten. Die nach der Anschubfinanzierung durch Baden-Württemberg auch für andere Partner wie z. B. die Industrie- und Handelskammer offenen Stiftungen hätten an erster Stelle die Förderung der Infrastruktur in den ungarischen Partnergemeinden zum Zweck – dazu gehörten nach dem zitierten Unterrichtsgesetz von 1985 auch Schulbauten oder Lehrerwohnungen –, dann die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften sowie Austauschprogramme für Jugendliche und Vereine. Die Botschaftsberichte wurden an Ferenc Stark im MM, an den Ministerrat und an die Patriotische Volksfront übermittelt.⁷⁴⁹ In seiner Stellungnahme vom 21. April 1987 signalisierte Ferenc Stark Zustimmung zu einer ungarischen Stiftung und traf Festlegungen zu den Rahmenbedingungen. Die Stiftung sollte auf keine weiteren politischen Zwecke außer Bildungs- und kulturelle Maßnahmen für die ungarndeutsche Minderheit zielen

⁷⁴⁷ A Műv[elődési] Min[isztérium] álláspontja a német nemzetiség kult[urális] igényei kielégítéséhez történő NSZK-hozzájárulásról / 1987. szeptember / 004429 [Standpunkt des Kultur- und Bildungsministeriums zum bundesdeutschen Beitrag, mit dem die kulturellen Ansprüchen der deutschen Nationalität zu befriedigen sind]. Aufzeichnung der HA Kultur und Wissenschaft des Außenministeriums vom 8. September 1987, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109- 27, ohne Paginierung, Schachtel 100.

⁷⁴⁸ Die Siedlungen dieses Bundeslandes hatten nach dem Zweiten Weltkrieg die meisten vertriebenen Ungarndeutschen integriert.

⁷⁴⁹ Partnervárosi kapcsolatok létesítése Baden-Württemberg tartományi és magyarországi helységek között 001071 [Errichtung von Städtepartnerschaften zwischen Orten des Landes Baden-Württemberg und Ungarns] Aufzeichnung der ungarischen Botschaft in Bonn vom 10. Februar 1987; A Baden-Württemberg tartományi Gemeindetag javaslati alapítványok létrehozására 001071/3 [Vorschlag des baden-württembergischen Gemeindetags zur Gründung von Stiftungen] Aufzeichnung der Ungarischen Botschaft in Bonn vom 6. März 1987, beide in MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 99.

und keinen historisch belasteten Namen wie z. B. den Jakob Bleyers tragen. Stark benannte die ungarischen Stiftungsratsmitglieder und legt die operative Leitung in die Hände des »Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen (MNDSZ)«. Die Programme sollen ergänzende Angebote sein, keine Überschneidungen mit einheimischen Lehrerbildungsprogrammen und im KAP festgelegten DDR-Aktivitäten verursachen und mit dem bayerischen Programm zur Ausbildung von ungarndeutschen Kindergärtnerinnen abgestimmt werden.⁷⁵⁰ Auch in Bezug auf die Genehmigung von Städtepartnerschaften durch den Ministerrat brachte Stark drei Tage später Änderungen bei geltenden Regelungen in Gang. Offensichtlich wollte er ein vereinfachtes Verfahren, weil es sich nicht um die bisher gewohnten Antragstellungen aus kapitalistischen Staaten handele, bei denen man aus Finanzierungsgründen auch auf ungefähr gleiche Einwohnerzahlen geachtet hatte. Die ungarndeutschen Siedlungen seien oft nur sehr kleine Dörfer; wenn sie einem größeren zentralen Ort zuzuordnen seien, solle man die Partnerschaft auf diesen ausdehnen. Da zwei Stiftungen mit Geld aus Baden-Württemberg für die Kosten einstünden, sehe er keine Hindernisse. Sprachlich ersetzt Stark den üblichen Begriff »testvérvárosok« [sozialistische] Bruder- bzw. Schwesterstädte] durch Wort »partnerváros«, das aus dem westdeutschen Sprachgebrauch entlehnt wurde [Partnerstadt].⁷⁵¹ Diese mit der Botschaft in Bonn abgestimmten Pläne, an deren Ausarbeitung neben Ferenc Stark der Sekretär des MNDSZ, Géza Hambuch, beteiligt war, gewannen die Unterstützung des starken Mannes der ungarischen »Transformer«, des Sekretärs der Patriotischen Volksfront, Staatsminister und Politbüromitglied Imre Poszgay.

Die weitreichenden Personalentscheidungen bei der ZK-Sitzung der MSZMP am 23. Juni 1987 gaben der Umsetzung der Pläne zusätzlichen Schub. Der bisherige Vorsitzende des Ministerrats seit 1975, György Lázár, wurde durch Károly Grósz ersetzt, ein Signal, das im Zusammenhang mit dem »Programm der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entfaltung« vom 2. Juli 1987 aus heutiger Sicht den Niedergang der Herrschaft Kádárs einläutete. Diese Veränderungen verstärkten das Interesse hoher bundesdeutscher Stellen am ungarischen Reformprozess. Eine Woche nach dem Treffen Genschers mit Außenminister Várkonyi in Bremen (21.-22. Juli 1987) empfing Károly Grósz den Ministerpräsidenten von Baden-Württemberg, Lothar Späth. Grósz erläuterte die Perspektiven des Entfaltungsprogramms,

⁷⁵⁰ MM Selbstständige Nationalitätenabteilung, AL Ferenc Stark, A Baden-Württemberg tartományi Gemeindetag javaslati alapítványok létrehozására 001071/4 [Vorschlag des baden-württembergischen Gemeindetags zur Errichtung von Stiftungen]. Stellungnahme vom 21. April 1987. MNL OL XIX-J-1-j. Ebd.

⁷⁵¹ Partnervárosi kapcsolatok létesítése 001070/6 / [Errichtung von Partnerstadt-Beziehungen] Ferenc Starks Stellungnahme vom 24. April 1987 zum Schreiben des KÜM vom 11. März 1987 mit der Weiterleitung der Aufzeichnungen der Bonner Botschaft vom 10. Februar und 6. März 1987. MNL OL XIX-J-1-j. Ebd.

sprach seinen Dank für die Gründung der Stiftungen zugunsten der Ungarndeutschen aus und gab einen Ausblick auf seinen für den 7. bis 10. Oktober 1987 geplanten offiziellen Besuch in der Bundesrepublik. Er drückte die Hoffnung auf Unterzeichnung mehrerer Abkommen aus: (1) zur technisch-wissenschaftlichen Zusammenarbeit; (2) zur Errichtung von Kulturinstituten; (3) für Erleichterungen im Visumsverkehr; (4) für finanzielle Unterstützung der sprachlichen und kulturellen Belange der Ungarndeutschen und (5) auf konkrete Vorschläge zur Erweiterung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit.⁷⁵² Am 19. August 1987 wurde die Gründung einer ungarischen Stiftung genehmigt.⁷⁵³ Der Löwenanteil der vom baden-württembergischen Gemeindetag zur Verfügung gestellten 20 Mio. DM, nämlich 15 Mio. DM, floss dieser ungarischen Stiftung zu. Diese Finanzierung war außerhalb der von den beiden Außenministerien verhandelten Summen (Kulturkredit und Zuwendung) zu sehen. Mit den Machtverschiebungen, die aufgrund einer Netzwerkbildung zwischen verschiedenen Abteilungen der beteiligten Ministerien, KÜM und MM, der Botschaft in Bonn und Teilen des Politbüros zustande kamen, etablierte sich nach Einschätzung des Verfassers eine Konstellation, die den »Hardlinern« im ungarischen Außenministerium eigene vielversprechende Verhandlungspositionen auf der Länderebene der Bundesrepublik entgegenstellen konnte. Dieser Erfolg gab dem MM den Rückenwind, sich auch dem Bund als Verhandlungspartner über die Zuwendung für kulturelle Belange der Ungarndeutschen zu empfehlen. Es kennzeichnet die geänderten Machtverhältnisse, dass die HA V. Sektor im KÜM (HAL Ernő Horváth) die Federführung der Verhandlungen übernommen hatte. In dieser Abteilung befand sich das für die Bundesrepublik Deutschland zuständige Referat (»NSZK referatura«). Dessen Leiter brachte viel Expertise und Gespür für die Potenziale in den bundesdeutsch-ungarischen Beziehungen mit. Miklós Adamecz war erst wenige Monate zuvor von seiner Tätigkeit in der Bonner Botschaft in die Zentrale zurückgekehrt. Er stellte das Hintergrundmaterial für den im Oktober 1987 vorgesehenen offiziellen Besuch von Károly Grósz in Bonn zusammen und fragte für die kulturellen Themen über seinen HAL nicht mehr bei der eigenen, bisher federführenden HA Kultur und Wissenschaft unter István Csejtei an, sondern direkt im Kultur- und Bildungsministerium (MM). Mit der Antwort des Ministers Béla Köpeczi (und nicht seines HAL IB

⁷⁵² Témavázlat Grósz Károly elvtársnak, a Lothar Spáth, baden-württembergi tartományi miniszterelnökkel folytatandó beszélgetéséhez” 7185 [Themenskizze für das Gespräch zwischen Genossen Károly Grósz und dem Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg, Lothar Spáth] Gesprächsvorschläge der HA Sektor V. vom 27. Juli 1987, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-1, ohne Paginierung, Schachtel 47.

⁷⁵³ A Baden-Württemberg tartományi Gemeindetag javaslata alapítványok létrehozására 001071/7 [Vorschlag des baden-württembergischen Gemeindetags zur Errichtung von Stiftungen]. Genehmigung des Ministerpräsidentenamts vom 19. August 1987. MNL OL XIX-J-1-j. Fundort wie in Fn. 749.

Róbert Boros!) auf diese Nachfrage kehrte auch eine pragmatische Sicht auf die bisherigen Ziele, gemessen an den Möglichkeiten, in den Prozess zurück.

Der Leiter der Kulturabteilung im AA, Barthold C. Witte, hatte Anfang April dem ungarischen Botschafter in Bonn noch einmal deutlich gemacht, dass eine Kreditvergabe aus Bundesmitteln verfassungsmäßig nicht erlaubt sei. Er sagte aber für die nächsten zehn Jahre 50 Mio. DM an Unterstützungen aus Mitteln des AA zu, in erster Linie, aber nicht ausschließlich für die kulturellen Belange der Ungarndeutschen. Weitere 20 Mio. DM seien für die Errichtung und den Betrieb des Kulturinstituts, egal ob in Budapest oder in Pécs, vorgesehen. (Auch die Infragestellung des *Standorts* für ein Goethe-Institut, von Franz-Josef Strauß aufgeworfen, war von den Bremsern im KÜM gerne aufgegriffen worden, um ein weiteres Verzögerungsmoment in die laufenden Verhandlungen zu bringen.) Diese Informationen wurden dem ungarischen Botschafter Anfang Mai noch einmal vom deutschen Außenminister bestätigt. Die Erklärung, die ungarische Seite wolle das bundesdeutsche Kulturinstitut nun doch in Budapest und nicht in Pécs errichtet haben, nahm Genscher mit Befriedigung zur Kenntnis.⁷⁵⁴ Die 50 Mio. DM, die Csejtei als Bauernopfer vorgesehen, auf denen Stark aber bestanden hatte, bildeten nun die Verhandlungsmasse. Die Kreditvorstellung über 250 Mio. DM mit den 17 Kulturprojekten von Róbert Boros, auch die Liste mit zu unterstützenden literarischen Werken, tauchten in den Vorschlägen des MM für Grósz' Verhandlungen in Bonn gar nicht mehr auf. Auch später wird nicht mehr davon die Rede sein. MP Grósz wird nach seiner Reise in die Bundesrepublik einen Kredit der Deutschen Bank über das Vierfache (1 Mrd. DM) mit nach Hause bringen, für den die Bundesregierung bürgt.⁷⁵⁵

Mit seinem direkt an Außenminister Várkonyi gerichteten Schreiben hatte sich Minister Köpeczi für die Linie Ferenc Starks und gegen die von Róbert Boros entschieden. Der Abschluss des bereits paraphierten Abkommens über die Kulturinstitute wird in dem Papier vom 7. September 1987 bereits als Tatsache behandelt.⁷⁵⁶ Als Gegenleistung wollte das MM bundesdeutsche Unterstützung für die Errichtung des ungarischen Kulturinstituts in München

⁷⁵⁴ Witte véleménye a magyar-NSZK tárgyalási folyamat helyzetéről 0055/6 [Wittes Meinung über den Stand des ungarisch-bundesdeutschen Verhandlungsprozesses] Verschlüsseltes Fernschreiben der ungarischen Botschaft in Bonn vom 3. April 1987; Genscher véleménye a magyar-nyugatnémet tárgyalássorozatról" 0055/7 [Genschers Meinung über die Serie der ungarisch-westdeutschen Verhandlungen] Verschlüsseltes Fernschreiben der ungarischen Botschaft in Bonn vom 6. Mai 1987. Beide Dokumente in MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109-781, ohne Paginierung, Schachtel 101.

⁷⁵⁵ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 64-65.

⁷⁵⁶ Módosító NSZK-javaslatok a kulturális intézekekről szóló megállapodáshoz 0055/8 [Bundesdeutsche Änderungsvorschläge zur Vereinbarung über die Kulturinstitute] Verschlüsseltes Fernschreiben der ungarischen Botschaft in Bonn vom 27. Juli 1987, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok). Ebd.

gewinnen, ein Ziel, das die HA Kultur und Wissenschaft im KÜM immer aus den Verhandlungen hatte heraushalten wollen. Außerdem sollten Fortschritte bei dem Äquivalenz-Abkommen für Zeugnisse und akademische Abschlüsse erzielt sowie um Zuwendungen für das Hungarologie-Zentrum an der Universität Hamburg gebeten werden. Zudem sollten Ferenc Starks Pläne für den Ausbau ungarndeutscher Schulen und weiterer Hilfen für den Deutschunterricht in Höhe von insgesamt 900 Mio. Forint der deutschen Seite unterbreitet [und wenn möglich in eine gemeinsame „Erklärung“ aufgenommen] werden.⁷⁵⁷ Es handelt sich um die Investitionen und in etwa um die Summen, die einen Tag später der ins Abseits gestellte Csejtei auf der Grundlage von Akteneinsicht im MM ebenfalls aufzeichnete.⁷⁵⁸ Möglicherweise, um noch einmal Widerstandspotenzial zu mobilisieren. Vermutlich von Csejtei alarmiert, schickte Boros am 14. September, also mit einer Woche Verspätung gegenüber dem Ministerbrief, seine fleißig zusammengestellten Übersichten über die Entwicklung der ungarisch-bundesdeutschen Kulturbeziehungen.⁷⁵⁹ Die schnelle Verfügung dieser Dokumente ins Archiv spricht für ihren Bedeutungsverlust angesichts der dynamischen Entwicklung: Boros' Material kommt dort schon am 14. Dezember 1987 an (Eingangsstempel), die Kommunikation zwischen den Ministern dagegen erst am 26. September 1988. Ungefähr ein Jahr später wird die HA Kultur und Wissenschaft im KÜM aufgelöst, zu einer Zeit, in der auch Boros' Tage als Leiter der Abteilung Internationale Verbindungen im MM gezählt sind.⁷⁶⁰ Beim offiziellen Besuch des neuen Ministerratsvorsitzenden Károly Grósz in der Bundesrepublik Deutschland (vom 7. bis 10. Oktober 1987) wurde gleichzeitig mit der in zähen Verhandlungen erreichten Unterzeichnung eines Abkommens über die Kulturinstitute⁷⁶¹ auch die gemeinsame Erklärung über ein Sonderprogramm zur Unterstützung der ungarndeutschen Minderheit und des Deutschunterrichtes in Ungarn abgegeben.⁷⁶² Auf dieser Grundlage konnte damit begonnen

⁷⁵⁷ Magyar-NSZK kulturális kapcsolatok (Háttéranyag Grósz Károly et. NSZK-beli látogatásához) 7385-34 [Ungarisch-bundesdeutsche Kulturbeziehungen {Hintergrundmaterial für den Besuch des Gen. Károly Grósz in der BRD}]. Begleitschreiben des Kultur- und Bildungsministers Béla Köpeczi vom 7. September 1987, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-1, ohne Paginierung, Schachtel 47. [Das Abkommen über wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit war inzwischen in anderen Kanälen mit dem BM für Wissenschaft und Forschung ausgehandelt worden.]

⁷⁵⁸ Siehe oben Fn. 747.

⁷⁵⁹ Daraus wurde oben S. 94 bereits zitiert, vgl. Fn. 374.

⁷⁶⁰ MNK-Baden Württembergi munkacsoport 9103-1 [Arbeitsgruppe UVR-Baden-Württemberg] Schreiben der HA IV. Sektor Tádé Alföldy an MM HA IB Róbert Boros vom 4. Oktober 1989. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-5, ohne Paginierung, Schachtel 86.

⁷⁶¹ Vereinbarung zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Ungarischen Volksrepublik über die gegenseitige Errichtung von Kultur- und Informationszentren. Quelle: *United Nations Treaty Series* Vol. 1555, I-27016. New York 1990, 58-62, abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 4, 234-239.

⁷⁶² Westdeutsch-ungarische Erklärung über ein Sonderprogramm zur Förderung der deutschen Minderheit und der deutschen Sprache in Ungarn vom 7. Oktober 1987. Quelle: PA AA, BILAT UNG 55, ohne Paginierung. Abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 3, 232-234.

werden, einen Rechtsrahmen für die Tätigkeit westdeutscher Lehrkräfte im ungarischen Schulwesen zu schaffen.

4.4. Der Rechtsrahmen für bundesdeutsche Aktivitäten im ungarischen Schulwesen

4.4.1. Die Erklärung über ein Sonderprogramm vom 7. Oktober 1987

Während das bundesdeutsche Kulturinstitut direkt mit eigenen Sprachkursen für Erwachsene und indirekt über die Weiterbildung von DaF-Lehrkräften in das ungarische Bildungssystem hineinwirken würde, versprach das Sonderprogramm für einen Teil der Schulen in Ungarn einen stärkeren und direkten Einfluss der bundesdeutschen Seite. Aus ungarischer Sicht ging es dabei immer noch – mit einem Ausdruck, der jeden Anklang an Identitätspolitik vermeidet – um die »kulturelle Versorgung« der ungarndeutschen Nationalität. Erst ein Jahr später hatte sich auch in den Verlautbarungen ungarischer Spitzenpolitiker der Sprachgebrauch »Hilfe zur Bewahrung der Identität der Minderheit« durchgesetzt.⁷⁶³ Die Erklärung über ein Sonderprogramm bezog sich in der Präambel auf das Kulturabkommen von 1977, ohne im Titel als Zusatzabkommen gekennzeichnet zu sein. Wie die Tatsache zu deuten ist, dass die Erklärung laut einem beiliegenden Vermerk im Politischen Archiv des AA niemals unterzeichnet, trotzdem aber angewandt wurde, muss offen bleiben: Spricht daraus gegenseitiges Vertrauen, oder eher das Misstrauen in die weitere historische Entwicklung? Das Dokument erlaubt es u. a., dass die Bundesrepublik Deutschland „[...] den Bau, die Errichtung und den Betrieb zweisprachiger (deutsch-ungarisch) Schulen der deutschen Nationalität in der Ungarischen Volksrepublik“ unterstützt. Diese Form der Hilfe wird nicht nur für den Sekundarschulbereich, sondern auch für Primarschulen und Kindergärten angestrebt. Die Erklärung geht davon aus, dass für die „zweisprachigen“ Programme Deutsch als Muttersprache die Grundlage bildet.⁷⁶⁴ Wie sich dann in den ersten Jahren nach der Wende herausstellte, war dem bei weitem nicht so. Realistischer Weise handelte es sich um ein Programm zur Restitution der Muttersprache. Der Generalsekretär des MNDSZ, Géza Hambuch, beschwor in diesem Sinne 1988 das Politbüro der USAP: „Die größte Sorge [...] ist die Assimilierung, der Sprachverlust. Dafür, dass es uns weiterhin gibt, ist die wichtigste Bedingung

⁷⁶³ Jelentés a Minisztertanácsnak [Bericht von Außenminister Dr. Péter Várkonyi, vom 20.12.1988, an den Ministerrat über den offiziellen Besuch Ungarns durch den Außenminister und Vizekanzler der Bundesrepublik Deutschland, Hans-Dietrich Genscher, vom 14. bis 15. Dezember 1988] MNL OL 288f.32 | 1988 | 85 ö. e. (NSZK | 1988 | B), 941-947 fol.

⁷⁶⁴ Zur Problematik des Begriffs »Muttersprache« siehe Ammon 2015, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, 23-24. Siehe Fn. 31.

die Vererbung, Bewahrung der Muttersprache.“⁷⁶⁵ Eher ein Appell denn eine Analyse: Eben weil es der Minderheit nicht gelungen war – aus welchen Gründen auch immer – die Muttersprache von Generation an Generation weiterzugeben, musste der Verlust durch das Schulwesen aufgehoben bzw. kompensiert werden. Diesem Appell trägt die Neufassung der Erklärung vom 25. September 1992 besser Rechnung, laut der die „[...] Rückgewinnung der Muttersprache“ angestrebt wird.⁷⁶⁶ Im Titel der Neufassung, die gleichzeitig eine Fortführung des Sonderprogramms bedeutet, werden die beiden Aufgabenbereiche des schulischen Deutschunterrichts in Ungarn, die Förderung der Deutschen Minderheit und ihrer Nationalitätensprache sowie die Förderung von Deutsch als Fremdsprache, genauer unterschieden. Der Mitteleinsatz wird auf „[...] ungarndeutsche und ungarische Schulen, die intensiven Deutschunterricht bzw. zweisprachigen deutsch-ungarischen Unterricht anbieten [...]“, konzentriert.⁷⁶⁷ Dass dies eigens hervorgehoben wird, weist auf einen anfangs eher laxen Umgang mit den Bestimmungen hin, welche konkreten Schulen denn an dem Programm teilhaben sollten. Zweisprachigkeit wird im Hinblick auf die Nationalitätenschulen nun stärker als Ziel und Qualitätsmerkmal des Unterrichtsprogramms und weniger als Behauptung eines Ist-Zustandes begriffen. Stärker betont wird die gemeinsame Verantwortung der *beiden* Regierungen für die Realisierung des Sonderprogramms, d. h. auch für das finanzielle Einstehen und für die Kontrolle der Ressourcenverwendung,⁷⁶⁸

Schon das ursprüngliche Sonderprogramm von 1987 verspricht – jenseits der Neuerrichtung von Schulen – auch bereits bestehenden Mittelschulen (Gymnasien, Fachgymnasien) zu helfen, die zweisprachigen Unterricht anbieten – ganz gleich, ob sie für Schüler deutscher oder ungarischer Muttersprache vorgesehen sind. Diese Offenheit zeigt die Schwierigkeit, ein Kriterium für die Aufnahme von Schülern an diese Schulen zu finden. Wenn es die Sprache nicht ist, was dann? Die Herkunft, die oft mehr oder weniger erzwungenermaßen verschleiert worden war? Ein Bekenntnis zur ungarndeutschen Identität? Auch die Unterscheidung zwischen zweisprachigen [ung. »*kétnyelvű*«] und bilingualen Schulen, d. h. solchen mit zwei

⁷⁶⁵ NSZK-beli utam [Meine Reise in die BRD]. Bericht des Generalsekretärs des Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen (MNDSz) vom 18. Mai 1988. Dem Bericht in ungarischer Sprache ist u. a. eine deutschsprachige Liste mit „Vorhaben der Ungarndeutschen bezüglich der Sprach- und Kulturpflege in den Jahren 1988 – 2000“ beigefügt. Quelle: MNL OL 288. f. 32 | 1988 | 85 ö. e. (NSZK | 1988 | B | 1, 37-43 fol., hier: 38 fol.; die beigefügte Liste 54-59 fol.

⁷⁶⁶ Gemeinsame Erklärung zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über die Förderung der deutschen Minderheit und des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in der Republik Ungarn vom 25. September 1992, hier Abschnitt II, 2. Quelle: PA AA, BILAT UNG 55, ohne Paginierung. Digitalisierung: Andreas Schmidt-Schweizer.

⁷⁶⁷ Ebd., hier: Abschnitt III, 4.

⁷⁶⁸ Ebd., hier: Abschnitt IV, 2.

Unterrichtssprachen [ung. »kétannyelvű«], wurde nicht immer scharf gezogen. Dabei ist das eine ein restauratives Programm für die Wiedergewinnung der sprachlichen Identität einer historischen Minderheit, der Deutschen in Ungarn. Das andere ist ein Konzept für die Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts (»Late two-way-immersion«⁷⁶⁹).

4.4.2. Schritte zur Umsetzung des Sonderprogramms

Als Formen der finanziellen und didaktischen Unterstützung werden im Einzelnen aufgeführt: die Ausstattung mit Lehrmitteln (z. B. Sprachlehrbücher oder technische Hilfsmittel für den deutschsprachigen Fachunterricht – DFU), die Entsendung von Experten für die intensive Lehrerfortbildung (Fachberater der ZfA), Beratung der einheimischen Deutschlehrer durch das »Goethe-Institut« sowie Stipendien für Fortbildungsaufenthalte und Intensivsprachkurse in der Bundesrepublik Deutschland. Unmittelbar relevant für den Deutschunterricht ist auch die Ausbildung neuer Lehrkräfte. Das Sonderprogramm stellt 1987 die „[...] Entsendung von Fachlektoren für die Fachbereiche Deutsch als Fremdsprache, Literatur und Landeskunde an den vier Germanistischen Fakultäten der Ungarischen Volksrepublik oder für andere Fachbereiche“ in Aussicht.⁷⁷⁰ Die Konkretisierung der »Erklärung« ließ nicht lange auf sich warten. Dem ungarischen Bericht über die Sitzung der Gemischten Ungarisch-Deutschen Kulturkommission (06.-10. Dezember 1987 in Bonn), in dem der Leiter der »Selbstständigen Nationalitätenabteilung« im MM, Ferenc Stark, Ergebnisse der gemeinsamen Beratungen festhält, ist eine Liste des Grundsatzreferats der Kulturabteilung im AA beigelegt. Dieses Exemplar enthält auf vier Seiten 34 Projektvorschläge in deutscher Sprache, die zum Teil handschriftlich auf Ungarisch kommentiert sind.⁷⁷¹ Darunter werden zwei Baumaßnahmen angesprochen, zum einen der Bau des »Lenau-Hauses« in Fünfkirchen/Pécs, zum anderen Schulbauten, für die man aber noch die Konkretisierung der ungarischen Vorstellungen abwarten will. Aus der Sicht der ungarndeutschen Minderheit hat das »Lenau-Haus« absolute Priorität, soll es doch im Mittelpunkt der Braunau/Baranya, einem der historischen Siedlungsgebiete der Ungarndeutschen, als Kulturzentrum fungieren.⁷⁷² Als der ambitionierteste

⁷⁶⁹ Vgl. oben Abschnitt 3.2 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁷⁰ Westdeutsch-ungarische Erklärung, Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 3, 232-234, hier: 233.

⁷⁷¹ Stark Ferenc megbeszélése az NSZK-ban a »Nyilatkozatban«-ban foglaltak végrehajtásról 9864 [Ferenc Starks Gespräche in der BRD zur Umsetzung der in der »Erklärung« festgehaltenen Inhalte]. Bericht mit Anlage [Projektliste AA 600-622 UNG] vom 15. Dezember 1987, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1987 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 47.

⁷⁷² Die Stadt Fünfkirchen/Pécs hatte dem ungarndeutschen Kulturverein das historische Gebäude zu einem symbolischen Preis überlassen. Die Stadt Fellbach bei Stuttgart – seit dem 15. Oktober 1986 Partnerstadt von Pécs –

Schulbau wird sich in naher Zukunft das Ungarndeutsche Bildungszentrum (UBZ) in Baja/Frankenstadt herauskristallisieren, das als Keimzelle vorerst noch unter dem Dach des »Frankel Leó Gimnázium« schlummert.⁷⁷³ Bei den anderen 32 Projektvorschlägen handelt es sich um personelle Förderungen und Sachspenden, davon fünf außerhalb des Bildungsbereichs (Presse, Radio, Theater), neun im Bereich von Hochschulen und Universitäten (alle durch den DAAD) und achtzehn im Bereich Schulen und Kindergärten (acht durch die Zentralverwaltung des »Goethe-Instituts«, acht durch das Land Bayern und zwei durch die »Zentralstelle für das Auslandsschulwesen« (ZfA).

Neben der Bereitstellung von Lehrmitteln soll die ZfA die „[...] langfristige Entsendung von 2 [zwei] Dozenten für Lehrerfortbildung (Lehrer mit Fachberateraufgaben)“ übernehmen. Von weiteren deutschen Lehrkräften an ungarischen Schulen ist zwar in der Liste selbst noch nicht die Rede, aber laut dem Bericht von Ferenc Stark hat man in der Kommissionssitzung darüber gesprochen. Man sei sich darüber einig gewesen, dass zur Realisierung der »Erklärung« weitere Expertengespräche notwendig seien. Es bestehe die Aussicht auf weit mehr Unterstützung für die deutsche Minderheit und den Deutschunterricht, als das enge Korsett des Kulturabkommens vorgebe. Deshalb habe man in den [für zwei Jahre gültigen] Arbeitsplan nur die Unterstützung der zweisprachigen Gymnasien und die [Einrichtung einer] Ständige[n] Unterkommission [der Gemischten Kulturkommission] aufgenommen. So könne man sich ungarischerseits, was die aufgrund der »Erklärung« zu erwartende personelle Mobilität angehe [z. B. Stipendienreisen, Gastlehrkräfte? KDUe], auf günstigere finanzielle Regelungen einstellen, als es die Budgetierungsregeln [der Gemischten Kommission] bisher vorschrieben. Dieser sehr allgemeine Hinweis auf die »Reziprozität« ist wohl so zu verstehen, dass die UVR nicht fürchten muss, die Entsendung von deutschen Lehrkräften an ungarische Schulen kompensieren zu müssen. Zudem deutet sich darin die Möglichkeit eines Zusatzabkommens zum Kulturabkommen an. Dafür bedurften der rechtliche Status und das Gehalt der anzuwerbenden Lehrkräfte noch weiterer Klärung. Die ungarische Seite sah sich vor dem Finanzierungsproblem, dass die eigenen Lehrergehälter für eine Anwerbung nicht attraktiv genug sein würden. Die mit der DDR getroffene Vereinbarung über das Gehalt der an den

vermittelte die Finanzierung für das Sanierungs- und Umbauvorhaben. Die Bundesrepublik übernahm bis zu 50% der anfallenden Kosten, maximal 750.000 DM. Die andere Hälfte wurde über verschiedene in der Bundesrepublik eingetragene Vereine [z. B. den VDA] bzw. über Spenden aufgebracht. Erklärung über Fragen des Aufbaus und der Nutzung des Hauses des Kulturvereins Nikolaus Lenau e. V. (Lenau Verein) vom 6. Januar 1988 [original deutschsprachig]. MNL OL 288.f.32 | 1988 | 85.ö.e. (NSZK | 1988 | B), paginiert, 132-136 fol. [Ungarischsprachige Version „Nyilatkozat“ {„Erklärung“} ebda, 127-130 fol.].

⁷⁷³ Benannt nach dem in Óbuda [Altofen] geborenen prominenten Sozialdemokraten, führendem Mitglied der Ersten Internationale und der Pariser Kommune, Leó Frankel (1844-1896).

bilingualen Gymnasien beschäftigten Lehrkräfte konnte wegen der »*devisenfreien*« Handelsbeziehungen nicht als Modell dienen. Die westdeutsche Seite verfügte [als Bund] über keine personelle Reserve, da die Beschäftigung von Lehrkräften in die Hoheit der Bundesländer gehört. Für den Personalbedarf der deutschen Auslandsschulen existierten bereits Absprachen mit den Bundesländern, darunter in begrenztem Umfang auch für die Fachberatung. Nur auf dieser Grundlage konnte überhaupt die Zusage in die Projektliste aufgenommen werden, die ZfA würde zwei Lehrer mit Fachberateraufgaben nach Ungarn vermitteln. Ferenc Starks Andeutung kann sich weiterhin darauf beziehen, dass er auf eine Lösung hoffte, die sich über die baden-württembergische Stiftungsinitiative ergeben würde. MP Lothar Späth war aller Wahrscheinlichkeit nach anwesend, als am 1. Februar 1988 im Sitzungssaal des Kultur- und Bildungsministeriums in der Szalay-Straße die Gründungsurkunde der »*Magyarországi Német Alapítvány [Stiftung Ungarndeutsche]*« unterzeichnet wurde.⁷⁷⁴ Am 2. und 3. Februar wurde ebenfalls in Budapest die Vereinbarung zwischen den Konsularabteilungen der beiden Außenministerien über die Visumfreiheit für Diplomatenpässe (ab 1. März) und Erleichterungen für Dienstpässe (visumfrei für ein Jahr) geschlossen.⁷⁷⁵ Damit wurde ein langjähriges Petikum, das die ungarische Seite in die Kulturverhandlungen eingebracht hatte, endlich erfüllt. Die erste Sitzung der Ständigen Unterkommission fand vom 15. bis 17. Februar 1988 in Budapest statt.⁷⁷⁶ Mit einer gewissen Enttäuschung nahm die ungarische Seite zur Kenntnis, dass für die deutsche Unterstützung der Schulbauten eine vollständige Planungsdokumentation verlangt wurde. So konnten drei der vier Bauvorhaben (Bonyhád, Budapest XX. Bezirk, Pilisvörösvár) nicht in die Budgetplanungen des AA für 1989 aufgenommen werden. Nur für das UBZ in Baja lagen die Pläne vor. Es wurden zwei Millionen DM in Aussicht gestellt, ein Drittel der geplanten Gesamtkosten.

Wenig später, während seiner erwähnten Reise in die Bundesrepublik Deutschland (29.02.-10.03. 1988)⁷⁷⁷, warb Géza Hambuch bei hohen Beamten im AA und in Ministerien der Bundesländer, bei Parlamentsabgeordneten und Vertretern aller politischen Stiftungen um weitere Unterstützung für die Vorhaben der Ungarndeutschen. Im Gepäck hatte Hambuch eine

⁷⁷⁴ A „Magyarországi Német Alapítvány” (Alapító okirat és szabályzat-tervezet) [Die „Stiftung Ungarndeutsche” {Gründungsurkunde und Entwurf der Satzung}] Anlagen zum Einladungsschreiben des MM – Selbst-ständige Nationalitätenabteilung, Ferenc Stark, an den Leiter des BRD-Referats im KÜM, Miklós Adamecz vom 21. Januar 1988, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1988 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 72. Zur Anwesenheit von Lothar Späth siehe die in Fn. 771 genannte Quelle.

⁷⁷⁵ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Chronologie, hier: 700.

⁷⁷⁶ Siehe Bericht des Kultur- und Bildungsministeriums – Selbstständige Nationalitätenabteilung [Ferenc Stark] vom 25. Februar 1988. MNL OL 288.f.32 | 1988 | 85.ö.e. (NSZK | 1988 | B | 1), paginiert, 22-24 fol.

⁷⁷⁷ Hambuch wurde von der Friedrich-Ebert-Stiftung eingeladen, die das Reiseprogramm organisierte. Er gab auch ein Interview im Deutschlandfunk.

deutschsprachige »Vorhaben-Liste«.⁷⁷⁸ Darin nahm die „[...] Beschäftigung von Lektoren und Gastlehrern“ den ersten Platz ein. Im Vordergrund stand, gemäß dem Bekenntnis zur Muttersprache, der zweisprachige Unterricht in vier regionalen Bildungszentren der Ungarndeutschen und die Deutschlehrausbildung an den Hochschulen und Universitäten. Für den Sekretär des Verbandes war es selbstverständlich zu betonen, dass es vordringlich die Aufgabe der Ungarndeutschen selbst bzw. des ungarischen Staates sei, für die Realisierung zu sorgen. Eine problematische Aussage, die zwar durch den Topos der als „vorbildlich“ geltenden ungarischen Nationalitätenpolitik, aber nicht durch reale Ressourcen gedeckt war. Hambuch regte allerdings auch an, bei deutsch-ungarischen Gemeinschaftsunternehmen (»*Joint ventures*«) für die Förderprojekte zu werben; die gerade gegründete »*Stiftung der Ungarndeutschen*« sei ein geeignetes Instrument für die Spendeneinwerbung. Er berichtet, der Gesprächspartner im baden-württembergischen Kultusministerium habe Hilfe bei der Beschäftigung von Gastlehrern in Baja zugesichert; auch vom rheinland-pfälzischen MdB [Horst] Sielaff sei Unterstützung für die Lehrereinstellung versprochen worden.⁷⁷⁹ Dies bildete fünf Monate später den Hintergrund für eine Anfrage Sielaffs im Deutschen Bundestag. Er fragte nach einem möglichen Einsatz von bundesdeutschen, vorübergehend arbeitslosen Lehrern an „deutschen“ [!] Schulen in Ungarn. Der parlamentarische Staatssekretär im AA, Staatsminister [Helmut] Schäfer (FDP), zuständig für die AKP, beantwortete die Frage nur indirekt und ausweichend.⁷⁸⁰ Laut dem Halbjahresbericht der Deutschen Botschaft in Budapest würden die beiden ZfA-Fachberater ihren Dienst in Baja [/ Frankenstadt] und Gyöngy/Jank [Komitat Tolna] antreten. Wohl auch im Hinblick auf die geplante Weiterbildung ungarischer Deutschlehrer hatte die Botschaft für den

⁷⁷⁸ Siehe die in Fn. 765 genannte Quelle.

⁷⁷⁹ Horst Sielaff, evangelischer Pfarrer; MdB 1980 bis 1998 (SPD-Fraktion), 1982 bis 1994 Bundesvorsitzender des Zentralverbandes Mittel- und Ostdeutscher (ZMO); stv. Vorsitzender des Verwaltungsrates des Vereins für das Deutschtum im Ausland (VDA).

URL <http://webarchiv.bundestag.de/archive/2007/0206/mdb/mdb13/bio/S/sielaho0.html> (11.01.2019)

⁷⁸⁰ „[Hambuch hat] Gespräche im Auswärtigen Amt geführt, u. a. über die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn, über deren Verbesserungswürdigkeit Einvernehmen bestand. Er hat aber nicht vorgeschlagen, deutschsprachige Lehrer/innen aus der Bundesrepublik Deutschland in Ungarn für die Erteilung des Deutschunterrichts einzusetzen. Dies hätte hier auch insofern verwundert, als Herr Hambuch auf ungarischer Seite an Regierungsverhandlungen teilgenommen hat, die vom 15. Februar bis 17. Februar 1988 in Budapest stattgefunden haben [es handelte sich dabei um die erwähnte erste Sitzung der Ständigen Unterkommission, KDUe]. Bei diesen Verhandlungen ist deutlich geworden, dass Ungarn über eine ausreichende Zahl eigener Deutschlehrer und deutschsprachiger Lehrer anderer Fachgebiete verfügt, dass diese jedoch teilweise der sprachlichen, teilweise der didaktischen und teilweise der landeskundlichen Fortbildung bedürfen: zu diesem Zweck kommen im Jahr 1988 ca. 80 ungarische Deutschlehrer zu Kursen in die Bundesrepublik Deutschland, und eine Anzahl von Dozenten aus der Bundesrepublik Deutschland leitet Seminare in Ungarn für ca. 400 Deutschlehrer; schließlich entsendet das Bundesverwaltungsamt (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) im Auftrag der Bundesregierung zu Beginn des Schuljahres 1988/89 erstmals – zunächst für ein Jahr – zwei von ihren Bundesländern beurlaubte deutsche Lehrer mit Fachberateraufgaben nach Ungarn.“ Deutscher Bundestag, 11. Wahlperiode, Drucksache 11/2778 vom 12.08. 1988. Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 8. August 1988 eingegangenen Antworten der Bundesregierung, Fragen 3 und 4, 2-3. URL <https://dip.bundestag.de/drucksache/> (31.03.2023).

Beginn des Schuljahres (September 1988) eine Konferenz initiiert, bei der Arbeitsmaterialien für den Minderheitenunterricht im Fach Deutsch entwickelt werden sollten. Nach den langjährigen Erfahrungen mit dem hinhaltenden Widerstand gegen den Ausbau der beiderseitigen kulturellen Beziehungen vermerkt der Halbjahresbericht anscheinend immer noch ein wenig verwundert, die Unterstützung des Deutschunterrichts habe durch die »Erklärung« „[...] einen starken Impuls bekommen. Die ungarische Seite zeigt sich auf diesem Sektor sehr kooperationswillig.“⁷⁸¹

Bei den Kulturinstituten schien sich die Realisierung schwieriger zu gestalten. Die im Halbjahresbericht angekündigten Verhandlungen über den endgültigen Sitz des »Goethe-Instituts« – das im Übrigen erst nach dem Fall der Berliner Mauer offiziell so heißen durfte⁷⁸² – zogen sich auch deshalb weiter hin, weil die ungarische Seite jetzt endlich doch ihr Interesse an der Eröffnung eines eigenen Kulturinstituts bekundet und auch dafür die Hilfe der Bundesrepublik erbeten hatte.⁷⁸³ Dass das ungarische Kultur- und Bildungsministerium von dem ursprünglichen Plan abgerückt war, das Kulturzentrum in München zu errichten, und stattdessen sich für Stuttgart ausgesprochen hatte, illustriert das wachsende Gewicht des Landes Baden-Württemberg in den beiderseitigen Kulturbeziehungen. Zwar riet der ungarische Botschafter in Bonn dem MM, nach dem Muster des mit dem Kultusministerium von NRW unterzeichneten Protokolls die Unterstützungsmaßnahmen bei Bildung und Kultur auch mit den anderen Bundesländern schriftlich zu fixieren.⁷⁸⁴ Aber das Netzwerk aus der im MM, der HNOT (Landesrat der Patriotischen Volksfront) und dem MNDSZ vertraute zunächst vor allem darauf, mit dem baden-württembergischen Gemeindetag und den beiden Stiftungen auch in der Frage der deutschen Gastlehrer an ungarndeutschen Schulen weiterzukommen.⁷⁸⁵ Denn

⁷⁸¹ Politischer Halbjahresbericht der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Budapest für das Bonner Auswärtige Amt vom 31. Juli 1988. PA AA Zwischenarchiv Band 139.137 E, ohne Paginierung, abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 14, 318-330, hier 329.

⁷⁸² NSZK kulturális intézet elnevezése 10811 [Benennung des BRD-Kulturinstituts] Aufzeichnung der HA IV. Sektor, BRD-Referat, vom 22. November 1989, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 88.

⁷⁸³ Magyar kulturális intézet létesítése az NSZK-ban 002920/1 [Errichtung eines ungarischen Kulturinstituts in der BRD] Schreiben des stv. Außenministers József Bényi an den stv. Kulturminister Ferenc Ratkai vom 17. Juni 1988 wegen der Initiative von MP Lothar Späth, das Ungarische Kulturinstitut nach Stuttgart zu holen. Beiliegend ein verschlüsseltes Fernschreiben der ungarischen Botschaft in Bonn vom 14. Juni 1988 mit der Bitte, die gewünschten Parameter für eine Liegenschaft zu benennen, und die ungarische Übersetzung des Briefs von Lothar Späth an MP Károly Grósz vom 18. April 1988. MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1988 NSZK 109-70, ohne Paginierung, Schachtel 75.

⁷⁸⁴ Jahresbericht des ungarischen Botschafters in Bonn István Horváth für Außenminister Péter Várkonyi vom 27. Juni 1988 (gekürzt). Quelle: MNL OL 288f.32 | 1988 | 85 ö. e. (NSZK | 1988 | C), 653-675 fol. Übersetzung Andreas Schmidt-Schweizer, abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 12, 305-316, hier 312.

⁷⁸⁵ Siehe oben die in Fnn. 749 bis 751 genannten Quellen.

auch auf anderen Ebenen hatten sich die Beziehungen zwischen der UVR und Baden-Württemberg nach dem Besuch von MP Károly Grósz in Stuttgart (Oktober 1987) immer enger gestaltet. Ein Jahr später hatte sich Finanzminister Péter Medgyessy dort zu Gesprächen aufgehalten. Bei seinem Gegenbesuch im November 1988 hatte Staatssekretär Gustav Wabro eine ungarisch-baden-württembergische Koordinationsgruppe ins Spiel gebracht. Zu den herausragenden Zielen sollten die Reform der ungarischen Berufsausbildung und die Qualifizierung von Managern gehören. Da in dieser Gruppe aber nicht nur Vertreter der Ministerien, sondern auch die »Stiftung Ungarndeutsche« mit ihrer Partnerstiftung sowie dem baden-württembergischen Gemeindetag beteiligt waren, kann davon ausgegangen werden, dass die bisher ausgearbeiteten Pläne im Bereich der allgemeinen Schulbildung auch hier im Auge behalten wurden.⁷⁸⁶

4.4.3. Auf dem Wege zu einem Lehrerentsendeabkommen

Außerdem wusste das genannte ungarische Netzwerk die Unterkommission zu nutzen. In demselben Monat, vom 22. bis 24. November 1988, fand in München die zweite Sitzung statt. Wieder war Ferenc Stark der ungarische Delegationsleiter. Zum ersten Mal wurde offiziell die Frage nach deutschen Gastlehrern für konkrete Schulen gestellt.⁷⁸⁷ Die Verträge sollten eine Mindestlaufzeit von zwei Jahren haben. Einig war man sich darin, dass die Vermittlung über die ZfA laufen solle. Dies biete die „[...] die beste Gewähr dafür [...], daß es sich um Lehrer mit fachlicher Qualifikation und Erfahrung handelt und sie langfristig eingesetzt werden können.“ Kann hier indirekt ein Vorbehalt gegenüber der Vermittlung zwar voll ausgebildeter, aber arbeitsloser deutscher Lehrkräfte herausgelesen werden? Wenn ja, dann wurde er wenig später unter dem Zeitdruck einer zügigen Wahrung politischer Chancen aufgegeben. Beraten wurde auch über die Qualifikation ungarischer Deutschlehrer. Das Modell der Fremdsprachenassistenten wurde als kaum übertragbar angesehen, „[...] die Wechselseitigkeit [ist dabei] kaum

⁷⁸⁶ Magyar-NSZK koordinációs munkacsoport létrehozása” 925-2 [Bildung einer ungarisch-bundesdeutschen koordinierenden Arbeitsgruppe] Aufzeichnung MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 86.

⁷⁸⁷ „Die ungarische Seite versichert, daß aus der Bundesrepublik Deutschland vermittelte Lehrer keinen ungarischen Lehrer von seinem Arbeitsplatz verdrängen würden. Sie bittet um Prüfung der Frage, ob – gefördert mit öffentlichen deutschen Mitteln – baldigstmöglich zunächst drei Lehrer nach Ungarn vermittelt werden können, und zwar ein Mathematiklehrer an das Nationalitätengymnasium Baja/Frankenstadt, ein Deutschlehrer an das Nationalitätengymnasium in Fünfkirchen/Pécs und ein Lehrer (Fachkombination noch zu benennen) an das Kossuth Gymnasium in Budapest.“ AA Referat 605-622/UNG/1 (RL: Mayer-Schalburg) an D 6 [Leiter der Kulturabteilung im AA, Barthold C. Witte]. Bonn, den 29. November 1988. Betr.: Förderung der ungarndeutschen Minderheit; hier: Ergebnisprotokoll der deutsch-ungarischen Sitzung [der Unterkommission] in München, 22.-24.11.1988, PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 275-290, hier 282.

herzustellen und die Finanzierbarkeit für die ungarische Seite nicht zu leisten.“⁷⁸⁸ Das Angebot der ZfA, pro Jahr zwei ungarischen Fachberatern eine halbjährige Fortbildung an einem Studienseminar zu ermöglichen, wurde später für engagierte Kollegen an den Schulen geöffnet und in Zusammenarbeit mit dem PAD auf ein Jahr an einer deutschen Schule ausgeweitet.⁷⁸⁹

Während die Zurückhaltung gegenüber der Vermittlung arbeitsloser westdeutscher Lehrkräfte offiziell von beiden Seiten geteilt wurde, war das Thema nicht aus der Welt. Vertreter der Oppositionsparteien im Deutschen Bundestag brachten es, wie oben dargestellt, gerne zur Sprache. Bei der ersten Zusammenkunft der deutsch-ungarischen Parlamentariergruppe in Ungarn (29. Januar bis 1. Februar 1989), die von der Deutschen Botschaft Budapest sehr positiv gewertet wurde, stand u. a. die Nationalitätenpolitik der UVR im Mittelpunkt.⁷⁹⁰ Der ungarische Abgeordnete Antal Reger führte aus, deren Prinzipien entsprächen den Forderungen der Menschenrechte und der Vereinbarungen von Helsinki. Aber die praktische Umsetzung stehe vor Problemen, besonders in der Bildungspolitik, obschon die Sprachkenntnisse der [deutschen] Minderheit angesichts der allgemeinen [mangelnden] Verbreitung von [Fremd-]Sprachkenntnissen [in Ungarn] ein bedeutendes Reservoir [für die Ausgestaltung der bilateralen Beziehungen] darstellen könnten. Von der deutschen Delegation wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht im Rahmen der offiziellen bundesdeutsch-ungarischen Kulturbeziehungen deutsche Lehrkräfte beschäftigt werden könnten. Der Delegationsleiter MdB Otto Schily – zu dieser Zeit Fraktion DIE GRÜNEN – ergänzte, unter den vielen arbeitslosen Pädagogen gebe es sicherlich mehrere, die gern diese Tätigkeit übernehmen würden. Von einer Reaktion der ungarischen Seite auf diesen Vorschlag verzeichnet der ungarische Bericht leider nichts.⁷⁹¹ Aber das AA beruft sich bei seinen Planungen für die Lehrereinsatzung auf den Bericht der deutschen Parlamentarier.⁷⁹² Die Planungen hatte u. a. ein eher beiläufiger Besuch aus Ungarn bei dem Leiter der Kulturabteilung im AA ins Rollen gebracht. Er offenbarte im Februar 1989 eine kleine Sensation. Eigentlich auf dem Weg nach Aachen wegen Verhandlungen mit dem Ehepaar Ludwig über dessen Museumsprojekt in Budapest, legte der damalige

⁷⁸⁸ Ebd. Fol. 283.

⁷⁸⁹ Ebd. Fol. 282.

⁷⁹⁰ Politischer Halbjahresbericht der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Budapest für das Bonner Auswärtige Amt vom 31. Januar 1989. PA AA, Zwischenarchiv, Band 139.936 E, abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 22, 390-409, hier 400.

⁷⁹¹ Országgyűlés Irodája [Büro der Nationalversammlung] – Külügyi Főosztály [Hauptabteilung für Auswärtige Angelegenheiten]: Jelentés az NSZK delegáció látogatásáról [Bericht über den Besuch der BRD-Delegation]. MNL OL 288.f.32 | 1989 | 58.ö.e. (NSZK | 1989 | A; 251-257 fol.

⁷⁹² Schreiben von AA Ref. 612-620.14 (Dr. Siemes) vom 24. 5. 1989 an KMK-Sekretariat, BVA-ZfA, ZAV-Auslandsabteilung, ICM, [Ref.] 605 (im Hause). Betr. Entsendung von Lehrern aus der Bundesrepublik Deutschland nach Ungarn und anderen Staaten des Warschauer Pakts, hier: Besprechung im Auswärtigen Amt am 26. Juni 89. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 347-348, hier 347.

Staatssekretär im MM, András Knopp, eine Zwischenstation in Bonn ein. Der weitere Weg sollte ihn zu einem Besuch beim Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, Jürgen W. Möllemann, führen, um neue Ideen in die Äquivalenzverhandlungen einzubringen. Für Barthold C. Witte war das bestimmt eine Provokation. Wieder einmal musste er einen Verhandlungspartner auf die Zuständigkeit des AA für die AKP, in diesem Fall zusätzlich der KMK für die Bildungsabschlüsse, hinweisen. Eine Information aber dürfte alle in der Kulturabteilung, die mit den Vorgängen und Perspektiven in Ungarn befasst waren, elektrisiert haben. András Knopp teilte mit, „[...] Ungarn prüfe zur Zeit, Russisch als obligatorische Fremdsprache aufzugeben, was einen Aufschwung auch der deutschen Sprache zur Folge haben werde. Verstärkte Lehrerausbildung sei erforderlich.“⁷⁹³ Also erfuhr die deutsche AKP schon drei Monate, bevor die ungarische Öffentlichkeit vor vollendete Tatsachen gestellt wurde, von diesem höchst symbolischen und epochemachenden Schritt der ungarischen »Transformer«.⁷⁹⁴ Es lag nahe, dass die Deutsche Botschaft in Budapest beauftragt wurde, weitere Informationen einzuholen. Auf die entsprechenden Drahtberichte bezieht sich der Erlass des AA vom 11. Mai 1989, der entschieden die Gunst der Stunde nutzt und konkrete Pläne zur Lehrerentsendung nach Ungarn enthält. „AA teilt [die] dortige Einschätzung, daß durch die Abschaffung von Russisch als erste obligatorische Fremdsprache [die] deutsche Sprache [eine] einmalige Chance erhält, sich in Ungarn stärker zu etablieren.“⁷⁹⁵

4.4.4. Ausarbeitung und Unterzeichnung des Lehrerentsendeabkommens

Wohl nicht zufällig am Vortag, dem 10. Mai 1989, an dem Miklós Németh, der Nachfolger von Károly Grósz im Amt des Ministerratsvorsitzenden, seine Regierung umbildete, hatte im Bonner AA eine Planungssitzung stattgefunden. Gemeinsam mit dem »Intergovernmental Committee for Migration« (ICM) und der »Zentralstelle für das Auslandsschulwesen« (ZfA) sollten Wege gefunden werden, schon zum neuen Schuljahr im September 1989 Deutsch- und Fachlehrkräfte an ungarische Schulen zu entsenden. Angesichts der knappen Zeit handelte es sich um ein ehrgeiziges Unterfangen. Eine um die »Zentralstelle

⁷⁹³ AA-interner Vermerk 610-600.51/10 UNG. Betr.: Gespräch des Staatssekretärs im ungarischen Bildungs- und Kulturministerium Andras [sic!] Knopp mit D 6 am 09.02.89. PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 322-324, hier 323. Die zitierte Passage ist am linken Rand handschriftlich mit einem Ausrufezeichen markiert.

⁷⁹⁴ Für eine eingehende Darstellung der Motive und Abläufe siehe den Exkurs 4.7. im Anhang (Die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts in Ungarn).

⁷⁹⁵ Drahterlass (Verschlüsselt, Kopie) AA 612-620.14 UNG an Deutsche Botschaft Budapest vom 11. Mai 1989. Betr.: Entsendung von deutschen Lehrern nach Ungarn (Bezug: 1. DB Nr. 593 vom 17.4.89 - Az Ku 600.51/2 - 2. DB Nr. 646 vom 25.4.89 Az Ku 600.51/2). PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 325-329, hier 325.

für *Arbeitsvermittlung*« (ZAV) und die Kultusministerien interessierter Bundesländer erweiterte Runde sollte im Juni zusammenkommen und weitere Details klären. Danach sollte zusammen mit den ungarischen Stellen ein verbindlicher Rechtsrahmen für den Einsatz geschaffen werden. Nur für die Botschaft ist vorerst die Information bestimmt, man plane zunächst einmal für ca. 30 Lehrkräfte.⁷⁹⁶ Ein umfangreicher Fragenkatalog im Anhang zu dem Erlass war für die Klärung der Voraussetzungen mit der ungarischen Seite gedacht. Auch die beiden Fachberater sollten zu den Fragen Stellung nehmen. Einige Formulierungen stellen eher Bedingungen in Frageform dar, die durch das Subsidiaritätsprinzip im Haushaltsrecht des Deutschen Bundestages diktiert sind.⁷⁹⁷ Unter den gewandelten Umständen sah die deutsche Seite die Chance, für die Vereinbarung über die Entsendung von bundesdeutschen Lehrkräften eine höhere Verbindlichkeit vorzusehen als noch für die »*Erklärung*« vom 7. Oktober 1987. Die Chancen für ein Regierungsabkommen stiegen, nachdem „[...] Ministerpräsident Nemeth [...] im Gespräch mit BM [Genscher] in Budapest am 9. Juni 1989 ausdrücklich [die] ungarische Bereitschaft erklärt [hatte], aus der Bundesrepublik Deutschland entsandte Lehrer aufzunehmen.“⁷⁹⁸ Die Ministervorlage trägt an prominenter Stelle den handschriftlichen Vermerk: „Das ist ein wichtiges Pilotprojekt, das wie das Minderheitsabkommen [sic!] mit Ungarn von 1987 Vorbild für andere Länder werden könnte. Der Schulfonds wird die nötigen Mittel, ggfs. durch Umschichtung, bereitstellen.“⁷⁹⁹ Wie in jeder Hierarchie üblich, geht aus den Akten des Auswärtigen Amtes eine Haltung der Verfasser hervor, in der Nüchternheit, Berechenbarkeit, Absicherung nach allen Seiten und nach oben zur zweiten Natur geworden sind. Namentlich bei Diplomaten wird eine Zurückhaltung vorausgesetzt, die von der allgemein menschlichen Erfahrung geprägt ist, dass unbedachte Worte unvorhergesehene Wirkungen zur Folge haben können. Die abschließende Wertung in der Ministervorlage klingt – gemessen an dieser Praxis – geradezu euphorisch. Sie enthält im Dialog mit der Abteilungsspitze auch ein Synonym für den theoretischen Begriff der »*Diffusion*«: die Durchlässigkeit der Grenzen:

⁷⁹⁶ Zu diesem Zweck sollten zweierlei Personalressourcen erschlossen werden: „In Betracht kommen vor allem im Landesschuldienst stehende Lehrer, die beurlaubt werden, sowie auch voll ausgebildete Lehrkräfte, die noch nicht im Landesschuldienst stehen und zur Zeit arbeitslos sind. Es wird erwartet, daß [die] ungarische Seite [ein] ortsübliches Gehalt zahlt. Dieses soll durch sogenanntes ‘topping up’ aus [dem] Haushalt der Länder bzw. des Bundes aufgestockt werden.“ Ebd. Fol. 326.

⁷⁹⁷ Z. B. „[...] a. In welcher Perspektive sieht [die] ungarische Seite das Programm? Ist daran gedacht, daß deutsche Lehrer eines Tages durch ungarische Lehrer ersetzt werden? b. Ist [der]Einsatz vor allem an Schulen der deutschen Minderheit geplant? c. Ist [die] ungarische Seite bereit, Rahmenbedingungen des Einsatzes der Lehrer vertraglich festzulegen? d. Werden durch den Einsatz der deutschen Lehrer ungarische Lehrer aus ihren Stellungen verdrängt werden? [...]“ Ebd. Fol. 327.

⁷⁹⁸ Vorlage Referat 612 (Az. 612-620.14 UNG, RL i. V. und Verf.: VLR Dr. Göbel) an Staatssekretär über Dg6, D6 vom 29. Juni 1989 (Hervorhebungen im Original). Ebd. Fol. 375-377, hier: Fol. 375.

⁷⁹⁹ Ebd.

„Das Projekt – ein Novum [handschriftlich durch Einkreisung hervorgehoben, KDUe] in unseren Beziehungen zu Staaten des Warschauer Pakts und bisher eine Domäne der DDR - reiht sich vorzüglich ein in den Fächer bereits bestehender konkreter Aktionen, die die Grenzen in Europa ~~obsolet~~ [handschriftlich durchgestrichen, stattdessen ‚durchlässiger‘] machen sollen.“⁸⁰⁰

Die Vereinbarung sollte als Zusatzabkommen direkt an das Kulturabkommen von 1977 gekoppelt werden. Als Vorbild sollte das Zusatzabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei vom 26. Mai 1986 dienen.⁸⁰¹ Aber nicht einfach als Blaupause. Das federführende Referat 612 im AA bat das ICM darum, über Erfahrungen mit diesem Abkommen zu berichten und u. U. Vorschläge zur Verbesserung bzw. zur Vermeidung aufgetretener Probleme zu machen. Die Antwort wies auf schwerwiegende Mängel des Türkei-Abkommens hin. Dabei machte sich das ICM manchmal die Sicht der beteiligten deutschen Lehrkräfte zu eigen, beklagte sich aber auch im Hinblick auf überzogene finanzielle Forderungen einzelner Lehrer: „[...] Die Tatsache, daß einige Vereinbarungen seitens der Türkei nicht eingehalten wurden, hat vor allem bei vielen Lehrern zu Unzufriedenheiten geführt.“⁸⁰² Bemängelt wurde z. B., dass die im Abkommen festgelegte Zahl der Unterrichtsstunden sowohl in vielen Fällen unterschritten als auch an einzelnen Schulen weit überschritten wurde. Zu Ärger führte, dass sich das ortsübliche Gehalt vielfach am Eingangsniveau türkischer Berufsanfänger bemaß.⁸⁰³ Auch die vereinbarte Gebührenfreiheit für die Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis wurde in vielen Fällen nicht eingehalten, und eine schwammige Formulierung zur Übernahme der Umzugskosten durch die Bundesrepublik habe zu massiven finanziellen Forderungen an das ICM über die gezahlte Pauschale hinaus geführt. Als prekäres Institut erwies sich auch der Vorsitzende des deutschen Teilkollegiums laut Artikel 10 des Abkommens mit der Türkei. Dieser sollte den Rang eines Abteilungsleiters in der türkischen Schule haben, die Interessen der deutschen Lehrkräfte gegenüber der Schulleitung und örtlichen Behörden vertreten und Vorschläge für das deutschsprachige Unterrichtsprogramm einschließlich der Lehrbücher und Medien machen. Um die Besetzung dieser Funktion hatte es innerdeutschen Streit unter Berufung auf demokratische Prinzipien

⁸⁰⁰ Ebd., Fol. 377. (Hervorhebungen im Original).

⁸⁰¹ Zusatzabkommen zum Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei. Ebd. Fol. 330-338.

⁸⁰² Schreiben des Intergovernmental Committee for Migration (Ref.‘ R[enate] Held) vom 15.06.1989 an AA Ref. 612 z. Hd. Herrn Dr. Siemes (Bonn) – Az. 612-620.14 TUR. Betr.: Zusatzabkommen zum Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei – Bezug: Ihr Schreiben vom 23.05.1989/612-620.14 TUR. Ebd. Fol. 339-341, hier 339.

⁸⁰³ „Obwohl der lokale Gehaltsunterschied nur etwa DM 150,-- bis DM 250,-- beträgt, fühlten sich vor allem die verbeamteten Lehrer mit Berufserfahrung diskriminiert und um die ihnen zustehenden Gehälter betrogen. Viele Lehrer haben längere Zeit Forderungen nach Ausgleichszahlungen an ICM herangetragen.“ Ebd.

gegeben.⁸⁰⁴ Die ZAV regte dazu an, diese Stelle nur noch an Schulen mit mehr als fünf deutschen Lehrkräften vorzusehen, um für eine angemessene Auslastung der Funktion zu sorgen. Vor allem von der Institution des Koordinators klar unterschieden werden. Diese sei „[...] sicher sehr personenabhängig, [habe] sich im Programm bewährt und sollte auch bei zukünftigen Programmen eingeführt werden.“ Dazu sollte ein entsprechender Passus in das Abkommen eingefügt werden.⁸⁰⁵ Ein Zusatz zum Artikel 3 Abs. 1 („Arbeitgeber der [deutschen] Lehrkräfte in der Türkei ist das Ministerium für Nationale Erziehung, Jugend und Sport.“) sollte Klarheit über den Status und die Anwendbarkeit welchen Rechts schaffen: „Die Lehrer haben damit die rechtliche Stellung einheimischer Arbeitnehmer.“ Dadurch werde eine „[...] irgendwie geartete Fürsorgepflicht des deutschen Staates“ ausgeschlossen.⁸⁰⁶ An dem Verhalten der türkischen Schulleitungen und Behörden wurde z. B. bemängelt – zusätzlich zu den vom ICM schon monierten Verstößen gegen das Abkommen – dass Kündigungsgründe weder den Betroffenen noch den deutschen entsendenden Stellen mitgeteilt würden. Meldungen über Beschäftigungszeiten an die deutsche Sozialversicherung waren unterblieben, was besonders den Lehrkräften geschadet habe, die in Deutschland arbeitslos waren. Die einheimische Hilfe bei der Beschaffung von Wohnraum müsse weiterhin Bestandteil des Abkommens bleiben.⁸⁰⁷ Letzteren Punkt konkretisiert ZfA in ihrer Stellungnahme.⁸⁰⁸ Sie möchte das ungarische Angebot, den deutschen Lehrkräften Dienstwohnungen zu stellen, im Abkommen festgehalten wissen. Zudem regt sie Erleichterungen bei der Zollfreischreibung von mitgebrachten Gegenständen (z. B. beim Privatauto) und Sonderurlaubsregelungen bei familiären Ereignissen an. Im AA wird am Rand des Schriftstücks das Petitum markiert: „Man sollte anstreben, daß Lehrer für Ungarn die gleichen Rechte wie die Lehrer in der Türkei eingeräumt bekommen.“ Für den 26. Juni 1988 lud das AA zu einem Informationsaustausch

⁸⁰⁴ „Bei der jetzigen Formulierung ‚Die [...] Lehrkräfte bilden an den Schulen, wo sie beschäftigt sind, ein besonderes Kollegium, dessen Vorsitz einer von ihnen durch die Regierung der Bundesrepublik Deutschland übertragen wird. Die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Ankara notifiziert der Regierung der Republik Türkei den Namen des Vorsitzenden‘ gingen die Lehrer davon aus, sie könnten aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden wählen. Der Umstand, daß diese Funktion dann jedoch von Fachkräften des Bundesverwaltungsamtes ausgefüllt wurde, führte an einigen Schulen zu großem, vermeidbarem Ärger.“ Ebd. Fol. 341.

⁸⁰⁵ „Die Regelung fachlicher Aufgaben von übergeordneter Bedeutung obliegt dem an der Deutschen Botschaft eingesetzten Koordinator, der in enger Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium insbesondere Lehrwerke auswählt, den Bedarf an deutschen Lehrern ermittelt und den Lehrmittelbedarf feststellt. Die Korrespondenz mit allen am Programm beteiligten Stellen erfolgt immer über den Koordinator.“ Schreiben der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung – ZVA – (Ursula Theuerkauf) vom 13.06.1989 an AA Ref. 612 z. Hd. Herrn Dr. Siemes. Betr.: Zusatzabkommen zum Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei - Bezug: Ihr Schreiben vom 23.05-1989/612-620.14 TUR. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 342-344, hier 344.

⁸⁰⁶ Ebd. Fol. 342.

⁸⁰⁷ Ebd. Fol. 343.

⁸⁰⁸ Telefax BVA-ZfA Ref. VI 6 (Dr. Boris Menrath) vom 22. Juni 1989 an AA Ref. 612 Herrn Dr. Goebel. Betr.: Stellungnahme zum Zusatzabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Türkei – Anfrage vom Auswärtigen Amt - 612-620.14 TÜR - vom 23. 5. 1989. Ebd. Fol. 345-346, hier fol. 346.

nach Bonn ein. Neben den bisher befassten Organisationen (ICM) bzw. Behörden (ZAV und ZfA) wurden über das KMK-Sekretariat auch die Kultusministerien der Länder dazugebeten. „[...] Einzelne Bundesländer [haben] bereits mit der ungarischen Seite über die Entsendung von Lehrkräften gesprochen. Es ist hier nicht bekannt, ob auch mit anderen Staaten des Warschauer Paktes entsprechende Gespräche geführt wurden.“⁸⁰⁹ Eine Ausweitung der Entsendeprogramme über Ungarn hinaus, nach Bulgarien, Polen, Rumänien und in die Tschechoslowakei sowie in die Sowjetunion, wurde also schon weit vor den mehr oder weniger friedlichen Revolutionen des Jahres 1989 für möglich gehalten.

Parallel trieb die Deutsche Botschaft Budapest die Vorbereitungen in Ungarn voran. Die durch die Regierungsumbildung am 10. Mai erneuerte Spitze im ungarischen Kultur- und Bildungsministerium zeigte sich äußerst kooperativ – wohl auch wegen der durch die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts in den Schulen drohenden Mangelsituation, vor allem aber im Interesse der ungarndeutschen Minderheit. Als verlässlicher Partner der deutschen Seite erwies sich der schon mehrfach erwähnte Károly Manherz, Professor für Germanistik an der ELTE, der nun als stellvertretender Minister dem neuen Kultur- und Bildungsminister Ferenc Glatz zur Seite stand. Nachdem die Botschaft am 6. Juni 1989 die Entsendung von 25 Gastlehrkräften bestätigt hatte, beantragte Manherz sogleich bei der Konsularabteilung des KÜM die Visumfreiheit für die Lehrkräfte und ihre Familien. In dem Schreiben erläuterte er die bisher nur mündlich vereinbarten Bedingungen für die Beschäftigung an ungarischen Schulen. Die Kosten würden zwischen der ungarischen und der deutschen Seite geteilt. Die aufnehmenden Institutionen, in der Regel Grundschulen und Gymnasien, zahlten das ungarische Lehrgeld. Die Wohnungen würden aus Gemeindebesitz bereitgestellt.⁸¹⁰ Die Bundesrepublik übernehme die Sozialversicherungskosten, die Reise- und Umzugskosten und zahle einen zusätzlichen Ausgleichsbetrag zum ungarischen Gehalt in nicht genannter – vielleicht auch Manherz selbst nicht bekannter – Höhe. Das Bildungsministerium messe dem Programm „[...] eine herausragend wichtige Rolle“ zu. Es verpreche sich davon die Weiterentwicklung [sprich: Modernisierung, KDUe] des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn, die Befriedigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedürfnisse sowie die Deckung der sprunghaft gestiegenen Nachfrage nach Sprachunterricht. Manherz beantragte praktisch eine Gleichstellung mit der seit Februar 1988 geltenden Regelung für Dienstpässe. Die

⁸⁰⁹ Schreiben von AA Ref. 612-620.14 (Dr. Siemes) vom 24. 5. 1989 an KMK-Sekretariat, BVA-ZfA, ZAV, ICM, [Ref.] 605 (im Hause). PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 347-348, hier 347. Siehe Fn. 792.

⁸¹⁰ In kleinen ungarndeutschen Siedlungen wurden diese vermutlich u. a. mit Mitteln aus Baden-Württemberg über die »Stiftung Ungarndeutsche« errichtet bzw. eingerichtet.

Konsularabteilung wollte keine Präzedenzfälle schaffen. Mit dem Innenministerium wurde deshalb eine Hilfskonstruktion abgesprochen: Nach Erteilung eines Visums zur einmaligen Einreise sollte die Aufenthaltsgenehmigung dann die Möglichkeit zur mehrmaligen Ein- und Ausreise enthalten.⁸¹¹ Am 8. August 1989 stimmte das Zentralamt für die Kontrolle von Ausländern (KEOKH) dieser Erleichterung zu.⁸¹²

In Bonn hatte sich inzwischen die Gewissheit verdichtet, dass vorerst nur ein Bundesland in der Lage sein würde, unter dem hohen Zeitdruck eigene Lehrkräfte nach Ungarn zu entsenden. „10 Lehrkräfte will das Land Baden-Württemberg unter Weiterbezahlung der Bezüge entsenden, weitere 10 Lehrer sollen mit Mitteln des Bundes finanziert werden.“⁸¹³ Dies war nun auch das einzige Bundesland, dem der Entwurf des Zusatzabkommens mit Ungarn zur Stellungnahme zugeleitet wurde. Die KMK wurde damit nur am Rande befasst, d. h. weder der Auslandsschulausschuss noch gar die Amtschefkonferenz waren eingeschaltet. Vermutlich war auch dafür der Termindruck maßgebend. Laut Zeitplan sollte die Deutsche Botschaft in Budapest den Entwurf schon nach dem 14. Juli 1989 der ungarischen Seite zuleiten. „Wegen der großen, hier nicht vorauszusehenden Eilbedürftigkeit der Angelegenheit [...]“ stand den angeschriebenen AA-Referaten nach Eingang des Schreibens eine gute Woche für die Stellungnahme zur Verfügung (bis zum 14. Juli).⁸¹⁴ Für eine gründliche Prüfung durch die Bundesministerien des Inneren (BMI) und der Justiz (BMJ) schien das zu wenig. Hilfsweise wurde dort „[...] bei schwerwiegenden Bedenken um einen telefonischen Zwischenbescheid [...]“ gebeten.⁸¹⁵ Beide Ministerien hielten aber die Frist ein. Die Absicht, den Anschluss an das Kulturabkommen vom Dezember 1977 zu verdeutlichen, hatte im Entwurf dazu geführt, von „Vertragsparteien“ zu sprechen. Beide Ministerien rieten stattdessen zur Verwendung des

⁸¹¹ KÜM Konzuli Főosztályának vezetője 1989 július 13. [Außenministerium – Leiter der konsularischen Hauptabteilung 13. Juli 1989] 130/MK/89. MM Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár (1989-1991) [Stv. Minister, Verwaltungsstaatssekretär Károly Manherz (1989-1991). MNL OL XIX-I-9-at 5. tétel Nemzetiségi osztály ügyei [Angelegenheiten der Nationalitätenabteilung], ohne Paginierung, Schachtel 8.

⁸¹² Díjmentes vízum biztosítása az NSZK-ból érkező vendégtanárok részére 7265-2 [Zusicherung eines kostenlosen Visums für aus der Bundesrepublik ankommende Gastlehrer] Schreiben des stv. Bildungsministers Károly Manherz an das Innenministerium vom 20. Juli und an die Konsularabteilung des KÜM vom 7. Juli 1989. Genehmigung des KEOKH vom 8. August 1989. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87.

⁸¹³ Schreiben des AA Ref. 612-620.14 (Dr. Siemes) vom 03. 07. 1989, an Referate 210, 214, 501, 510, 600 (auch für Einschaltung BMJ, BMI), 605; nachrichtlich an KMK/PAD (Herr Rinke), Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (Herr Grau), ZfA (Herr Kaminsky), ZAV (Frau Theuerkauf), ICM (Frau Heldt, Herr Schürmann). Betr. Entsendung von Lehrern aus der Bundesrepublik Deutschland nach Ungarn, hier: Entwurf eines Zusatzabkommens zum Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Ungarischen Volksrepublik. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 355-364, hier fol. 355.

⁸¹⁴ Ebd.

⁸¹⁵ Schreiben des AA vom 07.07.1988 Az. 600-651.UNG an den Bundesminister des Innern und an den Bundesminister der Justiz Ref. IV B 4. Ebd. Fol. 365.

Ausdrucks „deutsche“ bzw. „ungarische Seite“.⁸¹⁶ Allerdings mussten auch Wege gefunden werden, um bei der Notifizierung der UVR keine Schwierigkeiten im Ostblock zu bereiten. Die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern müsse nicht Gegenstand des Zusatzabkommens mit Ungarn sein. Deshalb sollten grundsätzlich auch nicht die Regierungen der Bundesländer erwähnt werden.⁸¹⁷ Ähnlich hatte schon das für die vertragsförmige Prüfung zuständige Referat im AA selbst argumentiert.⁸¹⁸ Praktisch stellte sich das Berlin-Problem zu diesem Termin nicht, weil sich vorerst ja nur Baden-Württemberg an der Lehrerentsendung beteiligen würde. Aber schon im zweiten Kontingent des LEP zum September 1990 sind Lehrer aus Berlin zu finden. Neben einer Schadenersatzregelung (Gleichstellung mit ungarischen Lehrkräften) wurden auch BRD-interne juristische und administrative Aufgaben benannt, die mit dem Abkommen verbunden waren, z. B. die Schaffung der fehlenden Rechtsgrundlage für Zahlungen an die Programmlehrkräfte, etwa die Erstattung der Umzugskosten. Der ursprüngliche Plan, die deutschen Lehrer in der ungarischen Sozialversicherung anzumelden und die Regierung der UVR zur Überweisung der Arbeitgeberanteile an die deutsche Sozialversicherung zu verpflichten, musste aufgegeben werden. Neben der Streichung dieser Bestimmung im Abkommensentwurf ist handschriftlich vermerkt: „Sonderregelung zu treffen.“⁸¹⁹

Die rechtlichen Gründe dafür sind in handschriftlichen Telefonnotizen nachzulesen, die auf Gesprächen des AA-Referats mit dem Bundesministerium für Arbeit beruhen. Die ungarische Seite konnte sich demnach durchaus in einem Regierungsabkommen dazu verpflichten, die deutschen Gastlehrkräfte in die eigene Kranken- und Unfallversicherung aufzunehmen. Für die Rentenversicherung aber hätte ein ratifizierbares Abkommen ausgehandelt, also hätten die

⁸¹⁶ So sollte die Einbeziehung von Lehrkräften aus Berlin ermöglicht werden. Der Bundesminister der Justiz an das Auswärtige Amt. IV B 4 - 9262 U 1 (6) - 41 161889. Schreiben vom 14. Juli 1988 – nachrichtlich an Bundesminister des Innern. Ebd. Fol. 370-371, hier fol. 371. „Grundsätzliche Schwierigkeiten bei der tatsächlichen Einbeziehung Berliner Lehrer würden das Abkommen in Frage stellen.“ Stellungnahme AA Ref. 210 vom 14. Juli 1989. Ebd. Fol. 366-367, hier fol. 366.

⁸¹⁷ „Nach dem Verständnis der Staaten des Warschauer Paktes hinsichtlich des Status von Berlin ist Berlin kein Land der Bundesrepublik Deutschland, sondern eine selbständige politische Einheit. Der vorliegende Text könnte demnach Berlin ausgrenzen. [...] Beim Gebrauch des neutralen Begriffs ‚Seite‘ wird jeder statusrechtliche Bezug vermieden.“ Der Bundesminister des Innern an das Auswärtige Amt. Schreiben vom 14. Juli 1989 – nachrichtlich an Bundesminister der Justiz; Bundesminister für Innerdeutsche Beziehungen; Senator für Justiz- und Bundesangelegenheiten, Bevollmächtigter des Landes Berlin beim Bund. Ebd. Fol. 372-374, hier fol. 373. Ob die Kulturabteilung hier die Gelegenheit hatte nutzen wollen, dem ungarischen Vertragspartner zu verdeutlichen, dass die Federführung für die AKP beim AA liege und dass Verträge mit den Kultusministerien der Länder deshalb mit dem AA abgestimmt werden sollten, kann nicht eindeutig geklärt werden. Auch noch nach der Wende kam es zu solchen unliebsamen Alleingängen einzelner Bundesländer.

⁸¹⁸ AA 501- 505 BV UNG 11 an Ref. 612 am 13. Juli 1989 - nachrichtlich: 210, 214, 510, 600, 605 (ohne Anlage). Ebd. Fol. 368-369.

⁸¹⁹ Entwurf Stand 24.7.89. Zusatzabkommen zum Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Ungarischen Volksrepublik über kulturelle Zusammenarbeit. Ebd. Fol. 378-385, hier fol. 383.

Parlamente um den Preis einer für länger ungeklärten Rechtsfrage damit befasst werden müssen. Für die einzelne Lehrkraft blieb so nur der Weg einer freiwilligen Weiterversicherung in der deutschen Rentenversicherung. Dies setzte natürlich voraus, dass in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt jemals ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis bestanden hatte. Das war aber gerade bei arbeitslosen Lehrern nicht unbedingt der Fall. Dafür, wie der ungarische Staat den Arbeitgeberanteil in die deutsche Rentenversicherung einzahlen sollte, konnte ebenfalls keine Lösung angeboten werden.⁸²⁰ Die vorgeschlagene Sonderregelung hielt das BMJ, dem der überarbeitete Entwurf zugeleitet worden war, allerdings „[...] für sehr unglücklich“⁸²¹. Inzwischen rückte in Ungarn der Beginn des neuen Schuljahres heran. Parallel zu den deutsch-ungarischen Gesprächen über das Abkommen am 16. und 17. August 1989 in Budapest fand im MM eine Besprechung aller beteiligten ungarischen Ministerien und Behörden statt.⁸²² Dabei wurden die einzelnen Regelungen nebst den für erforderlich gehaltenen Urkunden beschlossen. Diese rechtliche Ausgestaltung des LEP ungarischerseits wurde in einer Broschüre zusammengefasst und der deutschen Seite übermittelt.⁸²³ Enthalten waren Bestimmungen für die Einreise, Informationen zu den Zollformalitäten, zum Aufenthaltsrecht, zur Arbeitserlaubnis sowie zur Einkommenssteuer und zur Sozialversicherung. Von den deutschen Gastlehrkräften waren Beiträge zur Kranken-, Unfall- und Arbeitslosenversicherung zu zahlen – letzteres erst nach der Bildung eines Arbeitsmarktes. Die Problematik der Beiträge an die ungarische Rentenversicherung, wie oben dargestellt, blieb wegen des fehlenden Sozialversicherungsabkommens bestehen. Die diesbezügliche Aussage der Broschüre, die Lehrkräfte müssten deshalb die Beiträge doppelt – sowohl in Ungarn wie in Deutschland – bezahlen, war irreführend.⁸²⁴ Die Stellungnahme der ZfA zu dieser Zumutung war recht kühl.⁸²⁵ Die Reaktion der Verantwortlichen im AA war sensibler, vermutlich eingedenk der Kritik aus dem Bundesministerium der Justiz. Die ungarische Seite konnte aber

⁸²⁰ Handschriftliche Telefonvermerke AA Ref. 600 (Verfasser: Herbert) 11.8. und 14.8. [1989]. Ebd. Fol. 386.

⁸²¹ Der Bundesminister der Justiz an AA Ref. 600. Az.: IV B 4 - 9262 U 1 (6) - 41 1618/89. Schreiben vom 30. August 1989. Ebd. Fol. 387-388, hier fol. 388.

⁸²² Vendégtanárok küldése az NSZK-ból Magyarországra 7265 [Entsendung von Gastlehrern aus der BRD nach Ungarn] Einladungsschreiben des MM Selbstständige Nationalitätenabteilung, Ferenc Stark, an KÜM HA V. Sektor BRD-Referat, Miklós Adamecz, vom 7. August 1989, mit Anlagen. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87.

⁸²³ Informationen zum Aufenthalt und zur Erwerbstätigkeit westdeutscher Gastlehrer in Ungarn. Anlage zum Schreiben AA 612-620.14 UNG (Dr. Siemes). an BVA-ZfA, nachrichtlich Ref. 600 (im Hause) vom 24. August 1989. „Betr.: Entsendung von Lehrkräften [...], hier: von ungarischer Seite übergebene Informationsschrift.“ PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 389-404. Die Adressaten wurden um ihre Stellungnahme gebeten.

⁸²⁴ Stellungnahme AA Ref 600-600.51 UNG (Verfasser: Herbert) zu der ungarischen Informationsschrift vom 5. September 1989. Ebd. Fol. 405-407, hier fol. 407.

⁸²⁵ „Bei der Sozialversicherung müssen die Lehrer zwar die von ihrem ungarischen Einkommen an die ungarische Rentenversicherung abgeführten Beiträge als Verlust abschreiben; das kann jedoch hingenommen werden, weil sie neben dem ungarischen Gehalt auch über ein regelmäßiges Einkommen aus der Bundesrepublik verfügen und

auch gar nicht wissen, wie die durch das AA angestrebte Sonderregelung aussehen sollte, weil die Klärungsprozesse dort noch nicht abgeschlossen waren. Erst gegen Ende September erhielt aufgrund der AA-Recherchen diese Regelung genauere Konturen: Man könne vielleicht dem Beispiel der GTZ folgen.⁸²⁶ Die GTZ zahlte im Rahmen ihres Sonderprogramms »Lehrer für Zimbabwe« Zuschüsse zur freiwilligen Antragsversicherung bei der »Bundesversicherungsanstalt für Angestellte« (BfA) oder zu einer privaten Lebensversicherung, je nach individueller Entscheidung der jeweiligen Lehrkraft.⁸²⁷

Trotz der Existenz eines Doppelbesteuerungsabkommens (DBA) zog sich die innerungarische Abstimmung mit dem Finanzministerium weiter hin. Die Informationsbroschüre räumt deshalb gewisse „Unsicherheitsfaktoren“ ein.⁸²⁸ Die endgültige Klärung, dass die westdeutschen Kollegen keine Einkommenssteuer zu zahlen hätten, wurde erst nach Schuljahresbeginn an die ungarischen Schulleitungen übermittelt.⁸²⁹ Die gefundene Lösung, die Gastlehrkräfte seien als öffentliche Bedienstete anzusehen und deshalb von der Steuer zu befreien, aufgrund eines Präsidialratsbeschlusses der UVR aus dem Jahre 1979, war finanziell wegen der niedrigen ungarischen Lehrergehälter kaum von Bedeutung, aber in mehrfacher Hinsicht problematisch. Einerseits reaktivierte die Németh-Regierung einen Monat, bevor die UVR ihren Übergang zur Republik Ungarn vollzog, den Beschluss eines schon bald nicht mehr existierenden Verfassungsorgans, einen Beschluss, der für die ungarischen Kollegen der Gastlehrer schon längst keine Wirksamkeit mehr hatte. Im Zusammenhang mit einer geringfügigen Gehaltserhöhung war auch ihnen bereits eine Einkommenssteuerpflicht auferlegt worden. Diese Diskriminierung zwischen Deutschen und Ungarn schuf zwei Lehrerkategorien nicht nur an ein und derselben Schule. Denn andererseits wurde der Beschluss auf die deutschen Gastlektoren an Hochschuleinrichtungen nicht übertragen. Hier sollte mit Berufung auf das

die hier bestehende Alterssicherung weiterläuft.“ [Im AA wurde hier am Rand handschriftlich hinzugefügt: „Nicht bei allen!“]. Stellungnahme BVA-ZfA (Berichterstatter: Regierungsdirektor Rölle). Az. VI 6 – 81.55/Ung/0 vom 6. September 1989. Ebd. Fol. 453.

⁸²⁶ Die Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) fusionierte am 1. Januar 2011 mit zwei weiteren Organisationen zur Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Sie war von 1975 als privatwirtschaftliches Unternehmen im Besitz der Bundesrepublik Deutschland in der Entwicklungszusammenarbeit [„Entwicklungshilfe“] tätig. URL: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/deutsche-gesellschaft-fuer-technische-zusammenarbeit-gtz-14218> (02.08.2021).

⁸²⁷ Stellungnahme AA-Referat 600-600.51 UNG (Verfasser: Herbert) an AA Ref. 612 am 22. September 1989. Betr.: Entsendung von Lehrkräften aus der Bundesrepublik Deutschland nach Ungarn, hier: Sozialversicherungsschutz. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 454-456.

⁸²⁸ „Informationen [...]“. Ebd. Fol. 398.

⁸²⁹ Schreiben des ungarischen Bildungsministeriums vom 25. September 1989. MM dr. Stark Ferenc osztályvezető, Nemzetiségi Önálló Osztály [AL Ferenc Stark: Selbstständige Nationalitätenabteilung]. Betr. „Nemzetiségi NSZK vendégtanárok adóztatása“ [Besteuerung der BRD-Gastlehrer im Nationalitätenbereich]. MM Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár (1989-1991) MNL OL XIX-I-9-at 5. tétel, Nemzetiségi osztály ügyei [Posten 5, Angelegenheiten der Nationalitätenabteilung], Schachtel 2, ohne Paginierung.

DBA die Befreiung von der Einkommenssteuer nur für zwei Jahre gelten.⁸³⁰ So wurden außerhalb *und* innerhalb des LEP jeweils zwei Lehrerkategorien geschaffen, was in der Praxis zu viel Verwirrung führte, wenn nicht gar zu Neidgefühlen. Keine gute Ausgangsbasis für interkulturelle Verständigung! Somit waren wesentliche Arbeitsbedingungen noch nicht geklärt, als zum neuen Schuljahr (Beginn am 1. September) die deutschen Programmlehrer ihre Tätigkeit in der jeweiligen ungarischen Schule aufnahmen. In diesem Monat kam es zu den dramatischen Entwicklungen um die DDR-Flüchtlinge in Budapest und am Balaton, die mit kontrollierten Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland am 11. September 1989 ihren Höhepunkt erreichten. Die kooperative Haltung der ungarischen Regierung dabei bildete gewiss eine starke Basis für das allgemeine Vertrauen in das Regierungshandeln auf der deutschen Seite. Dieser Einschätzung entsprachen auch die jüngsten Erfahrungen der Kulturabteilung und der Botschaft in Budapest. Deshalb war man im AA auch zuversichtlich, dass Abweichungen zwischen den »INFORMATIONEN« und dem geplanten Zusatzabkommen z. B. bei der Aufenthaltsgenehmigung sich nicht negativ auswirken würden.⁸³¹ Auch die bundesdeutschen Lehrkräfte dürften ein ähnliches Vertrauen bei dem persönlichen Auftritt der ungarischen Repräsentanten aus dem Bildungsministerium entwickelt haben. Schon in den letzten Augusttagen des Jahres 1989 reisten Károly Manherz und eine Mitarbeiterin in die Bundesrepublik, u. a. um bei dem Auswahlseminar für 21 angehende Gastlehrer über die Arbeitsbedingungen zu informieren.⁸³² Die Anwesenheit des Ministerialdirektors Treufried Grau aus dem baden-württembergischen Kultusministerium, zuständig für die Lehrerentsendung, wurde auch dafür genutzt, die Vorbereitungen für die Eröffnung des ungarischen KIZ in Stuttgart voranzutreiben. Größeren Raum in Manherz' Dienstreisebericht nahmen außerdem seine Gespräche in München über die Umschulung ungarischer Russischlehrerinnen ein.⁸³³ Alle anderen Themen bundesdeutsch-ungarischer Kulturkontakte waren in den offiziellen Gesprächen dieser Tage weiterhin präsent, werden aber hier aus Platzgründen

⁸³⁰ Vgl. die aktualisierte Fassung der „Informationen zum Aufenthalt und zur Erwerbstätigkeit westdeutscher Gastlehrer in Ungarn“ (Stand: Juli 1990), die den Angehörigen des zweiten LEP-Kontingents ausgehändigt wurde. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg.

⁸³¹ „Insgesamt dürfte doch für die schon jetzt einreisenden Lehrer das hier geschilderte Verfahren durchaus praktikabel und auch zumutbar sein. Die Probleme dürften erst auftauchen, wenn örtliche Behörden tatsächlich Schwierigkeiten machen. Durch Vermittlung der betreuenden ungarischen Stelle müsste dann Abhilfe geschaffen werden. Bei dem gezeigten guten Willen der Ungarn ist auch ohne bestehendem Zusatzabkommen daran vorerst wohl nicht zu zweifeln.“ Stellungnahme AA Ref 600-600.51 UNG (Verfasser: Herbert) zu der ungarischen Informationsschrift vom 5. September 1989. PA AA B 90-REF.600/1376, fol. 405-407, hier fol. 406.

⁸³² Manherz 2019 Interview, events 632-638.

⁸³³ „Dr. Manherz Károly és Sándor Lászlóné utjelentése“ 217-2 [Dienstreisebericht von Dr. Károly Manherz und Frau László Sándor] vom 1. September 1989, von MM an KÜM HA IV. Sektor BRD-Referat am 3. Oktober 1989 gesandt, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87.

weitgehend ausgeblendet. So auch bei der Dienstreise des Staatssekretärs im MM, Antal [!] Stark, in die Bundesrepublik Deutschland. Bei seinen Gesprächen im Kultusministerium von Rheinland-Pfalz ging es zwar auch um literarische Übersetzungen, die berufliche Bildung und die Umschulung ungarischer Russischlehrerinnen. Im gegebenen Zusammenhang wird hier aber nur auf den Punkt des Berichts aufmerksam gemacht, dass als „neues“ [!] Element in den kulturellen Beziehungen die Entsendung arbeitsloser Lehrkräfte an zweisprachige Gymnasien in Ungarn erwogen werde. Diese sollten mit einem Bonus bei der späteren Einstellung in den heimischen Schuldienst belohnt werden.⁸³⁴

Im Unterschied zu den langwierigen Verhandlungen um ein »Goethe-Institut« in Budapest schienen unter der neuen Németh-Regierung alle ungarischen Stellen darum bemüht, sich gegenseitig über die Entwicklungen der deutsch-ungarischen Kulturbeziehungen zeitnah auf dem Laufenden zu halten. Die Intensivierung der bilateralen Kontakte spiegelte sich auch in der – im Vergleich zur Gemischten Kulturkommission – dichteren Abfolge der Sitzungen der Ständigen Unterkommission. Hatte die erste, wie oben berichtet, Mitte Februar 1988 in Budapest stattgefunden, die zweite, wie ebenfalls oben dargestellt, vom 22. bis 24. November 1988 in München, so wurde die dritte Sitzung für den November 1989 wieder in Budapest geplant und schon im Sommer mit deutschen und ungarischen Projektlisten vorbereitet. Die ungarische Liste geht auch auf das LEP ein: „Mit Hilfe der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen arbeiten gegenwärtig zwei Gastlehrer [mit Fachberateraufgaben] an Mittelschulen in Baja und Gyöng. Ihre Arbeit ist überaus wirksam.“ Aus der während der Sitzung auf Ungarisch annotierten deutschsprachigen Projektliste geht hervor, dass der in Gyöng stationierte Fachberater nach Budapest versetzt wurde, um hier Koordinationsaufgaben [für das LEP] zu übernehmen. Auf Grund der Eigenheiten der Lehrerausbildung in den Bundesländern handelte es sich bei den Gastlehrkräften nicht um Experten in DaF. Deshalb war in der Projektliste auch ein Weiterbildungsseminar für diese Gruppe in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts vorgesehen.⁸³⁵ Die ungarische Liste formuliert es als gemeinsames Anliegen, die Funktionsweise des LEP in einem Ergänzungsdokument zum Kulturabkommen zu regeln. Der nächste Schritt dazu wurde eine Woche nach der Sitzung der Unterkommission

⁸³⁴ Jelentés Stark Antal államtitkar NSZK-beli látogatásáról 217-3 [Bericht über den Besuch von StS Antal Stark in der BRD] vom 27. Oktober 1989. MNL OL XIX-J-1-k ebd.

⁸³⁵ Magyar-NSZK Albizottság ülese 9185-1 [Sitzung der ungarisch-bundesdeutschen Unterkommission] Übersendung des geplanten Programms mit den Projektlisten durch das MM an KÜM HA IV. Sektor BRD-Referat am 2. November 1989. MNL OL XIX-J-1-k ebd. Für die Zusammensetzung der Delegationen siehe: Az 1989. évi NSZK-magyar albizottsági ülés [Die Sitzung der Unterkommission im Jahre 1989]. Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár: MNL OL, XIX-I-9-at 1989. 12. tétel Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya [Posten 12, 1989. HA Internationale Beziehungen], ohne Paginierung, Schachtel 3. 822

unternommen. Gyula Horn legte den Entwurf für das Zusatzabkommen dem Ministerrat am 24. November 1989 vor.⁸³⁶ Károly Manherz erhielt an der Jahreswende 1989/1990 auf der Grundlage des Ministerratsbeschlusses vom 28. November 1989 die Vollmacht, an Stelle von Außenminister Gyula Horn Vereinbarungen und Abkommen im Bereich des Bildungswesens mit der Bundesrepublik Deutschland abzuschließen.⁸³⁷ Manherz paraphierte am 20. März in Bonn das Lehrerentsendeabkommen vom 24. März 1990.⁸³⁸ Er behielt als ehemals hoher sozialistischer Funktionär zunächst eine ähnlich starke Stellung auch unter József Antall, dem ersten frei gewählten Ministerpräsidenten der Republik Ungarn.⁸³⁹ Als Staatssekretär war er im umbenannten Ministerium für Kultur und Bildung (jetzt ung. »*Művelődési és Közoktatási Miniszterium*«, MKM) mit allen Angelegenheiten befasst, bis er im Februar 1991 aus dem Amt gedrängt wurde. Er begleitete MP Antall bei dessen Reisen in die Bundesrepublik und handelte bei vielen Kontakten auf hoher Ebene in dessen Auftrag. Nach der Kaltstellung im MKM wurde er als Staatssekretär ins Ministerpräsidentenamt berufen und mit der Ausarbeitung des Nationalitätengesetzes beauftragt.⁸⁴⁰

⁸³⁶ Megállapodás NSZK-beli vendégtanárok fogadásáról 7269-7 [Abkommen über die Beschäftigung bundesdeutscher Gastlehrkräfte]. Schreiben des Außenministers Gyula Horn an Ministerpräsident Miklós Németh vom 24. November 1989 mit Anlagen, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87. Das Schreiben Horns trägt schon den Briefkopf „Außenminister der Republik Ungarn“. Die Republik Ungarn war am 23. Oktober 1989 proklamiert worden, dem Jahrestag der 1956er Revolution. Am selben Tag wurde das Gesetz XXXI 1989 verabschiedet, eine Revision der Verfassung vom 20. August 1949. Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018: 720; Dokument 53, 557-582.

⁸³⁷ Magyar-NSZK megállapodás kötése a kulturális együttműködésről szóló megállapodáshoz tartozó pótegyezményről 7265-12/T [Abschluss eines ungarisch-bundesdeutschen Zusatzabkommens zum Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit] mit dem Beschluss des Ministerrats vom 28. November 1989 und den Handlungsvollmachten für Manherz. MNL OL XIX-J-1-k ebd.

⁸³⁸ Zusatzabkommen zum Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über kulturelle Zusammenarbeit betreffend die Entsendung von deutschen Lehrern an ungarische Schulen vom 24. März 1990.“ Im Bestand PA AA Zwischenarchiv 339.461, ohne Paginierung, mit der Paraphe von Witte und der Unterschrift von Manherz, datiert 20. März 1990. Wortlaut in Auszügen im Anhang zur vorliegenden Arbeit. In ungarischer Sprache wurde das Lehrerentsendeabkommen im Amtsblatt der Regierung veröffentlicht: KIEGÉSZÍTŐ EGYZEMÉNY a Magyar Köztársaság Kormánya és a Németországi Szövetségi Köztársaság Kormánya közötti kulturális együttműködésről szóló Egyezményhez német tanárok küldéséről magyar iskolákba, in: *Magyar Közlöny* 1992 / 116. szám. 1992 XI. 17. 3973 – 3974 ol.

⁸³⁹ Demgegenüber hält András Hettyey es für ein Zeichen von Naivität und Unkenntnis ungarischer Gepflogenheiten, dass Helmut Kohl József Antall nach den Wahlen 1990 geraten habe, aus Gründen der Stabilität Gyula Horn und Miklós Németh eine Rolle im weiteren Umgestaltungsprozess einzuräumen. Anders betrachtet, nach einer Formulierung des ungarischen Botschafters in Bonn, István Horváth, beide nicht in der politischen Versenkung verschwinden zu lassen, sondern von ihrem internationalen politischen Kapital zu profitieren. Hettyey, *Hegemonia helyett*, 39. Siehe oben Fn. 290.

⁸⁴⁰ Manherz 2019 Interview, events 128-138, 290-297, 327-341.

5. Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Aktion : Bildungshilfe für Ungarn?

Einen Tag vor den ersten freien Parlamentswahlen in Ungarn, am 24. März 1990 (erster Wahlgang), unterzeichneten die beiden Außenminister Horn und Genscher in Budapest noch eine Reihe von Abkommen – darunter das zur Entsendung von Deutschlehrern – in der realistischen Erwartung, sich auch nach einer Regierungsneubildung als Partner gegenüberzusetzen. Wie schätzte die ungarische Seite das Verhältnis zur Bundesrepublik Deutschland ein, nachdem sich im zweiten Wahlgang am 8. April 1990 ein Bündnis aus Nationalkonservativen (MDF) und Liberalen (SZDSZ) durchgesetzt und die gewendeten Sozialisten in die Opposition verwiesen hatte? Nicht nur die Auflösungserscheinungen im Ostblock, sondern auch die Zeichen, dass die beiden Teile Deutschlands sich in irgendeiner Form vereinigen würden, verlangten nach einer Neuformulierung der ungarischen Außenpolitik. Im Außenministerium diskutierte eine Arbeitsgruppe zwei umfangreiche Grundsatzpapiere und verabschiedete diese am 24. Mai, einen Tag nach der Wahl von József Antall (MDF) zum Ministerpräsidenten.⁸⁴¹ Die neue ungarische Deutschlandpolitik wurde auf den Ebenen der europäischen Zusammenarbeit, den bilateralen Beziehungen im klassischen Sinn und unterhalb der bundesstaatlichen Ebene, d. h. der Länder, Städte und Regionen entworfen. In teilweiser Verkennung des Grundsatzes »Bundesrecht bricht Landesrecht«, schrieb die AG diesen Körperschaften „[...] eine große Autonomie“ zu. Der deutschen Minderheit in Ungarn wird eine Brückenfunktion zugewiesen.⁸⁴² Näher auf die bilateralen Beziehungen eingehend, werden deren „[...] bedeutenden historischen Wurzeln“ festgestellt. Sie seien meistens für Ungarn von Vorteil gewesen und hätten die „[...] anderen westlichen Beziehungen bei Weitem überflügelt.“ Bedingungen dafür seien die „[...] relative geografische Nähe“ sowie wechselseitige Akzeptanz und gegenseitiges Interesse an der Erneuerung des Verhältnisses gewesen. „Es ist ein wichtiger Faktor, dass das Deutsche unter den westlichen Sprachen in unserem Land sehr verbreitet und anwendbar ist.“⁸⁴³ Die Dynamik in der jüngsten Zeit habe allerdings „[...] zu eine[r] gewisse[n] Asymmetrie [...] in der bipolaren Relation“ geführt, die es auszugleichen gelte. Ungarische Positionen zur BRD wie zur DDR seien bald „konvertierbar“, und mit einem

⁸⁴¹ Aufzeichnung des ungarischen Außenministeriums über die Auswirkungen der deutschen Vereinigung auf Europa und Ungarn und die diesbezüglichen Aufgaben des Ministeriums vom 24. Mai 1990. In: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 65, 635-648.

⁸⁴² Ebd., 644. Vgl. auch die Einleitung zu Dokument 65 von Schmidt-Schweizer, 635-636, sowie die Chronologie, ebd., 697-728, hier: 724-725.

⁸⁴³ Ebd., 645.

gewissen Abbau der Unterstützung durch Deutschland sei zu rechnen. Erwartet wurde, dass sich das vereinigte Deutschland stärker nach innen wende. Das verlange von Ungarn, stärker „[...] als Initiator auf[z]utreten.“⁸⁴⁴ Diese Maßgabe wirkte sich, wie zu zeigen ist, auch auf das Gastlehrerprogramm aus, aber nur wenig in dem von deutscher Seite erhofften Sinne einer inhaltlichen Gestaltung. Mit zwei normativen Begründungen hatten bereits zum 01. September 1989 der Bund und das Land Baden-Württemberg muttersprachliche Deutschlehrkräfte an ungarische Schulen vermittelt, der in internationalen Beziehungen gültigen Hilfenorm einerseits, der einer europapolitischen Orientierung andererseits. Die Ausweitung des Programms stand bevor. Das Lehrentsendeprogramm (LEP) gehörte gewiss auch zu den Asymmetrien im gegenseitigen Verhältnis. Trotz der Leistungen von ungarischer Seite, wie z. B. das ungarische Lehrergehalt, Zollbefreiungen oder die kostenlose Wohnung für Gastlehrkräfte, blieb in der Kostenrechnung immer noch ein Ungleichgewicht. Neben der Überprüfung, wie getreu die Punkte des LEP-Abkommens erfüllt wurden, hatte die deutsche Seite besonders ein Interesse daran, ob und mit welchen Initiativen die ungarische Seite die Impulse durch die deutschen Gastlehrer aufnehmen und in ihrer Wirkung verstärken würde. Nach dreißig Jahren kann nun untersucht werden, welche Schritte zur Aufhebung der Asymmetrie unternommen wurden.

Die Vermittlung von deutschen Gastlehrern nach Ungarn geschah während der politischen Wende in drei Schüben, jeweils zum 01. September, zu Beginn der Schuljahre 1989/90, 1990/91 und 1991/92. Die individuellen Akteure waren die Knoten- und Ankerpunkte eines entstehenden Netzwerks. Auch wenn die BPLK aus der Arbeitslosigkeit kamen, verfügten sie über Ressourcen, die den gastgebenden Schulen zugutekommen konnten. Sie waren jung und ungebunden, und sie wiesen zwei Staatsexamina nach einer meist noch nicht lange zurückliegenden Lehrerausbildung auf, in deren zweiter Phase (Referendariat) sie didaktische und methodische Fragestellungen bearbeitet und unter fachkundiger Anleitung eigene Unterrichtserfahrungen gesammelt hatten. Außerdem waren sie hochmotiviert, endlich in ihrem Beruf arbeiten zu können. Die LPLK dagegen waren erfahrene Lehrkräfte aus den Bundesländern, deren Lehrerausbildung zwar schon länger zurücklag, die aber über eine mehrjährige Berufserfahrung und zusätzlich über Verbindungen ins jeweilige Kultusministerium, zur Schulabteilung ihrer Bezirksregierung und zur Stammschule in ihrer Heimatgemeinde verfügten. Diese Beziehungen konnten sie u. a. für die Anbahnung von Schüleraustausch, Lehrmittel- und Gerätespenden, Studienaufenthalte ihrer ungarischen Lehramtsstudierenden bzw. Lehrerkollegen sowie in einigen Fällen für nationenübergreifende Schülerprojekte nutzen. Die Länder

⁸⁴⁴ Ebd., 645-646.

beurlaubten ihre Lehrkräfte, ohne etwas an ihrem Status zu ändern, und gewährten ihnen damit die notwendige finanzielle und soziale Absicherung, auf deren Grundlage sie den Kopf frei bekamen für neue und bisher unbekannte Aufgaben. Akt und Bezeichnung der »Gewährung von Leistungen« entsprechen einem überkommenen Staatsverständnis mit seiner traditionellen Beamtenhierarchie. Die andere Seite der Beurlaubung macht aber die Anleihe bei einem modernen Staatsverständnis. Die Gastlehrkräfte schlossen einen Arbeitsvertrag mit der ungarischen Bildungsinstitution. Im Prinzip ging somit der deutsche Staat mit seinen beurlaubten Beamten ein Kooperationsverhältnis ein, als seien sie deutsche Zivilpersonen oder Agenten, die im Ausland unter einer anderen Jurisdiktion und in anderen Disziplinarverhältnissen für Ziele der deutschen AKP tätig waren. Dies ist auch der tiefere Grund dafür, von »vermittelten« und nicht von »entsandten« bzw. »delegierten« Lehrkräften zu sprechen. Trotz ihrer Aufgabe, den eigenen Staat im Ausland kulturpolitisch zu repräsentieren, unterschieden sie sich von den Beamten der Botschaft, die bei ihren Bewegungen im Gastland und bei den Kontakten zu einheimischen Kulturproduzenten einen besonderen Schutz genossen. Zudem waren die beurlaubten beamteten Lehrer über ganz Ungarn verstreut und arbeiteten als sogenannte »Einzelkämpfer« in ihrem beruflichen Umfeld. Ein solches Dislozieren in Ungarn galt auch für die BPLK. Der soziale Status dieser auf dem deutschen Arbeitsmarkt frei angeworbenen Lehrkräfte erwies sich aber als prekärer denn bei den LPLK, obwohl der Bund von Anfang an für finanziell abfedernde Maßnahmen sorgte.⁸⁴⁵ Eine Ergänzung bzw. Verbesserung dieser Maßnahmen war jedoch aufgrund des fehlenden Vertragsverhältnisses mit einer deutschen Behörde nicht einklagbar. Der Koordinator sah es – obwohl nicht formaljuristisch festgeschrieben – als seine Fürsorgepflicht an, hier helfend und schlichtend einzugreifen. Die organisierte Vertretung dieser Interessen war indes ein ökonomischer Grund für die Netzwerkbildung von unten. Den Anlass dazu aber boten – und das verband die Gastlehrkräfte aller Statusgruppen – der Wunsch nach dem Ausbruch aus der Isolation, die mit der Rolle des Fremden in Ungarn zusammenhing, und mit dem Bedürfnis nach beruflichem Erfahrungsaustausch bzw. der Selbstvergewisserung über pädagogische Normen und Standards. Diesen »Bottom-up«-Prozessen antworteten, wie zu zeigen sein wird, die »Top-down«-Maßnahmen der mittleren Akteursebene. Anfangs hielt nur der Koordinator – mit eigenen Verbindungen zu den deutschen Stellen, zum ungarischen Ministerium bzw. zu den Leitungen der gastgebenden Institutionen – die noch losen Fäden des Netzwerks zusammen.

⁸⁴⁵ Gemeint ist damit die oben dargestellte Sonderregelung für die Rentenbeiträge.

5.1. Wachstum des LEP und Wachstumskontrolle

5.1.1. Anwerbung von Programmlehrkräften für Ungarn

Die dramatischen Ereignisse um die Grenzöffnung durch die ungarische Regierung und in deren Folge der Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit in der Bundesrepublik noch einmal stärker auf das kleine mitteleuropäische Land. Schon Ende November 1989 hatte die ungarische Botschaft in Bonn dem Budapester Außenministerium über ein steigendes Interesse an einer Lehrtätigkeit an Schulen in Ungarn berichtet. Nicht nur eine Reihe individueller Anfragen wurde verzeichnet, sondern auch ein Gespräch mit dem Deutschen Lehrerverband (DLV), in dem zahlreiche Hilfsangebote, u. a. bei der Stärkung des Deutschunterrichts in Ungarn, gemacht worden seien. Die Botschaft bot sich zur Vermittlung an, man benötige dafür aber dringend die Anweisungen aus dem Bildungsministerium.⁸⁴⁶ Dort waren aber, wie oben dargestellt, die Vorbereitungen des Gastlehrer-Abkommens im Gange, zu denen solche »Partisanenaktionen« nicht passten. Auch die Akten des Schulreferats im Auswärtigen Amt (AA Ref. 612) enthalten noch in den Folgejahren Anfragen von deutschen Bürgermeistern, die ihrer ungarischen Partnergemeinde einen Gastlehrer vermitteln wollten, oder einzelner deutscher Lehrkräfte, die es bereits als Ortskraft an eine ungarische Schule verschlagen hatte bzw. die sich aus Deutschland heraus für das Programm interessierten.⁸⁴⁷ Selbst als der im LEP-Abkommen vorgesehene Tandempartner, der ungarische Koordinator, in der Person von Dr. Albin Lukács, im Januar 1991 endlich installiert war, wurde der Lehrerbedarf aus Ungarn weiterhin direkt an das AA oder an die ZAV bzw. ZfA herangetragen. Wahrscheinlich handelte es sich nicht bloß um ein Informationsdefizit über den zuständigen Ansprechpartner in Ungarn, sondern es hatte sich herumgesprochen, dass es gar nicht so einfach war, eine Gastlehrkraft zu bekommen oder eine Stelle im Programm zu ergattern. Bitten um Protektion gelangten z. B. an den Bundestagsabgeordneten des Wahlkreises einer deutschen Partnergemeinde⁸⁴⁸, andere an den für Minderheitenfragen im BMI

⁸⁴⁶ Ungarische Botschaft in Bonn, 27. November 1989. A magyar-NSZK-oktatási együttműködés aktuális kérdesei 11159. [Aktuelle Fragen der ungarisch-westdeutschen Bildungszusammenarbeit]. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 88.

⁸⁴⁷ 612-620.14 UNG [LR I Dr. Röhrs], Bonn, 23. Mai 1991. Vermerk. Betr.: Entsendung (Vermittlung) deutscher Lehrer an ungarische Schulen in Ungarn. Bezug: Anfrage von OStR W. K. [anonymisiert KDUe], Aachen (NRW), an MdB Volkmar Köhler (1930-2012), CDU Niedersachsen [!], vom 10. Mai 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁸⁴⁸ Z. B. Anfrage aus Naumburg, einer Kleinstadt in Nordhessen, aus dem Frühsommer 1992, ob an ein Gymnasium der ungarischen Partnerstadt Komárom ein Deutschlehrer vermittelt werden könne. MdB Rudi Walther (1928-2010), SPD, direkt gewählt im Wahlkreis Waldeck, zu dieser Zeit Vorsitzender des Haushaltsausschusses im Deutschen Bundestag, also eine gewichtige Stimme bei der Festsetzung des Kulturretats des AA, wendet sich deshalb direkt an den Leiter der Kulturabteilung. Weisungsgemäß antwortet das Schulreferat mit freundlichen Hinweisen auf das Verfahren und greift dabei auf ein Schreiben an den Bürgermeister der Stadt Wadern (Saarland)

zuständigen parlamentarischen Staatssekretär und Aussiedlerbeauftragten Horst Waffenschmidt⁸⁴⁹, an die Staatsministerin im AA, Ursula Seiler-Albring,⁸⁵⁰ oder gleich direkt an Bundeskanzler Helmut Kohl⁸⁵¹. Man wollte einfach alle Hebel in Bewegung setzen, oder nach einer ungarischen Redensart: Man suchte die kleine Klappe (*»kis kapu«*) zu nutzen, die im geschlossenen Hoftor für die Katze gelassen wurde. Die Diffusion suchte sich ihren Weg nicht nur in den offiziellen Kanälen, sondern in den feinen Verästelungen, in den „Kapillaren der Macht“ (Foucault). So schienen verschiedene Wege in das Lehrereinsatzprogramm Ungarn zu führen. Fast alle persönlichen Initiativen wurden aber in das geregelte Verfahren geleitet und blieben dabei oft auf der Strecke.

Während solche Initiativen politisches Kapital zu mobilisieren oder zu verzinsen trachteten, waren die Motivationen der Bewerber selbst vielschichtig, oft sogar nicht einmal ungarnspezifisch.⁸⁵² 1989 waren auf dem offiziellen Weg bereits 21 Lehrkräfte gekommen. Ende Juni 1990 rechnete das ungarische Bildungsministerium nach einer Aufzeichnung mit 30 arbeitslosen Deutschlehrern aus der Bundesrepublik und weiteren 10 Lehrkräften aus dem Dienst des Landes Baden-Württemberg. Es kamen dann aber zusammen nur 28 Lehrkräfte.⁸⁵³ Damit blieb die deutsche Seite mit insgesamt 49 zunächst leicht unter der im Abkommen vereinbarten Zahl von 50 Gastlehrern. Die arbeitslosen Lehrkräfte wurden auf dem freien Arbeitsmarkt, d. h. durch eine Anzeige in überregionalen Tageszeitungen, angeworben.⁸⁵⁴

zurück, die eine Partnerschaft zu Siklós in Südwestungarn aufbaut. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

⁸⁴⁹ Der Beauftragte der Bundesregierung für Aussiedlerfragen Dr. Horst Waffenschmidt an AA Referat 612 vom 14. August 1995. Betr.: Einsatz der Frau S. [anonymisiert, KDUe] als Deutschlehrerin [sic!] in Ungarn. PA AA Zwischenarchiv Band 339.467, ohne Paginierung.

⁸⁵⁰ Brieflich wendet sich Johann Hauck, *»Heimatverein Piliscsaba 1983«* in Leutenbach (BW), am 16.4.1991 an Frau Ursula Seiler-Albring, Staatsministerin im AA. Er bittet um Entsendung einer PLK nach Piliscsaba und verweist auf die Gastlehrer in den Nachbardörfern Pilisvörösvár und Pilisszentiván. Seiler-Albrings Antwort vom 24. April 1991 „[...] ist leider [...] einen Tick zu überschwenglich [!] ausgefallen“, laut handschriftlichem Vermerk AA 605 Mi [Minke-König] an AA 612 Dr. Röhrs. Dieser rückt die Sache wieder gerade und verweist auf den üblichen Weg zur Beantragung einer Gastlehrkraft. AA 612-620.14 UNG an Herrn Johann Hauck in Leutenbach vom 30.04.1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁸⁵¹ Im Herbst 1991 wendet sich der Bürgermeister der ungarischen Gemeinde Tiszaderzs wegen eines Gastlehrers direkt an den Bundeskanzler. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁸⁵² Zwei Drittel der Beantworter des schriftlichen Interviews für die vorliegende Fallstudie hatten vor ihrem Arbeitsaufenthalt keinen Bezug zu Ungarn. Siehe im Anhang *PLK Ungarn Fragebogen*, Frage 2 (Ja: 11/Nein: 22/keine Angabe: 1).

⁸⁵³ MM Nemzetközi fősoport főnök [MM Chef der Internationalen Hauptgruppe] D/498/89, Feljegyzés [Aufzeichnung]. 28.06.1989. Die ungarischen Zahlen waren wohl auch dem Leser der Aufzeichnung, wahrscheinlich Károly Manherz, zu hoch gegriffen. Er brachte handschriftlich die beiden Angaben in Verbindung und versah sie mit einem Fragezeichen, um anzudeuten, dass je nach dem Personalangebot aus dem Bundesland die Zahl der BPLK reduziert oder aufgestockt würde. MNL OL XIX I-9-at, ohne Paginierung, 5. Schachtel.

⁸⁵⁴ „Mein Vertragspartner war [1989] das Zwischenstaatliche Komitee für Auswanderung ICM in Koblenz. [...] Soweit ich mich erinnere, sind Frau E. und ich über eine Zeitungsanzeige auf das Angebot des ICM aufmerksam geworden.“ (Gerhard Blaschke, Befragung per E-Mail im September 2020). Zum Hintergrund: Das ICM änderte noch 1989 seinen Namen in IOM (Internationale Organisation für Migration) mit Sitz in Frankfurt a. M.

Später wurden bereits im Schuldienst Beschäftigte z. B. durch Ausschreibung in den Schulverwaltungsblättern der Bundesländer oder in den Presseorganen der Lehrerverbände aufmerksam gemacht.⁸⁵⁵ Im Jahre 1990 waren an der Aktion neben dem AA und – wie oben dargestellt – in seinem Auftrag ZAV und ICM (IOM) schon mehr Bundesländer als nur Baden-Württemberg beteiligt, u. a. auch Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen.⁸⁵⁶ In einem Merkblatt von IOM und ZAV wurde deutlich auf eine ungarische Mangelsituation hingewiesen. Dieses Werbemotiv bestimmte auch die Zeitungsanzeigen oder die redaktionellen Artikel. Ein aktuell angestiegenes Lehrereffizit wurde unterstellt, ohne dass der Bedarf an DaF-Lehrern genau erhoben werden konnte. Der Lehrerentsendung wurde damit der Stempel einer zeitlich begrenzten Hilfsaktion aufgedrückt und so der Verdacht kultureller Hegemoniebestrebungen abgebogen.⁸⁵⁷

Wenn schon die Bundesländer einbezogen wurden, lag auch die Einschaltung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) nahe.⁸⁵⁸ Denn hier wurden die Bewerberakten der Lehrkräfte geführt, die bei den Ländern bedienstet waren und sich bereits einmal erfolgreich für den Auslandsschuldienst beworben hatten bzw. für einige Zeit auf der Warteliste standen. Vom fachlichen Schwerpunkt DaF her gesehen, hatte die ZfA mit ihren Fachberatern für

⁸⁵⁵ „[Es hat] damit angefangen | dass ich 1993 einen Aushang in meiner Schule in Marktheidenfeld gesehen habe | dass für Mittelosteuropa Lehrer gesucht werden | [...] Ich war zwar ursprünglich daran interessiert | in den Westen zu kommen | Frankreich [...] hatte mir vorgeschwebt | Ja | dann hab' ich gedacht | gut | in den Osten kann ich auch gehen | Und dann hab' ich auch eine Zusage bekommen für 1994 | [...] zunächst in der Slowakei [für] Trnava [deutsch Tyrnau, ungarisch Nagyszombat, Anm. KDUe] | Das hat sich aber zerschlagen | und dann war's das Deutsche Nationalitätengymnasium in Budapest [...].“ Wolfgang Goldhammer, Interview 2018, event 20-36.

⁸⁵⁶ Werner Ritter, Entsendung niedersächsischer Landesprogrammlehrkräfte (LPLK), in: Egenhoff/Stoldt (Hgg.) 2013, 37-47. Siehe Fn. 18. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit erfuhr am 12. Oktober 1989 aus der Lokalzeitung, und zwar durch eine Fünfzeilennotiz auf der Niedersachsen-Seite, dass der ungarische Bildungsminister sich im KM Hannover zu Gesprächen aufhalte. In Wirklichkeit war es der stv. Bildungsminister Prof. Károly Manherz, vgl. A miniszter, az államtitkár és a miniszterhelyettes elvtársak 1989. IV. negyedévi tervezett nemzetközi programjai NKF 4026 [Geplante internationale Programme des Ministers, des Staatssekretärs und des stv. Ministers im IV. Quartal 1989] vom 6. Oktober 1989. MNL OL XIX-I-9-at 12. tétel 5. doboz. In den Gesprächen gehe es um Schüler- und Lehreraustausch und um die Herstellung von Materialien für den Deutschunterricht. Der Verfasser richtete sofort auf dem Dienstweg – er war Lehrer an einem niedersächsischen Gymnasium – eine Anfrage mit der Bitte um nähere Informationen an das KM in Hannover, die erst Anfang April 1990 telefonisch mit einem Stellenangebot am Kossuth Lajos Gimnázium in Mosonmagyaróvár beantwortet wurde. Zwischendurch war auch vom Kazinczy Gimnázium in Győr die Rede, aber beim Vorbereitungslehrgang im BVA Köln im Mai 1990 wurde Mosonmagyaróvár endgültig festgelegt.

⁸⁵⁷ „Die politische Öffnung Ungarns gegenüber dem Westen hat die Bedingungen für eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur im ungarischen Volk wesentlich verbessert. Der Bedarf an Lehrern für den deutschsprachigen Unterricht ist enorm gestiegen. Es fehlt jedoch an ausgebildeten Lehrern. Deshalb hat die Bundesrepublik Deutschland [bereits] im September 1989 21 Lehrer nach Ungarn geschickt. Sie sollen vorwiegend an Grund- und Hauptschulen, einige aber auch an Gymnasien, Deutsch unterrichten, und zwar insbesondere an Schulen, die in Gebieten liegen, in denen deutsche Minderheiten leben.“ IOM/ ZAV (Hgg.), Merkblatt 1990/91 „Deutsche Lehrer an staatlichen Schulen in Ungarn“, hier besonders die Punkte 1 bis 3. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

⁸⁵⁸ Der Vorschlag wurde schon bei der zweiten Sitzung der Unterkommission (München 22.-24.11.1988) gemacht. Siehe oben Fn. 787.

Deutsch, die weltweit tätig waren, ebenfalls Kompetenzen ausgebildet, die sonst eher beim Goethe-Institut (GI) angesiedelt waren. Hier wird eine Überschneidung der Arbeitsbereiche sichtbar, die ihren Ursprung bei der Fachaufsicht im AA hatte. Für die Sprachförderung war das AA-Referat 605 zuständig, also sowohl für das GI als auch für die Fachberater. Das Schulreferat 212 betreute das Auslandsschulwesen und beaufsichtigte damit die ZfA.

Das »Treffen« zur Vorbereitung der noch über das ICM ausgewählten ersten Gruppe der Gastlehrkräfte fand vom 28. bis 31. August 1989 in der Zentrale des GI in München statt.⁸⁵⁹ Der »Vorbereitungslehrgang« für die zweite Gruppe vom 11. bis 16. Mai 1990 wurde dagegen schon durch die ZfA im BVA in Köln veranstaltet.⁸⁶⁰ Zur Bewerbung aufgefordert wurden voll ausgebildete Lehrkräfte mit dem 1. und 2. Staatsexamen für das Fach Deutsch bzw. für die Vermittlung der deutschen Sprache (= DaF), auch für Fremdsprachen, vorzugsweise mit Nebenfächern wie Sport und Musik. Anfangs wurden Gymnasiallehrer nur in zweiter Linie gesucht, stattdessen Lehrkräfte für die Primar- und die Sekundarstufe I. Die Ausrichtung auf den Minderheitenunterricht in den Klassen 1 bis 8 der Nationalitätengrundschulen war für diesen Schwerpunkt maßgebend. Die Bewerber sollten Erfahrungen im Unterrichten von DaF bzw. modernen Fremdsprachen nachweisen. Dies stellte kein Problem bei der Fakultas für die an deutschen Schulen unterrichteten Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, teilweise auch Russisch, dar. Schwieriger war der Nachweis einer Qualifikation im Unterrichten von DaF zu erbringen. Diese Tätigkeit gehörte lange in die Domäne des Deutschunterrichts für erwachsene Ausländer in Deutschland, z. B. in den Volkshochschulen (VHS), in den einheimischen »Goethe-Instituten«, in den Studienkollegs der Universitäten sowie in Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsämter durch freie Träger wie z. B. den »Internationalen Bund (IB)«.

Die zweiphasige Lehrerausbildung im Fach Deutsch ließ damals eine übergreifende Klammer zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis weitgehend vermissen. Die Ausbildung zerfiel in ein traditionell philologisches, seit dem Ende der 1960er Jahre mit linguistischen und sozialwissenschaftlichen Methoden angereichertes Germanistikstudium sowie einige Pflichtseminare in den Fächern Philosophie und Allgemeiner Pädagogik. Dieses Modul wurde mit einer Prüfung, dem so genannten Philosophikum, abgeschlossen. Nach dem ersten Staatsexamen stand auf der anderen Seite das mehr auf die pädagogische Vermittlung (Didaktik und Methodik) ausgerichtete Referendariat, das in einer besonderen

⁸⁵⁹ Gerhard Blaschke, Befragung per E-Mail im September 2020.

⁸⁶⁰ Vorbereitungslehrgang für künftige Lehrer in den Bereichen „Deutsch als Fremdsprache“ u[nd] „deutschsprachiger Fachunterricht“ an staatlichen Schulen in Ungarn“ : Einladung und Seminarprogramm. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

disziplinarischen Ordnung (Beamtenverhältnis auf Widerruf) Erfahrungen in der Unterrichtspraxis, meist unter Anleitung, z. T. aber auch eigenverantwortlich, ermöglichte und mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen wurde. In dem Maße, wie seit der Mitte der 1970er Jahre der Staat trotz seines Monopols für die Lehrerausbildung nicht jedem Absolventen mit zwei Staatsexamina, namentlich in den geisteswissenschaftlichen Fächern, eine berufliche Perspektive in der Schule bieten konnte, kamen der Erwachsenenunterricht in DaF bzw. der Deutschunterricht im Ortskraft-Status an ausländischen Schulen oder an einzelnen Goethe-Instituten, als Alternative oder Warteposition, in Betracht. Erst relativ spät wurden Module in DaF im Rahmen eines Lehramtsstudiums für das Fach Deutsch an den Universitäten angeboten und fanden mit entsprechender Verzögerung Eingang in das Referendariat.⁸⁶¹ Die Lehrerweiterbildung reagierte besonders im Hinblick auf die pädagogische Betreuung von Kindern aus türkischen Migrantenfamilien in Deutschland. Auf dem Hintergrund der Lehrerarbeitslosigkeit konnten die Planer des LEP also davon ausgehen, dass sich genügend erfahrene Bewerber für Ungarn finden ließen. Bei diesen manchmal auch scherzhaft »Zugvögel« genannten »vagabundierenden Lehrkräften« wird oft – ob zu Recht oder Unrecht, sei dahingestellt – ein Problem mit der Unterrichtsqualität vermutet, das auf die Volatilität ihrer Arbeitsverhältnisse und die Abkopplung von der fachlichen Weiterentwicklung zurückgeführt wird.⁸⁶² Dieses Problem stellte sich aus der Perspektive der deutschen LEP-Planer am Anfang nicht vordringlich, weil die Qualität von den ungarischen Arbeitgebern verantwortet wurde und aufgrund deren Rückmeldung erst bei Neuauswahl und Vermittlungsdauer Seite zu berücksichtigen war.

Vor Ort in Ungarn allerdings wurde schon früh durch den zweiten Fachberater ein differenzierter Anspruch an die auszuwählenden PLK formuliert. „Die Kriterien der Zuweisung der ‚ersten Runde‘ entsendeter Lehrer/innen waren sehr vielfältig, sicherlich nicht primär inhaltlicher Natur.“ Zu den wünschenswerten Qualifikationen auch an den so genannten deutschsprachigen Schulen oder Schulzweigen der Minderheit zählte er neben „[...] Erfahrungen im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ [...] ein besonderes Maß an praktischer Kompetenz im Bereich der Unterrichtsmethodik [, um] Methodenvielfalt [...] unter kommunikativen

⁸⁶¹ Die Etablierung von DaF als eigenständigem empirisch ausgerichteten Forschungsgegenstand wurde erstmals 1994 von Hans-Jürgen Krumm gefordert. Vgl. Ders., Deutsch als Fremdsprache – zur Begründung und Struktur eines neuen Wissenschaftsbereichs und Studienfaches, in: *Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik*. 1994/ 4. 72-87. Vgl. auch: Ders., Im Zentrum der Didaktik: die Lernenden ;und der Lernprozess, Interview mit Hans-Jürgen Krumm. In: *Begegnung*. Jg. 41 (2020) Heft 3, 27-29; Gabriella Perge, Zur Entstehung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin : Rückblick auf eine Debatte, in: Katalin Boócz-Barna/Patricia Kertes/Berta Palotás/Gabriella Perge/Anna Reder (Hgg.), Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik : Festschrift für Ilona Feld-Knapp. *DuFu – Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 26 / Sonderheft 2014, 39-50.

⁸⁶² Klingebiel 2013, 228. Siehe oben Fn. 18.

Gesichtspunkten [...]“ auf praktische Weise vermitteln zu können. Methodenbewusstsein habe aufgrund des fehlenden Referendariats in der Lehrerausbildung „[...] im ungarischen Schulsystem keine Tradition.“⁸⁶³ Auf dieses Defizit machte der Fachberater stellvertretend für die ungarischen Deutschlehrkräfte aufmerksam, die – falls sie auf einen Abschluss in Germanistik verweisen konnten – sich dessen vielleicht nur selten oder gar nicht bewusst waren. Auf ungarischer Seite wurde die Anwesenheit deutscher Gastlehrer eher diffus als ein muttersprachliches Additiv zu einem an der Grammatik-Übersetzungsmethode orientierten Kernunterricht betrachtet. Die Schulleitungen rangelten mit anderen Schulen um einen aussichtsreichen Listenplatz beim Verband der Ungarndeutschen bzw. im Unterrichtsministerium, um sich eines Gastlehrers als »Aushängeschild« zu versichern. Aus diesem Dilemma zwischen von der Fachberatung als notwendig betrachteten, aber nicht nachgefragten Kompetenzen und dem eher buntscheckigen Angebot in der Unterrichtspraxis der deutschen Gastlehrkräfte konnte auf lange Sicht nur eine Koordination herausführen, die fachliche Weiterbildung für deutsche und ungarische Deutschlehrkräfte gemeinsam plante und durchführte.

Unabhängig von den inhaltlichen Qualifikationen, die sich allerdings auch erst in der Praxis beweisen mussten, bildeten auf deutscher Seite – unter dem Zeitdruck, den die politischen Vereinbarungen schufen – die Kriterien »Eigeninitiative« und »Bewährung« der Lehrpersonen ein pragmatisches Beurteilungssystem nicht nur bei der Auswahl für das Programm, sondern auch für den Verbleib darin. Dies bezog sich zunächst einmal auf die Landesprogrammlehrkräfte. LPLK hatten sich nach den institutionellen Regeln im Inland bewährt, indem sie von den Schulaufsichtsbehörden in ihrem Bundesland mehrfach geprüft worden waren und schließlich den Status eines Beamten oder einer Beamtin auf Lebenszeit verliehen bekommen hatten. Mit der Bewerbung für den Auslandsschuldienst hatten sie über die bloße Besitzstandswahrung hinaus Initiative und eine gewisse Risikobereitschaft gezeigt, freilich auf der komfortablen Grundlage eines zusätzlichen Einkommens und einer Beurlaubung im öffentlichen Interesse, was die Möglichkeit einschloss, auf ihren Arbeitsplatz in Deutschland zurückzukehren und die Jahre im Ausland mit Abschluss der Berufstätigkeit als ruhegehaltstfähig anerkannt zu bekommen. Der Auslandsschulreferent auf der Ebene der Bezirksregierung oder im Kultusministerium machte sich ein Bild von den Bewerbern und entschied auf der Grundlage von Erfahrungswerten (konzeptionelles Denken, flexibles Rollenverhalten, Ambiguitätstoleranz usw.) über die Zulassung zum Auslandsschuldienst. Wer

⁸⁶³ Josef Proksch, Zwischenbericht über die Tätigkeit als Fachberater, hier: Perspektiven künftiger Arbeit, vom 18. Dezember 1989. [Typoskript 5 Seiten hier: 3], Privatarchiv Proksch, Marburg/Lahn, ohne Paginierung.

die Initiative ergriffen und den Weg in eine ungarische Schule gefunden hatte, ließ erwarten, dass er oder sie auch dort mit Initiativen hervortreten würde. Diese Vorhaben und ihre Umsetzung waren in einem Tätigkeitsbericht an das eigene KM zu dokumentieren. Wer von den ungarischen Leitungsinstanzen auch im folgenden Vertragsjahr beschäftigt zu werden versprach, hatte sich bewährt. Beides galt bis zum Beweis des Gegenteils.

Bei den Bundesprogrammlehrkräften gestaltete es sich schwieriger, die Eignung festzustellen. Nachdem die ZfA von ZAV und IOM die Aufgaben der Anwerbung und Auswahl übernommen hatte, wurden nach einer Übergangszeit die Auswahlgespräche für BPLK durch ein psychologisches Messverfahren ergänzt, das von einer externen Beratungsfirma durchgeführt wurde (Institut für angewandte Psychologie »*Intelligenz System Transfer*« Königswinter, heute Bonn⁸⁶⁴). Diese Maßnahme bildete sozusagen den Ersatz für die Eignungsprüfungen in der Beamtenhierarchie, wie sie bei LPLK praktiziert wurden. Es handelte sich um das in den 1960er Jahren entwickelte POKO-Verfahren, in dem neben der Intelligenz Anpassung und -organisation auch die Verhaltenskriterien Umstellungsbereitschaft, Leistungsmotivation und Stresstabilität gemessen werden.⁸⁶⁵ Die ZfA ging schon nach relativ kurzer Zeit davon aus, dass man sich nur vom Inland aus bewerben konnte. Begründet wurde das damit, dass nur in der Tätigkeit erfolgreicher Inlandsbewerber ein aktuelles Deutschlandbild repräsentiert werden könne. Interessenten, die aktuell bereits in Ungarn oder in einem anderen Ausland tätig waren und DaF-Erfahrung gesammelt hatten, konnten sich durch diese Eingangsbedingung bzw. eine bürokratische Handhabung der Testergebnisse diskriminiert fühlen, da sie ihrer Meinung nach die »*Benchmarks*« der gefragten Kriterien bereits in der Praxis nachgewiesen hätten. Trotz eines negativen Erstbescheides der Behörde konnte es durch die Intervention persönlicher Fürsprecher gelingen, in das Programm aufgenommen zu werden. In einem Fall mobilisierte ein abgelehnter Bewerber aus Westdeutschland Referenzen des ehemaligen Generalkonsuls in Palermo über die bereits erfolgreiche Auslandstätigkeit.⁸⁶⁶ Auch setzte sich der Koordinator in Budapest, Hans Sölch, aufgrund seiner persönlichen Einschätzung für den Bewerber ein. Beides führte nicht nur dazu, dass dieser doch noch eine Stelle im LEP Ungarn erhielt, sondern dass die Testergebnisse allgemein anders gewichtet wurden. Der Fall hat dazu

⁸⁶⁴ URL <http://www.ist-bonn.de> (01.09.2020).

⁸⁶⁵ N. Gantner, Das POKO-Messverfahren für erfolgreiche Personalauswahl und gezielten Personaleinsatz, in: Hans Siegart u.a. (Hgg.) 1990: *Meilensteine im Management: Restrukturierungen und Turnarounds*, Basel u.a. 1990, 399-404. Literaturhinweis bei Norbert Bach, *Mentale Modelle als Basis von Implementierungsstrategien – Konzepte für ein erfolgreiches Change Management*. Ilmenau 2010, 220 URL: <https://d-nb.info/1001722450/34> (25.08.2020).

⁸⁶⁶ Aus Gründen des Quellenschutzes anonymisiert. Die Person hat der Offenlegung des Falls ausdrücklich zugestimmt. Kopien der Unterlagen aus dem Privatarchiv befinden sich im Besitz des Verfassers.

beigetragen, dass negative Werte nicht mehr als K.o.-Kriterium galten und direkt für den Ablehnungsbescheid der Behörde genutzt wurden. Stattdessen wurden die Ergebnisse nun als Leitfaden für das Auswahlgespräch gehandhabt. Selbst bei bestandenem Auswahlverfahren war es schon ab 1991 nicht sicher, eine Stelle in Ungarn als dem Land der Wahl zu erhalten, weil die Bewerbung für alle MOE- bzw. GUS-Länder abgegeben werden musste. Es war nur möglich, einige Länder auszuschließen. Leider versagte dieser Mechanismus manchmal.

In einem Fall sah sich der Präsident des BVA sogar genötigt, ein Amtsversagen seiner Behörde einzuräumen und sich für seine ZfA-Mitarbeiter bei dem Bewerber zu entschuldigen. Mit großem Bedauern versicherte der Präsident, dass eine absichtliche Verzögerung einer „erfolgreichen Bewerbung“ nicht vorliege. Er berief sich auf Unerfahrenheit und Arbeitsbelastung der Mitarbeiter in der ZfA.⁸⁶⁷ Der angeschriebene Deutschlehrer stammte aus der DDR und war bei seiner Erstbewerbung bereits an einer ungarischen Schule tätig. Zunächst war er an den Koordinator verwiesen und auf den nächsten Bewerbungstermin getröstet worden, dann wurden Bewerbungen aus dem Ausland abgelehnt. Nach erfolgreichem Einspruch bestand er den Test und das Aufnahmegespräch in Köln, aber Stellen im Ungarn-Programm wurden nicht frei und neue nicht mehr geschaffen, so dass er sich bereit erklärte, in ein anderes MOE-Land zu gehen. Er hätte an einem Gymnasium in Kronstadt den Dienst antreten sollen, obwohl er auf der Ausschlussliste mit Hinweis auf seine ungarische Ehefrau Rumänien als unpassend angekreuzt hatte.⁸⁶⁸ Damit war seine Geduld erschöpft. Er rief den Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages an und legte eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen das BVA-ZfA ein. Das AA-Schulreferat, zur Stellungnahme aufgefordert, übte entsprechenden Druck auf die Behörde aus. Zur Heilung bat der Präsident des BVA den Bewerber, in ein erneutes Auswahlgespräch mit dem wohlgesonnenen Koordinator in Budapest, Hans Sölch⁸⁶⁹, einzuwilligen.⁸⁷⁰

⁸⁶⁷ BVA I B 1 – 0.419/[Familiename] – VI A 4 II an Herrn [Name und Adresse anonymisiert] per Luftpost am 06. Januar 1993 [Betr.:] Ihre Bewerbung als Programmlehrkraft des Bundes im Ausland [, hier:] Dienstaufsichtsbeschwerde. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

⁸⁶⁸ AA 011-300.19 an Referat 612 im Hause vom 21. Dezember 1992. Betr.: Petition beim Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages, hier: Eingabe des Herrn [anonymisiert]. Bitte um ein Antwortschreiben an den Petitionsausschuss bis spätestens 01.02.1993. Das Konvolut enthält den gesamten Schriftverkehr, den der Bewerber mit der ZVA, der ZfA, verschiedenen Kultusministerien und dem Koordinator in Budapest, Hans Sölch, geführt hat. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

⁸⁶⁹ Vgl. bedauerndes Schreiben von Hans Sölch an den Lehrer über einen negativen Zwischenbescheid, Kopie in den Anlagen zu der Petition.

⁸⁷⁰ Weitere Dokumente zum Vorgang: BVA I B 1 – 0.419/[Familiename] – VI A 4 II an AA vom 04. Januar 1993 [Betr.:] Vermittlung von Programmlehrkräften des Bundes, [hier:] Eingabe des Herrn [anonymisiert] vom 19.11.1992;; AA 612-620.14 UNG an den Deutschen Bundestag – Petitionsausschuss – vom 26. Januar 1993. Betr.: Eingabe des Herrn [anonymisiert] an den Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages vom 19.11.1992, hier Stellungnahme des Auswärtigen Amtes. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

Dieser stellte die Eignung des Bewerbers fest und wies der Schule ab dem Schuljahr 1993/94 eine BPLK-Stelle zu.

Auch aus anderen Vorgängen kann eine offensichtliche Diskriminierung bzw. eine einheitliche Ablehnungspraxis von Bewerbern mit einer DDR-Lehrerausbildung, die bereits seit längerem Deutsch in Ungarn unterrichteten, nicht abgeleitet werden. Umgekehrt fand auch eine unbesehene Übernahme nicht statt. Kriterium war die »*Performance*« im Unterricht. So stellte der für das LEP zuständige ZfA-Referent aufgrund einer Hospitation fest, die Schule solle sich von den Fachberatern Hinweise holen, wie der „spätstalinistische Unterrichtsstil“ geändert werden könne. Das stoppte vorerst die Initiative des deutschen Lehrers in Barcs, der mit dem Briefkopf des zweisprachigen Gymnasiums beim Generalkonsulat Fünfkirchen für die Übernahme der Schule in das LEP geworben hatte. Immerhin wurde nicht die Person diskriminiert, sondern die ungarische Schulleitung in die Pflicht genommen, sorgfältiger bei der Personalauswahl vorzugehen bzw. für die Fortbildung der Lehrkräfte zu sorgen. Noch stärker für die Entscheidung, vorerst keine Programmlehrkraft zu vermitteln, sprach die Beobachtung, „[...] Minderheitenkinder gäbe es an der Schule so gut wie gar nicht.“⁸⁷¹

In diesem wie in anderen Fällen versuchten die Bewerber bzw. Initiatoren für die Vermittlung eines Gastlehrers emotionalen Druck aufzubauen. Sie verwiesen auf die aussichtslose Perspektive ungarischer Schüler, indem der hoffnungsfroh begonnene intensive Deutschlehrgang angeblich nicht fortgesetzt werden könne, wenn ihre Lehrer nicht im Rahmen des LEP weiterbeschäftigt würden. Der Ausgang des oben beschriebenen Petitionsverfahrens allerdings scheint später bei den fördernden Stellen für größere Vorsicht hinsichtlich möglicher Ablehnungen geführt zu haben – ob im Einzelnen zu Recht oder Unrecht, das zu entscheiden ist hier nicht der Ort. Ein kausaler Zusammenhang besteht nicht, denn andere Lehrer mit DDR-Hintergrund, die sich ebenfalls aus Ungarn heraus für eine Stelle im LEP bewarben, wurden anstandslos übernommen, z. B. im Zusammenhang mit der erwähnten Eingabe an den StS Waffenschmidt⁸⁷², genauso etliche der an zweisprachige Gymnasien delegierten DDR-Lehrkräfte. Entscheidend war, ob die Bildungsinstitution als förderungswürdig eingestuft wurde. Wenn die Schul- oder Institutsleitung sich dann für die Übernahme der Lehrkraft einsetzte, wurde das vom Koordinator nach einer Hospitation im Unterricht befürwortet.

⁸⁷¹ GK Fünfkirchen an AA Federführung 605 vom 18.06.1991. Betr. Förderung des deutschen Sprachunterrichts in Ungarn. Bezug: Beiliegender Brief der zweisprachigen Oberschule Barcs. Handschriftlicher Vermerk über ein Telefonat zwischen AA 612, Dr. Röhrs, und ZfA-Referent Wegmann. Zur vorläufigen Ablehnung einer Lehrervermittlung vgl. auch das Antwortschreiben AA 612-620.14 UNG an GK Fünfkirchen am 02.07.1991. Betr.: Entsendung deutscher Gastlehrer nach Ungarn. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁸⁷² Siehe oben Fn. 849.

»Vagabundierende Lehrer« – gleich ob aus Ost- oder Westdeutschland – hatten geringe Chancen, aber ihre Übernahme war nicht völlig ausgeschlossen.

5.1.2. *Hindernisse bei der Übernahme von ehemaligen DDR-Lehrkräften*

Der 3. Oktober 1990, der Tag der Deutschen Einheit, wurde sowohl in Budapest als auch in Fünfkirchen/Pécs festlich mit Veranstaltungen der bundesrepublikanischen Auslandsvertretungen begangen. Zum Empfang der Deutschen Botschaft in Budapest, der im Kulturzentrum der ungarischen Armee in der Stefánia út stattfand, waren viele hochrangige ungarische Gäste, u. a. die gesamte ungarische Staatsspitze, das Kabinett, soweit in Budapest anwesend, der Kardinalprimas und der katholische Episkopat, die reformierten und evangelisch-lutherischen Bischöfe, die Leitung der jüdischen Gemeinde und Angehörige der Armeeführung waren eingeladen. Unter den Gästen befanden sich auch Randfiguren wie die westdeutschen Programmlehrkräfte – unter ihnen der Verfasser. Nach dem Botschaftsempfang ging es in das gegenüberliegende Gebäude der früheren DDR-Botschaft, wo es, dem euphorischen Sofortbericht des Botschafters zufolge, zu Begegnungen mit den noch im Lande verbliebenen, von der DDR delegierten Lehrern hätte kommen können. Fehlanzeige. Dem einzigen an der Schule in Mosonmagyaróvár verbliebenen DDR-Kollegen hatte der Verfasser angeboten, gemeinsam zu dem Fest in Budapest zu fahren. Der jedoch lehnte dankend ab, darauf verweisend, dass er keine Einladung erhalten habe.⁸⁷³ Dies war kein Versehen, sondern hatte systematische Gründe.

Drei Monate zuvor, am 5. Juli 1990, hatte im Rahmen der »Kontaktkommission AA/MfAA« eine Arbeitsgruppe (AG AKP), zusammengesetzt aus west- und ostdeutschen Amtsträgern und gegliedert in Fachgruppen, z. B. für Schulen, darüber beraten, wie die deutsche Einheit auf dem Gebiet der AKP hergestellt werden sollte.⁸⁷⁴ Auf den Prüfstand gerieten die außenkulturpolitischen Projekte der DDR. Personalfragen, in denen sich natürlich auch Schicksale verbargen, wurden nicht direkt thematisiert, sondern in der Verwaltungsperspektive

⁸⁷³ „[...] Im Anschluss an den Empfang trafen sich Deutsche aus den neuen und den alten Bundesländern zu einem geselligen Beisammensein. Eingeladen hatte ein Organisationskomitee von Deutschen aus beiden Teilen des Landes. [...] An diesem Abend nahmen über 1.000 Personen, zumeist junge Menschen, teil.“ Fernschreiben des bundesdeutschen Botschafters Alexander Arnot an das Auswärtige Amt vom 4. Oktober 1990 über die Ereignisse am Tag der deutschen Einheit in Budapest“, PA AA Zwischenarchiv Band 140.729 E, ohne Paginierung, veröffentlicht in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 74, 693-694.

⁸⁷⁴ Drahterlass verschlüsselt. Az.: 610-600.51/10 SB1 DDR 020830. Betr.: Kontaktkommission AA/MfAA, hier: Arbeitsgruppe Ausw[ärtige] Kulturpolitik. Vom 02. Juli 1990. PA AA B 90-REF. 600/1386, fol. 004-007.

behandelt, d. h. in funktionaler Abhängigkeit von der Entscheidung darüber, ob eine institutionelle Struktur fortbestehen bleiben würde oder nicht. Belastet waren die Gespräche zusätzlich dadurch, dass das Zusammengehen der beiden deutschen Staaten im Bereich der öffentlichen Haushalte weiterhin so gesehen wurde, als würde eine Konföderation angestrebt, d. h. solange die DDR ihre Strukturen finanzieren konnte, blieben diese auch bestehen und harrten der Übernahme. Freilich wurden „[...] die bisherigen Ansätze durch nach der DM-Umstellung erfolgte Kostensteigerungen in Frage gestellt. [...] [Diese] Notprogramme [stellen] keine realistische Richtschnur für den tatsächlichen Bedarf [...] dar.“⁸⁷⁵ Die inflationäre Entwicklung in der DDR durch die Wirtschafts- und Währungsunion – seit dem 1. Juli 1990 in Kraft – hatte u. a. zur Folge, dass das Datum der Vereinigung auf den 3. Oktober vorgezogen werden musste. Auf bundesdeutscher Seite war man unsicher, ob manche DDR-Institution nicht deshalb schnell noch neu gegründet wurde, um eine weitgehende Übernahme des Personals zu ermöglichen. Zweifel entstanden so hinsichtlich des Büros für die Kulturzentren (BfK) beim MfAA der DDR.⁸⁷⁶ Die Folgenabschätzung für die öffentlichen Haushalte diktierte restriktive Vorgaben. Gleichwohl gab man sich flexibel. Eine schematische Vorgehensweise hätte z. B. bedeutet, dass der Auflösung der DDR-Botschaft auch das Aus für die Botschaftsschule an diesem Standort gefolgt wäre. In einer Vorlage der Kulturabteilung im AA für die Besprechung der Staatssekretäre Sudhoff (AA) und Misselwitz (MfAA) am 6. Juli hatte es geheißen: „[...] Generallinie: keine pauschale Übernahme des DDR-Kulturpersonals, aber auch keine generelle Verweigerung. Angestrebt wird das Prinzip der Einzelfall[1]ösung.“⁸⁷⁷ Den Lehrern an den Botschaftsschulen der DDR wurde, abhängig von dem örtlichen Interesse an dem Angebot und von der Lösung für die Trägerschaft einer Deutschen Auslandsschule, eine Übernahme als Ortskraft in Aussicht gestellt. In Budapest hatten acht Lehrkräfte 49 Schüler der Klassen 1-6 unterrichtet.⁸⁷⁸ Am 3. September 1990 war klar: „Übernahme der Botschaftsschule in Budapest durch neugegründeten Schulverein. Direktor aus Bundesrepublik ab September.“⁸⁷⁹

⁸⁷⁵ AA Az.: 610-600.51/07 DDR und 610-600.51/07 SB1 DDR. Betr.: Sitzungen der Arbeitsgruppen Auswärtige Kulturpolitik und Kultur und Kunst am 29./30. August 1990 in Berlin. Vermerk vom 03. September 1990. PA AA B 90-REF. 600/1388, fol. 004-010, hier fol. 004.

⁸⁷⁶ AA 600-600.51 DDR über RL 600 und Dg 6 an D6. Betr.: Arbeitsverhältnisse der Beschäftigten des Büros für Kulturzentren bei dem MfAA vom 02. Juli 1990. PA AA B 90-REF. 600/1386, fol. 008-009.

⁸⁷⁷ Dg 60-600-600.51 an das Ref. 210. Betr.: Gespräch StS Sudhoff mit DDR-StS Misselwitz am 16.7.1990, hier: TOP „Verwaltung“ vom 12. Juli 1990. Ebd., fol. 058-069, hier fol. 068.

⁸⁷⁸ AA 605 [an] Dg 60. Handschriftlicher Vermerk o. D. Typoskripte im Anhang „DDR-Schulen im Ausland (Erfassungsstand 05.07.1990)“ und „DDR-Lehrkräfte an Landesschulen. Stand 10.07.1990.“ Ebd., fol. 020-026, hier: fol. 022.

⁸⁷⁹ AA-Vermerk vom 03. September 1990, fol. 006. Siehe Fn. 875. Wenig später ging die Trägerschaft der Deutschen Schule Budapest auf eine Stiftung über. Vgl. Bestand B 90 621.00/01 Deutsche Schulen und Lehrer im Ausland. PA AA Zwischenarchiv 208.856, ohne Paginierung.

Größere Schwierigkeiten bereiteten die Statusfragen des übrigen Personals. Es ging um insgesamt 224 Germanisten, Deutschlektoren und Deutschlehrer weltweit, darunter 56 Lehrer an ausländischen Schulen.⁸⁸⁰ Sie alle waren als Angehörige des öffentlichen Dienstes der DDR zu betrachten. Die Struktur der bundesdeutschen AKP beruhte jedoch in großen Teilen auf vereinsrechtlichen Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut oder dem DAAD. Das Auslandsschulwesen gewann sein Personal aus dem Dienst der Bundesländer. „Problem ist, daß [der] Großteil der Programme von Ländern finanziert werden müßte, DDR-Länder jedoch noch nicht vorhanden sind.“⁸⁸¹ Entsprechend ungewiss war die berufliche Zukunft der DDR-Deutschexperten. So wollten, wie der MfAA-Vertreter in der Sitzung der AG AKP als „Problem“ mitteilte, 24 von bisher 31 DDR-Deutschlehrern in Bulgarien nach Hause zurückkehren, „[...] da es nun für sie im Inland keine Arbeitsplatzgarantie mehr gibt.“ Aber auch das Inland wandelte sich gerade. Die Vertreterin des KMK-Sekretariats reagierte deshalb mit einer Verschiebung der Perspektive auf Gesamtdeutschland. Sie plädierte dafür, die Lehrer in Bulgarien zu halten.⁸⁸² Aussiedlerfamilien, vor allem aus der Sowjetunion, und Übersiedler aus der DDR mit ihren Kindern verstärkten offensichtlich gerade die Nachfrage nach Schulunterricht in den westdeutschen Bundesländern. Von »Schülermangel« wie in den 1980er Jahren konnte nun keine Rede mehr sein, und damit löste sich die Lehrerarbeitslosigkeit wie von selbst auf. Zugleich deutete sich schon ein Lehrerüberhang in Ostdeutschland an, bevor die noch nicht existierenden »neuen« Bundesländer überhaupt zu einer Bestandsaufnahme gekommen waren. In Ungarn waren laut der Übersicht der AG AKP neben den fünf DDR-Lektoren im Hochschulbereich sechzehn DDR-Lehrer an Schulen tätig.⁸⁸³ Von letzteren kehrten, wie unten noch im Zusammenhang mit der personellen Fluktuation gezeigt wird, sieben während des Sommers 1990 in die DDR zurück bzw. traten ihren Dienst an der ungarischen Schule erst gar nicht an. Die übrigen blieben als ungarische Lehrkräfte weiterbeschäftigt.

Laut dem Narrativ führender Vertreter des Auslandsschulwesens fingen dessen Institutionen die ins Ausland delegierten DDR-Lehrkräfte größtenteils auf. Walter Schmidt, stv. Leiter und später Abteilungspräsident der ZfA, weist auf die historischen Zusammenhänge zwischen

⁸⁸⁰ AA 605, Handschriftlicher Vermerk o. D. PA AA B 90-REF. 600/1386, fol. 020-021.

⁸⁸¹ Quelle wie Fn. 879.

⁸⁸² Protokoll der AG AKP: Sitzung vom 16. Juli 1990. PA AA B 90-REF. 600/1386, fol. 090-096, hier: fol. 171, in der korrigierten Fassung von fol. 092. Im zitierten Vermerk vom 3. September vermindert sich das Problem an bulgarischen Schulen durch die (versehentliche?) Umkehrung der Zahlen: Nun ist von 7 rückkehr- und 24 bleibewilligen Deutschlehrern die Rede. Quelle wie Fn. 879.

⁸⁸³ Übersicht „DDR-Lehrer an Landesschulen“. Stand 10.07.1990“. Ebd. Fol. 025-026, hier fol. 025.

schon länger geplanten Reformvorhaben für das Auslandsschulwesen und der deutschen Vereinigung hin.⁸⁸⁴ Als am Anfang der 1990er Jahre Verantwortlicher nennt er als gemeinsames Ziel aller Lehrereinsatzprogramme, neben der Befriedigung von Wünschen der Partnerländer eine Reform der Personalstruktur und eine Neuregelung der finanziellen Zuwendungen im Auslandsschulwesen auf den Weg zu bringen. Bis zur Konstituierung des ersten LEP in Ungarn wurden für 1.434 ADLK knapp 200 Mio. DM aufgewendet, d. h. fast zwei Drittel des Auslandsschuletats von 300 Mio. DM, der selbst wiederum ein Drittel des AA-Kulturetats von 900 Mio. DM ausmachte.⁸⁸⁵ Als Kernstück der Reform wurde gemeinsam mit der KMK ein Personalrahmen pro geförderter Auslandsschule mit einer Richtzahl zu vermittelnder ADLK definiert. Diese bezog sich auf die Anzahl der »strukturtragenden Lehrkräfte« und so auf die mit den Schulträgern zu vereinbarende Schulstruktur, die mit dem jeweiligen Schulziel (Abiturqualifikation oder Deutsches Sprachdiplom) gegeben war. Neben der so gewonnenen Transparenz der ADLK-Zuweisung hatten die Reformen auch sozialpolitische Komponenten. Die eklatanten Einkommensunterschiede der verschiedenen Lehrerkategorien an Deutschen Auslandsschulen (Funktionsträger, aus dem Inlandsschuldienst beurlaubte Fachlehrer, deutsche und einheimische Ortskräfte) sollten stärker dem Grundsatz »Gleicher Lohn für gleiche Arbeit« angenähert werden. Die Vorschläge waren mit dem Appell an die Bundesländer verbunden, den von ihnen ausgebildeten und von den Auslandsschulen »frei angeworbenen« bzw. von der ZAV vermittelten Lehrkräften einen Einstellungskorridor in den Landesdienst zu öffnen, wenn sie nach Deutschland zurückkehrten. Mit den Reformen wurden auch Finanzmittel für die neuen Aufgaben frei, die sich in den MOE- und GUS-Ländern abzeichneten. Die Ex-DDR-Lehrer in Ungarn warteten im Status einheimischer Lehrkräfte, bis sie zu Beginn des Schuljahres 1991/92 in das LEP übernommen wurden. Der Termin richtete sich nach dem Zeitplan der Verhandlungen zwischen Bund und Ländern über ein Rahmenstatut für den Personaleinsatz im Auslandsschulwesen. Sobald dieses abgestimmt war und sein Inkraft-Treten sich ankündigte, konnten die interimswise beschäftigten Lehrer als BPLK ihre Tätigkeit an derselben ungarischen Schule fortsetzen.⁸⁸⁶

⁸⁸⁴ „Zeitgleich mit der Wende hat der Deutsche Bundestag in der Entschließung vom 7. 3. 1990 die Bundesregierung aufgefordert, ein Rahmenstatut zu erlassen, das für alle Kategorien deutscher Lehrer im Ausland gültig ist.“ Walter Schmidt, Die Wende 1989/90. In: Egenhoff/Stoldt (Hgg.) 2013, 83-96, hier 85. Siehe oben Fn. 18.

⁸⁸⁵ Deutscher Bundestag, 11. Wahlperiode – 199. Sitzung. Bonn, Mittwoch, den 7. März 1990, 15380-15385, hier: 15382. Drucksachen 11/1142; 11/6478. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/11/11199.pdf> (25.09.2020).

⁸⁸⁶ AA Referat 612 Az. 620.14 OE. Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesminister des Äußeren und den Kultusministern der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch den Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister, über den Einsatz von Lehrkräften zur Förderung des Deutschunterrichts in den Staaten Mittel- Ost- und Südeuropas und in Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (Beschluss der

Walter Schmidt hebt die Reibungslosigkeit hervor – nach seinen Worten ein »*ein kleines Wunder*« –, mit der eine Übernahme von DDR-Lehrkräften trotz politischer Bedenken in ein LEP möglich war.⁸⁸⁷ Das im Zuge des Vereinigungsprozesses von den »*neuen*« Bundesländern übernommene Dienstrecht ist dazu geeignet, das Rationale des von Schmidt so apostrophierten »*Wunders*« freizulegen. Die im Ausland verbliebenen DDR-Lehrkräfte wurden vom Vorgang der Lustration einstweilen verschont.⁸⁸⁸ Bei der Lustration in der öffentlichen Verwaltung und der Justiz ging das wiedervereinigte Deutschland für das Gebiet der ehemaligen DDR mit der sogenannten »*Regelanfrage*« andere Wege als alle anderen post-sozialistischen Staaten in MOE. Das lag an den völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Die Übernahme des Rechtssystems der Bundesrepublik entwertete viele Qualifikationen (vor allem juristische) auch in der Verwaltung. Eine fachlich geeignete Personalreserve, hauptsächlich in leitenden Positionen, stand in Westdeutschland und Westberlin zur Verfügung.⁸⁸⁹ Freilich unterlag ein solcher Elitenaustausch zwei Bedingungen bzw. Friktionen: Einerseits galt für Beamte aus Westdeutschland das Freiwilligkeitsprinzip bei der Übernahme einer Aufgabe beim »*Aufbau Ost*«, die mit einer finanziellen Zulage stimuliert wurde. Andererseits sollte auch der Eindruck einer Kolonisierung Ostdeutschlands, der »*neuen*« Bundesländer, durch einen massenhaften Import von Funktionseliten vermieden werden.⁸⁹⁰ Maßgebend war der Einigungsvertrag (EV). Art. 20 EV Abs. 2 legte fest, dass die Wahrnehmung von öffentlichen Aufgaben (d. h. hoheitsrechtliche Befugnisse im Sinne von Artikel 33 Abs. 4 des Grundgesetzes) sobald wie möglich Beamten zu übertragen sei.⁸⁹¹ Das Beamtenrecht sollte in den Beitrittsländern nach Maßgabe der in Anlage I zum EV (Kapitel XIX)

Kultusministerkonferenz vom 8.10.1992; vereinbart mit dem Auswärtigen Amt am 25.11.1992). PA AA Zwischenarchiv Band 339.385, ohne Paginierung.

⁸⁸⁷ „Von heute aus erscheint es immer noch als ein ‚kleines Wunder‘, wie die Überleitung der DDR-Lehrkräfte in Bulgarien (ca. 30 L.), Ungarn (14 L.) und [der] Tschechoslowakei (2 L.) in die Zuständigkeit der Bundesrepublik nicht nur ohne Unterbrechung des Einsatzes in den Gastländern gelang, sondern wie auch die frühzeitige Koordination und gemeinsame Betreuung der Lehrkräfte aus Ost und West durch die in einigen Fällen bereits vor Schuljahresbeginn 1990 entsandten ZfA-Fachberater ermöglicht wurde, nicht zuletzt auch die vertragliche Übernahme trotz aller Vorbehalte hinsichtlich einer möglicherweise politischen Belastung.“ Walter Schmidt, Die Wende 1989/1990, in: Egenhoff/Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland*. 2013, 83-96, hier: 88. „Vertragliche Übernahme“ ist im Hinblick auf das LEP eine irreführende Formulierung. Wie oben bereits dargestellt, schloss die ZfA keine Verträge mit Programmlehrkräften ab.

⁸⁸⁸ Eher in Osteuropa gebräuchlicher Begriff für die „[...] Überprüfung heutiger Mandats- und Amtsträger auf ihre Vergangenheit im alten System hin. Dieses in Deutschland als ‚Regelanfrage‘ bekannte Verfahren wird in einigen Staaten wie Polen oder Ungarn mit dem medizinisch anmutenden Latinismus ‚Lustration‘ bezeichnet.“ Friedrich-Christian Schroeder/Herbert Küpper (Hgg.) *Die rechtliche Aufarbeitung der kommunistischen Vergangenheit in Osteuropa*. Frankfurt am Main u. a. 2010, 6.

⁸⁸⁹ Ebd., 85-86.

⁸⁹⁰ Sven Felix Kellerhoff, *Aus der Geschichte lernen. Ein Handbuch zur Aufarbeitung von Diktaturen – ein Projekt im Rahmen der Deutsch-Tunesischen Transformationspartnerschaft, contre l'oubli*. Baden-Baden 2013, 53.

⁸⁹¹ Einigungsvertrag vom 31. August 1990. URL <http://www.verfassungen.de/ddr/einigungsvertrag90-i.htm> (01.09.2020).

vereinbarten Regelungen bis zum 31. Dezember 1992 eingeführt werden. Das öffentliche Dienstrecht der DDR hatte keinen Beamtenstatus gekannt. Auch Mitarbeiter in den Staatsorganen waren arbeitsrechtlich Werk­tätige wie alle anderen Erwerb­stätigen gewesen. „[Eine] Mitarbeiter-VO [Verordnung] [regelte zwar ein besonderes] Dienst- und Treueverhältnis. Dies bedeutete Treue zur Parteilinie, aber eben nicht: persönliche Unabhängigkeit wie im herkömmlichen Berufsbeamtentum.“⁸⁹² Dieser Schutz des Berufsbeamten gegen politische Einflussnahme bedingt den hohen Anspruch an die persönliche Eignung. Nach § 7 Abs. 2 Bundesbeamtengesetz gilt für Bewerber die Eignungsbedingung, die Gewähr dafür zu bieten, jederzeit für die »Freiheitlich Demokratische Grundordnung« (FDGO) einzutreten.⁸⁹³ Das Fehlen dieser Bedingung ist unter den außerordentlichen Kündigungsgründen in der Anlage I zum EV konkret ausformuliert.⁸⁹⁴ Schon die SED-Mitgliedschaft hätte Zweifel daran begründen können, ob die in den öffentlichen Dienst zu übernehmende Person jederzeit die Gewähr bieten würde, für die FDGO einzutreten. Allein das konnte aber noch keinen Kündigungsgrund darstellen. Es mussten Hinweise auf ein aktives Handeln gegen die FDGO vorliegen, um einen Ausschluss vom öffentlichen Dienst zu rechtfertigen. Hier wirkte sich das rechtsstaatliche Prinzip der Einzelfallprüfung aus. Unklar war zwar am Beginn des Einigungsprozesses, ob die neuen Bundesländer als hoheitliche Arbeitgeber im Bildungsbereich auch für Lehrkräfte den Beamtenstatus einführen würden. Dies war aber in Bezug auf die Frage der persönlichen Eignung unerheblich. Auch angestellte Lehrer mussten dieser Bedingung genügen, um in den öffentlichen Dienst aufgenommen zu werden.

Ein besonders scharfes Schwert schien aus der Kombination des Arbeits- und Dienstrechts mit dem Stasi-Unterlagen-Gesetz vom 20. Dezember 1991 zu entstehen. Bei Bewerbungen für den öffentlichen Dienst konnte die Einstellungsbehörde nun die »Regelanfrage« bei der Stasi-Unterlagen-Behörde stellen. Aber das Dienstrecht der »neuen« Bundesländer unterschied sich darin, ob Sonderregelungen zu den ehemaligen Stasi-Mitarbeitern enthalten waren. Die Landesbeamtengesetze von Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt passten nur die Entlassungstatbestände für Probebeamte an die Sonderentlassungstatbestände

⁸⁹² Hanns-Christian Catenhusen, *Die Stasi-Überprüfung im öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer : Die arbeits- und beamtenrechtlichen Grundlagen und ihre Umsetzung in der Verwaltungspraxis*. Berlin/Baden-Baden 1999, 231.

⁸⁹³ Das im Parteienverbotsverfahren der SRP (Sozialistischen Reichspartei) von 1952 ergangene Urteil des Bundesverfassungsgerichts hebt folgende Elemente der FDGO hervor: Rechtsstaatlichkeit unter Ausschluss von Gewalt- und Willkürherrschaft; Achtung der im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechte; Volkssouveränität; Gewaltenteilung; Verantwortlichkeit der Regierung; Gesetzmäßigkeit der Verwaltung; Unabhängigkeit der Gerichte; Mehrparteienprinzip und das Recht auf Opposition. BVerfG-Urteil vom 23.10.1952, 1BvB 1/51, BVerfGE 2, 1. URL: <http://opiniojuris.de/entscheidung/783> (26.09.2020).

⁸⁹⁴ Schröder/Küpper (Hgg.) 2010, 86.

des Einigungsvertrages an. Ansonsten reichte hier die Berufung auf die allgemeinen Regelungen des Beamtenrechts. Besondere Regelungen für ehemalige Mitarbeiter der DDR-Staatssicherheit enthielten die Beamtengesetze der Länder Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen in Form normierter Vermutungen der Nichteignung, die zu widerlegen waren. Catenhusen hält diese im Grunde für überflüssig, weil im Rahmen der allgemeinen Eignungsprüfung die Nichteignung von ehemaligen Stasi-Mitarbeitern ohnehin unstrittig gewesen sei. Aber diese Explizitheit könne als erneute Bekräftigung des Willens dieser Länder gesehen werden, rechtsstaatliche Verwaltungen weitgehend ohne Stasi-Mitarbeiter aufzubauen. Thüringen schuf zudem mit einer Regelbefragung ein Instrument (anders gestaltet als die »Regelanfrage«), das in keinem anderen Landesbeamtenrecht enthalten ist.⁸⁹⁵ Diesen Dienstrechtsfragen konnte die ZfA im Grunde aus dem Wege gehen, und das ist der Kern der Rede vom »kleinen Wunder«. Als Teil einer oberen Bundesbehörde beschäftigt sie wegen der Kulturhoheit der Länder selbst keine Lehrkräfte. Schon ZAV und IOM hatten ja 1989 und 1990 die für Ungarn angeworbenen Lehrer darauf hingewiesen, dass mit der abgeschlossenen Vereinbarung kein arbeitsrechtliches Verhältnis begründet wurde. Personen im LEP, die nicht im innerdeutschen Schuldienst beschäftigt gewesen waren, erwarben keinen Anspruch auf Einstellung nach ihrer Rückkehr.⁸⁹⁶ Diesen Vorbehalt übernahm die ZfA auch in die so genannte Zuwendungsvereinbarung mit der jeweiligen PLK.⁸⁹⁷ Zuwendungen haben den Charakter einer finanziellen Anerkennung. Mit der Unterschrift nahm die BPLK zur Kenntnis, dass eine Weiterbeschäftigung in deutschen Diensten vor einem Arbeitsgericht nicht einklagbar war. Die LPLK bescheinigte ihr Einverständnis damit, dass bestimmte finanzielle Leistungen, die entsandten Lehrkräften vertraglich zugestanden wurden, ihr nicht gewährt wurden. Nur unter diesen haushalterischen Gesichtspunkten wurde die Zuwendungsvereinbarung von den Lehrerverbänden gesehen (Stichwort: »Sparpolitik« im Auslandsschulwesen). Aber für die unmittelbare Zeit nach der Wende war die Rechtsform der BPLK auch die ideale Beschäftigungsmöglichkeit für Lehrkräfte aus der DDR, die – wie auch immer eine solche Absicht begründet sein mochte – die Umbrüche der heimischen Bildungslandschaft aus dem Ausland aus beobachten wollten. Allerdings war eine Durststrecke zu überwinden. Alle neun ehemals von der DDR delegierten, noch in Ungarn gebliebenen Lehrkräfte, die mit einheimischem Gehalt an

⁸⁹⁵ Catenhusen 1999, 263-264.

⁸⁹⁶ IOM/ZAV (Hgg.) 1990: Merkblatt 1990/91, Punkt 3. Siehe Fn. 857.

⁸⁹⁷ BVA-ZfA Az.: VI 9 – 30.116, „Zuwendungsvereinbarung [...]“ (4) Es wird ausdrücklich festgestellt, dass durch den Abschluss dieser Vereinbarung kein arbeitsrechtliches Verhältnis zwischen der Lehrkraft und der Bundesrepublik Deutschland begründet wird. Ein arbeitsrechtliches Verhältnis besteht ausschließlich zwischen der Lehrkraft und dem Schulträger im Ausland.“ Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung. Vollständig digitalisiert und wiedergegeben im Anhang 1.1.6.2.

ihrer Schule bzw. in einem Fall am Goethe-Institut Budapest ausgeharrt hatten, wurden im September 1991 in das LEP übernommen; vier von diesen verließen das Programm nach einem Jahr in Richtung Deutschland.

5.1.3. Integration des Sachsen-Anhalt-Programms

Am 14. August 1991 erhielt die Deutsche Botschaft in Budapest ein Telefax aus Magdeburg. Kurz vor dem Beginn des neuen Schuljahres teilte das »*Ministerium für Schulen, Erwachsenenbildung und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt*« [Länderkürzel ST] die Absicht mit, vorerst zwölf Lehrkräfte und einen Monat später weitere Lehrer an ungarische Schulen zu vermitteln. Vorher müssten aber noch wichtige Fragen mit dem Unterrichtsministerium (MKM) geklärt werden. Das Ansinnen bezog sich vage auf eine Besprechung, die „seinerzeit“ stattgefunden habe. Die Botschaft wurde um Amtshilfe gebeten; sie sollte die Fragen an das MKM weiterleiten. Gefragt wurde u. a. nach dem gewünschten Fächerprofil, nach Ort und Konditionen des Einsatzes, nach der räumlichen Unterbringung und Möglichkeiten der Kleinkindbetreuung. Die ungarischen Arbeitsverträge sollten eine Laufzeit von zwei Jahren erhalten.⁸⁹⁸ Die beigegefügte Liste mit den zwölf Interessenten enthielt einen altbekannten Namen. Als Lehrer für Deutsch und Geschichte war auch der ehemalige »*Staatliche Beauftragte*« der DDR am »*Kossuth Lajos Gimnázium*« in Mosonmagyaróvár unter den Einsatzwilligen. Dieser trat den Dienst später nicht an; ebenso wenig kamen ein Grundschullehrer und drei Personen mit der Fächerkombination Deutsch/Russisch für Gymnasien zum Zuge.⁸⁹⁹ Der Kulturattaché der Botschaft entsprach dem Wunsch nach Weiterleitung. Die Differenzen in der finanziellen Zuwendung aus Deutschland dürften ihm nicht verborgen geblieben sein: Seitens des Bundeslandes wurden die Lehrkräfte mit nur DM 1.700,- pro Monat zusätzlich alimentiert.⁹⁰⁰ Er sah Konflikte zwischen den beiden Lehrereinsatzprogrammen heraufziehen, „sozialen Unfrieden“, wie es später heißt. In dem Begleitschreiben an das MKM bestand er wohl auch deshalb auf Gleichbehandlung, d. h. wörtlich darauf, „[...] daß den Gastlehrern von ungarischer Seite die Konditionen des Gastlehrer-Abkommens zugesichert werden.“ Die Einsatzorte sollten

⁸⁹⁸ Ministerium für Schulen, Erwachsenenbildung und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt an Deutsche Botschaft Budapest, LR I Lingenthal. Nachrichtlich Botschaft der Republik Ungarn – Außenstelle Berlin – Herrn Kurucz. Fax o. D. [Eingangsstempel Deutsche Botschaft 14. August 1991]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁸⁹⁹ Die Gründe, warum diese Personen auf den späteren Namenslisten nicht mehr erscheinen, liegen im Dunkeln.

⁹⁰⁰ Das entsprach etwas mehr oder etwas weniger der Hälfte des »*topping up*« für BPLK aus dem Auslandsschulfonds des AA – je nach Lehramtsqualifikation.

nach der üblichen Prioritätenliste, die in Zusammenarbeit von Ministerium, Koordinator und dem Verband der Ungarndeutschen aufgestellt worden war, einvernehmlich festgelegt werden.⁹⁰¹ Das AA-Schulreferat erhielt ein Doppel des Vorgangs. Sofort müssen dort die Alarmglocken geschrielt haben: „Keine Zusammenarbeit mit dem Bund!“ bemängelt der handschriftliche Vermerk auf der Kopie. Die Eigenmächtigkeiten der alten Bundesländer bei der AKP gegenüber der UVR waren noch nicht vergessen. Erinnerung sei an den Alleingang des nordrhein-westfälischen Kultusministers bei den Vorbereitungen für ein Äquivalenzabkommen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse. Das AA war, wie so häufig, nicht vom Bundesland informiert worden.

Die Initiative ging, wie später durch Botschafter Arnot bestätigt, auch dieses Mal von Ungarn aus – scheinbar ganz auf der Linie der Beratungen im Außenministerium, es sei darauf zu achten, dass die Beziehungen zu den beiden deutschen Staaten nach der Wiedervereinigung nicht »gesund geschrumpft« würden. Aber vielleicht trügt der Schein. Muss in den ersten Jahren der Transformation nicht eher von einem hohen Maß an Desorganisation in der Bildungsverwaltung ausgegangen werden?⁹⁰² Vielleicht trifft beides zu: Alte Beziehungen auf der Beamtenebene zwischen dem Außen- und dem Kulturministerium waren noch intakt, und die Führungsebene war mit der Umorientierung in einer neuen Weltordnung beschäftigt. Der christlich-konservative Ministerpräsident Antall (MDF) war innenpolitisch darauf angewiesen, die Koalition mit der ihm weltanschaulich fernen, im großstädtisch-liberalen Milieu angesiedelten SZDSZ in der Balance zu halten. Das setzte ihn beim national-völkischen Flügel der eigenen Partei unter Druck. Die Besetzung Ministeramtes im MKM mit Bertalan Andrásfalvy war ein Zugeständnis an die Csoóri, Csurka, Leszák und andere »Volkstümmer«. So wollte Andrásfalvy mit »freiheitlichen« Alternativen zur Schul- und Bildungspolitik der letzten sozialistischen Regierung unter Kultusminister Ferenc Glatz hervortreten.⁹⁰³ Die politischen Reibungsflächen im MKM sind im Zusammenhang mit der angestrebten Diversifikation des deutschen LEP überdeutlich.

⁹⁰¹ Deutsche Botschaft Budapest Az. Ku 620.14 [Lingenthal] an Ministerium für Kultur und Bildung der Republik Ungarn z. Hd. Frau Fodor am 14. August 1991. Betr.: Entsendung von 12 Gastlehrern aus Sachsen-Anhalt nach Ungarn. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁹⁰² „Organisatorische Probleme im Kultusministerium und Dezentralisierungstendenzen im Lande [...]“ erschweren laut dem ungarischen Koordinator Dr. Albin Lukács [MKM] seine Arbeit.“ BVA-ZfA Az. VI 4- 81.SS/UNG/0-S an AA Ref. 612 vom 19. August 1991. Übersendung des Dienstreiseberichts Ungarn / 14. bis 27. 04. 1991. Berichterstatter: Regierungsschulrat [Heribert] Wegmann. Typoskript 19 Seiten + Titelblatt und Begleitschreiben, mit zwei Anhängen, hier: 13. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁹⁰³ „A hazafiságról beszéltem, és ezt kigúnyolták“ – Andrásfalvy Bertalan a Mandinernek [„Ich sprach über Patriotismus, und das wurde verhöhnt“] – Interview mit dem Online-Portal Mandiner zum 90. Geburtstag 03.03.2021] https://mandiner.hu/cikk/nyomtatás/20210303_andrasfalvy_bertalan_interju (20.10.2021).

Die erste Gelegenheit zur Ausweitung der Kulturbeziehungen hatte sich beim offiziellen Ungarnbesuch des sachsen-anhaltischen MP Dr. Gies ergeben. „Relativ kurzfristig mußte aufgrund des dringenden Bedarfs, der auch [!] von der ungarischen Seite geäußert wurde, ein Entsendungsprogramm vom MK entwickelt und umgesetzt werden.“⁹⁰⁴ Aus dem im Nachhinein angefertigten Situationsbericht geht hervor, was sich auch im LEP Ungarn schnell herumgesprochen hatte, nämlich dass es innerhalb der ST-Lehrkräfte zwei Statusgruppen gab: „[...] teilweise waren sie arbeitslos nach Kündigung, ansonsten sind sie aus dem Schuldienst heraus beurlaubt worden.“⁹⁰⁵ Besonders Angehörige der erstgenannten Gruppe deuteten den Wechsel ins ungarische Schulwesen als lebensweltlichen Bruch und Enteignung ihrer Biographie. Aber dies war auch vom Alter abhängig. Junge Lehrer freuten sich über die Möglichkeit, in ihrem Beruf arbeiten und der von manchen als niederdrückend empfundenen Stimmung in Ostdeutschland entgehen zu können, die von der »Abwicklung« alter DDR-Strukturen bestimmt war. Der Koordinator bereitete die bereits im Lande weilenden Gastlehrer in seinem Rundbrief zum Sommerferienende recht zügig auf zwölf neue Kollegen vor, ohne vorerst ihre Namen und Einsatzorte mitzuteilen.⁹⁰⁶ Im nächsten Rundbrief begrüßte er neun bereits Eintreffende herzlich – sie waren also bereits in den Verteiler der Rundbriefe aufgenommen. Ihnen wird eine offizielle Willkommensveranstaltung in Budapest angekündigt, weitere Einladungen zu den LEP-Treffen und Fortbildungsseminaren ebenfalls. Die ST-Lehrkräfte erhielten auch die ständige aktualisierte Adressenliste für die Kontaktaufnahme zu Kollegen in der Nähe des Einsatzortes. An diese erging der Appell, bei Anlaufschwierigkeiten jedwede Hilfe zu geben. All dies diente der Integration unterhalb der rechtlichen Schwelle. Es wurde klargestellt, dass die ST-Lehrkräfte „[...] nicht in das offizielle Lehrerprogramm integriert sind.“⁹⁰⁷ In den folgenden Rundbriefen, zwei und vier Wochen später, mussten Namen und Orte nachkorrigiert werden. Offensichtlich hatten einige Kollegen es sich noch anders überlegt und waren nicht an der vorgesehenen Schule erschienen. Es entstand, auch ohne den Blick hinter die Kulissen, der Eindruck eines schlecht vorbereiteten Programms. Im persönlichen Verhältnis der Kollegen kam es manchmal zu wohlfeilen verbalen Solidarisierungen von West- und Ostdeutschen. Das Urteil war dann schnell gesprochen: Sachsen-Anhalt »entsorgte« seine Lehrkräfte! Insgesamt aber verstärkte sich im LEP das ostdeutsche Element. Dies erschien

⁹⁰⁴ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt [im Folgenden: MK ST]. Situationsbericht zum Lehrerentsendungsprogramm nach Ungarn. Ohne Datum, Az. und Verfasserangabe. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

⁹⁰⁵ Ebd.

⁹⁰⁶ Dr. Friedrich Bubner, Koordinator. Rundschreiben vom 26. August 1991, Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

⁹⁰⁷ Ders., Rundschreiben vom 15. September 1991. Ebd.

einigen Akteuren auf dem Hintergrund der Rolle, die dem Gastlehrerprogramm bei der europäischen Sozialisation Ungarns angeblich von ungarischer Seite zugeschrieben wurde, problematisch.⁹⁰⁸

Im Behördendiskurs stand vor allem die Klärung von Missverständnissen an. Nach Bekanntwerden des neuen Schubs an Gastlehrern und dem Bericht der Botschaft ans AA erging – im Gewande der Information – ein Mahnschreiben aus Bonn an das MK in Magdeburg.⁹⁰⁹ Die grundsätzliche Zuständigkeit des Bundes für die AKP und die Entscheidungskompetenzen für das LEP in Ungarn wurden dargelegt, eine Kopie des LEP-Abkommens mit Ungarn wurde beigefügt. Hier rächte es sich, dass die neuen Bundesländer nicht gefragt worden waren, ob sie dem LEP-Abkommen mit Ungarn zustimmen.⁹¹⁰ Zu den vielen Kritikpunkten an dem schon bald so genannten Sachsen-Anhalt-Programm gehörte auch, dass die Lehrkräfte nicht auf ihre Tätigkeit vorbereitet worden waren. Am Anfang des Jahres 1992 beantragte der Koordinator bei der ZfA Sondermittel für einen dreiwöchigen Kurs in Methodik und nahm kein Blatt vor den Mund.⁹¹¹ Die ZfA empfahl dem Referat 612 eine nochmalige und deutliche Aufforderung an die Kultusministerien der Länder, eigene Lehrereinsatzprojekte mit dem AA und der ZfA abzustimmen. Sie warnte vor einem Präzedenzfall, wenn ein Kompensationskurs wie der geplante Schule machen sollte: „[...] der Bund [würde] sich damit – abgesehen von den dann jedenfalls wohl fehlenden Mitteln – in die Rolle begeben, jeweils für einen Ausgleich fachlicher wie organisatorischer Defizite solcher Entsendemaßnahmen Sorge zu tragen.“⁹¹² Gleichwohl

⁹⁰⁸ Josef Proksch, Fachberater. Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1990/91. Ungarndeutsches Bildungszentrum. Baja, den 12. Okt[ober] 1991. Xerokopie 7 Seiten + illustriertes Titelblatt mit Inhaltsangabe, hier: 6. Privatarhiv Proksch, Marburg/Lahn.

⁹⁰⁹ AA 612-620.14 UNG an das Ministerium für Schulen, Erwachsenenbildung und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt [Dr. Nelle] am 2. September 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁹¹⁰ Eine handschriftliche Liste aus dem Aktenbestand des Schulreferats enthält neben den Daten, an denen die Zustimmungsschreiben der alten Bundesländer eingetroffen waren, den Vermerk: „Nach Auskunft von ORR [Oberregierungsrat] Kainz (512) von der Vertragskomm[ission] brauchen die neuen Bundesländer nicht gefragt zu werden.“ Paraphiert am 02. 02. [1991]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁹¹¹ „[D]ie im politischen Hauruck-Verfahren im Alleingang von Sachsen-Anhalt vermittelten 20 Lehrer bedürfen [...] einer Einführung in moderne Methodik, insbesondere die von DaF. Das empfinden offensichtlich die meisten Lehrer auch so, und es gibt etliche Indizien, daß sie mit dem ihnen vertrauten Unterrichtsstil beachtliche Schwierigkeiten haben, auch bei Ungarn, die methodisch wahrlich nicht in vorderster Front stehen. Inzwischen haben drei Schulen große Bedenken gegen eine Weiterbeschäftigung des Gastlehrers geäußert. Natürlich war es recht verantwortungslos, die Lehrer völlig unvorbereitet nach Ungarn zu schicken. Aber nun ist es einmal gelaufen, und da sie, wenn auch inoffizielle Gastlehrer sind, müssen wir versuchen, den Leuten zu helfen. [...] Da uns angedroht worden ist, Sachsen-Anhalt wolle [...] das Programm fortsetzen, bitte ich Sie dringend, auf das KM Magdeburg einzuwirken, daß die neuen Lehrer vor ihrer Entsendung entsprechend gründlich fachlich vorbereitet werden.“ BVA-ZfA VI 4 Az. 81.SS/UNG/0-S an AA Ref. 612. Bericht und Bitte um Weisung vom 31. Januar 1992. Betr.: Programmlehrer in Ungarn, hier: Methodikkurs (DaF) für Lehrer aus Sachsen-Anhalt. Anlage: Schreiben des Koordinators Dr. Bubner vom 15. Januar 1991 [irrtümliche Angabe 15.02.] PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

⁹¹² Ebd.

stimmte das Schulreferat dem Methodikkurs als „einmaliger Sondermaßnahme“ zu, abhängig davon, ob im Sommer 1992 noch Finanzmittel zur Verfügung ständen, und mit der Auflage, dass nur ST-Lehrkräfte teilnähmen, die mindestens ein weiteres Jahr an ihrer ungarischen Schule blieben.⁹¹³ Der auf vier Tage geschrumpfte Kurs fand erst vom 24. bis 27. August 1992 in Velence statt.⁹¹⁴

Inzwischen nahm sich Botschafter Arnot in Budapest selbst der Sache an. Anfang März referierte er in einem Fernschreiben noch einmal ausführlich die Einschätzungen des Koordinators über das ST-Programm und warnte davor, dass Mecklenburg-Vorpommern [MV] für 1992 gleichfalls ein solches plane. „Sozialer Unfriede sei hiermit vorprogrammiert.“ Erst jetzt und nur von ungarischer Seite sei das Protokoll der Ministergespräche in Schwerin vom November 1991 der Botschaft übergeben worden. Der Botschafter mahnte dringend eine Projektabstimmung zwischen AA und dem Kultusministerium in MV an.⁹¹⁵ Anfang April übersandte Arnot die Kopie einer Zeitungsnotiz aus der Magdeburger »*Volksstimme*«, laut der in Sachsen-Anhalt zu weiteren Bewerbungen für das neue Schuljahr aufgefordert wurde.⁹¹⁶ Dies musste nach der vorangegangenen Intervention wie eine trotzig Geste gegen das AA wirken. Einigermaßen irritiert bat das AA-Schulreferat die ZfA zu ermitteln, „[...] welche Pläne das KM in Magdeburg verfolgt.“ Handschriftlich wird auf dem Vorgang notiert, das Land wolle angeblich „[...] die neuen Lehrer zu ‚besseren‘ Konditionen entsenden.“⁹¹⁷

Der Situationsanalyse im MK Magdeburg vorausgegangen war, dass sich inzwischen Empörung und Widerstand der ST-Lehrkräfte in Ungarn selbst artikuliert hatten. Als Sprecher der 21 Lehrkräfte trat Dr. Horst Schewitzka auf, ein Mann mit Führungserfahrung. Er hatte als Major der »*Nationalen Volksarmee (NVA)*« und als Dozent am Lehrstuhl Geschichte und

⁹¹³ AA Ref. 612-620.14 UNG an BVA-ZfA VI 4. Weisung vom 12. Februar 1992. Ebd.

⁹¹⁴ Der Verfasser hatte sich nach Aufruf des Koordinators als Referent zur Verfügung gestellt, um aus seinem Unterricht mit ungarischen Schülern exemplarisch zu berichten. Er war mit einem ostdeutschen Kollegen in einem Zimmer untergebracht. Der zornige junge Mann beteiligte sich kaum am Seminargeschehen, sondern verfolgte auch tagsüber im Fernsehen die aktuelle Berichterstattung über die rassistischen Gewaltausbrüche in Rostock-Lichtenhagen, die sich gegen Asylbewerber aus Südosteuropa und gegen vietnamesische Vertragsarbeiter der DDR richteten. Vgl. <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/254347/rostock-lichtenhagen> (23.10.2021).

⁹¹⁵ Fernschreiben (verschlüsselt) der Deutschen Botschaft Budapest an AA 605 vom 06. März 1992. Betr. Deutsch-ungarische Zusammenarbeit auf den Gebieten Bildung, Wissenschaft, Kultur, Jugend und Sport, hier: Mecklenburg-Vorpommern. Als Anlage zum Vorgang das durch Kurier übersandte Protokoll vom 13. November 1991, unterzeichnet von den Ministern Bertalan Andrásfalvy und Oswald Wutzke. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

⁹¹⁶ Deutsche Botschaft Budapest an AA Federführung Ref. 605. Bericht mit Bitte um weitere Veranlassung. Anlage: Kopie eines Artikels „aus dem Magdeburger Blatt ‚*Volksstimme*‘“ ohne Datum. Ebd.

⁹¹⁷ AA Ref. 602 (Dr. Röhrs) Az. 612-620.14 an ZfA vom 05. Mai 1992. Erlass Betr.: Entsendung von Lehrkräften in die MOE-Staaten, hier: Lehrkräfte aus Sachsen-Anhalt, Ungarn. Bitte um Stellungnahme zur weiteren Veranlassung. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

Militär­geschichte der »Militärakademie „Friedrich Engels« gewirkt.⁹¹⁸ In Ungarn war er schon der zweite vom Koordinator eingesetzte Gastlektor an der PH in Budapest innerhalb von zwei Jahren. Seine Aufgabe dort bestand vor allem darin, in der Deutschlehrerausbildung eine einstündige Vorlesung zur Deutschen Kulturgeschichte zu halten, und mit den Studierenden den Stoff in jeweils zwei doppelstündigen Gruppenseminaren zu vertiefen. Auch er kehrte wie einige andere Lehrkräfte aus dem ST-Programm schon nach einem Jahr nach Deutschland zurück.⁹¹⁹ Die von Schewitzka vorgetragene Beschwerde – dem AA müssen sie in Kopie vorgelegt haben⁹²⁰ – können aus dem Situationsbericht des MK Magdeburg rekonstruiert werden: „Die unterschiedliche Bezahlung zwischen Ost- und Westlehrern hat für einige Unruhe unter den Lehrern gesorgt.“⁹²¹ Eine naheliegende, aber irreführende Aussage, die eher aus der ostdeutschen Erfahrung mit westdeutschen Experten geschöpft ist, als aus den Beobachtungen vor Ort in Ungarn.⁹²² Denn die zu demselben Zeitpunkt als BPLK in das LEP übernommenen, ehemals von der DDR delegierten, bereits in Ungarn tätigen Lehrkräfte hatten ihre Haut nicht einfach abgestreift. Sie bekamen die höhere finanzielle Zuwendung. Dazu gehörte freilich auch, dass der Bund sich bei ihnen die Hälfte der Anreise- und Umzugskosten ersparte. Sicherlich führten die Vergleiche vor Ort in Ungarn, wenn zwei Lehrkräfte bereit waren, einander ihre Einkommensverhältnisse offenzulegen, zu einem unübersichtlichen Flickenteppich von einzelnen Fakten in halb verborgenen, halb unverstandenen Zusammenhängen. Die westdeutsche Lehrerarbeitslosigkeit wegen mangelnder Einstellungs­chancen war eine andere gewesen als die aktuelle ostdeutsche nach Kündigung der Stelle an der bisherigen Schule. Die Weiterzahlung der Bezüge für Beamte im Dienst westlicher Bundesländer, begründet mit der Feststellung eines öffentlichen Interesses, folgte der gleichen Logik öffentlicher Haushalte wie die unentgeltliche Beurlaubung »nur« angestellter Lehrkräfte eines östlichen Bundeslandes, dessen Schulwesen

⁹¹⁸ Alwin Lohse/Wolfgang Scheler, *Philosophen an der Militärakademie. Der Philosophielehrstuhl an der Militärakademie „Friedrich Engels“*. *Reminiszenzen ehemaliger Mitglieder*. DSS-Arbeitspapiere H. 109-2014, 150 (Foto). URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-340221> (13.10.2021). Siehe auch: Autorenkollektiv [Paul Heider/Edgar Deohler/Rudolf Meister/Horst Schewitzka]: *Geschichte der Militärpolitik der KPD (1918-1945)*. Berlin 1987 – Militärverlag der Deutschen Demokratischen Republik. Deutsche Nationalbibliothek: <http://d-nb.info/871509334> (13.10.2021).

⁹¹⁹ Die Nachfolge trat zum 01. September 1992 der Verfasser der vorliegenden Fallstudie an. Dem vorausgegangen war ein Stellentausch. Die Stelle des Verfassers am Gymnasium in Mosonmagyaróvár blieb zunächst für einige Wochen vakant, weil Dr. Schewitzka sie nicht antrat. Derweil bemühte sich die Schulleitung um die Reaktivierung des ehemaligen Staatlichen Beauftragten der DDR, der zunächst auf der Zwölferliste des MK ST geführt wurde.

⁹²⁰ AA 612-620.14 UNG an den Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt, Herrn Dr. Werner Sobetzko. Schreiben vom 25. Mai 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

⁹²¹ MK ST, Situationsbericht. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

⁹²² Beamte aus Westdeutschland wurden mit Sonderzahlungen dazu motiviert, in den ostdeutschen Bundesländern freiwillig beim Aufbau der Verwaltung zu helfen. Die aus dem Kaiserreich stammende kolonialistische Bezeichnung für diese Zahlungen [»Buschprämie« o. ä.] stand in der Diskussion, zum »Unwort des Jahres« gekürt zu werden. Vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache <https://gfds.de/buschpraemie/> (22.10.2021).

wegen Abwanderung und zurückgehender Geburtenzahlen vor einem längerfristigen Schülermangel stand. So fiel es dem Berichtersteller im MK Magdeburg relativ leicht, die eine oder andere Unterstellung Dr. Schewitzas zurückzuweisen, wie z. B. bei der angeblichen Weitergeltung eines Anspruchs auf Arbeitslosengeld bei angestellten Lehrkräften, wenn die Auslands-tätigkeit weniger als vier Jahre dauern sollte. Auch machte der Bericht auf die bereits angesprochenen Unterschiede in den Motivationslagen aufmerksam: „Herr Schewitzka ‚vergaß‘ in seinem Brief leider die positiven Seiten des Lehrersendungsprogramms [...]. Wie den Erfahrungsberichten zu entnehmen ist, schätzen die Lehrer ihre Arbeit sehr und sind mit Engagement dabei [...].⁹²³ Aber an der Grundtatsache kam man nicht vorbei: Das ST-Entsendungsprogramm war einfach handwerklich schlecht gemacht. Für die niedrige finanzielle Zuwendung in Höhe von 1.700 DM waren einzig die Planer im MK von Sachsen-Anhalt verantwortlich. Noch bevor sich der Berichtersteller mit den Kritikpunkten Dr. Schewitzas befasste, beeilte er sich zu versichern, dass man bessere individuelle Konditionen durch die Kürzung des Gesamtprogramms erreichen wolle. Wie das gehen sollte, wenn gleichzeitig die Ausdehnung in andere MOE-Länder geplant war, schien noch nicht geklärt. Zudem war man, blauäugig genug, von der Weitergeltung der Sozialversicherungsabkommen ausgegangen, welche die DDR mit den anderen Ostblockstaaten abgeschlossen hatte. Für das LEP aber galt, wie oben ausführlich dargestellt, dass zwischen den Rechtsnachfolgern, der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Ungarn, kein solches Abkommen bestand, weswegen die sogenannte »individuelle Lösung« gefunden wurde, Zuschüsse zu einer privat abgeschlossenen Rentenversicherung der BPLK zu zahlen. Die Unsicherheit über die Anrechnung der Tätigkeit in Ungarn für die Rente konnte auch durch das eilig und nachträglich erstellte Merkblatt nicht ausgeräumt werden. Mit dem Hinweis auf laufende bilaterale Verhandlungen blieben zu viele Wenn und Aber bestehen.⁹²⁴ Wie in Zeiten des Frühkapitalismus mutete man überdies den Arbeitskräften zu, die Kosten für ihre Mobilität selbst aufzubringen, d. h. an eine finanzielle Hilfe für Hin- und Rückreise und die Umzugskosten hatte man nicht gedacht.

In seinem gleichfalls im Frühling 1992 an Bundesaußenminister Genscher gerichteten Schreiben schlug Dr. Schewitzka als eine Lösung vor, die ST-Lehrkräfte in das »offizielle« LEP zu integrieren. Zunächst einmal blieb er ohne Antwort, aber auch seinem Kultusministerium scheint er Ähnliches einsuggestiert zu haben. Die Deutsche Botschaft in Budapest wies im Sommer das Magdeburger Ansinnen zurück, gegenüber dem ungarischen Bildungsministerium

⁹²³ MK ST, Situationsbericht. Ebd.

⁹²⁴ MK ST, Situationsbericht. Ebd.

die sachsen-anhaltischen Lehrkräfte einfach als LPLK nach dem LEP-Abkommen auszugeben. Das müsse das Kultusministerium von Sachsen-Anhalt schon selbst verhandeln, gerne mit Unterstützung der Botschaft.⁹²⁵ Dr. Schewitza schickte kurz vor Weihnachten desselben Jahres eine Kopie seines an BM Hans-Dietrich Genscher gerichteten, aber unbeantwortet gebliebenen Schreibens mit einem neuen Brief an den Nachfolger im Ministeramt, Dr. Klaus Kinkel.⁹²⁶ Noch immer seien die Probleme mangelnder staatlicher Fürsorge nicht gelöst, wie er, Schewitza, inzwischen nach Deutschland zurückgekehrt, am eigenen Leibe erfahre. In gleichlautenden Schreiben an den BM für Arbeit und Soziales und an die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte wirft er wieder die zentrale Frage nach der Rentenversicherung auf und erwartet Einschätzungen zu den Chancen eines Prozesses vor den Sozialgerichten, den er gegen das Kultusministerium in Magdeburg anstrengen würde. Gegenüber dem AA selbst erhebt Schewitza den Vorwurf, Versprechen bei den Reisekosten nicht eingehalten zu haben. Aber im Grunde waren er und die anderen Rückkehrer des Jahres 1991 schon aus dem Spiel.

Aussichten auf die Übernahme der Mobilitätskosten durch den Bund hatten zwar schon die Runde gemacht; diese bestanden aber „[...] nur für diejenigen Lehrkräfte der Bundesländer, deren Entsendung vorher mit dem Bund abgestimmt wurde.“⁹²⁷ Dieses Angebot ist als Vorgriff auf das angestrebte Rahmenstatut zu betrachten, die Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern, nach der BPLK und LPLK als gleichberechtigte Mitglieder ein und desselben LEP behandelt werden sollten. Das galt grundsätzlich auch für die ST-Lehrkräfte von 1991 in Ungarn, die allerdings zunächst von den Reise- und Umzugszuwendungen ausgenommen blieben, weil sie dem AA verspätet gemeldet wurden. Andernfalls hätte das AA gegen Haushaltsrecht verstoßen.⁹²⁸ Soweit sie zum Stichtag 01. Januar 1993 weiterhin in Ungarn tätig waren, wurden sie wie überall in MOE schließlich doch als BPLK übernommen. Die Voraussetzung war die Einigung mit den Bundesländern auf das Rahmenstatut am 25. November 1992. Das BVA-ZfA schloss mit ihnen eine Zuwendungsvereinbarung ab. Nur unter dieser Bedingung und nur im Fall genügender Haushaltsmittel wurden die Mobilitätskosten vom AA übernommen – grundsätzlich aber nicht bei Heimaturlaubsreisen, was der Praxis bei allen

⁹²⁵ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest an Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt. Schreiben vom 17. August 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

⁹²⁶ Dr. Horst Schewitza an Herrn Bundesaußenminister Dr. Klaus Kinkel. Schreiben vom 16. Dezember 1992. Betr.: Pflichtversicherungen für 21 Lehrer aus Sachsen-Anhalt [...] und Gewährung von Sozialleistungen. Anlage: Kopie des unbeantworteten Briefes an Minister Genscher vom 21. März 1992. Ebd.

⁹²⁷ AA 612-620.14 UNG [RL Dr. Rusnak] an den Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt, Herrn Dr. Werner Sobetzko, Schreiben vom 25. Mai 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

⁹²⁸ Ebd.

Programmlehrkräften in ganz MOE und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion entsprach.⁹²⁹ Diese Entscheidungen teilte der neue Leiter des Schulreferats AA 612, Dr. Rusnak, dem Beschwerdeführer Dr. Schewitzka als Antwort auf seinen Brief an den Minister mit. Alle anderen Ansprüche wurden abgewiesen.⁹³⁰

Aus der Sicht der betroffenen ST-Lehrkräfte mutete die Erfüllung ihrer elementaren sozialen Ansprüche möglicherweise wie ein Erfolg der Protestaktionen und Interventionen an (Mikroebene). Aus der Binnenperspektive des LEP Ungarn und seiner Koordination erschien die Integration der ostdeutschen Kollegen vielleicht wie ein Ertrag von Intervention und Solidarität (Mesoebene). Aber es handelte sich bei beiden Ergebnissen nicht wirklich um Resultate von »*Bottom-up*«-Prozessen. Aus der Vogelperspektive der Makroebene bildete das LEP Ungarn nur ein Segment der Lehrentsendeprogramme in MOE und in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, und diese stellten wiederum nur einen Ausschnitt des Auslandsschulwesens im Gesamtrahmen der AKP dar. Wie Walter Schmidt in dem bereits zitierten Aufsatz über die Auswirkungen der Reformprozesse in MOE auf das Auslandsschulwesen es ausdrückt: „Doch wie in der großen Politik gab es auch in der Auswärtigen Kulturpolitik Vorstufen der Entwicklung zu nun notwendig werdenden weitergehenden Reformen.“⁹³¹ Und zu den letzteren gehörte das Rahmenstatut. Dieses wurde im Kontext des ST-Programms den unberufenen Mittlern zwischen Mikro- und Makroebene wie ein schnell zusammengebrauter Heiltrank zur Milderung ihrer Beschwerden kredenzt. Ein distanzierter Blick auf die Gärungsprozesse im LEP Ungarn muss feststellen, dass zwar eine Ereigniskette konstruierbar ist, die aber nur scheinbar zu diesem oder jenem Ergebnis geführt hat. Im Sinne eines methodisch kontrollierten »*Process tracing*« sind die strukturierenden Faktoren für das LEP anders zu denken. Sie überspannen den engeren geographischen Raum und umschließen die zeitlich begrenzte Wendephase. Andere Vorgänge auf der Makro-Ebene stören zwar den Prozess,

⁹²⁹ BVA-ZfA VI B 3-30.116/P [Gaudig] an AA Referat 612 am 09. Februar 1993. [Betr.:] Finanzielle Betreuung der Programmlehrer/innen, [hier:] Lehrer aus Sachsen-Anhalt, die auf Vermittlung des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt seit September 1991 in Ungarn tätig sind. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

⁹³⁰ „Bei der Entsendung von Lehrkräften des Landes Sachsen-Anhalt [...] ist es zu [...] Mißverständnissen und sachlichen Unstimmigkeiten gekommen, für die das Auswärtige Amt und das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – allerdings keine Verantwortung tragen. Ich kann Ihnen mitteilen, daß das Auswärtige Amt in Zusammenarbeit mit anderen Bundesressorts und den Bundesländern an der Erarbeitung eines Rahmenstatus [sic!] für im Ausland tätige deutsche Lehrkräfte beteiligt ist. Dieses Rahmenstatut wird – nach seiner Verabschiedung – eine einheitliche Beurteilung der Tätigkeit von Lehrkräften in einer Auslandslehrtätigkeit ermöglichen.“ AA 612-620.14 UNG [RL Dr. Rusnak] an Herrn Dr. Horst Schewitzka. Schreiben vom 17. Februar 1993. Betr. Finanzielle Betreuung der Programm-Lehrkräfte. Ebd. Der Grund dafür, warum das bereits in Kraft gesetzte Rahmenstatut als noch in Arbeit dargestellt wird, erschließt sich nicht, außer es wird angenommen, dass ein bereits vorbereiteter Briefentwurf nicht oder nur flüchtig aktualisiert wurde.

⁹³¹ Walter Schmidt, Die Wende 1989/1990, 83. Siehe oben Fn. 887.

modellieren ihn aber nur in Maßen. So die mangelnde Koordination der AKP zwischen dem AA und dem KM eines Bundeslandes oder eine der Kanalisierung der AKP zuwiderlaufende Strategie der ungarischen Seite, die Kulturbeziehungen zu Deutschland zu multilateralisieren.

5.1.4. Die Höchstzahl laut LEP-Abkommen

Die Botschaft in Budapest wurde frühzeitig beauftragt, die Absichten und Hintergründe, die in das noch abzuschließende Rahmenstatut einfließen würden, „[...] falls nötig“, dem ungarischen Bildungsministerium erläutern.⁹³² Weiteren Sonderabsprachen Ungarns mit einzelnen östlichen Bundesländern sollte damit wahrscheinlich ein Riegel vorgeschoben werden. Und zu dieser Befürchtung bestand wieder Anlass. Nicht nur die ungarische Vereinbarung mit MV war noch in der Schwebelage. Am 4. September 1992 war in Dresden eine „Absprache über Zusammenarbeit im Bildungsbereich zwischen der Republik Ungarn und dem Freistaat Sachsen“ getroffen worden. Punkt 4 versprach die „Entsendung sächsischer Lehrer nach Ungarn zur Förderung des dortigen Deutschunterrichts.“⁹³³ Für die Zeit vom 29. Oktober bis zum 1. November 1992 war eine Delegationsreise unter Leitung der Staatsministerin für Kultus, Stefanie Rehm, nach Budapest angekündigt. Knapp zehn Jahre später arbeitete sie als Programmlehrerin des Landes Sachsen an einem Budapester Gymnasium.⁹³⁴ Die Botschaft in Budapest teilte weisungsgemäß dem ungarischen Bildungsministerium die deutsche Absicht mit, einzelne sachsen-anhaltische Lehrkräfte zu Neujahr 1993 in das »offizielle« LEP Ungarn zu übernehmen. Dies stieß auf eine unerwartete ungarische Reaktion. Es sei unsicher, ob diese die gleichen Privilegien z. B. in Zollfragen oder bei der Einreise- und Aufenthaltserlaubnis genießen wie die bisher vermittelten deutschen Gastlehrer.⁹³⁵ Dies musste insofern

⁹³² AA 612-620.14 UNG an Deutsche Botschaft Budapest. Erlass vom 10. September 1992. Betr.: Lehrerentsendeprogramm des Landes Sachsen-Anhalt. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

⁹³³ Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Abt. Grundsatzangelegenheiten. Absprache über Zusammenarbeit im Bildungsbereich zwischen der Republik Ungarn und dem Freistaat Sachsen. Per Fax an AA am 15. Oktober 1992. Dazu Drahterlass vom 19. Oktober 1992 über die Delegationsreise. Ebd.

⁹³⁴ Stefanie Rehm, geb. 1950 in Zschorlau. CDU-Mitglied. Staatsministerin für Kultus im Kabinett von MP Biedenkopf 1990 bis 1993. Wegen der Kritik an der Entlassung von ca. 9.000 politisch belasteten Lehrkräften zurückgetreten. FOCUS Magazin 1/1994. URL: https://www.focus.de/politik/deutschland/waehlerische-ex-ministerin-profile_id_1824122.html (15.10.2021). Danach in verschiedenen politisch-administrativen Tätigkeiten für die sächsische Landesregierung im Ausland tätig, daneben auch als Deutschlehrerin. Sie unterrichtete als LPLK des Landes Sachsen auch am »*Városmajori Gimnázium*« in Budapest (September 1999 bis August 2001).

⁹³⁵ „[...] Die ungarischen Verwaltungsbehörden (Zoll, Polizei, Ausländeramt etc.) verlangen vom Kultusministerium eine Namensliste dieser Lehrer bzw. den Nachweis darüber, daß die vereinbarte Zahl [50] im gegenseitigen Einvernehmen geändert worden ist.“ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 620.14 [Botschafter Arnot] Bericht Nr. 127/93 an AA Federführung Referat 612 vom 02. Februar 1993. Betr.: Lehrerentsendeprogramm des Landes Sachsen-Anhalt. Bitte um Weisung. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

überraschen, als der katastrophale Mangel an ungarischen Deutschlehrern bei weitem noch nicht behoben war. Auch war es ja das MKM selbst gewesen, das die Vereinbarung mit diesem Bundesland und weiteren angestoßen hatte. Parierte das Ministerium damit einen Ausfall der deutschen Seite in der Frage der Zahl von deutschen Gastlehrkräften in Ungarn? Die Botschaft hatte Anfang Juli 1991 dem AA darüber berichtet, dass die Voraussetzungen für das Inkrafttreten des LEP-Abkommens nun vorlägen, und wiederholt vorgetragen, dass die ungarische Seite die vereinbarte Zahl von 50 auf 75 zu erhöhen vorschläge.⁹³⁶ Dem hatte sich das AA verschlossen, stattdessen angeregt, den entsprechenden Satz ganz aus dem Abkommen zu streichen. „Unabhängig von der Änderung des Textes des Abkommens sollte dieser aber in der jetzigen Form zunächst in Kraft treten.“⁹³⁷ Sonst drohe Zeitverlust, weil einer Änderung des Abkommens alle Bundesländer zustimmen müssten. Soviel zur Vorgeschichte des Schachzugs aus dem MKM, für die Integration der ST-Lehrkräfte in das LEP weiter auf einer „[...] Zusatzvereinbarung zum Zusatzabkommen [zum Kulturabkommen von 1977]“ zu beharren, wie Botschafter Arnot sarkastisch berichtete. Stattdessen könne doch der Abschluss des neuen Kulturabkommens abgewartet werden, über das demnächst in Bonn verhandelt werden solle. Dazu habe die Botschaft schon Textvorschläge gemacht. „[...] Hiernach würde das neue Kulturabkommen [...] die Statusfragen nicht nur aller deutschen Gastlehrer, sondern des gesamten deutschen Kulturpersonals regeln.“⁹³⁸ Auch auf diesen Vorschlag einer flexiblen Antwort geht das AA nicht ein, sondern vertritt einen harten Standpunkt.⁹³⁹ Zur Absicherung dieser Position hatte das Schulreferat bereits am 12. Februar nachgefragt, wie genau das Abstimmungsverfahren zwischen Koordinator und MKM ablaufe „[...] und welche Vereinbarungen getroffen wurden, als die Zahl 50 überschritten war.“⁹⁴⁰

⁹³⁶ AA 612-620.14 UNG an die Botschaft Budapest. Erlass vom 11.7.1991. Betr.: (Erstes) Zusatzabkommen zum Abkommen [...] über kulturelle Zusammenarbeit betreffend die Entsendung von deutschen Lehrern an ungarische Schulen, hier: Mitteilung über Vorliegen der innerstaatlichen Voraussetzungen für das Inkrafttreten. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

⁹³⁷ Ebd.

⁹³⁸ Bericht Nr. 127/93 an AA Federführung Referat 612 vom 02. Februar 1993. Siehe Fn. 935.

⁹³⁹ „Der Bericht der Botschaft, wonach die von Sachsen Anhalt entsandten Lehrer durch die ungarischen Behörden nicht gleichberechtigt behandelt werden, ist mit Verwunderung aufgenommen worden. Das geschilderte Verhalten der ungarischen Verwaltung ist erstaunlich, da die im Zusatzabkommen genannte Zahl von 50 entsandten deutschen Lehrern auch ohne die Lehrkräfte aus Sachsen Anhalt beträchlich [sic!] überschritten wird. [...] Aus hiesiger Sicht wird davon ausgegangen, daß der Abschluß einer Zusatzvereinbarung nicht notwendig ist, da die Anzahl der zu entsendenden deutschen Lehrkräfte vor dem jeweiligen Schuljahr durch den Fachberater [richtig: Koordinator, KDUE] mit den ungarischen Behörden entsprechend Lehrereinsatzabkommen abgestimmt wird. Die Umsetzung dieser Absprachen ist dann eine ungarische innerstaatliche Angelegenheit.“ AA 612-620.14 UNG [RL Dr. Rusnak] an Deutsche Botschaft Budapest. Erlass vom 22. März 1993. Betr.: Lehrereinsatzprogramm des Landes Sachsen-Anhalt. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

⁹⁴⁰ AA 612-620.14 UNG [Deneke] an BVA-ZfA. Weisung vom 12. Februar 1993. Betr.: Lehrereinsatz nach Ungarn, hier: Eingesetzte Lehrer des Landes Sachsen-Anhalt. Ebd.

Die Antwort muss wohl nicht ganz befriedigt haben, denn im zeitlichen Zusammenhang entsteht ein Diskurs im Dreieck AA 612 – Botschaft – ZfA zur Klärung der »Principal-Agent«-Beziehungen.⁹⁴¹ Dennoch sah sich das Schulreferat darin bestärkt, gegenüber der ungarischen Seite Härte zu zeigen und die Umsetzung der Absprachen einzufordern. So wirkt das ST-Programm wie ein Stresstest auf die Güte und Haltbarkeit der deutsch-ungarischen Kulturbeziehungen im Bereich des schulischen Deutschunterrichts. Ist die Hypothese zu stützen, dass bestimmte Kräfte im MKM unter dem Minister Andrásfalvy versucht hatten, durch Aufspaltung der deutschen Lehrerentsendeprogramme (das LEP *neben* den Länderprogrammen) den Einfluss des deutschen Koordinators zu begrenzen? Die sich abzeichnende Konfrontation blieb aus. Bei der Suche nach den Gründen ergibt sich ein fast zu einfaches Bild. Die Botschaft bat Ende April das MKM schlicht darum, auf die gewünschte Zusatzvereinbarung zu verzichten – „[...] im Hinblick darauf, daß die ‚erste Generation‘ der Lehrer aus Sachsen-Anhalt in diesem Jahr entweder Ungarn verlassen oder aber als Landes- bzw. Bundesprogrammlehrer übernommen wird.“ Das Unterrichtsministerium lenkte überraschend ein.⁹⁴² Hier drängt sich der zeitliche Zusammenhang zur Entlassung des Ministers Andrásfalvy auf. Er wurde am 22. Februar 1993 durch MP József Antall von seinen Aufgaben entbunden. Diese übernahm ein Minister, der bisher ohne Geschäftsbereich allein für europäische Angelegenheiten und die Wissenschaftspolitik verantwortlich gewesen war: der Juraprofessor Ferenc Mádl.⁹⁴³ Damit wandelte sich die Atmosphäre im zuletzt etwas angespannten deutsch-ungarischen Verhältnis bei den schulischen Angelegenheiten. Die Frage einer eigenen Schulpolitik mit einzelnen Bundesländern war nicht mehr die Angelegenheit ungarischen Prestigedenkens auf ministerialer Ebene. Es gelang den Verantwortlichen nicht nur, das MV-Entsendeprogramm zu entschärfen. Auch das Sachsen-Programm wurde im Einvernehmen mit dem KM in Dresden in richtige Bahnen gelenkt. Der Freistaat plante für das Schuljahr 1993/94 keine Lehrerentsendungen nach Ungarn, übernahm aber zwei bereits im Lande befindliche Lehrerinnen als Landesprogrammlehrkräfte. Andere Angebote wurden gesichtswahrend im Rahmen der Absprache mit dem ungarischen Ministerium ausgelobt: ein Fortbildungskurs für 20 ungarische

⁹⁴¹ Vgl. dazu unten den Abschnitt 5.2.2. (Deutsche Koordination und Zusammenarbeit mit dem ungarischen Bildungsministerium).

⁹⁴² Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 620.14 [Frau Nickel]. Bericht Nr. 497/93 an AA Referat 612 vom 30. April 1993. Betr.: Lehrerentsendeprogramm des Landes Sachsen-Anhalt. Anlage: Schreiben des MKM 52/1993 [Dr. Domonkos Illényi] an die Deutsche Botschaft z. Hd. Frau Christa Nickel, vom 22. April 1993. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

⁹⁴³ Ferenc Mádl (1931-2011) war ungarndeutscher Herkunft; er stammte aus demselben Dorf wie sein Cousin, der schon mehrfach erwähnte Antal Mádl. Ferenc Mádl blieb Bildungsminister bis zur Abwahl der von MDF und SZDSZ gestützten Regierung im Mai 1994. Er kandidierte 1995 für das Amt des Staatspräsidenten, unterlag aber dem Amtsinhaber, Árpád Göncz. Nach dessen zweiter und verfassungsgemäß letzter Amtsperiode war Ferenc Mádl von 2000 bis 2005 ungarischer Staatspräsident.

Deutschlehrkräfte in Sachsen und ein längerer Arbeitsaufenthalt für einen ungarischen Deutschlehrer an einem sächsischen Gymnasium.⁹⁴⁴ Es wurde nicht mehr an der Höchstzahl der Gastlehrkräfte geschraubt. Der deutsche Koordinator berichtete an das MKM über die Personalwünsche der ungarischen Schulen und Hochschulen, erläuterte die eigenen Möglichkeiten bzw. mit der ZfA abgestimmten Entscheidungen und erhielt in aller Regel die formale Zustimmung der ungarischen Seite.

5.2. Profilbildung, Einsatzorte und Mobilität

5.2.1. Fokussierung auf die Ziele des Programms durch Bestimmung seiner Grenzen

Die Programmlehrkräfte (PLK) wurden allein – bisweilen auch zu mehreren – an einer staatlichen ungarischen Schule beschäftigt. Die Kommunalisierung der Kindergartenerziehung und Schulbildung in Ungarn hatte, wie bekannt, nach dem Bildungsgesetz von 1985 die Verantwortung für Personal, Gebäude und sächliche Ausstattung in die Hand der Städte und Gemeinden gegeben. Damit einher ging eine starke Stellung der Schulleitungen. Diese zeichneten für das Schulprogramm in erster Linie gegenüber dem Gemeinderat bzw. dem Bürgermeister verantwortlich – natürlich im Rahmen der Gesetze und der Vorgaben des Bildungsministeriums.⁹⁴⁵ Dessen Vorposten in den Bezirken, die Pädagogischen Institute (PI), verloren im Zuge dieser Dezentralisierung an Einfluss. Die Schulleitungen schlossen mit den deutschen PLK Arbeitsverträge nach ungarischem Recht und waren deshalb deren Dienstvorgesetzte. Eine muttersprachliche Deutschlehrkraft war ein Trumpf. Sie bedeutete viel für die Attraktivität einer ungarischen Schule in Zeiten, in denen von der Bundesrepublik vor allem wirtschaftliche Hilfe erwartet wurde. Schulen, die zur Aufnahme eines Gastlehrers bereit waren, naheliegender Weise Schulen in mit Ungarndeutschen besiedelten Landesteilen, wirkten symbolisch am Aufschwung der ungarischen Wirtschaft mit. Dieses »*Quid pro Quo*« in der öffentlichen Meinung lässt sich z. B. aus einem Bericht der Tageszeitung »*Népszava*« herauslesen. Aus Anlass seines offiziellen Besuchs in der Bundesrepublik Deutschland hielt sich der erste Staatspräsident der Republik Ungarn, Árpád Göncz, am 8. Mai 1991 in Baden-Württemberg auf. Das Land wird in dem Bericht als das „vielleicht reichste“ von allen deutschen Bundesländern

⁹⁴⁴ Sächsisches Staatsministerium für Kultus an das AA Referat 605 z. Hd. Frau Minke König vom 27. August 1993. [Betr.:] Deutsch-ungarische Kulturbeziehungen, [hier:] Sonderprogramm zur Förderung der deutschen Sprache und der deutschen Minderheit in Ungarn 1994. Ebd.

⁹⁴⁵ Als Beispiel die kommunale Schulplanung in Szeged im Jahre 1992: „Ami bevált, az megmaradhatat“ [Was sich bewährt hat, kann bleiben] http://digit.bibl.u-szeged.hu/00000/00099/01992/00204/dm_1992_204_005.pdf (22.10.2021).

vorgestellt. Göncz ermunterte deutsche Firmen zur Investition in Ungarn. Den Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen unterstreicht der Bericht mit der Absicht der Westdeutschen Landesbank (Düsseldorf) [!] und der Südwestbank (Stuttgart), Filialen in Ungarn zu errichten. Im Gespräch mit MP Erwin Teufel habe Göncz das Land „ermutigt“ [!], Hilfe zur Wahrung der sprachlichen Identität der Ungarndeutschen zu leisten. „Sowieso wäre dies Hilfe im allerletzten Augenblick“, wird Göncz aus Anlass eines Treffens mit „ausgesiedelten“ [!] Ungarndeutschen zitiert. MP Teufel habe zugesichert, das BW-Lehrerkontingent von zehn LPLK um weitere vier aufzustocken.⁹⁴⁶

Umfassender und stärker normativ argumentiert die Frankfurter Allgemeine Zeitung in eine Randglosse vom 14. Juni 1991, die als Kopie im Aktenbestand des AA-Schulreferats 612 erhalten geblieben ist. Unter der Überschrift „Überhörter Hilferuf“ wurde in Bezug auf ganz MOE kritisiert, dass angeblich eher Lehrer ohne Schulpraxis dorthin entsandt wurden. „Wie lange wollen die deutschen Bundesländer die Bitten aus [den post-sozialistischen Ländern] überhören? [Diese] brauchen erfahrene deutsche Lehrer, die imstande sind, ihre Kollegen am Ort umzuschulen.“ Neben der bekannten Umschulung von Russischlehrern setzt die FAZ einen weiteren Akzent: „Außerdem wollen die osteuropäischen Lehrer lernen, wie politische Bildung in einer Demokratie gefördert und wie soziale Marktwirtschaft den Schülern verständlich gemacht werden kann.“ Es fehlt nicht der Hinweis auf das zusammenwachsende Europa, auf dessen gemeinsame Kultur und Geschichte der Unterricht bezogen werden müsse. Deshalb wird gegenüber dem kulturimperialistischen Impetus das Dialogprinzip hervorgehoben: „Das alles sind Aufgaben, die auch an unseren Schulen nicht immer vorbildlich bewältigt werden. Die Diskussion mit osteuropäischen Lehrern könnte daher auch manchen Westdeutschen darüber belehren, in welchem Geist die Schule der Zukunft zu gestalten wäre.“⁹⁴⁷

Während Politik und Publizistik ihre Ansprüche an die Lehrereinsatzprogramme formulierten, mühte sich die deutsche Koordination des LEP in Ungarn mit der neuen Unübersichtlichkeit ab, die aus der Dezentralisierung des Schulwesens hervorging. Partner des Koordinators waren zwar in erster Linie die Schulleiter und Bürgermeister, die Kommunikation musste aber offiziell über das Bildungsministerium laufen. Hierbei vermisste der erste Koordinator, Dr. Friedrich Bubner, anfangs einen Gegenpol, den im LEP-Abkommen vereinbarten ungarischen Koordinator als Ansprechpartner, in dessen Aufgabenbeschreibung

⁹⁴⁶ NÉPSZAVA Jg. 119 Nr. 107, in: *Arcanum Digitéka*. https://adtplus.arcanum.hu/en/view/Nepszava_1991_05/ (31.05.2019).

⁹⁴⁷ Überhörter Hilferuf. [Reu.] Frankfurter Allgemeine Zeitung. 14. Juni 1991. [Kopie ohne Seitenangabe für AA] 612. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

die Kanalisierung der Wünsche von Schulen und Gemeinden, die um Gastlehrer konkurrierten, Priorität gehabt hätte. Drei Anfragen an Dr. Manherz seien nicht beantwortet worden, so rechtfertigte sich der Koordinator, als ihm indirekt von Seiten des AA Eigenmächtigkeiten bei der Stellenbesetzung zum September 1990 vorgehalten wurden. Die Beschwerden standen mit seinem Schreiben vom 08. November 1990 im Zusammenhang. Damit hatte er nach Auffassung der Deutschen Botschaft allerdings die Position der ZfA gegenüber der Kritik des Verbandes der Ungarndeutschen gestützt, der die Einsatzorte an Nationalitätenschulen bestimmen wollte.⁹⁴⁸

Auch in der Kommunikation des Koordinators mit den deutschen fördernden Stellen waren also die Verbindungen noch nicht eingespielt. Ebenso wenig war die Auslegung des Lehrerentsendeabkommens bereits kanonisiert. Zu den Dissonanzen zwischen der mittleren Führungsebene in der Kulturabteilung des AA und dem Koordinator mag eine ungarische Initiative beigetragen haben, in die er verwickelt wurde, kaum dass er im Amt war. In einer konzertierten Aktion versuchte eine Gruppe von Akteuren, die der Waldorf-Pädagogik im ungarischen Schulwesen zu mehr Einfluss verhelfen wollte, in Ungarn bereits tätige und weitere deutsche Waldorf-Lehrkräfte in das LEP zu integrieren.⁹⁴⁹ Die Aktion macht deutlich, dass nicht nur wirtschaftspolitische Motive, sondern auch normative Erwartungen und liberale Erziehungskonzepte die Treiber für die Schulentwicklung in Ungarn lieferten. Die Ausgangsbedingungen sind ohne die Umbruchsituation im ungarischen Schulwesen kaum zu denken. Dazu gehörte erstens ein neuer Kultur- und Bildungsminister, der durch einen kräftigen Akzent betonen wollte, was er unter der Demokratisierung im Schulwesen verstand. Zweitens stimmten sich Anhänger Rudolf Steiners im Zuge der Europabegeisterung länderübergreifend über den Beitrag ab, den die Waldorfpädagogik zu einer freiheitlichen Gesellschaft in den MOE-Ländern leisten könnte. Drittens brauchte es einen Koordinator, der zu Beginn seiner Tätigkeit noch idealistisch genug war, trotz negativer Bescheide aus dem AA hartnäckig seiner Überzeugung zu folgen, ungarischen Partnern gegenüber möglichst Wort zu halten und manchmal auch ohne dienstliche Vorgaben zu agieren. Dieser Vorgang zieht sich über fast zwei Jahre hin und bildet

⁹⁴⁸ Das Schreiben selbst oder eine Kopie davon ist in dem Aktenbestand des PA AA nicht enthalten, den der Verfasser durchgesehen hat.

⁹⁴⁹ Die Initiative bestand aus dem »*Országos Pedagógiai Intézet Iskolafejlesztési Központ*« [Schulentwicklungszentrum des Landesinstituts für Pädagogik], der »*Bárczi Gusztáv Gyogypedagógiai Tanárképző Főiskola*« [Hochschule für Heilpädagogen Gusztáv Bárczi] und der »*Török Sándor-Stiftung für Waldorfpädagogik*«, alle mit Sitz in Budapest. Die Stiftung unterhielt Vorschulen in Gödöllő, Győr, Piliscsaba und zusätzlich in Solymár eine Grundschule. Kontakte bestanden zum Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart und zum Institut für Waldorfpädagogik in Witten/Ruhr. Zur Waldorf-Bewegung in Ungarn vgl. Exkurs 4.8. im Appendix (Die ungarische Waldorf-Bewegung als historischer Fall der Wertediffusion).

eine Art »Hintergrundrauschen«, dessen Quelle vielen, wenn nicht allen deutschen Lehrerinnen und Lehrern im LEP, verborgen blieb: Irgendetwas mit Waldorfschulen war im Gange, aber man wusste nichts Genaues. Was da durchsickerte, gab manchen PLK das trügerische [?] Gefühl, ihre Rolle als »Change agent« sei bedeutender als nur ihr Beitrag als Muttersprachler zum Deutschlernen. Der für die Fallstudie gewählte Theorieansatz (Wertediffusion) wird durch den Vorgang unter inhaltlichen und organisationalen Aspekten konkretisiert. Der Vorgang kann auch im Kontext neo-institutionalistischer Theorien als beispielhaft für das auf der subsystemischen Analyse-Ebene anzusiedelnde Modell des politischen Bürokratismus gelten, nach dem die relative Machtposition der individuellen Akteure in den Apparaten Entscheidungen maßgeblich beeinflusst.⁹⁵⁰

Doch der Reihe nach. Am Anfang steht der Antrag, den der Koordinator Dr. Bubner am 4. Juni 1990 gestellt hatte. Das AA wurde gebeten, die deutschen Sozialversicherungskosten übernehmen, die dem Bund der Freien Waldorfschulen in Deutschland für die Entsendung von drei Lehrkräften nach Ungarn entstanden. Dieser Antrag war abgelehnt worden. In seiner Remonstration berief sich Dr. Bubner auf ein Gespräch, das der Verband im Frühjahr 1990 mit Vertretern des AA geführt habe, und auf die „[...] erhebliche Hilfe der Bundesregierung“ für Waldorf-Schulen in Rumänien. Die auffällige Begeisterung Bubners, vielleicht auch als Distanzlosigkeit interpretierbar, ist auf dem Hintergrund der Europa-Euphorie kurz nach der politischen Wende in MOE zu verstehen.⁹⁵¹ Der Förderzweck lag freilich nicht im Rahmen der Erklärung vom Oktober 1987, widersprach aber auch nicht ausdrücklich dem Lehrereinsatz-Abkommen vom März 1990, das als Zusatzabkommen zum Kulturabkommen einen höheren Rang beanspruchen durfte – wenn die Initiative vom ungarischen Kultur- und Unterrichtsministerium unterstützt wurde. Der Koordinator machte keinen Hehl aus seinen Sympathien für das Projekt, hatte aber selbst wohl seine Zweifel an der Geltung des Abkommens für diese spezielle Förderung. Er räumt deshalb ein, es sei bisher versäumt worden, die Zustimmung des Ministers zu besorgen. Die erfolgte dann schon drei Tage nach Abfassung seines Berichts durch ein Schreiben des Ministers Bertalan Andrásfalvy an den Leiter der Kulturabteilung im AA, Dr. Barthold C. Witte – ob durch den Koordinator angeregt, kann nicht belegt werden, auch

⁹⁵⁰ Gunther Hellmann u. a., *Deutsche Außenpolitik* 2014, 99-113, 137-156, passim. Vgl. oben Seite 3, Fn. 11.

⁹⁵¹ „Das Entstehen von schulischen Institutionen mit bislang völlig ungewohnten Ideen wird von vielen Schulen des Landes [Ungarn] mit Sympathie und Begeisterung verfolgt, wovon die zahlreichen Besuche [in Solymár] aus dem ganzen Land zeugen. In der jetzigen Zeit ist es äußerst wichtig, daß in Ungarn andersartige pädagogische Modelle bekannt werden, von denen Beeinflussungen der Staatsschulen zu erwarten sind.“ Bericht des FBK Dr. Friedrich Bubner an AA – Kulturabteilung über die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland vom 5. August 1990. Betr.: Entsendung deutscher Lehrer nach Ungarn, hier: Entsendung von Pädagogen der Waldorfschulen. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

wenn der unmittelbare zeitliche Zusammenhang dies vermuten lässt. Der Minister erklärte, „[...] Versuche, welche in Richtung der Pluralität und der Demokratisierung [des Bildungswesens] Konkretes beitragen [...]“, genossen die prinzipielle und organisatorische Unterstützung des Ministeriums. Darum bitte der Minister nun auch die deutsche Seite um einen finanziellen Beitrag.⁹⁵² Auf demokratische Werte und Standards noch stärker pochend, begründete in einem Schreiben vom gleichen Tage Tibor Jakab, Sekretär der ungarischen »Török Sándor Stiftung für Waldorfpädagogik«, diese Zielsetzung.⁹⁵³ Diese Schreiben hingen mit einem Brief zusammen, den Stefan Leber, Dozent am Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart, ebenfalls an Witte gerichtet hatte. Leber berief sich auf „[...] ein sehr ermutigendes Gespräch“, das er mit Witte – auch in Anwesenheit eines Vertreters des Schulreferats – im Frühjahr 1990 geführt habe. Man habe „[...] ja völlig [darin übereingestimmt, dass in den] bisherigen staatssozialistischen Ländern [...] Freien Schulen eine bedeutende Stützfunktion zum Abbau der Defizite an individueller und gesellschaftlicher Selbstbestimmung und -verwaltung“ [zukommen könne].“ Er verstehe nicht, warum der Antrag des Koordinators in Ungarn, an den man sich auf damaliges Anraten gewandt habe, vom AA abgelehnt worden sei. So bitte er den Abteilungsleiter darum, sich persönlich um die Einbeziehung der deutschen Waldorflehrer in das LEP Ungarn zu kümmern. Er sehe eine „[...] gewisse staatliche Verpflichtung“ dazu. Nach einem kürzlich ergangenen Urteil des BVG seien Freie Schulen gegenüber staatlichen Schulen nicht zu benachteiligen.⁹⁵⁴

Damit war der Druck aufgebaut, unter dem das Schulreferat nun alle Schreiben anforderte, die zu dem Problem in Stuttgart aufgelaufen waren. Darunter befand sich auch ein Brief des Koordinators an Tibor Jakab, in dem das Bedauern über die Ablehnung des Antrags auf Übernahme der Sozialbeiträge ausgedrückt wurde. Darin heißt es: „Offensichtlich mangelt

⁹⁵² Schreiben [Briefkopf des Ministers für Kultur und Unterricht, noch mit dem sozialistischen Staatswappen] an Ministerialdirektor [im Folgenden MD] Dr. Witte, Auswärtiges Amt, Bonn, vom 8. August 1990. Dieses Schreiben – eine Faxe kopie von einer Faxe kopie – erreichte das Schulreferat auf obskuren Wegen. Es wurde auf Anfrage durch das Waldorfseminar in Stuttgart am 31. August 1990 zugesandt. Die ursprüngliche Faxe kopie war am 14.08.1990 von einem ungarischen Anschluss des TÜV-Süd abgesetzt worden. Ebd.

⁹⁵³ „Unser Land hat ohne Zweifel die Reformen erfüllt, welche zu einer freien Politik, Wirtschaft, sozialen Gesellschaft, zu einem Pluralismus [sic], zum konstitutionellen Rechtsstaat und zur Respektierung der Menschenrechte geführt haben. Eine Wirtschaftliche [!] und politische Stabilisierung ist eng verknüpft mit derjenigen der moralisch, geistigen Reform. Es erscheint uns die Regeneration des ungarischen Bildungswesens der beste Garant, den Wirtschaftlichen [!] Gesundungsprozess einzuleiten, und dadurch nebst anderem den politischen Regenerationsprozess sicher zu stellen. In unser Schulwesen möchten wir auch alternative pädagogische Modelle unterzubringen [sic], damit mehr Freiheit zu ermöglichen. Schreiben der »Török Sándor Stiftung für Waldorfpädagogik« Budapest [Dr. Tibor Jakab] an MD Dr. Witte, Auswärtiges Amt, Bonn, vom 8. August 1990. [Original deutsch]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

⁹⁵⁴ Schreiben des Bundes der Freien Waldorfschulen Stuttgart (Stefan Leber) an MD [Ministerialdirektor] Dr. Witte, Auswärtiges Amt, Bonn, vom 23. August 1990. Ebd.

es nicht an gutem Willen, sondern an den erforderlichen finanziellen Mitteln.“ [Die späteren Entwicklungen zeigen, dass sich die Entscheider durch diese Aussage falsch interpretiert fühlen mussten.] Er, der Koordinator, werde bei Gelegenheit den Fall wieder vortragen, und er rät dem Adressaten zu dem Versuch, „[...] über andere Kanäle (auch die deutschen entsendenden Behörden) etwas zu erreichen.“⁹⁵⁵ Ob das Schulreferat aufgrund dieser Formulierungen den Koordinator als Durchstecher, Stichwortgeber und Inspirator aller aktuellen Waldorf-Eingaben verdächtigte, kann nur vermutet werden. Es überrascht aus heutiger Sicht, dass die Angelegenheit nicht nur zu einem Konflikt mit dem Koordinator, sondern auch zwischen dem Schulreferat und der Leitung der Kulturabteilung hintreibt. In seinen Antwortschreiben an Minister Andrásfalvy, an Tibor Jakab von der ungarischen Stiftung und an Stefan Leber vom Stuttgarter Waldorf-Seminar, alle vom September 1990, sichert MD Dr. Witte die Prüfung zu, ob im Rahmen des LEP als Förderungsinstrument für die deutsche Sprache in Ungarn auch deutsche Waldorf-Lehrkräfte tätig werden könnten. Voraussetzung sei das geregelte Antragsverfahren mit den Stationen ungarisches Bildungsministerium und Deutsche Botschaft an das AA⁹⁵⁶. Das Schulreferat schiebt aber einen Erlass an die Deutsche Botschaft hinterher, in dem immanant eine restriktive Prüfung der Möglichkeit durch den Koordinator angeordnet wird. Die schulpolitischen Absichten der ungarischen Seite seien dabei zu ignorieren. Die Begründung des Ministers für die Förderungswürdigkeit des Projekts wird in ihr genaues Gegenteil verkehrt. Andrásfalvy hatte sich für Pluralismus im Schulwesen eingesetzt, unterstellt wird ihm aber ideologische Einseitigkeit.⁹⁵⁷ Die Prüfung durch den Koordinator ergab, dass von den drei deutschen Waldorf-Lehrkräften nur eine bereit und in der Lage wäre, Deutschunterricht an einer benachbarten Grundschule in Solymár zu geben, an der bereits eine PLK tätig war. Die Botschaft riet von einem Stellensplitting ab.⁹⁵⁸ Der Einsatz mit einem halben Stundendeputat außerhalb der ungarischen Waldorf-Schule hätte zwar die öffentlichen Zahlungen gerechtfertigt, wäre aber wie ein pädagogisch unsinniger Willkürakt erschienen. In

⁹⁵⁵ Schreiben des Koordinators Dr. Friedrich Bubner an die »Török Sándor Stiftung für Waldorfpädagogik« Budapest [Dr. Tibor Jakab]. Wahrscheinlich Ende Juli 1990, Datum unleserlich. Ebd.

⁹⁵⁶ Alle Antwortschreiben in: PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

⁹⁵⁷ „Das Lehrerentsendeprogramm Ungarn ist [...] darauf ausgerichtet, den Deutschunterricht bzw. den Fachunterricht in deutscher Sprache in Ungarn zu unterstützen. Die Verbreitung einer bestimmten pädagogischen Richtung ist nicht Ziel dieses Programms. Die Einbeziehung deutscher Waldorf-Lehrer in das aus staatlichen Mitteln geförderte Lehrerentsendeprogramm Ungarn kann deshalb nur dann erwogen werden, wenn sichergestellt ist, daß sie in ausreichendem Maße deutschen Sprachunterricht bzw. deutschsprachigen Fachunterricht erteilen. Dabei muß der Vergleich mit den anderen entsandten deutschen Lehrern maßgebend sein.“ AA 612-620.14 an Botschaft Budapest. Erlass vom 20. Dezember 1990. Betr.: Deutsche Waldorf-Lehrer in Ungarn. Bezug: Bericht Nr. 1115 der Botschaft Budapest vom 04.09.1990. Ebd.

⁹⁵⁸ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 620.02 [Lingenthal] an AA Federführung: Referat 612. Bericht vom 26. Februar 1991. Betr.: Deutsche Waldorf-Lehrer in Ungarn. Anlage: Bericht des FBK Dr. Bubner vom 15. 2. 1991. Ebd.

der Zwischenzeit hatte es das Schulreferat für notwendig gehalten, in einem internen Vermerk bestimmte Parameter zu fixieren. „Das mit Ungarn am 24.3.1990 unterzeichnete Lehrerentsendeabkommen ist inzwischen zum Vorbild für alle entsprechenden Regelungen mit den anderen Staaten der Region geworden.“⁹⁵⁹ Ein Selbstlob nicht ohne Hintersinn, denn es werden Einschränkungen für notwendig erklärt und mit einer krassen Fehleinschätzung begründet: „Infolge unserer Anstrengungen kann der akute Mangel an Deutschlehrern in Ungarn als behoben gelten. Es gilt jetzt zunächst, den Nachholbedarf in den anderen MOE-Ländern zu befriedigen.“⁹⁶⁰

Die Aufzeichnung reagierte in zeitlichem Kontext auf die durch die Botschaft übermittelte [vom Koordinator angeregte?] Absicht der ungarischen Seite, die laut Abkommen festgelegte Zahl der Gastlehrer von 50 auf 75 anzuheben.⁹⁶¹ „Unserer Ansicht nach hat sich die Festschreibung einer Obergrenze nicht bewährt, sie sollte deshalb aus dem Abkommenstext ganz gestrichen werden.“⁹⁶² Der Koordinator versuchte Verständnis im MKM dafür zu finden, dass angesichts einer geringen Fluktuation bei den PLK und mit der möglichen Integration von ehemaligen DDR-Lehrkräften keine Stellen für Waldorf-Experimente frei würden. Ende Mai zeigte er sich aber „überrascht“, dass die Waldorfschule wieder in der Einsatzliste auftauchte, „[...] nachdem noch vor wenigen Tagen das Ministerium eine Befürwortung abgelehnt hat.“⁹⁶³ Damit war die nächste Runde im Kampf um Fördergelder eröffnet. Offensichtlich genügte es den ungarischen *und* deutschen Waldorf-Anhängern nicht, dass zum Schuljahr 1991/92 ein Lehrer aus dem Sachsen-Anhalt-Programm an die »*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola*« vermittelt worden war, an der Therapeuten und Lehrer mit heilpädagogischem Profil ausgebildet wurden und die als Mitträgerin der Waldorf-Initiative aufgetreten war. Das Waldorf-Seminar in Stuttgart nutzte einen neuen Kanal zur Einflussnahme auf die Leitung der

⁹⁵⁹ AA 612-620.14 UNG Aufzeichnung vom 23. Januar 1991. Sachstand: Entsendung (Vermittlung) deutscher Lehrer an staatliche Schulen in Ungarn.“ PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁹⁶⁰ Ebd. Dazu: „Wir [die in Ungarn mit der Sprache Deutsch beruflich zu tun hatten] waren alle überrascht, dass Deutschland nach der Wende in Ungarn nicht stärker in die Sprachförderung eingestiegen ist.“ (Professor András Masát im Gespräch mit dem Verfasser am 11. März 2020).

⁹⁶¹ Dr. Bubner an die ZfA [Wegmann]. Berichte vom 16. und vom 23. Januar 1991. Von der ZfA Kopien für AA 612 Dr. Röhrs. [Betr.:] Lehrerprogramm Ungarn, [hier] Aktuelle Informationen. Ebd., ohne Paginierung. Deutsche Botschaft Budapest Ku 624 an AA Referat 612, Kopie für AA Referat 605. Bericht Nr. 128/90 [sic!] vom 29. Januar 1991. Bezug: DB [Drahtbericht] Nr. 99 vom 29.01.1991 – Ku 624. Büronotiz zur Übersendung der angekündigten Schreiben des Koordinators Bubner und des ung[arischen] Ministeriums für Kultur und Bildung [vom 18. Januar 1991]. Ebd., ohne Paginierung.

⁹⁶² AA 612-620.14 UNG Aufzeichnung vom 23. Januar 1991. Sachstand, ebd. Diese Auffassung fand Eingang in den oben zitierten Erlass vom 11. Juli 1991. Siehe Fn. 936.

⁹⁶³ Dr. Friedrich Bubner, Fachberater und Koordinator, an AA Kulturabteilung, Herrn Dr. Röhrs, über die Deutsche Botschaft Budapest. Bericht vom 21. Mai 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, auch in Band 339.468, ohne Paginierung.

Kulturabteilung. Der Fürsprecher – wie allein schon aus dem vertraulichen Ton des Schreibens hervorgeht, ein ehemaliger AA-Referent – wendete sich Mitte Juli 1991 an den stv. AL Dr. Wittmann, nachdem er bei zwei vorherigen Gesprächen im Schulreferat mit seinen Absichten nicht durchgedrungen war.⁹⁶⁴ Das Schulreferat versuchte den Fürsprecher mit einem internen Vermerk zu diskreditieren. „Der Einsender, Dr. Günther, früher AA, verfolgt eine private Angelegenheit, wobei er geschickt durchklingen läßt, daß dies ein Wunsch von [Bundespräsident a. D.] Dr. Carstens sei.“ Da Ungarn keine einzige weitere LEP-Stelle zugebilligt worden sei, hätten Waldorflehrer nicht berücksichtigt werden können.⁹⁶⁵ Dem Fürsprecher gegenüber verschanzte sich das Schulreferat hinter ähnlich formalen Gründen. Waldorflehrkräfte, die ohne amtlichen Auftrag bereits in Ungarn arbeiteten, könnten aus haushaltsrechtlichen Gründen nicht in das Programm aufgenommen werden.⁹⁶⁶ Dieses Prinzip war, wie oben gezeigt, im Falle der ST-Lehrkräfte angewendet worden. Einem Kenner des Betriebs war mit der Vertröstung auf das kommende Schuljahr 1992/93 freilich nicht beizukommen. Günther legte sofort in einem weiteren Schreiben nach, dieses Mal an AL Dr. Witte selbst. Er beklagte, dass Geist und politischer Wille seiner damaligen Antwort nicht erfüllt worden seien, und er beschreibt, wie ein konkreter Einsatz der vor Ort befindlichen Waldorflehrerin auch dem Förderziel des LEP entsprechen könnte. Mit allem Respekt fordert er den Abteilungsleiter zu einer „[...] politisch begründeten Weisung“⁹⁶⁷ auf. Die daraufhin in einem Vermerk des Schulreferats noch einmal zusammengefassten Gründe, mit denen eine LEP-Teilzeitbeschäftigung der vor Ort

⁹⁶⁴ Bei allem Verständnis für die Entscheidungen über die konkrete Stellenbesetzung zum neuen Schuljahr, so sein Appell, „[...] schmerzt es die ungarische und die deutsche Waldorfbewegung zutiefst, daß von der von verständigem Wohlwollen geprägten Zusage von Herrn Dr. Witte, die immerhin von der ‚Entsendung einiger deutscher Waldorfpädagogen‘ nach Ungarn gesprochen hatte, absolut nichts übrigbleiben soll. Wenn sich die Botschaft Budapest inzwischen von der [...] außerordentlich eindringlichen Unterstützung des Waldorfwunsches durch den deutschen Fachberater und Koordinator Dr. Bubner vom 5. 8. 1990 entfernt haben sollte, wäre auch das eines erneuten Gespräches des AA mit den Betroffenen wert.“ Schreiben [ohne Briefkopf] von [Dr.] Manfred Günther an Herrn Ministerialdirigent Dr. Wittmann vom 20. Juli 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

⁹⁶⁵ RL 612 [Dr. Siemes] an Herrn Dg 6 [Dr. Wittmann]. Vermerk vom 23. Juli 1991. Betr. Waldorf-Lehrer in Ungarn. Bezug: Schreiben Dr. Günther an Sie vom 20.7.91. Ebd. (Hervorhebung im Original).

⁹⁶⁶ RL 612 [Dr. Siemes]. Interner Vermerk vom 29. Juli 1991. Ebd.

⁹⁶⁷ „[...]Denn die ungarische Seite sucht und erhofft sich mit ihrer Entscheidung, auch der Waldorfpädagogik Raum zur Entfaltung zu geben, eine das freiheitliche Bildungswesen befruchtende Vielfalt, wie sie diese bei uns beobachtet (schließlich trägt die öffentliche Hand bei uns zur Finanzierung der ca. 150 deutschen Waldorfschulen – bei 450 weltweit – ganz erheblich bei). [Es folgt der mit einem Zitat bewehrte Hinweis auf das befürwortende Schreiben des Koordinators Dr. Bubner vom 5. August 1990. KDUe] Umso enttäuschter müssen Reformkräfte im ungarischen Bildungswesen und die ungarische und die deutsche Waldorfschulbewegung sein, daß unter 70 Entsandten nicht ein einziger sein kann, der dem politisch ernstzunehmendem Wunsch entspricht, freiheitlichen Kulturimpulsen in Ungarn auch mit einer besonderen, in Deutschland beheimateten Pädagogik zur Entfaltung zu verhelfen. Steht die Erfüllung dieses ungarischen Wunsches der deutschen auswärtigen Kulturpolitik nicht bestens an? Das Lehrentsendungsprogramm bietet bei gutem Willen ein Instrument – vorausgesetzt, Sie würden die politisch begründete Weisung dazu geben.“ Schreiben von Dr. Manfred Günther an Herrn Ministerialdirektor Dr. Barthold Witte. Auswärtiges Amt. 01. August 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

bereitstehenden Waldorf-Lehrerin abgelehnt wird, lässt Witte nicht gelten. Er weist den Referatsleiter an, den Entwurf für eine Antwort an Dr. Günther vorzulegen.⁹⁶⁸ Mit dem Entwurf ist er ebenfalls nicht zufrieden: „Das ist ein verklausuliertes ‚Nein‘. Ich finde das falsch. Wieso Monopol der Staatslehrer? Wir haben ein gemischtes Schulsystem mit gewichtiger Rolle privater Schulen. Innerhalb der 150 ‚Bundeslehrer‘ [für ganz MOE] sollte also ein angemessener Platz für einige Waldorflehrer sein.“ Er weist den Referatsleiter an, den Brief zu ändern, „[...] auch mit Rücksicht auf meine frühere Zusage.“⁹⁶⁹

Die endgültige Fassung des Antwortschreibens ist gesichtswahrend für alle Beteiligten. Witte äußert Verständnis für die Enttäuschung der Initiatoren über die aktuelle Situation der Stellenbesetzung und pflichtet ihrer Intention, sich für die Pluralität des Bildungswesens einzusetzen, grundsätzlich bei. Er begrüßt das Engagement der deutschen Waldorfbewegung in Ungarn – nicht ohne ein Augenzwinkern: „Es soll ja nicht alles vom Staat getragen und bestimmt werden.“ Er betont die Zielrichtung des LEP Ungarn: Förderung des Deutschunterrichts und des deutschsprachigen Fachunterrichts. „Eine allgemeine Förderung der ungarischen Waldorfbewegung entspräche nicht der Zweckbestimmung.“ Ebenso unmöglich sei die Übernahme von Kosten, die der deutschen Waldorfbewegung durch ihr Engagement in Ungarn entstünden. Zur Einrichtung von Stellen, auf denen einige deutsche Waldorflehrer sinnvoll eingesetzt werden könnten – unter der Voraussetzung, dass dieser Einsatz den Zielen des Programms diene und die ungarische Seite mit Priorität zustimme – sei das AA zum kommenden Schuljahr 1992/93 bereit. Dazu sollten sich „bereitswillige und geeignete“ Kandidaten ordnungsgemäß bei der ZfA bewerben. Eine Übernahme bereits in Ungarn tätiger Waldorflehrkräfte komme weiterhin nicht in Frage.⁹⁷⁰ In vielen Teilen fast gleichlautend ist die Antwort an das ungarische Staatliche Institut für die allgemeine Bildung – Zentrum für Schulentwicklung in Budapest, dessen Leiter Dr. Mihály Ottó sich – wieder in einer Parallelaktion – für die Übernahme der vor Ort befindlichen Waldorflehrerin eingesetzt hatte.⁹⁷¹

⁹⁶⁸ RL 612 [Dr. Siemes] an D 6 [Dr. Witte] über Dg 6 [Dr. Wittmann]. Vermerk vom 12. August 1991. Betr. Waldorf-Lehrer in Ungarn. Bezug: Schreiben Dr. Günther an D 6 vom 1. August 1991. Handschriftliche Randbemerkungen von Dr. Witte. Ebd.

⁹⁶⁹ 612-620.14 UNG. 19. 8.vid10. Entwurf eines Antwortbriefes an Dr. Günther. Handschriftlicher Kommentar von Dr. Witte am 28. 8. auf dem letzten Blatt des Entwurfs. Ebd. (Hervorhebungen im Original).

⁹⁷⁰ Leiter der Kulturabteilung, Dr. Barthold C. Witte, Az. 612-620.14 UNG, an Herrn Dr. Manfred Günther. Antwortschreiben vom 09. September 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung.

⁹⁷¹ Országos Közoktatási Intézet – Iskolafejlesztési Központ – Budapest [Staatliches Institut für Allgemeinbildung – Zentrum für Schulentwicklung] an Herrn Dr. Barthold C. Witte, Ministerialdirektor, Leiter der Kulturabteilung, Auswärtiges Amt. Bonn. Schreiben des Leiters, Dr. Mihály Ottó, vom 27. August 1991. Antwortschreiben Leiter der Kulturabteilung, Dr. Barthold C. Witte, Az. 612-620.14 UNG vom 08. Oktober 1991. Ebd.

Die Episode ist mit den Briefen Dr. Wittes an die deutschen und ungarischen Protagonisten der Waldorf-Initiative chronologisch noch nicht abgeschlossen. Der glücklose ungarische Minister für Kultur und Bildung, Bertalan Andrásfalvy, macht Ende März 1992, elf Monate vor seiner Ablösung, mit einem deutschsprachigen Brief an Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher noch einmal einen Versuch, die [finanzielle] Unterstützung für den Ausbau des ungarischen Waldorfschulwesens zu erhalten. Noch einmal dieselben Argumente, noch einmal dieselbe Reaktion, dieses Mal durch den Nachfolger im Amt des Leiters der Kulturabteilung, Dr. Lothar Wittmann. Im Gedächtnis bleibt die Minister Andrásfalvy – vermutlich von einem interessierten Fürsprecher – in die Feder diktierte Formulierung: „Wir sehen die Waldorfpädagogik aber auch als ein wichtiges deutsches Kulturgut von großer Ausstrahlungskraft.“⁹⁷² Aus den Dokumenten geht nicht hervor, ob Barthold C. Witte, von Haus aus Historiker und Literaturwissenschaftler mit einer beachtlichen Reihe von Buchpublikationen, die historischen Hintergründe der Waldorf-Bewegung in Ungarn bekannt waren. Es ist aber zu vermuten, dass in jenem von den Projektbefürwortern erwähnten Gespräch im AA auch davon die Rede war. Witte erkennt mit seinem Brief an Manfred Günther nicht nur die verfassungsmäßige Stellung der freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland an, sondern auch den Beitrag ziviler Akteure in der außenkulturpolitischen Repräsentation sowie das Engagement der deutschen und ungarischen Waldorfbewegung in der Transformation der MOE-Staaten. Die Erwägung, finanzielle Mittel bereitzustellen, um deutsche Waldorflehrer im Rahmen des LEP an ungarischen Waldorfschulen zu beschäftigen, ist ein Ausdruck dieser Anerkennung, muss aber auch Pfadabhängigkeiten beachten. Diffusion wird eben nicht nur in den Filtern der aufnehmenden Kultur modifiziert, sondern auch von der gebenden Kultur kanalisiert. Das Angebot bedeutet deshalb einerseits nicht, dass der deutsche Staat seine weltanschauliche Neutralität aufgibt. Andererseits zwingt es auch den Empfänger zu nichts (»coercion«). Sollte es aber angenommen werden, dann müsste die ungarische Waldorfschule im Diffusionsmechanismus der »Emulgation« ihr Unterrichtsprogramm so adaptieren, dass die Tätigkeit einer deutschen Waldorflehrerin den Zielen des staatlichen Programms genügt. Konkret hieße das, die Förderung von Deutsch würde sich vielleicht zunächst im Medium ästhetischer Annäherungen an die Fremdsprache und später als Unterrichtssprache im Rahmen eines fachlichen Epochenunterrichts entfalten. Dies wäre ein Beitrag zur Methodenvielfalt im

⁹⁷² Müvelődési és Közoktatási Miniszter Min. 1296/92 o. D. an Herrn Minister Hans-Dietrich Genscher, Auswärtiges Amt, Bonn; Auswärtiges Amt – Der Leiter der Kulturabteilung Az. 612-620.14 UNG an das Ministerium für Kultur und Bildung, Budapest V. Szalay u. 10-14, Herrn Minister Andrásfalvy Bertalan. Antwortbrief vom 30. März 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

DaF-Unterricht. Auf ähnliche Weise könnte ein Anhänger der »Freinet-Pädagogik« sein methodisches Wissen und Können in den Dienst der Deutschförderung stellen, indem er seine Schülerinnen zum Verfassen freier Texte und zur Drucklegung auf der schuleigenen Druckmaschine anhält. Die »Freinet-Pädagogik« wäre freilich kein deutsches Kulturgut, gehörte aber in den methodischen Werkzeugkasten der Fremdsprachenlehrer wie das Singen, Malen und Tanzen von Sprachlauten.⁹⁷³

Somit endet die Darstellung dieser Episode aus der Frühzeit des LEP in Ungarn mit der Feststellung, dass die Bestimmung der Grenzen des Programms eine Fokussierung auf seine Ziele und damit zugleich die Erweiterung seiner Möglichkeiten innerhalb des Feldes DaF bedeuten konnten. Fraglich blieb weiterhin, wie der aus finanziellen Gründen begrenzte Impuls ein Optimum an Stärke und Reichweite in ungarischen Schulen erlangen konnte. Der verantwortliche ZfA-Referent widmete bereits im Frühjahr 1991 eine 14-tägige Dienstreise der „[...] Evaluation des Gastlehrerprogramms mit dem Ziel, Informationen und Entscheidungshilfen für die weitere Programmgestaltung zu erhalten“.⁹⁷⁴ Aufgrund seiner Hospitationen in acht Unterrichtsstunden zerstreute der Berichterstatter etwaige Zweifel an der Qualifikation der BPLK.⁹⁷⁵ Er nahm auch die bei dem Gesamttreffen der Programmlehrkräfte in Vellece vom 24. bis 25. April 1991 vorherrschende gute Stimmung auf.⁹⁷⁶ Etliche PLK zeigten sich unzufrieden mit dem Unterrichtseinsatz an den gastgebenden Institutionen – zu viele Lerngruppen mit jeweils nicht ausreichender Unterrichtszeit ließen befürchten, dass die Wirkung verpuffte.⁹⁷⁷ Die an PH tätigen Programmlehrkräfte (bis dahin zehn) empfahlen „einhellig“, weitere Gastlehrer vorrangig in die Lehrerausbildung zu vermitteln, denn hier sei „[...] eine sehr effektive Möglichkeit gegeben, die Verbreitung der deutschen Sprache in

⁹⁷³ Die Spielräume des Bildungsgesetzes von 1985 nutzend, war die erste »Freinet«-Werkstatt in Ungarn im Jahr 1988 gegründet worden. Zehn Jahre später standen „[...] mit dieser und neuen Initiativen [...] ca. 500 Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer in enger Verbindung.“ György Mikonya, Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts in Ungarn, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. Rinteln 1998, 96-103, hier: 99. Neben der oben dargestellten Waldorf-Schule in Solymár und der »Török Sándor«-Stiftung für Waldorfpädagogik werden eine »Montessori«-Stiftung von 1991 mit entsprechenden Schulen und Kindergärten und Initiativen für „[...] Rogers-Schulen und Ansätze im Geiste Peter Petersens“ erwähnt. Ebd. 100.

⁹⁷⁴ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 14. bis 27. 04. 1991 (Punkt I.1), ohne Paginierung. Siehe Fn. 902.

⁹⁷⁵ „Die Befürchtung, frei vermittelte Berufsanfänger könnten nur in Ausnahmefällen mit den pädagogischen Leistungen ihrer Kollegen aus dem Landesschuldienst mithalten, bestätigte sich nicht. Eher gilt: Was die einen durch Erfahrung und Routine zu bewirken vermögen, erreichen die anderen durch jugendliche [sic!] Frische, gesteigerte professionelle Neugier und stärkeres persönliches Engagement.“ [Abschnitt III Gastlehrerprogramm. Punkt 1.8.1]. Typoskript, 8. Ebd.

⁹⁷⁶ „Der Berichterstatter konnte mit nahezu allen Gastlehrern – zumindest kurz – sprechen. [...] Die überwiegende Zahl [...] fühlt sich in Ungarn wohl. Nur vier Lehrer [von 48] beabsichtigen nicht, ihren Vertrag über das Schuljahresende hinaus fortzusetzen.“ [Punkte 2.1–2.1.1]. Typoskript, 9. Ebd. Tatsächlich kehrten am Ende des Schuljahres sieben PLK nach Deutschland zurück.

⁹⁷⁷ [Punkt 2.1.2]. Ebd.

Ungarn zu fördern.“⁹⁷⁸ „Mit Skepsis“ werde der naturwissenschaftliche Unterricht auf Deutsch (Teil des DFU) gesehen, weil die Prüfungsbedingungen für den Übergang ins ungarische Studium die Besonderheiten eines Unterrichts in der Fremdsprache nicht berücksichtigten.⁹⁷⁹ Bemerkenswert ist aus Sicht der Netzwerkkonstruktion, dass sich der Dienstreisende nicht nur in erster Linie intensiv mit der ungarischen Unterrichtswirklichkeit beschäftigt, sondern die Einschätzung der PLK über die Perspektiven ihrer Arbeit anhört, während ihre Leistung im Unterricht wohlwollend, aber nicht kritiklos gesehen wird. So mutieren die Lehrer vom bloßen Instrument der AKP zu Kulturdiplomaten. Gespräche fanden auch statt mit zehn „Pädagogen des ehemaligen DDR-Programms“, für die eine Übernahme ins LEP anstand. Bei ihnen drängten sich allerdings eher die materiellen Sorgen in den Vordergrund. Der ZfA-Referent versuchte diese in die positive Richtung zu lenken, genauer daraufhin zu orientieren, den in Aussicht genommenen BPLK-Status nach einer gewissen Zeit als Sprungbrett zurück in den innerdeutschen Schuldienst zu nutzen. Die Massierung dieser Kollegen in den bilingualen Schulen veranlasste zu der Überlegung, dorthin auslandserfahrene ADLK zu entsenden, „[...] um die Lehrer mit den andersgearteten pädagogischen, didaktischen und methodischen Positionen aus der Bundesrepublik vertraut zu machen.“⁹⁸⁰ Letztere Überlegung unterstrich die allgemeine Tendenz der Evaluation: Etwaige individuelle Defizite sollten durch den Austausch von Kompetenzen, die im entstehenden Gastlehrernetzwerk vorhanden waren, in Form von schulinternen und übergreifenden schulform- oder problembezogenen Fortbildungsseminaren behoben werden. Diese Veranstaltungen, in die nach und nach auch ungarische Kollegen einbezogen werden sollten, waren durch den Koordinator zu organisieren.⁹⁸¹ Ohne dass dies im Bericht explizit erwähnt wurde, antwortete die Programmleitung damit auf die Selbstorganisation von eigener Fortbildung, die von den PLK an den bilingualen Schulen ausgegangen war. Funktionierende Netzwerke werden nicht allein durch »*Top down*«-Prozesse, sondern durch spontan entstehende horizontale Beziehungen und »*Bottom up*«-Prozesse getriggert.

⁹⁷⁸ [Punkt 2.1.4]. Typoskript, 10. Ebd.

⁹⁷⁹ [Punkt 2.1.5]. Ebd.

⁹⁸⁰ [Punkt 2.1.7]. Ebd. Dieser Gedanke wurde schon zum neuen Schuljahr 1991/92 durch die Entsendung von drei so genannten „Fachbetreuern“ realisiert.

⁹⁸¹ Ebd., (Punkt 1.3).

5.2.2. *Deutsche Koordination und Zusammenarbeit mit dem ungarischen Bildungsministerium*

So genannter »Wildwuchs« in den Strukturen kann in der Geschichte von Organisationen auftreten, wenn sie sich neue Arbeitsfelder erschließen bzw. sich in neue Regionen ausdehnen. War das Feld der Auswärtigen Kulturpolitik (AKP) schon für deutsche Bewerber um eine Stelle als vermittelte Gastlehrkraft schwierig genug zu überschauen, so musste die Vielfalt der deutschen Anbieter ungarische Klienten erst recht verwirren. Die verschlungenen Wege, die das Bemühen um eine Lehrkraft aus der Bundesrepublik Deutschland nehmen konnte, zeigen auf, dass in den Schulen vor Ort große Unklarheit herrschte. Für die ungarische Klientel wurde im Dezember 1990 eine von DAAD, GI und BVA – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – gemeinsam herausgegebene und in Ungarn gedruckte Informationsbroschüre aufgelegt.⁹⁸² In ihrem Vorwort wurde die kurze Geschichte der [bundes-]deutschen Unterstützungsmaßnahmen für DaF seit der Eröffnung des GI Budapest im März 1988 und seiner vollen Funktionsfähigkeit im September 1988 umrissen. Immerhin fand sich im DAAD-Teil der Broschüre ein dezenter Hinweis auf die Lektoren aus der ehemaligen DDR, über deren Integration man zurzeit verhandle. Diese Personen wurden im Anhang auch namentlich genannt. Auf knapp zwanzig Seiten stellten sich die Institutionen als Ansprechpartner für verschiedene Bedarfslagen und Anträge vor. Damit verbunden war offensichtlich die gemeinsame Absicht, eine Struktur in die Arbeitsabläufe zu bringen. Das GI vergab an ungarische Deutschlehrkräfte Stipendien, die durch Sondermittel der Bundesregierung finanziert wurden. Diese wurden „öffentlich ausgeschrieben“⁹⁸³, allerdings nicht über das Bildungsministerium, sondern in der »Neuen Zeitung«, dem Organ des Verbandes der Ungarn-deutschen, d. h. nur für einen Teil der möglichen Interessenten. Daneben unterstützte das GI auch die Russischlehrerumschulung durch Hospitationen, Stipendien und Seminare, ebenfalls mit dem Ziel, Methodik und Didaktik des kommunikativen Unterrichts zu verankern. „Das Goethe-Institut koordiniert darüber hinaus im Rahmen der Umschulung die Aktivitäten des Bundeslandes Bayern, das 11 Lehrer nach Ungarn entsandt hat.“⁹⁸⁴ Für die Lehrereinsatzung war aber in allen anderen Fällen die ZfA zuständig. Eine klare Trennung nach dem Motto „Schulische Arbeit zur ZfA und zu ihrem Koordinator, alle übrigen Deutschfördermaßnahmen

⁹⁸² DAAD/GI/ZfA (Hgg.) [Dezember] 1990: *Deutsch in Ungarn : INFORMATIONEN – STIPENDIEN – SEMINARE – AUSTAUSCHPROGRAMME – FORTBILDUNG – LEHRBÜCHER – MATERIALIEN – SOMMERKURSE – GASTLEHRER – UMSCHULUNG*. Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute.

⁹⁸³ Ebd. 5.

⁹⁸⁴ Ebd. 6.

zum GI“ suchte man also vergebens. Im Verlauf der 1990er Jahre wurden Lehrkräfte aus dem Bayernprogramm in das Lehrereinsatzprogramm des Bundes und der Länder integriert.

In einem Frage-Antwort-Schema beschreibt der Koordinator die Bedingungen und Wege, wie eine Schule eine Gastlehrkraft erhalten kann. Der Text wirkt ein wenig »*double binding*«, einladend und zugleich abwehrend. Er legt die Hürden hoch – wohl im Wissen um die Attraktivität einer muttersprachlichen Deutschlehrkraft für das Renommee einer Schule. Die letzte Entscheidung über den Einsatzort eines Gastlehrers, so verkündet er, werde von der deutschen Seite und nicht vom ungarischen Bildungsministerium getroffen. Deshalb sollten sich interessierte Schulleitungen vom Koordinator beraten lassen. Von vorneherein wollte dieser allzu hoch gespannte Erwartungen dämpfen; gleichzeitig befeuerte er den Wettbewerb.

Die Informationen und Ratschläge in einer Zusammenfassung:⁹⁸⁵

- Das gemeinsame Abkommen der Regierungen über die Gastlehrer [vom März 1990] geht von einer Zahl von 50 aus. Zurzeit [Dezember 1990] sind 47 deutsche Gastlehrer im Land. Dieser Stand des Programms soll aber niemanden von einem Antrag abhalten.
- Die Zahl ist verhandelbar. Außerdem kehren zum nächsten Schuljahr etliche Gastlehrer nach Deutschland zurück.
- Auch eine kleine Dorfschule kann sich einen deutschen Gastlehrer leisten.⁹⁸⁶ Denn
- ein ungarisches Lehrergehalt von nur mindestens 10.000 Forint ist zu zahlen⁹⁸⁷. Zu bedenken ist, dass deutsche Gastlehrer [in Ungarn] keine Steuern zahlen. Und
- eine große Einzimmerwohnung, besser eine 1,5-Zimmerwohnung, vorzugsweise möbliert, ist zu stellen.
- Für Anträge gibt es im ungarischen Kultusministerium keinen Koordinator. Erhältlich ist aber ein Formular (Erklärung über die Aufnahme eines bundesdeutschen Gastlehrers), das bei den Abteilungsleitungen für Grundschulen, Gymnasien bzw. Nationalitätenschulen einzureichen ist.
- Der deutsche Koordinator ist die Schaltstelle. Eine Kopie des genannten Formulars für ihn ist hilfreich, damit er seinerseits initiativ werden kann.
- Die Liste der Bewerbungen wird vom ungarischen Kultusministerium erstellt. Sie ist immer zu umfangreich, sodass
- ein nicht näher genanntes Gremium [„Wir“] –sich in Gesprächen vor Ort vom wirklichen Bedarf überzeugt.⁹⁸⁸ Aufgrund der gewonnenen Eindrücke wird die Liste der interessierten Schulen reduziert.
- Die immer noch zu umfangreiche Liste wird den deutschen Stellen vom Koordinator übermittelt.

⁹⁸⁵ Informationsbroschüre *Deutsch in Ungarn*, 11-13.

⁹⁸⁶ Ein Zugeständnis an den Verband der Ungarndeutschen, der an der Prioritätenliste mitwirkte.

⁹⁸⁷ Nach dem damaligen Schwarzmarktkurs ca. 210 DM.

⁹⁸⁸ In aller Regel wird dies der Koordinator gewesen sein, u. U. begleitet von der Rechtsreferentin des Bildungsministeriums. Die Dolmetscher für sein Gespräch mit den Schulleitungen suchte er sich unter den ungarischen Deutschlehrern der Schule.

- Die deutschen Stellen [prüfen das Angebot auf dem deutschen Lehrermarkt und] entscheiden über die Stellenbesetzung gegen Ende des ablaufenden ungarischen Schuljahrs.
- Die Entscheidung wird den Schulen rechtzeitig für das kommende Schuljahr mitgeteilt.

Bei Durchsicht der Akten des Schulreferats haben sich keine Spuren der Broschüre finden lassen. Hätten die AA-Referenten davon Kenntnis gehabt, wäre es später nicht nötig gewesen, so dringlich bei der ZfA nach Vereinbarungen des Koordinators mit dem MKM hinsichtlich der Einsatzorte von Gastlehrern zu fragen. Mit dem administrativen Defizit auf ungarischer Seite gerechtfertigt, zog der Koordinator Kompetenzen an sich. Die Höchstzahl des LEP-Abkommens erklärte er für „verhandelbar“. Da sein Bild, das er von der ungarischen Schule gewonnen hatte, letztlich über einen Listenplatz entschied, war er die Schaltstelle. Die kecken Formulierungen über eine mögliche Ausweitung des Programms und die Selbstdarstellung des Koordinators als dessen Dreh- und Angelpunkt wären bestens geeignet gewesen, Unmut auf der Makro- oder Mesoebene hervorzurufen. Aber der Koordinator wurde durch die Botschaft Budapest gestützt, auch wenn die Dienstpost nicht immer den vorgeschriebenen Weg nahm und die Botschaft manchmal erst nachträglich von Maßnahmen des Koordinators erfuhr. Die Botschaft nahm aber eine abwartende Position zur Expansion des Programms ein. Im Januar 1991 wurde endlich die Stelle des ungarischen Koordinators im MKM besetzt: Dr. Albin Lukács, der bis dahin schon dem Staatssekretär Professor Manherz zugearbeitet hatte, meldete sich mit Vorschlägen zum Einsatz von Gastlehrern als Lektoren in der Deutschlehrausbildung an der Universität Debrecen und an der ELTE Budapest (wo die Ausbildung von sogenannten »Sprachmeistern«, also Manherz‘ ureigenes Projekt, stattfand). Die Botschaft bat das AA vorsichtig um Weisung: „[Die] Botschaft würde die Entsendung weiterer Gastlehrer begrüßen; der Bedarf ist enorm, wird aber nie zu befriedigen sein.“⁹⁸⁹ Weder aus dem Schreiben des MKM noch aus dem der Botschaft geht der Zusammenhang der dreijährigen »Sprachmeister«-Ausbildung mit dem Sprachvorbereitungsjahr in den fünfjährigen bilingualen Gymnasien hervor: Dies wäre in Zukunft der bevorzugte Einsatzort dieser Ein-Fach-Lehrer einer Fremdsprache gewesen. Vielleicht war der Status dieser Gymnasien, immerhin noch ein Schulreformprojekt des alten Regimes, auch zu unsicher, als dass jemand diesen Zusammenhang hätte herstellen bzw. kommunizieren wollen.⁹⁹⁰ Das Argument der Botschaft für den

⁹⁸⁹ Fernschreiben (verschlüsselt) Deutsche Botschaft Budapest an AA 612 (auch 605) Az. Ku 214 vom 29. Januar 1991. Betr.: Entsendung von Gastlehrern und Lektoren nach Ungarn. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁹⁹⁰ Manherz im Interview 2019, events 1606-1615, spricht davon, dass als Bestandteil der dreijährigen Lehrerausbildung in einem Fremdsprachenfach ein zunächst einjähriges Praktikum an den zweisprachigen Schulen

angeforderten zusätzlichen Personalaufwand im Hochschulbereich als „mittelfristige Maßnahme“ lautete eher allgemein, es handele sich um „Multiplikatoren Ausbildung“.⁹⁹¹ Es ist relativ unklar, was damit gemeint ist. Lassen sich Deutschlehrerausbildung und Multiplikatoren Ausbildung gleichsetzen? Ist darunter nicht eher – besonders im Hinblick auf die Domäne des DAAD – die Fort- und Weiterbildung ungarischer Dozenten und Lehrer-Ausbilder zu verstehen? Sind deutsche Grundschul- und Gymnasiallehrkräfte, in deren Kreisen die PLK angeworben wurden, für diese Aufgabe genügend qualifiziert?⁹⁹² Der sich hier andeutende Konflikt zwischen den Mittlerorganisationen und den verschiedenen Zuständigkeiten in der AA-Kulturabteilung zog sich über Jahre hin.⁹⁹³

Die angeblich eigenmächtigen Entscheidungen des Koordinators über den Lehrereinsatz wurden von der Botschaft verteidigt. Diese reichten ja schon in das Spätjahr 1989 zurück. Der Kulturreferent erinnerte an eine Besprechung im AA am 29. November 1989, bei der Dr. Bubner gebeten wurde, bis 20. Dezember 1989 die Lehreranforderung für das neue Schuljahr 1990/91 vorzulegen. Zu diesem Zeitpunkt war das LEP-Abkommen noch gar nicht unterzeichnet, und der bereits versprochene ungarische Ansprechpartner war lange noch nicht in Sicht, aber die beschönigend so genannte „Mitauswahl“ durch den Koordinator sei doch mit dem AA abgestimmt gewesen. Grundsätzlich gelte aber nun mit Blick auf Art. 1 des LEP-Abkommens: „Die Bestimmung der Einsatzorte ist [...] nicht vom Auswärtigen Amt und [von der] Botschaft unter politischen Gesichtspunkten vorzunehmen, sondern von ung[arischer] Seite.“⁹⁹⁴ Wenn aber auf der ungarischen Seite „organisatorisches Chaos“ herrschte, so die implizite Logik des Kulturattachés, war es dem Koordinator nicht vorzuwerfen, dass er seinen Spielraum nutzte und nach bestem Wissen und Gewissen die Stellenbesetzung vornahm. Das

vorgesehen war, das unter Minister Andrásfalvy aus Kostengründen auf ein halbes Jahr reduziert und dann ganz abgeschafft wurde.

⁹⁹¹ Deutsche Botschaft Budapest, Fernschreiben vom 29. Januar 1991, ebd.

⁹⁹² DAAD Programmbereich 1 [Dr. Peter Kasprzyk] an AA Ref. 605 [Hn. Massing] vom 18.4.1991. Betr.: Entsendung von Lektoren an die ELTE Budapest und nach Debrecen. Bezug: Ber. Nr. 303/91 vom 18.2.1991 an Ref. 612, Az.: K.

⁹⁹³ AA 605-622.00 UNG [RL 605 VLR I Krebs] an den Leiter des Referats 612. Bonn, 9. Dezember 1996. Betr.: Lehrerentsendeprogramm Ungarn; hier: Umschulung ungarischer Russischlehrer. Anlage: Vertraulicher Bericht des GI Budapest. PA AA Zwischenarchiv Band 339.467, ohne Paginierung.

⁹⁹⁴ „Aufgrund der Präambel des Gastlehrerabkommens (Absätze 1 und 2) geht die Botschaft davon aus, daß die ung[arische] Seite bei der Bestimmung der Einsatzorte etwa gleichgewichtig (aber ohne Quote) ung[arische] Schulen und ungarndeutsche Schulen bzw. ung[arische] Schulen in Regionen mit starker ungarndeutscher Bevölkerung berücksichtigt. Erst wenn dieses Gleichgewicht offensichtlich nicht mehr gewährleistet ist, erscheint aus Sicht der Botschaft eine Intervention von deutscher Seite (Botschaft) unter politischen Gesichtspunkten geboten.“ [Auffällig ist die aus der Gemeinsamen Erklärung vom 7. Oktober 1987 abgeleitete Unterscheidung zweier Kategorien von Schulen, obwohl es sich doch auch bei den „ungarndeutschen“ um „ungarische“ Schulen handelte. Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Ku 620.14 Bericht Nr. 136/91 an das AA Referat 612 vom 29. Januar 1991 Betr.: Entsendung deutscher Lehrer nach Ungarn, hier: Bestimmung, Verteilung der Einsatzorte. Bezug: Erlass 612-620.14 vom 12.12.90. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

»Principal-Agent«-Problem löst der Kulturreferent im Vertrauen auf die kollektiven Repräsentationen, die den Koordinator zum »Self-Empowerment« befähigen und Respekt verdienen. Der Koordinator ist aus seiner Lehrerrolle herausgetreten und hat sich zum Kulturdiplomaten gewandelt. Die Bestimmtheit seines Auftretens in interkulturellen Kontexten hat nichts mit der Attitüde eines Kolonialbeamten zu tun.⁹⁹⁵ Entschlossenheit hilft dabei, dass freundlich-kollegiale Verhältnisse zwischen einander Fremden berechenbar bleiben. Es war ein glücklicher Gedanke gewesen, die beiden Fachberater zunächst einmal für ein ganzes Schuljahr in einem ungarischen Lehrerkollegium zu verankern. Regelwerke, Mentalitäten und informelle Agenden waren somit an der Basis und im Schulalltag erfahrbar. Zum Beispiel die zögerliche Übernahme von Verantwortung in den Institutionen einer Transformationsgesellschaft, in denen sich von einem Tag auf den anderen alles ändern kann.

So verlor Károly Manherz im Februar 1991 seine Position als Staatssekretär im MKM.⁹⁹⁶ Dr. Albin Lukács blieb einstweilen noch in einigen Funktionen, die Aufgaben der ungarischen Koordination aber wurden an Frau Dr. Judit Fodor delegiert, die neu in die Rechtsabteilung des Ministeriums eingetreten war. Der unmittelbare Einfluss des Verbandes der Ungarndeutschen auf Spitzen des Ministeriums scheint dadurch geringer geworden zu sein. Das Bewerbungsverfahren der Schulen um eine Gastlehrkraft wurde stärker formalisiert. „Peinlichkeiten“ beim Verfahren der Stellenbesetzung wie ein Jahr zuvor sollten damit ausgeschlossen sein.⁹⁹⁷ Alle Schulleitungen mussten eine Erklärung abgeben, dass die im LEP-Abkommen enthaltenen Voraussetzungen erfüllt seien. So war z. B. die Höhe des Gehalts zu nennen, der vorgesehene

⁹⁹⁵ Frau Kati Hum, Direktorin des Gymnasiums in Gyöngyös, 1988 Deutschlehrerin noch ohne Funktion, erinnert sich an eine Szene aus den Gesprächen zur Vorbereitung des neuen Kollegen Friedrich Bubner. Voller Humor habe er versprochen, alles zu tun, was die Deutschkompetenzen der Schüler erweitere und stärke, aber den [damals üblichen] grauen Lehrerkittel werde er nicht anziehen. Beitrag zur Feier des 25-jährigen Bestehens des LEP Ungarn, veranstaltet vom ZfA-Fachberater Heinrich Heinrichsen. Andrassy Universität Budapest, 30. Mai 2015.

⁹⁹⁶ Die Kopie einer deutschsprachigen Übersetzung des Kommentars in der M[agyar] N[emzet], datiert vom 26. Februar, zum „Hinauswurf“ [wörtlich: „Hinausdrängen“] zirkulierte erst Mitte Juni 1991 in der Kulturabteilung des AA. Der Kommentar enthält u. a. folgende Mutmaßungen: „[...] Seit Monaten wurde geflüstert, daß die Beziehungen zwischen dem Minister und Einigen, die führende Ämter bekleiden, nicht besonders gut sein sollen. [...] Nur Manherz war es gelungen aus der vorherigen Kulturregierung seine Position zu erhalten. Zum großen Teil daher, weil er über ausgezeichnete Verbindungen nach Deutschland und Österreich verfügte. [...] Sein Gehen bekräftigt einmal mehr die Tatsache, daß das Ministerium permanent mit Führungskrisen kämpft. Laut Erfahrungen versuchten äußere politische Kräfte in mehreren Fällen [,] direkten Druck auf die Arbeit des Ministeriums auszuüben [,] wobei der Minister umgangen wurde.“ Dr. Witte, Leiter der Kulturabteilung, merkt handschriftlich an: „Das lag mir leider erst nach dem Gespräch mit Min[ister] Andrásfalvy (der hier gemeint ist) vor.“ PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

⁹⁹⁷ „Offensichtlich bemühte sich die ungarische Seite, die Zusammenarbeit [...] auf eine neue Grundlage zu stellen. Auf ausdrücklichen Wunsch des Ministeriums sollte ich diesen allgemeinen Teil mitunterzeichnen. Inhaltlich stehe ich zu den wesentlichen Ausführungen. Wichtig erscheint mir die Feststellung, daß von den erwarteten Stellenbesetzungen mindestens die Hälfte für die Nationalitätenschulen erwartet wird. Für die Aufstellung dieser Liste zeichnet der Verband der Ungarndeutschen verantwortlich.“ Bubner, Koordinator, an AA Kulturabteilung. Bericht vom 21. Mai 1991. Ebd. Siehe oben Fn. 963.

Unterrichtseinsatz anzugeben und das Wohnungsangebot näher zu beschreiben (Lage, Größe, Eigenschaften usw.) Zwei Prioritätenlisten legten die Rangfolge fest, in der die Schulen zum Zuge kommen sollten. Liste A stammte vom Verband der Ungarndeutschen, Liste B stellten die ungarische Koordinatorin und zu seiner vorgeblichen Überraschung der deutsche Koordinator zusammen.⁹⁹⁸ Der zeitweilige Totalausfall der ungarischen Koordination bei der Einsatzort-Ermittlung für deutsche Gastlehrkräfte und die Nötigung durch die schließlich bestellte Koordinatorin dürften Friedrich Bubners Stellungnahme zur ungarischen Bildungspolitik im ersten Jahr der Antall-Regierung beeinflusst haben, die er in seinem ersten Tätigkeitsbericht vorlegt. Dabei nimmt er sich nacheinander die marginale Rolle der ausländischen Berater, die noch immer nicht befriedigende Situation des Fremdsprachenunterrichts und die, aus seiner Sicht, falsche Verteilung der Steuerungskompetenzen im Schulwesen vor. Aus den Zeilen spricht eine gewisse Frustration.⁹⁹⁹ Friedrich Bubners Formulierung „vermeintliche Demokratisierungsabsicht“ zielt gegen den Kultusminister Andrásfalvy. Immerhin ließ dessen Eintreten für die Waldorfpädagogik und für ein pluralistisches Schulsystem einen nationalliberal-konservativen Geist vermuten, war aber wohl eher Ausdruck einer »*Laissez faire*«-Haltung gegenüber den verschiedensten Schulentwicklungen. Andrásfalvy selbst erinnert sich im Frühjahr 2021, in dem bereits zitierten Interview zu seinem 90. Geburtstag, an damalige »urbane« Auffassungen, die aufgrund von Antalls »Pakt« mit dem SZDSZ auch in

⁹⁹⁸ „[...] Was die übrigen Stellen betrifft, so ist die Liste tatsächlich ein zwischen Frau Fodor und mir abgestimmtes Denkprodukt, was ich so nicht wollte. Frau Fodor legte aber Wert auf diese Vorgehensweise und diese Formulierung. Das bedeutet nicht, daß ich die Dringlichkeit aller im Anhang aufgeführten Schulen befürworte.“ Ebd. Die Absicht hinter der Distanzierung ist nicht leicht zu entschlüsseln, weder im Hinblick auf die Qualität der Zusammenarbeit noch auf das Ergebnis der Stellenbesetzung im September 1991. Vielleicht wollte der Koordinator einer etwaigen Kritik, egal von welcher Seite, zuvorkommen.

⁹⁹⁹ „Die Hilfe ausländischer Experten, die in großer Zahl in Ungarn sind, wird nicht oder nicht genügend in Anspruch genommen, sei es bei der Beratung in schulpolitischen Fragen, sei es bei der Konzeption neuer Lehrpläne, sei es bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Die Abhängigkeit von deutschen Lehrbüchern [im DaF- und deutsch-sprachigen Unterricht) wird immer größer, was die ansteigende Zahl der Lizenzausgaben und subventionierten Bücher beweist. Zu einer spürbaren Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts kommt es trotzdem nicht, weil die meisten Lehrer nicht ausgebildet sind, diese Bücher im Sinne ihrer modernen Konzeption voll auszuschöpfen, und ungarische Lehrbuchautoren gießen bestenfalls politisch überholte Texte in ‚moderne‘ um, ohne die hoffnungslos veraltete methodische Grundkonzeption zu ändern. Vor diesem Hintergrund finde ich es unverantwortlich leichtfertig, daß das Kultusministerium – in einer vermeintlichen Demokratisierungsabsicht – die für den Neuaufbau wichtige Steuerungsfunktion fast gänzlich aus der Hand gibt: Die Schulen haben selbst die Möglichkeit zu bestimmen, welche Schulform sie haben wollen (8+4 [Schuljahre], 6+6, 4+8, 6+4). Was aber noch schlimmer ist: Die Lehrer ‚dürfen‘ anhand einiger vorgegebener Richtwerte ihre Lehrpläne selbst erarbeiten. So sieht es jedenfalls der Nationale Lehrplan, der demnächst erscheinen soll, vor. Es ist in diesem Zusammenhang auch erwähnenswert, daß die Pädagogischen Institute in den Komitaten aufgelöst oder dezimiert werden sollen. Beschlossene Sache ist es auch, das System der [ungarischen] Fachberater aufzugeben. Und schließlich ist erwähnenswert, daß eine der wenigen Personen im Kultusministerium mit politischem und schulpolischem Weitblick, Prof. K. Manherz, politisch kaltgestellt worden ist und das Ministerium verlassen mußte.“ [Fachberater/Koordinator] Dr. Friedrich Bubner: Tätigkeitsbericht 1990/91 vom 29. Juli 1991. [Typoskript 6 Seiten, hier: 2] PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung. Das Datum des Berichts stimmt fast auf den Tag genau mit dem Abschluss der vierzehntägigen Dienstreise des ZfA-Referenten Heribert Wegmann überein. Siehe Fn. 902.

der Regierungskoalition vertreten waren. Nicht jeder Fachpolitiker fand, dass die Erhaltung auch der kleinsten Dorfschule im Interesse der ungarischen Nation sei. Die völkische Sichtweise unterschied sich in der Wertschätzung des Dorfes nicht von der Haltung des Verbandes der Ungarndeutschen, nur dass dieser ein ungarndeutsches Schulwesen aufbauen wollte. Aber die Angelegenheiten der ungarndeutschen Minderheit auf dem Lande interessierten den Minister nicht wirklich.¹⁰⁰⁰ Ihn beschäftigte vor allem das ungarische Dorf. Dem Minister wurden von den »Urbanen« im Zusammenhang mit seinem Ziel, Religionsunterricht an den Schulen einzuführen, autoritäre Tendenzen unterstellt. Heute, nach 30 Jahren, erklärt er, einen religionskundlichen und nicht konfessionell gebundenen Unterricht angestrebt zu haben, der durch den Dorfgeistlichen hätte erteilt werden können, unabhängig von dessen Konfession.¹⁰⁰¹ Ein solches Vertrauen in die Auflösung aller Gewaltverhältnisse nach dem Ende des Kommunismus erinnert an das Diktum von Andrásfalvy, eine Lehrperson dürfe unterrichten, was sie für richtig und wichtig halte, wenn es nur aus innerer Überzeugung geschehe. Ein Pendelausschlag in eine scheinbare Liberalität, die ohne die zuvor erfahrene Diktatur nicht verstanden werden kann, der gegenüber kulturell tiefer verwurzelte Machtverhältnisse in gesellschaftlichen Teilbereichen (wie Familie, Schule, Kirchengemeinde usw.) in idyllischer Verklärung erscheinen. Hier stellt sich die Frage, ob ein deutscher Koordinator bzw. ein Gastlehrer diese Zusammenhänge durchschaut oder zumindest ein Gespür für die Spannungen in der Transformationsgesellschaft entwickelt haben können. Ohne eine einfache Antwort zu geben, soll an dieser Stelle nur festgehalten werden, dass damit auch die Quellen interkultureller Konflikte aufgedeckt werden könnten, die eine Integration der einzelnen Gastlehrkräfte in ihr schulisches Umfeld begleiteten oder gar unmöglich machten, sodass sie u. U. schon nach einem Jahr nach Deutschland zurückkehrten. Inhaltliche Beliebigkeit und methodische Inkompetenz als Kennzeichen des praktizierten Fremdsprachenunterrichts, die der Tätigkeitsbericht des Koordinators ebenfalls

¹⁰⁰⁰ „Der Minister für Kultur, Prof. Andrásfalvy, hat die [bundesdeutsche] Delegation [aus Anlass der 5. Sitzung der Unterkommission] empfangen. Er war bis dahin über die Vorbereitung der Nachfolgevereinbarung [für die Gemeinsame Erklärung vom 7. Oktober 1987] nicht informiert worden (Kommunikationsproblem auf ungarischer Seite).“ AA 605-622 UNG 1 über RL 605, Dg6 an D6 zur Unterrichtung. Mit der Bitte um Billigung des beiliegenden paraphierten Ergebnisprotokolls (nebst Projektliste). Bonn, 18. November 1991. Betr.: Förderung der deutschen Minderheit und der deutschen Sprache in Ungarn, hier: 5. Sitzung der Ständigen Unterkommission / Sonderprogramm vom 04.-07. November 1991 in Budapest. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁰⁰¹ „Voltak olyan politikusok, akiknek az volt akkor a véleményük, hogy ‚az Andrásfalvy, a bő gatyájú karikás ostorral fogja a gyerekeket a misére hajtani‘. És ezen röhögtek, meg is írta akkor a Magyar Narancs.” [Es gab Politiker, die meinten, ‚der Andrásfalvy würde {wie ein Tschikosch}, in weiten Hosen und mit geflochtener Lederpeitsche, die Schulkinder in den Gottesdienst treiben“. Und darüber hat man gewiebert vor Lachen, {das satirische Wochenmagazin} Magyar Narancs hat das damals auch gebracht. Übersetzung KDUe] Interview mit dem Online-Portal Mandiner. Siehe oben Fn. 903.

anmerkt, schienen Spielräume für selbst bestimmte Unterrichtsaktivitäten zu öffnen, machten aber auch unsicher.

Im AA nährte der Bericht des Koordinators Zweifel an der Wirksamkeit des LEP. Die ZfA reagierte mit einer Stellungnahme, in der sie die Bedenken zu relativieren versuchte. Die Kritik am Mangel zentraler Vorgaben im Hinblick auf die bilingualen Gymnasien – wie oben dargestellt, ein schon von den staatlichen Beauftragten der DDR beklagtes Defizit – wird vom zuständigen Referenten aus eigener Anschauung bestätigt.¹⁰⁰² Als Abhilfe wird allerdings auch nur die verstärkte Beratung durch deutsche Experten vorgeschlagen – unausgesprochen mit dem konkreten Vorhaben verknüpft, drei ADLK „mit Spezialauftrag“ an bestimmten Hebeln einzusetzen. Bubner hatte aber in seinem Bericht gerade in Frage gestellt, ob die Leitung des MKM überhaupt an ausländischer Expertise interessiert sei, und sich dabei auf die politische Trennung des Ministers von seinem Staatssekretär Manherz bezogen, dem er allein „politischen und schulpolitischen Weitblick“ zugestand. In der richtigen Einschätzung, dass die Machtfragen von den Ungarn selbst gelöst werden mussten und die deutsche Seite sich nicht einmischen dürfe, vertraute die ZfA auf die multiplikatorische Wirkung der Basisarbeit, d. h. eines didaktisch und methodisch ansprechenden Deutschunterrichts durch die Gastlehrkräfte an den Schulen. Diese Hoffnung wurde aber bezüglich der Nationalitätengrundschulen in den ungarndeutschen Streusiedlungen relativiert. „Daß deutsche Gastlehrer [dort] selten multiplikatorische Aufgaben wahrnehmen können und tendenziell in die Rolle von ‚Lückenbüßern‘ für ungarische Versäumnisse bei der Lehrerausbildung geraten [...]“ sei amtsbekannt. Hieran sei so leicht nichts zu ändern. Denn in der „Widmung“ [gemeint ist die Präambel] des Lehrerentsendeabkommens werde die Förderung der ungarndeutschen Nationalität in der Republik Ungarn an erster Stelle genannt. Mit der Relativierung wird vorsichtig eine Umsteuerung oder Schwerpunktverlagerung des Programms angeregt.¹⁰⁰³

Diese Verschiebung der Perspektive wirkt sich auf den Lehrereinsatz im Herbst 1991 noch nicht sehr deutlich aus, weil nur wenige Stellen durch Rückkehrer frei werden, ist aber dennoch

¹⁰⁰² „Augenscheinlich ist es wenig konsequent, teure Gastlehrer in Ungarn einzusetzen, wenn andererseits den Schulen im Sinne populärer Dezentralisierungstendenzen beim nationalen Lehrplan für das Fach Deutsch zu große Spielräume für lokale Varianten gelassen werden, die sich zu Lasten moderner didaktischer und methodischer Positionen auswirken.“ BVA-ZfA Az. VI 4 – 81.SS/UNG/0-S [Dr. Zeidler] an AA Ref. 605. Bericht vom 08. Oktober 1991. [Betr.:] Tätigkeitsbericht 1990/91 des Fachberaters Dr. Friedrich Bubner (Ungarn), hier: Stellungnahme der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. [Bezug:] Telefonat Minke-König/Wegmann am 02.10.91. Berichterstatter: RSchR Wegmann. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁰⁰³ „Die Umsetzung der konkreten Unterstützungsmaßnahmen wird dabei gefiltert durch die entsprechenden Bedarfsmeldungen des Verbandes der Ungarndeutschen, dessen Klientel sich zu einem Großteil in kleinen dörflichen Gemeinschaften befindet, wo Gastlehrer allerdings wichtige identitätsbewahrende und -stiftende Funktionen ausüben.“ Ebd.

schon spürbar. Die Entsendung eines dritten Fachberaters nach Fünfkirchen/Pécs diente zwar noch dazu, die Verhältnisse an den Nationalitätengrundschulen genauer unter die Lupe zu nehmen und hier die von einzelnen Lehrkräften gewünschte Hilfe anzubieten. Aber die in der Quelle erwähnten, „amtlich vermittelten Deutschlehrer mit Spezialauftrag“, d. h. die sogenannten „Fachbetreuer“ im Status einer ADLK, wurden nicht in die Verdichtungszone der ungarndeutschen Streusiedlung bzw. an die Nationalitätengymnasien geschickt. Sie gingen in die »Diaspora« der deutschen Sprache im Osten Ungarns: an das bilinguale »*Petőfi Sándor Gimnázium*« in Mezőberény, an das »*Herman-Ottó-Gimnázium*« in Miskolc und an die Pädagogische Hochschule in Szeged. Mit diesen Entscheidungen bereitete sich im Stillen schon die künftige Profilierung des Programms vor. Die „multiplikatorische Funktion“ des LEP sollte inhaltlich besser fundiert werden, um die ungarischen Steuerungsdefizite im Schulwesen auszugleichen. Es ging erstens um die qualitative Verbesserung des bilingualen Sachfachunterrichts an den Gymnasien (Lehrplanentwicklung und Erstellung von adäquatem Lernmaterial), und zugleich um die Sondierung, ob das Deutsche Sprachdiplom an diesen Gymnasien eingeführt werden könnte. Zweitens sollte der Deutschunterricht an den Grundschulen mit einer Fortsetzung des Deutschlehrgangs an den Gymnasien der ostungarischen Regionen besser vernetzt werden. Und drittens galt es, einheitliches Handeln der Programmlehrkräfte in der ungarischen Lehrerausbildung zu ermöglichen.

Noch vor der Demission des Ministers Andrásfalvy am 23. Februar 1993 wurde sein Spielraum auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik Ungarns beschnitten bzw. erweitert – je nach Perspektive. Zum 16. Juni 1992 wurde die Internationale Abteilung im MKM aufgelöst, ihre Aufgaben wurden von anderen Abteilungen übernommen.¹⁰⁰⁴ Dem Minister wurde ein Sekretär für internationale Verbindungen zugeordnet. Dieser kam von außerhalb, war also vorher nicht Mitarbeiter des MKM. Dr. Albin Lukács behielt bis zu seinem Ausscheiden aus dem Ministerium im Dezember 1992 die Aufgaben als ungarischer Leiter der Gemischten Kommission und bei der Vorbereitung der erneuerten Gemeinsamen Erklärung über die Förderung der ungarndeutschen Nationalität und der deutschen Sprache.¹⁰⁰⁵ Heribert

¹⁰⁰⁴ „[...] Im Ministerium hat es erneut zahlreiche personelle Veränderungen gegeben, die ich aber, was die Betreuung der deutschen Gastlehrer betrifft, als positiv einschätze: In einer als Umstrukturierung getarnten Aktion, die im Grunde nichts anderes als ein prophylaktisches Agieren auf Vorwürfe zu enger staatsicherheitsdienstlicher Zusammenarbeit war, wurde die gesamte Abteilung, die sich um die Kontakte zum Ausland kümmerte, aufgelöst. [...]“ Dr. Friedrich Bubner, Budapest. Tätigkeitsbericht 1991/1992 vom 12. August 1992. Überreicht in Kopie von Fr. Minke-König, Ref. 605, am 11.9.92. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung. Zur nachrichtendienstlichen Tätigkeit des abgelösten AL Internationale Beziehungen, Róbert Boros, siehe oben Fn. 479.

¹⁰⁰⁵ Fernschreiben (verschlüsselt) der Deutschen Botschaft an AA. Az. 600.50 070800 [Reiff] vom 09. Juli 1992. Betr.: Veränderungen im ungarischen Kultusministerium, hier: Auflösung der internationalen Abteilung – zur

Wegmann, der ZfA-Referent, traf bei einer erneuten Dienstreise nach Ungarn im November 1992 im MKM mit dem inzwischen für alle ausländischen Gastlehrerprogramme zuständigen Abteilungsleiter Dr. Károly Ginter zusammen. Das Gespräch verlief alles in allem zufriedenstellend, auch auf dem Hintergrund, dass die Zusammenarbeit zwischen dem neuen deutschen Koordinator (seit dem 1. September 1992 im Amt) und dem Ministerium trotz der kurzen Einarbeitung beiderseits als gut bezeichnet wurde. Allerdings konnten die vom Vertreter der Botschaft vorgetragene Sorgen über eine insgesamt restriktivere Behandlung des gesamten von der Bundesrepublik entsandten Kulturpersonals durch ungarische Behörden (bei der Einreise und während des Aufenthalts) nicht ausgeräumt werden. Als ein „minimaler Lösungsansatz“ wurde die Verabredung genannt, das LEP-Abkommen im „Amtsblatt des Ministeriums“ zu veröffentlichen.¹⁰⁰⁶ Das erübrigte sich eigentlich, denn der Text erschien wie durch ein Wunder an demselben Tag, an dem die Besprechung stattfand, im ungarischen Gesetzblatt.¹⁰⁰⁷ Davon schien aber niemand in der Runde etwas zu wissen. Für die Arbeit an den Schulen gab es einige gute Nachrichten. Die lange in der Schwebe gelassenen Aussichten für die bilingualen Gymnasien nahmen Formen an: Künftig solle, so Dr. Ginter, das Schulcurriculum die mit erhöhter Stundenzahl unterrichteten Profulfremdsprache und drei Kernfächer enthalten, die in dieser Sprache unterrichtet würden. Die Fremdsprache und zwei dieser DFU-Fächer sollten verbindliche Prüfungsfächer im Abitur sein. An der Praxis der hochschuleigenen Aufnahmeprüfungen werde sich nichts ändern, allerdings seien Bonuspunkte für die bilinguale Fremdsprachenqualifikation geplant. Für die externen Sprachprüfungen am Staatlichen Institut in der Rigó-Straße seien schulische Äquivalenzprüfungen denkbar. In diesem Zusammenhang wurde angedeutet, dass Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom als Pilotprojekt an bis zu zwei Gymnasien Zustimmung finden könnten. Zwar musste die deutsche Seite ungarische Erwartungen auf Ausweitung des LEP dämpfen, aber die Aufgeschlossenheit für ihre Ideen zur Weiterentwicklung des Programms wurde dadurch nicht beeinträchtigt.¹⁰⁰⁸

Unterrichtung –. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung. Über die Hintergründe enthält das Fernschreiben keine Information.

¹⁰⁰⁶ BVA-ZfA Az. VI A 2 – 81.SS/UNG/17 an AA Ref. 612 vom 07. Dezember 1992. Übersendung des Dienstreiseberichts Ungarn / 12.-18.11.1992. Berichtersteller: Regierungsschuldirektor [Heribert] Wegmann. Begleitschreiben, Typoskript 9 Seiten mit Deckblatt und acht Anlagen, insgesamt 35 Seiten. Hier Bericht Punkt 5, Typoskript 7-8). PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

¹⁰⁰⁷ MAGYAR KÖZLÖNY 1992 / 116.szám [Nr. 116 vom 17.11.1992], 3973-3974.

¹⁰⁰⁸ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.-18.11.1992.

5.2.3. Ziele der Deutschförderung im Diskurs mit dem Verband der Ungarndeutschen

Bei den Konflikten zwischen dem Verband und den deutschen Stellen ging es u. a. darum, wie das knappe Gut der deutschen Gastlehrkräfte zu verteilen war. Bereits in der Woche vor dem ersten Besuch von MP Antall in der Bundesrepublik im Juni 1990 hatte sich Generalsekretär Géza Hambuch mit einem Schreiben in deutscher Sprache direkt an Genscher und Kohl gewandt. Darin heißt es unverblümt: „Wir erwarten weitere Gastlehrer aus Deutschland.“ Ohne Ausweitung dieser Hilfe konnte sich Hambuch „ein echtes deutsches Schulsystem [in Ungarn!]“ nicht vorstellen.¹⁰⁰⁹ Die Verbandsfunktionäre lasen die Erklärung vom 7. Oktober 1987 so, dass die deutsche Sprache vor allem in den Schulen der ungarndeutschen Nationalität gefördert werden sollte.¹⁰¹⁰ Aber gab es einen Maßstab dafür, welche Schule als ungarndeutsch gelten konnte? Schon die Grundgesamtheit der Minderheit, die in der Wendezeit und noch im Jahre 2001 vom Zentralen Statistikamt auf 200.000 bis 220.000 geschätzt wurde, war zweifelhaft.¹⁰¹¹ In der Volkszählung 1990 hatten 37.511 Menschen Deutsch als ihre Muttersprache angegeben, aber nur 30.824 sich zur ungarndeutschen Identität bekannt. 2001 wurden 62.233 bekennende Ungarndeutsche gezählt, demgegenüber gab es noch weniger, nämlich 33.792 Sprecher mit Deutsch als Muttersprache als zehn Jahre zuvor.¹⁰¹² Zum größten Teil lässt sich der Rückgang der Sprecher vermutlich durch die Sterberate in der noch mundartlich kommunizierenden Vorkriegsgeneration erklären, zu einem geringeren in einer realistischeren Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen. Das aus diesen Angaben hervorgehende Maß der sprachlichen Assimilation stellt die L1-Kompetenz als ein Hauptkriterium für die nationale Identität in Frage. Die Familie bildete keinen Ersatz für die fehlende Sprachumgebung

¹⁰⁰⁹ Schreiben des Generalsekretärs des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn Géza Hambuch an Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher vom 13. Juni 1990 bezüglich der künftigen Unterstützung der Ungarndeutschen“. MNL OL XIX-J-1-k 1990, Schachtel 71. Veröffentlicht in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 67, 652-654, hier: 653.

¹⁰¹⁰ „Die Verhandlungen über das Sonderprogramm 92 verliefen wiederum in harmonischer Atmosphäre, abgesehen von einigen kritischen Bemerkungen des Geschäftsführers der Ungarndeutschen, Herrn Hambuch, die innerhalb der ungarischen Delegation zu leichten Spannungen führten. Hambuch scheint mit seinen Maximalforderungen und seinen bisweilen langatmigen Erklärungen auch in den eigenen Reihen der Ungarndeutschen umstritten zu sein. Er begrüßte immerhin, daß das Sonderprogramm in Zukunft noch stärker den Ungarndeutschen zugutekommen soll [handschriftliche Randbemerkung: großes Fragezeichen], beklagte aber gleichzeitig, daß der finanzielle Umfang des Programms sich nicht erhöht habe.“ Ergebnisprotokoll der 5. Sitzung der Ständigen Unterkommission/Sonderprogramm vom 04.-07. November 1991 in Budapest. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁰¹¹ Die ungarische Seite erläuterte laut Protokoll im Zusammenhang mit dem geplanten Minderheitengesetz: „Volkszählung: keine verlässliche Basis für quantitative Ermittlung der Nationalitäten wegen geschichtlicher und psychologischer Hemmnisse der Betroffenen, sich zu Minderheiten zu bekennen.“ Ebd.

¹⁰¹² Éva Márkus, A magyarországi németek oktatási helyzete [Die Lage des ungarndeutschen Bildungswesens]. In: Edit Bodó (Hg.): „*Kulcs Európához*“. *Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében* [„Schlüssel zu Europa“. Fremdsprachenlehrerausbildung und Deutsche Nationalitätenbildung in den vergangenen 15 Jahren]. Budapest 2006, 47–66, hier 47. <http://mek.oszk.hu/09100/09188/09188.pdf> (31.10.2021).

außerhalb der Schule. Jedoch auch die Schulen boten kein sogenanntes »*Sprachbad*« an. Deutsch wurde faktisch als Fremdsprache unterrichtet, weitgehend ohne methodische Reflexion. Bis 2003 hatten sich an den achtklassigen Nationalitätengrundschulen für den Unterricht drei Formen entwickelt: das traditionelle Modell mit fünf Wochenstunden Deutsch, ein weiteres Modell mit leicht erhöhter Stundenzahl (1. bis 3. Klasse je drei, 4. bis 8. Klasse je sechs Wochenstunden) und schließlich das zweisprachige Modell mit wöchentlich 10 bis 15 Stunden Deutsch. Nur Schulen nach dem letztgenannten Modell durften sich zweisprachig nennen (ungarisch „*kétnyelvű*“) – nicht zu verwechseln mit den bilingualen Schulen außerhalb des Nationalitätenbereichs, d. h. Schulen mit zwei Unterrichtssprachen (ungarisch „*kéttannyelvű*“).¹⁰¹³

Da so schnell keine »*rein deutschen*« Schulen gegründet werden konnten, behalf sich der Verband vorerst damit, mögliche Kandidaten für die Entwicklung zu einer »*echten muttersprachlichen*« Schule zu benennen. Koordinator und ZfA-Referent beeilten sich, dem AA-Schulreferat zu versichern, man achte auf die Gleichgewichtigkeit der „[...] Stellenauswahl und –besetzung [in] Nationalitätenschulen und sonstigen ungarischen Schulen“, auch wenn es in einzelnen begründbaren Fällen zu „Verschiebungen“ kommen könne.¹⁰¹⁴ Auf die mangelnde Unterscheidbarkeit der Grundschulen, die sich um eine deutsche Gastlehrkraft bewarben, unter dem Aspekt ihrer Klientel wurde schon hingewiesen. Viele firmierten noch unter der allgemeinen ungarischen Bezeichnung »*Általános Iskola*«, durch keinen Zusatz präzisiert wie etwa »*Kétnyelvű*« [Zweisprachige] oder »*Német Nemzetiségi Általános Iskola*« [Deutsche Nationalitätengrundschule]. Die Selbstdarstellung, die sich in Namenszusätzen ausdrücken mochte, betonte oft nur den lokalen Bezug: »*Belvárosi*« [Innerstädtische Grundschule] oder »*Tiborc utcai*« [Grundschule in der Tiborcgasse]. Selten enthielt der Name einen Hinweis auf die Offenheit für pädagogische Innovationen, z. B. »*Kiserleti*« [Versuchsschule], und bezog sich damit auf den Modernisierungsdiskurs, eher finden sich historische Persönlichkeiten der ungarischen Geschichte. Die Grundschule in Hőgyész z. B. nannte sich nach dem Reichsverweser und Türkenbezwinger [János] Hunyadi (1407?-1456), die in Bonyhád nach dem ungarischen Dichter [Mihály] Vörösmárty (1800-1855), die in Salgótarján nach dem Dichter

¹⁰¹³ Ebd. 53. Laut Ágnes Vámos bürgerte sich der Begriff »*kéttannyelvű*« [in zwei Lernsprachen] ein; der Begriff in den Verordnungen des Ministeriums war »*két tanítási nyelvű oktatás*« [in zwei Lehrsprachen]. Dem in der Fachliteratur gebräuchlichen Begriff »*bilingual*« entspricht am ehesten der Begriff »*két nyelvű*« [zweisprachig]. Vámos, 6, Fn. 1. Im LEP wurden zur Unterscheidung meist die Begriffe »*zweisprachige/s Gymnasium bzw. Grundschule*« bzw. »*Nationalitätengymnasium / -grundschule*« benutzt.

¹⁰¹⁴ Telefax BVA-ZfA Ref. VI 4 [Wegmann] an AA [612] Herrn Dr. Röhrs vom 27. Mai. 1991. Dringlichkeitsstufe „Heute noch“ und „Sofort auf den Tisch!“ Betr.. Gastlehrerprogramm für Ungarn. Stellenbesetzungen zum Schuljahresbeginn 1991/92. [Typoskript 8 Seiten, hier: 1] PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

Sándor Petőfi (1823-1849), die in Harta nach dem namhaften Vertreter der Kurutzenpartei Pál Ráday (1677-1733) – alles keine Ungarndeutschen. Das »Lenau-Haus« in Fünfkirchen/Pécs blieb bei der Namensgebung im Schulbereich ohne Nachahmer. Die Anleihen beim nationalen Identitätsdiskurs Ungarns verdeutlichen, dass viele Ungarndeutsche kein eigenes Schulwesen anstrebten, wie es führende Verbandsvertreter sich auf ihre Fahnen geschrieben hatten, zumindest scheute man die Konflikte, die durch Umbenennungen unweigerlich aufgetreten wären.

Von den Erfahrungswerten hinsichtlich der Gesamtstundenzahl ausgehend, die für die Aneignung einer Fremdsprache auf bestimmten Kompetenzniveaus nötig sind, waren quantitative Kriterien für eine Priorisierung der Schulen zu gewinnen. Qualitative Gesichtspunkte wurden aus Unterrichtshospitationen bei den einheimischen Deutschlehrkräften bezogen. Für beide Einschätzungen bot sich der bundesdeutsche Koordinator an. Einen Anhaltspunkt hätte die Liste der ungarischen Schulen liefern können, an die bereits vor dem Start des LEP Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht gespendet wurden – auch im Sinne der Nachhaltigkeit. Doch es waren durch das GI unterschiedslos alle Schulen mit Deutschunterricht beliefert worden, in der Summe für ca. 800.000,- DM. Unter diesen befanden sich nach einer Aufzeichnung des AA vom September 1989 die „[...] sogenannten ‚Muttersprachenschulen‘ (von denen es noch drei Gymnasien und 16 Grundschulen [Klasse 1 bis 8] gibt) [...]“¹⁰¹⁵ Leider werden diese Schulen nicht namentlich aufgeführt. Von den zehn ältesten deutschen Nationalitätenschulen, die in der zitierten Studie von Éva Márkus genannt werden, bekamen nur die Schulen in Nemesnádudvar (1989 bis 1991) und in Harta (1992 bis 1994) eine deutsche Gastlehrkraft.¹⁰¹⁶ Offensichtlich schafften die anderen acht es aus innerverbandlichen oder materiellen Gründen nicht auf die Liste des Ministeriums. Die Namen der drei Gymnasien, die in der 1989er Liste des AA als „Muttersprachenschulen“ figurieren, sind aus anderen Kontexten leichter zu entschlüsseln.¹⁰¹⁷ An ihnen lässt sich zeigen, dass ein Bild der einheitlichen Unterdrückung der deutschen Nationalitätenbildung durch die kommunistische Diktatur nicht gezeichnet werden kann, wie auch – nach Koloman Brenner – die Einbindung der Verbandsfunktionäre in die

¹⁰¹⁵ AA 610-600.51/10 an Referate 600 bis 605 und 612 bis 614. Erlass vom 26. Oktober 1989. Betr.: Besuch des Bundeskanzlers in Ungarn vom 16. - 19. 12. 89, hier: Aktualisierung des anliegenden Sachstandes. PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 458-466, hier: Fol. 463.

¹⁰¹⁶ Als die ältesten deutschen Nationalitätenschulen galten die von Katymár (seit 1890), Bácsbokod (seit 1921), Dunabogdány (seit 1936), Máriahalom (seit 1947), Szederkény (seit 1948), Mecseknádasd (seit 1951), Császár-töltés (seit 1952), Hajós (seit 1952), Harta (seit 1952), Iklad (seit 1952), Taksony (seit 1952), Nemesnádudvar (seit 1953), Lánycsók (seit 1955) und Herend (seit 1956). Márkus, ebd.

¹⁰¹⁷ GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00 an AA Federführung Ref. 605. Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Betr.: Schulen der deutschen Minderheit in Ungarn. Bezug: Auf Weisung D6 o. D. Erlass vom 25. Februar 1992. Hier: Punkt 3. PA AA Zwischenarchiv Band 334.464, ohne Paginierung.

Machtstrukturen des Einparteienstaats bisher nicht aufgearbeitet wurde. Die Rolle dieser Schulen hatte sich nicht einfach nur darauf beschränkt, der typischen »*Schaufensterpolitik*« – auch dies der Ausdruck Brenners – zu dienen, mit der die Staatspartei MSZMP die gelungene Einbindung der Nationalitäten demonstrierte.¹⁰¹⁸ Denn diese drei Gymnasien nahmen ab 1988 auf verschiedene Weise an dem bilingualen Modernisierungsprogramm des Bildungsministeriums teil. Wie in einem früheren Abschnitt dargelegt, hatte die regionale Gliederung der Staatspartei die Aufnahme des »*Frankel Leó Német Nyelvű Gimnázium*« in Baja in das bilinguale Deutschprogramm durchsetzen können, obwohl das Programm ausdrücklich außerhalb des schulischen Angebots für die ungarndeutsche Minorität geplant war.¹⁰¹⁹ Die Geschichte dieses Gymnasiums zeigt ein ständiges Oszillieren zwischen dem Modernisierungs- und dem Identitätsdiskurs. Die Schule war, zunächst unter dem Namen »*Német Nyelvű Gimnázium*« [Deutschsprachiges Gymnasium], 1959 aus dem deutschen Klassenzug des »*III. Béla Gimnázium*« hervorgegangen und hatte 1960 den Namen des Pariser Kommunarden Leó Frankel angenommen. Während zuvor noch alle Fächer, außer Ungarische Sprache und Literatur, auf Deutsch unterrichtet worden waren, begann im Schuljahr 1960/61 der ungarischsprachige Unterricht der Realienfächer. 1988 wurde mit dem 0 plus 4-jährigen Lehrgang des bilingualen Modells A begonnen.¹⁰²⁰ Einer der beiden in diesem Jahr entsandten Fachberater erteilte an der Schule zehn Deutschstunden im »*Nullten*« Jahr.¹⁰²¹ Die Bundesrepublik steuerte als Geldgeber insgesamt 6 Mio. DM in drei Raten für eine große Baumaßnahme bei. 1992 wurde die – inzwischen in »*Ungarndeutsches Bildungszentrum*« (UBZ) umbenannte und u. a. um eine Grundschule erweiterte – Einrichtung nach dem Bericht des GK Fünfkirchen „[...] in den oberen Klassen von 30 bis 50 % Ungarndeutschen, in der Anfangsklasse von 70 % besucht [...]“.¹⁰²² In den Schuljahren 1988/89 bis 1996/97 waren dort kontinuierlich mindestens einer und bis zu sechs deutsche Gastlehrer beschäftigt. Demgegenüber konnte das »*Tolnai Lajos Gimnázium*« in Gyöngyös, wo ab dem Schuljahr 1961/62 ein deutschsprachiger Klassenzug begonnen hatte, den vierjährigen Lehrgang vom Typ B einführen, ohne dass die Gymnasialabteilung des MM Einwände gegen die pragmatische Herangehensweise des Ministers erhob. Die Schule nahm befähigte Schüler aus ungarndeutschen Grundschulen der

¹⁰¹⁸ Koloman Brenner, *Deutsche Minderheit(en) und Institutionen. Beiträge zur Minderheitenkunde für Germanistik[-]Studenten der Fachrichtung Deutsch als Nationalitätensprache.* (= Ungarndeutsches Archiv 16) ELTE Germanistisches Institut. Budapest 2018, 93.

¹⁰¹⁹ Oben Abschnitt 3.2 (Reform der Schulbildung und bilingualer Unterricht in den 1980er Jahren).

¹⁰²⁰ Márkus, ebd. 55, Vámos Ágnes, 103, spricht irrtümlich vom vierjährigen Modell B (ohne 0. Jahr).

¹⁰²¹ Josef Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Lehrer und Fachberater für Deutsch am Leo-Frankel-Gymnasium in Baja/Ungarn im Schuljahr 1988/89. Baja, den 12. September 1989. [Typoskript 8 Seiten, hier: 3–4]. Privatarchiv Proksch, Marburg, ohne Paginierung.

¹⁰²² GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00, Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Ebd. Siehe Fn. 1017.

Region auf, achtete aber darauf, den bilingualen deutsch-ungarischen Zweig deutlich von der Fortsetzung der Nationalitätenausbildung zu unterscheiden.¹⁰²³ 1992 erreichte der ungarndeutsche Schüleranteil 20 bis 30%. Erst ab 1992/93 kam zusätzlich ein sechsklassiger Nationalitätenzug hinzu.¹⁰²⁴ Das Gymnasium in Gyönk war 1988 Startpunkt des anderen Fachberaters und späteren ersten Koordinators Dr. Bubner. Im gleichen Zeitraum wie in Baja unterrichteten in Gyönk fortwährend mindestens ein und bis zu drei deutsche Gastlehrer, ab 1994 bis 2002 stabil in jedem Jahr zwei. Anders lagen die Verhältnisse in Fünfkirchen/Pécs. Das »*Leöwey-Klára-Gimnázium*« nahm zwar auch am bilingualen Programm teil, aber für Russisch und nicht für Deutsch.¹⁰²⁵ Der traditionsreiche deutschsprachige Klassenzug, als erster in Ungarn im Jahre 1956 eröffnet, wurde in ein Nebengebäude abgedrängt. Bitter für die ungarndeutschen Lehrkräfte sowie die Bildungspolitiker des Verbandes war wohl auch, dass in ihrem Fünfkirchen, dem Zentrum der Branau, zwei weitere bilinguale Lehrgänge, für Englisch und für Italienisch, an anderen Gymnasien der Stadt eingerichtet wurden, wenn auch durch das »*Lenau-Haus*« der Mangel an Präsenz ungarndeutscher Kultur etwas kompensiert wurde. Wegen des dramatischen Rückgangs der Anmeldungen zum Russischunterricht konnten am »*Leöwey-Klára-Gimnázium*« vom Schuljahr 1989/90 an ein zweiter und ab 1991/92 ein dritter deutscher Klassenzug eingerichtet werden.¹⁰²⁶ Bis 1996/97 unterrichteten hier zwei bis drei deutsche Gastlehrkräfte. Die räumlichen Verhältnisse blieben deshalb aber weiterhin beengt, sodass bald Pläne für ein ungarndeutsches Bildungszentrum auch in Fünfkirchen/Pécs geschmiedet wurden.

Seit der Wende sah sich die Bundesrepublik wachsenden Ansprüchen des Verbandes gegenüber. Das AA beobachtete deshalb mit besonderer Aufmerksamkeit die Planungen im ungarndeutschen Bildungsbereich. Die Botschaft in Budapest erstellte im März 1992 eine Projektliste, gegliedert nach Baumaßnahmen, personeller Förderung und Sachspenden. Die Liste war auch dem geschäftsführenden Vorstand des Verbandes der Ungarndeutschen vorgelegt worden. Im Begleitschreiben an das AA hob der Kulturreferent hervor, von 27 Maßnahmen im Bereich personeller Förderung (also Stipendien usw.) seien 14 allein für Ungarndeutsche bestimmt, an 13 weiteren Maßnahmen, die auch Mehrheitsungarn offenständen, „[...] partizipieren die Ungarndeutschen in dem Maße, wie sie in der Lage sind, entsprechend qualifizierte Personen zu nominieren.“ Die Konklusion lag auf der Hand: „Der von einigen

¹⁰²³ Vámos, ebd. 103-105.

¹⁰²⁴ Márkus, ebd. 60.

¹⁰²⁵ Vámos, ebd. 99.

¹⁰²⁶ GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00, Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Ebd. Siehe Fn. 1017.

Vertretern [...] immer wieder erweckte Eindruck, die Ungarndeutschen würden bei dieser Förderung nicht bevorzugt berücksichtigt, wird damit widerlegt.“¹⁰²⁷ Offensichtlich waren besonders die Spitzenfunktionäre, in einer Vorlage für BM Genscher als der „[...] geschäftsführende Familienclan Géza und Dr. Wendelin Hambuch“ apostrophiert, schwierige Partner.¹⁰²⁸ Jedes Zugeständnis an den Verband hatte, so die Befürchtung im AA, ähnliche Forderungen anderer deutscher Minderheiten in den MOE-Staaten zur Folge. Aber allein schon der Koalitionsfrieden in der Regierung ließ solche Vorsicht angezeigt erscheinen. Die Zeiten, als der CSU-Vorsitzende Franz-Josef-Strauß sich in die Programm- und Spracharbeit des Goethe-Instituts einzumischen versuchte, waren noch nicht vergessen. Die Verbandsspitze war nicht nur über die Landsmannschaft und andere Vertriebenenverbände gut in den parlamentarischen Raum der Bundesrepublik vernetzt, parteipolitisch neben der SPD vor allem in die Union. Ein großes Bauvorhaben des Verbandes, das ein Prestigeprojekt ersten Ranges in der Hauptstadt Budapest zum Ziel hatte, wurde z. B. über MdB Wilfried Böhm (CDU), nebenbei hessischer Landesvorsitzender des VDA (Verein für das Deutschtum im Ausland), lanciert. Der Staatsminister im AA, Helmut Schäfer (FDP), erklärte, das geplante »*Deutsche Haus*« bzw. „multifunktionale Bildungszentrum“ übersteige mit mindestens 32 Mio. DM die Förderungsmöglichkeiten des Bundes; eine Teilfinanzierung sei allenfalls bei Einwerbung anderer Förderungsgelder, z. B. bei deutschen Wirtschaftskreisen, vorstellbar. Außerdem wies Schäfer auf bestehende Förderungsprojekte in Budapest hin (die Deutsche Schule und das Ungarndeutsche Nationalitätengymnasium).¹⁰²⁹ Die ungarndeutschen Spitzenfunktionäre fanden bei mehreren Gelegenheiten auch das Gehör des Bundeskanzlers. Dem Bundeskanzleramt wurde z. B. – veranlasst auf Zuruf Helmut Kohls an den neuen Leiter der Kulturabteilung, Lothar Wittmann – durch das AA minutiös dargelegt, welche Hilfe im Bereich der Unterrichtsmedien, Lehrmittel und deutschsprachigen Lehrbüchern die ungarndeutschen Schulen Anfang der 1990er Jahre bereits erlangt hatten.¹⁰³⁰ Abweichend von der üblichen

¹⁰²⁷ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 320.15 [Reiff]. Bericht Nr. 413/92 an AA Federführung Ref. 605 vom 18. März 1992. Betr. Sonderprogramm der deutschen Minderheit und der deutschen Sprache, hier: Projektliste 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

¹⁰²⁸ AA 605-622.00 UNG 1-0 am 19. Oktober 1992 über Dg 60 und D6 und Herrn Staatssekretär an Herrn Bundesminister. Betr.: Förderung der deutschen Minderheit in Ungarn, hier: Stipendienvergabe. Bezug: Ihr Gespräch mit Vertretern der deutschen Minderheit in Budapest vom 15. Oktober d. J. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

¹⁰²⁹ Schreiben des Staatsministers (StS) im AA, Helmut Schäfer, an das Mitglied des deutschen Bundestags Wilfried Böhm o. D. [Anfang bis Mitte Februar 1992]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

¹⁰³⁰ AA 605-622 UNG 1-0 über Dg 60 Herr D6 mit der Bitte um Billigung und Weiterleitung über Leiter BSTS an das Bundeskanzleramt. Sachstandsbericht vom 23. Juli 1992. Betr.: Förderung der ungarndeutschen Minderheit, hier: Ausstattung ungarischer Schulen mit Lehrbüchern für die ungarndeutsche Minderheit. Bezug: Gespräch des Herrn Bundeskanzlers vom 7. Februar d. J. mit dem Vorstand des Verbands der Ungarndeutschen in Budapest. Anlage. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

Praxis, Jahresstipendien nur an Graduierte zu vergeben, hatte der DAAD das Programm für „[...] fortgeschrittene ungarndeutsche Studierende [geöffnet], die sich auf eine Lehrtätigkeit an einem Nationalitätengymnasium vorbereiten.“¹⁰³¹ Es verstand sich von selbst, so hob der für MOE zuständige Referatsleiter hervor, dass eine solche Laufbahnentscheidung ein ganz unterschiedenes Bekenntnis zur ungarndeutschen Identität voraussetzte. Angesichts der relativ geringen Nachfrage schloss er auf eine nicht näher ausgeführte „[...] ambivalente Stellung der Ungarndeutschen insgesamt“ und schlug für die Zukunft die Diversifizierung von Stipendien zugunsten kürzerer Aufenthalte vor.¹⁰³² In scharfem Kontrast zu diesen praktischen Erfahrungen entdeckte Géza Hambuch unter Berufung auf die Praxis der DDR eine „Angebots-lücke“ und forderte für seine Klientel Stipendien für ein Vollzeitstudium in Deutschland. Vergeblich versuchte die deutsche Seite ihn zu überzeugen, dass Vollzeitstipendien wegen der Entfremdung vom einheimischen Hochschulsystem, drohender Defizite in der ungarischen Fachsprache und schließlich der materiellen »Pull«-Faktoren eines Lebens in Deutschland kontraproduktiv seien: „Sie könnten dortige Eliten längerfristig dezimieren.“¹⁰³³ Vollstudienplätze in Deutschland seien Teil eines Konzepts aus „[...] ,rein deutsche[n]‘ Bildungseinrichtungen, d. h. deutsch-muttersprachige Kindergärten und Schulen“, das nur von einem Teil der führenden ungarndeutschen Funktionäre angestrebt werde.¹⁰³⁴ Obwohl die Linie des AA bei dem Gespräch mit dem Bundeskanzler völlig geklärt schien, hatte sich Hambuch vierzehn Tage später öffentlich erneut beklagt: „Wir haben keine einzige echte deutsche Schule und keinen echten deutschen Kindergarten. Also keine Einrichtungen, wo alle Fächer in deutscher Sprache unterrichtet werden.“¹⁰³⁵ Wittmann sah also Gründe dafür, der Botschaft in Budapest per Erlass noch einmal einzuschärfen, dass bei der Schulförderung, auch bei Neugründungen, zweisprachige Schulen priorisiert würden.¹⁰³⁶

¹⁰³¹ DAAD RL für Ostmitteleuropa [Golombek] an AA 605. Kurzer Erfahrungsbericht zur Förderung der ungarndeutschen Minderheit und der deutschen Sprache [Am 1. Juli 1992, eingereicht zusammen mit der Projektliste für die nächste Sitzung der Unterkommission]. Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

¹⁰³² Ebd.

¹⁰³³ AA 605-622.00 UNG 1-0 am 19. Oktober 1992 über Dg 60 und D6 und Herrn Staatssekretär an Herrn Bundesminister. Betr.: Förderung der deutschen Minderheit in Ungarn, hier: Stipendienvergabe. Siehe Fn. 1028.

¹⁰³⁴ „[Die] ,Basis‘ der Ungarndeutschen [ist] weitaus ,bodenständiger‘ und pragmatischer: Aus vielen Gesprächen mit Ungarndeutschen ist zu entnehmen, daß die überwiegende Mehrheit [...] realistischerweise ein zweisprachiges (deutsch- und ungarisch-sprachiges) Bildungskonzept für ihre Kinder verfolgt, da sie sich auch ihrer Heimat Ungarn stark verbunden fühlt.“ Ebd.

¹⁰³⁵ Informationsdienst der Vertriebenen Ausgabe Nr. 7 vom 21. Februar 1992. Zitiert nach: AA Az.: 605-622 UNG1-0 an Deutsche Botschaft Budapest. Erlass des Leiters der Kulturabteilung [D6 Wittmann] o. D. [Eingang des Doppels im Schulreferat AA 612: 24. April 1992] Betr.: Schulen der deutschen Minderheit in Ungarn; hier: Frage der Ein- oder Zweisprachigkeit. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

¹⁰³⁶ „Deutsche Minderheiten besonders dort, wo sie (wie in Ungarn) in Streusiedlungen leben, müssen jedoch auch weiterhin in Wort und Schrift der Landessprache mächtig sein. Eine ausschließlich deutschsprachige Schulbildung

Ebenfalls im Frühjahr 1992 hatte das AA einen Bericht über Schulen der Minderheit angefordert, die nach 1960 geschlossen worden waren. Das Generalkonsulat konnte dazu keine genauen Zahlen ermitteln. Es griff auf Erfahrungen der neuen (dritten) Fachberaterin Ruth Hübner-Lukes zurück, deren Einsatzgebiet ab dem Schuljahr 1991/92 die Grundschulen im transdanubischen Teil des GK-Amtsbezirks, vor allem in der Branau (Baranya), darstellten. Dort zählte sie 22 zweisprachige Grundschulen (*kétnyelvű*), nur die Hälfte der angeblich etwa 40 in den Angaben der Schulbehörden, „[...] wobei [...] wegen der besonderen Zuschüsse für jeden Nationalitätenschüler einige Direktoren unzutreffende Angaben machen.“¹⁰³⁷ Führende Funktionäre schienen sich in der Beurteilung der Situation nicht einig zu sein. Es konnte in den Augen der »Hardliner« nicht als Erfolg betrachtet werden, wenn ungarische Schulleiter einen solchen Etikettenschwindel begingen. Sie wollten die Schulaufsicht übernehmen. Der Berichtersteller des GK weiß sich eine solche Absicht nicht anders zu erklären, als dass „[...] sie ungarndeutsche Privatschulen wünschen“¹⁰³⁸, ein Ausdruck für seine Annahme, dass der Verband nach kultureller Autonomie der Nationalität und damit nach Schulen in eigener Regie strebte. Bei ca. zwanzig Schulbesuchen hatte sich der Berichtersteller auch einen eigenen Eindruck von der Qualität des schulischen Angebots verschafft. Die materielle Ausstattung der Schulen, nicht aber der Schülerheime, befand sich „auf einem guten Niveau.“ Für erwähnenswert hält er zu Recht die Schüler-Lehrerrelation: „Die Klassenfrequenz ist in der Regel geringer als in Deutschland, Sprachen und Mathematikklassen werden geteilt, wenn mehr als zwanzig Kinder teilnehmen usw.“¹⁰³⁹ Als „großes Problem“ wird die Schulbuchsituation bezeichnet. Ungarndeutsche Lehrkräfte müssten als Autoren gewonnen werden, die mit »*Know how*« aus Deutschland zu unterstützen seien. „Leider tut sich im Amtsbezirk auf diesem Gebiet wenig. Es wird in großen Mengen und kostenaufwendig kopiert und im übrigen [!] nach einem eigenen Verlag gerufen, der aber das Problem noch nicht löst.“¹⁰⁴⁰ Das Projekt eines eigenen

würde zur Isolierung und Ghettoisierung führen, die schließlich den Aus- und Rücksiedlerstrom nach Deutschland verstärken könnte.“ Ebd.

¹⁰³⁷ GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00, Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Hier: Punkt 2. Ebd. Siehe Fn. 1017. Die für 1992 geplanten Zuschüsse, im Jargon der Verantwortlichen ungarisch »*Normativa*« zu Deutsch Richtwert, manchmal auch unschön »*Kopfgeld*« genannt, betragen 14.000 Forint (= nach damaligem Umrechnungskurs ca. 350,00 DM) pro Schüler einer Nationalitätenschule/pro Jahr (zusätzlich zum Grundbetrag für alle staatlichen Schulen in Höhe von 30.000,— Forint = ca. 750,00 DM pro Schüler/Jahr). Ergebnisprotokoll der 5. Sitzung der Ständigen Unterkommission/Sonderprogramm vom 04.-07. November 1991 in Budapest. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung. Siehe Fn. 1010.

¹⁰³⁸ „Auf der letzten Mitgliederversammlung des Lenau-Vereins sagte Herr Baling, Vorsitzender der Ungarndeutschen in der Branau und Leiter des Lenau-Hauses [in Pécs]: ‚Wir haben jetzt in allen Gemeinden, in denen Ungarndeutsche leben, zweisprachige Schulen.‘ Dem hielt Herr Kerner, stellvertretender Vorsitzender des Verbandes der Ungarndeutschen, entgegen: ‚Nicht wir haben sie, sondern der ungarische Staat hat sie.‘“ GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00, Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Unterstreichung im Original. Siehe Fn. 1017.

¹⁰³⁹ Ebd. [Punkt 4].

¹⁰⁴⁰ Ebd. [Punkt 5].

ungarndeutschen zweisprachigen Schulwesens stand und fiel mit der Qualität der Deutschlehrerinnen und den Deutschkompetenzen der Fachlehrer, deren Tätigkeit sich freilich im Rahmen der ungarischen Arbeitsgesetzgebung entfalten musste. Die distanzierte Schilderung der im Vergleich zur Bundesrepublik arbeitnehmerfreundlichen Regelungen provozierten einen amtlichen Leser im AA zu dem handschriftlichen Kommentar: „Man fragt sich, warum wir diese Lücken füllen sollen.“¹⁰⁴¹

Die Fachberaterin, auf deren Einschätzungen solche Pauschalurteile zurückgingen, sah nicht über die Bedingungen und Schwächen der Lehrerarbeit hinweg, glich diese aber im persönlichen Kontakt zu den einheimischen Kolleginnen mit Geduld und Herzlichkeit aus. Sie setzte unermüdlich Impulse und schob Projekte an, mit denen der Horizont des Fremdsprachenlernens über die klassischen Grenzen der Unterrichtsstunde ausgeweitet wurde. Ihre Fortbildnertätigkeit versah sie mit Engagement, ja mit „Enthusiasmus“. So charakterisiert eine Lehrerin an der Tiborc-Schule in Fünfkirchen/Pécs, anlässlich des frühen Todes von Ruth Hübner-Lukes, deren Arbeitshaltung. „Sie hat für mindestens Drei gearbeitet.“ Das Haus der Fachberaterin, die ihre Familie nach Ungarn geholt hatte, habe für Schüler und Lehrer immer offen gestanden und sei schnell, „[...] wie Ruth es sich gewünscht hat, zur pädagogischen Werkstatt geworden“.¹⁰⁴² Die Rahmenbedingungen, in die hinein ein solches persönliches Engagement zu wirken versuchte, hatten sich durch die politische Wende aber nicht verändert. An der in allen sozialistischen Ländern üblichen geringen Entlohnung der Pädagogen wurde im Grunde festgehalten. Zum System gehörte es auch, dass zusätzliche pädagogische Tätigkeiten und die besondere Verantwortung, wie sie z. B. mit dem Amt des Klassenleiters einhergingen, extra entlohnt wurden, in Einzelfällen mit dem unerwünschten Negativeffekt bei Lehrkräften, pädagogische Probleme an den Klassenleiter zu delegieren. Auf Fortbildungsveranstaltungen wurden die Lehrer von der Schulleitung abgeordnet, und diese empfanden Fortbildung vor allem als Zeitverlust. Der Zwang, nur mit einem zweiten oder gar dritten Job die Familie ernähren oder sich als alleinstehende Person kulturelle Bedürfnisse nur mit einem Zusatzverdienst erlauben zu können, hatte schon während der 1980er Jahre das Engagement der

¹⁰⁴¹ „Der ungarische Deutschlehrer, in der Regel eine Frau [sic!], hat ein Unterrichtsdeputat von 18 Wochenstunden, wobei in diese Zeit noch ein Teil der Vorbereitung und Korrekturen fällt. Die Sommerferien betragen zweieinhalb Monate, der Schwangerschaftsurlaub drei Jahre, und das Pensionsalter liegt bei 55 Jahren. Damit ist die Lebensarbeitszeit rund gerechnet ein Drittel geringer als in Deutschland. Wenn man hier eine bessere Ausnutzung des aufwendigen Studiums vornehmen würde, natürlich bei entsprechender Bezahlung, wäre der ärgste Lehrermangel behoben.“ Ebd. [Punkt 6].

¹⁰⁴² Irene Heimann, [OLK] Tiborc-Schule Pécs: „In memoriam Ruth Hübner-Lukes“, in: Hans Sölch, Koordinator, Rundbrief Nr. 10 (04/94), auch mit einem eigenen Nachruf des Koordinators. Privatarchiv Lothar Hommel, Hamburg, ohne Paginierung.

Fremdsprachenlehrer aus dem Pflichtunterricht abgezogen und in die privat gegebenen Sprachstunden verlagert. Der nötigen Entlastung der Lehrkraft während der regulären Unterrichtsstunde [!] entsprach eine Beharrungskraft der LehrROUTINEN, vor denen es die bei der Fortbildung vermittelten pädagogischen Innovationen ausgesprochen schwer hatten. In der adressierten Kultur der Ungarndeutschen fehlte weitgehend die Unterstützung durch die Klientel selbst, ein engagierter Deutschunterricht blieb vielfach ohne echte Resonanz in der Gemeinde.¹⁰⁴³ Man wird gut daran tun, den Bericht des Generalkonsulats nicht wie ein moralisches Urteil zu lesen, sondern ihn als Instrument einer Kanalisierungsstrategie gegenüber wachsenden Ansprüchen des Verbandes zu sehen. Die Strategie richtete sich auf zwei Ziele: Zu prüfen war, ob erstens der Institutionalismus, hier verstanden als ungarndeutscher Drang, eigene tragfähige Strukturen im Vorgriff auf eine autonome Kulturverwaltung aufzubauen, inhaltlich eine Förderung aus Bundesmitteln rechtfertigte, und ob zweitens auch der ungarische Staat sich finanziell angemessen engagierte. Einen Gedanken des GK-Berichts weitergedacht: Nicht einen eigenen Verlag für ungarndeutsche Lehrbücher sollte man gründen, sondern ungarndeutsche Autoren stimulieren, sich – u. U. mit deutschen Kollegen zusammen – an die Erstellung von Lehrbüchern zu setzen. Ein Verlag würde sich schon finden. Ihn hätte das MKM vermitteln können, z. B. den Nationalen Lehrbuchverlag (»*Nemzeti Tankönyvkiadó*«). So kam es dann auch.¹⁰⁴⁴

Aber der Verband der Ungarndeutschen setzte nun eben vorerst auf die Schaffung von Institutionen, und das hieß konkret: Baumaßnahmen. Dafür wurden neben den AKP-Mitteln, aus dem die folgenden Raten der Bauzuschüsse für das UBZ Baja flossen, jetzt auch Mittel des Bundesinnenministeriums (BMI) erschlossen. Neben der Wirtschaftsförderung für das ungarndeutsche Kleingewerbe sollten Gelder aus dem auf 2 Millionen DM verdoppelten Budget auch in Schulbauten fließen. Botschafter Arnot sprach sich gegen die Verteilung der Gelder über die Vertriebenenorganisationen in Deutschland aus, da es sich um öffentliche Mittel handle und das Engagement der Bundesregierung sichtbar bleiben sollte.¹⁰⁴⁵ Der bei der 5. Sitzung der

¹⁰⁴³ „Das größte Problem ist aber der zu geringe Einsatz für die deutsche Sprache von Seiten der Ungarndeutschen selber. Es gibt lobenswerte Ausnahmen, aber häufig beschränkt sich das Deutschtum auf die Folklore und Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland, vielfach untergebracht in Wohncontainern mit so gut wie keinem Kontakt zu Deutschland, [richtet sich aber nicht] auf die Sprache und die heutige deutsche Kultur. Ungarn sind bei Sprachwettbewerben in der Regel besser als Ungarndeutsche. In Mohatsch [Mohács], einer Stadt an der Donau mit einem Bevölkerungsanteil von etwa 2 5 % Ungarndeutschen, wurde ein zweisprachiges Gymnasium eingerichtet, jedoch französisch-ungarisch, obwohl kein Bezug zu Frankreich erkennbar ist.“ GK Fünfkirchen Az. Ku 622.00, Bericht Nr. 121/92 vom 6. Mai 1992. Ebd. [Punkt 7]. Siehe Fn. 1017.

¹⁰⁴⁴ Siehe weiter unten Abschnitt 5.4.5.3 (Programmllehrkräfte als Lehrbuchautoren).

¹⁰⁴⁵ Fernschreiben (verschlüsselt) Botschaft Budapest an AA [Botschafter Arnot an Verteiler: Abt. 6 und StS] vom 27. September 1991. Betr.: Förderung der deutschen Sprache und der deutschen Minderheit in Ungarn, hier: Baumaßnahmen. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

Unterkommission in Budapest (04. bis 07. November 1990) anwesende Vertreter des BMI war zunächst gar nicht mit dem Verfahren einverstanden, „[...] alle Projekte, die von ungarischer und ungarndeutscher Seite vorgeschlagen würden, zunächst über die Botschaft zu leiten und von dieser prüfen zu lassen.“¹⁰⁴⁶ Der Botschafter beharrte aber auf der Vorabprüfung aller Bauprojekte („*prima facie*“) und band das Generalkonsulat Fünfkirchen wegen der regionalen Kompetenzen ein; für die fachliche Prüfung schlug er die Bundesbaudirektion vor. Die Hermann-Niermann-Stiftung mit Sitz in Düsseldorf hatte z. B. zugesagt, einen Fehlbetrag bei den Baukosten eines ungarndeutschen Gymnasiums in Mecseknádasd (in Höhe von 700.000,- DM) zu übernehmen.¹⁰⁴⁷ Hier erhob der Botschafter keine Einwände.¹⁰⁴⁸ Der Bau eines Wohnheims für Schüler aus dem sogenannten »Schwabengürtel« rund um Budapest, mit dem der Besuch des Deutschen Nationalitätengymnasiums im XX. Stadtbezirk ermöglicht werden sollte und für das sich der BMI-Vertreter erwärmte, wurde vom Botschafter uneingeschränkt befürwortet und bekam in der Rangliste den ersten Platz. Bei dem UBZ in Baja, das nun in der zwischenstaatlichen Kommunikation als »*Flaggschiff*« der Minderheitenförderung behandelt wurde, sollte es nach den Vorstellungen des Verbandes allein nicht bleiben, auch wenn vorerst die Sorge um die Bewilligung der 3. Rate für Baja durch den Deutschen Bundestag im Vordergrund stand.¹⁰⁴⁹

Die Errichtung eines ungarndeutschen Bildungszentrums in Fünfkirchen/Pécs fand ebenfalls die Zustimmung des Botschafters: „[...] ein durchaus berechtigter Wunsch“ sei das angesichts der Unterbringung der deutschen Klassenzüge des »*Leöwey-Klára-Gimnázium*« in einem maroden Hintergebäude.¹⁰⁵⁰ Statt eines kompletten Neubaus, für den bei der Hermann-Niermann-Stiftung bereits ein Förderantrag über 9,5 Millionen DM vorlag und der dann nicht den Zuschlag erhielt, regte er eine kleinere Lösung unter Einbeziehung der Stadtverwaltung an.

¹⁰⁴⁶ Ergebnisprotokoll der 5. Sitzung der Ständigen Unterkommission/Sonderprogramm vom 04.-07. November 1991 in Budapest. Ebd. Siehe Fn. 1010.

¹⁰⁴⁷ Diese Baumaßnahme wird auf der Internetseite der Stiftung nicht genannt, dafür aber z. B. Zuwendungen an die Selbstverwaltung der Stadt Baja für „Bau und Einrichtung einer Grundschule und eines Kindergartens im Ungarndeutschen Bildungszentrum“ in Höhe von 414.191,00 EUR bzw. Stadt Pécs für „Umbau und Renovierung des deutschen Klassenzuges des Leöwey-Gymnasiums“ in Höhe von 409.033,00 EUR (1994). Gesamtfördersumme Ungarn, 157 Projekte, meist im ungarndeutschen Kontext, 1989 bis 2019: 6.136.936,02 EUR. URL <https://www.g-h-n-s.com/projekte.html> (30.11.2021).

¹⁰⁴⁸ Die Recherchen im *SPIEGEL* Heft 45/1994 über eine weiter bestehende Zusammenarbeit der Stiftung mit dem europäischen Rechtsextremismus wurden vom BMI zurückgewiesen. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke und der weiteren Abgeordneten der PDS – Drucksache 13/84 – Die Hermann-Niermann-Stiftung und der Rechtsextremismus. Deutscher Bundestag. 13. Wahlperiode – Drucksache 13/185 – 10. Januar 1995. URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/13/001/1300185.pdf> (30.11.2021).

¹⁰⁴⁹ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 320.15 [Reiff] an AA Federführung Ref. 605 vom 6. Mai 1992. Förderung der ungarndeutschen Minderheit, hier: Erfahrungsbericht und Förderungswünsche des Verbandes der Ungarndeutschen. [Punkt 2]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

¹⁰⁵⁰ Fernschreiben Botschaft Budapest an AA vom 27. September 1991. Ebd. Siehe Fn. 1045.

Wegen der demographischen Situation in der Stadt komme es zu einem Rückgang der Schülerzahlen und jetzt schon zum Leerstand von mehreren Schulgebäuden. In Kooperation mit dem städtischen Schulreferat könne durch Zusammenlegung von Schulen ein Gebäude freigemacht werden, das dann zu geringeren Kosten bedarfsgerecht umgebaut werden könne.¹⁰⁵¹ Treiber der auf diesem Plan beruhenden Entwicklung war die Tiborc-Schule in Fünfkirchen/Pécs (*»Tiborc Utcai Általános Iskola«*). Der Deutschunterricht als Nationalitätensprache ab der ersten Klasse hatte, als Zubringer für die deutschen Klassenzüge des *»Leöwey-Klára-Gimnázium«*, 1983 an der Innerstädtischen Schule (*»Belvárosi Általános Iskola«*) begonnen. Zum Schuljahr 1991/92 zogen bereits sieben Deutschlehrkräfte mit ihren zweisprachigen Klassen in die neue Schule um.¹⁰⁵² Für den weiteren Ausbau bis zum Gymnasium und die Ergänzung durch einen Kindergarten, eine Berufsschule und ein Internat wurde eine Stiftung gegründet.¹⁰⁵³ Der Nationalitätenklassenzug am *»Leöwey-Klára-Gimnázium«* blieb trotz der Konkurrenz bestehen, weil der Name der renommierten Schule weiterhin Schüler anzog. Außerdem setzten GK und Botschaft auf die lokalen Strukturen in der Stadt Fünfkirchen/Pécs im Sinne der erwähnten „kleinen Lösung“ und hatten auch schon die Verbandsführung der Ungarndeutschen davon überzeugt, dass der Bundeshaushalt weitere 10 Mio. DM für die Förderung eines neuen Bauprojekts nicht hergeben würde. Dennoch bereitete das „ehrgeizige Projekt“ der *»Stiftung Fünfkirchener Deutschsprachiges Bildungszentrum«* im AA einiges Kopfzerbrechen. Nicht nur dass es als „als Gegenstück zu Baja“ eingeschätzt wurde, sondern die Kulturabteilung war auch mit einem ähnlichen Vorgehen konfrontiert wie im Fall der ungarischen Waldorfschulen. Das *»Christliche Jugenddorfwerk Deutschland e. V.«* klinkte sich in Ungarn ein. Wieder ersuchte ein Vereinsvorstand um einen persönlichen Gesprächstermin im AA, obwohl ihm die Aussichtslosigkeit des Antrags bereits erklärt worden war, wieder war angeblich der Minister Andrásfalvy schon einverstanden, und wieder wurde der Weg über die innerdeutsche Politik gesucht.¹⁰⁵⁴ In der Tat setzte sich die baden-württembergische CDU-Bundestagsabgeordnete

¹⁰⁵¹ GK der BRD Fünfkirchen Az. Ku 600.51 vom 12. Dez[ember] 1991 Betr.: Baumaßnahmen der deutschen Minderheit im Amtsbezirk. Anlage 1 zum Bericht Nr. 365/91 vom 18.12.91 der Vertretung Fünfkirchen. Betr.: Förderung der deutschen Sprache und der deutschen Minderheit in Ungarn, hier: Baumaßnahmen – In der Anlage 2 Fünfkirchen 16. Dez[ember] 1991: Vermerk Betr.: Ungarndeutsches Kulturhaus in Szekszárd, wird über anonyme Briefe an führende Verbandsvertreter in Szekszárd und Bonyhád berichtet. „Durchgängig sei der Gedanke enthalten, die deutsche Minderheit sollte sich in Ungarn nicht so breit machen.“ PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁰⁵² Márkus, ebd. 58-59.

¹⁰⁵³ Der Stiftung gehörte von Anfang an die Deutschlehrerin Ibolya Hock-Englender an, die spätere Direktorin des zügig ausgebauten, den Namen der ungarndeutschen Dichterin Valéria Koch tragenden Komplexes und heutige Vorsitzende der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU). Bevor sie dieses Amt antrat, wurde die Landesselbstverwaltung Schulträger.

¹⁰⁵⁴ „Der Förderungsantrag lag bereits dem Bundespräsidenten vor (Antragsteller wurden an GK Fünfkirchen weiterverwiesen). [...] Es ist der o. a. Stiftung [...] gelungen, das ‚Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e.

Dr. Renate Hellwig für die Initiative ein. Die Staatsministerin im AA, Ursula Seiler-Albring (FDP), legte im Bundestag die Gründe für die Ablehnung der finanziellen Förderung dar, nachdem bisher insgesamt 17 Mio. DM aufgewendet waren, mehr als in jedem anderen MOE-Land. Offensichtlich hatten sich die Initiatoren auch noch auf das Modell einer Begegnungsschule berufen. Das aber wurde zurückgewiesen: eine zweite Begegnungsschule in Ungarn neben der Deutschen Schule Budapest sei unnötig, und es fehle in Fünfkirchen/Pécs an einem „schlüssigen Begegnungskonzept“.¹⁰⁵⁵

Mit der Tiborc-Initiative wurde es den deutschen fördernden Stellen bewusst, dass im dritten Jahr nach der politischen Wende neue ungarndeutsche Akteure auf den Plan traten. Vielleicht war dies schon der Vorschein der Entwicklungen, die mit dem neuen Minderheitengesetz zu erwarten waren, das unter der Federführung von Károly Manherz, nunmehr Staatssekretär im Ministerpräsidentenamt, ausgearbeitet wurde. Bis zu den Wahlen zur Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) im März 1995, an deren Vorabend sich der Verband auflöste, war es zwar noch ein weiter Weg. Aber in der Zwischenzeit kam es zur Gründung neuer kultureller Dachverbände, und es konstituierten sich die örtlichen Minderheitenselbstverwaltungen nach den Kommunalwahlen im Herbst 1994.¹⁰⁵⁶ Im Schulbereich suchte die Deutsche Botschaft Kontakt zu neuen Gesprächspartnern. In der richtigen Analyse, dass den Leitern der weiterführenden Schulen eine Schlüsselfunktion zukomme, hielt sie regelmäßige Koordinationstreffen mit den Direktoren der Nationalitätengymnasien ab. Diese dienten der Vereinheitlichung der Aufnahmebedingungen, Absprachen über den Bildungskanon, einer gemeinsamen Werbestrategie unter den noch immer skeptischen ungarndeutschen Eltern und abgestimmten Beschaffungs- und Produktionsmaßnahmen ungarndeutscher

V.‘ für ihr Projekt zu gewinnen, das inzwischen Stiftungsmitglied wurde und sich mit Feuereifer als Lobbyist betätigt. [Bei der Vorsprache im AA hätten die Vertreter des Jugendwerks erkennen lassen,] daß sie versuchen werden, noch einmal über ‚die politische Schiene‘ (MdB?) der Sache Nachdruck zu verleihen. Es sei ihnen auch ganz gleich, welches Ziel bei diesem Projekt im Vordergrund stünde (ob Minderheitenschule, Begegnungsschule oder Berufsschule) wenn hiermit Mittel für die Baufinanzierung losgeeist [sic!] werden könnten.“ AA Vermerk 605-622.00 UNG/1-0 über RL 605, Dg 60 und Dg 61 an D6 vom 07. Mai 1992. Betr.: Deutschsprachiges Bildungszentrum in Pecs [sic!] / Ungarn, hier: Förderungsantrag des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e. V. (vgl. Anlage). PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

¹⁰⁵⁵ „Der Begriff ‚Begegnungsschule‘ setzt als amtliche (Förderungs-) Kategorie das Vorhandensein echter deutscher Staatsangehöriger und Muttersprachler voraus. Von diesen gibt es derzeit in Budapest, nicht aber in Fünfkirchen eine hinreichende Anzahl. Die Kinder der Ungarndeutschen müssen, sofern sie sich für eine deutsche Schulausbildung entscheiden (das Interesse ist geringer, als bisweilen nach außen dargestellt), erfahrungsgemäß Deutsch zunächst wie eine Fremdsprache lernen.“ AA Ref. 605 RL am 29. Juni 1992: Entwurf eines Rede-Elements im Deutschen Bundestag für Staatsministerin im AA Ursula Seiler-Albring. [Betr.:] Förderung eines deutschsprachigen Bildungszentrums in Fünfkirchen/Ungarn; AA Ref. 605-622.00 UNG/1-8 [Minke-König] Vermerk vom 26. Juni 1992. Betr.: Antrag des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands auf Förderung des Projekts „Deutschsprachiges Bildungszentrum Fünfkirchen“/Ungarn. PA AA Zwischenarchiv. Band 339.464, ohne Paginierung.

¹⁰⁵⁶ Brenner 2013, 94-95.

Schulbücher.¹⁰⁵⁷ Damit übernahm die Deutsche Botschaft einen Teil der Bildungskoordination, die eigentlich Aufgabe des MKM unter Einbeziehung des LEP-Koordinators (in seiner Eigenschaft als Fachberater) gewesen wäre. Eine erhöhte Aufmerksamkeit schenkte die Botschaft den ungarischen Aufwendungen für den Minderheitenschulbereich. Die Hoffnungen ruhten auf der Kooperation mit den städtischen Ämtern für Schulentwicklung, die angesichts der zurückgehenden Schülerzahlen zu neuen Konzepten gezwungen waren. Ernüchternd war das finanzielle Engagement des ungarischen Staates für andere Minderheiten angesichts seiner Zurückhaltung im ungarndeutschen Bereich: So stellte er im Jahre 1992 z. B. für das Slowakische Bildungszentrum in Budapest 760 Mio. Forint (umgerechnet ca. 14 Mio. DM) zur Verfügung.¹⁰⁵⁸ Der Aufwand für das Schulwesen der anderen Minderheiten bestärkte die deutsche Seite darin, sich mit finanziellen Zusagen für ungarndeutsche Prestigeprojekte über die bisher insgesamt 17 Mio. DM hinaus stark zurückzuhalten.

5.2.4. Stellenstruktur und Lehrkraftzuweisung

Zwar war das Lehrerentsendeprogramm in den kulturdiplomatischen Verlautbarungen immer als subsidiär bezeichnet worden, d. h. als zeitlich und im Umfang beschränkt und die Eigeninitiative der ungarischen Adressaten fordernd und fördernd. Aber Initiativen des ungarischen Bildungsministeriums (MKM), die auf traditionell guten Beziehungen Ungarns zu einigen Bundesländern (z. B. BW, BY, NRW, SN, ST) beruhten, wurden einerseits – wie gesehen – zum Teil durch das AA ausgebremst, das auf der alleinigen Zuständigkeit für die AKP beharrte. Andererseits verstärkten auf der Makro-Ebene Absprachen von Bund und Ländern im Hinblick auf die Lehrerentsendeprogramme in ganz MOE/GUS – 1993 noch einmal finanziell unterfüttert durch ein nicht offiziell so genanntes »Sonderprogramm des Bundeskanzlers« – den Eindruck, dass den ungarischen Wünschen auf absehbare Zeit weitgehend entsprochen werden könnte.¹⁰⁵⁹ Dennoch verschwanden in dem untersuchten Zeitraum

¹⁰⁵⁷ Fernschreiben (verschlüsselt) Botschaft Budapest Az. Ku 622.00 [Reiff] an AA Ref 605 am 11. Mai 1992. Betr.: Förderung der deutschen Sprache, hier: Gespräch mit Direktoren ungarndeutscher Gymnasien am 04.05.1992 in Budapest – Zur Unterrichtung. PA AA Zwischenarchiv. Ebd.

¹⁰⁵⁸ Fernschreiben (verschlüsselt) der Botschaft Budapest Az. Ku 600.51/2 [Reiff] an AA 605, 612, 214 vom 09. November 1992. Betr.: Förderung der Minderheiten durch die ungarische Regierung, hier: Finanzierung des slowakischen Bildungszentrums in Budapest. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

¹⁰⁵⁹ Heribert Wegmann, Zehn Jahre Lehrerentsendeprogramm – Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Rahmen des Schulprogramms Deutsches Sprachdiplom, in: *Begegnung* Heft 2/2000, 5-9, hier: 5 und 7. Mit dem „Sonderprogramm zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa sowie in der GUS“ des Bundes (1993), für das sich Helmut Kohl persönlich engagierte, konnte der Kanzler mit mehr Nachdruck die Bundesländer dazu auffordern, sich an den, schon 1990 über Ungarn hinaus erweiterten, Lehrerentsendeprogrammen in MOE/GUS

von fünfzehn Jahren (1987 bis 2002) etliche Grundschulen und Gymnasien manchmal schon nach einem Jahr aus den Einsatzlisten des LEP Ungarn. Anders bei den Pädagogischen Hochschulen (PH) oder den universitären Einrichtungen der Lehrerbildung: hier ist eine Herausnahme aus dem Programm meist nur nach längerer Versorgung mit Lektoren aus dem LEP zu beobachten. Erst gegen Ende des Zeitraums (ab 1998) wird das deutsche Engagement auch im Bereich der Deutschlehrausbildung allmählich abgebaut. Was in der Bilanz als Ergebnis einer strategischen Einsatzplanung erscheint, war in den Anfängen des LEP die Begleiterscheinung einer Suchbewegung mit Umwegen und Sackgassen, d. h. der Orientierung im ungarischen Bildungssystem und der Identifikation geeigneter Partnerinstitutionen. Im Rückblick galt es, auf ganz MOE, SOE und GUS bezogen, „[...] Einsatzformen in Absprache mit den Partnerstaaten (die sich in unübersichtlichen und diskontinuierlichen Umbruchentwicklungen befanden) zu vereinbaren.“¹⁰⁶⁰

Der Begriff der »Implementierung«, der nach Wegmann die erste Phase der Lehrereinsatzprogramme bezeichnen soll, trifft zumindest für Ungarn nicht den Kern, weil er vielfältige soziale und interkulturelle Prozesse, die auf den verschiedenen Akteursebenen in Gang kamen, auf ein institutionelles Handeln von oben reduziert. Deshalb benutzt der Verfasser lieber den Begriff der »Sondierung«. Eine wesentliche Bedingung dieser Mehr-Ebenen-Perspektive war die „oft [...] erstaunliche Eigenständigkeit“, welche den Schuldirektoren in MOE, besonders auch in Ungarn, eingeräumt war.¹⁰⁶¹ Die deutschen Gastlehrkräfte arbeiteten nicht nur Stundendeputate an ungarischen Schulen ab, sondern waren »Scouts«, deren Erfahrungen für die Stellenplanung und künftige Profilschärfung des Lehrereinsatzprogramms herangezogen werden konnten. Ähnliche Sondierungen gab es auch im Hochschulbereich.¹⁰⁶²

finanziell zu beteiligen. (Vgl. Andrei 2006, 53, Fn. 69; ebd. 155–156). Siehe oben Fn. 224. Im Schuljahr 1995/96 lag die Gesamtzahl der deutschen Lehrkräfte im Machtbereich der ehemaligen Sowjetunion bei 661 und stieg im anschließenden Schuljahr auf 704 (einschließlich Deutsche Auslandsschulen). Die Lehrpersonalvermittlungen nach Ungarn mit 110 (1995/96) wurden dabei nur von Polen mit 135 übertroffen. Diese Rangfolge der Plätze 1 und 2 änderte sich bis zum Ende des untersuchten Zeitraums nicht. Vgl. Wegmann, ebd. 8–9 (Schaubilder).

¹⁰⁶⁰ Wegmann, ebd. 6.

¹⁰⁶¹ Walter Schmidt, Deutsch hat Zukunft. Vortrag bei der 24. Hauptversammlung des VDLiA, in: *Der Deutsche Lehrer im Ausland*. 46. Jg. Heft 4 (Oktober 1999), 237–249, hier: 239.

¹⁰⁶² „Die bisher [dort] tätigen Lehrkräfte sind sehr unterschiedlichen Studiengängen zugeordnet (Sprachlehrer für Nationalitätenkindergärten, vierjährige Grundschullehrerausbildung (Unterstufe Kl. 1–4/Oberstufe Kl. 5–8), dreijährige Ein-Fach-Deutschlehrausbildung) und in vielfältigen Disziplinen eingesetzt (Landeskunde, Sprachpflege, Konversation, Phonetikübungen, Literaturgeschichte, Stilistik) und z. T. damit beauftragt, eigene Curricula für ihre Hochschule zu entwickeln.“ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 14. bis 27. 04. 1991. Typoskript, 10. Siehe oben Fn. 902.

5.2.4.1. Arbeitsrechtliche Aspekte

Es kennzeichnet schon die ersten Jahre des LEP Ungarn, dass nicht alle frei werdenden PLK-Stellen nachbesetzt wurden bzw. alle Neuausschreibungen zum Ziel führten. Es ist davon auszugehen, dass kaum eine Lehrperson fristlos »gekündigt« hat bzw. »entlassen« wurde. Die Auflösung des Vertrags mit einjähriger Laufzeit konnte beiderseitig angestrebt werden, durch Bekunden der Rückkehrwilligkeit durch die PLK bzw. Nichtverlängerung durch die Leitung der Institution. Relativ selten waren die Fälle, dass die Leitung keinen Ersatz anforderte. Unabhängig davon, welche persönlichen Motive der zurückkehrenden PLK vorlagen und ob es ihr gelungen war oder nicht, in ihrem Unterricht eine »Interkultur« zu schaffen, schien sich in einem solchen Fall keine Möglichkeit bzw. kein Bedürfnis entwickelt zu haben, den Kulturaustausch durch Beschäftigung aufeinander folgender deutscher Gastlehrkräfte zu sichern. Dafür mögen durchaus auch rationale Gründe vorgelegen haben (z. B. der allgemeine Schülerrückgang, die Verlagerung des Fremdsprachenschwerpunkts auf Englisch, oder auch eine nüchterne Analyse von organisatorischem und finanziellem Aufwand gegenüber dem Ertrag für das Renommee der Schule usw.)¹⁰⁶³ Anders gelagert waren die Fälle, in denen die Schul- bzw. Institutsleitung sich bei der Programmkoordination zwar um eine Nachfolge bemüht hatte, aber der Koordinator aufgrund der Berichte der bisherigen PLK zu dem Schluss kam, dass die Schule die in sie gesetzten Hoffnungen nicht in dem Maße erfüllte wie andere Institutionen, die um das knappe Gut deutsch-muttersprachlicher Lehrkräfte konkurrierten. Von hier aus war es nur noch ein Schritt, dass der Koordinator andere, neue Stellen als prioritär einstufte und eine Lehrkraft dazu bewog, sich woanders einsetzen zu lassen, natürlich alles mit Zustimmung der abgebenden und der aufnehmenden Institution. Es kam ja vor, dass sich kein gutes Verhältnis zwischen Instituts- bzw. Schulleiter und Gastlehrer entwickelte. In einigen Fällen hätte das unter dem Aspekt erwarteter Leistungen darin begründet sein können, dass es nicht gelungen war, eine Stelle entsprechend der Lehrbefähigung zu besetzen. Dies galt für Lehrkräfte vor allem mit einer Sek-I-Qualifikation (im deutschen Schulsystem für die 5. bis 10. Klasse ausgebildet). In den ersten beiden Gastlehrer-Kontingenten 1989/90 und 1990/91, also unter insgesamt 48 Personen, befanden sich sechs Lehrer und Lehrerinnen, die man als leicht unterqualifiziert hätte bezeichnen können, um im ungarischen Gymnasium (Klasse 9 bis 12), bzw. drei als leicht über- bzw. fehlqualifiziert, um in der ungarischen Grundschule (Klasse 1

¹⁰⁶³ Sokba kerülnek a német vendégtanárok? [Sind die deutschen Gastlehrer {zu} teuer?] NÉPSZAVA Jg. 120 Nr. 283; 1. Dezember 1992. *ADT Arcanum Digitheka*. URL https://adtplus.arcanum.hu/en/view/Nepszava_1992_12/ (31.05.2019).

bis 8) zu unterrichten. „Bislang hat es keinerlei Schwierigkeiten gegeben, und solche Fälle werden sich wohl auch in Zukunft nicht immer vermeiden lassen.“¹⁰⁶⁴ An der formalen Qualifikation konnte es also kaum liegen, dass es zwischen ungarischer Institutionsleitung und deutscher Gastlehrkraft nicht harmonierte. Krasse Fälle könnte man unter den beendeten Arbeitsverhältnissen suchen, die nicht durch eine Neuvermittlung aus Deutschland fortgesetzt wurden, aber dafür konnten auch andere Aspekte maßgeblich sein. Oft machte der Koordinator einen zweiten Versuch, indem er eine bereits ungarnerfahrene PLK umsetzte, weil er die Institution nicht aus seinem Portfolio verlieren wollte oder weil er sich sicher war, dass das Arbeitsverhältnis durch beiderseitige Akkulturationsprobleme zerrüttet war. Allerseits wurde verstanden, wenn ein dauerhaftes Stellenangebot in einem deutschen Bundesland die Rückkehr einer BPLK motivierte. Es konnten aber auch andere persönliche Gründe vorliegen, bei LPLK z. B. zu pflegende Angehörige oder der Wunsch, sich nicht allzusehr von der Heimatschule zu entfremden. Manchmal mussten kritische Ereignisse der Nach-Wende-Kriminalität wie z. B. Autodiebstähle oder Wohnungseinbrüche psychisch verarbeitet werden. Ein Dauerproblem war die persönliche Isolation. Einsame Orte, vor allem im Osten Ungarns, verlangten besonders in den langen dunklen Wintern psychische Kraft. Die Diskrepanz zwischen Lehrauftrag und Unterrichtsrealität schien manchmal unüberbrückbar, was zur Kritik am Auftrag oder zu Selbstzweifeln führte. Taktvoll wurden solche Umstände als Grund für einen Stellenwechsel im Land natürlich nicht öffentlich gemacht.

5.2.4.2. Institutionelle Aspekte

Anfangs wurde die »Gemeinsame Erklärung vom 7. Oktober 1987 zur Förderung der ungarndeutschen Minderheit und des Deutschunterrichts in Ungarn« so interpretiert, dass der Deutschunterricht im Rahmen des erstgenannten Ziels zu fördern sei. Fast alle Einsätze aus dem ersten Kontingent mit 21 PLK (1989) betrafen die deutsche Nationalität (20 von 21/22). Mehr als die Hälfte wurde an Grundschulen (Klasse 1 bis 8) vermittelt. Diese befanden sich in Siedlungen, deren Bewohner sich zu einem gewichtigen Teil zum Ungarndeutschtum bekannten.¹⁰⁶⁵ Selbstverständlich hatte die Einsatzplanung Standorte zu berücksichtigen, in die beträchtliche Finanzmittel aus der Bundesrepublik für Baumaßnahmen fließen würden – so die

¹⁰⁶⁴ Dr. Friedrich Bubner, Fachberater u. Koordinator an BVA-ZfA, Ref. IV.4, Herrn Wegmann, Kopie in: Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Ku 624 Bericht Nr. 128/90 [!] an das AA Referat 612 vom 29. Januar 1991. Büronotiz. Betr.: Entsendung deutscher Lehrer nach Ungarn. [Übersendung der im DB vom 29.01. angekündigten Schreiben des Koordinators Bubner, datiert vom 16.01. und des MKM Dr. Albin Lukács, datiert vom 18. 01. 91]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

¹⁰⁶⁵ Siehe die drei Tabellen im Anhang (3.4 Ungarische Grundschulen [Jg. 1 bis 8] mit deutschen Gastlehrkräften [1988 bis 2003]; 3.5 Ungarische Gymnasien [...]; 3.6 Ungarische Hochschuleinrichtungen [...]).

genannten Schulen in Baja, Budapest und Fünfkirchen/Pécs. Außerdem wurden weitere Gymnasien in ungarndeutschen Siedlungsgebieten mit einer oder zwei Gastlehrkräften bedacht.¹⁰⁶⁶ Wie erwähnt, waren unter der Leitung des GI, also *außerhalb* des LEP, bayerische Lehrkräfte im Hochschulbereich in der Russischlehrer-Umschulung eingesetzt. Mit Blick auf die weitere Entwicklung erwies es sich als zukunftsweisend, dass auch *innerhalb* des LEP bereits im Jahre 1989 zwei PLK als Lektoren für die Deutschlehrrausbildung an Pädagogische Hochschulen zugewiesen wurden – der »Eötvös József Tanítóképző Főiskola« in Baja sowie der »Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola« in Szombathely. Die PH in Baja bildete Lehrkräfte für die Unterstufe der Grundschule aus (ung. *tanító*, Klasse 1 bis 4), die PH in Szombathely für die Oberstufe der Grundschule und für die Gymnasialstufe (ung. *tanár*, Klasse 5 bis 8 bzw. 9 bis 12). Beide Institutionen hatten zuvor langjährige »Direktverbindungen« mit Einrichtungen der DDR gepflegt (PH Halle bzw. PH Magdeburg), ohne dass es zum Austausch von Lehrpersonal gekommen war.¹⁰⁶⁷ Mit dem MfV der DDR war zwar noch für 1989 ein Sprachpraktikum der Studierenden aus Baja in der DDR vereinbart worden, die Entsendung von Lektoren aber, wie erwähnt, war Sache des MfH gewesen, und dieses hatte nur an die Germanistiklehrstühle der Universitäten delegiert. Auf diesem strukturellen Hintergrund waren Primar- und Sekundarschullehrkräfte als Lektoren in der Lehrerausbildung ein Novum, das von Ungarn hingenommen wurde. Beim DAAD, der eigentlich für Hochschulkontakte zuständigen Mittlerorganisation, erregte dieser Einsatz Argwohn und führte über die Jahre hinweg zu Kontroversen mit der ZfA bzw. zwischen den AA-Referaten 605 und 612.¹⁰⁶⁸

Die Einsatzplanung für das zweite Kontingent mit insgesamt 28 PLK für September 1990 orientierte sich bereits vorsichtig an dem Gedanken, den Minderheitenbereich ungefähr gleichgewichtig mit Schulen ohne ungarndeutschen Bezug zu fördern. Allmählich verbreitete sich die Erkenntnis, dass »*muttersprachlicher Unterricht*« auch an Nationalitätenschulen nicht ohne DaF-Methoden auskommen würde. Es zeichneten sich zudem Einsatzlinien ab, die stärker von der Frage ausgingen, welches wohl der wirksamste Ort der muttersprachlichen Lehrkraft im Sprachlernprozess von schulischen Lernern sein könnte: Anfängerunterricht, frühes Fremdsprachenlernen, Phonetik, mündliche und schriftliche Kommunikation, Landeskunde, deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Unterrichtsmethoden? Das Ideal war ein altersgemäßer und

¹⁰⁶⁶ Siehe Tabelle 3.5 im Anhang.

¹⁰⁶⁷ Siehe Übersicht 3.2 im Anhang (»*Andere Direktverbindungen*« der Lehrerbildungseinrichtungen 1987 und 1988).

¹⁰⁶⁸ AA 605-622.00 UNG [RL 605 VLR I Krebs] an den Leiter des Referats 612. Bonn, 9. Dezember 1996. Siehe oben Fn. 993.

zielgerichteter Fremdsprachenunterricht, der die genannten Disziplinen berücksichtigte und möglichst viele davon integrierte. Die Frage konnte nicht theoretisch gelöst werden und hing nicht direkt mit der Schulstufe bzw. dem Ausbildungsziel an der Hochschule zusammen, sondern bezog sich auf die konkrete Grundschule in X, das konkrete Gymnasium in Y, den konkreten Lehrstuhl in Z. Waren dort die Zielvorgaben, die Spielräume für die Gastlehrkraft und ihre Kompetenzen, die Art und das Maß der Kooperation unter den Deutschlehrerkollegen annähernd vereinbar mit dem skizzierten Ideal? Den bilingualen Gymnasien ging in diesem Zusammenhang der Ruf des »modernsten« Fremdsprachenlehrkonzepts voraus. Es gab dort schon eingespielte Kooperationsformen zwischen ungarischen Deutschlehrern und ihren deutschen Kollegen aus der DDR. Dass auch österreichische Gastlehrkräfte mit Priorität an diese Schulform entsandt wurden, erhöhte vermutlich den Druck auf die deutsche Koordination, Präsenz zu zeigen. So wurde nicht nur in Mezőberény und in Mosonmagyaróvár, wo nicht ganz so viele DDR-Lehrkräfte die Entwicklungen im vereinigten Deutschland abwarteten wie in Nagykovács, je eine westdeutsche PLK eingesetzt. Es war dies auch am »Perczel Mór Gimnázium« in Siófok sowie am »Avasi-Gimnázium« in Miskolc der Fall. Beide Schulen versuchten sich mit DFU-Konzepten auf dem regionalen oder lokalen Schülermarkt attraktiv zu machen. Unter dem Aspekt des Unterrichts verschwammen die Konturen zwischen der allgemeinen schulischen Deutschförderung und der besonderen Unterstützung der ungarndeutschen Schulprojekte, besonders weil es auch an den Nationalitätengymnasien um DFU gehen sollte.

5.2.4.3. Räumliche und inhaltliche Aspekte

Die Einsatzorte waren nun auch in andere Regionalkonzepte verwoben, d. h. nicht an die bilingualen Kristallisationspunkte in der Provinz bzw. an die Verdichtungsgebiete der ungarndeutschen Streusiedlung in kleinen Dörfern gebunden.¹⁰⁶⁹ Zunächst noch verklausuliert, skizzierte der Koordinator Vorstellungen von der räumlichen Ausdehnung des Programms auf ganz Ungarn. Er hielt „[...] auch eine gezielte Unterstützung eines normalen Gymnasiums [für] sehr sinnvoll [...], besonders dann, wenn es nicht in den bekannten Ballungsgebieten liegt.“¹⁰⁷⁰ Obwohl aus den eingesehenen Dokumenten kein direkter Hinweis auf das Planungsmuster

¹⁰⁶⁹ Pál Beluszky/Zoltán Kovács, Settlements. In: István Klinghammer (Hg.), *Hungary in Maps*. Hungarian Academy of Sciences. Geographical Research Institute. Budapest 2009, 104-116, hier: 106 Fig. 84 (Settlement System). Kleine Dörfer finden sich hauptsächlich in West- und Südwestungarn an den Grenzen zu Österreich, Slowenien und Kroatien bzw. im Norden und Nordosten an den Grenzen zur Slowakei und zur Ukraine. Die vielfach romantisierte Siedlungsform der Tanya (Einzelgehöft) ist im Alföld (Tiefeland) zu finden, vor allem in Kiskunság (Klein-Kumanien) und im Komitat Békes.

¹⁰⁷⁰ Dr. Friedrich Bubner, Fachberater und Koordinator an BVA-ZfA Referat VI 4, Herrn Wegmann. Bericht vom 16. Januar 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

herauszulesen ist, geschweige denn der Begriff »Cluster« in diesem Zusammenhang benutzt wurde, folgte die räumliche Orientierung für den Lehrereinsatz der Vorstellung von Knotenpunkten eines Netzes, das über die Landkarte Ungarns ausgeworfen wurde. Die ZfA machte sich diese Perspektive zu Eigen.¹⁰⁷¹ Die Programmkoordination konnte auch das ungarische Bildungsministerium davon überzeugen, geförderte Gymnasien durch Grundschulen mit einer PLK in der Nähe zu ergänzen und umgekehrt. So entstand ein »Cluster« mit aus der Bundesrepublik personell gefördertem Deutschunterricht über alle zwölf Schuljahre hinweg. Meistens handelte es sich dabei nicht um einen institutionalisierten Schulverbund, sondern um eine virtuelle Arbeits- bzw. Interessengemeinschaft, die natürlich noch der Realisierung durch engagierte Gastlehrer harrete. So wurde eine Gastlehrerin an eine Grundschule in dem schon erwähnten Budaörs vermittelt, wo am »*Illyés Gyula Gimnázium*« eine westdeutsche Kollegin schon seit einem Jahr unterrichtete. Umgekehrt wurde nun auch ein Gastlehrer an das »*Táncsics Mihály Gimnázium*« in Mór geschickt, wo bereits ein Kollege an der Grundschule arbeitete. Gleiche Konstellationen zu geförderten Gymnasien ergaben sich auf der nördlich gelegenen Budaer Seite der Hauptstadt zunächst nicht, obwohl die nordwestlich vorgelagerten Grundschulen durch die Entsendung von PLK in die Stadt Pilisvörösvár und die Großgemeinde Solymár – zusätzlich zu den bereits im Vorjahr besetzten Stellen an Grundschulen in Piliszentiván und Pomáz – sich fast zu einem halben Ring ergänzten.¹⁰⁷² Das bereits erwähnte, ebenfalls von 1990 an personell und bald auch finanziell geförderte DNG liegt in Pesterzsébet, dem XX. Stadtbezirk, weit im Südosten auf der Pester Seite an der Donau. Das Gymnasium konnte, wie sich allmählich herausstellte, zwar mit Absolventen aus der bilingualen »*Hajos Alfred*«-Grundschule auf derselben Donauseite im Nordosten Pests rechnen, die in demselben Jahr in die Förderung aufgenommen wurde. Bei den damaligen Verkehrsverbindungen war das DNG dagegen für Schüler aus den Budaer Bergen und dem Pilisgebirge (auf der gegenüber liegenden, westlichen Donauseite) äußerst ungünstig gelegen. Aus diesen Gründen förderte die Bundesrepublik, wie oben gezeigt, aus Mitteln des BMI den Bau eines DNG-Schülerwohnheims.¹⁰⁷³ Für einen »Cluster« wären in der südöstlichen Agglomeration durchaus näher

¹⁰⁷¹ Mit Humor blickte Heribert Wegmann im Jahr 2000 zurück: „Dies erforderte viel pragmatisches Zupacken. Mitarbeiter der Zentralstelle erinnern sich gelegentlich mit gemischten Gefühlen daran, wie die zuständigen Pädagogen, über Landkarten gebeugt, versuchten herauszufinden, wie eine regional ausgewogene Verteilung der Lehrkräfte aussehen könnte: Wer wusste schon, wo beispielsweise Pilisvörösvár oder Nyiregyhaza [sic!] in Ungarn liegen?“ Wegmann 2000, 6. Siehe oben Fn. 1059.

¹⁰⁷² Beluszky/Kovács, Settlements. Ebd. 116 Fig. 99 (Spacial Structure of Budapest Agglomeration).

¹⁰⁷³ Vgl. Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.51/2 Bericht Nr. 769/92 [Reiff] an AA Federführung Ref. 605 vom 3. Juni 1992. Betr.: Förderung der deutschen Minderheit und der deutschen Sprache in Ungarn, hier: Deutsches Nationalitätengymnasium in Budapest. Anlage Situationsbericht. PA AA Zwischenarchiv 339.464, ohne Paginierung.

gelegene Grundschulen mit ungarndeutscher Färbung, z. B. in Soroksár, Vecsés oder Szigetcsép auf der Csepel-Insel, in Frage gekommen. Die beiden letzteren standen zum nächsten Besetzungstermin 1991 auf der gebilligten Vorschlagsliste „A“ des Verbandes der Ungarndeutschen, kamen aber nicht zum Zuge, während die Schule in Soroksár erst 1996 eine Gastlehrerin erhielt. Offensichtlich war dem »*Móricz Zsigmond Gimnázium*« in Szentendre die Rolle zugeacht, den regionalen »*Cluster*« im Nordwesten abzurunden. Die Stadt liegt ca. 20 km nördlich von Budapest in einer Ebene zwischen den Budaer Bergen und dem Pilisgebirge direkt am westlichen Arm der durch die langgezogene Szentendre-Insel geteilten Donau.¹⁰⁷⁴ Der im September 1990 gekommene westdeutsche Lehrer verließ die Schule schon nach einem Jahr, und die aus dem ST-Programm stammende Nachfolgerin hatte zunächst ebenfalls eine unsichere Bleibeperspektive. Sie wurde zwar im Schuljahr 1993/94 als BPLK übernommen, dann aber an dem konkurrierenden, noch namenlosen Gymnasium mit Fachmittelschule in Pilisvörösvár eingesetzt (dem späteren »*Friedrich Schiller Gimnázium*«, das in den deutschen Akten für längere Zeit unter dem Namen »*DNG Pilisvörösvár*« geführt wird). Dessen Leiter baute in den folgenden Jahren die Schule zu einem attraktiven Sek-II-Angebot mit Schülerwohnheim aus, das Absolventen aus Nationalitätengrundschulen weit jenseits der nordwestlichen Agglomeration Budapests anzog. Eine weitere Möglichkeit zur Fortsetzung des Deutschlehrgangs ergab sich für Schüler aus dem westlichen Siedlungsgürtel durch einen Quereinstieg (ab der 5. Klasse) in der Deutschen Schule Budapest (DSB), deren Lage in den Ausläufern der Budaer Berge (XII. Stadtbezirk) sich verkehrsmäßig für den privaten Schülertransport im Elternauto eher anbietet, die allerdings auch ein Schulgeld erhebt. Den Sitz im Stiftungsrat der DSB, welcher der ungarndeutschen Minderheit eingeräumt wurde, hatte über lange Jahre der Schulleiter des DNG inne. Die beiden Schulen machten sich wegen unterschiedlicher Schulabschlüsse keine Konkurrenz: die DSB als Begegnungsschule bot einen bikulturellen Abschluss (mit deutschem und ungarischen Abitur), das DNG dagegen ein ungarisches (Nationalitäten-)Abitur, später kombiniert mit dem DSD.

Weitere PLK wurden zum September 1990 auch an weitere – laut der Bezeichnung des Koordinators – „normale“ Gymnasien in der Hauptstadt und der Provinz vermittelt, die keinen Bezug zur ungarndeutschen Minderheit aufwiesen. Maßgebend für die Entscheidung scheint die regionale Bedeutung des Standorts gewesen zu sein. Selbstredend sind weiterführende Schulen und Hochschuleinrichtungen Standortfaktoren. Bei der Ausweitung des LEP im Gymnasial- und Hochschulbereich gerieten wie von selbst größere Siedlungen in den Blick.

¹⁰⁷⁴ Beluszky/Kovács, Settlements. Ebd.

Neben der Hauptstadt weist Ungarn fünf regionale Zentren auf (Debrecen, Győr, Miskolc, Fünfkirchen/Pécs, Szeged).¹⁰⁷⁵ Davon waren Miskolc mit dem »*Avasi*« und Fünfkirchen/Pécs mit dem »*Leőwey*« wegen des Fokus auf bilingualen Sprachlehrgängen bereits berücksichtigt. Auch Győr (EW 129.338, Stadt mit Komitatsrecht und Sitz der Komitatsregierung Győr-Moson-Sopron) sollte mit dem »*Kazinczy Gimnázium*« in diesem Kreis der Regionalzentren vertreten sein. An ein Gymnasium in Debrecen (EW 212.235, Stadt mit Komitatsrecht und Sitz der Komitatsverwaltung Hajdú-Bihar) eine PLK zu vermitteln, ist über die Jahre nicht gelungen, aber an der PH arbeitete ein Jahr später, also ab September 1991, nur mit zweijähriger Unterbrechung bis zum Ende des Untersuchungszeitraums, ein deutscher Gastlektor. Nicht viel anders in Szeged (EW 175.301; Stadt mit Komitatsrecht und Sitz der Komitatsregierung Csongrád-Csanád), wo nur in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zweimal versucht wurde, das eine oder andere Gymnasium für eine länger als zwei Jahre dauernde personelle Zusammenarbeit zu gewinnen. Ein Jahr früher hatte auch an der PH in Szeged eine Gastlektorin die Arbeit aufgenommen. Im Vergleich zum Schuljahr 1989/90 mit zwei (Baja und Szombathely) kamen im Schuljahr 1990/91 insgesamt sechs weitere Lehrerbildungsanstalten hinzu. Zusammen mit der genannten in Szeged waren es drei PH für Oberstufenlehrkräfte, die zweite in Eger (EW 61.892; Stadt mit Komitatsrecht und Verwaltungssitz des Komitats Heves) sowie die dritte in Nyíregyháza (EW 114.152; Stadt mit Komitatsrecht und Sitz der Komitatsregierung Szabolcs-Szatmár-Bereg). Auch diese drei Einrichtungen hatten vor dem Ende der DDR »*Direktverbindungen*« gepflegt, und zwar die in Eger noch unter dem Namen »*Ho Si Minh*« zur PH Erfurt/Mühlhausen, die in Nyíregyháza zur PH Zwickau und die in Szeged zur PH Potsdam). Drei weitere Pädagogische Hochschulen boten die Ausbildung von Unterstufenlehrkräften in Budapest, Szekszárd und Sopron an (EW 55.083; Stadt mit Komitatsrecht). An diesen Institutionen bestand ein Regionalbezug zur deutschen Minderheit. Die PH in Budapest, die »*Budapesti Tanítóképző Főiskola*«, richtete am Lehrstuhl für Fremdsprachen ab 1990 einen eigenen Ausbildungsgang für Deutschlehrer an Nationalitätengrundschulen ein und knüpfte damit an Vorkriegstraditionen an.¹⁰⁷⁶ Alle noch nicht genannten neu besetzten Provinzgymnasien des Schuljahres 1990/91 liegen in Städten mit bestimmten Funktionen bzw. in sogenannten Mittelstädten, so das »*Rózsa Ferenc Gimnázium*« in Békescsaba (EW 67.609; mit eigenem

¹⁰⁷⁵ Ebd. 112, Fig. 90, Table 17 (Hierarchy of urban settlements). Die Transformation nach 1990 führte zu einer Stärkung der lokalen Selbstverwaltung und machte es leichter, auch kleinen Siedlungen das Stadtrecht zu verleihen ("mushrooming of new towns"). Vgl. ebd. 111.

¹⁰⁷⁶ Éva Márkus, Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék története [Geschichte des Lehrstuhls für fremde Sprachen und Literatur]. In: Eszter Cúthné Gyóni/Orsolya Endrődy/Ádám Pölcz (Hgg.), *Élő hagyomány a Budai képzőben : Mosaikok a 150 év történetéből* [Lebendige Tradition in der Budapester Ausbildung : Mosaiken aus ihrer 150-jährigen Geschichte]. Budapest 2020, ELTE Tanító- es Óvóképző Kar, 367–453, hier: 380–381.

Komitatsrecht und Verwaltungssitz des Komitats Békes) oder das »*Bólyai János Gimnázium*« in Salgótarján (EW 47.822; mit eigenem Komitatsrecht und Sitz des Komitats Nográd). Oder die Stadt weist einen Verkehrsknotenpunkt auf, z. B. eine Donaubrücke wie Dunaföldvár (EW 8.551; Komitat Tolna). Hierher ging eine Gastlehrerin an das »*Magyar László Gimnázium*«. Von fünf regionalen Zentren wiesen 1990/91 schon vier wenigstens eine PLK auf, davon drei an Gymnasien; Gymnasien in weiteren sechs von 18 Komitatssitzen hatten einen deutschen Gastlehrer. An etlichen dieser Schulen gab eine – und nur diese einzige – PLK ein relativ kurzes Gastspiel, in Győr nur für ein Jahr, in Békescsaba und Szekszárd für zwei Jahre, in Salgótarján für drei, in Dunaföldvár immerhin für vier Jahre. Es kamen jeweils keine Nachfolger. Das Kalkül, in diesen Mittelstädten eine bildungsbewusste und aufstiegsorientierte ungarische Klientel mit einem schulischen Deutschangebot zu erreichen, das durch eine »*muttersprachliche*« Lehrkraft aufgewertet wurde, ging auf die Dauer nicht überall auf.¹⁰⁷⁷ Die Planungen für das folgende Schuljahr 1991/92 waren dadurch erleichtert, dass es nun – wie oben dargestellt – eine gemeinsame Arbeitsgrundlage mit dem Ministerium gab. Nach dem durch die beiden Koordinatoren, Dr. Judit Fodor und Dr. Friedrich Bubner, unterzeichneten Regelwerk sollten die Stellen mindestens zur Hälfte und prioritär an ungarndeutschen Schulen (Liste A) und zur anderen Hälfte an Schulen außerhalb dieser Bindung (Liste B) besetzt werden. Versetzungen wurden von der deutschen Seite vorgeschlagen und von der ungarischen Seite gebilligt, vorausgesetzt, die Zustimmung der Schulleitungen lag vor. Die gleichen Bedingungen galten auch für die verbliebenen DDR-Lehrkräfte.¹⁰⁷⁸ Für die Liste A übte der Verband der Ungarndeutschen das Vorschlagsrecht aus und hatte Bedarf für 30 Schulen angemeldet. Zwölf davon strich das Ministerium von der Liste. Es blieben also 18 Nationalitätengrundschulen übrig, unter denen sich überraschend eine Fachmittelschule für Wirtschaft und ein Katholisches Gymnasium befanden. Warum gerade 18 Schulen und nicht 20 oder 16? Ohne dies aus den Akten belegen zu können, geht der Verfasser davon aus, dass es sich bei dieser willkürlichen Festsetzung um eine Orientierung an den 18 Komitaten Ungarns handelte. Auch die Liste B sollte 18 Schulen enthalten.

Um die angestrebte hälftige Verteilung zwischen beiden Listen zu stabilisieren, hatten beide Seiten beschlossen, dass primär die Stellen besetzt werden sollten, die nach dem

¹⁰⁷⁷ Zu möglichen, in der Wendezeit reaktivierten historischen Vorbehalten gegenüber der deutschen Sprache vgl. unten Abschnitt 5.4.4.4. Deutsch als imperiale Sprache? Programmlehrkräfte als unwillkommene Agenten?

¹⁰⁷⁸ [Ungarisches] Ministerium für Kultur und Bildung, Hauptabteilung für Internationale Beziehungen [Briefkopf und Text original deutsch]. Aufzeichnung über die Projektbeschreibung der ungarischen und deutschen koordinationsischen [sic!] Tätigkeit vom 14. Mai 1991. Betr.: Gastlehrer in Ungarn. Anlage „A“, „B“. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

Ausscheiden einer deutschen Gastlehrkraft vakant geworden waren. Diese Regel wurde aber nicht sklavisch eingehalten, denn der deutsche Koordinator behielt sich vor, Schulen aus dem Programm zu nehmen. Zum Ende des Schuljahres 1990/91 kehrten sieben Lehrkräfte nach Deutschland zurück – vier aus Gymnasien, eine von der PH in Budapest und zwei aus Grundschulen, jeweils eine BPLK aus der Nationalitätengrundschule in Zomba und der bilingualen Grundschule in Budapest. Beide BPLK hatten in Deutschland eine Stelle angeboten bekommen. Nachbesetzt wurden die PH und die Grundschule in Budapest, nicht aber die in Zomba, und drei Stellen an Gymnasien. Beendet wurde mit dem Abgang der BPLK das deutsche Engagement am »Kazinczy Gimnázium« in Győr, dafür wurde es in derselben Stadt am »Krídy Gyula Gimnázium« fortgesetzt, das gleichzeitig Fachmittelschule für das Gastgewerbe war und noch aus DDR-Zeiten über Kontakte zu einer Fachschule in Erfurt verfügte. Auch einer Fachmittelschule in Budapest mit ähnlichem Profil, der »Gundel Károly Vendéglátóipari Szakközépiskola«, wurde eine BPLK zugewiesen. Hier bewies der Zweig für Tourismusausbildung und Fremdenführer eine starke Nachfrage nach erweitertem Deutschunterricht. Die Liste B enthielt neben diesen beiden Schulen nur Gymnasien plus die PH in Kecskemét. Oberflächlich gesehen, folgte Liste B dem Gleichgewichtsprinzip, weil die symmetrische Zahl 18 ebenfalls eine Rolle spielte, allerdings mit sehr viel mehr Lehreranforderungen, weil die bereits etablierten Gymnasien mit DFU teilweise bis zu fünf Stellen besetzen wollten. Diese Wünsche wurden nicht in vollem Umfang unterstützt, unter Hinweis auf die Übernahme der verbliebenen DDR-Lehrer. Dabei setzten sich ebenfalls mehr die Gesichtspunkte der deutschen Seite durch. Zehn der Gymnasien wurden neue Gastlehrkräfte zugewiesen, darunter die drei vollständig von Deutschland bezahlten ADLK, die sogenannten Fachbetreuer. Diese gingen in den Osten Ungarns, in weniger durch organisierte ungarndeutsche Interessen geprägte Gegenden. Bei dieser Entscheidung spielten neben räumlichen Aspekten auch inhaltliche Gründe eine Rolle. Der erste Fachbetreuer wurde mit einer strukturierenden Agenda in den Bereichen DFU und »westdeutscher Pädagogik« am bilingualen Gymnasium in Mezőberény eingesetzt, im südöstlichen Komitat Békés gelegen. Hier gab es wie an dem im nordöstlichen Komitat Szabolcs-Szatmár-Bereg unweit von Nyíregyháza gelegenen Nagykálló mehrere Ex-DDR-Lehrkräfte.¹⁰⁷⁹ Der zweite Fachbetreuer übernahm Aufgaben an der PH Szeged (Lehrerausbildung für die Grundschule Klassen 1-8), der dritte machte an dem renommierten »Herman

¹⁰⁷⁹ Auch dies ein Ergebnis der Evaluation des LEP durch den ZfA-Referenten Heribert Wegmann während seiner Dienstreise nach Ungarn vom 14. bis 27. April 1991. Siehe oben Fn. 980. Eine engere Zusammenarbeit der DDR-delegierten Lehrkräfte in Mezőberény und Nagykálló (Bildung einer gemeinsamen SED-GO) war schon Ende November 1989 von der DDR-Botschaft in Budapest angeregt worden, scheiterte aber an personellen Konstellationen. Siehe oben S. 171 Fnn. 647 und 649.

Ottó Gimnázium« in Miskolc fest, mit einer Anbindung an das Pädagogische Institut (PI) und die dort betriebene Lehrerfortbildung.¹⁰⁸⁰

Im Ergebnis wurde das Kontingent deutscher Gastlehrer in Ungarn zum September 1991 nicht nur bis zu der im Lehrentsendeabkommen genannten Zahl von 50 aufgefüllt, sondern mit – den Koordinator und die Fachberater eingerechnet – 81 Personen weit überschritten. Das Programm stellte sich insgesamt »ostdeutscher« dar, nicht nur durch die Übernahme einzelner an den Schulen oder in Ungarn verbliebener DDR-Lehrkräfte als BPLK, sondern vor allem durch das »Sachsen-Anhalt-Programm«, das – obwohl formal noch nicht zum LEP gehörig – in Übereinstimmung mit dem Bildungsministerium und der Botschaft vom LEP-Koordinator administriert wurde. Die bayerischen Lehrkräfte in der Russischlehrer-Umschulung dagegen wurden noch nicht mitgezählt, da sie vorerst weiterhin vom GI koordiniert wurden, bis sie schrittweise von LPLK *innerhalb* des LEP abgelöst wurden. Das zusätzliche Angebot des Kultusministeriums in Magdeburg eröffnete die Möglichkeit, weitere Standorte zu testen. Ein Novum ist 1991 die Vermittlung von Programmlehrkräften an Universitäten, so an das Fremdspracheninstitut der Technischen Universität in Budapest (schon im Folgejahr nicht mehr besetzt) sowie an den Deutsch-Lehrstuhl der Pannonischen Universität in Kaposvár (EW 71.788; Stadt mit eigenem Komitatsrecht, Verwaltungssitz des Komitats Somogy). Zusammen mit der Vermittlung einer BPLK an die PH in Kecskemét (EW 102.516; Stadt mit eigenem Komitatsrecht, Sitz des Komitats Bács-Kiskún) waren damit zwei weitere Komitatssitze versorgt, also schon 14 von insgesamt 18. Außerdem wurden deutsche Lehrkräfte an weitere PH entsandt, so – wie bereits gesagt – einer der Fachbetreuer nach Szeged, zusätzlich sachsen-anhaltische Lehrkräfte an die PH in Debrecen (das verbleibende der fünf Regionalzentren und der 15. von 18 Komitatssitzen), in Győr und an die Heilpädagogische Hochschule in Budapest (letztere übrigens aus der Waldorf-Initiative bekannt). Der Schematismus der Komitatssitze, der mit der Zahl 18 gegeben war, konnte nie ganz zu Ende geführt werden. Mit Ende des Schuljahres 1991/92 schied das Gymnasium in Békescsaba aus, konnte aber ab 1993/94 noch einmal für zwei Jahre durch die dortige PH ersetzt werden. Ebenfalls ab 1993/94 mit der Universität und ab 1994/95 mit dem »Lovassy Gimnázium« reihte sich Veszprém in diese Gruppe ein. Aber in die Komitatssitze Székesfehérvár, Tatabánya und Zalaegerszeg sollte niemals eine Programmlehrkraft vermittelt werden. Mit zunehmender inhaltlicher Durchformung des Lehrereinsatzes verlor die regionale Orientierung auch an Bedeutung. Die Fiktion der Gleichwertigkeit der beiden Förderungsziele, ungarndeutsche und ungarische Schulen

¹⁰⁸⁰ Dr. Bubner, Koordinator, an AA Kulturabteilung. Bericht vom 21. Mai 1991. Siehe oben Fn. 963.

mit erweitertem Deutschunterricht, konnte zum Schuljahresbeginn 1991 nur aufrecht erhalten bleiben, wenn geförderte Bildungsinstitutionen und nicht Lehrerstellen gezählt wurden. Damit stellte sich das angebliche Gleichgewicht eher als eine Symmetrie heraus.

5.2.4.4. Weitere inhaltliche und fachliche Aspekte

Zwar hatte die formale Ausgrenzung des ST-Programms, wie oben dargestellt, ihre Gründe im Zustandekommen, besonders im schwierigen Bund-Länder-Verhältnis nach der deutschen Vereinigung, aber sie war der Koordination des LEP auch willkommen, weil sie mit der zeitweiligen Überdehnung des im Abkommen festgelegten Lehrerkontingents eine Experimentierphase ermöglichte. Die Grenze von 50 war bereits schon mit der gleichzeitigen Übernahme ehemaliger, an die bilingualen Schulen delegierter DDR-Lehrkräfte als BPLK überschritten worden. Dies führte aktuell zur massiven Präsenz deutscher Gastlehrkräfte in Mezőberény (6), Nagykálló (4) und Mosonmagyaróvár (3). Die Absicherung durch den Institutionen- statt Stellenvergleich war auch deshalb nötig, weil die auf 30 Nationalitätengrundschulen lautende Liste A des Verbandes der Ungarndeutschen von vorneherein auf 18 zusammengestrichen worden war. Der Verband selbst hatte darauf verzichtet, eine Priorisierung festzulegen; die ungarische Koordinatorin und der deutsche Koordinator hatten also freie Hand.¹⁰⁸¹ Nur zwei bis drei Stellen wurden wirklich an Nationalitätengrundschulen besetzt, davon die in Miskolc nur halb, weil die Lehrerin aus Sachsen-Anhalt mit der anderen Hälfte ihres Deputats am »Herman Ottó Gimnázium« eingesetzt wurde. Die Stelle an einer vorgeblich im Nationalitätenmilieu angesiedelten Grundschule, an der »Kiserleti Általános Iskola« in der Kleinstadt Törökbálint (EW 9.459; Komitat Pest, in der südwestlichen Agglomeration Budapests) wurde dagegen von der im Rahmen des ST-Programms angekündigten Lehrkraft gar nicht erst angetreten. Stattdessen kam ein Schulzentrum (Kombination von Nationalitätengrundschule und Gymnasium) in Terézváros (VI. Stadtbezirk von Budapest) hinzu, das gar nicht auf der Liste des Verbandes genannt worden war. Die Grundschule in der Großgemeinde Hőgyész (EW 3.198; Komitat Tolna) von der Liste A bildete deshalb fast die rühmliche Ausnahme. Die sachsen-anhaltische Lehrerin blieb dort insgesamt sechs Jahre. In Salgotarján entstand durch die Zuweisung eines Lehrerehepaars aus Sachsen-Anhalt an die dortige »Petőfi Sándor Általános Iskola« bzw. an die »Koós Károli Építőipari Szakközépiskola« zusammen mit dem seit 1990 im Programm befindlichen Gymnasium einen »Cluster«,

¹⁰⁸¹ Telefax BVA-ZfA Ref. VI 4 [Wegmann] an AA [612] Herrn Dr. Röhrs vom 27. Mai. 1991. [Typoskript, 8]. Ebd. Siehe oben Fn. 1014.

der sich aber zwei Jahre später, wie oben angedeutet, durch die Rückübersiedlung aller drei PLK nach Deutschland auflöste und auch nicht wieder neu belebt wurde. Da sich auf der Liste A zwei Schulen als Gymnasien entpuppten, wurden diese, dem genannten Trend weg von den Grundschulen entsprechend, auch besetzt: die Fachmittelschule für Wirtschaft (»*Táncsics Gimnázium*«) in der Stadt Kisbér (EW 7.576; Komitat Komárom-Esztergom) und das »*Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium*« in der Stadt Budakeszi bei Budapest (EW 11.803; Komitat Pest).¹⁰⁸²

Diese beiden letztgenannten Schulen boten auch die relativ höchsten Lehrergehälter, Kisbér z. B. bezahlte dreimal so viel wie Városlőd, wo schon seit einem Jahr eine Gastlehrerin unterrichtete und eine zweite gesucht wurde – beide hätten sich dann die bisher nur von einer Person genutzte Dienstwohnung teilen müssen. Kein Wunder, dass der Koordinator möglichen Spannungen aus dem Weg gehen wollte, die zu Kündigungen seitens der PLK hätten führen können, und der zweiten Stelle einen Riegel vorschob. Ein Jahr später konnte er die tapfer ausharrende BPLK mit einer Versetzung an die PH Eger belohnen. In anderen Fällen lag die »*Erklärung*« der Schule über die Gehalts- und Wohnungsbedingungen auch Ende Mai noch nicht vor. Mit Hinweis auf die komplizierten Verwaltungsvorgänge zwischen Bund und Ländern und eine zeitgerechte Vorbereitung der neuen Gastlehrkräfte konnte die deutsche Seite wegen dieser Verzögerung weitere, meist Grundschulen, ausschließen.¹⁰⁸³ Vorbeugend wurde dem AA-Schulreferat, getarnt als Beratungsbaustein für Neubewerber, eine Argumentation für den allmählichen Rückzug aus diesem Förderungsbereich an die Hand gegeben.¹⁰⁸⁴ Drei volle Neubesetzungen an Grundschulen im September 1991 nehmen sich gegenüber 29 an Schulen im Sek-II-Bereich (vierzehn Gymnasien und drei Fachmittelschulen neu im Programm) recht bescheiden aus. Die eingangs des Abschnitts beschriebene Volatilität zeigte sich daran, dass schon im nächsten Schuljahr 1992/93 drei dieser Gymnasien nicht mehr im Programm waren (in Kecskemét, in Nyíregyháza und in Budapest das renommierte »*Fazékas* «). Eine längere Perspektive von vier bis sechs Jahren entwickelten neben dem schon genannten Katholischen Gymnasium in Budakeszi das bilinguale »*Kossuth Lajos Gimnázium*« im XX. Stadtbezirk von

¹⁰⁸² Ebd. [Typoskript, 2].

¹⁰⁸³ Immerhin konnten in diesem Bereich 14 Stellen gehalten werden, ohne dass weitere PLK durch Rückkehr nach Deutschland »*abbröckelten*«.

¹⁰⁸⁴ „[Z]u den Nationalitätenschulen ist insgesamt zu sagen: wo es nicht ausdrücklich vermerkt ist, soll der Lehrer Deutschunterricht erteilen, der die Form DaF hat. Die Lehrer sollten wissen, daß die Einsatzorte in der Regel kleine Dörfer ohne viel Komfort sind. Da die Schulen auf dem Land größte Schwierigkeiten haben, einen Auslandslehrer zu finanzieren, kann in der Regel nur das übliche Gehalt angeboten werden, das meistens deutlich unter dem von Stadtschulen liegt.“ Telefax BVA-ZfA Ref. VI 4 [Wegmann] an AA [612] Herrn Dr. Röhrs vom 27. Mai. 1991. [Typoskript, 7]. Ebd. Siehe oben Fn. 1014.

Budapest und im VIII. Stadtbezirk das »*Leövey Klára Gimnázium*«¹⁰⁸⁵. Letzteres ermöglichte der BPLK eine Zeit lang die parallele Arbeit am Pädagogischen Institut (PI) der Hauptstadt, wie auch das »*Herman Ottó Gimnázium*« dem dort angesiedelten Fachbetreuer zum PI in Miskolc. Das »*Kossuth*« und das »*Herman Ottó*« blieben über 1995/96 hinaus im Programm. Während sich Stellenzahl an Gymnasien in den Schuljahren 1990/91 und 1991/92 von 23 auf 46 verdoppelte, erhöhten sich die Stellen im Grundschulbereich nur geringfügig (von 15 auf 17).¹⁰⁸⁶ Das traf vor allem, wie gesagt, die Besetzungsvorschläge auf der vom Ministerium gekürzten Liste A des Verbandes der Ungarndeutschen. An dem aus seiner Sicht mageren Ergebnis übte der Verband deutliche Kritik. Die Botschaft schloss sich an und hielt eine Erweiterung der Lehrerzuweisung für nötig.¹⁰⁸⁷ Für diesen Vorschlag mochte sich, wie oben dargestellt, das AA-Schulreferat nicht erwärmen. Das Gewicht innerhalb des LEP verlagerte sich also schon 1991 auf die Schulen, die nicht als ausgesprochen ungarndeutsch etikettiert waren, obwohl aus den genannten Gründen auch hier Schüler aus der Minderheit anzutreffen waren. Dennoch ist ein Trend festzustellen: Bevorzugt wurde nicht die Festigung der ungarndeutschen Identität bedient, sondern es wurden Chancen für die potenzielle Modernisierung des Deutschunterrichts genutzt. Wenn beide Ziele gemeinsam erreichbar schienen, umso besser.

In den Vorbereitungen zum Schuljahr 1992/93 wurde deutlich, dass die Programmkoordination mit dem Instrument der Stellenrochade noch mehr Handlungsspielraum zu gewinnen trachtete. Diese Einsatzentscheidungen sind je nach dem Bildungsbereich stark differenziert. Die BPLK wurde von der Grundschule in Városlőd abgezogen und an der PH Eger eingesetzt, ohne dass die Schule einen Ersatz bekam, ein Muster, das sich in den folgenden Jahren mehrmals wiederholen sollte. Andererseits wurde die Kürze des jeweils nur ein Jahr dauernden Aufenthalts der deutschen Lektoren 1990 und 1991 an der »*Budapesti Tanítóképző Főiskola*« nicht der Institution angelastet. Denn im September 1992 wurden sogar zwei neue PLK dorthin vermittelt – eine von beiden war der Verfasser, der auf eigenen Wunsch vom bilingualen Gymnasium in Mosonmagyaróvár dorthin umgesetzt wurde; seine Kollegin, als BPLK neu im LEP, übernahm die Lektorenstelle in der Unterstufenlehrausbildung für Nationalitätenschulen.¹⁰⁸⁸ Mit einem solchen »*Upgrade*«, die eine Versetzung in die Lehrerausbildung darstellte, konnte der Koordinator Lehrkräfte zum Bleiben in Ungarn bewegen, die

¹⁰⁸⁵ Die Schreibung unterscheidet sich von der des gleichnamigen Gymnasium in Fünfkirchen/Pécs.

¹⁰⁸⁶ Vgl. Tabelle 3.3 im Anhang (Anzahl der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn 1988 bis 2002).

¹⁰⁸⁷ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 320.15 [Reiff] vom 6. Mai 1992. [Punkt 3]. Ebd. Siehe Fn. 1049.

¹⁰⁸⁸ Márkus, 2020, 443.

schon mit dem Gedanken einer Rückkehr nach Deutschland spielten. Auch das Bildungsministerium war dafür zu gewinnen. Es war Ansehen und Wirkung der PLK in der Lehrerbildung selbstverständlich zuträglich, wenn sie eigene Erfahrungen aus der ungarischen Schulwirklichkeit mitbrachten. Das MKM meldete im Frühjahr 1992 mit Blick auf September den Bedarf für 19 Lektorenstellen an, von denen wenigstens die ersten zehn auf der Liste neu oder nachbesetzt werden sollten.¹⁰⁸⁹ Dem wurde auch in acht Fällen entsprochen. Es konnte nicht verborgen bleiben, wie stark die gemeinsame Programmkoordination die Anträge der Nationalitätenabteilung des MKM in die zweite Reihe schob und sich für die Stärkung des Faches Deutsch im Sekundarbereich II oder in der Lehrerbildung entschied. Von den fünf Stellen an Nationalitätengymnasien wurde nur eine von zwei angemeldeten Nachbesetzungen realisiert (nur in Fünfkirchen/Pécs, nicht in Baja) und nur eine von drei neuen Stellen besetzt, letztere in Mór, wo im Familiennachzug nun ein Ehepaar gemeinsam unterrichten durfte (nicht aber in Veszprém und Pilisvörösvár). Noch ungünstiger war im September 1992 das Verhältnis von neu angeforderten (10 – davon zwei halbe) und besetzten Stellen (nur eine) bzw. den Nachbesetzungen (nur zwei von sieben) bei den Nationalitätengrundschulen. Vergeblich mahnte die HA für Ethnische und Nationale Minderheiten, die sich hier »*pars pro toto*« für das Ministerium verlautbarte, tatsächlich oder angeblich getroffene Absprachen an: „Nach Auffassung des Kultusministeriums müßten die Stellen 1 bis 17 unbedingt besetzt werden. Das Kultusministerium wünscht und unterstützt keine Reduzierung der Auslandslehrer mit Nationalitätenunterricht.“¹⁰⁹⁰ Der Vorgang beleuchtet erneut die mangelnde Abstimmung zwischen verschiedenen Ebenen und Abteilungen des Ministeriums, wie sie in anderer Form schon aus der Vorwendezeit erinnerlich sind. Drei der notwendigen Nachbesetzungen an den Grundschulen gingen auf das Konto einer gemeinsamen deutsch-ungarischen Entscheidung der beiden Koordinatoren, die Stelleninhaberinnen an Pädagogische Hochschulen zu versetzen. Auf die Priorisierung der Lehrerbildung hatte sich angeblich die Unterkommission bei ihrer 5. Sitzung geeinigt; selbst der Verband der Ungarndeutschen habe zugestimmt.¹⁰⁹¹ In den bilingualen Gymnasien wurden nur drei Nachbesetzungen fällig, zwei davon werden realisiert, zwei neue Stellenanfragen an bilingualen Grundschulen konnten nicht bedient werden, ebenso

¹⁰⁸⁹ Művelődési és Közoktatási Miniszterium (MKM) an Dr. Friedrich Bubner. Schreiben vom 12. März 1992 [im Original deutsch]. Beilage Nr. 1 Pädagogische Hochschulen. PA AA Zwischenarchiv Band 339.463, ohne Paginierung.

¹⁰⁹⁰ Dasselbe, Beilage Nr. 2 Nationalitätengymnasien und –grundschulen. Ebd.

¹⁰⁹¹ Dr. Friedrich Bubner an ZfA [Salm]. Begleitschreiben mit Kommentar zur „Lehreranforderungsliste Ungarn (Schuljahr 1992/93)“ vom 14. März 1992. Ebd. Fraglich bleibt, ob dieser Komplex überhaupt Gegenstand der Sitzung gewesen war. Das Protokoll der 5. Sitzung enthält keine entsprechenden Hinweise. Vgl. AA 605-622 UNG 1, 18. November 1991. Quelle siehe oben Fn. 1000.

wenig die Anträge zweier „allgemeiner Gymnasien“ auf einen Gastlehrer.¹⁰⁹² Die Priorisierungen der Stellenbesetzungen im Jahre 1992 bestätigen sich im Vergleich des Schuljahrs 1996/97 mit den beiden Anfangsjahren. Von den 20 Grundschulen, an denen 1989 und 1990 eine westdeutsche Gastlehrkraft die Arbeit aufgenommen hatte, beschäftigten 1996/97 nur noch fünf eine PLK. Dagegen wiesen alle acht Lehrerbildungsinstitutionen, die bereits 1989 und 1990 ins Programm aufgenommen wurden, bis zum Studienjahr 1996/97 ununterbrochen eine bis zwei Lektoren aus dem LEP auf. Diese Tendenzwende zur Lehrerausbildung wurde im Nachhinein auch öffentlich aus dem Bildungsministerium bestätigt. Der erwähnte Artikel in der »NÉPSZAVA« im Dezember 1992 zitierte Dr. Albin Lukács mit den Worten, Gastlehrer würden mit ihrem Anspruch auf eine Wohnung die kommunalen Selbstverwaltungen „[zu] viel kosten“.¹⁰⁹³ Nach seiner persönlichen Meinung sollten besser alle Gastlehrkräfte in der Deutschlehrausbildung eingesetzt werden, weil es sich auch Deutschland früher oder später nicht mehr leisten könne, einhundert Sprachlehrer nach Ungarn zu entsenden. Für die Wohnbedürfnisse des Lektors musste nicht wie bei den anderen Gastlehrkräften durch die Kommunalverwaltung gesorgt werden, sondern das Ministerium überwies der Hochschule pauschal 18.000 Forint. Auch für Deutschland sei das Programm teuer, weil die Lehrkräfte von dort ein Gehalt in D-Mark je nach ihrer Einstufung erhielten. Das ungarische Gehalt sei nur als Ergänzung gedacht.¹⁰⁹⁴ Die zunehmende Bedeutung des Hochschulbereichs lässt sich auch in den anschließenden Schuljahren belegen.

Die Gesamtzahl der deutschen Lehrkräfte in Ungarn schien zwischen 1991 und 1995 zu stagnieren, stieg aber noch einmal 1995/96 auf insgesamt 110 und erreichte damit ihren höchsten Wert. In diesem Zuwachs macht sich noch einmal die Konsolidierung der deutschen Lehrerentsendeprogramme im gesamten Bereich des Baltikums, in MOE, der GUS und der Mongolei geltend, Ergebnis des durch das sogenannte »Sonderprogramm des Bundeskanzlers« angeregten und von den Bundesländern verstärkten Personalaufwuchses.¹⁰⁹⁵ Die Zahl der PLK an Nationalitätengrundschulen in Ungarn sank nach 1991/92 allmählich um ca. ein Drittel und

¹⁰⁹² MKM, 12. März 1992. Beilagen Nr. 3 Zweisprachige Schulen und Nr. 4 Allgemeine Gymnasien. Ebd.

¹⁰⁹³ NÉPSZAVA Jg. 120 Nr. 283; 1. Dezember 1992. Siehe oben Fn. 1063.

¹⁰⁹⁴ Obwohl nach deutschen Vorstellungen niedrig, stellte das Gehalt zusammen mit der Steuerbefreiung und dem kostenlosen Wohnen selbstverständlich auch einen materiellen Anreiz dar. Der geteilte Wohnungsmarkt in Budapest ließ aber für Ausländer bald ein günstiges Wohnen nur noch dann zu, wenn die Ansprüche sehr heruntergeschraubt wurden. Aufgrund der Inflation waren die 18.000 Forint des Ministeriums bald nicht mehr als ein Zuschuss zu den selbst getragenen Mietkosten, die durch das Privileg aufgewogen wurden, in der Hauptstadt leben und arbeiten zu dürfen.

¹⁰⁹⁵ 150 Lehrkräfte finanziert durch den Bund, „mindestens“ 150 finanziert durch die Länder. Vgl. Schreiben des Hessischen Ministerpräsidenten (als Vorsitzender der Ministerpräsidenten-Konferenz) an den Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Dr. Helmut Kohl, vom 21. November 1991. PA AA Zwischenarchiv 339.463, ohne Paginierung. Vgl. auch Wegmann 2000, 8–9. Siehe oben Fn. 1059.

stieg dann 1995/96 fast auf den ursprünglichen Wert – neben den bewährten waren auch neue Grundschulen im Programm. Die Kontingente an Gymnasien, Fachmittelschulen und im Hochschulbereich näherten sich auf hohem Niveau an und betrug schließlich zusammen das Sechsfache des Personaleinsatzes an Grundschulen. Bereits in den Übersichten des zweiten Koordinators, Hans Sölch, der im Sommer 1992 das Amt antrat, wird die beginnende Profilschärfung des Lehrereinsatzes deutlich¹⁰⁹⁶ – erkennbar durch Reduzierung bei den sonstigen Gymnasien bzw. Fachmittelschulen ohne Nationalitäten- bzw. bilinguales Profil sowie die Rückführung des reinen Sprachunterrichts an Hochschulen für Architekten, Ingenieure usw. auf null, m. a. W. die Konzentration auf die Deutschlehrausbildung. Im September 1996 traten der dritte Koordinator, Hans-Rüdiger Bambey, und ein neuer Fachberater gemeinsam ihr Amt an. Sie vereinbarten eine klare Arbeitsteilung und engere Zusammenarbeit – äußerlich sichtbar dadurch, dass sie »*Gemeinsame Rundbriefe*« verfassten, paarweise dem Wochenblatt der Ungarndeutschen Interviews gaben und beide in demselben Büro erreichbar waren. Außer dem dritten Fachberater in Fünfkirchen/Pécs und zwei mit einer Teilkoordination betrauten Fachbetreuern waren weitere sechs ADLK als Fachschaftsberater an Gymnasien tätig. Diese organisierten die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) mit ca. 500 teilnehmenden ungarischen Schülern bereits im Frühjahr 1997.¹⁰⁹⁷ An der Jahreswende 2000/2001 sollten es schon rund 900 sein.¹⁰⁹⁸

Das DSD wurde mit der Neuausrichtung und Konzentration der gesamten Lehrereinsatzprogramme zum entscheidenden Prüfstein für die weitere Förderung oder Neuaufnahme von Gymnasien bzw. Fachmittelschulen. In die 1991er Gruppe von Gymnasien hatte das im Zusammenhang der Korrespondenz zwischen einer DDR-Lehrerin und Bundesaußenminister Genscher erwähnte »*Bocskai István Gimnázium*« in der Stadt Szerencs (EW 10.247; Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén) gehört.¹⁰⁹⁹ Die Perspektive in Szerencs entwickelte sich wie in Kisbér nicht wie gewünscht. Sie war nur eingeschränkt nachhaltig zu nennen. Die dorthin vermittelten Kolleginnen aus der ehemaligen DDR, die eine BPLK, die andere aus dem ST-Programm und später als LPLK übernommen, harrten zwar sechs Jahre aus, und ihre

¹⁰⁹⁶ Hans Sölch, „Rundbrief Nr. 10 (04/94)“ vom 28. April 1994, und „Rundbrief Nr. 4 (11/95)“ vom 16. November 1995, Privataarchiv Lothar Hommel, Hamburg, ohne Paginierung. Vgl. auch die genannten Tabellen im Anhang.

¹⁰⁹⁷ Hans Rüdiger Bambey im NZ-Gespräch „Wir sind Gäste in diesem Lande“. In: *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt* Jg. 41. Jahrgang, Nr. 9, Budapest, 1. März 1997, 4. Kopie im Privataarchiv Bambey, Bad Godesberg, ohne Paginierung.

¹⁰⁹⁸ Hans Rüdiger Bambey/ Heinz Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 20 – September 2000. Privataarchiv Heinz Schöll, Taksony, ohne Paginierung.

¹⁰⁹⁹ Siehe Exkurs 4.9. im Appendix (Einzelfälle: Drei sehr verschlungene Wege aus der DDR ins LEP Ungarn – zwei mit, einer ohne Erfolg).

Persönlichkeit mag die Schulleitungen zur fortwährenden Verlängerung der Einjahresverträge bewogen haben. Aber ihre Stellen wurden ab 1997/98 von der deutschen Programmkoordination nicht nachbesetzt, weil es nicht gelungen war, die Schule für das DSD zu gewinnen. Hierbei spielte ein Vorgriff auf die von der ZfA ab dem Jahr 1998 im Auftrag des AA durchgeführte Begrenzung der geförderten Schulen im gesamten MSOE-Bereich, in den Baltischen Staaten und der GUS die entscheidende Rolle (Konzentration auf die sogenannten „Schwerpunktschulen“ mit DSD). Auch die Gastgewerbeschule in Győr verlor ihre Stelle. Die im Profil ähnliche Schule in Budapest wurde mehrfach nachbesetzt – denn diese etablierte das DSD. Die Schulleitungen mussten mit dieser Entwicklung einverstanden sein, denn das DSD stellte ein Schulentwicklungsprogramm dar, das die Beschäftigung von gut ausgebildeten, auch jüngeren, einheimischen DaF-Lehrkräften verlangte und durch vermehrte Fortbildung und Prüfungstermine natürlich auch Verwaltungsaufkommen, Unterrichtsausfall bzw. Vertretungsaufwand bedeutete. Mit diesen Neuerungen wurde in Ungarn bereits der von der ZfA erarbeiteten und ab 1998 umzusetzenden Neuausrichtung der Programme in allen genannten gastgebenden Staaten vorgearbeitet. Auch die Unterrichtsministerien und Schulverwaltungen mussten für die neue außenkulturpolitische Zielsetzung einer dauerhaften Partnerschaft gewonnen werden.¹¹⁰⁰ „Neustrukturierung/Konzentration“ und „Verstetigung“ waren die Leitlinien für eine Neufassung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern von 1992. Alle Programme wurden auf eine Gesamtzahl auf 185 bis 190 geförderte Schulen beschränkt (160 „Schwerpunktschulen“ mit DSD-Prüfung und ca. 25 bis 30 „Mittelpunktschulen“ für die jeweilige Deutsche Nationalität).¹¹⁰¹ Hintergrund war die Sparpolitik der neuen rotgrünen Bundesregierung unter Bundeskanzler Gerhard Schröder. Mit Kopien einer Meldung und eines Kommentars aus der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« hatte der Koordinator die neuen Programmlehrkräfte des Jahres 1999 auf die erwartbare Stimmungskrise im LEP vorbereitet und sich „sicher [gezeigt, dass die Sparpläne] die Freude an unserer interessanten und abwechslungsreichen Tätigkeit in Ungarn nicht beeinträchtigen.“¹¹⁰² Statt Zweckoptimismus zu verbreiten, hatten sich die Verfasser der »Gemeinsamen Rundbriefe« für weitgehende

¹¹⁰⁰ „War ursprünglich das Lehrereinsatzprogramm als eine ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ verstanden worden, so kommen Bund und Länder nun überein, das Programm zu verstetigen, also auf Dauer als gemeinsame Aufgabe anzulegen, bei gleichzeitiger Ausrichtung der schulischen Arbeit auf herausgehobene Schwerpunkteinrichtungen.“ Wegmann, 2000, 9. Siehe oben Fn. 1059.

¹¹⁰¹ Schmidt, Deutsch hat Zukunft. Ebd., 239-241. Siehe oben Fn. 1061.

¹¹⁰² „Sparpläne gelten auch für auswärtige Kulturarbeit.“ [FAZ 23. Juni 1999] und „Schröders Wort. Jetzt gilt es: Der auswärtigen Kulturarbeit droht das Ende.“ [FAZ 24. Juni 1999] Der Kommentator Thomas Steinfeld versuchte, die Ansprüche der verschiedenen Mittlerorganisationen gegeneinander auszuspielen, mit eindeutigen Sympathien für den DAAD und das Goethe-Institut zu Lasten der Deutschen Auslandsschulen. Die Lehrereinsatzprogramme im Osten wurden allerdings überhaupt nicht kommentiert.] Hans R[üdiger] Bambej, Rundbrief an die

Transparenz gegenüber allen Beteiligten entschieden. So hieß es zum neuen Schuljahr 1999/2000 ohne Umschweife: „Sicher ist, dass jede einzelne Stelle auf die ‚Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit einer personellen Förderung‘ überprüft werden soll.“¹¹⁰³ Relativ einfach gestaltete sich die sukzessive Beendigung des Einsatzes in der Deutschlehrausbildung. Die Sättigung der Aufnahmekapazitäten an den Schulen wirkte sich allmählich auf den Rückgang der Studierenden in den Studiengängen aus. Dies bot die Gelegenheit zum Rückzug aus dem vom DAAD kritisierten Einsatz von Programmlehrkräften an Universitäten, was in Ungarn nicht sofort konsequent durchgezogen wurde, weil einzelne Bundesländer aus Prestige Gründen gerne ihre LPLK in der Lehrerausbildung beließen. Der Bund zog sich dagegen sozialverträglich aus dieser Förderung zurück, indem einzelnen BPLK die Fortsetzung ihres Einsatzes an Deutschen Auslandsschulen angeboten wurde, z. B. in Barcelona oder in Warschau.

Im Zentrum der Neuausrichtung standen die DSD-Schulen. Dass in dieser Zeit auch der Fortbildungsetat gekürzt und die Kriterien für die Zuweisung von Lehr- und Lernmitteln schärfer kontrolliert wurden, konnte leicht als kontraproduktiv für die neuen Ziele betrachtet werden und führte bei aller Transparenz zu Unruhe unter den Lehrkräften im Programm. Um diese produktiv aufzugreifen, war eine Beteiligung der PLK an der Diskussion über Fortführung bzw. Beendigung der personellen Förderung an einer konkreten Schule erwünscht.¹¹⁰⁴ Weitere Interviews in einer Beilage des Ungarndeutschen Wochenblatts für Pädagogen erläuterten die deutschen Pläne (1999) und gemeinsam mit dem Bildungsministerium verantworteten Entscheidungen (2001).¹¹⁰⁵ Eine Profilschärfung der schulischen Arbeit mit dem DSD-Instrument bedeutete, dass ab 2000 in Ungarn nur die 20 Gymnasien weiterhin personell gefördert wurden, die das DSD II als Abschluss des Deutschlehrgangs etablierten. Die Nationalitätengymnasien waren zugleich auch DSD-Schulen und genossen damit doppelte Förderwürdigkeit; auch bekamen die Nationalitätengrundschulen im Programm mehr Sicherheit bei der Planung mit deutschen Gastlehrkräften als bisher. Außerhalb des

neuen Gastlehrerinnen und Gastlehrer in Ungarn vom 15. Juli 1999. Anlagen. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

¹¹⁰³ Bambey/Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 15 – September 1999. (Hervorhebung im Original). Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

¹¹⁰⁴ Bambey/Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 17 – Dezember 1999. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung. In der Anlage zum Rundbrief eine gekürzte Fassung des mehrfach zitierten Vortrags, den der Abteilungspräsident der ZfA, Walter Schmidt, bei der Hauptversammlung des VDLiA in Freiburg (August 1999) gehalten hatte. Siehe oben Fn. 1061.

¹¹⁰⁵ „Deutsches Gastlehrerprogramm bewährte sich“ Gespräch mit Koordinator Hans R[üdiger] Bambey und Fachberater Heinz Weischer. In: *Buschtrommel*. Beilage zur *Neuen Zeitung*, Ungarndeutsches Wochenblatt, März 1999, 7. – „Das Gastlehrerprogramm wird weitergehen“. In Ebd., 7. Dezember 2001, 22-23. Kopien im Privatarchiv Bambey, Bad Godesberg, ohne Paginierung.

Nationalitätenbereichs standen die Chancen ebenfalls nicht schlecht, dass die Pläne auf Zustimmung stießen. Die traditionell starke Stellung des externen Sprachprüfungswesens in Ungarn drückte sich in einer allgemeinen Bereitschaft in der Gesellschaft aus, dafür privat auch zusätzliche Kosten zu übernehmen. Diese Prädisposition erhöhte die allgemeine Akzeptanz einer schulischen Prüfung, die keine Prüfungsgebühren verlangte. Zur Absicherung der Rahmenbedingungen schlossen die beiden Staaten das Abkommen über schulische Zusammenarbeit, das am 7. Dezember 2000 in Baja unterzeichnet wurde. Ausdrücklich wird die Unterstützung ungarischer Schulen geregelt, an denen einheimische Schüler auch deutsche Abschlüsse erwerben können.¹¹⁰⁶ Das Abkommen galt neben den ungarischen DSD-Schulen für das UBZ Baja, an dem eine Deutsche Abteilung die Möglichkeit einer Doppelqualifikation für den Hochschulzugang anbot. In einer kombinierten Prüfung konnten dort sowohl das ungarische als auch das deutsche Reifeprüfungszeugnis erworben werden. Zur organisatorischen Vorbereitung war schon zum September 1998 eine ADLK dorthin entsandt worden, die in der Funktion des Leiters der Deutschen Abteilung im UBZ auch die Stellung eines stellvertretenden Schulleiters einnahm und im LEP zunächst mitgezählt wurde.¹¹⁰⁷ Auch an DSD-Schulen übernahmen ADLK bestimmte Funktionen.¹¹⁰⁸ Bei der Herstellung der „[...] räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen für einen erfolgreichen deutschen Sprachunterricht und deutschsprachigen Fachunterricht [DFU]“¹¹⁰⁹ hätte die deutsche Seite gerne gesehen, dass ihre Vorstellungen über die Effizienz des Einsatzes deutscher Gastlehrkräfte – im Klartext größere Lerngruppen – in die Praxis umgesetzt worden wären.¹¹¹⁰ Die deutschen Programmlehrkräfte dürften mit Erleichterung aufgenommen haben, dass die ungarische Seite sich darauf nicht einlassen wollte. Nicht nur die Berufung auf einschlägige ungarische Bestimmungen für bilinguale und Nationalitätenschulen sprachen dagegen. Danach

¹¹⁰⁶ Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über schulische Zusammenarbeit. Bundesgesetzblatt Jg. 2002 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 17. September 2002, 2444-2448.

¹¹⁰⁷ Das Modell bildeten Schulen mit zweisprachiger Abteilung – in deutscher Diktion »Spezialgymnasien« genannt – die etwas früher entstanden und gefördert wurden, sieben an der Zahl, zwei in Estland (Tallinn und Tartu), zwei in Rumänien (Bukarest und Temesvar), zwei in der Tschechischen (Prag und Liberec) und eine in der Slowakischen Republik (Poprad).

¹¹⁰⁸ „Die Prüfung zum Sprachdiplom II wird unter der Leitung einer von der deutschen Seite damit beauftragten Lehrkraft durchgeführt. Ein Vertreter des Ministeriums für Bildung kann an der Prüfung teilnehmen.“ Artikel 8, Absatz 2 des Abkommens über schulische Zusammenarbeit. Ebd.

¹¹⁰⁹ Artikel 3, Absatz 1 des Abkommens. Ebd.

¹¹¹⁰ „Hierzu gehört auch, daß die deutschen Lehrkräfte nicht in zu kleinen Unterrichtsgruppen eingesetzt werden. Unterrichtsgruppen von 25 bis 30 Schülern erscheinen in den mittleren Jahrgangsstufen durchaus sinnvoll und zumutbar, auch wenn für den Fremdsprachenunterricht an diesen Schulen traditionell Kleingruppen von 12 bis 15 Schülern vorgesehen sind. Hier könnte es bei deutschen Lehrkräften zur Zusammenlegung von zwei Kleingruppen kommen, ohne daß die Aufteilung beim Unterricht durch einheimische Lehrkräfte aufgehoben wird.“ Schmidt, Deutsch hat Zukunft, 241.

lag der vorgeschriebene Teiler laut Verordnung des Kultus- und Unterrichtsministers (26/1997, VII.10, §2.2) bei mehr als 24 Schülern. Sondern auch die Schulleitungen und ungarischen Fachkollegen bestanden aus pädagogischen Gründen auf den kleinen Lerngruppen, wie der Koordinator in einem Beitrag für die »*Begegnung*« festhält.¹¹¹¹ Freilich mussten die Lehrkräfte damit auch hinnehmen, dass für die Deutschstunden aus stundenplantechnischen Gründen meist die Randstunden bereitgestellt wurden, manchmal sogar vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn („Nullte Stunde“) oder nach einem langen ermüdenden Vormittag.

Bei der Akkreditierung des DSD entpuppte sich der innerungarische Vergleich aber auch als Problem. Von der Akkreditierungskommission wurde verkannt, dass es sich beim Deutschen Sprachdiplom um eine international verbreitete Prüfung handelte, die wichtige deutsche Berechtigungen erteilte. Sie galt als Sprachnachweis für die Aufnahme eines Hochschulstudiums in Deutschland und war damit dem Kleinen Deutschen Sprachdiplom des Goethe-Instituts und der hochschuleigenen Prüfung ausreichender Deutschkenntnisse (DSH) gleichgestellt, die in der Regel den einjährigen Besuch eines Studienkollegs zur Voraussetzung hatte. Als Teil der Zugangsberechtigung ins ungarische Hochschulsystem wollte die Kommission das DSD aber nur dann als äquivalent mit der ungarischen Sprachprüfung (auf Oberstufenniveau Typ C) anerkennen, wenn die Inhaber eine ungarische Ergänzungsprüfung ablegten. Diese bestand aus zwei Prüfungsteilen: Übersetzung aus dem Deutschen ins Ungarische und umgekehrt. Der Koordinator kündigte weitere Verhandlungen an.¹¹¹² Denn bei ungarischen Schülern war trotz der positiven Einstellung zu Prüfungen ein Einbruch der Motivation zu befürchten, wenn sich herausstellte, dass sie mit dem Sprachdiplom um die ungarische Sprachprüfung nicht herunkamen.

5.2.4.5. Zusammenfassung

Bei der Besetzung von Stellen im LEP Ungarn erhielten anfangs politische Gesichtspunkte das Hauptgewicht. Die deutsche und die ungarische Seite achteten gemeinsam darauf, die materiellen Vorgaben des Lehrerentsendeabkommens vom 24. März 1990 – wenn auch mit gewissen Umwegen und Verzögerungen ungarischerseits – zu erfüllen. Wichtig war der deutschen und ungarischen Programmkoordination zunächst, im Geiste der Bonner Vereinbarung vom 7. Oktober 1987 mit den ersten beiden LEP-Teilkontingenten die Stellen

¹¹¹¹ Hans R[üdiger] Bambey, Als Lehrer in Ungarn. Ein Beispiel für die Umsetzung des Konzepts „Konzentration der schulischen Arbeit“, in: *Begegnung* Heft 2/2000, 14.

¹¹¹² „Das Gastlehrerprogramm wird weitergehen“. Gespräch mit Hans R[üdiger] Bambey, 23. Siehe oben Fn. 1105.

zwischen Bildungseinrichtungen, die einen ausgesprochen ungarndeutschen Bezug hatten (meistens Grundschulen), und den weiterführenden »rein« ungarischen Schulen mit erweitertem Deutschunterricht gleichgewichtig zu verteilen. Während also anfangs eher technisch begründbare Entscheidungen im Vordergrund standen, setzte die deutsche Seite schon nach der ersten Evaluation im Frühjahr 1991 mehr fachliche und pädagogische Gesichtspunkte durch. Seitdem spiegeln die deutsche Stellenstruktur und die Zuweisung von deutschen Gastlehrkräften an ungarische/n Bildungseinrichtungen immer deutlicher normative Grundentscheidungen der deutschen Akteure auf der Makro- und der Meso-Ebene, nicht ohne die Zustimmung des ungarischen Bildungsministeriums und der Institutsleitungen einzuholen (»*logic of appropriateness*«). Bei gleichzeitiger weiterer Ausdehnung des Kontingents über die vereinbarte Zahl von 50 Gastlehrern hinaus, u. a. durch die Übernahme in Ungarn verbliebener DDR-Lehrkräfte, wurde das Prinzip des personellen Gleichgewichts zwischen beiden Schulbereichen durch das der Symmetrie ersetzt. Diese wurde gemessen an der Zahl der geförderten Institutionen. Der Wechsel führte zu einem deutlichen personellen Übergewicht im Bereich der schulischen Deutschförderung *außerhalb* des Nationalitätenbereichs. Mit der Aussicht auf die Integration des Sachsen-Anhalt-Programms konnte die Gelegenheit zu weiteren Sondierungen im ungarischen Schul- und Bildungswesen genutzt werden, um verlässliche Partneereinrichtungen zu identifizieren. Dabei legte sich über die politische Folie der Symmetrie eine weitere räumlich-ästhetische Folie der regionalen Ausgewogenheit. Der Ansatz, jede der ungarischen Städte mit einer Komitatsregierung im Verzeichnis der Lehrereinsatzstellen zu berücksichtigen, konnte wegen der Volatilität im LEP nie ganz verwirklicht werden. Auch das Einsatzmuster, mit »*Clustern*« aus benachbarten Standorten ein schulisches Deutschlernangebot über die Schulstufen hinweg sowie Verbindungen in die Ausbildung und Fortbildung von Deutschlehrern zu schaffen, wurde auf Dauer nur dort verwirklicht, wo der Schulträger ein Schulzentrum über die Schulstufen hinweg entwickelte (wie z. B. das UBZ in Baja). Auf dem Hintergrund einer konsolidierten Zusammenarbeit zwischen der deutschen Programmkoordination und dem ungarischen Bildungsministerium setzten sich immer mehr fachliche Gesichtspunkte durch. Damit wandelte sich die Grundlage für den Diffusionsmechanismus der »*Competition*« zwischen den ungarischen Schulen und Hochschulen. Anfangs kam es sehr auf die Erfüllung oder Übererfüllung der Auflagen aus dem LEP-Abkommen an (Gehalt, Besteuerung, Wohnung). Diese Bedingungen wurden zwar weiterhin vorausgesetzt, aber in den Vordergrund traten Kriterien der Qualität und Nachhaltigkeit beim Deutschunterricht in der Gesamtschau der betreffenden Institution. Ein Meilenstein in dieser Entwicklung hin zum Diffusionsmechanismus »*Learning*« war ein zunächst versuchsweise vereinbartes, dann durch ein neues

Abkommen über die schulische Zusammenarbeit legitimierte Instrument der Qualifizierung: das Deutsche Sprachdiplom der KMK als schulische Abschlussprüfung des Deutschlehrgangs.

5.2.5. Personelle Fluktuation

5.2.5.1. Der Rahmen: Das ungarische Schuljahr

Das Schuljahr in Ungarn beginnt am 1. September und endet am 31. August, der Unterricht findet vom 1. September bis zum 15. Juni des Folgejahres statt. Die Unterrichtszeit von 180 Tagen wird nur durch kurze Ferienzeiten rund um Weihnachten und Ostern sowie Brückentage rund um die drei gesetzlichen Feiertage unterbrochen. Die langen Sommerferien gelten nur für die Schüler; die ungarischen Lehrkräfte haben einen Urlaubsanspruch von 30 Tagen und sind je nach ihren Aufgaben oft noch bis in den Juli hinein an den Schulen beschäftigt. Spätestens nach dem Nationalfeiertag (20. August) kehren sie aus den Ferien zurück, um sich u. a. in Konferenzen auf das neue Schuljahr vorzubereiten. Da die PLK ungarische Arbeitsverträge abschlossen, galten für sie im Grunde die gleichen Zeiten. Findige Wirtschaftsdirektoren an den Schulen versuchten anfangs, die Gehälter für die Monate Juli und August nicht auszuzahlen, mit der Begründung, dass „der Gastlehrer ja dann [schon bzw. noch] in Deutschland sei“. Diese Praxis konnte oft erst durch Intervention des Koordinators abgestellt werden. Andererseits übten die PLK keine Funktionen aus, und ihre Anwesenheit in den Vorbereitungskonferenzen war nicht unbedingt nötig, so dass sie mit Duldung der Schulleitungen oft erst kurz vor Unterrichtsbeginn aus den Ferien zurückkehrten. Die ZfA machte daraus keine Disziplinarsache. Die sich allmählich ausbildende Gewohnheit kam ihr in der Zeitplanung entgegen.¹¹¹³

Auch in den weiteren Jahren blieb es bei den späten Terminen für die PLK-Vorbereitungslehrgänge, auch als der Verfasser als Referent in der ZfA ab dem 1. September 1997 für die Planung verantwortlich war. Das hing mit den langwierigen Prozessen der Stellenbesetzung zusammen. Die Vorlaufzeiten für eine Personalvermittlung waren u. a. wegen der Abstimmung mit den Bundesländern sehr lang. Zunächst galt es zu ermitteln, wo eine Stelle mit einer LPLK besetzt bleiben oder werden konnte, denn diese belasteten den ZfA-Haushalt mit Ausnahme der Transaktionskosten (Anreise, Umzug) nicht. Nur die verbleibenden offenen Stellen wurden nach Möglichkeit mit BPLK besetzt, deren Zahl im Zuge der Ausweitung der Programme pro Land auf eine Höchstzahl begrenzt war. Amtierende PLK sollten deshalb spätestens bis zum

¹¹¹³ Vorbereitungslehrgang für Lehrkräfte an Schulen in Polen und Ungarn vom 11.08. bis 17.08.1991 [Typoskript, 3 Seiten]. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

Ende des Kalenderjahres ihre Absichten für das kommende Schuljahr offenlegen und sich vom ungarischen Arbeitgeber bestätigen lassen, dass ihrem Weiterbeschäftigungswunsch stattgegeben bzw. ob bei einer beabsichtigten Rückkehr nach Deutschland um einen Ersatz gebeten wurde.¹¹¹⁴ Der damit gegebene Zeitdruck konnte von Einzelnen besonders im ersten Vertragsjahr als Zumutung empfunden werden, denn spätestens drei Monate nach Arbeitsaufnahme war über Bleiben oder Gehen zu entscheiden. Auch für Schulleitungen bestand ein Risiko für das Schulprogramm, vor allem wegen des geringeren Angebots für den Fachunterricht in deutscher Sprache (DFU). Wurde der deutschen Gastlehrkraft gekündigt oder schied man im Einvernehmen voneinander, war es nicht sicher, ob ein Ersatz beschafft werden konnte. Den BPLK kam die einjährige Grundvertragszeit mit der Option, von Jahr zu Jahr den Vertrag zu verlängern, wegen ihrer Flexibilität entgegen. So konnten sie sich parallel zu ihrer Ungarntätigkeit für eine Lehrerstelle in einem Bundesland bewerben. Dass die weitere finanzielle Förderung des Einsatzes in Ungarn und die Fortsetzung des Programms durch die Bundesrepublik wegen der Vereinigungskosten zunächst unsicher schienen, wirkte als »Push«-Faktor zurück nach Deutschland, die Entspannung auf dem Lehrerarbeitsmarkt als »Pull«-Faktor.¹¹¹⁵ Durch das »Sonderprogramm des Bundeskanzlers« wurden die Gewichte zwischen beiden Faktoren wieder verschoben. Nun konnte die Höchstverweildauer im LEP ausgenutzt werden, wenn bei der Bewerbung in Deutschland eine passende Stelle noch nicht angeboten worden war.

Beide Statusgruppen waren von einer Unklarheit in den Rahmenbedingungen des Arbeitsaufenthalts betroffen, von der die Entscheidung über eine Vertragsverlängerung abhängig gemacht werden konnte. „Unter den hier arbeitenden Lehrern, vor allem den verbeamteten aus Baden-Württemberg, herrscht eine große Verunsicherung hinsichtlich der zukünftigen Besteuerung.“ Bemerkenswert ist die stilistische Einkleidung in eine fürsorgliche Absicht: „Unsere Lehrer [sind] beunruhigt [...] [und] verlangen eine rasche Klärung, weil offensichtlich einige die Frage der drohenden Besteuerung als Kriterium einer Vertragsverlängerung ansehen.“¹¹¹⁶ Laut LEP-Abkommen (Art. 7) waren die Gastlehrkräfte unbefristet von der Lohnsteuer befreit. Nur die Beiträge zur Sozialversicherung waren zu zahlen. Unter

¹⁰⁸³ Bis 2013 entschieden die ungarischen Schulleiter im kommunalen Auftrag; danach agierten sie als Beauftragte der inzwischen wieder zentralisierten staatlichen Schulaufsichtsbehörde KLIK (=Klebsberg Intézményfenntartó Központ), heute nur noch KK = Klebsberg Központ) URL: <https://kk.gov.hu> (13.09.2020). Den Namen hat die Behörde nach dem Innen- und Kulturminister der Zwischenkriegszeit, Kuno Graf Klebsberg, erhalten. Siehe oben Fn. 443.

¹¹¹⁵ Die Begriffe in Anlehnung an Mägdefrau/Glenkova 2013, die »Pull«- und »Push«-Faktoren in Bezug auf den Dienst an Deutschen Auslandsschulen untersucht haben. Siehe oben Fn. 61.

¹¹¹⁶ Schreiben des Koordinators Dr. Bubner vom 10. Januar 1991 an ZfA. Mit Begleitschreiben der Deutschen Botschaft Budapest vom 21. Januar 1991 zuständigkeitshalber an AA 612 umgeleitet. PA AA Zwischenarchiv 333.461.

Berufung auf § 20 des »*Abkommens zur Vermeidung der Doppelbesteuerung zwischen der BRD und der UVR*« von 1979 sollte dies aber laut ungarischem Finanzministerium für Lehrkräfte an Hochschulen nicht gelten. In dem betreffenden Paragraphen war die Lohnsteuerbefreiung für Gastlektoren auf zwei Jahre befristet. Mit Hinweis auf laufende Klärungsprozesse hatte das ungarische Bildungsministerium die widersprüchlichen Informationen in ihr deutschsprachiges Merkblatt für die Gastlehrkräfte aufgenommen. Die Deutsche Botschaft bezeichnete die ungarische Auffassung gegenüber dem AA als „[...] falsch. [...] Die Regelung des Gastlehrerabkommens geht als *lex specialis* dem Doppelbesteuerungsabkommen vor.“¹¹¹⁷ Botschaft und Koordinator hielten die rasche Klärung der Frage für dringlich, weil die PLK des ersten (1989er) Gastlehrerkontingents im Herbst des laufenden Kalenderjahrs 1991 ihr drittes Dienstjahr in Ungarn antreten würden.¹¹¹⁸

Wenn Gastlehrkräfte nach ihrer Zustimmung für die Vertragsverlängerung noch eine attraktive Stelle in Deutschland angeboten bekamen, aber auch aus anderen Gründen, hielten sie sich für nicht unbedingt an die Zusage gebunden. An den Koordinator, der gegenüber seinen ungarischen Partnern Verlässlichkeit demonstrieren wollte, wurde seitens einiger Lehrkräfte der Anspruch gerichtet, flexible Lösungen zu finden. Er bemühte sich, es nicht zu einem harten Vertragsbruch kommen zu lassen, sondern sorgte mit dem Versprechen, schnell für Ersatz zu sorgen, für ein Einvernehmen mit der ungarischen Schulleitung. Dabei half auch die oben dargestellte Absprache im deutsch-ungarischen Koordinatoren-Tandem, dass in einer neuen Runde zunächst die vakant gewordenen Stellen besetzt werden sollten. Zwar baute die ZfA finanzielle Hürden auf, indem der PLK bei einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Vertrag Unterstützungen für die Rückübersiedlung und den Neubeginn in Deutschland gestrichen wurden. Aber wer nur mit geringem Gepäck angereist, wer jung und unabhängig war, konnte u. U. mit der Aussicht auf eine feste Anstellung im Schuldienst eines Bundeslandes auf diese Leistungen verzichten. Von Seiten der Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) waren solche

¹¹¹⁷ Ebd. Nachdem eine Anfrage an das Bundesfinanzministerium nichts anderes ergeben hatte, bestätigte das AA [Az. 511.551.73] mit Schreiben vom 13. Februar 1991 die Auffassung der Botschaft. Ebd.

¹¹¹⁸ Das Problem schien sich mit dem ungarischen Steuergesetz (1995. CXVII. Szja tv. § 2 (5) und 1.sz melléklet 4.3.) erledigt zu haben. Demnach sollte das ungarische Einkommen für nicht ungarische Staatsbürger steuerfrei sein, wenn es als Gastlehrkraft für Unterrichtstätigkeiten im Rahmen eines internationalen Abkommens im Inland erzielt worden war. Eine zeitliche Grenze war nicht angegeben. Der Verfasser selbst war als Gastlehrer des Jahres 1990 mit dem Problem persönlich nicht konfrontiert gewesen (Stellenwechsel zur PH nach zwei Jahren, gesetzliche Neuregelung kurz vor dem 3. Vertragsjahr an der PH). Er erwarb dieses Hintergrundwissen als Koordinator im Jahre 2009 mit Hilfe einer ungarischen Deutschlehrerin, an deren Schule unerwartet dieser alte Konflikt aufgebrochen war, weil ihrer Kollegin, einer LPLK des Landes Sachsen, mit Berufung auf das DBA ab dem dritten Dienstjahr Einkommensteuer abverlangt wurde. Der aktuell zuständige Referent im ungarischen Bildungsministerium wollte gegenüber der Schule keine offizielle Stellungnahme dazu abgeben. Vgl. die E-Mail der Berichterstatterin vom 3. Juni 2009 im Privataarchiv des Verfassers.

Überraschungen weniger zu erwarten, kehrten sie nach dem Ende ihrer Beurlaubung durch das Bundesland doch an ihre Stammschule zurück. Die Berichtspflicht der LPLK an die personalführenden Stellen in den Kultusministerien und Bezirksregierungen stellte zudem eine geordnete Übergabe zum Schuljahreswechsel sicher. Die Rundbriefe des Koordinators enthalten Hinweise auf die Rückkehr von Kollegen in aller Regel gegen Ende des Schuljahres. Der Koordinator nannte manchmal persönliche Gründe, sprach den Dank für die geleistete Arbeit aus und verabschiedete die Rückkehrer mit den besten Wünschen für die Zukunft in Deutschland. Er kommentierte den Abschied aus der Perspektive der in Ungarn verbleibenden Kollegen als bedauerlich, aber mit Respekt für die persönliche Entscheidung. Damit trat er auch negativen Gerüchten über bestimmte Personen oder Institutionen entgegen.

Auf der Basis des Rahmenstatuts vom 25. November 1992 wurden die PLK bereits ab Anfang 1993 aufgefordert, in ihre persönliche Karriereplanung als Vermittlungszeitraum in der Regel eine Höchstdauer von sechs Jahren anzunehmen.¹¹¹⁹ Dies galt für die BPLK im Hinblick auf die finanziellen Zuwendungen aus dem Haushalt des AA (3.100 DM für ausgebildete Grund- und Hauptschullehrer, 3.500 DM für Gymnasiallehrer, plus Reise- und Umzugskosten); für die LPLK war die Beurlaubung unter Weiterzahlung ihrer deutschen Bezüge ebenfalls auf fünf bzw. sechs Jahre beschränkt. Für das erste PLK-Kontingent vom September 1989 war somit das Ende des Ungarneinsatzes spätestens auf den August 1995 zu datieren. In späteren Jahrgängen wurde in begründeten Einzelfällen allerdings von dieser Regelung abgewichen, wenn die ungarische Bildungsinstitution gegenüber dem Koordinator (bei BPLK) oder dem KM des beurlaubenden Bundeslandes (bei LPLK) ein besonderes Interesse an der Weiterbeschäftigung der deutschen Lehrkraft glaubhaft machte. Als Alternative für bewährte BPLK bot die ZfA später auch an, sich für eine Zweitvermittlung an eine Deutsche Auslandsschule zu bewerben. Für diese Kollegen wurde die vorgeschriebene Übergangszeit in Deutschland oft auf ein halbes Jahr verkürzt.

5.2.5.2 Gesamtüberblick: Verweildauer 1987/88 bis 2002/03 (2008/09)

Im Folgenden wird näher untersucht, wie sich die Mobilität der deutschen Lehrkräfte in Ungarn unter den genannten Rahmenbedingungen ausprägte. Die Datengrundlage bilden die Adressenlisten des Koordinators, die einem seiner Rundbriefe jeweils im Herbst eines Jahres

¹¹¹⁹ Das Ergebnis einer Abstimmung zwischen AA, KMK-Sekretariat, ZfA und Fachberatern/Koordinatoren. Vgl. Hans Sölch, Rundbrief Nr. 5 (1.93) vom 02. Januar 1993 [2 Seiten], Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

beilagen.¹¹²⁰ Untersucht wird auf dieser Datengrundlage die Verweildauer der einzelnen Lehrkräfte als abhängige Variable (y).¹¹²¹ Die persönliche Entscheidung, schon nach einem Jahr bzw. erst nach mehreren Dienstjahren an einer ungarischen Schule nach Deutschland zurückzukehren oder den Vertrag in Ungarn zu verlängern, ist in der Praxis von einem schwer entwirrbaren Bündel aus Rahmenbedingungen, Motivationen und psychologischen Faktoren abhängig. Es ist davon auszugehen, dass der Wunsch, in dem erlernten Beruf zu akzeptablen Bedingungen zu arbeiten und dabei möglichst fruchtbringende Erfahrungen zu machen, bei der Entscheidung eine zentrale Rolle spielt. Deshalb warteten bisher von westdeutscher Lehrerarbeitslosigkeit betroffene BPLK in Ungarn ab, ob ihnen in naher Zeit eine Stelle in Deutschland angeboten würde. Die Wartezeit hinderte die meisten nicht daran, sich auf die ungarische Situation einzulassen und mit vollem Engagement ihre Aufgaben anzugehen. Mit dem Fortschreiten des deutschen Vereinigungsprozesses verschwand die Lehrerarbeitslosigkeit. Somit verlor dieses Motiv für junge Lehrkräfte allmählich an Bedeutung, und sie konnten mit dem Gedanken spielen, noch im Schulwesen eines dritten Landes Erfahrungen zu sammeln, bevor sie sich endgültig in den deutschen Schuldienst begaben. Schwer zu definieren und schwierig zu erfassen wäre der Zusammenhang von familiärer Situation und persönlichem Wohlbefinden in Ungarn. Finanzielle Anreize (unter Einschluss des im Prinzip mietfreien Wohnens und des Währungsgefälles) beeinflussten die Entscheidung, gewiss auch die im Vergleich zu Deutschland großzügige Ferienregelung (praktisch zehn zusammenhängende Wochen im Sommer). Da die Jahre vor dem EU-Beitritt Ungarns (01. Mai 2004) betrachtet werden, muss auch die mühselige Bürokratie, die mit dem von Jahr zu Jahr zu erneuerndem

¹¹²⁰ Hier einige Ausführungen über die Zuverlässigkeit der Datenquellen. Das Lehrereinsatzabkommen ging, wie gesagt, von 50 deutschen Gastlehrern aus; die oben zitierte Broschüre der deutschen Kulturmittler vom Dezember 1990 nennt insgesamt 47 amtierende Lehrkräfte. In seinem Schreiben vom 16. Januar 1991 an die ZfA [Wegmann] (siehe oben Fn. 1070) meldet der Koordinator „z. Zt. 46 Lehrer“, kündigt aber für den 1. Februar 1991 noch eine LPLK des Landes Niedersachsen und für den 1. April eine weitere aus Baden-Württemberg an. Auf der zeitlich ersten Adressenliste vom Oktober 1990 finden sich aber nur 27 Namen – die des zweiten Kontingents westdeutscher Programmlehrer – es fehlen also noch 20 oder 21 Namen des ersten Kontingents vom Herbst 1989. Nach der gleichfalls zitierten Projektbeschreibung durch IOM waren 1989 zu Schuljahresbeginn 21 Lehrkräfte nach Ungarn entsandt worden. Nach mündlichen Auskünften damals Beteiligter ging mindestens eine BPLK, deren Name auch in der im November nachgereichten Liste des ersten Kontingents nicht auftaucht, dem Programm im ersten Jahr verloren. Alles in allem weisen die (geringen) Differenzen darauf hin, dass die personelle Fluktuation im LEP auch *während* des laufenden Schuljahrs möglich war. Deshalb bietet eine Adressenliste, für sich genommen, nur eine Momentaufnahme des Personalbestands; sie kann aber durch Vergleich mit den vorausgehenden und folgenden Listen im Hinblick auf Kontinuität und Wechsel hinreichend genau analysiert werden. Z. B. lässt sich erst aufgrund der Angaben des Jahres 1992 und der Dokumente der entsendenden Stellen für fast alle Namen auch rekonstruieren, welcher Statusgruppe die Lehrkräfte der beiden ersten Kontingente zuzuordnen sind.

¹¹²¹ Der Begriff der „Verweildauer“ ist entnommen aus: Hans Sölch, Rundbrief Nr. 10 (04/94) vom 02. Januar 1993 [8 Seiten mit Beilagen], Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung. Der Koordinator gibt die Teilsommen der PLK an, die zum Zeitpunkt fünf, vier, drei, zwei Jahre und ein Jahr in Ungarn waren, und kommentiert: „Die Ausscheidenden waren im Schnitt 3,56 Jahre lang in Ungarn. 4 Jahre gilt [!] als sinnvolle Mindestverweildauer [Begründung? Handelt es sich um einen Steuerungsversuch? KDUe].“

Aufenthaltsrecht sowie der Verlängerung von Arbeitserlaubnis und Zollfreischreibung verbunden war, berücksichtigt werden. Eine Erschwernis stellte der Einsatz an zwei Schulen gleichzeitig dar – wenig beliebt auch bei Lehrkräften in Deutschland, weil mit höherem Zeitaufwand und Einbußen bei der Integration in das Lehrerkollegium verbunden. In den Jahren 1989 bis 1992, in der Sondierungsphase des LEP also, hatten drei Frauen (1, 90, 91) und zwei Männer (7, 78) darin eingewilligt.¹¹²² Alle hatten den Status BPLK bzw. waren durch das Sachsen-Anhalt-Programm nach Ungarn gekommen. Von diesen fünf Lehrkräften hielt es jeweils nur eine Frau und ein Mann länger als ein Jahr im Programm, auch weil ihnen diese Bedingung nach dem ersten oder zweiten Jahr erlassen wurde. Vielleicht konnten diese und andere Belastungen von Fall zu Fall durch die berufliche Anerkennung der Position einer »muttersprachlichen« Gastlehrkraft oder durch die Erfahrung persönlicher Gastfreundschaft ungarischer Menschen aufgewogen werden.

Damit sind die wichtigsten der Rahmenbedingungen benannt, in der die Kernaufgabe, der Deutschunterricht, stattfand. Erfolg oder Misserfolg bei diesem Geschäft flossen bei der Entscheidung über eine Vertragsverlängerung ebenfalls ein, auch das Arbeitsklima an der Bildungsinstitution und das Verhältnis zu den einheimischen Lehrerkollegen. Hinzu kamen Persönlichkeitsmerkmale, die sich im Zusammenspiel von genetischen Anlagen und der allgemeinen und der beruflichen Sozialisation herausgebildet hatten. Diese und weitere Faktoren bilden einen unstrukturierten Haufen unabhängiger Variablen (x_1, \dots, x_n). Es wäre Aufgabe der Arbeitspsychologie, mit empirischen Methoden das Bündel aufzuschnüren und einzelne Faktoren zu isolieren und zu gewichten. Dazu soll hier erst gar nicht der Versuch gemacht werden. Denn im Zusammenhang mit den Fragestellungen der vorliegenden Studie stehen die ganzheitlich betrachteten individuellen Entscheidungen im Fokus, denen jeweils unterschiedliche Bündelungen der Faktoren zu Grunde lagen. Als einzige unabhängige Variable (x) wird hier deshalb insgesamt die Motivation verstanden, die sich in der Entscheidung für oder gegen die Vertragsverlängerung ausdrückt. Operationalisiert wird die unabhängige Variable (x) durch die Zahl der Dienstjahre (= Verweildauer).¹¹²³ Die Erwähnung in der Adressenliste des Koordinators (Stand Oktober eines Jahres) wird gezählt als 1 Jahr. Ebenfalls so behandelt werden seltene Fälle, die im aktuellen Jahr des Dienstantritts noch nicht in der Liste verzeichnet sind, aber bei späterem Eintreffen an der ungarischen Institution in einem der Rundbriefe genannt werden. Die damit einhergehende Unschärfe kann aus Gründen der

¹¹²² Die Zahlen in Klammern verweisen auf die Kenn-Nummer, mit der die Datensätze anonymisiert wurden.

¹¹²³ Im Untersuchungszeitraum verstarben drei deutsche Lehrkräfte, die im Rahmen des LEP Ungarn arbeiteten, während ihres Arbeitsaufenthalts.

Handhabbarkeit der Daten akzeptiert werden. Ähnlich wird bei dem seltenen Ausscheiden aus dem LEP vor Ende des Schuljahres verfahren. Erfasst werden alle PLK, die innerhalb des genannten Zeitraums von 15 Jahren (1987 bis 2002) im Rahmen des LEP jeweils mit dem Stichtag 1. September eine ungarische Stelle angetreten haben bzw. bei späterem Eintreffen von der Institution schon eingeplant waren. Fünf Personen, die ihren Dienst im LEP Ungarn offensichtlich nicht aufnahmen, wurden in der ersten Gruppe – Verweildauer bis zu einem Jahr – mitgezählt, weil sie den gesamten Vorlauf, die administrative Prozedur von der Bewerbung über das Auswahlgespräch bis hin zur Stellenzuweisung absolviert hatten. Sie verstärken die ohnehin schon große Gruppe der Lehrerinnen, die das Programm bereits im ersten oder nach einem Jahr verlassen haben.

Die Erfassungsgrenzen des Untersuchungszeitraums 1987-2002 verschieben sich bei bestimmten Gruppen von Gastlehrkräften. Vor der Unterzeichnung des LEP-Abkommens am 24. März 1990 arbeiteten schon ca. 24 westdeutsche Lehrkräfte und weitere von der DDR delegierte Lehrkräfte in Ungarn. Aus der letzteren Gruppe wurden nur diejenigen berücksichtigt, die zum Herbst 1991 in das LEP übernommen wurden. Ihre vor ihrer Übernahme geleisteten Dienstjahre wurden dann mitgezählt. Die Lehrkräfte aus Sachsen-Anhalt (ST) wurden einberechnet, auch wenn sie nach zwei Jahren nicht ins LEP übernommen wurden; denn das ST-Programm wurde von Beginn an (1991) vom Koordinator mitbetreut, und die bereits im Rahmen des allgemeinen Programms unterrichtenden PLK bemühten sich ebenfalls um die Integration der ST-Kollegen ins LEP. In dem Bestreben, reale Zeiten der Zugehörigkeit zum LEP zu erfassen, wurden bei 38 Personen die Dienstjahre, die in Erfüllung der Höchstverweildauer von sechs Jahren ausnahmsweise über das Ende des Schuljahres 2002/03 hinausgehen, ebenfalls berücksichtigt, in dem Fall einer Fachschaftsberaterin sogar sieben Jahre bis zum Ende des Schuljahres 2008/09. Die Sechs-Jahre-Regel galt nicht für ADLK: Bei ihren strukturtragenden Aufgaben als Fachberater bzw. -betreuer oder als Fachschaftsberaterin (FSB) war ein längerer Aufenthalt bei den entsendenden Stellen durchaus willkommen (von den 26 ADLK betrifft das sechs Personen, zwei davon blieben sieben Jahre, vier hingegen acht Jahre). Bei zwölf weiteren der 38 Personen kann nicht von einem Überschreiten der Sechs-Jahres-Grenze gesprochen werden, weil die Dienstjahre durch Zweitvermittlungen nach Ungarn aufsummiert wurden. Drittvermittlungen kamen bis zum Schuljahr 2002/03 nicht zu Stande. Wenn alle Dienstjahre außerhalb des Zeitfensters 1987 bis 2002 mitgezählt würden, wären einzelne BPLK mit insgesamt zehn, zwölf und 18 Jahren, sowie einzelne LPLK mit insgesamt neun, elf, 14 und in zwei Fällen mit 18 Jahren zu berücksichtigen. Solche langen

Verweilzeiten sind durch Zweit- und Drittvermittlungen zu erklären (in der Gruppe »9 plus« zusammengefasst).

Im Untersuchungszeitraum verzeichnen die Listen der Koordinatoren 296 deutsche Lehrkräfte im Rahmen des LEP Ungarn, davon 164 Frauen und 132 Männer.¹¹²⁴ Insgesamt schlossen 283 Lehrer Verträge mit ungarischen Bildungsinstitutionen ab, außer den fünf Personen, die den Dienst nicht antraten. Die übrigen acht Personen, die an der Summe von 296 fehlen, arbeiteten als Fachberater für Deutsch und Koordinatoren des LEP (FBK).¹¹²⁵ Ein knappes Drittel (94 Personen) blieb nur ein oder zwei Jahre in Ungarn, etwas weniger (90 Personen) verbrachten vier oder fünf Jahre im ungarischen Schuldienst. Ca. ein Siebtel liegt dazwischen: 39 Personen blieben drei Jahre lang – bei 39 liegt auch der Median der Verteilung. Ein Viertel (74 Personen) verteilt sich auf die übrigen Dienstjahrkontingente von sechs und mehr Jahren. Immerhin 38 Personen überschritten die Höchstverweildauer von sechs Jahren; auf den ersten Blick sieht es so aus, als hätten 19 Personen abweichend von der Regel ein siebtes Jahr hinzugefügt, elf Personen ein achttes Jahr. Acht Personen brachten es, wie oben im Einzelnen dargelegt, durch Zweit- und Drittvermittlungen auf eine Dienstzeit in Ungarn von teilweise weit über acht Jahren (»9 plus«). In Tabelle 3.7 zeigen die »Sparklines« rechts neben den Zahlenreihen, von denen die angesammelten Dienstjahre angegeben werden, unterschiedliche Verläufe: Bei weiblichen Gastlehrkräften liegt der Spitzenwert bei dem ersten Dienstjahr, dann folgt ein Plateau über weitere vier Jahre, und danach nehmen die Werte relativ kontinuierlich ab. Die Kurve für die Verweildauer männlicher Gastlehrkräfte zeigt zwei Spitzen, m. a. W. macht sich hier am Median ein deutlicheres Tief bemerkbar als bei den Frauen. Im Grunde ist davon auszugehen, dass sich Männer und Frauen im Lehrerberuf gleichermaßen professionell und weniger geschlechtsspezifisch verhalten. Es wäre aber immerhin denkbar und möglich, dass beide Gruppen auf ungarnspezifische interkulturelle Faktoren unterschiedlich reagieren mit Konsequenzen für jeweilige Entscheidung in Bezug auf die Länge des Arbeitsaufenthalts. Um die Angaben zur Verweildauer bei Männern und Frauen vergleichbar zu halten, wurden sie prozentual auf die verschieden großen Basisgrößen bezogen (Männer 132, Frauen 164). Das auf dieser Grundlage erstellte Säulendiagramm im Anhang zeigt noch einmal deutlicher als die »Sparklines« die Verteilung der zeitlichen Längen des Ungarneinsatzes.¹¹²⁶ Eine Säule bildet

¹¹²⁴ Siehe Tabelle 3.7 im Anhang (Dienstjahre im LEP [1987 bis 2002/2008]).

¹¹²⁵ FBK hatten einen Angestelltenvertrag nur mit dem BVA – Fachschaftsberater (FSB) ebenfalls mit dem BVA, zusätzlich aber auch »pro forma« mit der ungarischen Bildungsinstitution. Die Statusbezeichnung für beide Gruppen lautete – wie bekannt – auf »Auslandsdienstlehrkraft« (ADLK).

¹¹²⁶ Siehe Diagramm 3.8 im Anhang: (Verweildauer im LEP Ungarn 1987 bis 2002, in Prozent [Nm=132, Nw=164]).

jeweils den Umfang der Gruppe von Männern/Frauen ab, die ein, zwei, drei usw. Dienstjahre an einer oder mehreren Institutionen verbracht haben. Bei Lehrern fällt eine relativ starke, bei Lehrerinnen eine kaum ausgeprägte Delle in der kontinuierlichen Entwicklung um das dritte Vertragsjahr auf. Auffällig ist der relativ hohe Anteil an der Gesamtgruppe der Frauen, die nur ein Jahr bleiben (10,1%, gegenüber 4,7% der Männer). Bei der Erfüllung von zwei Vertragsjahren ziehen beide Gruppen gleich (8,4%). Allerdings, wer sich nach zwei Jahren zum längeren Verbleib entschließt, bleibt dann eher länger als nur ein weiteres Jahr. Dieser Trend ist aber wieder stärker bei Männern zu beobachten. Nach dem dritten Vertragsjahr kehren nur 5,4% der Männer, aber 7,8% der Frauen nach Deutschland zurück. Ein etwas deutlicherer Abstand bleibt auch nach dem vierten Vertragsjahr erhalten (5,7% der Männer, 8,4% der Frauen). Erst mit Beendigung des fünften Vertragsjahrs nähern sich die Trends in beiden Geschlechtergruppen wieder an. Mit dem unterschiedlich ausgeprägten Einschnitt nach dem zweiten Vertragsjahr (am Median) scheinen sich diejenigen Gastlehrkräfte, die den Arbeitsaufenthalt in Ungarn als Warteposition bzw. als interessante Erfahrung und kurzfristiges Abenteuer betrachteten, vielleicht sich aber auch in ihren Erwartungen getäuscht sahen, von denjenigen abzusetzen, die – aus welchen Gründen auch immer – eine längerfristige Perspektive an ungarischen Bildungsinstitutionen ausbildeten. Bei der Interpretation dieser Unterschiede auf der y-Achse sollte jedoch nicht der in pädagogischen Kreisen verbreiteten Versuchung nachgegeben werden, die Unterschiede im Verhalten zu psychologisieren, etwa in dem Sinne, dass der Wohlfühlfaktor (stärker bei Frauen?) gegen Karriereplanung (stärker bei Männern?) ins Feld geführt würde. Vorsichtig lässt sich aber formulieren, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen und im interkulturellen Kontext der Wendezeit die »Push«-Faktoren im Hinblick auf das ungarische Bildungswesen und die »Pull«-Faktoren im Hinblick auf das deutsche offensichtlich von deutschen Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich gewichtet wurden.¹¹²⁷

5.2.5.3. Verweildauer der Lehrkräfte mit DDR-Hintergrund

Ein Teil der Rückkehrer nach einem bzw. zwei Jahren entschied sich allerdings nicht unbedingt freiwillig. Bei dieser Gruppe handelt es sich um zehn Kollegen aus dem Sachsen-Anhalt-Programm, die 1993 nicht in das LEP übernommen wurden (alle sechs Männer plus vier Frauen – eine Lehrerin, die fünfte, war erst gar nicht erschienen und wurde gleich am

¹¹²⁷ Gebrauch der Begriffe nach Mägdefrau/Glenkova 2013. Vgl. oben Fn. 1115. Zur unterschiedlichen Gewichtung der Faktoren vgl. Unterabschnitt 5.2.5.4. (These: »Ost-Frauen« und »West-Männer« verweilen länger in Ungarn).

Anfang ersetzt). Die genauen Gründe für den Abbruch der Tätigkeit in Ungarn sind im Einzelfall nicht bekannt, ob nun aufgrund einer von der Lehrkraft betriebenen Absage an eine Weiterbeschäftigung oder als Reaktion des Koordinators auf eine »innere Kündigung« der Lehrkraft bzw. als Konsequenz einer Intervention durch die ungarischen Institution.¹¹²⁸ Drei Personen [zwei Männer, eine Frau] hatten schon nach einem Jahr Ungarn den Rücken gekehrt. Aus dem verbleibenden Dutzend erhielten ab dem Schuljahr 1993/94 drei einen Status als LPLK und neun als BPLK, ausnahmslos Frauen. Von letzteren blieben vier nur ein weiteres Jahr, dazu eine LPLK. Die übrigen sieben Kolleginnen nutzten die Zeit bis zur Höchstgrenze aus, drei über die ganze Zeit von sechs Jahren an derselben Institution. Zwei blieben sogar acht Jahre, die eine mit einer MINT-Qualifikation, die andere mit einem Zwischenspiel von zwei Jahren als BPLK in Nowosibirsk und anschließender Rückkehr nach Ungarn. Verlässlichkeit und Flexibilität – neben einer guten Performanz im Unterricht – scheinen die persönlichen Eigenschaften gewesen zu sein, die der Koordinator an diesen Lehrerinnen schätzte. Diese Qualitäten dürften in intensiven Personalgesprächen entweder über eine längere Bleibeperspektive an derselben Institution oder über eine Bereitschaft zum Stellenwechsel geprüft worden sein. Es gab keine vertragliche oder moralische Verpflichtung, sich dieser Alternative zu fügen. Ob alle frühzeitigen Rückkehrer sich durch eine gewisse Verhaltensstarre auszeichneten, wie sie der Verfasser damals in längeren kollegialen Gesprächen mit dreien der männlichen Lehrer meinte festzustellen – unter ihnen der Kollege, der sich zum Sprecher gegenüber den bundesdeutschen Ministerien und Behörden berufen fühlte – kann nicht belegt werden. Die Rigidität wurde nach dem Eindruck des Verfassers als konsequentes Handeln verbrämt, das auf die angeblich zustehende Gleichbehandlung pochte. Sie von ungarischer Seite zu gleichen Konditionen wie die übrigen Gastlehrkräfte, von Seiten des Bundeslandes aber zu ungünstigeren Bedingungen als die BPLK oder LPLK beschäftigt, wie später eingeräumt wurde.¹¹²⁹ Aber das änderte nichts daran, dass diese Lehrkräfte freiwillig die Bedingungen akzeptiert hatten. Sie blieben fixiert auf die Gerechtigkeitsdebatte und den Kolonisierungsdiskurs, die beide in Deutschland um die »Abwicklung« von DDR-Institutionen schon bald nach der Vereinigung geführt wurden, und ergriffen nicht die Chance zu einem beruflichen Neuanfang in Ungarn mit einem breiten Spektrum interkultureller Erfahrungen.¹¹³⁰

¹¹²⁸ BVA-ZfA VI 4 Az. 81.SS/UNG/0-S an AA Ref. 612 vom 31. Januar 1992. Betr.: [...], hier: Methodikkurs (DaF) für Lehrer aus Sachsen-Anhalt. Siehe oben Fn. 911.

¹¹²⁹ Susann Bethke, Auch Botschafter ihres Bundeslandes : Das Lehrerentsendeprogramm des Landes Sachsen-Anhalt, in: *Begegnung* Jg. 15/1994, Heft 2, 15-16, hier: 15. Aus den Worten der Referentin aus dem KM ist ein Bedauern darüber herauszulesen, dass nicht von Anfang an die Zusammenarbeit mit der ZfA gesucht wurde.

¹¹³⁰ Vgl. dazu ausführlich oben Abschnitt 5.1.3. Integration des Sachsen-Anhalt-Programms.

Diese Umstände nehmen noch einmal die Einsatzperiode derjenigen deutschen Lehrkräfte in den Fokus, die ihre allgemeine und berufliche Sozialisation in der DDR erfahren hatten. Die Unsicherheit über die Weiterverwendung im Schuldienst der sich konstituierenden neuen Bundesländer entsprach grundsätzlich den Unwägbarkeiten eines weiteren Verbleibs an der ungarischen Schule, denn die Perspektive der bilingualen Gymnasien schien unter dem neuen Minister Andrásfalvy unklar. Aber die Bundesrepublik würde sich wahrscheinlich auch an den Schulen, die keinen Minderheitenbezug hatten, weiterhin für DaF und DFU engagieren, weil die außenkulturpolitischen Verträge und Projekte der DDR nach einer Überprüfung weitergeführt werden sollten. Die konkrete Ausgestaltung des LEP mit dem zweiten Kontingent 1990 sprach dafür, weil innerhalb dessen auch zwei Stellen an den bilingualen Gymnasien vorgesehen waren (für eine BPLK in Mezőberény und für eine LPLK [den Verfasser] in Mosonmagyaróvár¹¹³¹). Mit der positiven Aussicht auf die Weiterführung der DDR-Programme bildete sich, wenn auch noch mit viel Hoffen und Bangen verbunden, eine realistische Alternative zur paradox erscheinenden »Rückkehr in ein neues Bundesland« heraus. Die DDR-Lehrkräfte, die sich für den Verbleib entschieden hatten, mussten ein Jahr mit einem ungarischen Vertrag überbrücken, bis mit dem Stichtag 01. September 1991 die Übernahme in das LEP entschieden wurde.

Abweichend vom Gesamtüberblick, werden im Folgenden *alle* 16 in den Jahren 1987 bis 1989 von der DDR nach Ungarn delegierten Lehrkräfte betrachtet. Ihr Arbeitsaufenthalt war auf drei Jahre begrenzt. Die beiden »*Staatlichen Beauftragten*«, die zum Herbst 1987 ihre Arbeit an den beiden bilingualen Gymnasien in Mezőberény und Mosonmagyaróvár aufgenommen hatten, hätten im Sommer 1990 planmäßig in die DDR zurückkehren sollen. Während die Kollegin länger in Mezőberény blieb und 1991 als BPLK übernommen wurde, beendeten der Kollege und seine Frau den Arbeitsaufenthalt in Mosonmagyaróvár. Die Ehefrau war 1988 auf Betreiben der Schule ebenfalls delegiert worden, um Deutsch und bilingual Geschichte zu unterrichten. Sie hätte nach dem Arbeitsplan noch bis 1991 bleiben können. Handschriftliche Korrekturen am Rückkehrdatum der beiden Lehrkräfte [„1990-1991“] legen nahe, dass diese zunächst ebenfalls ein Bleiben erwogen hatten.¹¹³² Ein weiteres Lehrerehepaar

¹¹³¹ Das Gefühl, Kollegen zu verdrängen, kam nicht auf, weil wie in ganz Ungarn auch an der Schule in M.óvár der Bedarf an Deutschlehrern nicht gedeckt war und weil ein weiterer DDR-Kollege, Fachlehrer für Mathematik, sich zum Bleiben entschlossen hatte.

¹¹³² Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen – AG Deutsch als Fremdsprache, Stand der Zusammenarbeit mit der UVR beim Aufbau ungarisch-deutschsprachiger Gymnasien (September 1989). BArch DR/ 3/23938 (Teil 1 von 2), ohne Paginierung [Typoskript 5 Seiten]. Während der niedersächsischen Pfingstferien 1990 nahm der Verfasser die Verhältnisse an der Schule in Mosonmagyaróvár in Augenschein. (Die Reise war privat geplant und

aus der DDR, das laut Arbeitsplan im September 1990 in Mosonmagyaróvár mit dem Unterricht hätte beginnen sollen, trat die Reise nach Ungarn erst gar nicht an. Beide Paare trafen ihre Entscheidung noch vor dem 3. Oktober 1990, aber unter dem Eindruck des schon weit fortgeschrittenen Vereinigungsprozesses der beiden deutschen Staaten.¹¹³³ Bis zum Sommer 1991 blieb ein Ehepaar in Mezőberény, das im Herbst 1988 gekommen war, und hielt damit die noch von der DDR festgesetzte Dreijahresfrist ein, ein zweites Ehepaar an dieser Schule, ebenfalls 1988 gekommen, wurde 1991 als BPLK ins LEP übernommen, blieb aber nur für ein weiteres Jahr. Ein drittes Ehepaar, 1989 in Mezőberény angetreten, trennte sich. Die Frau hielt es nur bis längstens zum Sommer 1990 in dem Städtchen, der Mann überwinterte mit einem Ortskraftvertrag, trat ebenfalls als BPLK ins LEP über und schloss sich den genannten 1992er-Rückkehrern an, der ehemaligen »Staatlichen Beauftragten« und dem Ehepaar. Die Daten weisen auf ein »In-Group«-Verhalten, auf gruppenspezifische Prozesse und eine Abkapselung nach außen hin, die vermutlich auch von dem Versuch der DDR-Botschaft beeinflusst worden waren, hier die erste und einzige SED-Parteigrundorganisation an einer ungarischen Schule zu gründen.¹¹³⁴ Der Referent aus dem nur interimistisch bestehenden DDR-Bildungsministerium, der zur Evaluation des Lehrereinsatzes an den bilingualen Gymnasien in Ungarn anreiste, war z. B. auf den Unwillen der Lehrkräfte gestoßen, mit den DDR- und einheimischen Kollegen des ebenfalls in Ostungarn gelegenen bilingualen Gymnasiums in Nagykovács zusammenzuarbeiten.¹¹³⁵ Der ZfA-Referent hatte sich bei seiner Dienstreise im April 1991 ein eigenes Bild von der Schule verschafft und mit den Lehrkräften gesprochen.¹¹³⁶ Schon im nächsten Schuljahr ab September 1991 wurde durch die Installierung eines Fachbetreuers (ADLK) ein deutliches Zeichen dafür gesetzt, dass zwar die vorhandenen DaF- und DFU-Kompetenzen geschätzt wurden, die inhaltliche Arbeit aber nunmehr von anderen pädagogischen Leitbildern geprägt sein sollte als bisher. Das mag die gemeinsame Absetzbewegung erklären. Mit Ablauf des Sommers 1992 hatten alle ehemaligen DDR-Delegierten die Schule verlassen.

Abgesehen von den delegierten Lehrkräften stiegen 1991 einige DDR-Lehrerinnen, die private Bindungen in oder nach Ungarn unterhielten bzw. bis 1989 im Deutschkuratorat des KIZ der DDR gearbeitet hatten, nach erfolgreicher Bewerbung in das LEP ein, das somit weitere ungarnerfahrene DaF-Lehrkräfte gewann. Im Hinblick auf Verlässlichkeit und Flexibilität sind

finanziert.) Zu diesem Zeitpunkt war das Ehepaar vor Ort, aber schon oder wieder fest zur Rückkehr in die DDR entschlossen – unter Hinweis auf Vorgänge an der Stammschule, die nicht hinnehmbar seien.

¹¹³³ Z. B. sei auf die Währungsunion am 01. Juli 1990 hingewiesen.

¹¹³⁴ Vgl. dazu ausführlich oben Abschnitt 3.3.7.4 „Der Aufbau einer »GO Lehrer«“.

¹¹³⁵ Vgl. dazu ausführlich oben Abschnitt 3.3.8.2 „Evaluation unter Verzicht auf die »ideologische Brille«“.

¹¹³⁶ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 14. bis 27. 04. 1991. Siehe oben Fn. 902.

auch dies überzeugende Laufbahnen.¹¹³⁷ Wie die individuellen Akteure handelten, sollte nicht einfach auf die im öffentlichen Diskurs des wiedervereinigten Landes bald so beliebten Mentalitätsunterschiede (»*Wessis vs. Ossis*«) projiziert werden (Stichworte: »*Eigeninitiative vs. Paternalismus*«; »*Rigidität vs. Flexibilität*«; »*Prinzipientreue vs. Anpassung*« u. a. m.). Vielmehr prägten reale oder vermutete Chancen im Lehrerberuf eine aktive Karriere- bzw. Lebensplanung, von der die Entscheidungen über ein weiteres Jahr Verbleib in Ungarn oder die Rückkehr nach Deutschland abhingen. Im LEP schlugen die »*Cleavages*« zwischen Ost- und Westdeutschland nicht auf die gemeinsame Arbeit für die deutsche Sprache an ungarischen Schulen durch. Allerdings gab es intern auch Anzeichen für eine Abgrenzung zwischen den in verschiedenen politisch-ökonomisch-sozialen Systemen sozialisierten deutschen Lehrkräften, wie am Beispiel des Gruppenverhaltens am »*Petőfi Sándor Gimnázium*« in Mezőberény gezeigt wurde. Im Sachsen-Anhalt-Programm hatte sich gar Widerstand der Agenten gegen ihren neuen Prinzipal organisiert. Und noch im Mai 1995, bei dem Gesamtseminar des LEP in Velence, artikulierten sich die Widersprüche durch das Angebot eines Workshops unter der Leitfrage: „Deutsche Ost – Deutsche West: Spannungen auch im Gastlehrerprogramm?“ Selbstverständlich war die Herkunft der west- und ostdeutschen Lehrkräfte später nicht mehr so deutlich markiert wie am Anfang, als zwei pädagogische Kulturen im LEP Ungarn zusammengespannt wurden („Die lässt ihre Schüler zu Unterrichtsbeginn noch strammstehen und Meldung machen.“). Es war ja auch eine Generationenfrage. Die wenigen westdeutschen Lehrkräfte, die an dem Workshop teilnahmen, trugen ohne Ausnahme Gesundheitssandalen derselben Marke.

5.2.5.4. *These: »Ost-Frauen« und »West-Männer« verweilen länger in Ungarn*

Zumindest in den ersten Jahre des LEP scheinen Frauen die Mehrheit unter den dem LEP längerfristig Angehörigen in sozial prekärer Situation zu stellen. BPLK, also zuvor in Westdeutschland arbeitslose Lehrkräfte, sind in den ersten beiden Jahren des LEP vorwiegend weiblich. In den ersten beiden Kontingenten aus der Bundesrepublik 1989 und 1990 überwiegen die weiblichen BPLK (mit elf Personen) zwar nur leicht die männlichen (acht Personen). 1991 aber verschiebt sich das Gewicht im LEP noch einmal deutlich: vier von vier neuen BPLK sind weiblich, drei Viertel des ST-Programms und damit potenzieller PLK sind weiblich (18 von 24 Personen); die von dort 1993 ins LEP übernommenen zwölf PLK (drei LPLK, neun BPLK) sind ausschließlich weiblich.

¹¹³⁷ Siehe Exkurs 4.9. im Anhang (Einzelfälle: Drei sehr verschlungene Wege aus der DDR ins LEP Ungarn – zwei mit, einer ohne Erfolg).

In einer Auswahl von genau 100 Personen (49 Männer, 51 Frauen), die von Herbst 1987 bis Herbst 1991 ihren Dienst in Ungarn antraten, waren Stellen mit einem sicheren Status in Deutschland (LPLK und ADLK) überwiegend mit Männern besetzt, die einen westdeutschen Hintergrund aufwiesen (ADLK fünf von fünf, LPLK 19).¹¹³⁸ Diese Kollegen konnten sich in dem Bewusstsein Handlungsspielräume erschließen, jederzeit in die Sicherheit der Lebenszeitstellung zurückkehren zu können, eine meist sehr produktive Ausgangslage für die Übernahme neuer Aufgaben. Die Gruppe der »West-Männer« weist in der Auswahl (n = 100) hinsichtlich der Verweildauer den höchsten Mittelwert (4,194) mit einer Standardabweichung von $s = 2,01$ und Varianz von $s^2 = 4,05$ auf. Im Vergleich kommen die »Ost-Männer« auf den niedrigsten Mittelwert (2,83) mit einer Standardabweichung von $s = 2,01$ und Varianz von $s^2 = 3,89$.¹¹³⁹ Die kreative »Standbein-Spielbein-Situation« der »West-Männer« gilt natürlich auch für die weiblichen LPLK, deren Gruppe aber kleiner ist. Insgesamt sind es nur acht Frauen, die als LPLK in den ersten beiden Schüben des LEP aus dem Westen kamen. Bei diesen Männern und Frauen mit dem sicheren Status in Westdeutschland ist die Tendenz zu beobachten, entweder schnell wieder zurückzukehren (es sind ja auch Positionen und zugeteilte Aufgaben an der Heimatschule attraktiv bzw. gefährdet) oder aber mit einer Verlängerungszusage den Wechsel der LEP-Einsatzschule oder des Aufgabenbereichs (z. B. von der Primarlehrerin zur Lektorin in der ungarischen Grundschullehrerausbildung) zu verknüpfen. Aber »West-Frauen« haben einen niedrigeren Mittelwert (3,54 – mit einer Standardabweichung von $s = 2,04$ und Varianz von $s^2 = 4,16$) bei der Verweildauer als »West-Männer«. Demgegenüber kommen »Ost-Frauen« mit ihrem Mittelwert (4,13; Standardabweichung $s = 2,47$; Varianz $s^2 = 6,11$) dicht an den Mittelwert der »West-Männer« heran.¹¹⁴⁰ Da es bei den »Ost-Frauen« in den Anfängen des LEP nicht um Funktionsstellen mit dem Status einer ADLK, auch nicht unbedingt um ungarische Unterrichtserfahrung als Karrieremodul gehen konnte, muss die Frage gestellt werden, was die Motivation für einen längeren Aufenthalt an einer ungarischen Schule antrieb.

Zu Beginn des Schuljahres 1993/94 gelang es vier Frauen, in den begehrten LPLK-Status zu wechseln, ohne sofort nach Deutschland zurückkehren zu müssen, dreien aus dem ST-Programm (68*, 79*, 85*) und einer westdeutschen BPLK (100*), die schon seit 1989 in Ungarn gekommen war.¹¹⁴¹ Zwei von ihnen (eine ostdeutsche und die westdeutsche Frau)

¹¹³⁸ Siehe die vergleichende Tabelle 3.9 im Anhang. (Verweildauer von DDR-delegierten und BRD-vermittelten Lehrkräften [N = 100]).

¹¹³⁹ Für die Verweildauer aller 49 Männer in der Stichprobe ergibt sich ein Mittelwert von 3,91 ($s = 2,1$; $s^2 = 4,52$).

¹¹⁴⁰ Für die Verweildauer aller 51 Frauen in der Stichprobe ergibt sich ein Mittelwert von 3,96 ($s = 2,28$; $s^2 = 5,19$).

¹¹⁴¹ Die Zahlen* in Klammern dienen der Anonymisierung.

nutzten die nächste Gelegenheit zum Sprung auf eine innerdeutsche Stelle (also ein Jahr später), die beiden anderen ostdeutschen Lehrerinnen aus dieser LPLK-Gruppe blieben bis zum Ende der Höchstverweildauer ihrer ungarischen Schule treu, der sie auch schon zu Beginn zugewiesen waren. Dasselbe gilt für eine aus dem ST-Programm in den BPLK-Status übergetretene Lehrerin (18*): Sie blieb acht Jahre an der Grundschule in Hőgyész (Komitat Tolna), einer Großgemeinde in der »Schwäbischen Türkei« mit knapp 3000 Einwohnern, davon ca. zehn Prozent Ungarndeutsche. »Cum grano salis« kann eine anders verursachte Haltung ebenfalls als Treue gelten. Hierbei geht es um eine Antwort auf die »Betreuung« durch den Koordinator, eine Selbstverpflichtung zu den Erfordernissen des Programms. So ließen sich zwei BPLK im Vorgriff auf diesen Status noch als ST-Lehrerinnen dazu bewegen, schon nach einem oder zwei Jahren die Institution zu wechseln – wie zur Belohnung bei der einen, die 1992 von der PH in Kecskemét zur ELTE in Budapest umgesetzt wurde (24*), sowie mit großem Anspruch an die Flexibilität bei der anderen (40*), die 1993 von der TU in Budapest an das Gymnasium in Mezőberény dirigiert wurde. Gleichfalls ließ sich eine ST-Lehrerin nach einem Jahr von einem Gymnasium in Nyíregyháza, das aus dem Programm gestrichen wurde, an das bilinguale Gymnasium in Nagykálló versetzen, wo sie weitere sieben Jahre als BPLK unterrichtete (72*). Diese Treue zum Programm zeigt sich abschließend auch bei der sachsen-anhaltischen Kollegin (BPLK 38*), die nach drei Jahren am DNG in Budapest für zwei Jahre in Nowosibirsk einspringt und dann nach Ungarn zurückkehrt, um an der Grundschule in Pilisvörösvár weitere drei Jahre zu arbeiten. Auch die übrigen drei 1991 neu in das LEP aufgenommenen weiblichen BPLK mit DDR-Vergangenheit (26*, 40*, 57*) unter ihnen die auf eigene Faust nach Szerencs gegangene Lehrerin aus dem Kreis Annaberg-Buchholz, zeigten sich mit bemerkenswerter Ausdauer dem Programm und der Einsatzschule verpflichtet. Alle drei blieben fünf bis sieben Jahre in demselben ungarischen Lehrerkollegium.

Die Kontinuität verband sich mit Zurückhaltung in der Öffentlichkeit des LEP, die – von Ausnahmen abgesehen – von westdeutschen Personen und Diskursen dominiert wurde (Beiträge bei den jährlichen Gesamttreffen in Velenice oder bei Fortbildungsseminaren). Umso wichtiger wurde die Integration in das ungarische bzw. ungarndeutsche Umfeld genommen. Eine Übereinstimmung mit den ungarischen Kollegen, die sich in den Transformationsprozessen schwer zurechtzufinden schienen, konnte sich auf dem Hintergrund der gemeinsamen Ostblock-Vergangenheit leicht herstellen lassen. Offen muss bleiben, ob Flexibilität und Verlässlichkeit den Nachklang einer gelungenen Kollektiverziehung bildeten, in dem Sinne, dort zu bleiben, wohin man gestellt ist und wo das Gefühl vermittelt wird, dass man gebraucht

wird. Vielleicht ging es aber auch in den Jahren der anhaltenden Frustrationen im deutsch-deutschen Diskurs der »inneren Einheit« darum, eine ruhige Nische in Ungarn zu finden. Das positive »Feedback« der ungarischen Schulleiter und Kollegen schlug beim westdeutschen Koordinator zu Buche, der über Stabilität und Nachhaltigkeit nur froh sein konnte. Die Steuerungsfunktion des Koordinators, d. h. sein Anteil an den Mobilitätsentscheidungen, sollte zudem nicht zu gering veranschlagt werden. Seine Anerkennung bedeutete Ankunft in einem neuen Wertesystem. Mit den personellen Maßnahmen von Verlängerung des Aufenthalts bzw. Versetzung auf eine andere Stelle hatte er ein Instrument in der Hand, die ungarischen Bildungsinstitutionen noch stärker an das entstehende Netzwerk zu binden, sie an der Peripherie des deutschen Interesses zu halten oder sie für die Zukunft ganz auszuschließen.

Alle hier getroffenen interpretierenden Aussagen können sich selbstverständlich nur auf diese konkrete Auswahl von 100 Lehrkräften und die besondere historische Situation Ungarns, die unmittelbare Nachwendezeit, beziehen. Es handelt sich um keine Stichprobe, aus der auf die Gesamtheit der deutschen Programmlehrkräfte in Ungarn oder in ganz MOE und den Staaten der ehemaligen Sowjetunion geschlossen werden könnte. Die Analyse sollte nichts beweisen, sondern nur die Darstellung der historischen Gemengelage überschaubarer machen.

5.2.5.5. Stellenwechsel in Ungarn

Einen Gradmesser für die bleibende Anziehungskraft einer ungarischen Lehrtätigkeit dürften die Fälle darstellen, in denen statt einer Rückkehr nach Deutschland der Wechsel an eine andere ungarische Bildungsinstitution erwogen und in die Tat umgesetzt wurde. In die gleiche Richtung sind Zweitvermittlungen zu interpretieren, von denen im Untersuchungszeitraum zwölf Fälle aktenkundig wurden, davon acht bei Männern und vier bei Frauen. Selbstverständlich führten die Zweitvermittlungen ins LEP Ungarn (abgesehen von zwei Ausnahmen mit einer Zwischenstation) nicht wieder in dieselbe ungarische Institution wie beim Erstaufenthalt. In den fünfzehn Jahren des Untersuchungszeitraums (1987 bis 2002) kam es 45-mal zu Stellenwechseln innerhalb Ungarns, ohne dass ein Deutschlandaufenthalt zwischengeschaltet war.¹¹⁴² Gut zwei Drittel der Fälle (31; 68,8%) gehen auf das Konto von Frauen, davon allein fünfzehn, nachdem die Lehrerinnen *zwei Jahre* an einer Institution unterrichtet hatten, sieben nach *einem Jahr*, drei nach *drei Jahren*. An einem knappen Drittel der Fälle (14; 31,1%) waren Männer beteiligt, sechsmal nach *dem ersten*, zweimal nach *dem zweiten* sowie

¹¹⁴² Siehe Tabelle 3.10 im Anhang (Stellenwechsel innerhalb Ungarns 1987 bis 2002/03).

fünfmal nach *dem dritten Jahr*. Spätere Stellenwechsel fanden seltener statt, *nach vier* (drei Frauen), *nach fünf* (bei einer Frau und einem Mann) oder *nach sechs Dienstjahren* (bei einer Frau). Manchmal fiel der Übertritt in eine andere Institution mit dem Ende des deutschen Engagements an der bisherigen zusammen. Die Programmlehrkraft hatte damit ihre Sondierungsaufgabe erfüllt, und dass der Koordinator ihre Arbeit schätzte, drückte sich in der Umsetzung aus. Aber in jedem Fall bedeutete dies einen Neustart für die Lehrpersonen in Ungarn, der gegen eine Rückkehr nach Deutschland abgewogen werden musste. Im Gesamtüberblick hatte sich das dritte Jahr bereits als die Wegscheide zwischen der Rückkehr und dem längeren Verbleib herauskristallisiert – hier liegt, wie gesagt, der Median in der Verteilung der Verweildauer.¹¹⁴³ Wäre es dem Koordinator nicht gelungen, der jeweiligen Lehrkraft eine attraktive Arbeitsstelle anzubieten oder sie durch andere Gründe zum Bleiben in Ungarn zu bewegen, wäre das Kontingent der frühen Rückkehrer um Einiges größer gewesen. Welche Motivation im Einzelnen bei den Lehrkräften mit dem Neustart verknüpft war, lässt sich wiederum aus den Zahlen allein nicht herauslesen. Hatten sich die dem Land Ungarn zugeschriebenen Sympathiewerte an der konkreten Institution nicht bewahrheitet, und gab die Lehrperson dem Land noch einmal eine Chance? In diese Richtung konnte sich z. B. ein Ortswechsel aus der Provinz in die Hauptstadt Budapest auswirken. Oder war der Neubeginn das Ergebnis einer persönlichen Evaluation, in der nicht nur die Fremdheit des ungarischen Bildungssystems, sondern auch die eigenen Strategien, damit umzugehen, einer Revision unterzogen worden waren? Ging es den Betroffenen eher um die Chance, durch Erfahrungen auf einer neuen Ebene des ungarischen Bildungswesens der eigenen Berufsbiographie eine interessante Facette hinzuzufügen?

Beide Interpretationen würden aus dem Datenmaterial die These unterstützen, dass sich Prozesse der Integration in eine Fremdkultur wellenartig entwickeln. Die Kulturschockkurve nach Kalervo Oberg – er hatte christliche Missionare vor Augen – unterscheidet mehrere Phasen. Im ersten Stadium des Arbeitsaufenthalts, das je nach Umständen von einigen Tagen bis zu mehreren Wochen, längstens bis zu sechs Monaten dauere (»honeymoon stage«), nähmen die Entsandten die fremdkulturellen Elemente mit Enthusiasmus auf (»fascinated by the new«). Dies bleibe freilich in der Kommunikation beschränkt auf die anderen »Expats« und die schon länger im fremden Land weilenden Landsleute¹¹⁴⁴. Wer nach diesem Stadium, mental einer

¹¹⁴³ Siehe oben Abschnitt 5.2.5.2.

¹¹⁴⁴ Kalervo Oberg, Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments, in: *Practical Anthropology* 7, 177-182. [Zs. später aufgegangen in:] *Missiology: An International Review*; July 1960, Vol. 7 Issue: 4, 177-182. Deutsche Übersetzung in: *curare* 29 (2006) 2+3, 142-146, hier 143.

touristischen Erfahrung vergleichbar (“*Cook’s tour type of mentality*”¹¹⁴⁵), in die Heimat zurückkehre, entgehe dem zweiten Stadium. Dieses sei durch Befremdung und Aggressivität gekennzeichnet. Alle Schwierigkeiten (“*troubles*“), die mit der Arbeit und Lebensführung im Gastland verbunden sind, würden den Einheimischen attribuiert. Auch wenn diese Hilfe leisteten und Lösungen fänden, komme keine Dankbarkeit auf, weil die Entsandten sich unverstanden fühlten. Diese schlossen sich umso mehr aneinander an und gegenüber der sozialen Umwelt des Gastlandes ab. Sie bestätigten sich gegenseitig ihre negativen Erfahrungen. Diese »*Expat*«-Gemeinschaften bilden weitere Quellen für Vorurteile und die Echokammern für Stereotype. Oberg vergleicht dieses Stadium mit der Krise in einer Epidemie. “If you overcome it, you stay; if not, you leave before you reach the stage of a nervous breakdown.”¹¹⁴⁶ Eine Dauer dieser zweiten Phase gibt der Autor nicht an, aber die Anlehnung an die Begriffswelt der Alltagspsychologie und Seuchenmedizin lässt vermuten, dass er sie sich als relativ kurz vorstellt.

Projiziert auf die Vertragsbedingungen im LEP Ungarn, diese in Kombination mit den langen Vorlaufzeiten für die Verlängerung des Arbeitsaufenthalts, waren die deutschen Gastlehrkräfte zu raschen Entscheidungen gezwungen. Der Entschluss, schon nach einem Jahr die Bildungseinrichtung in Ungarn zu verlassen, reifte früher oder später, je nachdem, wie lange die »*Flitterwochen*« anhielten, d. h. nach Tagen und Wochen, spätestens nach einem halben Jahr. Bis dahin hatte der Koordinator aber schon mehrmals auf eine Antwort gedrängt, ob die Absicht bestehe, den Aufenthalt zu verlängern. Da eine Entlassung aus dem Jahresvertrag außerordentlicher Gründe bedurfte (z. B. ein Stellenangebot im innerdeutschen Schulwesen für bisher arbeitslose Lehrkräfte), konnte der Koordinator an diesem Punkt in den Entscheidungsprozess eingreifen – mit dem Angebot an die Lehrkraft, an eine andere ungarische Institution zu wechseln. Unwillkürlich stellte sich damit für jeden und jede die Frage nach der Gesamtperspektive. Der persönliche Aufwand, der mit einem Stellenwechsel innerhalb Ungarns verknüpft war, nötigte aus psychologischen Gründen zu der Alternative eines möglichst langen Aufenthalts. Wer sich dazu nicht entschließen konnte, wog noch ab, ob man sich ein zweites Jahr an derselben Institution zumuten wollte. Diese Überlegungen vollzogen sich selbstverständlich auf dem Hintergrund der Konstellationen, in denen die »*Pull*«-Faktoren in Bezug auf Deutschland zueinander standen.

URL https://www.academia.edu/22642203/Cultural_Shock_Adjustment_to_New_Cultural_Environments_1 (20.05.2022).

¹¹⁴⁵ Ebd.

¹¹⁴⁶ Ebd.

Es gab sicherlich auch Fälle, in denen die Betroffenen das Bewusstsein ausbildeten, »in den sauren Apfel beißen zu müssen« – oder anders mit den Worten, die Oberg an die von ihm angesprochenen Missionare richtete: “this is my cross [,] and I have to bear it”.¹¹⁴⁷ Die Schwierigkeiten sind nicht schlagartig beseitigt, aber mit zunehmenden Kenntnissen der Landessprache und kleinen Erfolgen bei der Bewältigung des Alltagslebens kann davon ausgegangen werden, noch weitere Jahre zu überstehen. Immer noch keine sehr produktive Haltung: Das dritte Stadium ist nach Oberg eher gekennzeichnet von Hochmut gegenüber den Einheimischen, was sich in Witzen und Anekdoten über sie ausdrückt. Aber langsam entwickeln die Entsandten eine Distanz zu sich selbst; er oder sie seien allmählich in der Lage, auch Witze über die eigenen Schwierigkeiten zu machen. Und, so Oberg, es gibt immer noch einen „armen Teufel“ unter den Entsandten, dem man helfen kann – eine nicht zu unterschätzende Stabilisierung des eigenen Selbstbewusstseins. In Bezug auf das LEP in Ungarn ist zu fragen, in welchem Maße die beschriebene Haltung mit ein Grund für die Netzwerkbildung von unten war. Das vierte Stadium beschreibt Oberg noch immer nicht als vollkommene Integration, sondern als weitgehende Anpassung. Gemeint sind nicht nur die Gewöhnung an Speisen und Getränke, an den Klang der Sprache und der Musik des Landes, sondern allmählich auch die Freude an diesen Genüssen. Gemeint sind auch entspannte Teilnahme an Festen und Lustbarkeiten, Akzeptanz der im Gastland geltenden Regeln von Nähe und Distanz, Achtung vor den historischen Tabus und Überzeugungen, soweit es eben geht. Denn obwohl inzwischen der Sprache einigermaßen mächtig, wird der Gast zwar oberflächlich verstehen, was die Einheimischen sagen, aber er wird die Motive und Hintergründe nicht völlig begreifen. An dieser Stelle soll nicht die theoretische Reichweite des Kulturschock-Modells diskutiert werden. Die Einwände gehen u. a. davon aus, dass die Hypothese nicht falsifizierbar ist. Damit steht die Wissenschaftlichkeit des Konzepts in Frage.¹¹⁴⁸ Das Kulturschock-Modell soll auch nicht mit anderen Modellen der Integration in fremde Lebens- und Arbeitswelten konfrontiert werden.¹¹⁴⁹ Es ging nur darum, die Mobilität der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn zu erklären, genauer, die auffällige Verteilung in der Verweildauer des untersuchten »Samples« auszuleuchten. Die Fälle eines frühzeitigen Stellenwechsels innerhalb des LEP – als Realisierung eines zweiten Starts – bilden ein empirisch belegtes Argument gegen die

¹¹⁴⁷ Ebd.

¹¹⁴⁸ Edward Dutton, Culture Shock as Implicit Religion in the Romantic Tradition, in: *Implicit Religion*, Vol. 14 (2011) Issue 1, 1-21, hier: 8.

¹¹⁴⁹ Christina Stroppa, Interkulturelle Anpassungsprozesse. Die Rolle von interpersonalen Netzwerken, sozialer Unterstützung und kultureller Distanz im Rahmen von Auslandsentsendungen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2011, 41-49.

Kulturschock-Hypothese. Die Umsetzung auf eine andere Stelle ist ein in der Praxis erprobtes Instrument, mit dem die Koordination individuelle Bedürfnisse der Lehrkräfte mit den Erfordernissen des Programms mit Erfolg abzustimmen versuchte.¹¹⁵⁰

5.3. Koordination und Netzwerkbildung

5.3.1. Status des Fachberaters als Koordinator

Obwohl der erste Koordinator sich nicht immer an den Dienstweg über die Deutsche Botschaft gehalten hatte – z. B. in der Waldorf-Sache – stärkte ihm der Kulturreferent den Rücken wegen der von den entsendenden Behörden immer noch nicht erstellten Aufgabenbeschreibung und der ungelösten Anbindung an eine Institution. Der Koordinator arbeitete von seiner Privatwohnung auf dem Schwabenberg aus (in Buda), musste seine umfangreiche Korrespondenz ohne Hilfskraft erledigen, seine Dienstpost in der Botschaft abholen (in Pest) und benutzte, wenn ihm der Kurierweg zu lange vorkam, das Faxgerät des Goethe-Instituts (an anderem Ort in Pest). Vordringlich waren zunächst die politischen Entscheidungen, in welchen Bildungsinstitutionen deutsche Gastlehrkräfte einzusetzen waren und ob die im LEP-Abkommen festgesetzte Höchstzahl nach oben korrigiert werden sollte. Hinzu kam die ungeklärte Frage der Einkommenssteuer ab dem dritten Tätigkeitsjahr.¹¹⁵¹ Außerdem war die von ungarischer Seite gewünschte, aus bundesdeutscher Sicht problematische Vermittlung von drei PLK in den universitären Bereich (zwei an die ELTE in Budapest und eine an die Universität in Debrecen) zu entscheiden. So hatte sich über die Jahreswende 1990/91 einiges angestaut. Besonders die ELTE mit ihrem „[...] neu gegründeten Studiengang [...] für die Ausbildung von Sprachmeistern“ lag dem noch amtierenden Staatssekretär Dr. Károly Manherz und seinem Refenten Dr. Albin Lukács weiterhin am Herzen.¹¹⁵² Nach der Weihnachtspause konfrontierte das Kulturreferat der Deutschen Botschaft Budapest das Schulreferat AA 612 mit den aufgehäuften Problemen.¹¹⁵³ Offensichtlich gab es im AA und in der ZfA Schwierigkeiten,

¹¹⁵⁰ Vgl. Exkurs 4.10. im Appendix (Stellenwechsel unter der Lupe).

¹¹⁵¹ Siehe oben Fnn. 1116 bis 1118.

¹¹⁵² Dr. Friedrich Bubner, Fachberater und Koordinator, an BVA-ZfA Ref. VI 4 [Wegmann] vom 23. Januar 1991 [Über das Fax des GI Budapest]. PA AA Zwischenarchiv Band 339.461, ohne Paginierung.

¹¹⁵³ Fernschreiben (verschlüsselt) Deutsche Botschaft Budapest an AA 612 (auch 605) Az. Ku 214 vom 29. Januar 1991. Betr.: Entsendung von Gastlehrern und Lektoren nach Ungarn. Ebd. Bericht Nr. 128/90 [!] an das AA Referat 612 vom 29. Januar 1991. Büronotiz. Betr.: Entsendung deutscher Lehrer nach Ungarn. [Übersendung der im DB {Drahtbericht} vom 29.01. angekündigten Schreiben des Koordinators Bubner, datiert vom 16.01. und des MKM Dr. Albin Lukács, datiert vom 18. 01. 91]. Ebd. Bericht Nr. 136/91 an das AA Referat 612 vom 29. Januar 1991 Betr.: Entsendung deutscher Lehrer nach Ungarn, hier: Bestimmung, Verteilung der Einsatzorte. Bezug: Erlass 612-620.14 vom 12.12.90. Ebd. Siehe auch oben Fn. 1064.

die neue Funktion des Koordinators angemessen zu gewichten. Das Schulreferat ließ erst einmal AA-intern klären, ob man die ZfA mit einer Aufgabenbeschreibung beauftragen könne. In der ZfA trug man trotz der Hängepartie schon Formulierungen dafür zusammen.¹¹⁵⁴ Bei der Zuweisung finanzieller Mittel wurde der Koordinator dennoch weiter behandelt wie ein Fachberater, d. h. er hatte z. B. keinen Anspruch auf eine Bürohilfe oder eigene Büroräume. Diese Restriktionen beriefen sich auf eine Vereinbarung zwischen der ZfA und dem Goethe-Institut, die bereits zehn Jahre alt war. Trotzdem wurde sie dem Anhang der neuen Aufgabenbeschreibung zugeschlagen. Beides musste der Koordinator unterzeichnen.¹¹⁵⁵ Das AA erklärte sich mit Schreiben vom 22. Juli 1991 mit dem Dokument einverstanden.¹¹⁵⁶

Der Status des „Fachberaters als Koordinator“ [!] ¹¹⁵⁷ beruhte laut der Arbeitsanweisung (Abschnitt 1 Allgemeines) auf einem privatrechtlichen Arbeitsvertrag mit der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch die ZfA, die das Direktionsrecht und fachliche Aufsicht ausübte. Dienststelle war die Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Budapest. Das bedeutete aber nicht unbedingt – wie sich zeigen wird – dass die Botschaft auch ein Dienstzimmer zur Verfügung stellen musste. Als Arbeitsbereich wird die Republik Ungarn ausgewiesen – aufgrund des LEP-Abkommens übte der FBK seinen Auftrag in enger Zusammenarbeit mit dem ungarischen Bildungsministerium aus. Die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut wurde durch die erwähnte Vereinbarung geregelt.¹¹⁵⁸ Zu den Aufgaben gehörten „Koordinierung und Betreuung“ des LEP, Feststellung und Meldung des Lehrerberarfs an die ZfA sowie die Beratung des ungarischen Bildungsministeriums in allen Fragen, die das Gastlehrerprogramm und den Deutschunterricht betrafen. Die geforderte enge Abstimmung mit den ungarischen regionalen Fachberatern wurde bald obsolet, weil deren Einfluss auf die Schulen zu dieser Zeit schon im Schwinden begriffen war. Als konfliktträchtig erwiesen sich – weil im Schnittpunkt verschiedener Interessen liegend – die Abstimmung mit den Heimatschulbehörden der LPLK, die Überprüfung der Einhaltung aller Zusagen der ungarischen Seite, die organisatorische

¹¹⁵⁴ Arbeitsanweisung des Bundesverwaltungsamtes - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - für den Fachberater als [!] Koordinator für das Gastlehrerprogramm in der Republik Ungarn. Vom 10. Mai 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung [Typoskript 5 Seiten].

¹¹⁵⁵ Gemeinsame Regelungen des Goethe-Instituts (GI) und des Bundesverwaltungsamtes - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (ZfA) für [die] Zusammenarbeit zwischen Kulturinstituten und Fachberatern für Deutsch, die nicht im Rahmen eines Kulturinstituts tätig sind [vom 1.10.1981]. Ebd. [Typoskript 3 Seiten].

¹¹⁵⁶ AA 612-620.14 UNG an BVA-ZfA vom 22.7.1991. Ebd.

¹¹⁵⁷ Die Unsicherheiten über den Status machen sich auch in den verschiedenen Betreff-Zeilen der hier zitierten Dokumente geltend. AA und ZfA benutzen den Begriff „Fachberater“, nur der deutsche Botschafter in Budapest spricht vom „ZfA-Koordinator“.

¹¹⁵⁸ Nach Punkt 1.7 der Gemeinsamen Regelungen von 1981 macht das GI „[...] dem Fachberater im Rahmen seiner Möglichkeiten seine Infrastruktur [...] zugänglich“ und stellt sie ihm als gesonderte Kosten in Rechnung. Diese begleicht der Fachberater aus seinen Haushaltsmitteln. Ebd.

Unterstützung der ungarischen Schulen bei Beschwerden, Kündigungen, Versetzungen sowie die Beratung der Programmlehrkräfte in fachlichen und organisatorischen Fragen. Der Fortbildung und Beratung der PLK sollten auch Unterrichtsbesuche, die Vorstellung und Entwicklung von Lehrmaterial sowie gemeinsam mit ungarischen Experten geplante und durchgeführte Seminare dienen. An den Vorbereitungslehrgängen und sonstigen von der ZfA geplanten und finanzierten Seminaren wirkte der Koordinator mit (Abschnitt 2, Aufgaben). Weitere Abschnitte enthalten Bestimmungen über die Berichtspflicht, Haushaltsangelegenheiten (Einsatz- und Kostenplan) und den Dienstweg über die Botschaft an die ZfA: in der Regel ist der Kurierweg zu benutzen, bei dringenden Angelegenheiten für Vorab-Kopien die Luftpost. Das Telefax wird, obwohl es in der Praxis schon längst einen wichtigen Kommunikationskanal zwischen Koordinator und ZfA darstellt, nicht erwähnt, und von »Internet« und »E-Mail« ist 1991 erst in eingeweihten Kreisen die Rede. Es fällt auch auf, dass in den Arbeitsanweisungen zwar von „den [ungarischen] Schulen“ im Plural die Rede ist, aber dass der Netzwerk-Begriff kein einziges Mal auftaucht. Erst in seinem Rückblick nach zehn Jahren benutzt der damalige ZfA-Referent diesen Begriff.¹¹⁵⁹

Die Langsamkeit des Dienstwegs besonders in den Sommermonaten wird an der weiteren Vertagung der endgültigen Antwort auf die Bürraumfrage deutlich. Sieben Tage, nachdem das AA in Bonn der Arbeitsanweisung für den Koordinator zugestimmt hatte (22. Juli), schloss dieser in Budapest seinen ersten Tätigkeitsbericht ab (29. Juli).¹¹⁶⁰ Vielleicht hatte er über den endlich eingerichteten privaten Telefonanschluss von der Zustimmung erfahren. Er beklagte sich in seinem Bericht nicht direkt über die mangelnde Infrastruktur und Assistenz, sondern nahm eher eine stoische bzw. heroische Haltung ein.¹¹⁶¹ Der versöhnliche Schluss – „Ich sehe meinem letzten Dienstjahr [wegen der guten Zusammenarbeit mit den Kollegen] optimistisch entgegen“ – hielt das AA nicht davon ab – wie oben breit dargestellt¹¹⁶² – wegen

¹¹⁵⁹ Wegmann, 2000, 7. Siehe oben Fn. 1059.

¹¹⁶⁰ Dr. Friedrich Bubner [im AA handschriftlich mit blauem Kugelschreiber über dem Verfasseramen ergänzt: Fachberater Koordinator], Tätigkeitsbericht 1990/91. Siehe oben Fn. 999. Am 04. September 1991 wird der Bericht in der ZfA abgezeichnet, am 05. September trifft er im AA ein [Eingangsstempel] und enthält einen Bearbeitungsvermerk vom 26. September.

¹¹⁶¹ „Zu einer möglichst reibungslosen Koordinationstätigkeit gehört eine Unmenge Schreibearbeit (Rundbriefe an die Lehrer, Einzelkorrespondenz, Korresponde[n]z mit anderen Schulen, mit dem Ministerium, der ZfA usw. Nach wie vor erledige ich diese Dinge zu Hause, weil ich im Goethe-Institut weder Zeit noch Möglichkeiten dazu habe. Leider wurde meine Bitte, umfangreiche Schreibearbeiten von einer aus meinem Haushalt bezahlten, stundenweise arbeitenden Hilfskraft erledigen zu lassen, von der ZfA und der Botschaft von unrealistischen Auflagen abhängig gemacht, daß ich nach wie vor lieber mein eigener Sekretär bin. Dafür kam man mir in anderen Dingen entgegen (Entlastung von Unterrichtstätigkeit, Aufstockung meines Haushaltes, ordentliches Arbeitszimmer), so daß meine Arbeit gegenüber dem Vorjahr leichter geworden ist. Dazu bekam ich endlich das ersehnte Telefon.“ Ebd., Typoskript 4.

¹¹⁶² S. Abschn. 5.2.2. Deutsche Koordination und Zusammenarbeit mit dem ungarischen Bildungsministerium.

der pessimistischen Darstellung des Arbeitsgebiets „Deutsch an ungarischen Schulen“ die ZfA um Stellungnahme zu bitten. Im hier gegebenen Kontext deutete sich wenigstens eine Lösung dafür an, die Infrastruktur des Koordinators auf eine brauchbare Grundlage zu stellen. Denn der deutsche Botschafter in Budapest, Alexander Arnot, verlor inzwischen die Geduld und wollte eine Klärung herbeiführen. Er wandte sich per Fernschreiben an den Staatssekretär und an den Leiter der Kulturabteilung im AA. Er gab zu verstehen, dass die Entscheidung sich nun seit anderthalb Jahren hinschleppte.¹¹⁶³ „Erbetene Weisung ist seitdem nicht erfolgt.“ Der Umzug der Botschaft in die neuen Kanzleiräume [in der ehemaligen DDR-Botschaft an der Stefánia út 101-103] stehe bevor, ein Büroraum für Dr. Bubner sei vorhanden. Außerdem bittet der Botschafter auch um Weisung zu Status und Aufgabenbeschreibung des „ZfA-Koordinators“.¹¹⁶⁴

Auf das Fernschreiben des Botschafters Arnot reagiert zunächst nicht das Schulreferat AA 612. Dort wird zwar mit Datum vom 08. Oktober eine Antwort zur Mitzeichnung durch andere Referate vorbereitet [besonders AA 605 Deutsche Sprache im Ausland]. Als erstes antwortet aber die ZfA. Sie bittet mit Schreiben vom 10. Oktober um Entschuldigung für das Versäumnis, der Botschaft nicht eine Kopie der Arbeitsanweisung vom 10. Mai 1991 gesendet zu haben. Die Bitte um Durchsicht und Zustimmung der Botschaft wird mit einer [scheinbaren] Offenheit gegenüber Änderungsvorschlägen geäußert, die „[...] jederzeit eingearbeitet“ werden könnten. Ein deutlicher Fingerzeig erklärt Büroräume in der Botschaft für nicht sachgerecht.¹¹⁶⁵ Das lässt vermuten, dass der ZfA eine zu enge Anbindung des Koordinators an die Botschaft nicht recht ist. Die Gründe bleiben einstweilen im Dunkeln. Das Schreiben enthält jedoch noch den Hinweis auf den Nachfolger von Dr. Bubner. Er ist zu der Zeit Referent in der ZfA und hat langjährige Auslandserfahrung. In dieser Stellenbesetzung ab dem Sommer 1992 scheint der Schlüssel zu einer Machtfrage zu liegen. Ein Regierungsschuldirektor aus der ZfA bringt das notwendige Verständnis für Strukturen und Abläufe in seiner Behörde sowie – im größeren Rahmen des Auslandsschulwesens – für die Abstimmungen im Bund-Länder-Verhältnis mit. Eine zu große Nähe zur Botschaft, wie sie offensichtlich befürchtet wird, könnte so gar nicht entstehen. Aber ist die Machtfrage der einzige Grund? Im AA zieht sich die Abstimmung

¹¹⁶³ Hinweis auf den Bezugsbericht vom 03.05.1990 und weitere Berichte und Besprechungen.

¹¹⁶⁴ Fernschreiben (verschlüsselt) Botschaft Budapest [Botschafter Arnot] Az.: Ku 600.51/2 an AA vom 30.09.1991 [Verteiler: Abt. 6 und StS] Betr. Status und Unterbringung des BVA-ZfA-Koordinators für das Gastlehrerprogramm Herrn Dr. Bubner. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹¹⁶⁵ „Punkt 1.3 [die Botschaft als Dienststelle] bedeutet nicht, daß der Koordinator sein Büro in der Botschaft haben muß. Man sollte vielmehr zu erreichen versuchen, daß ihm die ungarische Seite ein Büro mit Telefon im Bildungsministerium bzw. einem pädagogischen Zentrum zur Verfügung stellt, damit eine noch engere Zusammenarbeit mit den ungarischen Bildungsplanern möglich wird.“ BVA-ZfA Az. VI 4 – 81.SS/UNG/0-S [Kaminski] an Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest / Ungarn über AA Ref. 612 z. Hd. Herrn Dr. Röhrs – Kurierabfertigung – am 10. Oktober 1991. [Betr.:] Übersendung der Arbeitsanweisung vom 10.05.1991. Ebd.

zwischen den Referaten noch zwei Wochen hin. Der Vorschlag der ZfA, den Koordinator im ungarischen Bildungsministerium bzw. in einem ungarischen Pädagogischen Institut unterzubringen [wozu ja auch erst einmal die Bereitschaft und die Möglichkeiten der ungarischen Seite erkundet werden müssten] wird diskutiert: Wäre dadurch nicht die Vertraulichkeit der deutschen Dienstvorgänge gefährdet?¹¹⁶⁶ Ob hier nicht unausgesprochen auch die Einschätzung eine Rolle spielt, dass der bisherige Koordinator sich zu stark für die ungarische Minister-Initiative und für die Waldorf-Schulen hatte einspannen lassen? Wie auch immer – alle Überlegungen gehen in die Weisung des AA an die Botschaft ein, die laut Datumsänderung am Konzept nicht am 08., sondern am 23. Oktober abgesandt wird. Diese lässt an Klarheit nichts zu wünschen übrig. Sie scheint weniger grundsätzlich, weil sie sich vordergründig auf die Person von Dr. Bubner bezieht.¹¹⁶⁷ Trotzdem hat sie »realiter« seitdem den Status aller Koordinatoren in Ungarn bestimmt. Erstens: Die Aufgabenbeschreibung an Dr. Bubner sei unterwegs: Zweitens: Einer besonderen Statusdefinition für den Fachberater Dr. Bubner [der Koordinationsaufgaben wahrnimmt] bedürfe es nicht. Sein Status sei im Zusatzabkommen [zum Kulturabkommen, d. h. im sogenannten Lehrerentsendeabkommen] hinreichend festgelegt.¹¹⁶⁸ Ein weiterer Absatz enthüllt die obige Vermutung, der Koordinator solle absichtlich einstweilen aus den Räumen der Deutschen Botschaft herausgehalten werden. Es geht dem AA-Schulreferat [angeblich?] darum, eine Entwicklungsoption für die Referenten der Zentralstelle offen zu halten.¹¹⁶⁹ Drittens: Die Unterbringung von Dr. Bubner mit einer stärkeren Anbindung an ungarische Bildungsbehörden wird befürwortet. Alternativ oder ergänzend – je nach der konkreten Abstimmung mit der ungarischen Seite – könne ihm auch ein Büroraum im Kanzlei-gebäude der Botschaft zur Verfügung gestellt werden. *Eine* Lösung der Raumfrage sei aber

¹¹⁶⁶ AA 612-620.14 UNG an Botschaft Budapest am 8.10.1991 [Entwurf Dr. Siemes]. Betr.: Entsendung deutscher Gastlehrer nach Ungarn, hier: Status und Unterbringung von Fachberater Dr. Bubner. Durchschlag mit handschriftlicher Anlage von Fr. Minke-König [AA Ref. 605]. Ebd.

¹¹⁶⁷ AA 612-620.14 UNG an Botschaft Budapest. Weisung vom 23.10.1991. Betr.: Entsendung deutscher Gastlehrer nach Ungarn, hier: Status und Unterbringung von Fachberater Dr. Bubner. Ebd.

¹¹⁶⁸ Aus späterer Sicht wäre eine ungarische Rechtsform für das LEP und seinen Koordinator wünschenswert gewesen, wie sie dem Goethe-Institut als Verein bzw. dem Träger der Deutschen Schule Budapest mit der Stiftung nach ungarischem Recht zur Verfügung stand. Denn mit den Jahren der Konsolidierung verließ sich die deutsche Seite immer mehr auf die ungarischen Deutschlehrkräfte an den Schulen des Netzwerks, vor allem bei der Prüfungstätigkeit für das Deutsche Sprachdiplom (DSD). Aus vielen Gründen konnte von ihnen nicht mehr so einfach erwartet werden, dass sie solche Tätigkeiten ohne Honorar ausübten. Eine Honorarzahung durch einen in Ungarn eingetragenen Verein der Schulen wäre einfacher zu bewerkstelligen gewesen als durch eine Privatperson, die der Koordinator, ein deutscher beurlaubter Beamter, gegenüber der ungarischen Lehrerschaft ja verkörperte. Diese wirtschaftliche Tätigkeit war durch das Lehrerentsendeabkommen nicht mehr gedeckt.

¹¹⁶⁹ „Referat 612 bemüht sich weiterhin – bisher vergeblich – an einigen wenigen ausgewählten Auslandsvertretungen Stellen für Schulberater einzurichten, die mit Pädagogen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen besetzt werden sollen. Herr Dr. Bubner, der nicht der ZfA angehört, könnte in eine solche Stelle nicht eingewiesen werden.“ (Hervorhebung im Original). Quelle wie Fn. 1167.

nicht opportun: „Eine Unterbringung im Goethe-Institut sollte nicht angestrebt werden. Dies würde Konflikte mit dem Bundesrechnungshof auslösen!“¹¹⁷⁰

Nach diesem Vorgang, der die dienstlichen Drähte zwischen Bonn, Budapest und Köln hatte glühen lassen, muss es heute durchaus verwundern, dass dem neuen Koordinator, der ja direkt aus der ZfA kam, im Sommer 1992 nicht ein Büro im neuen Kanzleigebäude der Botschaft (Stefánia út 101-103) angewiesen wurde.¹¹⁷¹ Stattdessen wurde er überraschenderweise doch in einem Nebengebäude des GI Budapest (in der Andrassy út – nicht direkt neben, sondern schräg gegenüber der Staatsoper), nach seinen Worten in einer „Besenkammer“ untergebracht.¹¹⁷² Er nahm es mit Humor und zog dann später in das leerstehende Gebäude in der Budaer Burg, das 1936 vom Deutschen Reich für 650.000 Pengő gekauft, von 1938 bis 1945 durch die Reichsdeutsche Gesandtschaft genutzt, nach dem Weltkrieg verstaatlicht und 1993 an die Bundesrepublik zurückerstattet worden war.¹¹⁷³ Ob die kulturdiplomatische Bedeutung der Fachberater und Koordinatoren der ersten Jahre in Ungarn sich in diesen Vorgängen um Status und Adresse angemessen abbildete, will der Verfasser nicht entscheiden. Diese Personen kamen aus einem Land, in dem sich Umgangsformen einer Zivilgesellschaft allmählich auch in die staatliche deutsche Verwaltung auszubreiten begannen. Mindestens Botschafter Arnot hatte sich aber ein Gespür dafür bewahrt, dass in den postsozialistischen Staaten Formen der Repräsentation erwartet wurden, in denen staatliche Autorität auch symbolisch zum Ausdruck kam.¹¹⁷⁴ Noch schien es den Fachberatern und Koordinatoren wichtiger als die Prestigefrage

¹¹⁷⁰ Ebd.

¹¹⁷¹ Bitte von BVA-ZfA Az. VI A 2/I-81.SS/UNG/0-S an AA Ref. 612 vom 19.10.1992. Betr.: Räumliche Anbindung von Herrn Koordinator Sölch an die Deutsche Botschaft Budapest, hier: Bereitstellung eines Büroraums. PA AA Zwischenarchiv 339.465, ohne Paginierung.

¹¹⁷² Telefoninterview mit Hans Sölch am 26. Mai 2022. Vgl. auch Hans Sölch, Fachberater/Koordinator, Zwischenbericht vom 07. Januar 1993. Typoskript 5 Seiten. PA AA ZA 339.466, ohne Paginierung. Die Hilfe durch das GI galt für den Anfang seiner Tätigkeit. Für die Nutzung von Diensten (Telefon usw.) zahlte er monatlich 100,- DM. Die Kooperation bei inhaltlichen Berührungspunkten bezeichnete er als gut, aber „ausbaufähig“ und zu „intensivieren“. Ebd. 2.

¹¹⁷³ Daniél Balla, A nagykövetség épületének története [Geschichte des Botschaftsgebäudes] o. J. URL <https://adoc.tips/download/a-nagykovetseg-epuletenek-trtenete.html> (27.05.2022). Vgl. auch András Végh, Úri utca 64-66 – the German Embassy. URL <http://budavar.btk.mta.hu/en/streets-squares-buildings/uri-street/357-uri-street-64-66.html> (27.05.2022). Das Gebäude mit gotischen Sitznischen in der Einfahrt (14. Jh.) sollte nach der Rückgabe den modernen Erfordernissen einer Botschaft angepasst werden. Die Planung durch ein ungarisches Architekturbüro begann im Jahre 1998, der Umbau 2001. Vgl. URL <https://epiteszforum.hu/nemet-szovetsegi-koztarsasag-nagykovetsege-uri-utca-64-66> (ungarisch, 27.05.2022). Bis zum Dezember 1997 befand sich das Koordinationsbüro des LEP hier und musste auf Weisung der Botschaft kurzfristig wegen der bevorstehenden Umbauarbeiten bis Weihnachten geräumt werden. Es fand seine „neue Bleibe“ in unmittelbarer Nachbarschaft (Tóth Árpád sétány 38). Vgl. Hans R[üdiger] Bambey / Heinz Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 7. Dezember 1997. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony.

¹¹⁷⁴ Nach seinem Wechsel auf den Posten in Kiew 1993 war Arnots „Repräsentationswut“ Anlass für eine Glosse im deutschen Nachrichtenmagazin *DER SPIEGEL* 41/1993. URL <https://www.spiegel.de/politik/alexander-arnot-a-0b3477bf-0002-0001-0000-000009288946> (27.05.2022).

einer Botschaftsadresse bzw. einer eigenen Büroadresse zu sein, so weit wie möglich außerhalb von institutionellen Zwängen ihre Arbeit selbstständig organisieren zu können. Es schien auch eine Nebensache, dass sie von ungarischen Partnern an den Schulen und Hochschulen oft mit dem »Goethe-Institut« in einen Topf geworfen wurden (»Vorrang der Inhalte gegenüber den Formen«). Der Anspruch auf »Sichtbarkeit« erreichte die staatlichen Institutionen mit der zunehmenden Digitalisierung des »Marketings« erst nach der Jahrtausendwende. Vor allem – das zeigen die Rundbriefe und die Tätigkeitsberichte aller drei Koordinatoren im Untersuchungszeitraum, besonders die von Dr. Bubner – wollten sie die Hierarchien flach halten. Deutsche und später auch die ungarischen Lehrkräfte des sich herausbildenden Netzwerks sollten die Fachberater und Koordinatoren nicht als »Staatlich Beauftragte« (um einen DDR-Ausdruck zu verwenden), sondern als »Kollegen« wahrnehmen. Ihre Leitungsfunktion spielten sie zumindest im Kontakt mit den deutschen Gastlehrkräften oft herunter und versuchen durch Argumente und beispielhaftes Verhalten zu überzeugen.

5.3.2. *Fachberatung vs. Koordination?*

Koordinatoren werden von den Zentralen unter dem Begriff Fachberater subsummiert – unter dem Titel Sprachförderung sind sie so im AKP-Haushaltsplan des AA zu finden. Aber anders als Fachberater konzentrieren sich FBK neben den Fragen des Deutschunterrichts an staatlichen und privaten einheimischen Schulen vor allem auf die »Betreuung« der an solche Schulen vermittelten Programmlehrkräfte. „[...] In Ungarn haben wir uns auf eine klare Arbeitsteilung geeinigt: Mein Kollege Josef Proksch [...] betreut den Deutschunterricht an ungarischen Gymnasien und Fachmittelschulen [...]“. ¹¹⁷⁵ Hinzugefügt werden muss: an denen kein deutscher Gastlehrer tätig ist. Zwischen diesen beiden Tätigkeitssphären, der deutschen und der ungarischen Lehrerschaft, sind die offiziellen Kommunikationswege anfangs noch voneinander getrennt. Zwischen den Sphären scheinen manchmal große Unterschiede zu bestehen, ebenso auch in den Auffassungen bzw. Vorgaben der Fachberater, was den Stand des Deutschunterrichts in Ungarn und die Instrumente zu seiner Förderung angeht. Die Berührungspunkte des zweiten Fachberaters zur Sprach- und Fortbildungsarbeit des Goethe-Instituts waren zahlreicher. Einen Schritt weiter in die Integration geht der Grundschulbereich. Schon ab 1991 wird im Anhang zu den PLK-Adressenlisten neben dem Koordinator und dem zweiten

¹¹⁷⁵ Hans Sölch, Koordinator oder Fachberater? Definitionsprobleme am Beispiel Ungarns, in: *Begegnung* Heft 1/1996, 9-10, hier: 9.

Fachberater bereits die dritte Fachberaterin genannt: Ruth Hübner-Lukes nimmt die fachliche Betreuung der ungarischen Grundschullehrer und der an diesen Schulen arbeitenden PLK wahr, nach ihrem allzu frühen Tod folgt ihr Lutz Maier nach.¹¹⁷⁶ Weitere Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) werden an gleicher Stelle aufgeführt, die an für besonders entwicklungsfähig gehaltenen ungarischen Bildungsinstitutionen arbeiten und Teilfunktionen in der Koordination des zunehmend komplexer werdenden Programms übernehmen (zunächst so genannte Fachbetreuer, später Fachschaftsberater). Diese ADLK hatten Verträge mit der ZfA wie die vermittelten Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen; sie schlossen mit der ungarischen (Hoch-) Schule zwar auch einen Arbeitsvertrag ab, der ihnen u. a. die Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis sicherte, aber idealerweise zu einem Gehalt von 0 (Null) Forint, um sie unabhängiger zu machen. Als Experten erörterten sie Fragen des Deutschunterrichts »auf Augenhöhe«, richteten sich stärker nach einer deutschen Agenda als einfache PLK und gaben manchmal auch ungefragt Ratschläge bzw. äußerten Kritik an institutionellen Rahmenbedingungen.¹¹⁷⁷ Die „klare Arbeitsteilung“ zwischen dem Fachberater und dem Koordinator wird durch die Nachfolger zwar nicht aufgehoben, aber die Arbeit wird stärker aufeinander abgestimmt. Sichtbares Zeichen dafür sind gemeinsame Büroräume im Gebäude der ehemaligen Reichsgesandtschaft, wo bis dahin nur der Koordinator allein residiert hatte und nach dem Umbau die Deutsche Botschaft eingezogen ist. Die Nachfolger verfassen mit Beginn der Tätigkeit zum Schuljahr 1996/1997 auch die schon erwähnten »Gemeinsamen Rundbriefe« an die Programmlehrkräfte. Der launige Stil der Ankündigungen verspricht die Fortsetzung des kollegialen Verhältnisses zu den Programmlehrkräften.¹¹⁷⁸ Die Kooperation in denselben Büroräumen, vormittags unterstützt von einer einheimischen Sekretärin, ermöglichte den tagesaktuellen

¹¹⁷⁶ Siehe oben S. 288 Fn. 1042.

¹¹⁷⁷ „Da kann ich mich an ein Gespräch mit einem | wichtigen Gastlehrer | der [...] | so eine koordinative Funktion über die anderen Gastlehrer ungarnteil hatte | erinnern | Also irgendwie haben wir eine schnelle Besprechung gehabt | weil wir da auch einen quasi Befehl ausführen mussten | “ – Frage: „Einen deutschen Befehl oder einen ungarischen?“ – „Die Deutschen haben keine Befehle erteilt | Also ‚Befehl‘ in Anführungszeichen | aber trotzdem so ein Befehl | und dann haben wir uns schnell | zusammengesetzt | und dann haben wir geschaut | wie wir das Beste | draus machen können | also | Widerstand zu leisten war nicht möglich | aber | was zu retten ist | sollten wir noch retten also | damit nicht die absolut schlimme | Variante eintritt | Und dann habe ich | mit meinem Team gesprochen [...] | und dann hat er | so einen Satz genannt | den ich dann in Ungarn öfters zitiert habe: | ‚Diese Entscheidung kann ich nicht mittragen‘ | Und dann hab ich gesagt: | ‚Das müssen Sie nicht mittragen | das müssen Sie ausführen‘ | Das sind die kulturellen Erwartungen: | Mittragen! | [...] Also deshalb | ist die ungarische Reaktion eine andere | zu sagen: | Ja | wunderbar | toll | allerdings könnte man hier vielleicht und dort | Und dann | wenn man Glück hat | wird es noch ein bisschen umgeändert | Dann ist es etwas besser als die ursprüngliche Variante | Aber wenn wir Nein sagen | wird es so realisiert | ja? [...]“ Csaba Földes 2018 : Interview, events 466-489.

¹¹⁷⁸ „[...] Um Entzugerscheinungen bei Ihnen zu verhindern, wollen wir die Tradition der Rundbriefe fortsetzen [...] .Wie Sie wissen, ist in Zukunft eine variierte Aufgabenverteilung des Koordinators und des Fachberaters vorgesehen. Geplant ist ein enges Zusammenarbeiten [...] .“ Hans R[üdiger] Bambey, Koordinator/ Heinz Weischer, Fachberater: Gemeinsamer Rundbrief Nr. 1 (September / Oktober 1996) vom 23. September 1996, Privatarchive Lothar Hommel, Hamburg; Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

Abgleich von Informationen und Terminen, die gegenseitige Vertretung sowie die Abstimmung von Dienstreiseplänen, i. E. von Schulbesuchen, den Hospitationen bei BPLK zur Erstellung von Leistungsbeschreibungen, den schulinternen Lehrerfortbildungen, sowie die abgestimmte Steuerung der Prozesse bei der Sprachdiplomprüfung einschließlich dem Prüfungsvorsitz. Die Intensivierung der Zusammenarbeit wurde als verbunden mit Kostenvorteilen betrachtet.¹¹⁷⁹ Hans R. Bambey übernahm von Hans Sölch die Koordination des deutschen Gastlehrerprogramms. Er definierte sich als Ansprechpartner der PLK in allen dienstlichen Angelegenheiten und als Vermittler zu ungarischen Behörden. Er betreute die Organisation des Sprachdiploms. Die größere Umorganisation ergab sich im bisherigen Arbeitsbereich des Fachberaters Josef Proksch.¹¹⁸⁰ Es wäre falsch, wie es damalige Beobachter z. T. vermuteten, im Vergleich der alten und neuen Kooperationsstrukturen unterschiedliche Grade persönlicher Sympathien sehen zu wollen. Vielmehr waren nun neue Schwerpunkte und Erfordernisse der pädagogischen Arbeit in Ungarn deutlich geworden, z. B. dass die Bedeutung des Sprachdiploms (DSD) als Qualitätsmaßstab für Förderungsmaßnahmen wuchs und die Fortbildung der ungarischen Kollegen an den »DSD-Schulen« nicht allein der zufälligen »multiplikatoren« Arbeit der PLK überlassen bleiben sollte. Die übrigen ungarischen Gymnasien mit Deutsch als schwerpunktmäßig betriebener Fremdsprache, bis dahin Hauptarbeitsfeld des zweiten Fachberaters Josef Proksch, wurden in ihrer Bedeutung zurückgestuft zu *DaF-Schulen* ohne PLK, die sich als Empfänger von modernem Unterrichtsmaterial über die Stufe erfolgreichen Unterrichts (ablesbar an der Zahl der PAD-Stipendiaten unter den Schülern) in den Kandidatenstatus für die Einführung des DSD qualifizieren konnten.¹¹⁸¹ Die von Josef Proksch gegründete und florierende LAG (Landesarbeitsgemeinschaft von Deutschlehrerinnen) wurde zunächst weitergeführt.¹¹⁸² Mit der Konzentration auf die Arbeit in den Sprachdiplom- und Nationalitätenschulen wurden die LAG-Kontakte ein Jahr später an das Goethe-Institut Budapest abgegeben, von dem sie in ihr eigenes Netzwerk von Multiplikatoren eingegliedert wurden. Die

¹¹⁷⁹ Heinz Weischer, Fachberater für Deutsch, Budapest: Tätigkeitsbericht Zeitraum 01.10.1997 - 15.05.1999, 1-2. Privataarchiv Rüdiger Bambey, Bad Godesberg, ohne Paginierung.

¹¹⁸⁰ „Heinz Weischer übernimmt die Fortbildungsplanung im Gymnasialbereich und möchte Verbindungen zum Fortbildungsgeschehen für ungarische Kollegen schaffen. Die Arbeit von Herrn Proksch wird in reduzierter Form weitergeführt, besonders auch die Auswahl von PAD-Stipendiaten. Auch ist Heinz Weischer für die Materialversorgung Ihrer Schulen (und ungarischer DaF-Schulen) zuständig. In inhaltlichen, sachlichen und praktischen Fragen des Sprachdiploms wenden Sie sich bitte an ihn.“ Bambey/Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 1, ebd.

¹¹⁸¹ Die von AA und ZfA verfügte Beschränkung auf 160 „Schwerpunktschulen“ mit DSD-II-Prüfung und knapp 30 „Mittelpunktschulen“ der deutschen Minderheiten in MOE und GUS geförderte Schulen wirkte bis zur PASCH-Initiative unter Bundesaußenminister Steinmeier allerdings faktisch als Aufnahmestopp in das ungarische Netzwerk der DSD-Schulen. Vgl. Walter Schmidt, *Deutsch hat Zukunft* 1999. Siehe oben Fn. 1101.

¹¹⁸² Eine Übersicht aus dem Jahre 1992 verzeichnet 14 ungarische Deutschlehrerinnen. Privataarchiv Josef Proksch, Marburg/Lahn, ohne Paginierung.

Übergabe mag vor Ort in harmonischer Atmosphäre vor sich gegangen sein. Das war die eine Seite der Neuerungen. Andererseits trug zur Dynamik der Konstellation vor allem bei, dass hinter den Kulissen in Deutschland, auf der Meso-Ebene zwischen AA und KMK, BVA-ZfA und GI als Akteuren, in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre der Kampf um die Fachberaterstellen einem Höhepunkt zutrieb.¹¹⁸³ Die Verschärfung des Konflikts ist vor allem auf die Ausweitung der Lehrereinsatzprogramme in den anderen MSOE-Ländern und den Nachfolgestaaten der SU zurückzuführen. Durch die Profiländerung entsprach die Arbeit des zweiten Fachberaters in Ungarn von nun an stärker dem Zuordnungsmerkmal »*Schulische Arbeit im Ausland*« als dem Merkmal »*Pädagogische Verbindungsarbeit*«. So wurde schon im Vorfeld der Entscheidung von 1998/99 verhindert, dass die Stelle von der ZfA später an das Goethe-Institut abgegeben werden musste.

5.3.3. Technische Voraussetzungen für die Netzwerkbildung

In den durchgesehenen Dokumenten taucht der Begriff »*Netzwerk*« erstmals 1999 im bereits zitierten Tätigkeitsbericht des Fachberaters Heinz Weischer auf.¹¹⁸⁴ Wörtlich spricht dieser vom „Gastlehrernetzwerk“, das sich „bewährt“ habe. Der Sprachgebrauch bewahrt noch den Ursprung in den »*Bottom up*«-Prozessen der tastenden Anfänge des LEP in Ungarn. In dem Tandem mit dem Koordinator lag Weischers Schwerpunkt auf der Organisation der Fortbildung im Sekundarbereich II, in Zusammenarbeit mit dem dritten Fachberater in Fünfkirchen/Pécs, Lutz Maier, der vor allem die Lehrkräfte an Grundschulen betreute. »*Netzwerk*« drückt hier vor allem die Kooperationsstruktur von ungarischen und deutschen Lehrkräften an den Sprachdiplomschulen aus, an den „normalen“ und den bilingualen ungarischen Gymnasien sowie an den Nationalitätengymnasien.¹¹⁸⁵ Mit der „Heterogenität“ der individuellen und sozialen

¹¹⁸³ Vor Ort spürten die Akteure schon früh einen Stimmungswandel. „Was sie [GI, DAAD-Lektoren, ZfA-Fachberater] damals [1988] verband: sie alle waren Pioniere auf bis dahin höchst unsicherem Terrain. [...] Die Tätigkeitsbereiche der Lektoren und Fachberater besitzen nur allgemeine Berührungspunkte, anders steht es mit dem Goethe-Institut; jedoch: die Eigendynamik des nun ‚entwickelten Apparats Goethe-Institut‘ scheint eher Abgrenzungstendenzen zu produzieren – in schon registrierbarem Gegensatz zur produktiven Kooperationspraxis der ersten beiden Jahre und auch trotz der nach wie vor ausgesprochen freundschaftlich empfundenen Beziehung zwischen dem Fachberater und den Kollegen des Goethe-Instituts.“ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater [...] Schuljahr 1990/91, 5. Siehe oben Fn. 908. Vgl. Ders., Neue Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen Goethe-Institut und Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.), *Der Auslandsschuldienst: ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung*. Braunschweig 1999, 142-145.

¹¹⁸⁴ Weischer, Tätigkeitsbericht Zeitraum 01.10.1997-15.05.1999. Ebd. 4. Siehe oben Fn. 1179.

¹¹⁸⁵ Legendar wurden die Formen der Fortbildungsveranstaltungen. Heinz Weischer eröffnete sie z. B. damit, dass die deutschen und ungarischen Teilnehmer und Teilnehmerinnen Menuett-Schritte erlernten und im gemeinsamen

Akteure ist ein Bestimmungsmerkmal für den Netzwerk-Begriff gegeben. Weitere Merkmale sind die „relative Autonomie“ der PLK, horizontale, oftmals fast freundschaftliche Beziehungen zu ungarischen Kollegen bis hin zu den Schulleitern, „Selbstorganisation, informelle und dezentrale Entscheidungsprozesse, Flexibilität, Innovationspotential und hohe Komplexität.“¹¹⁸⁶ Beispiele sind der Gastlehrer, der dem ungarndeutschen Schulleiter Einzelunterricht in der deutschen Sprache erteilt; die Fachberaterin, die ihre privaten Räume zu didaktischen Werkstätten umfunktioniert; die Bundesprogrammlehrerin, die die Schultafel abschleift und mit der in Deutschland gekauften, aus der eigenen Tasche bezahlten Tafelfarbe streicht. Netzwerken „[...] wird eine ‚Scharnierfunktion‘ zwischen autonomen Individuen auf der einen Seite sowie Makro-Strukturen, hierarchischen Gebilden, fixen Handlungsvorgaben und normativen Handlungsregeln auf der anderen Seite zugeschrieben.“¹¹⁸⁷ Dazu, dass der Ausdruck »Gastlehrernetzwerk« mit seinem Inhalt kongruent war, hatte es einer Reihe von Entwicklungen bedurft.

Wie oben zur Profilbildung, den Einsatzorten des LEP und zur Mobilität der Gastlehrkräfte breit dargestellt wurde, war das LEP im ersten Drittel der 1990er Jahre alles andere als konsolidiert.¹¹⁸⁸ Im hier gegebenen Zusammenhang soll noch einmal auf die formalen Qualitäten der Adressenlisten aus den Jahren 1990 und 1991 eingegangen werden. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf die sich entwickelnden internen Kommunikationsstrukturen ziehen. Die allererste in den Privatarchiven vorhandene Liste mit 27 Namen bezieht sich, wie dargestellt, auf die im September 1990 an ungarischen Schulen gestarteten Lehrkräfte, anders gesagt, das zweite Kontingent des Programms. Das Layout der Liste lässt vermuten, dass Adressenaufkleber mit den Namen der PLK und ihren Schuladressen auf ein Blatt geklebt und dann fotokopiert wurden. Eine zweite verbesserte Version dieser Liste wurde mit einer elektronischen Schreibmaschine hergestellt. Sie ist sorgfältig in Spalten gegliedert, darüber hinaus um den fehlenden 28. Kollegen sowie um alle Privatadressen, und soweit vorhanden, um Telefonnummern ergänzt. Beide Listen gehören in das Umfeld eines Vorbereitungsseminars, das als Fortsetzung der erwähnten Einweisung im BVA-Köln im Oktober 1990 in Tengelic (Komitat Tolna) stattfand. Die beiden Versionen lassen sich als Ergebnisse von »Top down«- und »Bottom up«-Prozessen interpretieren, auch wenn die Auflistung selbst als

Tanz sich für die Inhalte und Unterrichtsideen, die der Vorbereitung auf die Sprachdiplomprüfung der Schüler dienten, auf- und erwärmten.

¹¹⁸⁶ Andréa Belliger/David J. Krieger, [Lemma] Netzwerk. In: Farzin/Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*, 204-206, hier: 204.

¹¹⁸⁷ Ebd., 205 mit Verweis auf Johannes Weyer, *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*, [München] 2000. [2., überarb. und aktual. Auflage 2012].

¹¹⁸⁸ Siehe oben Abschnitt 5.2. (Profilbildung, Einsatzorte und Mobilität).

Herrschaftsinstrument oder Machttechnik verstanden werden könnte. Dem Koordinator reichten für seinen Zugriff auf die einzelne Lehrkraft die Adressenaufkleber und die Telefonnummer der Einsatzschule bzw. PH. Mit der Fotokopie der Aufkleber entsprach er dem Wunsch der Teilnehmer nach einer Adressenliste, der während des Seminars geäußert wurde. Den Programmlehrkräften aber war es wichtig, horizontal untereinander Kontakt aufnehmen zu können, und zwar unabhängig von den Widrigkeiten der Schulorganisation (Briefe über das Schulsekretariat, Anrufe während der unterschiedlich getakteten Pausen bei dem einzigen Telefon im Sekretariat). Deshalb baten sie einhellig in der Seminarevaluation um eine vollständige Liste mit den privaten Angaben.¹¹⁸⁹ Erst im Herbst 1991 wurde eine Liste verteilt, die alle Dienst- und beinahe alle Privatadressen der bis dahin drei LEP-Kontingente (einschließlich Sachsen-Anhalt-Programm) verzeichnete.

Dieser Liste zufolge waren die Privatwohnungen von 81 Lehrkräften im LEP nur in 24 Fällen mit einem Telefon ausgestattet, davon drei nur mit Handvermittlung erreichbar. Die übrigen Gastlehrer blieben auf das Schultelefon angewiesen (davon funktionierten sieben ebenfalls nur mit Handvermittlung). Ihre privaten Telefonate wickelten sie meist über öffentliche Münzfernsprecher ab, die nicht immer zuverlässig funktionierten. Diese wurden nach und nach durch Kartentelefone ersetzt. Ansonsten blieb nur der Postweg – oder der private Besuch am Wochenende. Die Zentralisierung des ungarischen Eisenbahnnetzes – die größeren Entfernungen erzwangen meist ein Umsteigen in Budapest, manchmal mit Transfer durch die Innenstadt vom Ost- zum Westbahnhof – ließen Bahnfahrten allerdings als zeitaufwändig erscheinen. Die ungarische Zulassung der privateigenen Kraftfahrzeuge nahm in den ersten Jahren einen großen Umfang in den Rundbriefen des Koordinators ein. Nicht nur Koordinator und Fachberater nutzten den privaten Wagen als Dienstfahrzeug, sondern auch die »motorisierten« Programmlehrkräfte.¹¹⁹⁰ Da waren Bücher und Lehrmittel für die eigene Schule aus dem Koordinationsbüro abzuholen, z. B. schwere und unhandliche Pakete wie Landkarten oder Projektoren. Zwar wurden die Schulen informiert, und sie stellten auch ein Fahrzeug mit Fahrer zur Verfügung. Aber die zeitliche Abstimmung des Fahrtermins mit den Zeitfenstern für die Abholung war schwierig, und die Fahrt nach Budapest wurde gerne mit einem Besuch bei einem Kollegen oder einer Kollegin verknüpft. Auch brachte die deutsche Gastlehrkraft gerne selbst die Geschenke an »ihre Schule«, unterstrich das doch die eigene Wichtigkeit für die gastgebende Institution. Und die PLK wurde aufgefordert, ein Auge auf die

¹¹⁸⁹ Mit steigender Sensibilität für Datenschutzfragen wurde später ausdrücklich die Zustimmung zur Aufnahme der Privatadresse eingeholt und allgemein um Sorgfalt im Umgang mit den Listen gebeten.

¹¹⁹⁰ Letztere aber ohne die Möglichkeit, eine Kilometerpauschale abzurechnen, also auf eigene Kosten.

teuren Spenden zu haben. Nicht selten landete nämlich der Video-Rekorder in den Räumen der Institutsleiterin, statt dem Deutschunterricht zu dienen. An den häufigen Fachkonferenzen und Seminaren, die nicht nur zentral in Budapest stattfanden, sondern an den einschlägigen Schulen oder Hochschulen in der Provinz, um die dortige Situation kennenzulernen, hätten bestimmt weniger Lehrkräfte teilgenommen, wenn nicht Fahrgemeinschaften in den Privatautos hätten gebildet werden können.

Auch der Koordinator Dr. Bubner konnte im ersten Jahr nur anbieten, ihn im Goethe-Institut anzurufen. Während der Sommermonate, als die letzten Stellenbesetzungen liefen, war das Institut aber geschlossen. Erst ab August 1991, d. h. kurz vor Schuljahresbeginn mit dem damit einhergehenden höheren Kommunikationsbedarf, hatte der Koordinator eine private Telefonnummer. Die rasante Modernisierung im Bereich der Telekommunikation – die Deutsche Telekom hatte das ungarische Leitungsnetz übernommen – war nicht nur an der Zunahme der Kartentelefone im öffentlichen Raum zu erkennen, sondern lässt sich auch in den erwähnten Listen aus den Privatarchiven an zusätzlichen handschriftlichen Ergänzungen mit neuen Telefonnummern ablesen. Über die rein technischen Kommunikationsmöglichkeiten hinaus war das eigene Telefon aber auch eine Prestigefrage. Der Repräsentationsanspruch färbte bisweilen von Botschaft und Generalkonsulat auch auf die Gastlehrkräfte ab.¹¹⁹¹ Die Listen mit den Adressen und Telefonnummern im Privatbereich ermöglichten nicht nur persönliche Begegnungen, sondern leiteten die Netzwerkbildung *von unten* ein. Das Netzwerk gewann in weiteren, teils inoffiziellen, teils vom Koordinator aufgrund von Bedarfsanmeldungen organisierten Treffen von Teilgruppen des LEP Gestalt. In den spontanen Arbeitsgruppen bildete sich *von unten* die Struktur der später durch die Fachbetreuer angeleiteten Seminare und Projekte der an Grundschulen, an Gymnasien und im Hochschulbereich tätigen PLK heraus. In den Teilgruppen arbeiteten Lehrkräfte aller Statusgruppen

¹¹⁹¹ „[...] [I]n dem [...] Übereinkommen, das der Förderung des Deutschunterrichts an ungarischen Schulen dient, hat sich die ungarische Seite bereit erklärt, die Arbeit der deutschen Gastlehrer, die überwiegend von Deutschland finanziert wird, nach besten Kräften zu unterstützen. Dies geschieht auch im Allgemeinen sehr zufriedenstellend. Jedoch gibt es, wie das Generalkonsulat erfährt, Probleme bei einem Telefonanschluss für Herrn [...], Gastlehrer am Perczel Mór Gimnázium in Siófok. Diesen Anschluss benötigt Herr [...] dringend, um mit den zentralen Behörden in Deutschland in Verbindung zu treten, aber auch und vor allem, um von Deutschland her erreichbar zu sein. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass der Unterricht aktuell gestaltet werden [kann], dass der Schüler- und Lehreraustausch über die Grenzen sich entwickeln kann usw. Natürlich weiß das Generalkonsulat, daß es noch immer Engpässe bei der Vergabe von Telefonanschlüssen gibt. Wenn aber Prioritäten bei Einrichtung neuer Anschlüsse gesetzt werden müssen, so sollte hier auch im ungarischen Interesse die Förderung der internationalen Kulturarbeit berücksichtigt werden. Wir wären Ihnen daher dankbar, wenn dem besagten deutschen Gastlehrer unbürokratisch und schnell ein Telefonanschluss zugeteilt werden könnte. [...]“ Schreiben des Generalkonsulats Fünfkirchen an den Leiter des Fernmeldeamtes des Komitats Somogy vom 7. Juni 1991. Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

zusammen, ab und zu wurden schon ungarische Kollegen hinzugezogen. Alle Lehrkräfte trafen sich einmal im Jahr zu einem Gesamtseminar mit Konferenzcharakter. Die Teilnahme war nicht verpflichtend, im Allgemeinen aber wurde die Veranstaltung gut angenommen. Selbst als gegen Ende der Neunziger Jahre die staatliche Finanzierung des Zentraltreffens aus Deutschland eingestellt wurde, zeigte die Teilnehmerzahl, dass weiterhin ein starkes Bedürfnis nach dienstlichem Austausch und privater Begegnung bestand.

Wie schon mehrfach erwähnt und bereits als Quelle herangezogen, nutzte schon der erste Koordinator, an der Schwelle zum Internetzeitalter, auch eine Art »Newsletter«, der freilich nicht so genannt und erst nach 2000 als elektronische Post versandt wurde. „Zur Tradition der Rundbriefe gibt es keine sinnvolle Alternative“, heißt es im Frühherbst des Jahres 1992, zu Beginn der Amtszeit des zweiten Koordinators Hans Sölch. „Sie haben sicher Verständnis für den kargen Ton dieser Schreiben. Bestimmt werden sich bald Gelegenheiten zu persönlicherer Begegnung ergeben.“¹¹⁹² Auch wenn der Inhalt der Rundbriefe vordergründig verwaltungstechnische Regelungen der deutschen Behörden und entsprechende Handlungsaufforderungen an die PLK betrifft, so dient er durch das Layout und den persönlich gehaltenen Ton – besonders schon in den Rundbriefen des ersten Koordinators (1990-1992) zu spüren – nicht nur dem Wissensregime, sondern auch der emotionalen Stabilisierung im Netzwerk. An verschiedenen Stellen wird der interkulturelle Hintergrund des Programms sichtbar, oft im Hinblick auf den Verkehr mit ungarischen Behörden oder auf Themen der Fortbildung. (Die Bezeichnung »interkulturell« selbst findet sich aber äußerst selten.) Da über die Rundbriefe auch die Teil- und Gesamttreffen sowie Fortbildungsseminare organisiert wurden, erlauben die Ausführungen Schlussfolgerungen auf die fachlichen Probleme des Deutschunterrichts und die Interventionen durch die Meso-Ebene der Koordination (ZfA und Koordinator) sowie die Reaktionen auf der Mikro-Ebenen des LEP (manchmal eben auch in umgekehrter Richtung).¹¹⁹³ Erst ab dem September 2000 enthält der Briefkopf der »Gemeinsamen Rundbriefe« auch je eine E-Mail-Adresse des Koordinators, des Fachberaters sowie des gemeinsamen Büros. Die Verfasser forderten dazu auf, „[...] angesichts der www-Zeiten [!] gegebenenfalls auch E-Mail-Adressen an[zugeben], damit die Kommunikation noch besser als bisher klappt.“¹¹⁹⁴ Diesem Wunsch

¹¹⁹² „Jeden Monat schreibe ich einen Rundbrief, immer mit neuen Hinweisen und Aufforderungen [an die über 100 PLK]. Gott sei Dank hilft mir meine Frau beim Kopieren, Frankieren, Adressieren, ‚Stopfen‘ und Aufgeben. Und jedesmal kriege ich 100 Sendungen zurück, die bearbeitet sein wollen. Es hilft alles nichts, der Rundbrief ist mein wichtigstes Organ. Individuell kann ich natürlich nicht alle betreuen.“ Hans Sölch, „Rundbrief [Nr. 1] (09/92)“ vom 2. September 1992 [2 Seiten]. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

¹¹⁹³ Sölch, Koordinator oder Fachberater? Definitionsprobleme, 9. Siehe oben Fn. 1175.

¹¹⁹⁴ Bambey/Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 20 (September 2000) vom 12. September 2000. In: Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

kamen die Programmlehrkräfte allerdings nur zögerlich nach, wie die Adressenlisten zu Beginn der 2000er Jahre zeigen (24 von 48 im Herbst 2002). Dafür, dass die Hälfte der deutschen Gastlehrer auf elektronischem Wege nicht angeschrieben werden konnte, gab es natürlich technische und finanzielle Gründe. An Hochschulen tätige Lehrkräfte konnten u. U. personalisierte Adressen auf der Domain ihrer Institution angeben, aber die Schulen in Ungarn (wie übrigens auch in Deutschland) waren um die Jahrtausendwende noch nicht so weit, einen eigenen Server zu betreiben. Es gab den Ausweg, sich eine kostenlose E-Mail-Adresse zu besorgen, aber meist blieb man auf die Internetverbindung der Institution angewiesen. Die bessere Erreichbarkeit durch die Programmkoordination mag freilich von einigen PLK auch als Bedrohung ihrer Autonomie empfunden worden sein, mit der Folge, dass die E-Mail-Adresse dem privaten Nachrichtenaustausch mit Deutschland vorbehalten blieb.

5.3.4. Der Koordinator als Vorgesetzter und die Konstituierung des Netzwerks

5.3.4.1. »Betreuung« als ein sozialer Faktor des Netzwerks

Das bisher angewandte Verfahren der vorliegenden Studie, das »Processtracing«, diente nicht nur dem Zweck, dokumentenbasiert das schulische Deutschlernen in Ungarn und damit das LEP als Teil der kulturdiplomatischen Beziehungen Ungarns zur Bundesrepublik Deutschland zu analysieren. Es ging auch darum, die Ausarbeitung und einzelne Regelungen des LEP-Zusatzabkommens vom 24. März 1990 als ein Ausbalancieren zwischen ungarischen und deutschen Interessen und normativen Orientierungen zu zeichnen. Das Abkommen generierte ein Beziehungsgeflecht zwischen Makro- und Mikro-Ebene deutscher und ungarischer Akteure. Eine mittlere und zentrale Position nahm der Koordinator ein. Er wurde bisher meist als aktives Element (*Subjekt*) der Meso-Ebene dargestellt, in seiner Mittlerfunktion für die kulturpolitischen Interessen und normativen Orientierungen. Zeitweise war er aber auch eher *Objekt* in der Kommunikation über seinen Status zwischen AA, Deutscher Botschaft und ZfA.¹¹⁹⁵ M. a. W. ging es um die konkrete Ausgestaltung der Machtbeziehungen zwischen und auf den Diskursebenen. Das Aktenstudium in den Archiven öffnete dem Verfasser den Blick nicht nur für das Was und Wie des Gesagten, sondern auch für das, was nicht gesagt worden war oder werden durfte. Auf dieser Spur finden viele Organisationsanalysen ihr Instrumentarium im Werk von Michel Foucault – nicht ohne methodologische Probleme.¹¹⁹⁶

¹¹⁹⁵ Siehe oben Abschnitt 5.3.1 „Status des Fachberaters als Koordinator“.

¹¹⁹⁶ Vgl. Mats Alvesson/Dan Kärreman, Varieties of Discourse. On the Study of Organization through Discourse Analysis, in: *Human Relations* 53: 9. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi 2000, 1125–1149, hier: 1146. URL <https://doi.org/10.1177/0018726700539002> (28.06.2021).

Im Folgenden soll der Koordinator in seiner Schlüsselrolle gezeigt werden, die ihm für einen erfolgreichen Einsatz der Gastlehrkräfte an den ungarischen Schulen zukam. Die Mobilität der Lehrer, gemessen an der Verweildauer und am Stellenwechsel, hatte sehr viel mit dem Geschick des Koordinators zu tun, die richtigen Personen an die passenden Orte zu lenken und sie für die Ziele des Programms zu motivieren. Im Fokus der Analyse steht also der Koordinator als Vorgesetzter der Gastlehrkräfte, die über das ganze Land verteilt waren und deren Zahl in den Spitzenjahren des Ungarn-Programms mehr als 100 betrug. Angesichts solcher Größenverhältnisse – darauf hatte Hans Sölch in seinem ersten Rundbrief hingewiesen – war eine individuelle Betreuung nicht möglich. Wenn zusammenhängend damit die Rundbriefe von ihm als „wichtigstes Organ“ des Koordinators bezeichnet wurden, scheint eine Diskursanalyse dieser Texte angebracht. Nur in diesem Kontext ist der semantische Gehalt des Wortes »Betreuung« angemessen zu klären. Vorher gilt es, ein mögliches Missverständnis auszuschließen, das aus der Verwechslung unterschiedlicher theoretischer Ansätze von Diskursanalysen und den diesen zu Grunde liegenden Kulturkonzepten herrühren mag.¹¹⁹⁷ Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Deutschland zwischen einer technischen Sprache der Bürokratie und den NS-Verbrechen eine sprachkritische Verbindung hergestellt: in einer Publikation mit dem Titel »*Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*«. Der Sammelband von stichwortartig angeordneten Einzelanalysen erlebte etliche Auflagen und kam schließlich – auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung in der Bundesrepublik – in erweiterter Form als Taschenbuchausgabe heraus.¹¹⁹⁸ Namentlich auf den Artikel mit dem Titel »Betreuung« und die zugespitzte moralisierende These¹¹⁹⁹ bezogen sich Linguisten zustimmend (u. a. Weisgerber 1957) wie ablehnend (u. a. Kolb 1960).¹²⁰⁰ Die skeptische Sprachwissenschaft der 1960er Jahre deckte den »*Impetus*« der Sprachkritik als Erbe des 19. Jahrhunderts auf: „Sprachkritik hatte von jeher ein besonders leidenschaftliches Verhältnis zum Behördendeutsch“ heißt es z. B. ironisch.¹²⁰¹ Die Gebildeten schöpften noch aus dem Humboldtschen Gedanken einer Identität

¹¹⁹⁷ Unter Rückgriff auf grundlegende Autoren unterscheidet Barmeyer (2011a) drei Kulturkonzepte, eines der Werte (u.a. Hofstede, Inglehart), eines der Bedeutungen (u. a. Thomas, Hall, Geertz) und eines der Zielerreichung und Problembewältigung (u.a. Kluckhohn/Strodtbeck). Auch wenn Werte- und Bedeutungswandel möglich sind, zeige sich die stärkste Dynamik im dritten Konzept. Siehe oben Fn. 55.

¹¹⁹⁸ Dolf Sternberger/Gerhard Storz/ Wilhelm E. Süskind (Hgg.), *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen* [Auflagen 1945/46; 1957; 1968. Neue erweiterte Ausgabe [mit Zeugnissen des wissenschaftlichen Streites über die Sprachkritik] München 1970.

¹¹⁹⁹ Ebd. 1970, 24-27. „Die Betreuung ist diejenige Art von Terror, für die der [...] Betreute Dank schuldet.“ (25).

¹²⁰⁰ Leo Weisgerber 1957, Verschiebungen in der sprachlichen Einschätzung von Menschen und Sachen; zit. nach Herbert Kolb, Der inhumane Akkusativ, in: *Zs. f. dt. Wortforschung* 16. Jg./1960, Heft 3, 168–177; abgedruckt in Sternberger/Storz/Süskind 1970, 168–179, hier: 168.

¹²⁰¹ Peter von Polenz, Sprachkritik und Sprachwissenschaft, in: *Neue Rundschau*, Heft 3, 1963; Auszug abgedruckt in Sternberger/Storz/Süskind 1970, 210–225, hier 215.

von Sprache und Denken und orientierten sich an den Werken der Dichter. Ihnen arbeitete als Wissenschaft die Philologie mit ihrem Bemühen um die reinste Textgestalt zu. Sprachwandel erschien auf diesem Hintergrund leicht als Sprachverfall, obwohl viele neue sprachliche Formen auf die funktionalen Bedürfnisse des Alltags in einer modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zurückgingen. Mit ihrer Orientierung am sprachlichen Kunstwerk erwies sich die Philologie als völlig ungeeignet zur Erfassung der Produktivität einer modernen Gegenwartssprache.¹²⁰² In diesem Kontext sei noch einmal klargestellt: Der Verfasser folgt hier nicht dem sprachkritischen Ansatz, sondern untersucht an den Rundbriefen sprachliche Handlungen des Koordinators als dem berechtigten Sprecher des LEP, durch die ein Feld aus Machtbeziehungen von Grund auf neu konstituiert wurde, mit dem Ziel, bestmögliche Ergebnisse bei der Unterstützung der Reform des schulischen Deutschunterrichts in Ungarn zu erreichen. Ein deutsches Lehrereinsatzprogramm dieser Qualität hatte es bis dahin ja nicht gegeben. Das Verständnis von »*Betreuung*« ist hier also nicht aus einem Wertewandel zu entwickeln, was die Vokabel »*Unmensch*« nahelegt. Sondern sie ist synchron im Funktionszusammenhang zu betrachten, in dem Sinne, dass der Betreuer sowohl jedem Subjekt in seiner Individualität gerecht zu werden als auch durch seine eigenen (administrativen, sprachlichen und symbolischen) Handlungen einen normierenden Einfluss auf das Handeln der individuellen Akteure in seinem Machtbereich auszuüben versucht.¹²⁰³

Wenn der Eindruck entsteht, dass die interne Kommunikation zwischen Koordinator und Lehrkräften sich fast nur um die innerorganisatorischen Probleme des LEP drehte, so ist das nicht unbedingt falsch. Das Ergebnis einer quantitativen Analyse der Rundbriefe der ersten beiden Jahre des LEP ab September 1990 kann dann nicht mehr sehr überraschen. Die Schlüsselbegriffe für die Handlungsspielräume der deutschen Gastlehrer an ungarischen Schulen – »*Begegnung*« und »*Interkulturelles Lernen*« – werden kein einziges Mal bzw. nur einmal benutzt. Selbst die Bezeichnungen für die Kerntätigkeit der Lehrkräfte, den Unterricht, oft nur in Verbindung zu administrativen Vorgängen und kaum zu den didaktischen und

¹²⁰² „Die diachronische Betrachtungsweise kann aber nur Einzelheiten des Sprachwandels deutlich machen, noch nicht die Sprachstruktur als ein System sich gegenseitig bedingender Einzelheiten. Dazu bedarf es der synchronischen Sprachbetrachtung, die de Saussure zu einer Grundregel moderner Sprachwissenschaft gemacht hat.“ Ebd., 218-219.

¹²⁰³ Dem entspricht in der Sprache des Koordinators z. B. die folgende Passage aus einem Rundbrief: „[...] In Schreiben des Schulaufsichtsamtes in Magdeburg an Lehrkräfte aus Sachsen-Anhalt ist die Rede davon, daß [...] die Fachberater Beurteilungen der Lehrkräfte bzw. Einschätzungen der Schulen, an denen sie unterrichten, oder auch beides erstellen sollten. Diese Angelegenheit muß zunächst zwischen den Zentralen (Magdeburg und Köln) geklärt werden [...]. Wenn dann ein offizieller Auftrag vorliegt, können die Fachberater [...] entsprechend handeln. Meinerseits können Sie mit viel Verständnis für Ihre Situation rechnen, und ich werde keine Mühe scheuen, wenn es darum geht, Ihnen in dieser teils existentiellen Angelegenheit weiterzuhelfen.“ Hans Sölch, Rundbrief Nr. 3 (12/92) vom 02. Dezember 1992, Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

methodischen Problemen des Deutschunterrichts oder der deutschen Unterrichtssprache in den Sachfächern, zu den Bildungssystemen oder zum Unterrichtsmaterial (193 Synonyme und Ableitungen), fallen zurück hinter die banal erscheinenden Probleme rund um das private Kraftfahrzeug (242 Synonyme und Ableitungen).¹²⁰⁴ Allerdings kamen pädagogische und Fachfragen sowie interkulturelle Themen bei den leider nicht zentral dokumentierten Jahrestreffen in Vence zur Sprache, auch um mit der Tagesordnung die finanzielle Förderung durch die ZfA rechtfertigen zu können. Die Beiträge stammten oft von den Gastlehrern selbst, die aus ihrer täglichen Praxis bestimmte Schlüsse zogen und diese zur Diskussion stellten. Impulse aus der Wissenschaft waren auch deshalb selten, weil sich an den Universitäten sowohl die DaF-Didaktik als eigenständiges Fach wie auch das Thema Interkulturalität in der Pädagogik während der 1990er Jahre erst allmählich etablieren konnten.¹²⁰⁵ Zudem wurde die fachliche Kommunikation schon früh in Untergliederungen ausgelagert und einsatzspezifisch gegliedert – z. B. durch die ersten Treffen der Gruppe von Gastlehrern an den bilingualen Gymnasien (auch Nationalitätengymnasien) schon im Herbst und Winter 1990, die allerdings noch alle Merkmale der »Bottom up«-Prozesse aufwiesen (Improvisation und Spontaneität).¹²⁰⁶ Das Prinzip Auslagerung nahm dann als »Top down«-Maßnahme in den neuen Stellen von drei Fachbetreuern (für die Gymnasien, die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung) sowie von einer Fachberaterin für die Grundschulen ab September 1991 organisatorische Gestalt an. Es gibt später also auch einen klaren organisationalen Grund dafür, dass Fachaspekte aus der Kommunikation über die Rundbriefe des Koordinators weitgehend ausgeklammert blieben. Dennoch ist die Rolle des »Kümmers«, die der Koordinator sprachlich inszeniert, nicht nur für die Harmonie und die gute Stimmung innerhalb des LEP wichtig. Die Neukonstituierung eines Lehrereinsatzprogramms in einem zwischenstaatlichen Bereich mit dem Ziel, Hilfe bei der Modernisierung des Deutschunterrichts zu leisten, kann leicht wie alle Entwicklungshilfe – diachron betrachtet – in den Verdacht geraten, der Tarnung eines imperialistischen Ziels zu dienen.¹²⁰⁷ Die Dialektik in der Kulturdiplomatie, dass nämlich die inneren Verhältnisse einer Kultur – hier fokussiert auf die Kultur der Zielerreichung – auf die Außenrepräsentation

¹²⁰⁴ Siehe Übersichten 3.11. und 3.12. im Anhang (Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner Teil 1 und Teil 2).

¹²⁰⁵ Vgl. Krumm 1994. Siehe oben Fn. 861.

¹²⁰⁶ Bubner, Einladungsschreiben vom 31.10.1990. „[...] (Kostenlose) Unterbringung im Internat ist gesichert, und auch für preiswerte Verpflegung wird gesorgt. [...] Um die Gastfreundschaft des Petöfi-Sandor-Gymnasiums nicht zu sehr zu strapazieren, wurde vorgeschlagen, daß jeder einen Schlafsack oder Bettwäsche mitbringt, – falls vorhanden. [...] Noch etwas: Wir wollen ein offenes Treffen veranstalten: Auch andere deutsche Muttersprachler (Kollegen aus der ehemaligen DDR und aus Österreich) sind eingeladen. Da ich selbst nicht weiß, wo solche Kollegen arbeiten, bitte ich Sie, zumindest die Kollegen an Ihren eigenen Schulen auf das Treffen aufmerksam zu machen und sie einzuladen.“ Privatarchiv Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

¹²⁰⁷ Uesseler 2022, Fremdsprachenpolitik und Identitätsmanagement. Siehe oben Fn. 132, hier: 132-134.

zurückwirken (und umgekehrt), gibt der Diskursanalyse der Rundbriefe den Rahmen und das Ziel. Das ist der Kern der – in den Rundbriefen aus kollegialer Konzilianz freilich seltenen – normativen Rede von der „[...] Zielsetzung demokratischer Pädagogik (Schülerorientierung, Erziehung zu Selbständigkeit...) [, von der es] keine Abstriche [geben dürfe,] im Didaktischen und Methodischen aber keine absoluten Positionen!“¹²⁰⁸ Der Koordinator mag hoffen, ein »demokratischer Führungsstil« im Innern des LEP begünstige bei den deutschen Gastlehrkräften eine ähnliche Haltung in ihrem Unterricht gegenüber den ungarischen Schülern, einen »demokratischen Erziehungsstil«.¹²⁰⁹

Die Gedanken über die Spärlichkeit der pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Themen in den Rundbriefen des Koordinators aufnehmend, soll (noch einmal anders) begründet werden, warum dieses Textkorpus einer Diskursanalyse unterzogen wird. Nach Foucault ist der Diskurs ein Ordnungsversuch, der weder der chaotischen Außenwelt (Natur, Leben, Wirtschaft, Gesellschaft usw.) noch den Wissenschaften angehört, die diese Bereiche erforschen.¹²¹⁰ Wichtig erscheint im Rahmen dieser Foucault-Interpretation der Hinweis darauf, dass die Wandelbarkeit des Diskurses, seine Kontinuitäten und Brüche, nicht im Hegelschen Sinne verstanden werden dürften, „[...] als Ausdruck des sich dialektisch transformierenden Weltgeistes.“ Vielmehr bringe sich im Diskurs eine den Akteuren verborgene Konstellation von Bedingungen und Möglichkeiten zur Geltung. Das Interesse Foucaults richte sich auf Regelmäßigkeiten, die eine Ordnung des Wissens ermöglichen, auf die „[...] ‚Episteme‘ bzw. [das] ‚historische [...] Apriori‘ als Möglichkeitsbedingungen... [, auf] eine dritte Art von Ordnung, ein ‚Dazwischen‘, das weder mit den Ordnungen des impliziten (Praxis-)Wissens noch mit deren expliziter Reflexion in den wissenschaftlichen Theorien identisch ist.“¹²¹¹ Trotz

¹²⁰⁸ Sölch, Rundbrief Nr. 10 (04/94) vom 28. April 1994. Beilage: „Multiplikatorisch“ – aber wie? “Privatarchiv Heinrichsen, Bonn, ohne Paginierung. Ursprünglich sollten die Thesen bei dem Gesamtseminar in Velence vorgelesen und diskutiert werden. Dazu kam es aus Zeitgründen nicht.

¹²⁰⁹ Dieses von dem bekannten Psychologen Kurt Lewin (1890 – 1947) stammende Konzept (in Abgrenzung vom autoritativen Stil und dem »Laissez faire«) wurde in der pädagogisch-psychologischen Forschung von Reinhard (1921-2013) und Annemarie Tausch (1925-1983) in ein Zwei-Dimensionen-Modell des Lehrerverhaltens differenziert: „Wertschätzung vs. Geringschätzung“ bzw. „Lenkung vs. Dirigierung“ der Schüler. Das gemeinsame Werk *Erziehungspsychologie*, Göttingen 1973, »vulgo« „Tausch/Tausch“, hatte großen Einfluss auf die westdeutsche Lehrerbildung. Der Untertitel *Begegnung von Person zu Person* aus jüngerer Zeit [11. korrigierte Auflage Göttingen 1998] greift die im pädagogischen Diskurs der Neunziger Jahre verbreitete Formel auf.

¹²¹⁰ „Der Diskurs birgt zum einen [...] eine gewisse Ordnung, deren Ausdruck er ist; er umfasst Praktiken, die nicht nur das Gespräch meinen; er drückt seine Ordnung in Institutionen, Techniken und Strategien aus; und er unterliegt bestimmten Regeln, die ihn selbst ordnen. Diese regelhaften Formen trennen ihn von anderen von (s)einem ungeordneten Äußeren, das vielleicht ‚hazardeux‘, d. h. gewagt und riskant ist – Foucault nennt es auch das ‚wilde Außen‘ bzw. ein ‚unaufhörliches und ordnungsloses Rauschen‘.“ Tatjana Schönwälder-Kuntze, *Diskursive Ordnungen*, in Dieselbe, *Philosophische Methoden zur Einführung*. Hamburg 2015, 131–151, hier: 132. Die Autorin zitiert aus Foucault, *Die Ordnung der Dinge* [1966], Frankfurt am Main [1971] 2012, 33.

¹²¹¹ Schönwälder-Kuntze, ebd. 133-134. (Hervorhebungen im Original).

der Gefahr, methodisch zu kurz zu springen, bringt der Verfasser die historische Situation, das »wilde Außen«, in Erinnerung, in der das LEP Ungarn, eine neue Formation im deutschen Auslandsschulwesen, sich konstituierte. In dieses »ordnungslose Rauschen« mischten sich die noch nicht abgeschlossene Transformation in Ungarn und der prekäre Zustand der schulischen Bildung innerhalb dieses Prozesses, die politisch-gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die nationale Identität, um Minderheitenfragen und einen Beitritt zur EU. Hinzu kam das Ringen um die »innere Einheit« des wiedervereinigten Deutschland und das Verhältnis der ungarischen Öffentlichkeit dazu, beruflich konkret das in drei unterschiedlichen beruflichen Sozialisationen (ungarische, ost- und westdeutsche Lehrerausbildung) erworbene und durch die jeweiligen »heimlichen Lehrpläne« ergänzte implizite pädagogische (Praxis-)Wissen. Auch die – wie erwähnt – sich erst noch formierende explizite Reflexion des Erwerbs und Unterrichts von Fremdsprachen und des Bestehens bzw. Überlebens in interkulturellen Situationen, die sich noch nicht als Wissenschaften etabliert hatten, spielten mit hinein.¹²¹² Der Diskurs, der in den Rundbriefen des Koordinators aufscheint, kann als der Versuch gelesen werden, Ordnung in dieses Chaos zu bringen. Die Diskursanalyse sollte ans Licht bringen, welche „[...] im Wissen ungewusste Ordnung“ sich bei diesem Ordnungsversuch auswirkte. In Anschlag zu bringen ist dabei die Begrenzung des Wahrnehmungs- und Reflexionshorizonts durch die historische Situation, die in drei Fragen, angelehnt an Immanuel Kant, wie folgt formuliert werden soll: 1. Was konnte das Subjekt, der individuelle Akteur im LEP Ungarn, im Jahre 1990 wissen? 2. Was sollte es 1990 tun? 3. Was durfte es 1990 hoffen?

5.3.4.2. Ein Klassifizierungsmodell für Diskursanalysen

Wie die semantische Analyse der Konzeptualisierung von »*Betreuung*« ergeben hat, ist die Beziehung zwischen dem immanenten LEP-Diskurs und den kommunizierten Bedeutungen nicht völlig gleichgültig. Für weitere Erkenntnisse soll hier nun das Zwei-Dimensionen-Modell von Alvesson/Karreman angewendet werden. Das Verhältnis der Bedeutung des Ausdrucks »*Betreuung*« im LEP-Diskurs läge sicherlich *nicht* auf dem rechten Pol der waagerechten

¹²¹² Schönwälder-Kuntze weist auf die Begrenzungen hin, denen Foucault sich selbst in seiner Entwicklung zum Wissenschaftler gegenübergesehen hatte: „Die gesuchte Ordnung ist diejenige, die primär das Wissen und die Wissenschaften, aber auch die Literatur sowie Lebensformen und (wirtschaftliche) –praxen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts so und nicht anders hat werden lassen. Sie ist die im Wissen vorhandene ungewusste Ordnung, das ‚positive Unbewusste des Wissens [...]‘; eine Ebene, die dem Bewusstsein des Wissenschaftlers entgleitet und die dennoch Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist“ (OD [Ordnung der Dinge], 1971, 15).“ Ebd., 135. Gemeint sind u. a. Lehrstühle, Institute und Fördergelder für Forschungsfelder, die für erforschenswert gehalten werden, aber auch Regeln dafür, was als Wissenschaftssprache akzeptiert wird und als gute wissenschaftliche Praxis gilt.

Achse des Modells (*“Discourse Autonomy TRANSIENT (discourse/meaning unrelated“*).¹²¹³ Kurzlebig (*“transient“*) ist die über fast den ganzen Untersuchungszeitraum reichende schriftliche Kommunikation auf keinen Fall. Die Ansprache der PLK durch den Koordinator (aufgeteilt auf drei verschiedene Persönlichkeiten bzw. vier, wenn das Tandem Bambey/Weischer aufgelöst wird) mit teilweise selbstreflexiven, manchmal sogar ironischen Formulierungen, dient der Selbstinszenierung des »*Kümmerers*« und »*Primus inter pares*« als Kollege unter Kollegen. Die Markierung einer Position im Diskurs kann wichtiger sein als die Bedeutung der Formulierung, in der das geschieht und die deshalb zur »*Kurzsichtigkeit*« (»*MYOPIC*«) tendiert.¹²¹⁴ Ein einleitender Satz wie „Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, schon wieder so ein Rundbrief...“ hat überhaupt keine Bedeutung; er signalisiert aber die (echte oder gespielte?) Empathie des Absenders, der weiß, dass er den Adressaten zur Last zu fallen droht.¹²¹⁵ Diese spezifische Ausgestaltung des Beziehungsaspekts der Kommunikation für den Versuch zu halten, mit den Rundbriefen einen Bereich »*herrschaftsfreier Kommunikation*« (nach Habermas) abseits der deutschen und ungarischen Bürokratie einzuhegen, wäre ein Irrtum. Solche persönlichen Äußerungen haben genauso formierende und strukturierende Kraft (»*MUSCULAR*«) wie ein Artikel des Lehrerentsende-Abkommens oder der Zuwendungsvereinbarung, schon weil auf diese in den Rundbriefen fortwährend explizit oder implizit Bezug genommen wird.

Auch um diese Dimension sichtbar zu machen, greift der Verfasser bei der Diskursanalyse auf Foucault und nicht auf Habermas zurück. Der Beziehungsaspekt geht mitnichten zu Lasten des Sachaspekts, denn im Anschluss an den laxen Seufzer in der zitierten Äußerung („schon wieder“) heißt es geschäftsmäßig: „Hier sind einige Dinge, die ich sofort weitergeben sollte. 1. Reisen nach Deutschland [...] 4. Brieffreundschaften [von Schülern] [...] 6. Autoanmeldung: Die Neuerungen haben zu neuen Schikanen geführt [...]“¹²¹⁶ Letztere Meinungsäußerung würde in einer extern geführten interkulturellen Kommunikation nicht widerspruchslos hingenommen, geschweige denn in dieser undiplomatischen Form geäußert.

¹²¹³ Alvesson/Karreman, *Varieties of Discourse*, ebd. 1130 (fig. 1 Two core dimensions in discourse studies). Siehe oben Fn. 1196. Vgl. unten Abbildung 2.1.3. im Anhang zur vorliegenden Arbeit (Ein Klassifizierungsmodell für die Diskursanalyse).

¹²¹⁴ “What makes [a] piece of discourse interesting from a *close-range/autonomous* point of view is how it is located in the stream of discourse, rather than what it may say extracted from the specific textual interaction that produced the statement.” Ebd. 1136. Vgl. das obere Extrem auf der Senkrechten des Zwei-Dimensionen-Modells.

¹²¹⁵ Bubner, Rundbrief vom 26.11.1990. Privatarchiv Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung. Das Zitat leitet eine Zitatmontage ein, die zur Verabschiedung Dr. Bubners beim Velence-Seminar 1992 seine Rundbriefe persifliert. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung. Siehe die Kopie (2 Seiten) im Anhang 2.2.1 (Persiflage auf die Rundbriefe des Koordinators [Zitatmontage]).

¹²¹⁶ Bubner, Rundbrief vom 26.11.1990. Ebd.

Aber man ist ja unter sich. Wenn die Rundbrief-Texte juristische Formulierungen enthalten, mit denen auf möglichst präzise Weise deutsche behördliche Ansprüche gedolmetscht werden, geschieht dies oft nicht »*ex cathedra*«, sondern mit einführender Distanz und Wertschätzung für die Betroffenen: „Auch die deutsche Bürokratie ist nicht ohne!“¹²¹⁷ Selbst diese Äußerung kommt nicht ohne Rückbindung an die interkulturelle Situation aus. Alles in allem nähern sich die Texte ein Stück weit dem linken Pol der waagerechten Achse im hier genutzten Klassifizierungsmodell an, aber eben nicht um den Preis des Zusammenbruchs eines jeden Bedeutungszusammenhangs und damit eines Diskurses um seiner selbst willen: “*Discourse determination MUSCULAR (discourse/meaning collapsed)*”. Auf der senkrechten Achse des Klassifizierungsmodells deckt sich die vorliegende Fallstudie zum LEP Ungarn zunächst einmal mit einem nicht sehr weitreichenden, vielleicht auch „kurzsichtigem“ Forschungsinteresse – sie tendiert zunächst eher zum oberen Pol “*Close-range interest MYOPIC (local-situational context)*”. Selbst die Erweiterung durch die Darstellung der Diskurse auf der Meso-Ebene und zwischen dieser und der Mikro-Ebene lässt noch nicht viel an Reichweite gewinnen.¹²¹⁸ Mit dem Anschluss an die Theorie der Diffusionsmechanismen in den IR bewegt sich das Forschungsinteresse aber doch in Richtung des unteren (grundlegenden) Pols “*Long-range interest GRANDIOSE (macro system context)*” (Demokratisierung, Anschluss an Europa).

Da es im zwischenstaatlichen Bereich im Grunde genommen darum geht, wie die Macht der äußeren Einwirkungen gezügelt, d. h. wie die Diffusionsprozesse kontrolliert werden können, haben Steuerungsprozesse im Verhältnis des entsendenden Staates bzw. externen Prinzipals zu seinen Agenten, den Überträgern der Diffusion im Gastland, eine hohe Bedeutung. Die Steuerung bildet einen Filter für die sonst ungebremste normative Macht des vereinigten Deutschland gegenüber dem kleineren Partner Ungarn, der an die europäische Gemeinschaft herangeführt werden soll. Methodisch besteht freilich die Gefahr, zu unvermittelt von den Texten und diskursiven Alltagspraktiken in einer Organisation hin zu den »*Grand Discourses*« überzugehen. Der Übergang darf keinesfalls als ein »*Kopfsprung*« von der Textebene in den *Grand Discourse* oder gar *Mega Discourse* inszeniert werden. Die Vermittlung kann nur gelingen, wenn die konkrete sprachlich-semantische Analyse an ihre Grenzen geführt und die Texte und Dokumente in der mittleren Zone des elaborierten Zwei-Dimensionen-Modells, also wo die Achsen sich schneiden, sorgfältig mit den politischen,

¹²¹⁷ Bubner, Rundbrief vom 13.5.1991. Ebd.

¹²¹⁸ Vgl. das verfeinerte und elaborierte Zwei-Dimensionen-Modell: “Elaboration of core dimensions and summary of positions in discourse studies”, in: Alvesson/Karreman, ebd. 1135 (fig. 2). Siehe oben Fn. 1196. Vgl. Abbildung 2.1.3. im Anhang zu der vorliegenden Arbeit.

sozialen, kulturellen etc. Einflussfaktoren kontextuiert werden. Die Rundbriefe müssen deshalb – wie teilweise oben bereits in jeweils anderen Zusammenhängen dargestellt – gemeinsam mit anderen schriftlichen Zeugnissen des Koordinators, d. h. seinen Berichten, Eingaben und Selbstdarstellungen analysiert werden. Hinzugenommen werden sollten auch die Berichte und Briefe der Lehrkräfte an die Meso- und Makro-Ebene, aber auch die Selbstdarstellungen der Koordinatoren in Interviews usw. Aus anderer Perspektive betrachtet, geht der Koordinator in seinen Rundbriefen auf die nicht oder wenig schriftlich fixierte, teilweise von Dritten (ZfA-Referenten, ungarischen Schul- und Institutsleitungen usw.) übermittelte, diskursive Praxis der Gastlehrkräfte ein. So gehört der in den Rundbriefen gegenständlich gewordene Diskursstrang zwischen Koordinator und Lehrkräften in das Dispositiv namens »*Deutsches Lehrereinsatzprogramm in Ungarn*«. ¹²¹⁹

Der Platz der Subjekte im diskursiven Feld ist Michel Foucaults Ausgangspunkt für eine Analyse der »*Gouvernementalität*«. Der Philosoph nähert sich den Machtbeziehungen nicht deduktiv. Er stellt sie sich nicht als Macht-Kaskade vor, ausgehend von einer zentralen souveränen Herrschaft, deren Rechte durch das Gesetz kodifiziert sind und den Handlungsspielraum der Subjekte vor Ort regeln. Vielmehr denkt er die Machtbeziehungen vom anderen Ende her, weil ihre Produktivität hier augenscheinlich wird und Macht nicht unbedingt mit Unterdrückung gleichgesetzt wird, sondern ein Eröffnen von Möglichkeiten bedeutet. So geht er in seiner Analyse von relativ »*staatsfernen*« Institutionen und gesellschaftlichen Kollektiven aus, die freilich vom Staat beeinflusst sind und ihrerseits Regierungsmechanismen anwenden. Diese Techniken zusammen genommen nennt Foucault »*Regierung*«. ¹²²⁰ Auch in Foucaults Perspektive ist die Entstehung des modernen Staates verbunden mit dem Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft. In diesem Übergang konstituiert sich wegen der Notwendigkeit der Kontrolle die Disziplinarmacht. ¹²²¹

¹²¹⁹ „[D]ie diskurrierenden Subjekte [sind] Teil eines diskursiven Feldes [...] – hier finden sie ihren Platz (und ihre Möglichkeiten der Deplatierung), ihre Funktion (und die Möglichkeiten funktioneller Wandlung). Der Diskurs ist nicht der Ort des Einbruchs purer Subjektivität; er ist für die Subjekte ein Raum differenzierter Positionen und Funktionen.“ Michel Foucault, Antwort auf eine Frage [1968], in: Ders., *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg.) unter Mitarbeit von Jaques Lagrange. Frankfurt am Main ⁵2013, 25–51, hier: 33.

¹²²⁰ Es geht somit Foucault mit seinen eigenen Worten „[...] darum, die Macht an ihren äußersten Punkten, in ihren letzten Andeutungen, dort, wo sie kapillarisch wird, zu erfassen. Das heißt, die Macht in ihren regionalsten und lokalsten Formen und Institutionen zu nehmen, dort, wo sich die Macht im Hinausgehen über die Regeln des Rechts, die sie organisieren und die sie abgrenzen, über ihre Regeln hinaus verlängert, in Institutionen einlässt, in Techniken verkörpert und sich Instrumente für materielle [...] Eingriffe verschafft.“ Ders., Vorlesung vom 14. Januar 1976, in: Ders., *Analytik der Macht*, 108-125, hier: 112.

¹²²¹ Der Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft ist durch einen neuen „[...] Machtmechanismus [markiert], der es erlaubt, aus den Körpern eher Arbeit und Zeit als Güter und Reichtum herauszuziehen; es ist eine Macht, die kontinuierlich durch Überwachung und nicht auf diskontinuierliche Weise durch Systeme chronischer Abgaben oder Pflichten ausgeübt wird.“ Ebd., 121-122.

Im gegebenen Zusammenhang muss gefragt werden, wie es denn mit der Disziplinarmacht des Koordinators »*eigentlich*« bestellt ist. Verfügt er über Instrumente der Kontrolle und der Disziplinierung über eine bloße Zurechtweisung der ihm Unterstellten hinaus? Der Koordinator in der Gestalt von Dr. Bubner erweckt zumindest den Eindruck, als ob ihn diese Frage nicht interessiere. Durch die Anrede „Liebe Kolleginnen und Kollegen“ in seinen Rundbriefen definiert er sich selbst als der Gruppe der Gastlehrer zugehörig, wenn auch als »*Primus inter Pares*«. Er vertritt aber in den Augen dieser individuellen Akteure bzw. Agenten den Prinzipal (= »*Die fördernden Stellen*«), in dessen (bzw. deren) Auftrag das LEP zum größten Teil finanziert und administriert wird. Immerhin hat der Koordinator eine »*Gatekeeper*«-Funktion beim Zugang zu den Ressourcen des LEP. Er entscheidet z. B. in Zusammenarbeit mit dem ungarischen Koordinator über eine Vertragsverlängerung, wenn dieses von der Schulleitung und der Gastlehrkraft gewünscht wird. Foucault schlägt vor, die Ökonomie von Machtbeziehungen, ausgehend von dem Widerstand gegen Machtäußerungen, zu analysieren.¹²²² Die erwähnte Zitatmontage aus den Rundbriefen kann als solche Widerstandshandlung gelesen werden. Nicht gegen die Person Dr. Bubners, denn seine Formlosigkeit und Spontaneität wird mit Sympathie in der Montage widergespiegelt. Die Person scheint sich erfolgreich den Nimbus verschafft zu haben, die Interessen der Gastlehrer (der Agenten) gegen »*Die fördernden Stellen*« (gegen den Prinzipal) zu verteidigen. Das Geschenk zum Abschied ist eine Form der Anerkennung dafür.¹²²³ Das Spannungsfeld zwischen der Selbst- und der Fremddefinition des Koordinators verdeutlicht ein weiteres Rundbrief-Zitat. Darin versucht er um zu erwartende Proteste der Lehrkräfte gegen die Ankündigung neuer Arbeitszeit-Regularien herumzulavieren. Laut LEP-Abkommen mussten die Gastlehrkräfte 25 Wochenstunden (WStd.) unterrichten. Die Zuwendungsvereinbarung enthielt keine derartige Bestimmung, aber die Pflicht zur Vorlage des ungarischen Arbeitsvertrages. Dieser lautete aber über nur 18 WStd. Unterrichtsverpflichtung, wie für ungarische Lehrkräfte üblich. In der beschwichtigenden Stellungnahme bedauerte der Koordinator auch die »*Ungleichbehandlung*« der verschiedenen deutschen Lehrerkategorien (Landes- und Bundesprogrammlehrer).¹²²⁴

¹²²² Das Autorenduo Mats Alvesson und Dan Karreman adressiert hier in der Kommentierung einer empirischen Studie – bei aller Zurückhaltung gegen ein zu schnelles Erklettern der „Diskursleiter“ – sogar einen zeitgenössischen Mega-Diskurs in westlichen Gesellschaften: „We just leave this level and briefly relate it to mega-Discourse [!]. In a society more and more heavily characterized by managerialism, there are also increasing signs of anti-managerialism, discontent and subtle protests against its domination and moral problems [Die Verfasserin der kommentierten Studie habe im Anschluss an Foucault den dargestellten Zusammenhang interpretiert] [...] as an example on integrity versus corruption.“ Alvesson/Karreman, ebd. 1144. Siehe oben Fn. 1196.

¹²²³ Siehe oben Fn. 1215 und Anhang 2.2.1.

¹²²⁴ „Unterschreitung der Pflichtstundenzahl“: Der ZfA genügt der Hinweis nicht, daß sich die Stundenzahl der hier tätigen Lehrkräfte an der für ungarische Kollegen orientiert. Als Entlastung gegenüber anderen Institutionen

Dieses »*Messen mit zweierlei Maß*« war im LEP Ungarn von Anfang an ein sensibles Thema. Das zeigt sich exemplarisch daran, dass die Adressenlisten des ersten Koordinators – wie schon erwähnt – alphabetisch nach den Familiennamen der Lehrkräfte angelegt waren und keine Hinweise auf den Status enthielten. Erst die Erklärung seines Nachfolgers, dass die Listen nun „[...] aus technischen Gründen“ nach dem Status gruppiert würden, schien diesem Umstand überhaupt eine Bedeutung zuzumessen.¹²²⁵ Mit der Aufnahme von Kollegen aus der Ex-DDR kam eine weitere Ebene der Empfindlichkeiten hinzu. Die Vorgänge in der Heimat, obwohl gedämpft durch die räumliche Distanz, wie z. B. die Tätigkeit der »*Treuhand*«¹²²⁶, die Frage der Anerkennung der Berufsabschlüsse, die Lohnabschläge und Rentenregelungen im Vergleich, die fremdenfeindlichen Akte in Ost- und Westdeutschland oder die politischen Überprüfungen im öffentlichen Dienst versahen das Thema der »*Gleichheit*« mit vielen Facetten.¹²²⁷ In den 1990er Jahren blieb dies alles nicht ohne Einfluss auf das Gastlehrerkollektiv in Ungarn, auch wenn die Koordinatoren sich erklärtermaßen um individuelle Problemlagen intensiv kümmerten und ideenreiche Initiativen ergriffen, um die Integration von »*Ost*« und »*West*« innerhalb des »*Programms*« zu fördern. Unsicherheiten über die Zukunft des Einsatzes und Reibungsverluste im Kontakt mit der ungarischen Bürokratie stellten sich als zusätzliche Belastungen heraus. Die Stimmungen im »*Programm*« waren eine Herausforderung für die Koordinatoren. Liest man ihre Rundbriefe, so gewinnt man leicht den Eindruck, das »*Programm*« kreise im Wesentlichen um sich selbst. Das ist zum großen Teil der administrativen Funktion der Texte zuzuschreiben. Witz und Ironie der Verfasser machen aber auf die Abgründe, Fallgruben und Widerstände aufmerksam, an denen die deutschen

(sowie der Dt. [Deutschen] Botschaft) hat *man* [!] ein Formblatt ausgearbeitet, auf dem Gründe für eine Reduzierung aufgeführt sind. Diese sind anzukreuzen, eventuell zu ergänzen. Auf der Rückseite kann *man* [!] auch weitere Ausführungen machen. *Obwohl ich klar sehe, daß die Sache auf wackeligen Füßen steht* (Widerspruch zwischen Definition der Stundenverpflichtung im Zusatzabkommen und in den Zuwendungsvereinbarungen, Ungleichbehandlung von Lehrern des Bundes und der Länder usw.), bitte ich alle Kollegen, das beigefügte Formblatt auszufüllen und mir zuzuschicken. Ebenfalls sollte dem Formblatt ein Stundenplan beigefügt werden, aus dem die Wochenstundenzahl und die erteilten Fächer klar ersichtlich sind. Tip [sic!]: *Bei allem Verständnis für aufkommende Entrüstung empfehle ich noch keine grundsätzlichen Kommentare* zu dieser Regelung. Zunächst sollten *wir* [!] das Ergebnis der [FBK]-Tagung Ende März abwarten.“ Dr. Friedrich Bubner, Koordinator, Rundbrief vom 13. Januar 1991. Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung. (Unterstreichungen im Original, kursive Hervorhebungen KDUe).

¹²²⁵ Hans Sölch, Rundbrief Nr. 2 (10/92) vom 10. Oktober 1992, Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung. Ausführlicher zum Adressenverzeichnis der PLK noch einmal ein Jahr später: „Falls Sie sich über die Form der Auflistung Gedanken machen: Ich benutze die Blätter zur Produktion von Adressenaufklebern. Die Scheidung in Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte ist in anderem Zusammenhang relevant und beruht hier auf technischer Übertragung.“ Derselbe, Rundbrief Nr. 3 (10/93) vom 26. Oktober 1993, Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony.

¹²²⁶ Der Name dieser Behörde, durch die das Staatseigentum der DDR (das gesellschaftliche Eigentum der Ostdeutschen) privatisiert wurde, gehört in das semantische Feld der »*Betreuung*«. Siehe oben Fn. 1199.

¹²²⁷ Siehe oben Abschnitt 5.1.2. (Hindernisse bei der Übernahme von ehemaligen DDR-Lehrkräften).

»Einzelkämpfer« an ihren ungarischen Schulen zu scheitern drohten. Wie denn ließen sich unter diesen Umständen gemeinsame Grundüberzeugung und Ziele entwickeln? In welchem Maße kann von dem LEP Ungarn als einem kollektiven Akteur gesprochen werden?

Der neue Koordinator führte sich 1992 ganz anders ein. Bei dem jährlich stattfindenden Gesamtseminar in Velence wurde der alte Koordinator von den Kollegen während der Freizeit in einer Abendveranstaltung verabschiedet – in diesem Rahmen wurde die Rundbrief-Montage als Erinnerung an die gemeinsam in Ungarn verbrachten Jahre verteilt. Sein Nachfolger übernahm gleich zwei inhaltliche Beiträge im eigentlichen Seminarprogramm. Einerseits stellte er das Deutsche Sprachdiplom als mögliches Ziel für die Deutschlehrgänge an den ungarischen Gymnasien vor; andererseits reflektierte er sich selbst beim Erlernen der ungarischen Sprache und vermittelte dabei fundamentale Lerntechniken.¹²²⁸ Er bezog sich damit unausgesprochen auf die Verpflichtung der Gastlehrkräfte, sich die Landessprache anzueignen, und erinnerte so von ferne an seine Disziplinarmacht, über die Sprachkenntnisse einer Lehrkraft in der Leistungsbeschreibung ein Urteil abzugeben. Gleichzeitig stellte er sich ebenfalls als »*Primus inter pares*« dar, der sich dieser Aufgabe schon bei der individuellen Vorbereitung auf seine Aufgabe in Budapest gestellt hatte. Vor allem aber demonstrierte er, dass er sich als ehemaliger Fachberater für Deutsch in Stockholm und ZfA-Referent für das frankophone Afrika weiterhin vor allem über fachliche Kompetenz definierte.¹²²⁹ Wenn sich der Verfasser richtig erinnert, waren die persönlichen Reaktionen der Lehrer geprägt von großer Zurückhaltung, gemischt mit Skepsis und Sorge. Der neue Koordinator würde seine Vorgesetztenrolle anders gestalten. Wie wenig später schon die Neugestaltung der Adressenlisten zeigte, wendete er offenkundig grundlegende Machttechniken an (»*Divide et impera*«) und versuchte dem etwaigen Widerstand vorzubeugen.

5.3.4.3. Disziplinarmacht vs. Pastoralmacht

Ist der Koordinator eher Helfer oder eher Widersacher der einzelnen Lehrkraft? Die dienstrechtliche Stellung des Koordinators ist eine Leerstelle, nicht definiert und deshalb prekär: Er ist weder im ungarischen noch im deutschen Kontext Dienstvorgesetzter der PLK.

¹²²⁸ Titel der Präsentation: „Fremdsprachenlehrer lernt fremde Sprache – Erfahrungen und Ideen beim Versuch, Ungarisch zu lernen“. Zitiert nach: Fortbildungsveranstaltung für deutsche Gastlehrer in Ungarn. Ász Továbbképzési Intézet in Velence [7. bis 8. Mai 1992]. Tagungsprogramm. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

¹²²⁹ Erinnert sei an seinen Beitrag in der Zeitschrift *Begegnung*: Koordinator oder Fachberater? Definitionsprobleme. Siehe oben Fn. 1175.

Die Disziplinarmacht wird nach dem LEP-Zusatzabkommen von der Leitung der ungarischen Bildungsinstitution ausgeübt. Bei einer freiwilligen Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte an bilingualen Gymnasien, an einem Wochenende in Miskolc, zu der mit langen Anreisen gerechnet werden musste, nahm schon der erste Koordinator große Rücksicht: „Um *den Zorn der Schulleiter über ausfallende Stunden* in Grenzen zu lassen, sollten wir uns erst [am Donnerstag] um 16 Uhr im Avasi-Gymnasium [in Miskolc] treffen.“¹²³⁰ Andere Erfordernisse gingen ebenfalls zu Lasten der Unterrichtszeit. Die jährlich anfallende Beschaffung der notwendigen Papiere für die Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, die anschließende Zollfreischreibung für alle der Arbeit dienenden eingeführten Geräte und Hilfsmittel, danach die noch umfangreichere Flut von Bescheinigungen, die für die Verlängerung der Kfz-Zulassung nötig waren – alles zusammen geriet wegen der kurzfristig nötigen Beurlaubungen zu einer schweren Hypothek für das Verhältnis zu den Schulleitern. Unabhängig vom jeweiligen Einzelfall hat der Leser der Rundbriefe aber manchmal den Eindruck, als würde sich auf der Grundlage des Empörungspotenzials gegen alles Bürokratische gerade an der »ungarischen Bürokratie« die Stimmung besonders gern aufheizen, die als Relikt der sozialistischen Herrschaft gebrandmarkt wurde.

Der Koordinator meinte, diese negative Stimmung nicht ignorieren zu dürfen. Denn diese Art von Belastung schlug vielleicht in der individuellen Entscheidungsmatrix über eine Verlängerung des Arbeitsaufenthalts in Ungarn negativ zu Buche. Sie bildete einen ernst zu nehmenden »Push«-Faktor, der die personelle Fluktuation im LEP anwachsen zu lassen drohte. Dies konnte nicht erwünscht sein, weil die entstehenden Strukturen zweckrationalen und normativen Handelns sonst zu schnell zerfallen würden. Der Koordinator versuchte auf zwei Wegen, die eher dem Bereich der klassischen »Governance« zuzurechnen sind, dieser Gefahr abzuwehren.¹²³¹ Zunächst erwog er eine deutsche Initiative zur Änderung des rechtlichen Rahmens, um die Lage im LEP zu entspannen. Er ließ im BVA-ZfA nachfragen, ob nicht der Zeitrahmen für die Arbeitsverträge über die Einjahresfrist hinaus auf zwei Jahre erweitert werden könnte, um den bürokratischen Aufwand zu reduzieren. Die Initiative wurde abschlägig beschieden. Auch der zweite Ansatz, dieses Mal beim ungarischen Partner, scheiterte kläglich. Der Koordinator hatte versucht, die an der Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis hängende jährlich

¹²³⁰ Bubner, Schreiben an die PLK an den zweisprachigen und Nationalitäten-Gymnasien, vom 21. September 1991, Ebd. (Hervorhebung KDUe).

¹²³¹ Detlef Sack, Governance und Gouvernementalität – Komplementäres und Distinktes zweier Regierungslehren, in: Andreas Vasilache (Hg.) 2014: *Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft. Studien zum Regieren im Anschluss an Foucault*. Reihe: Staat – Souveränität – Nation, Beiträge zur aktuellen Staatsdiskussion. Wiesbaden 2014, 101-135.

fällige Zollfreischreibung für alle Privatautos der PLK, die nur im Zollamt Nr. 4 der Hauptstadt möglich war, treuhänderisch und gebündelt vorzunehmen. Trotz vorheriger Absprache mit dem Zollamt wurden die Vollmachten der PLK nicht akzeptiert. Der Mitteilung im Rundbrief folgte ein illokutionärer Sprechakt. Verärgert und hilflos heißt es dort: „Bevor [...] ich mit erneuten Ausreden abgespeist werde, schicke ich die Unterlagen an Sie zurück. Mir tut es sehr leid, aber Sie sollten die Sache doch besser selbst erledigen. *Soll doch der Unterricht ausfallen.*“¹²³² Ist dieser Satz dem Koordinator in einem schwachen Moment so herausgerutscht? Oder handelt es sich um eine kalkulierte Unbeherrschtheit? Sein wiederholtes »*Löcken wider den Stachel*« spricht eher für die zweite Möglichkeit.

Aber auch manche Entscheidungen der Schul- und Institutsleiter konnten ein „[...] Hinausgehen über die Regeln des Rechts“ (Foucault)¹²³³ darstellen, die durch das Zusatzabkommen gesetzt waren, z. B. bei der Unterrichtsverpflichtung.¹²³⁴ Es wäre ein klarer Verstoß gegen den Auftrag des deutschen Prinzipals, wenn ein Gastlehrer auf Bitten des Schulleiters statt Deutsch seine Fächerkombination Englisch und Sport unterrichtete, weil dieser u. U. seine einheimischen Deutschlehrkräfte nicht verdrängen lassen wollte. Kann der Koordinator überhaupt sicher sein, in jedem Fall über solche Abweichungen »*von Geist und Buchstaben*« des Abkommens informiert zu werden? Anders gesprochen: wie geht der Koordinator mit dem Problemfeld der »*Principal-Agent*«-Konstellation um, das zu Beginn durch die Begriffe »*moral hazard*« und »*hidden action*« umrissen wurde?¹²³⁵ Ein positives Votum der Schul- oder Lehrstuhlleitung über die Vertragsverlängerung einer Gastlehrkraft, bei der ein Verdacht besonderer Willfährigkeit um den Preis wichtiger Programmziele besteht und von dem der Koordinator deshalb nicht überzeugt ist, könnte dieser mit dem neuen Instrument der Leistungsbeschreibung korrigieren. Diese soll der Koordinator aufgrund regelmäßiger Schulbesuche anfertigen und jedem Verlängerungsantrag beifügen. Aber wird er davon Gebrauch machen und sich offen gegen den ungarischen Institutsleiter stellen? Angesichts möglicher Konflikte kommuniziert der Koordinator diese neue Maßnahme des Prinzipals im zitierten Rundbrief mit einer gewissen Vorsicht, ja Distanzierung: „Damit will man [...] allerdings nach letzten Informationen erst im kommenden Schuljahr beginnen. Auch hier muß das Ergebnis

¹²³² Bubner, Rundbrief vom 12. November 1991, Ebd. (Hervorhebungen KDUE).

¹²³³ Zitat vgl. oben Fn. 1220.

¹²³⁴ „Mitteilungen des BVA: [...] Es ist unstatthaft, daß Kollegen Sport (im Rahmen ihres Deputates) unterrichten. Ebenso wird es nicht gern gesehen, wenn im Rahmen des Deputates [andere] Fremdsprachen unterrichtet werden. Der Anteil sollte 4 Wochenstunden nicht übersteigen. Wo letzteres dennoch der Fall ist, bitte Kontakt mit mir aufnehmen.“ Bubner, Rundbrief vom 24. November 1991; Ebd.

¹²³⁵ Vgl. oben Abschnitt 1.1.1, 3-5.

weiterer Gespräche abgewartet werden“.¹²³⁶ Im umgekehrten Fall, wenn die Lehrkraft den ungarischen Vorgesetzten nicht für sich gewinnen konnte, hat der Koordinator trotz dessen Entscheidungsgewalt einen gewissen Einfluss auf die Vertragsverlängerung. Dann kommt vielleicht ein Wechsel der Einsatzstelle in Betracht. Dazu muss nicht nur die Leitung der neuen Institution, sondern auch die ZfA (bei einer BPLK) oder das Kultusministerium (KM) des entsendenden Bundeslandes (bei einer LPLK) einverstanden sein. Leistungsbeschreibungen, so wird wenig später entschieden, verfasst der Koordinator regelmäßig nur für die BPLK. Die LPLK regeln die Verlängerung ihrer Beurlaubung direkt mit dem KM in ihrem Bundesland.¹²³⁷ Damit rückt der Koordinator aus einer Konfliktzone, verliert aber gegenüber den LPLK auch das Wenige an Disziplinar macht, was ihm zugestanden wurde. Eigentlich könnten sich dann die ungarische Schul- oder Lehrstuhlleiter mit dem Entscheider im Kultusministerium eines Bundeslandes auch ohne Koordinator einig werden, und das allein auf Initiative und Betreiben der Gastlehrkräfte. Koordinator und ungarisches Bildungsministerium würden dann u. U. nur noch formal beteiligt, weil es nun mal so im Lehrereinsatzabkommen steht. Viel später, erst im Oktober/November 1998, wurde nach langen Beratungen in der KMK für alle Lehrereinsatzprogramme geregelt, dass auch die Anträge der LPLK auf eine Verlängerung ihrer Beurlaubung aus dem Landesdienst über den im Einsatzland zuständigen Koordinator an das Kultusministerium ihres jeweiligen Bundeslandes einzureichen waren. Der Koordinator gab seitdem die Anträge gesammelt weiter, „[...] versehen mit einem befürwortenden oder ablehnenden Votum.“¹²³⁸ Umgekehrt waren die Positiv- oder Negativbescheide der Landesbehörde über den Koordinator an die LPLK zu leiten. Der Grund für die Veränderung bestand nicht in der Absicht, die Disziplinar macht des Koordinators zu stärken, sondern es handelte sich um einen technischen Kompromiss der KMK mit dem BVA-ZfA „[...] mit dem Ziel einer Reduzierung des Verwaltungsaufwandes für Bund und Länder.“¹²³⁹ Eine Regelung über die Anfertigung von Leistungsbeschreibungen für LPLK enthielt das Rundschreiben des KMK-Sekretariats nicht. Praktisch konnte eine LPLK ein Zeugnis über die Tätigkeit aber wünschen; mit einer formalen Beauftragung des Koordinators durch das zuständige Kultusministerium wurde es – wenn es nach den dort geltenden Regeln verfasst war – auch akzeptiert.

¹²³⁶ Derselbe, Rundbrief vom 24. November 1991; Ebd.

¹²³⁷ BVA-ZfA, MERKBLATT III für Programmlehrkräfte (= PLK) im Einsatz, Stand: November 1992. (Hervorhebung im Original). Versandt durch den Koordinator Hans Sölch, Rundbrief Nr. 4 (12/92) vom 10. Dezember 1992. Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

¹²³⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Bonn. Rundschreiben vom 24. September 1998. Weiterleitung durch den Koordinator Hans R. Bambey an alle Landesprogrammlehrkräfte in Ungarn am 4. November 1998. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung.

¹²³⁹ Ebd.

Angesichts der dienstrechtlichen Stellung des Koordinators mit einem prekären Status seiner Disziplinarmacht muss an konkreten Vorgängen analysiert werden, wie die Selbstermächtigung und Selbstführung der individuellen Akteure an den Schulen (Mikro-Ebene) mit zentralen koordinierenden Handlungen (Meso-Ebene) zusammenspielen. Deren Ziel ist es, den Erhalt des LEP als eines Ganzen zu sichern, wenn auch nicht unbedingt in der jeweiligen personellen Zusammensetzung und inhaltlichen Ausrichtung. Ein Satz wie „*Soll doch der Unterricht ausfallen*“ enthält neben dem schon genannten illokutionären Sprechakt (Intention: Ausdruck der Verärgerung) noch einen perlokutionären Sprechakt (Verhinderung von »*hidden actions*« der Agenten). Natürlich ist dem Koordinator klar, dass der Satz nicht als Freibrief aufgefasst wird, über die Wahrnehmung der Unterrichtsverpflichtung nach Gutdünken zu entscheiden. Einen solchen Verstoß gegen die Disziplin würde der ungarische Institutsleiter schon zu verhindern bzw. zu sanktionieren wissen. Hier geht es darum, die Gastlehrkraft in einem besonderen Fall und wohl begründet von der ungarischen Disziplinargewalt zu dispensieren. Die Gastlehrkraft soll sich als Mitglied des deutschen LEP zeigen und Unabhängigkeit demonstrieren. Sie sollte auch davor gewarnt sein, sich allzu nah mit dem ungarischen Institutsleiter einzulassen – sich z. B. beim Fernbleiben von LEP-Fortbildungsveranstaltungen mehr als einmal auf den Willen des formal dazu berechtigten Institutsleiters zu berufen, der (manchmal nur gefühlt) schulische Erfordernisse geltend machte, oder gar Einwände der Leitung bloß vorzuschützen. Der Satz „*Soll doch der Unterricht ausfallen*“ nimmt eine zentrale Machttechnik ins Visier und stellt diese nur scheinbar in Frage. Arbeitszeitkontrolle ist Teil der Übertragung militärischer Disziplin auf die Industrieproduktion. Die Kontrolle über die Agenten-Zeit, die für die Ziele des deutschen Prinzipals aufgewendet wird (Unterricht in der deutschen Sprache bzw. auf Deutsch für ungarische Schüler, aber beileibe nicht im Sportunterricht¹²⁴⁰), gehört – wie das obige Zitat aus dem Merkblatt zeigt – zu den wichtigsten Aufgaben des Koordinators.¹²⁴¹ Aber den Balanceakt zwischen ungarischen und deutschen Ansprüchen konkret zu gestalten ist der Selbstführung der PLK bzw. Gastlehrkraft überantwortet. “The ways in which subjects relate to discourse may be teflon-like; the language they are exposed to or use may not 'stick'. Rather than the discourse-driven subject, the subject

¹²⁴⁰ Über diese Verwaltungsanordnung ließe sich vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik durchaus diskutieren (vgl. die Methoden frühen Fremdsprachenlernens, angelehnt an Immersionskonzepte).

¹²⁴¹ „Ein Hinweis am Rande, da er nur wenige betrifft, sei uns erlaubt: verspätete oder schwach entschuldigte Rückkehr an den ungarischen Arbeitsplatz nach verlängertem Wochenende in Deutschland oder anderswo wird keinesfalls mit Verständnis oder Wohlwollen registriert. Auch ungarische Schulen oder Hochschulen registrieren (teure) Fehlzeiten und leiten sie weiter. Wir nehmen diese Weiterleitung ernst.“ Bambey/ Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 7, Dezember 1997 [Typoskript 3 Seiten ohne Anlagen, hier: Seite 2]. Privataarchiv Lothar Hommel, Hamburg, ohne Paginierung.

may be a politically conscious language user, telling the right kind of stories to the right audiences at the right moment.”¹²⁴² Eine zweite Disziplinargewalt neben der durch das LEP-Abkommen damit beauftragten ungarischen Institutsleitung zu etablieren, wäre nicht nur rechtlich ausgeschlossen, sondern auch ohne Aussicht auf die Einlösung des Führungsanspruchs.

Sprachliche Äußerungen des Koordinators sind einerseits im kommunikativen Kontext daraufhin zu befragen, in welchem Maße und aus welcher Perspektive bzw. mit welcher Zielsetzung sie die soziale Wirklichkeit in Ungarn widerspiegeln, eine subjektive Realität zum Ausdruck bringen oder mit dem Sinn für die Normen des Sagbaren spezifische Wirkungen erzielen.¹²⁴³ Die kalkulierte Normverletzung „*Soll doch der Unterricht ausfallen*“ könnte einerseits – alltagssprachlich ausgedrückt – Folgendes bedeuten: So wichtig ist der Unterricht nun auch wieder nicht, als dass ein für das Funktionieren des LEP notwendiges Hilfsmittel, das private Kraftfahrzeug einer Gastlehrkraft, wegen des überbürokratisierten Zoll- und Zulassungsverfahrens in Ungarn stillgelegt würde. Wenn zuständige Ämter nur in Budapest und nur an Arbeitstagen persönlich aufgesucht werden müssen, ist es eben nicht zu ändern, dass es zu Unterrichtsausfall kommt. Die ungarische Seite muss endlich ihre Hausaufgaben machen! Der Vorgang illustriert andererseits, was Michel Foucault meint, wenn er neuzeitliche Herrschaftsformen in der „Gouvernementalisierung“ des Regierens begründet sieht.¹²⁴⁴ Die Entwicklung der Regierungslehren, teilweise in direkter oder indirekter Auseinandersetzung mit Machiavellis Abhandlung »*Il Principe*«, nahm ihren Ausgang von zwei gegenläufigen Bewegungen im 16. Jahrhundert, der Errichtung und dem weiteren Ausbau moderner Territorial- und Verwaltungsstaaten samt Kolonien auf der einen Seite, der Reformation und Gegenreformation auf der anderen Seite. „Einerseits eine Bewegung in der Zusammenballung zum Staat, andererseits eine Bewegung der religiösen Zerstreuung und Dissidenz.“¹²⁴⁵ M. a. W. bewegte sich der Diskurs über die Kunst des Regierens zwischen den Polen »*Strukturierung*« und »*Individualisierung*«. Der milde Fürst, der sich selbst zu regieren weiß, ist der beste Regent für die Bevölkerung eines Territoriums. Durch die Jahrhunderte reifte die Einsicht, dass ein Staat nur mit der Hilfe der individuellen Subjekte, nicht durch ihre Unterdrückung aufgebaut und regiert werden könne. „[...] Regierungsrationalität [...] ist nicht als das Außen politischer

¹²⁴² Alvesson/ Karreman, *Varieties of Discourse*, ebd. 1132. Siehe oben Fn. 1196.

¹²⁴³ Alvesson/Karreman, ebd. 1146.

¹²⁴⁴ Foucault, Die „Gouvernementalität“ (Vortrag) [bzw. Vorlesung am Collège de France 1. Februar 1978], in: Ders., *Analytik der Macht*, ebd. 148–174.

¹²⁴⁵ Ebd. 149.

Regierung und Fremdführung konzipiert, sondern sie verschränkt sich konstitutiv mit individuellen Handlungsstrategien der Selbstführung.“¹²⁴⁶ Dieser theoretische Zusammenhang würde dem Satz „*Soll doch der Unterricht ausfallen*“ folgende Bedeutung verleihen: Ich, der Koordinator, weiß ja, liebe Landsleute, wie Ihnen zumute ist: Ungarn hat Sie als Lehrer angeworben, um ungarischen Kindern die deutsche Sprachebeizubringen, aber es zwingt Sie, die wertvolle Unterrichtszeit für bürokratischen Unsinn zu verschwenden. Ich bin sicher, dass Sie normalerweise Ihrem Auftrag mit Freuden nachkommen (bzw. Ihre wichtige interkulturelle Arbeit über alles stellen). Mit meiner Initiative habe ich versucht, Ihren Konflikt zu lösen, und bin leider an ungarischem Starrsinn gescheitert. Ihnen wird es manchmal nicht anders gegangen sein. Also fahren Sie beruhigt in der Unterrichtszeit nach Budapest, um Ihre Zollformalitäten zu erledigen, und stellen Sie Ihre Institutsleitung durch guten Unterricht und Kooperation in schulischen Angelegenheiten zufrieden. Aber eigentlich weiß ich, dass Sie selbst schon auf diese Idee gekommen sind.

So enthüllen bestimmte Inhalte, Redeweisen und stilistische Züge der Rundbriefe ihren *Sinngehalt*. Dieser Gehalt besteht in der *Sinnstiftung* für die Tätigkeit der individuellen Akteure. Die Sprechakte dienen als Bestätigung für Gedanken und Gefühle beim Zusammenstoß mit der ungarischen gesellschaftlichen Realität sowie der Herausbildung eines Wir-Gefühls und eines gemeinsamen Verständnisses für den Auftrag des Prinzipals. In den Rundbriefen sind private Informationen aus dem Netzwerk und Initiativen zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls von Anfang an enthalten und entwickeln sich gegen Ende des untersuchten Zeitraums zu einer Art Sparte für Kleinanzeigen, um Verabschiedungen, Adventskränzchen, Stammtische usw. zu organisieren. Die Annoncen werden sogar mit literarischen Mitteln präsentiert. Eingeleitet mit Anaphern reihen sich Kurznachrichten über Heiraten und Geburten¹²⁴⁷ und die Etablierung einer länderübergreifenden Interessenvertretung der BPLK.¹²⁴⁸ Die Bitte um Vorschläge anerkennt die Lösungskompetenz der Adressaten für die gemeinsam identifizierten Probleme.¹²⁴⁹

¹²⁴⁶ Hannelore Bublitz, *Gouvernementalität, Normalisierung und Selbstführung*, in: Vasilache (Hg.) 2014, 101-118, hier: 108.

¹²⁴⁷ „Erfreulich ist, daß es nach wie vor Kolleginnen und Kollegen gibt, denen die interkulturelle Begegnung auch eine Herzensangelegenheit ist. Jüngstes Beispiel [anonymisiert, KDUe]. Wir gratulieren zu dem Sonntagskind und wünschen [ihm] eine glückliche Zukunft.“ Hans R. Bambej, Koordinator, und Heinz Weischer, Fachberater: „Gemeinsamer Rundbrief Nr. 11 – September 1998“ vom 04. September 1998, Privatarchiv Lothar Hommel, Hamburg, ohne Paginierung.

¹²⁴⁸ „Erfreulich ist, daß der VdLiA (= Verband deutscher Lehrer im Ausland) nun auch eine Obfrau für Ungarn hat. Auf gute Zusammenarbeit mit Ihnen (und uns) freut sich [anonymisiert, KDUe] [...]“. (Ebd.)

¹²⁴⁹ „Weniger erfreulich ist, daß auch in diesem Haushaltsjahr in den Fachberateretats keine Mittel für ein GESAMTLEHRERTREFFEN vorgesehen sind. Vielleicht sollten wir nach dem mißglückten Versuch einer ‚Mischfinanzierung‘ im vergangenen Schuljahr diesmal versuchen, möglichst frühzeitig eine machbare Alternative anzupeilen. (Vorschläge sind erwünscht!)“ Ebd.

Fast seismographisch werden schlechte Erfahrungen einzelner PLK mit Behörden des Gastlandes bzw. der Transitländer aufgezeichnet.¹²⁵⁰ Die teilweise bereits zitierten Nachrufe würdigen die beruflichen Erfolge, die dem deutsch-ungarischen Verhältnis zugutegekommen sind. Eingestreute ungarische Floskeln erinnern indirekt an die Pflicht, die Landessprache zu erlernen. Ich-Botschaften in humorvollen oder ironischen Formulierungen lassen durchblicken, dass auch der Koordinator mit Frustrationen zu kämpfen hat, und ermöglichen den Adressaten eine Distanzierung von manchen belastenden Zumutungen ihrer Tätigkeit. Da ist auch schon einmal vom „ungarischen Kuddelmuddel“ oder von „ungarischer Geldschneiderei“ die Rede, ohne gleichzeitigen Appell an interkulturelle Geduld oder Toleranz.¹²⁵¹ Je nach der Persönlichkeit, von der die Funktion des Koordinators ausgefüllt wird, kann die Ich-Botschaft auch die Form eines Bulletins annehmen.¹²⁵²

Aber solche Ausprägungen sind graduell. Die dargestellten stilistischen und thematischen Eigenheiten kennzeichnen die Kommunikation des Koordinators, ganz gleich, von welchen Personen die Rundbriefe über die Jahre verfasst worden sind. Dieser Umstand unterstützt die These, dass es sich hierbei um eine bewusste Gestaltung der Machtbeziehungen zu den Programmlehrkräften handelt. Die Gastlehrer sind dem Koordinator nicht untergeben, sondern anvertraut. Wie beeinflusst er das Handeln der PLK in den und außerhalb der ungarischen Schulen? Wie übt er seine Macht aus? Was dem Koordinator an Disziplinarmacht fehlt, kompensiert er durch Pastoralmacht. Anders gesagt: Er bedient sich einer Form der Disziplinierung, die mit Individualisierung einhergeht.¹²⁵³ Foucault leitet diese Machttechnik aus der Geschichte des Christentums ab, das sich gegen Ende der Antike als Kirche

¹²⁵⁰ „Weniger erfreulich ist, daß es Schwierigkeiten bei der Rückführung von Umzugsgut – insbesondere von PKWs mit ungarischen V- oder C-A-Kennzeichen – gab. Beim Grenzübertritt nach Österreich verlangt der österreichische Zoll aufgrund einer EU-Vorschrift eine bar zu entrichtende Kautions (bis zu einem Drittel des Neuwertes des PKWs) für den Transit von der ungarisch-österreichischen bis zur österreichisch-deutschen Grenze. Die Deutsche Botschaft Budapest bemüht sich um eine grundsätzliche Klärung der Probleme. (Demnächst Betroffene sollten sich frühzeitig informieren. Im Koordinationsbüro liegen Vermerke und Erfahrungsberichte vor!)“. Ebd.

¹²⁵¹ Dr. Friedrich Bubner, Koordinator, Rundschreiben vom 13. November 1990 und vom 13. Januar 1992, Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

¹²⁵² „Liebe Kolleginnen und Kollegen, hier beschere ich Ihnen meinen vorweihnachtlichen Rundbrief. Die Vorstellung, daß für den Koordinator nach der Hektik des Schuljahresbeginns eine ruhigere Phase eintreten könnte, war blauäugig, und je genauer man das Gesamtprogramm kennenlernt, um so [sic!] komplizierter erscheint es. Dies darf aber keinesfalls als Zeichen von Resignation gedeutet werden. Ich bin im Gegenteil (noch) davon überzeugt, daß in manchen Bereichen mehr Klarheit oder Logik einziehen kann. Und jetzt wieder ‚zur Sache‘ [...].“ Hans Sölch, Rundbrief Nr. 3 (12/92) vom 02. Dezember 1992, Privatarchiv Heinrich Heinrichsen, Hamburg, ohne Paginierung.

¹²⁵³ „[...] Bei einem Einführungsseminar in Berlin [...]. Da [...] informiere ich über die ungarischen Verhältnisse. Vor allem auch über die leidigen Behördenfragen. Welches Visum braucht man? Was muß man für den Zoll beachten? [...] Muß man wirklich zu einer Gesundheitsuntersuchung mit Aids- und Lepra-Test und einiges mehr? Da hat der Koordinator viel zu forschen und mitzuteilen. Der Start ins neue Berufsleben soll ja doch nicht gleich in Verzweiflung enden.“ Hans Sölch, Koordinator oder Fachberater? Definitionsprobleme, 9. Siehe oben Fn. 1175.

institutionalisierte und im Hirtenamt der Bischöfe eine besondere Art der Herrschaft ausbildete. Das Zeichen des Bischofs ist der Krummstab. Der »Gute Hirte« ordnet seine Herde und hält sie zusammen. Dabei kümmert er sich um jedes einzelne Individuum.¹²⁵⁴ Die durch den modernen Staat seit dem 18. Jahrhundert säkularisierte Pastoralmacht fördert statt des Seelenheils das »irdische Heil« der Subjekte, indem er diese zu Objekten z. B. des öffentlichen Gesundheitswesens, der allgemeinen Daseinsvorsorge, der Sicherung der ökonomischen Bedingungen für Handwerk und Industrie, der Allgemein- und Berufsausbildung usw. macht.¹²⁵⁵ Foucault definiert die „[...] Ausübung von Macht [durch] die einen [damit,] das mögliche Handlungsfeld der anderen [zu] strukturieren.“¹²⁵⁶ Das bedeutet im hier entwickelten Kontext, dass mit der Konstitution von »Principal-Agent«-Beziehungen das »Regieren« (frz. »gouverner«) über staatliche Herrschaft und Administration hinausgreift. Für die Kontrolle bedient sich die Macht der Unterscheidung *zwischen* den Subjekten mit dem Maßstab der »Normalität« und der Teilung des Subjekts *in sich selbst*, um – ausgehend von der Frage: »Was ist normal?« – Selbstkontrolle und Selbstführung zu ermöglichen.¹²⁵⁷ Für die Bleibeperspektive der deutschen Lehrer an ungarischen Schulen verkündet der Koordinator z. B. das Normalmaß: „4 Jahre gilt [!] als sinnvolle Mindestverweildauer.“¹²⁵⁸ Es stimmt wohl: Die kritische „[...] Soziologie der Menschenregierungskünste“ schreibt dem pastoralen Metaphernfeld in einer Typologie der Macht „[...] eine starke Prägungskraft für die westliche Kultur“ zu.¹²⁵⁹

5.3.4.4. Macht und Subjekt

Das »wilde Außen« (Foucault) der ungarischen Gesellschaft und Wirtschaft, so auch des Bildungssystems, war unter den Bedingungen der politischen Transformation alles andere als

¹²⁵⁴ „[Er] muss auch bereit sein, sich für das Leben und das Seelenheil seiner Herde zu opfern. Darin unterscheidet [Pastoralmacht] sich von der Macht des Herrschers, der von seinen Untertanen verlangen kann, dass sie sich opfern, um den Thron zu retten.“ Foucault, *Subjekt und Macht* [1982] in: Ders., *Analytik der Macht*, ebd. 240-263, hier: 247.

¹²⁵⁵ Der Übergang von der alten zur neuen Form ist gleitend. Im Gesundheitswesen z. B. bleiben die Hospitäler der religiösen Orden bestehen, aber sie werden ergänzt durch staatliche Krankenhäuser und – im Zeichen der Philanthropie und / oder des Marktes – private Träger der Krankenpflege. Hygienemaßnahmen sind auch Teil der Polizeiarbeit. Vgl. Ebd. 249.

¹²⁵⁶ Ebd. 258.

¹²⁵⁷ Hingewiesen sei hier auf Foucaults besonderes Interesse an den Oppositionen „[...] Irre und Nichtirre, Kranke und Gesunde, Kriminelle und ‚anständige Leute‘ [...] In gewissem Sinne kann man im Staat eine Matrix der Individualisierung und eine neue Form der Pastoralmacht erblicken.“ Foucault, ebd. 248.

¹²⁵⁸ Siehe oben Fn. 1121.

¹²⁵⁹ Ulrich Bröckling, *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt 2019, 42. „Die Rationalitäten, Technologien und Subjektivierungsmuster eines Regierens, das sich am Beziehungsmodell von Hirte und Herde sowie dem Wirken des Hirtengotts [Pan] orientiert, bewegen sich in den Spannungsfeldern von Individualisierung und Totalisierung, Fremdführung und Selbstorganisation, Nivellierung und Differenzierung, Kontrolle und Laisser-faire, Kalkulierbarem und Unkalkulierbarem.“ Ebd. 43.

geordnet, sondern spürbaren Erschütterungen ausgesetzt. Erste Zweifel am eingeschlagenen Weg der politischen Umgestaltung und der Wirtschaftsreformen traten während der Taxi-Blockade im Herbst 1990 zutage, bei der zeitweise die Donaubrücken in Budapest, später Autobahnauffahrten und Grenzübergänge nicht passiert werden konnten.¹²⁶⁰ Die Gastlehrer registrierten die gesellschaftlichen Spannungen. Allein auf die deutsche Sprache und den Deutschunterricht in den Schulen konnten und wollten sie sich nicht zurückziehen wie auf eine »*Insel der Seligen*«, denn auch hier war als unsichere Basis des Handelns ein Konglomerat ungarischer gesellschaftlicher Bedürfnisse und Befürchtungen zu spüren, das zwischen den Zuschreibungen »*Deutsch als imperiale Sprache*« und »*Deutsch als Türöffner zu Europa*« zu zerbröckeln drohte.¹²⁶¹ Und so verwundert es nicht, dass aus der Mitte des LEP und nicht nur von oben der Wunsch nach einem konzertierten Auftritt der deutschen Gastlehrkräfte aufkam. Auch wenn die Integrationskraft eines ungarischen Lehrerkollegiums stark sein mochte, konnte sich hier für eine deutsche Gastlehrkraft Selbstwirksamkeit nur graduell ergeben. Diese wurde von vorneherein durch die Definition der Gastrolle begrenzt. Zurückhaltung war geboten, »*Missionierung*« war unerwünscht, vor allem dem eigenen Anspruch nach auch unprofessionell. Aus diesen Beschränkungen heraus entwickelte sich die Forderung einzelner deutscher Lehrkräfte an das LEP, die kollektive Selbstwirksamkeit zu stärken. Die Appelle galten einer Art »*Korpsgeist*«, der den gemeinsamen Sinn der Tätigkeiten produzierte und Interventionen in das ungarische Bildungssystem erwog. Ein solcher Diskurs kam über Anstöße nicht hinaus.¹²⁶² Denn das LEP war kein Orden und keine Truppe, sondern ein höchst wandelbares soziales Gebilde, in dem kleinere Bezugsgruppen auf Grund von Identitätsmerkmalen (Status, landsmannschaftliche Herkunft, berufliche Sozialisation, Einsatzbereich usw.) entstanden und ebenso rasch wieder zerfielen. Ein gemeinsames, recht allgemeines Ziel war mit dem Auftrag des Prinzipals zwar vorgegeben. Aber das LEP war als kollektiver Akteur zu wenig institutionalisiert, und – wie gezeigt wurde – die Disziplinargewalt des Koordinators war zu schwach,

¹²⁶⁰ Näheres bei Schmidt-Schweizer, *Politische Geschichte*, 2007, 214-215. Der dort zitierte SPIEGEL-Artikel wurde vom Verfasser zeitnah gelesen. Er hatte das Nachrichtenmagazin unter der Schuladresse in Mosonmagyaróvár abonniert. Die Hefte lagen ca. zwei bis drei Tage nach Erscheinen auf seinem Tisch im großen Lehrerzimmer. Die angespannte Stimmung äußerte sich im Kommentar eines jungen Lehrerkollegen mit den Fächern Ungarisch und Geschichte. Er zeigte auf das entsprechende Heft vom 05. November 1990: „Azt nem szerettük.“ – „Das mögen wir (gar) nicht.“ Der Verfasser schob es auf den süffisanten Stil des Artikels, durch den nationale Gefühle verletzt sein mochten. Vgl. Ungarn – Dicke Luft, in: *Der SPIEGEL* 45/1990. URL <https://www.spiegel.de/politik/dicke-luft-a-195344cf-0002-0001-0000-000013501099> (27.03.2023).

¹²⁶¹ Vgl. Uessler 2022, Fremdsprachenpolitik und Identitätsmanagement, hier: 126-127. Siehe oben Fn. 132.

¹²⁶² „FachberaterInnen ebenso wie Programmlehrkräfte leisten nicht genug, wenn sie nur Programme vorstellen und vermitteln; sie müssen sich selbst als Programm verstehen; sie müssen sich als Programm vermitteln.“ Proksch, Kulturdialog „von unten“ – Demokratieverordnung „von oben“ – Fachberatung Deutsch in Ungarn von 1988 bis 1996, Marburg Dezember 1996. [Typoskript 8 Seiten, hier: 6.]. Privatarhiv Josef Proksch, Marburg, ohne Paginierung.

seine Pastoralmacht oft zu fern, als dass den Ansprüchen auf individuelles Engagement einzelner Gastlehrer Nachdruck verschafft hätte werden können.

Eine prekäre Gruppenidentität gewann das »Programm« dagegen als Echoraum für persönliche Befindlichkeiten, als Bühne für die Selbstdarstellung der individuellen Akteure, im positiven Sinne aber auch als Ideenbörse, als Gesprächskreis für die Identifikation gemeinsamer Probleme und als Forum für die Diskussion von Lösungsmöglichkeiten. Das »Programm« wurde zum Begegnungsort mit ungarischen Verantwortlichen samt der Möglichkeit, Vorschläge für die Schulbildung und Lehrerausbildung zu adressieren. Als kollektiver Akteur konnte das LEP sich erst ab 1996 begreifen, als Fortbildungswerkstätten für die an den Schulen gemeinsam unterrichtenden deutschen und ungarischen Kollegen eingerichtet wurden. Hier konnten die notwendigen Materialien und Konzepte für die Unterrichtspraxis gemeinsam erarbeitet werden. Die Voraussetzung dafür bildete ein Netzwerk, das vereinzelte PLK zu knüpfen begannen und das – auch wenn es durch die Programmkoordination formiert wurde – weiterhin vom Engagement der individuellen Akteure lebte. Das Engagement hing unmittelbar mit der Sondierungsfunktion der Gastlehrkräfte in der Frühphase des LEP zusammen, die oben schon mehrfach angesprochen wurde, nämlich durch pädagogische Initiativen Möglichkeiten und Grenzen partnerschaftlicher Zusammenarbeit an einzelnen ungarischen Bildungsinstitutionen zu erkunden. Ihre Funktion als »Sonde« wurde den individuellen Akteuren aber nicht immer bewusst. Der Wirkungsmechanismus war ein anderer, ein ebenfalls vor- oder unbewusster Mechanismus, der seit der Aufklärung viel grundsätzlicher im Subjekt angelegt ist. „Die Moderne, die mit dem Anspruch der Selbstermächtigung des Subjekts angetreten ist, löst ihr Versprechen ein.“¹²⁶³ Das Subjekt sucht sich Reibungsflächen, an denen es sich seine Existenz bestätigen kann. Folgt man dem Ansatz Foucaults, könnte darin der geheime Sinn von Institutionen liegen. „Das S[ubjekt] ist eine paradoxe Instanz, die sich [diesen oder jenen] Strukturen unterwirft, um Autonomie zu erlangen.“¹²⁶⁴ Diese Unterwerfung ist spiegelbildlich auch Anerkennung, und zwar „[...] die ambivalente Anerkennung des anderen im Selbst.“¹²⁶⁵

¹²⁶³ Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim, Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Dieselben (Hgg.), *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main 1994, 10-39, hier: 20. Hinweis auf das Kapitel bei Peter V[áclav] Zima, *Theorie des Subjekts : Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen/Basel 2000, 372, Fn. 22.

¹²⁶⁴ Andreas Reckwitz, [Lemma] Subjekt, in: Farzin/Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*, 2008, 288-291, hier 288.

¹²⁶⁵ Zima, *Theorie des Subjekts*, 373. Peter V. Zima zitiert zustimmend Beck/Beck-Gernsheim: „Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw.“ [...]“ Ebd. 14. Das Zitat bei Zima, ebd. 372, endet nach „Selbstinszenierung...“

Individualisierungen als Folgen reflexiver Modernisierung (z. B. Zweifel am Sozialsystem und am technischen Fortschritt usw.) führten in Westdeutschland während der 1980er Jahre nicht nur zu Fluchtbewegungen in den Konsum und zu den Angeboten der Vergnügungsindustrie, zum Eskapismus in Drogen und Heilslehren, sondern auch zu einer fragmentierten Repolitisierung der Gesellschaft in Form von »Subpolitik«, die den alten Politikbetrieb wie in den anderen westlichen Ländern ergänzte und transzendierte.¹²⁶⁶ Auch wenn die deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn nur z. T. dem neuerlich politisierten Milieu angehörten, so formierte sich unter ihnen in aller Widersprüchlichkeit – d. h. im Agieren gegen die Beschränkungen durch die Gastrolle – eine strukturverändernde Praxis im Rahmen der Institutionen. Individualisierungsprozesse waren in den Jahren vor und besonders nach dem Systemwechsel auch in Ungarn festzustellen, nur vielleicht noch nicht in der Intensität und Verbreitung und mündeten als Ausdruck einer gewollten »Verwestlichung« zum Teil in Organisationsformen der – wie sie wenig später genannt wurde – Zivilgesellschaft. Aber mit diesen Gruppen kamen die Gastlehrkräfte kaum in Kontakt. An den Schulen waren sie eher mit den Erscheinungen der »Armut-Individualisierung« unter den ungarischen Lehrerkollegen konfrontiert.¹²⁶⁷

Diese ging oft einher mit einer Kulturkritik an westlichen Lebensformen, die umso stärker hervortrat, als die angebotenen Alternativen zum Sozialismus nur den »Glücksrittern der Wende« offenzustehen schienen. In der ungarischen Lehrerschaft, ökonomisch gerade nicht zu den Gewinnern zählend, formte sich deshalb allmählich eine rückwärtsgewandte Heilerwartung. Diese wollte – vielfach noch nicht einmal bewusst gedacht, geschweige denn ausgesprochen – pädagogische Rezepte und Haltungen wiederbeleben, die das Gymnasium der Zwischenkriegszeit ausgezeichnet hatten. Während die deutschen Gastlehrkräfte in den Schulen den Resten eines autoritären Unterrichtsstils sozialistischer Lehrerpersönlichkeiten zu begegnen meinten, in der Schulverwaltung sich auflösende Strukturen bei fortwährendem Schlendrian feststellen zu können glaubten, stießen sie in Wirklichkeit auf die ersten mentalen

¹²⁶⁶ „Die *Subpolitik* unterscheidet sich von Politik dadurch, dass (a) auch Akteure *außerhalb* des politischen oder korporatistischen Systems auf der Bühne der Gesellschaftsgestaltung auftreten (also Professions- und Berufsgruppen, die technische und ökonomische Intelligenz in Betrieben, in Forschungsinstituten, im Management, Facharbeiter, Bürgerinitiativen, Öffentlichkeit usw.); und (b) dadurch, dass nicht nur soziale und kollektive Akteure, sondern auch *Individuen* mit jenen und miteinander um die entstehende Gestaltungsmacht des Politischen konkurrieren.“ Ebd. 162. (Hervorhebungen im Original).

¹²⁶⁷ „[...] Wir haben es in einigen Staaten des Westens, insbesondere in Schweden, der Schweiz und in West-Deutschland mit einer »Vollkasko-Individualisierung« zu tun; d. h. hier entstehen Individualisierungsprozesse aus und im Milieu von Wohlstand und sozialer Sicherheit (nicht für alle, aber für viele). Dagegen heben sich die Bedingungen der »Armut-Individualisierung« ab, die teilweise schon im Osten Deutschlands, aber vor allem in den ex-kommunistischen Ländern und den Ländern der Dritten Welt zu Unruhen ganz anderen Ausmaßes führen.“ Ulrich Beck, *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main 1993, 160. (Hervorhebungen im Original).

und organisatorischen Schritte in eine nicht nachholende, sondern konservative Modernisierung – oder mit anderen Begriffen: in eine Ausprägung der multiplen Modernisierung nach Shmuel N. Eisenstadt.¹²⁶⁸ Die Paradoxien verdoppelten sich aber noch dadurch, dass das Gastlehrermilieu selbst durch die Ost-West-Problematik nicht einheitlich war.

Ein Diskursstrang aus der Frühzeit des LEP soll diese Behauptungen hier belegen. Schon während der Fortsetzung des Kölner Einführungsseminars, das in Tengelic (Komitat Tolna) im Oktober 1990 mit einem Referenten aus der ZfA stattfand, um Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu trainieren, fand sich eine Gruppe von Gastlehrkräften zusammen, die an bilingualen und Nationalitätengymnasien unterrichteten. Es trieb sie, ohne dass sie das wussten, dieselbe Sorge um wie schon den »*Staatlich Beauftragten*« der DDR in Mosonmagyaróvár.¹²⁶⁹ Auch wenn die Zweifel, die an der positiven Einstellung des Bildungsministeriums unter Bertalan Andrásfalvy zu dieser Schulform bestanden, von den an diesen Gymnasien verbliebenen DDR-Lehrkräften geschürt und in das LEP – zu dem sie ja noch nicht gehörten – eingespeist worden sein mochten, so lagen jetzt ja auch schon eigene Erfahrungen mit den Schwierigkeiten und Widersprüchen des DFU vor. Unmittelbar an die Diskussionen in Tengelic schloss ein Brief des Verfassers an den Koordinator vom 16. Oktober 1990 an. Es ging dabei um den Geschichtsunterricht auf Deutsch in Mosonmagyaróvár, vor dem sich drücken zu können der »*Staatliche Beauftragte*« im Bericht nach Ost-Berlin noch als Erfolg gefeiert hatte. Davon hatte der Verfasser im Herbst 1990 natürlich ebenfalls keine Kenntnis. Dem in dem DDR-Bericht erhobenen Vorwurf der mangelnden Transparenz der Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien des Geschichtsunterrichts hätte er sofort zustimmen können.¹²⁷⁰ Dem Brief an den Koordinator vorausgegangen war am 10. Oktober ein Gespräch mit dem Direktorstellvertreter, Fachleiter für Geschichte an der Schule, mit dem sich der Verfasser den Unterricht in der 3. Klasse des Gymnasiums (11. Jahrgang) teilte. Wie die Richtlinien für die bilingualen Gymnasien es vorsahen, lehrte der Kollege die ungarische Geschichte auf Ungarisch, der Verfasser unterrichtete die Universalgeschichte auf Deutsch. Die Verwirrung

¹²⁶⁸ „In allen Landesteilen wurden im vergangenen Jahr staatliche Schulen in kirchliche umgewandelt [...]. Dabei handelt es sich nicht nur um reine Verwaltungsakte: Lehrerkollegien spalten sich vielerorts wie Elternschaften, neue Schulordnungen, -hierarchien, Erziehungsrichtlinien, Kleiderordnungen etc. entstehen. In der Debatte um die Einführung des Religionsunterrichts auch an öffentlichen Schulen wurde u. a. eine ‚WERTE-Diskussion‘ in Gang gesetzt, die sich mit den grundsätzlichen Fragen schulischer Inhalte und der Demokratisierung von Schule beschäftigt.“ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1991/92 [Xerokopie 6 Seiten + illustriertes Titelblatt, hier: 1.]. Privatarchiv Josef Proksch, Marburg, ohne Paginierung. Abb. des Titelblatts im Anhang der vorliegenden Arbeit. Zu Shmuel N. Eisenstadt siehe oben Fn. 186.

¹²⁶⁹ Kurzbericht der DDR-Lehrergruppe zum Anlaufen des Schuljahres [1989/90] am Lajos-Kossuth-Gymnasium. Siehe oben Fn. 535.

¹²⁷⁰ Ebd.

des Briefschreibers ist dem Text anzumerken.¹²⁷¹ Aus heutiger distanzierter Perspektive handelt es sich hier nicht um einen interkulturellen Konflikt, sondern um ein Informationsdefizit. In den Vorbereitungsmaßnahmen in Köln war ich nie mit der Tatsache konfrontiert worden, dass die ungarische Reifeprüfung (bis zur Abiturreform von 2005) zwar den erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums bescheinigte, nicht aber eine allgemeine Zugangsberechtigung zu den Universitäten und Hochschulen darstellte, wie das in den Ländern der Bundesrepublik der Fall war. Auch neu für mich: Die Fragen der Zulassungskommissionen an den Universitäten wurden in Ungarn in fachspezifischen Sammlungen veröffentlicht, und zwar erst im Nachhinein und nur auf Ungarisch.¹²⁷² Der Briefschreiber erinnerte den Koordinator daran, dass in allen Vorbereitungsseminaren „[...] ständig die Rede von einem ‚großen Freiraum‘ des Lehrers auch im Fachunterricht [gewesen war].“ Dieser Eindruck sei auch in den Vorgesprächen mit der Schulleitung und [in den bis dahin fünf Wochen] seit Unterrichtsbeginn erweckt worden. Der Verfasser stellte sich hinter die in Tengelic laut gewordene Forderung nach einer gemeinsamen Tagung der an zweisprachigen Gymnasien tätigen Kollegen. Zu klären sei, „[...] in welchem Maße wir [!] uns dem Anspruch anpassen [...], die Ergebnisse [müssten] zwischen dem ungarisch- und dem deutschsprachigen Fachunterricht [...] vergleichbar sein.“¹²⁷³ Es fehlt nicht der Hinweis auf das Wohl der ungarischen Schüler als wichtigstem Entscheidungskriterium. Trotz oder gerade wegen der Berufung auf das Schülerwohl sind aus heutiger kritischer Sicht in dem Brief die Ebenen einer grundsätzlichen didaktisch-methodischen Freiheit der Lehrkraft einerseits und der Sinnhaftigkeit bilingualen Sachfachunterrichts andererseits, der im Vergleich zum muttersprachlichen Fachunterricht zu einer Studienberechtigung führen soll, nicht sauber getrennt. Letzteres – z. B. Kompensationen im Aufnahmeverfahren, besser noch eine Abiturreform – war ein Interesse der Schüler, die am DFU teilnahmen, und eine Sache ungarischer Fürsprecher (z. B. Klassenleiter) und Bildungsexperten.¹²⁷⁴ Ersteres war eine Sache des

¹²⁷¹ „Dr. Zs. interpretiert die gegenwärtige Richtlinienlage so, dass die Richtlinien (dt. Fassung von 1986) eingeschränkt weitergelten. Kurz gesagt, lässt sich seine Auffassung auf die Formel ‚Inhalte minus marx[istisch]-leninistische Ideologie‘ bringen, d. h. die Stofffülle bleibt bestehen [...] ‚Gegenwartsbezug‘ oder ‚Entwicklung der Urteilsfähigkeit‘, die in entsprechendem Gewand auch in den alten Richtlinien enthalten sind, tat Dr. Zs. als zu idealistisch ab. Orientierung für den Unterricht sollen die Fragen bei der Aufnahmeprüfung der Universitäten sein.“ Brief des Verfassers an Dr. Friedrich Bubner vom 16. 10. 90. [Typoskript, 3 Seiten, hier: 1]. Für den Namen des ungarischen Kollegen steht ein abgekürztes Pseudonym. Privatarchiv Karl Dieter Uessler, Budapest, ohne Paginierung.

¹²⁷² „Gleichwohl werde, so Dr. Zs., allein daran meine Arbeit gemessen, wie viele meiner Schüler die Aufnahmeprüfung bestünden, ganz gleich, ob sie gute oder schlechte Staatsbürger bzw. Demokraten würden. Einen solchen Maßstab für den Wert meiner Arbeit lehnte ich im Gespräch ab. Daraufhin wurde ich gebeten, anzuerkennen, dass Faktenwissen im ungarischen Bildungssystem einen hohen Wert darstelle, und mich entsprechend zu verhalten.“ Ebd. 2.

¹²⁷³ Ebd. 2-3.

¹²⁷⁴ Die Abiturreform (erste Vorbereitungen 1996, Abschluss 2005) wird als zentrales Element der Modernisierung im ungarischen Bildungswesen betrachtet. Vgl. Einhorn 2015, 67. Siehe oben Fn. 155.

Verfassers, nämlich das Durchfechten seiner Position an der Schule, unter Berufung auf eine denkbar schmale Legitimationsbasis. Sein Irrtum bestand nicht einfach darin, dass er sich – außerhalb des Geltungsbereiches des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland – auf GG Artikel 5 Absatz 3 (Lehrfreiheit) hätte berufen wollen. Als teilnehmender Beobachter des Transformationsprozesses im ungarischen Bildungswesen meinte er, diese Norm in dem post-sozialistischen Land vertreten zu sollen, das seiner Entscheidung für die parlamentarische Demokratie und den liberalen Rechtsstaat in den gesellschaftlichen Subsystemen wie der Schule noch nachzureifen hatte. Aber die in westdeutschen Lehrerkreisen gewohnte *zu weite* Auslegung des GG-Artikels wäre das Problem gewesen. Eine juristische Ausarbeitung aus dem Jahre 2015 nennt viele plausible und gute Gründe für die pädagogische Freiheit, weist aber aufgrund der Rechtsprechung die Ableitung aus dem GG zurück. Die „Lehrfreiheit“ beziehe sich nur auf den Hochschulbereich, mit gewissen Einschränkungen auch auf einen wissenschaftsbasierten, propädeutischen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe.¹²⁷⁵ Grundsätzlich aber würden im allgemeinbildenden Schulwesen die Grundrechte der Eltern und Schüler, nicht die der Lehrer geschützt. Die pädagogische Freiheit stoße hier an ihre Grenzen.¹²⁷⁶ Die Schulgesetze der Länder gäben ein sehr differenziertes Bild ab. Am häufigsten bewahre die pädagogische Freiheit, manchmal auch als pädagogische Verantwortung bezeichnet, den Spielraum der Lehrkraft vor allem gegenüber Beschlüssen der Lehrerkonferenz und weniger vor Interventionen durch die Schulleitung oder die Schulaufsicht, die das Kontrollrecht der Exekutive ausüben. Als geschützter Bereich gälten vor allem die Leistungsbewertung und die Entscheidung zu einer pädagogischen Maßnahme, wenn dabei keine Rechtsnormen oder allgemein geltende Verfahrensregeln verletzt würden.¹²⁷⁷

Während durch diese Selbstaufklärung der Forschungsprozess den Verfasser zum Überdenken einmal vehement vertretener Positionen brachte, so stellte für ihn die Entdeckung eine große Überraschung dar, dass seine Vorgänger aus der DDR mit ähnlichen Argumenten wie er die Intransparenz des Vergleichsverfahrens zwischen dem ungarisch- und dem deutschsprachigen Unterricht im Fach Geschichte kritisiert hatten. Ohne dass darüber mit ihnen ein Gedankenaustausch stattgefunden hätte, kam er damals zu einer ähnlichen Einschätzung über die Machtverhältnisse im Schulbereich. Diese kehrten sich um, die Macht verlagerte sich von den zentralen auf die lokalen Instanzen. Deshalb war die Anregung, zentral vom ungarischen

¹²⁷⁵ Guy Beaucamp, Zur rechtlichen Relevanz pädagogischer Freiheit, in: *RdJB [Recht der Jugend und des Bildungswesens]* 2/2015, 145-159, hier: 149-150. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-145> (26.06.2022).

¹²⁷⁶ Ebd. 151.

¹²⁷⁷ Ebd. 152–153.

Bildungsministerium die Grenzen des Handlungsspielraums für die Gastlehrer näher bestimmen zu lassen, nicht gerade »blauäugig«, aber ohne starke Überzeugung im Blick auf die Erfolgsaussichten ausgesprochen worden.¹²⁷⁸ Der Koordinator umging in seiner Antwort geschickt die rechtlichen Fragen. Er vermied es auch, Verständnis für die Schulleitung wecken zu wollen, z. B. mit dem Hinweis auf den Druck, unter dem die Verantwortlichen an der Schule angesichts der ungewissen Zukunft der bilingualen Gymnasien standen. Er versprach aber im Rahmen des Möglichen eine Stärkung der Position durch Zuweisung einer weiteren Gastlehrkraft. Nötig dazu sei ein Antrag der Schulleitung ans Ministerium, Kopie des Antrags an den Koordinator.¹²⁷⁹ Vielsagend der pastorale Appell: „Aber bis dahin müssen Sie aushalten!“¹²⁸⁰ Die gewünschte „Tagung“ der Kollegen an zweisprachigen Schulen spielte er zum „Treffen“ herunter, verkündete aber gleichwohl die Absicht, diese schon in Tengelic geäußerte Idee weiterzuverfolgen. „Denn ich gehe davon aus, dass Sie mit Ihren Problemen nicht allein dastehen.“ Auch in der Individualisierung der „Probleme“ wird wieder deutlich die Pastoralmacht herausgekehrt. Immerhin wolle er bis dahin versuchen, „[...] alles Relevante in Sachen ‚Neuer Geschichtsunterricht‘ und Aufnahmeprüfungen herauszubekommen.“¹²⁸¹

Das Treffen fand vom 30. November bis 1. Dezember 1990 unter den erwähnten spartanischen Umständen in Mezőberény statt.¹²⁸² In seinem Tätigkeitsbericht über das Schuljahr 1990/91 erklärt der Koordinator, dass er der Gruppe der Gastlehrkräfte mit DFU an bilingualen Gymnasien künftig die stärkste Aufmerksamkeit widmen wolle.¹²⁸³ Seine Zwischenbilanz klingt freilich angesichts eines gelähmten Bildungswesens wenig optimistisch.¹²⁸⁴ Obwohl die

¹²⁷⁸ „Um mir den Rücken freizuhalten, hätte ich natürlich gerne zitierfähige Aussagen aus dem Bildungsministerium über den ‚Freiraum‘ in der Unterrichtsgestaltung, den wir hier angeblich genießen. [...] [G]ibt es so etwas überhaupt angesichts der unübersichtlichen politischen Lage im Lande? Gibt es einen Erlass o[der] ä[hnlich] über die Außerkraftsetzung der Geschichtsrichtlinien mit erläuternden Kommentaren? Oder können Sie [der Koordinator] eine schriftliche Erklärung aus dem Bildungsministerium erwirken, die an der Schule auch verstanden wird? Gibt es verlässliche Informationen über den Wegfall der Universitäts-Eingangsprüfungen?“ Brief des Verfassers an Dr. Friedrich Bubner vom 16. 10. 90. Ebd. 3.

¹²⁷⁹ Zum nächsten Schuljahr kam ein Kollege mit dem Fach Mathematik aus dem Sachsen-Anhalt-Programm, nicht die gewünschte Lehrkraft für Geschichte und/oder Erdkunde.

¹²⁸⁰ Antwortbrief des Koordinators Dr. Bubner an den Verfasser vom 26. Oktober 1990. [Typoskript, 1 Seite]. Privatarchiv Karl Dieter Uessler, Budapest, ohne Paginierung.

¹²⁸¹ Ebd.

¹²⁸² Bubner, Einladungsschreiben vom 31.10.1990. Ebd. Siehe oben Fn. 1206.

¹²⁸³ Bubner, Tätigkeitsbericht 1990/91 vom 29. Juli 1991, ebd. 5. Siehe oben Fn. 999.

¹²⁸⁴ „So werden weiterhin großartig geplante Konzepte vor sich hingeschoben, weil sie finanziell nicht durchführbar sind (Einführung des geplanten Referendariats), Bildung verschiedener pädagogischer Zentren), weil manche Konzepte möglicherweise politisch nicht durchsetzbar sind (Anhebung des Abiturniveaus, Abschaffung der Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen und somit Änderung des Hochschulzugangs, Schaffung leistungsdifferenzierender Schultypen), wohl aber auch, weil keine Experten im Kultusministerium vorhanden sind, die entsprechende Konzepte entwickeln können oder wollen. [...] Die vielfach angebotene Hilfe der deutschen Seite wird [...] nicht effektiv genutzt und oftmals auch nicht honoriert. Das bezieht sich auch auf das teure Gastlehrerprogramm. [...] Am krasssten ist es wohl an den zweisprachigen Gymnasien, die praktisch ohne deutsche Hilfe

Aussichten verschwindend gering waren, dass eine Intervention der deutschen Gastlehrkräfte für die zweisprachigen Gymnasien von den Entscheidungsträgern zur Kenntnis genommen, geschweige denn bei Maßnahmen berücksichtigt würden, wurde der Prozess mit weiteren Treffen im nächsten Herbst am Avasi-Gymnasium in Miskolc¹²⁸⁵ und am Anfang des Jahres 1992 in Budapest fortgesetzt.¹²⁸⁶ Sogar der Schritt zur Einbeziehung der ungarischen Partner (Schulleitungen bzw. Kollegen) wurde getan, nicht ohne sich bei der Botschaft abzusichern.¹²⁸⁷ Die bei dem Treffen in Budapest schriftlich fixierten Problembeschreibungen und Abhilfeschläge flossen in ein Informationsschreiben an die „Direktionen der zweisprachigen und Nationalitätengymnasien“, insgesamt neun an der Zahl und in der Adressierung weder nach diesen beiden Ordnungsmerkmalen noch mit dem vollständigen Schulnamen aufgelistet. Selbst die Ortsnamen erschienen nicht in alphabetischer Reihenfolge. Und es fehlten zwei Schulen in Budapest, das DNG mit zwei LPLK und das »Kossuth Lajos Gimnázium« (eine LPLK ab Herbst 1991).¹²⁸⁸ Wortlaut und Anlage des Schreibens machen deutlich, dass sich der Koordinator zum Sprecher einer Basisinitiative macht – mit einer Gastlehrkraft als Anker an jeder Schule. Der Brief in deutscher Sprache stiftet nach der Anrede gleich mehrere neue Ordnungen, in denen die Schulleiter wahrscheinlich weder sich selbst noch ihre deutschen Gastlehrkräfte bislang gesehen hatten. Letztere werden als teilnehmende Beobachter bezeichnet und als Schulberater angedient.¹²⁸⁹ Das 1987 verwirklichte Modell der bilingualen Gymnasien wird

nicht in der konzipierten Form (Fachunterricht auf Deutsch) arbeiten könnten. Bis heute konnte nicht erreicht werden, dass bei den Aufnahmeprüfungen an den Universitäten auf die besonderen Lerninhalte und -methoden Rücksicht genommen wird.“ Ebd. 2–3.

¹²⁸⁵ Bubner, Einladungsschreiben vom 30.10.1991. „Ein ausgefeiltes Programm gibt es nicht, doch gehen wir davon aus, dass wir die eigentliche Arbeit (Treffen der jeweiligen Fachkollegen in Kleingruppen mit abschließender Plenarsitzung) auf den [...] Sonnabend verschieben.“ Privatarchiv Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

¹²⁸⁶ Bubner, Einladungsschreiben vom 05.12.1991. „Ich halte es für taktisch klug, wenn Sie unsere Pläne auch mit Ihren ungarischen Kollegen und Ihren Schulleitern besprechen und auch andeuten, daß als nächster Schritt ein gemeinsames Treffen von uns mit ungarischen Vertretern [der Schulen] geplant ist.“ Ebd.

¹²⁸⁷ Das Schreiben des Kulturreferenten der Deutschen Botschaft Budapest an den Koordinator vom 13. Januar 1992 enthielt in freundlicher Form die Weisung: „Es sollte aber in keinem Fall vergessen werden, daß die Gestaltung der Lehrpläne nicht nur zuerst eine ungarische Aufgabe, sondern auch ein ungarisches Recht ist. Unser Beitrag zur Erarbeitung der Lehrpläne kann deshalb nur unter der Rubrik ‚Beratung/Mitarbeit‘ laufen.“ [Es folgt die Anregung, das Landesinstitut für den Öffentlichen Unterricht {OPI} sowie das ung. Ministerium für Kultur und Bildung {MKM} einzuschalten.] Ich möchte nochmals wiederholen, daß Ihre Initiative sehr zu begrüßen ist, wir aber dem Umstand, daß wir nur Gast sind, klar Rechnung tragen müssen. gez. Lingenthal.“ PA AA Zwischenarchiv 339.463, ohne Paginierung.

¹²⁸⁸ Die Umstände machen noch einmal deutlich, dass es sich um ein Anliegen einzelner Gastlehrkräfte handelte. Entweder waren die Kollegen aus den beiden genannten Schulen gar nicht beteiligt – sonst hätten sie bei einer versehentlichen Panne im Verteiler interveniert – oder sie hatten aus aktuellen Gründen davon abgeraten, an die Schulleitungen zu schreiben. Ob der Koordinator eigene Gründe dafür hatte, die beiden Schulen zunächst einmal auszuschließen, ist nicht zu ermitteln.

¹²⁸⁹ „[S]eit einiger Zeit betrachten die deutschen Gastlehrer an Ihren Gymnasien mit großer Sorge die Entwicklung des in deutscher Sprache erteilten Fachunterrichts, aber auch des Deutschunterrichts selbst. Dabei scheinen die Probleme an den Nationalitätengymnasien grundsätzlich die gleichen wie an den zweisprachigen Gymnasien zu sein. [...] Unseren Kollegen ist diese negative Entwicklung nicht gleichgültig. Sie verstehen sich nicht als bloße

immer noch im Experimentierstadium gesehen. Aber die Voraussetzungen hätten sich geändert. Das Bildungsministerium unterstütze entweder willentlich oder mangels Möglichkeiten den DFU nicht in dem erforderlichen Maße. Aufgrund der Sprachwahl-Möglichkeiten bei der Abiturprüfung entschieden sich die *weniger*_leistungsfähigen Schüler für die deutschsprachige Version der Prüfungsaufgaben – implizit wird angedeutet: die deutsche Seite hätte es lieber umgekehrt. „Bonuspunkte“ für die Sprachkenntnisse würden bei der Hochschulaufnahme zu wenige vergeben, um wirklich einen Anreiz darzustellen, sich die Fachkenntnisse in der Fremdsprache anzueignen. Das Fehlen geeigneter Lehrbücher und Lehrkräfte begründe eine Abhängigkeit der Schulen von deutschen Zuwendungen. Die Mangelsituation prägte sich je nach Fach unterschiedlich aus. Deshalb zielten die Vorschläge auf eine Revision des Modells. Die angeregte Änderung der Studentafel folge der Praxis, in der einige Schulen schon beschlossen hätten, Mathematik und Naturwissenschaften nicht mehr auf Deutsch anzubieten. Eine Konzentration auf die sprachintensiven Fächer Geschichte und Geographie solle ergänzt werden durch eine didaktisch-methodische Umgestaltung des Deutschunterrichts.¹²⁹⁰ Es wurde zwar nicht verkannt, dass der Deutschunterricht im Minderheitenbereich anders begründet wird. Dennoch hielt man an dem Ziel fest, gemeinsam mit ungarischen Fachkollegen der Schulen einen neuen einheitlichen Lehrplan für das Fach Deutsch in den bilingualen und Nationalitätengymnasien zu erarbeiten. Die Schulleitungen wurden um ihre Meinung gebeten, zusätzlich darum, die Diskussion in den »*Verein für die zweisprachigen Schulen*« zu tragen.¹²⁹¹

An dieser Stelle steht nicht die Frage im Vordergrund, was aus der Initiative wurde. Der Verweis auf den Verein, d. h. einen nichtstaatlichen Akteur, verdeutlicht, dass mit unmittelbaren Wirkungen nicht gerechnet, sondern auf die sanfteren Diffusionsmechanismen vertraut wurde. Natürlich fand das Treffen mit den ungarischen Vertretern der Schulen statt (im Frühling 1992 in Velence). Der Verfasser nahm daran zusammen mit der ungarischen Fachleiterin für

Sprachlehrer, sondern wollen die Zukunft der gefährdeten Gymnasien mitgestalten helfen. Daher bitte ich die folgenden Ausführungen nicht als eine Einmischung in ungarische Angelegenheiten zu verstehen. Bubner, Schreiben vom 22. Januar 1992 „[A]n die Direktionen der zweisprachigen und Nationalitätengymnasien in Mezöberény [!], Nagykallo [!], Miskolc, Gyöngyös, Pécs, Baja, Mosonmagyaróvár, Siófok, Mór. Ohne Betreff. [Typoskript, 3 Seiten, hier: 1]. Privataarchiv Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

¹²⁹⁰ „Über die reine Sprachvermittlung hinaus müssten unsere Schüler mehr als bisher mit sprachübergreifenden Techniken vertraut gemacht werden, die unsere Gastlehrer vom Deutschunterricht in Deutschland gewohnt sind und die sich dort bewährt haben. Es geht hier vor allem um Arbeitsformen und -techniken, über die jeder junge Mensch verfügen sollte: die Fähigkeit zur Analyse von Texten und die Beherrschung verschiedener mündlicher und schriftlicher Formen. Diese stärkere Akzentuierung der inhaltlichen Aspekte des Deutschunterrichts würde, darin sind sich die Gastlehrer einig, keineswegs ungarische Schüler der zweisprachigen und Nationalitätengymnasien überfordern. Auch ist man sich einig, dass damit ein konkreter Beitrag zur angestrebten Europäisierung des ungarischen Abiturs geleistet werden könnte und der Zugang zu westeuropäischen Universitäten erleichtert würde.“ Ebd. 2.

¹²⁹¹ Ebd. 3. Ungarischer Name des Vereins: »*Kétnyelvű Iskolaért Egyesülete (KIE)*«.

den Deutschunterricht am KLG in Mosonmagyaróvár teil, die maßgeblich die seit Jahren funktionierende burgenländische Lehrerdelegation des Gymnasiums in Neusiedl betreute. Die drohende Abhängigkeit von Deutschland war für diese bilinguale Schule von Anfang an nicht gegeben und auf absehbare Zeit erst einmal gegenstandslos. Zudem hatte der Koordinator den Wünschen der Direktorin zu Beginn des Schuljahres in einem Maße entsprochen, dass an der Tendenz hin zur personellen Förderung von Geschichte und Geographie Zweifel aufkommen mussten. Die Lehrerzuweisungen hatten ausgerechnet den bilingualen Mathematikunterricht gestärkt, den abzuschaffen die PLK-Initiative vorgeschlagen hatte – durch die Übernahme des von der DDR delegierten Lehrers als BPLK und den Einsatz eines weiteren Mathematiklehrers aus dem ST-Programm. Als schwer wiegendes Bedenken wurde auch von Vertretern anderer Schulen geäußert, man solle den Nationalen Grundlehrplan (ung. »*Nemzeti Alaptanterv*«, abgekürzt NAT) abwarten, bevor man an die curriculare Arbeit gehe. Der von Glatz' Nachfolger im Amt, Bertalan Andrásfalvy, in Aussicht gestellte NAT war von der Idee nichts anderes als der bereits von Béla Köpeczi eingeschlagene Weg, mit der Revision der Lerninhalte den Schlüssel zur Reform des Bildungswesens in die Hand zu bekommen. Nur sollten es jetzt deutlich andere Inhalte sein, damit der »*Systemwechsel*« glaubhaft wurde. Die Dezentralisierung des Schulwesens seit 1985 erforderte aber möglichst bald – der Einheitlichkeit der Ergebnisse wegen – das reibungslose Zusammenspiel kodifizierter Lerninhalte, lokaler Akzentuierung in Profilschulen und einer zentralen Abschlussprüfung (Abitur), d. h. letztlich einen qualitativen Ersatz der hochschuleigenen Aufnahmeprüfungen.¹²⁹² Der NAT ließ noch bis 1993 auf sich warten und wurde bereits 1995 revidiert. Textanalyse und Interpretation von literarischen Texten sowie die Einübung entsprechender schriftlichen Formen (Resümee, Inhaltsangabe, Nacherzählung, Argumentation, Interpretation usw.), die von deutschen Gastlehrkräften mit dem Fach Deutsch als Grundqualifikationen im Gymnasialbereich angesehen wurden, schienen erst Funktion, Stellenwert und Akzeptanz im ungarischen Qualifikations- und Prüfungssystem finden zu müssen, bevor die einheimischen Schulleitungen und Kollegen sich darauf einstellen wollten. Immerhin war durch die Initiative der Anspruch der deutschen Gastlehrkräfte inhaltlich untermauert worden, substantiell etwas zum verstärkten Deutschunterricht an ungarischen Gymnasien beizutragen. Auch hatten sich zum ersten Mal die Ziele eines didaktisch-methodischen Kooperationsprojekts zwischen deutschen und ungarischen Lehrkräften abgezeichnet. Der Koordinator hatte sich im Zusammenwirken mit den Programmlehrkräften nicht von seiner Skepsis und seinem Pessimismus leiten lassen, die

¹²⁹² Vgl. Einhorn 2015, 75. Siehe oben Fn. 155.

er in anderen Kontexten gegenüber der Programmarbeit im ungarischen Bildungswesen häufig zum Ausdruck brachte. Er musste so handeln, weil er den formierenden Kräften des LEP-Diskurses und anderer Interdiskurse ebenso ausgesetzt war wie die deutschen Gastlehrer.

5.4. Die individuellen Akteure

5.4.1. Diskursanalyse im Rahmen der Gouvernamentalitätsforschung

Als erstes seiner Art in MOE wirkt das deutsche LEP in Ungarn nachträglich wie ein Labor der Gouvernance-Forschung. Viele Regelungen, Mechanismen und Strukturen auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene waren noch auszuhandeln. Deshalb ist es sinnvoll, den Fokus auf die Diskurse auszurichten, die auf und zwischen den Ebenen geführt wurden. Damit reiht sich die vorliegende Fallstudie ein in den „[...] diskursanalytisch-deliberativen Diskursstrang [der Gouvernance-Forschung].“ Als konzeptioneller Ansatzpunkt ständen hier nicht so sehr die Interessenformulierung, sondern eher die „[...] Narrative und Ideen [im Fokus]. [N]ormativ [werde] das Regieren durch Argumentieren, Lernprozesse und die ‚Gültigkeit der guten Begründung‘ in den Mittelpunkt [ge]stellt.“¹²⁹³ Ob der Diffusionsmechanismus des »Learning« immer und überall dieser Diskursethik folgt, soll nicht diskutiert werden. Denn der normativen Akzentsetzung folgt der hier entfaltete Gedankengang nicht. Ideal funktionierende Diskursgemeinschaften stehen nicht im Zentrum der Analyse, sondern die handelnden Subjekte in ihrem Alltag und in der ihnen fremden Lebenswelt. Deshalb wird die eingangs erwähnte »Principal-Agent«-Problematik aufgegriffen: Wie kommt es, dass die deutschen Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen im Großen und Ganzen doch das tun, was der deutsche Staat von ihnen erwartet? Und wo sind die Grenzen des erwartbaren Handelns bzw. wie verschieben diese sich? Wie werden die Normen des erwünschten Handelns formuliert? Trifft es zu, dass „[...] die partizipativ-deliberativen Governance-Arrangements [zu mehr] Selbstbildung und -aufklärung der beteiligten Subjekte [führen]“?¹²⁹⁴ Mit dem Effekt, dass die intersubjektiv als rational und zielführend eingeschätzte Handlungsalternative zum Zuge kommt? Um diese Fragen aufzunehmen, muss der hier angewandte Diskursbegriff nach Schönwälder-Kuntze gleichzeitig

¹²⁹³ Sack, Governance und Gouvernamentalität. Ebd. 125. Siehe oben Fn. 1231. Regieren hier im Sinne von Führung, Leitung, Steuerung. Vgl. Rainer-Olaf Schultze, [Lemma] Governance, in: Nohlen/Schultze/Schüttelmeier (Hgg.), *Politische Begriffe* (= Dieter Nohlen [Hg.] Lexikon der Politik Band 7). Ebd., 236-237, hier: 236.

¹²⁹⁴ Sack, ebd. 126. Cursorischer Hinweis, ohne die demokratietheoretische Skepsis des zitierten Aufsatzes zu erwähnen, auf Heike Walk, Krise der Demokratie und die Rolle der Politikwissenschaft, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 52 (2009), 22–28, hier: 23-25. URL <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31510/krise-der-demokratie-und-die-rolle-der-politikwissenschaft/> (27.03.2023).

verengt und erweitert werden: „Zwar [hat] der Diskurs [...] durch und durch normierende Wirkungen auf die einzelnen Menschen [...], aber Foucault schreibt ihm keine normative Funktion in dem Sinne zu, dass er ihm [sic!] in irgendeiner Form als ethischer Maßstab dienen würde.“¹²⁹⁵

Wie und worin sich die Normierung (häufig auch: Normalisierung) der Subjekte durch den LEP-Diskurs Geltung verschaffte, soll hier kurz an der geschilderten PLK-Initiative untersucht werden. Dem Diskurs konnte sich niemand so leicht entziehen. Nicht nur ein Brief an den Koordinator mit dem expliziten Vorschlag einer Konferenz, sondern schon eine Meinungsäußerung beim vorausgehenden Seminar, der DFU sei voller Probleme, bedeutete eine Festlegung bzw. eine Verpflichtung zur Teilnahme an dem Treffen. Es lag auf der Hand, dass dort auch eine reine Beobachterrolle schwierig durchzuhalten gewesen wäre. Erwartet wurden Beiträge von allen Diskursteilnehmern. „Heute schicke ich mit getrennter Post die deutsche Übersetzung des Lehrplans für die zweisprachigen Gymnasien (Dank an Herrn Q.!) Jeder, der für unsere Zielgruppe relevante Papiere hat, möge die mitbringen.“¹²⁹⁶ Der weitere Prozess nötigte dazu – wie oben zitiert, „aus taktischen Gründen“ – den Parlamentär zu geben und Schulleitung und Kollegium der Gastschule nicht nur über die Initiative zu informieren, sondern zur Teilnahme zu bewegen. Das Subjekt verwickelt sich wie eine instinktgesteuerte Spinne in die zum Teil selbst gesponnenen Fäden. Der Selbstermächtigung folgt die Selbstverpflichtung; bei Erfolg kann Selbstwirksamkeit festgestellt werden. Dazu bedarf es keiner besonderen Art der Disziplin, keiner ausgesprochenen Überzeugung, keiner Ideologie; der Motor ist Achtung vor sich selbst und Glaubwürdigkeit nach außen, m. a. W. »*logic of appropriateness*«.¹²⁹⁷

Einen etwas anderen Ansatz gewinnt die Governanceforschung mit dem Konzept der »*Gouvernementalität*«. Dieses richtet seinen „[...] Fokus [weniger] auf die institutionell eingebettete Interaktion zwischen vornehmlich kollektiven Akteuren [als] auf subjektivierende Alltagspraktiken, Wissensproduktion und Machtbeziehungen [...]“.¹²⁹⁸ Die Foucault-Exegetik ist sich nicht ganz einig über die Bedeutung des Kunstworts »*Gouvernementalität*«. Ist sie die Quelle für die Selbstwirksamkeit der Subjekte oder eine Qualität des Diskurses über das Regieren (im umfassenden Sinne)? „Die Begriffsbildung leitet sich aus einer semantischen

¹²⁹⁵ Schönwälder-Kuntze, *Diskursives Ordnen*, ebd. 132. Siehe oben Fn. 1210.

¹²⁹⁶ Bubner, Einladungsschreiben vom 31.10.1990. Initiale des Kollegen (BPLK) anonymisiert [Kenn-Nr. 63]. Siehe oben Fn. 1206.

¹²⁹⁷ March/Olsen, *Rediscovering institutions*, 160-162. Siehe oben Fn. 25.

¹²⁹⁸ Sack, *Governance und Gouvernementalität*. Ebd. 142. Siehe oben Fn. 1231.

Kombination von *gouverner* und *mentalité* ab und verbindet somit ‚Regieren‘ und ‚Denkweise‘.“¹²⁹⁹ Die Herleitung des Foucaultschen Neologismus legt eine Konstruktion aus dem Wörterbukaften nahe. Sie wird von einigen Exegeten bestritten, auch wenn sie einen eingängigen, für sich sprechenden Zusammenhang behauptet.¹³⁰⁰ Für Foucault handelt es sich dabei um eine neue Qualität im Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten. Bis ins 18. Jahrhundert hinein habe den Regierungslehren die Ökonomie der Familie als Modell vorgeschwebt; der Vater als treusorgendes Oberhaupt sei dem Souverän als Beispiel vor Augen geführt worden. Mit der Entwicklung der Statistik sei die Bevölkerung als Größe erschienen, innerhalb derer quantifizierbare Entwicklungen erfasst wurden, derer man im Familienmodell niemals hätte gewahr werden können. Die Bevölkerung sei dann als Ziel von Regierungsmaßnahmen, etwa bei der Seuchenbekämpfung, entdeckt worden. Die Familie als kleinstes Segment der Bevölkerung habe damit einen Funktionswandel vom Modell zum Instrument durchgemacht. Die Familie wurde im Laufe der Kampagnen, z. B. für mehr Hygiene oder für Schutzimpfungen, zum entscheidenden Relais für die Beeinflussung der Bevölkerung. Solange es wirkt: Selbstkontrolle, dann erst Polizeimaßnahmen. Selbstwirksamkeit des Subjekts als Prinzip macht die Bevölkerung zum Faktor bei der Produktion von Reichtum, ihre Fluktuation wird erstmals durch Statistik fassbar, genau wie Geburten- und Sterberaten in bestimmten Jahren und Regionen. Statt Zwangsumsiedlung werden Anreize zur Wanderung geschaffen bzw. wird ein bestimmtes ökonomisches Handeln geduldet, z. B. die Umwidmung von Ackerland zu Weideland, die quasi von selbst zur Abwanderung in die Städte führt: die Geburt der politischen Ökonomie im 18. Jahrhundert.¹³⁰¹ Mit der Beeinflussung der Bevölkerung durch Instrumente wie Familie oder Armee wandelt sich das Regieren von einer Kunst zu einer „politischen Wissenschaft.“¹³⁰² Flache Hierarchien, die Rationalisierung der Verwaltungsapparate, eine vorausschauende Bedarfsermittlung, die Feinjustierung der Eingriffsmöglichkeiten und die Dosierung von Beteiligung der Regierten an der Lösung von Problemen

¹²⁹⁹ Hilmar Schäfer, *Die Instabilität der Praxis : Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist 2013, 159 und Fn. 186. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748908487> (09.01.2021).

¹³⁰⁰ „So richtig diese Akzentuierung sein mag, die Herleitung bleibt dennoch falsch. Der Wortstamm ist eindeutig das Adjektiv *gouvernemental* (‚die Regierung betreffend‘), und es scheint eher, dass Foucault den Neologismus als Gegenbegriff zu ‚Souveränität‘ (*souveraineté*) einsetzt. Dieser Irrtum hat bedauerlicherweise zu einer Reihe von Fehlinterpretationen beigetragen, die das Konzept als eine ‚Mentalität des Regierens‘ begriffen bzw. darauf reduziert haben.“ Thomas Lemke (2005), Nachwort. Geschichte und Erfahrung. Michel Foucault und die Spuren der Macht, in: Foucault *Analytik der Macht*, ebd. 317–347, hier: 334 und Fn. 49.

¹³⁰¹ „Die Bevölkerung tritt als Subjekt von Bedürfnissen und Bestrebungen, aber ebenso auch als Objekt in den Händen der Regierung hervor; der Regierung gegenüber weiß sie, was sie will, zugleich aber weiß sie nicht, was man sie machen lässt.“ Vgl. Foucault, Die „Gouvernementalität“ (Vortrag), ebd. 166-167, Zitat 168. Siehe oben Fn. 1244.

¹³⁰² Ebd. 169.

kennzeichnen seither die historische Entwicklung. „[Die] Machtbeziehungen sind zunehmend ‚gouvernementalisiert‘, das heißt in der Form oder unter den Auspizien der staatlichen Institutionen elaboriert, rationalisiert und zentralisiert worden.“¹³⁰³ Und sie sind – das bleibt hinzuzufügen – nach dem Jahrhundert der Ideologien, dem »Zeitalter der Extreme«, mehr und mehr in das Subjekt hineinverlagert worden. Das Individuelle im Subjekt möchte gerne »normal« sein und »normal« behandelt werden. „Es liegt auf der Hand, dass die Frage nach der gesellschaftlichen Konstruktion von Normalität zugleich eine Frage nach der Konstitution von Subjekten ist.“¹³⁰⁴

Alle individuellen Akteure des LEP Ungarn reflektieren sich als Position in einem Feld, das es bisher noch nicht gab. Das LEP führt nicht nur einen Diskurs; es *ist* der Diskurs, der das LEP als Netz aus Positionen generiert und die Individuen zu Subjekten des LEP konstituiert. Durch die Einübung in den bürokratischen Soziolekt (»Lehrerentsendeabkommen«, »Aufenthaltsgenehmigung«, »Zollfreischreibung«, »Programmlehrkraft des Bundes«, »Vertragsverlängerung«, »Leistungsbeschreibung«, »Zuwendungsvereinbarung« usw.) verwandeln sich die Individuen in Funktionen des Programms und in Elemente des Dispositivs. Der Appell des Koordinators „Aber bis dahin müssen Sie aushalten!“ will nicht nur das Individuum aufrichten. Der Koordinator begrenzt (und »bekränkt«) seine eigene Position mit den Sternchen der Pastoralmacht; er markiert die Stelle des angesprochenen Lehrers zugleich mit dem Sternchen des potenziellen Rückkehrers nach Deutschland. Die Selbstoffenbarung des Koordinators „Ich halte es für taktisch klug“, verbunden mit dem Auftrag, für die Initiative zu werben, heftet den angesprochenen Lehrern die Sternchen von Parlamentären auf die Schulter; sie sollen an ihrer jeweiligen Schule den diskursiven Willen des LEP verkünden und zugleich als offen für ungarische Willensbekundungen darstellen. Der freundliche Rat des Koordinators konstruiert eine Normalität: „4 Jahre gilt [!] als sinnvolle Mindestverweildauer.“ Damit gibt er den ihre Rückkehr nach Deutschland planenden Lehrkräften ein Sternchensystem an die Hand, mit dem sie ihren Arbeitsaufenthalt als persönlich sinnvoll und für die Sache ertragreich bewerten können.¹³⁰⁵ Eine Vorgabe, die eine Frist von vier Jahren und die Sinnkategorie zusammenspannt, wirkt normalisierend. Sie richtet den Blick auf den rationalen Zweck-Mittel-Einsatz

¹³⁰³ Foucault, *Dits et Ecrits*. Schriften Band. 4. Frankfurt a. M. 2005, 291. Zit. nach Bublitz, *Gouvernementalität, Normalisierung und Selbstführung*, 104. Siehe oben Fn. 1246.

¹³⁰⁴ Zima, *Theorie des Subjekts*, 251, siehe oben Fnn. 1263 und 1265, in der Auseinandersetzung mit: Jürgen Link, *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden 1996.

¹³⁰⁵ „[...] Normalismus [...] unterscheidet sich von Normativität oder Normensystem durch die Negation einer festen und klar fixierten Norm. Normalität wird in der Zeit des flexiblen Normalismus dadurch produziert, dass es zwischen grundverschiedenen sozialen Diskursen zu einem gleichsam spontanen Konsens darüber kommt, was (noch) als normal gelten kann und was (im Extremfall) jenseits der Normalität liegt. Die Grenzen dieser Normalität

bzw. auf das Verhältnis von Lebenszeit und neuer Erfahrung. Nichts überstürzen, schrittweises Vorgehen, möglichst viele mitnehmen – diese Maximen beschreiben das normalisierte Tempo, das der Hirte für die Herde einschlägt. Geduld und Ausdauer bestimmen die normalisierte Zeitperspektive des Systemveränderers. Brauchte das LEP, um Sinn zu produzieren, da noch eine Religion oder eine Ideologie? Nein. Eine Überzeugung? Ja, und diese lag außerhalb des im LEP eng geführten Diskurses. Die Subjekte mussten die eigene Alterität akzeptieren, darin sowohl die Chance als auch die Bedrohung erkennen, m. a. W. eine dialogische Subjektivität oder Selbstreflexivität ausbilden.¹³⁰⁶ Die Polyphonie der Soziolekte¹³⁰⁷, auf dem Hintergrund intoniert, den die zu Grunde liegenden europäischen Sprachen zum Klangteppich verwoben¹³⁰⁸, konnte in eine Interkultur einstimmen, wenn denn beide Seiten Ohren hatten, zu hören.

5.4.2. *Der appellative Charakter der Zuwendungsvereinbarung*

Von allen Programmlehrkräften war ab September 1991 eine Zuwendungsvereinbarung zu unterschreiben. Die PLK hatten bis dahin schon ein oder zwei Jahre lang in dem Bewusstsein an ungarischen Schulen unterrichtet, mit ihrer Tätigkeit in deutschem Auftrag eine Art Entwicklungshilfe zu leisten. Die Zuwendungsvereinbarung stellte keinen Arbeitsvertrag zwischen der Bundesrepublik und der Lehrkraft dar – ein Vertragsverhältnis bestand ja nur mit der ungarischen Schule oder der Lehrerbildungsinstitution – sondern eine Beschreibung der finanziellen Leistungen aus Deutschland.¹³⁰⁹ Das Dokument enthielt auch keine Arbeitsanweisung. In sehr allgemeiner Form enthielt sie aber die Erwartungen des deutschen Staates (des Prinzipals) an den Einsatz der Lehrkraft (des Agenten), formuliert in einer Art »Präambel« (§ 1 Abs. 1). Dies ist das einzige Dokument im bürokratischen Diskurs des Prinzipals mit seinen Agenten, in dem von der »interkulturelle[n] Begegnung in Schulen ausländischer Staaten« gesprochen wird.¹³¹⁰ Als traditionelles Konzept des deutschen Auslandsschulwesens, allerdings

sind jedoch flexibel und können von einer wirtschaftlich-politischen Situation zur nächsten neu definiert werden.“ Zima ebd. 250.

¹³⁰⁶ Ebd. 376.

¹³⁰⁷ Ebd. 387.

¹³⁰⁸ Ebd. 416-430.

¹³⁰⁹ Das juristisch ausgeklügelte Dokument entfaltete seine Wirksamkeit nur im Zusammenhang mit dem aktuellen ungarischen Arbeitsvertrag. Dieser war die zahlungsbegründende Unterlage für den Bund. Deshalb die häufige Aufforderung durch die Koordinatoren zu Beginn des Schuljahres, möglichst bald den Vertrag über ihn an die ZfA zu senden. Es lag im Eigeninteresse der BPLK, dem schnell Folge zu leisten.

¹³¹⁰ „In dem Bestreben, die *interkulturelle Begegnung in Schulen ausländischer Staaten* zu fördern, und in der Überzeugung, dass eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur in anderen Völkern einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung und Festigung der kulturellen Beziehungen leistet, legt die Bundesrepublik Deutschland

in gewandelter Form, fand also das Begegnungsprinzip in das LEP Eingang. Da die deutschen Gastlehrkräfte im staatlichen ungarischen Bildungswesen arbeiteten, konnte »*Begegnung*« zu diesem Zeitpunkt sich nicht in institutionellen Strukturen, die auf ein bikulturelles Schulziel hinführen, konkretisieren (abgesehen von dem Sonderfall der Deutschen Schule Budapest). So wurde das Prinzip an die »*Persönlichkeit*« jeder einzelnen Programmlehrkraft gebunden. Bewusst wurde offen gelassen, ob damit eine Anforderung an die persönliche und pädagogische Haltung der Lehrkraft formuliert worden war. Es ist darin auch eine Anspielung auf die Resilienz gegenüber widrigen Umständen beim Arbeitsaufenthalt in Ungarn zu sehen, die bei den BPLK durch den erwähnten psychologischen Test ermittelt worden war. Wenn denn überhaupt von der Formulierung eines Auftrags gesprochen werden konnte, dann umfasste dieser mehr als nur den DaF-Unterricht. Dieses Mehr aber schwebte unbestimmt irgendwo zwischen deutscher Kultur und Pädagogik. Es haftete der Lehrkraft an („Träger“), als ob es sich ohne ihr Zutun allein durch bloße Anwesenheit in der ungarischen Schule verbreiten würde. Das Wort »*Kultur*« taucht in dem zitierten Absatz als Substantiv oder Attribut viermal auf – und zwar zunächst in für die AKP typischen Kollokationen: Auf einer relativ allgemeinen Ebene ist von „kulturellen Beziehungen“ die Rede, die durch „eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur“ entwickelt und gefestigt werden sollen – durchaus nur in einer Richtung, die Anderen sollen sich das Unsere aneignen. „Deutsche Sprache und Kultur“ ist in vielen Texten und Dokumenten eine stehende Redewendung, ein Hendiadyoin, durch das ein traditionelles Begriffsverständnis von Nationalkultur nahegelegt wird. Keine interkulturelle Zwei-Wege-Kommunikation also, die auf einer neutralen Brücke stattfindet, wie es der idealen Vorstellung von staatsfernen Kulturdiplomaten entspräche.¹³¹¹ Man hätte dem Paragraphen gewünscht, dass sich darin statt des blassen „Vermitteln“ „[...] ein stärker dynamischer Begriff von Kultur [geltend gemacht hätte], der weniger ihre dingliche Seite in den Blick nimmt als vielmehr die Prozesse kultureller Praxis.“¹³¹²

Für eine dienstliche Maßgabe wäre die Formulierung „deutsche Kultur auf dem Gebiete der Pädagogik“ erstaunlich diffus, ähnlich wie die Wortmarke »*Begegnung*«. Da »*Pädagogik*« alles umgreift, was in der Schule veranstaltet wird, handelt es sich um eine frühe sprachliche

besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrkräften, die aufgrund ihrer *fachlichen Qualifikation* und ihrer *Persönlichkeit* als Träger und *Vermittler deutscher Kultur auf dem Gebiet der Pädagogik* als besonders geeignet ausgewählt wurden.“ BVA-ZfA 1991. Az.: VI 9 – 30.116/ Zuwendungsvereinbarung [Offset 3 Seiten. (Hervorhebungen KDUe)]. Privatarchiv Scholl, ohne Paginierung. Vollständiges Digitalisat im Anhang 1.1.6.2.

¹³¹¹ Gienow-Hecht/Donfried 2010, 22. Siehe oben Fn. 89.

¹³¹² Ingrid Gogolin, *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, ebd. 97. Siehe oben Fn. 123.

Fassung des Kriteriums »*Schulische Arbeit im Ausland*«, mit dem das Profil der ZfA geschärft wurde und sich damit vom »*Goethe-Institut*« abgrenzte. Für die Tätigkeit an Deutschen Auslandsschulen wurden traditionell nur Bewerber mit einer deutschen Lehrerausbildung ausgewählt; in den Strukturen dieser Schulen war eine DaF-Qualifikation nicht erforderlich, weil besonders der grundlegende Sprachunterricht meist von einheimischen Deutschlehrern erteilt wurde. Die deutschen Lehrkräfte (ADLK) hatten in den höheren Jahrgangsstufen der Deutschen Auslandsschulen die Aufgabe, in den Fächern den für die Abschlüsse (Abitur, Reifeprüfung) erforderlichen Unterricht auf Deutsch zu erteilen. In der neuen Konstellation des LEP Ungarn konnte und sollte es grundsätzlich erst einmal bei dieser Einteilung bleiben, d. h. ADLK waren nur für Leitungsfunktionen (Fachberater und Koordinatoren, später auch Fachbetreuer und Fachschaftsberater) vorgesehen, mussten aber wegen des Handlungsfelds eine Fremdsprachenlehrqualifikation aufweisen. Diese war für die neugeschaffene Kategorie des Auslandslehrers, der Programmlehrkraft, nicht unbedingt erforderlich. Denn Organisationen richten sich nach dem neo-institutionalistischen Theorieansatz nicht an technischen Notwendigkeiten aus, sondern an den Erwartungen der Umwelt. In den ungarischen Schulen wurde auf die Attraktivität einer deutsch-muttersprachlichen Lehrkraft gesetzt. Die Aufgaben würden sich dann schon finden, z. B. in den Grundschulen mündliche Kommunikation in möglichst vielen Lerngruppen, im Sekundarbereich je nach Profil der Schule mehrere Stunden DFU oder ein vertiefender Deutschunterricht für Fortgeschrittene, in der Lehrerausbildung z. B. Phonetik oder Stilistik.¹³¹³ Ob bei den ungarischen Lehrerkollegen und Schulleitungen ein besonderes Interesse an der »*deutschen Kultur auf dem Gebiete der Pädagogik*« bestand, musste sich erst noch herausstellen. Harmoniebetonte Äußerungen weckten diese Erwartungen: „Wir sind alle sehr neugierig darauf, wie du unterrichtest.“¹³¹⁴ Erste Erfahrungen ließen das bezweifeln.¹³¹⁵ Anders sah es vielleicht in der Lehrerausbildung aus, wie die Anweisung einer Lehrstuhlleiterin an ihren bundesrepublikanischen Lektor (BPLK) zu signalisieren schien: „[D]u kannst (alles) machen, was du willst, Hauptsache ist, du machst es auf Deutsch“¹³¹⁶! Er

¹³¹³ Statt einer Dienstanweisung für die einzelne PLK könnte der Text auch die Funktion erfüllen, die Fachberater vor dem Zugriff des Goethe-Instituts abzuschirmen, insoweit sie als Koordinatoren für ein Lehrerentsendeprogramm verantwortlich sind.

¹³¹⁴ Die Kollegin in Mosonmagyaróvár, die den Verfasser in administrativen Angelegenheiten unterstützte, bei der Begrüßung.

¹³¹⁵ Vgl. die in Unterabschnitt 5.3.4.4. dargestellte Kontroverse um den Geschichtsunterricht und die Lehrplaninitiative des LEP zugunsten der bilingualen Gymnasien.

¹³¹⁶ Lothar Hommel, Dem Lehrerentsendeprogramm in MOE zum 25-jährigen Bestehen. Aufbruch !!! (Von West nach Ost und im Osten) > Wandel !! (Tätigkeit und Strukturen) > Verstetigung ! (Nachhaltigkeit oder Verfestigung?)“. Onlinebeitrag 2015, 1–2, hier: 1. In: Karl Dieter Uessler (Hg.), *Diplomaten ohne Immunität : Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Ungarn (1987–2007)* <https://gastlehrer.hypotheses.org/lehrer-tanarok/25-jahrelep> (31.05.2020).

begriff es als Vertrauensbeweis und Zugeständnis „höchster Autonomie“ – ob sich hinter dem Einräumen des Handlungsspielraums wirkliches Interesse oder einfach nur die eigene Konzeptionslosigkeit verbarg, musste die Praxis zeigen. Die weitere Darstellung wendet sich den individuellen Akteuren aus Deutschland zu und fragt, mit welchen Perspektiven und Konzepten sie den pädagogisch-kulturell aufgeladenen Begegnungsbegriff füllten oder repräsentierten.

Dazu greift der Verfasser neben den in den Archiven dokumentierten Berichten auch auf die Antworten zurück, die in mündlichen Interviews oder bei der schriftlichen Befragung von ehemaligen Gastlehrkräften gegeben wurden.¹³¹⁷ Ausgehend von der Überlegung, dass jede Gastlehrkraft die Zuwendungsvereinbarung unterschreiben und deswegen auf die an prominenter Stelle (Paragraph 1 Absatz 1) formulierten Erwartungen des Prinzipals hatte stoßen müssen, wurde zum einen direkt nach dem Begegnungskonzept gefragt, das den Befragten vorschwebte ([Item 7] „Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Begegnung‘?“). Die möglicherweise zu abstrakten Formulierungen in den Antworten sollten mit persönlichen Erfahrungen angereichert werden ([Item 9] „Wie haben die ungarischen Menschen Sie Ihrer Meinung nach wohl vorwiegend wahrgenommen?“). Die potenziell widersprüchlichen Erwartungen des deutschen Prinzipals und der ungarischen Adressaten des Programms sollten mögliche Konfliktfelder offenlegen ([Item 8] „Welche Rollen hat man Ihnen [in dem Spannungsfeld zwischen ‚Programmlehrkraft‘ – deutsche Bezeichnung – und ‚Gastlehrer/in‘ – ungarische Bezeichnung –] zugeschrieben?“). Eine eher indirekte Näherung an die Konzepte ermöglichten die Impulse, die den Begegnungsbegriff mit einem Diffusionsmechanismus konzeptualisieren, hier mit dem Mechanismus des Lernens. ([Item 10] „Nennen Sie bitte bis zu drei Dinge [Verfahrensweisen, Haltungen usw.], die sie bei ungarischen Kolleginnen/Kollegen beobachtet haben und gerne an sich selbst sehen würden!“ bzw. [Item 11] „[...] von denen Sie glauben, dass es gut wäre, wenn ungarische Kolleginnen/Kollegen diese beherzigen würden.“¹³¹⁸) Die Antworten sind auch daraufhin zu gewichten, in welchem Zeitraum die

¹³¹⁷ Siehe Leitfragen für das schriftliche Interview im Fragebogen für ehemalige deutsche Gastlehrkräfte an ungarischen Bildungsinstitutionen im Anhang 1.2.3. Im Zeitraum von März und August 2018 wurde der Fragebogen an 55 ehemalige PLK mit elektronischer Post versandt. An zwei Adressen konnte er nicht zugestellt werden. 38 PLK antworteten, teilweise nach nochmaliger Aufforderung, bis zum 26. Dezember 2018 (Rücklauf 69 Prozent). Vier lehnten eine Beantwortung ab, somit gingen 34 ausgefüllte Antwortbögen ein (62 Prozent). 23 der ausgefüllten Bögen gehen auf das Konto von PLK, die erst nach dem in dieser Studie untersuchten Zeitraum (1987 – 2002) an ungarischen Bildungseinrichtungen eingesetzt waren. Unter den 11 schon in den ersten 15 Jahren des LEP eingesetzten PLK, die am Rücklauf beteiligt waren, waren 9 mit einem Zweit- oder Drittaufenthalt auch noch nach 2002 in Ungarn beschäftigt. Diese Struktur des Rücklaufs erlaubt die Interpretation, dass hauptsächlich die Frische der Erinnerungen zur Beantwortung der Fragen motivierte. Der Fragebogen diente auch der Vorbereitung für ausführliche Podcast-Interviews.

¹³¹⁸ Item 10 wurde nicht immer fraglos hingenommen: „Die Frage unterstellt nationale Eigenschaften, was ich für problematisch halte!“ Trotzdem werden genannt: „Großer Idealismus, Improvisationstalent, enge Vertrautheit mit SchülerInnen“. Auch Item 11 provozierte Kritik bei derselben Teilnehmerin: „Die Frage setzt eine Haltung voraus,

Teilnehmer ihre Erfahrungen im ungarischen Schulwesen sammeln konnten. Z. B. wird an gewissen Aussagen deutlich, dass Ungarn den zweiten oder gar dritten Auslandseinsatz dargestellt hatte bzw. dass Erfahrungen aus einem Zweit- oder Drittaufenthalt in Ungarn mitgeteilt wurden. Ein deutscher Lehrer, der 1998 außerhalb des Programms eine Stelle an einem ungarischen Gymnasium antrat, das niemals zum Netzwerk der LEP-Schulen gehörte, zieht im ausführlichen Podcast-Interview einen Vergleich zu 2016, als er zum zweiten Mal als Ortskraft nach Ungarn kam und an zwei Schulen des Netzwerks arbeitete:

„[...] Generell waren die Leute Ende der Neunziger Jahre mehr offen für alles | was aus dem Westen kommt | sowohl im Alltag und auch im Bereich des Sprachenlernens in der Schule | Sie waren mehr interessiert an neuem Material | an Experimenten | an anderen Sozialformen | ja | sie waren in so einer Phase, wir probieren mal alles aus | was uns von außen entgegengebracht wird [...].“¹³¹⁹

Der Anspruch, der in der Zuwendungsvereinbarung an die deutschen Programmlehrer formuliert wurde, ist mit dem Begriff „deutsche Pädagogik“ sehr ungenau beschrieben. Das Attribut zu dem allgemeinen Begriff soll im Folgenden entlang folgender Begriffe konzeptualisiert werden, von denen die westdeutsche Lehrerausbildung der 1970er und 1980er Jahre bestimmt war: (1) Demokratisierung der Schule, (2) emanzipatorische Erziehung (Befähigung zum selbstständigen Handeln in verschiedenen Lebenssituationen), (3) offener Unterricht und Schülerzentrierung (didaktisch-methodisches Prinzip) sowie (4) kommunikativer Unterricht (Paradigma eines modernen Fremdsprachenunterrichts). Für die Erfahrungen mit den ungarischen Schulleitungen, für die Kooperation mit den ungarischen Kollegen und das Unterrichten an einer ungarischen Schule werden aber auch Begriffe aus dem Pädagogischen Qualitätsmanagement verwendet, das jüngere Lehrkräfte geprägt hat.

5.4.3. Konzeptualisierung von interkultureller Begegnung in Schulen ausländischer Staaten

Interkulturalität wird nur auf der Mikro-Ebene erfahren. Nur die individuellen Akteure haben die Antennen für den „[...] Prozess des Austauschs, der Verständigung, der Konstruktion.“ Barmeyer nennt anschließend hauptsächlich psychische, also individuelle Reaktionen auf

die ich allgemein ablehne. Ich habe nur den Unterricht betreffende Tipps/ Ratschläge gegeben.“ (A34). Ein weiterer Teilnehmer reagierte ähnlich ausweichend: „Hier muss ich passen... dazu fällt mir im Nachhinein wirklich nix ein... am Deutschen [!] Wesen soll die Welt genesen? [...].“ (A45).

¹³¹⁹ Michael Ochs, Interview am 29. Mai 2018. Events 58–64. Privatarhiv Karl Dieter Uessler, Budapest.

den Prozess, Regungen „[...] der Überraschung und der Irritation; ebenso der Selbstvergewisserung, der Deformation, der Erweiterung des Wandels und der Entwicklung [...]“¹³²⁰ Die Reflexivität geschieht dialogisch und narrativ.¹³²¹ Ambivalenz, eine grundsätzliche postmoderne Konstellation, besser noch: die Oszillation aus Identität und Alterität, ist nur in einem Prozess der Identitätskonstruktion einigermaßen glücklich auszuhalten: „Das individuelle Subjekt erscheint nun als dialogische, offene Einheit, die einerseits von der Alterität lebt, andererseits aber von ihr bedroht wird.“¹³²² Zwei Tätigkeitsberichte von BPLK über das Schuljahr 1990/91 konnten im Politischen Archiv des AA gefunden werden. Vielleicht sind noch mehr von der ZfA an das Schulreferat 612 gesandt und dort gelesen worden, aber nur diese beiden wurden zu den Akten verfügt und später archiviert. Die Texte weisen noch die narrativen Strukturen auf, die später durch die Verordnung eines tabellarischen Formblatts, nach anderen Relevanzkriterien weitgehend als dysfunktional, ausgeblendet wurden. Die erzählerischen Momente ermöglichen eine Integration der irritierenden Fremdheitserfahrungen durch Dialog und Reflexivität. Zugleich behauptet sich die Subjektivität durch die identitätskonstituierende Erzählung gegen die Überdeterminierung durch den Soziolekt des die Organisation formierenden LEP-Diskursstrangs.¹³²³ Das Anekdotische der Erzählung hält die Auflehnung gegen die Zurechnung fest, ohne auf Zurechnungsfähigkeit zu verzichten. Wie anders wäre die folgende identifikationsgesättigte Passage über die an der ungarischen Schule erfahrene Gastfreundschaft zu verstehen?

„Vor allem ist für den Gast ohne Ungarischkenntnisse gesorgt. Besonders in meinem Nichtraucherlehrerzimmer gräbt jeder seine Deutschkenntnisse aus und sucht das Gespräch. (Die schönsten Erinnerungen habe ich an dieses Radebrechen mit Wörterbuch und allen möglichen anderen Hilfsmitteln).“¹³²⁴

Im Auf und Ab der beschriebenen »Kulturschock-Kurve«¹³²⁵ spielte die Aneignung der Landessprache offensichtlich eine wichtige Rolle. Leider sind in den allermeisten Fällen die methodischen Wege und Umwege nicht dokumentiert, die von den deutschen Gastlehrkräften

¹³²⁰ Barmeyer, *Interkulturalität*, 37. Siehe oben Fn. 211.

¹³²¹ Jürgen Körner, *Ungarn – so nah und doch so fern?* In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.), *Der Auslandsschuldienst: ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung*. Dokumentation einer Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 15. bis 20. November 1998. Braunschweig 1999, 89-92.

¹³²² Zima, *Theorie des Subjekts*, 375–377, hier: 376. Siehe oben Fnn. 1263 und 1265.

¹³²³ Ebd. 15-25, hier: 15.

¹³²⁴ BPLK, Anonymisiert [Kenn-Nr. 20], Jahresbericht 1990/91. [Datiert vom 19.09.1991. Typoskript 6 Seiten, hier: 3]. PA AA Zwischenarchiv 339.463, ohne Paginierung. Die Lehrerin unterrichtet an einem ungarischen Gymnasium (Klasse 9 bis 12) ohne Nationalitätenbezug und ohne bilingualen Sachfachunterricht. Das Städtchen südlich von Budapest mit 10.000 Einwohnern hat eine Brücke über die Donau.

¹³²⁵ Vgl. Kalervo Olberg, *Cultural Shock*, oben Fn. 1144.

dabei eingeschlagen worden sind.¹³²⁶ Meistens dürften sich die Anfänge so abgespielt haben, wie es in dem anderen Tätigkeitsbericht einer BPLK, der im AA archiviert wurde, viel nüchterner beschrieben wird. Den einen oder anderen amtlichen Leser könnte allerdings verwundert haben, wie sehr die Lehrerin an einer Grundschule mit ungarndeutscher Klientel entgegen möglichen Erwartungen auf das Ungarische angewiesen war:

„Meine Anfangsschwierigkeiten bestanden hauptsächlich darin, daß ich die ungarische Sprache noch nicht ausreichend beherrschte. Obwohl ich mir bereits vor meinem Aufenthalt durch autodidaktisches Studium Grundkenntnisse des Ungarischen angeeignet hatte; war es anfänglich nur schwer möglich, mit den – nicht deutschsprachigen – Kollegen zu kommunizieren. Diese Situation hat sich aber schon nach kurzer Zeit verbessert.“¹³²⁷

Waren die Grundlagen der Grammatik und des Wortschatzes erst einmal gelegt, konnten weitere Strukturen im Prinzip auch außerunterrichtlich erworben werden. Neugieriges Nachfragen einer Gastlehrerin, eines Gastlehrers nach landestypischen Eigenheiten stieß immer auf eine ungarische Person in der Schule, die Bescheid wusste. Schließlich fand sich – wenn auch nicht immer im Schulalltag – so doch bei Ausflügen, in Gaststätten oder beim Sport (Fußball, Schwimmen, Volleyball usw.) eine Ebene gemeinsamer Aktivitäten, auf der eine Auskunft nicht als penetrante Belehrung daherkam, sondern in entspannter Atmosphäre als freundliche Zuwendung entgegengenommen werden konnte. Wenn diese Personen gerne erklärten und dazu auch die ungarischen Ausdrücke lieferten, waren dem weiteren außerunterrichtlichen Sprachenlernen kaum Grenzen gesetzt. Freilich waren die Gelegenheiten in der Freizeit viel zu selten, weil die meisten einheimischen Kolleginnen aufgrund der patriarchalischen Verhältnisse ihren Tagesablauf zwischen Beruf, Zweitjob und Versorgung der Familie straff einteilen mussten. Der Kontakt zu den Kollegen wurde in den beiden Berichten positiv gewertet („Das Arbeitsklima ist [...] ist sehr gut. Die Kollegen sind hilfsbereit und freundlich.“¹³²⁸), bisweilen sogar überschwänglich geschildert: „Das Kollegium ist überaus herzlich, was der Hauptgrund meiner Begeisterung für Ungarn ist.“¹³²⁹ Bei der schriftlichen Befragung war einigen Reaktionen auf Item 9 („Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Begegnung‘?“) eine deutliche Abwehr anzumerken, sich auf einer allgemeinen Ebene mit dem Begriff

¹³²⁶ Eine Ausnahme stellte die Präsentation „Fremdsprachenlehrer lernt fremde Sprache“ des Koordinators Sölch dar, von der eine lückenhafte Mitschrift existiert. Privatarchiv Heinz Scholl, Taksony, ohne Paginierung. Vgl. oben Fn. 1228.

¹³²⁷ BPLK, Anonymisiert [Kenn-Nr. 50], Tätigkeitsbericht 1990/91. PA AA Zwischenarchiv 339.463, ohne Paginierung. [Typoskript 2 Seiten, hier: 2]. Die Lehrerin unterrichtet an einer Grundschule (Klasse 1 bis 8) in einer Ortschaft mit ca. 6.000 Einwohnern (Nähe Budapest). 15 % der Schüler kommen aus Familien, die sich der ungarndeutschen Minderheit zurechnen.

¹³²⁸ Ebd.

¹³²⁹ BPLK, Anonymisiert [Kenn-Nr. 20], Jahresbericht 1990/91. Ebd.

auseinanderzusetzen, sei es, dass zurückgefragt¹³³⁰ oder mit einer Binsenweisheit reagiert wurde.¹³³¹ Eine Distanzierung lässt sich in dem Hinweis spüren, man kenne den Soziolekt des Auslandsschulwesens und könne mit der darin gebräuchlichen Bedeutung aufwarten.¹³³² Dass zwei Rücksendungen keine Antwort auf die Frage enthalten, mag man als Versehen oder vielleicht auch als Ausdruck einer Unlust auffassen, einen immer schon als leer betrachteten »Claim« mit eigenen Reflexionen zu füllen.¹³³³ Eine Antwort weist auf die Vorerfahrungen an Begegnungsschulen hin, zeigt sich aber auch begeistert von dem ungarnspezifischen Erlebnis.¹³³⁴ Die übrigen – meist knappen – Antworten im Rücklauf distanzieren sich nicht von dem Begriff, sondern weisen klare Vorstellungen von der „*interkulturelle[n] Begegnung in Schulen ausländischer Staaten*“ auf (§ 1 Absatz 1 der Zuwendungsvereinbarung). Viele Beiträge betonen die Aspekte Kommunikation und Kontakte im Gastland und gehen dabei teilweise auch auf die Überwindung der Sprachbarriere ein. Die Landessprache Ungarisch (»Magyar«) wurde – wie gesehen, selbst an Schulen mit hohem Anteil an Ungarndeutschen – als Faktor für eine schnellere und bessere Integration gesehen. In Einzelfällen wurde auch Ausgrenzung aufgrund mangelnder Ungarischkenntnisse gespürt.¹³³⁵ Die ungarischen Deutschkollegen kümmerten sich rührend um die Alltagsprobleme der Partner aus Deutschland.

¹³³⁰ „Auf welcher Ebene? Mit der Kultur und Sprache oder konkret mit Menschen?“ (A6).

¹³³¹ „Es gibt Begegnungen unterschiedlichster Art.“ (A8).

¹³³² „Ich weiß natürlich, wie der Begriff Begegnung im Sinne deutscher Auslandsschulen verstanden wird [...] des gemeinsamen Miteinanders, der Achtung der Kultur und der Gewohnheiten des jeweils anderen. Der Möglichkeit sich überhaupt auf einer Ebene begegnen zu können. Der Schaffung von Kontakten, Beziehungen und vielen mehr. Ansonsten ist der Begriff Begegnung für mich ganz normal [= denotativ?] im semantischen Sinne des Wortes besetzt.“ (A32).

¹³³³ (A10); (A38).

¹³³⁴ „[Die] Frage [ist] für mich unverständlich, [...] [die Bezeichnung] ‚Begegnungsschule‘ trifft auf [...] eine reine ungarische Bildungsstätte mit einem zweisprachigen Zweig [nicht zu]. [Als] Begegnung mit Land und Leute[n] im Beruf und außerhalb hatte es für mich einen hohen Stellenwert... was dazu beitrug, dass diese sechs Jahre an der ungarischen Donau zu den schönsten der Nachwendezeit im Beruf und für die Familie zählten.“ (B45 mit immanentem Bezug auf zwei Arbeitsaufenthalte an Deutschen Auslandsschulen in der Türkei und in Südamerika).

¹³³⁵ „Dank meiner Ungarischkenntnisse lebte ich mich schnell ein, hatte keine Schwierigkeiten im Alltag, fand schnell Anschluss an Ungarn; ich fühlte mich voll integriert.“ (A35). „Außerhalb der Schule wurde ich lange Zeit als Ausländerin gesehen, da ich zu Beginn wenige Ungarischkenntnisse hatte und besonders hier in der ungarischen Provinz viele Leute den Umgang mit nicht ungarisch sprechenden Leuten nicht gewohnt waren.“ (A55) „Der Kontakt zu den Kollegen (m, w) war zum einen bedingt durch die Sprachbarriere und zum anderen durch das unterschiedliche Zeitmanagement nicht immer einfach, z. B. war ich morgens der erste Lehrer, aber schaffte es in den Zwischenpausen kaum ins Lehrerzimmer (Experimente auf- bzw. abbauen, Regenerierung...), ich nahm auch alljährlich mit großer Freude an den kollektiven Ausfahrten teil...“ (A45). „Für einige waren wir eine gute Geldquelle, für andere eher ein Störfaktor, weil wir nur wenig Ungarisch gelernt hatten. Die Formen wurden eingehalten, aber erwünscht haben wir uns selten gefühlt. (A14). „Wegen meiner Verbundenheit zu Ungarn und meiner Ungarischkenntnisse (und wohl auch wegen meiner ungarischen Staatsbürgerschaft, die ich neben der deutschen besitze) war ich nie ein Fremder in diesem Land (wie eine Schulleiterin es intuitiv auf den Punkt brachte: ‚Du bist ja ein Ungar wie wir‘, gerade in Abgrenzung zu den anderen deutschen Gastlehrern).“ (A17). „[Für das Personal in der Institution war ich] der putzige Deutsche, der mit schlichtem Ungarisch ab und an kontaktelte.“ (A41). „Zu unseren Vermietern hatten wir trotz Kommunikationsproblemen sehr guten Kontakt. Sie waren sehr hilfsbereit und beschenkten uns mit selbst hergestellten Produkten (Wurst, Palinka). Wir waren andererseits natürlich großzügig beim Bezahlen und haben das gemietete Haus auf unsere Kosten sehr renoviert.“ (A42).

Hilfsbereitschaft, Höflichkeit und Respekt wurden positiv erfahren.¹³³⁶ Manchmal wurde auch eine gewisse Distanz festgestellt. Vertrauensvorschuss und persönliches Engagement werden als Investition betrachtet, die – oft für beide Seiten – Gewinn bringt.¹³³⁷ Gegenseitige Offenheit und gemeinsames Tun, z. B. beim Chorgesang, stifteten jahrzehntelange Freundschaften, die aus der Persönlichkeitsentwicklung nicht wegzudenken sind.¹³³⁸ Für den fachlichen und außerberuflichen Austausch in beiderlei Richtungen wird Toleranz als Vorbedingung gesehen, aber auch Respekt, für den häufig das Wort »*Augenhöhe*« benutzt wird.¹³³⁹ Wichtig für das Gelingen der Begegnung, ja geradezu begrifflich vorausgesetzt, ist die zeitliche Begrenzung – das wird aber nicht immer so gesehen.¹³⁴⁰ Beim Austausch auf beruflicher Ebene sollte angestrebt werden, voneinander zu lernen. Zumindest ist das Gefühl wichtig, dass der eigene Rat auch

¹³³⁶ „[D]as Zusammentreffen von Menschen, die miteinander kommunizieren“ (A25). „[...] vor allem [...] von Menschen unterschiedlicher Kulturräume, von der einfachen und gebildeten Bevölkerung, nicht von Spitzenpolitikern und Sportfunktionären. Begegnung von Schulen und von Künstlern.“ (A22). „[...] konkret der Kontakt zu allen Menschen, mit denen ich im Gastland zusammentreffe.“ (A52). „Die einheimischen Kollegen, die nichts mit der deutschen Sprache zu tun hatten, sind mir sehr offen begegnet, haben mich in ihre Gespräche einbezogen (trotz Sprachhürde). Auch der Kontakt zu den Schülern ging über den Unterricht hinaus, das hat mir viel Spaß gemacht. Ich war durch private Kontakte [zu einzelnen Ungarn] gut aufgehoben, sonst hätte ich schon eher das Handtuch geworfen. [Der] Schulleiter hat immer nachgefragt, ob alles in Ordnung war.“ (A53). „Außerhalb der Institution habe ich Menschen kennengelernt, die mir freundlich und hilfsbereit begegnet sind.“ (A18). – „Verkaufspersonal [behandelte mich] als Kunde[n], Ausnahme: in einem häufiger besuchten Lokal auch etwas privater Austausch. Innerhalb der Institution: [Für] Deutschkolleg/innen und an Deutschland Interessierte [stellte ich eine] willkommene Gelegenheit [dar], sich individuell weiterzubilden, mit Interesse an Kontakt, zum Teil über die Arbeitszeit bzw. Arbeitsbeziehung hinaus. Von anderen [wurde ich] als existent wahrgenommen, mit wenig bis keinem Interesse an Kontakt. [Bei] Eltern: kaum Interesse.“ – „Der Kontakt zu Schülern und Studierenden war aus meiner Sicht optimal. [...] Die Eltern waren alle sehr höflich und respektvoll, ebenso das Schulpersonal, was durchweg hilfsbereit und freundlich war.“

¹³³⁷ „Erfahrung sammeln, Austausch, Bereicherung“ (A33). „Neue Menschen kennenlernen, Einblick in ihre Lebens- und Arbeitswelt erhalten. Erfahrungen austauschen – ein gegenseitiges Geben und Nehmen, von dem jeder profitieren kann.“ (A19). „Das Zusammentreffen von verschiedenen Menschen, Kulturen bzw. Gesellschaften, wobei beide Seiten von diesem Zusammentreffen profitieren können.“ (A55). „Ich denke, dass ich sehr gut integriert war, und habe die Zeit in Ungarn für mich als besondere Bereicherung empfunden, und das habe ich gerne nach außen gespiegelt.“ (A32).

¹³³⁸ „Ich lebte in einem anderen Land mit einer anderen Kultur, mit Menschen, die anders sind als wir Deutschen. [...] Man war sehr offen. Das war für mich sehr gut. Ich wurde in einem Deutschklub sehr freundlich aufgenommen, zu dessen Mitgliedern ich heute noch eine Beziehung habe, indem ich [von Deutschland aus] im Mai, wenn der Rezitationswettbewerb in Budapest stattfindet, auch die Menschen besuche, die vor 20 Jahren in diesen Klub gegangen sind. Mit dem Klub haben wir damals Ausflüge gemacht und andere Deutschklubs kennengelernt. Ich hatte in mehreren Chören mitgesungen und an Programmen in ganz Ungarn teilgenommen. Dadurch haben sich mehrere Freundschaften und Bekanntschaften ergeben. Zu ehemaligen Kollegen habe ich immer noch enge Beziehungen. Auch daraus haben sich sehr gute Freundschaften ergeben. Ich bin vielen Menschen begegnet, die für mich und meine Persönlichkeitsentwicklung sehr wichtig waren und für die ich auch eine große Rolle spielte.“ (A50).

¹³³⁹ „Vor allem Austausch in zwei Richtungen“ (A23). „[...] das Kennenlernen ungarischer Lebens- und Arbeitsformen. Ich bringe meine ‚Erlebniswelt‘ in den dienstlichen und privaten Alltag ein. Toleranz ist mir dabei wichtig.“ (A18). „Sich auf Augenhöhe begegnen, andere Sichtweisen einbringen, aber nicht aufzwingen.“ (A31). „[...] das gegenseitige Kennenlernen und Erkennen der Eigenheiten der anderen sowie die Bereitschaft diese im gegenseitigen Einvernehmen zu akzeptieren.“ (A17). „[...] gedanklicher Austausch auf Augenhöhe“ (A34).

¹³⁴⁰ „Man trifft aufeinander, nimmt Dinge wahr, tauscht sich aus und kommt miteinander zurecht, hat vielleicht eine Aufgabe gemeinsam zu bewältigen. Danach geht jeder seiner Wege.“ (A13). „Eine zweiseitige Offenheit, einander kennenzulernen. Im besten Fall: Offenheit für Anregungen, die bei solchen Begegnungen entstehen; ein bleibender Kontakt im Anschluss an die Begegnung.“ (A14).

wirklich gefragt ist.¹³⁴¹ In der Begegnung wird Alterität nicht aufgelöst; Ziel ist es, das Fremde (und damit das Eigene) nicht nur zu verstehen, sondern sich auf das Fremde einzulassen.¹³⁴² Es muss allerdings nachdenklich stimmen, wenn ein Lehrer mit vielfältiger Auslandserfahrung, sowohl beruflicher wie privater Natur, es rundheraus ablehnt, Verhaltensweisen ungarischer Lehrkräfte für sich als wünschenswert zu betrachten.¹³⁴³ Idealistische Vorsätze, den eigenen Umgang mit Alterität betreffend, werden auch in der Erwartung formuliert, dass es nicht bei einer einseitigen Leistung des Gastes bleibt, sondern dass die Gastgeberkultur reziprok eine Aufnahmebereitschaft für das von den Gästen mitgebrachte Fremde entwickelt. Die Enttäuschung ist damit vorprogrammiert, besonders wenn es sich bei dem Gegenüber um ungarische Deutschlehrer handelt, die eine professionelle Neugier für die Zielsprachenkultur vermissen lassen.¹³⁴⁴

5.4.4. Neugier und Tabus, »Do's and Don'ts«, scheinbare Defizite im Kulturvergleich

An den ungarischen Gymnasien und Hochschulen arbeiteten allerdings auch immer andere »Expats«. Der Verfasser als LPLK aus Niedersachsen kam an seinen beiden Arbeitsstellen mit vielen in Kontakt. In Mosonmagyaróvár z. B. traf er auf die beiden Kollegen aus

¹³⁴¹ „Gegenseitiges Kennenlernen auf persönlicher, methodischer und didaktischer Ebene; Austausch von pädagogischen und didaktischen Konzepten unter Kollegen“ (A37). „Fachlicher Austausch auf Augenhöhe, bei dem beide Partner ihre Perspektive und Expertise einbringen“ (A29). „Ich war nicht nur Geber, sondern gerne und zunehmend auch Nehmer.“ (A18). „Gegenseitiges Interesse und Lernen“ (A35). „Voneinander lernen und dabei Respekt zeigen“ (A47). „Gegenseitige Horizonterweiterung (menschlich und sozial-kulturell), Öffnung für neue Erfahrungen“ (A4). „Der längere Aufenthalt in einem anderen Land und die Arbeit an einer ungarischen (nicht deutschen) Schule bietet wesentlich mehr Möglichkeiten, Einblick in eine andere Lebensweise, typische Gepflogenheiten usw. zu gewinnen. Dabei lernen beide Seiten voneinander.“ (A42). „Gegenseitiger Austausch mit dem Ziel, voneinander zu lernen und sich weiterzuentwickeln“ (A11). „[Zugleich] Ratgeberin, Ratsuchende“ (A13). „[Ich war] häufig gefragte Beraterin / Unterstützerin für Kolleginnen und Fachbereichsleitung, Anleitung für diverse Arbeitsabläufe z. B. Gestaltung der Prüfungen (nicht nur DSD)“ (A31).

¹³⁴² „Andere Sichtweisen verstehen“ (A27). „Austausch, Verständnis/Verständigung geben und bekommen“ (A2). „Neugierde, Zuhören, Beobachten, Kennenlernen, Austausch, Überraschung, Entwicklung, Infrage stellen, Beziehung mit dem Potential einer Freundschaft“ (A41). „Im Idealfall ist Begegnung ein Austausch von Ideen auf Augenhöhe; Spiegelung des Selbst im andern; Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden; auf der Basis der Akzeptanz ist dann eine gemeinsame Fortentwicklung möglich.“ (A44). „Auf Fremdes (Kultur, Menschen) treffen und sich darauf einlassen“ (A39). „Und darin liegt die Verheißung von Sprachen und Brücken. Mit ihnen und in ihnen können wir uns der Welt und diese uns selbst übersetzen. Sie verbinden das Eigene – die Heimat, die Muttersprache – mit dem Anderen – der Fremde, dem Vaterland des Gegenübers – denn nur, wer auch sich selbst im Fremden sehen kann, wird auch das Fremde in sich verstehen.“ (A1). „Fremdsprache: Es ist nicht die Sprache, die uns fremd ist, sondern wir sind das Fremde an und in ihr, und der Schlüssel, der uns ihr öffnet, ist die Begegnung mit dem Fremden in uns und in der Welt, die uns beschenkt, bereichert und wachsen lässt, auch wenn uns die Mühen oft diesen Ausblick verstellen.“ (A1).

¹³⁴³ Kurz und bündig die Antwort auf Item 10 (A14): „Ich will nichts übernehmen.“

¹³⁴⁴ Wenig Interesse an deutscher Landeskunde vor allem bei älteren Lehrern wird festgestellt (A31), „mehr Interesse an deutscher Kultur und Politik, mehr Weltoffenheit“ bleibt zu wünschen. (A22). Das betrifft auch jüngere Kandidatinnen für das Lehramt im Fach Deutsch: „Die Studentinnen haben meine Sichtweisen zu landeskundlichen Themen Deutschlands meist widerspruchlos hingenommen.“ (A52). „Eine bessere Nutzung der vielfältigen Angebote des Goethe-Instituts wäre wünschenswert.“ (A19). „Regelmäßige Nutzung deutscher Medien, um Aussprache, Vokabular und Kenntnisse über Deutschland zu vervollständigen.“ (A34).

Thüringen und Sachsen-Anhalt, die österreichischen Kollegen und Kolleginnen aus Wien, aus dem Burgenland und aus der Steiermark sowie auf die amerikanischen Freiwilligen des »Peace Corps«. An der PH in Budapest gehörten die Kollegin aus Saarbrücken mit dem ungarischen Vornamen und der Kollege aus Baden-Württemberg dazu, der nach dem Auslaufen seiner Entsendung als Ortskraft weiter arbeitete. Daneben der österreichische Lektor aus Graz und der kanadische Lektor aus Vancouver, auch er mit ungarischen Wurzeln und einem Stück Land in der ungarischen Provinz, auf dem er schon 1992 mit einer Riesenantenne das Internet einzufangen suchte. Der vielstimmige Chor wurde in Mosonmagyaróvár ergänzt durch zwei »ungarische Ausländer« oder Auslandsungarn, durch den Kollegen aus dem rumänischen Târgu Mureș (ung. Marosvásárhely, dt. Neumarkt am Mieresch), der mit Frau und Kindern während der nationalistischen Exzesse im Februar 1990 Hals über Kopf nach Ungarn geflohen war, und durch die Kollegin aus Lemberg, Angehörige der ungarischen Minderheit in der Ukraine, die dort am Gymnasium Nr. 20 Deutsch unterrichtet hatte und nun in Ungarn ein besseres Auskommen suchte. Durch diese interpersonellen Perspektiven wurde der eigene Blick auf das fremde Ungarn vielfach gebrochen und wie im Kaleidoskop erweitert. Vieles, was im direkten Kulturvergleich als problematisch erschien, wurde durch die Triangulation relativiert. Solche Kontakte zeigten manche ungarische Bildungsinstitution, die über das LEP dem oder der Einzelnen ins Blickfeld geriet, als multikulturell angehauchtes Gebilde. Die positive Atmosphäre speiste sich aus Pausen- und Freizeitkontakten und begünstigte auch die Offenheit für punktuelle Zusammenarbeit, bildete aber noch lange keine Interkultur.¹³⁴⁵

Wenn zudem der Gedanke an die Rückkehr ins eigene Land ständig präsent ist, kreisen die Gedanken eher um die (sehr fluide) Bilanz der »Pull«- und »Push«-Faktoren. Die Reaktionen auf das Gastland verharren deshalb oft im Modus des Kulturvergleichs. In der bisherigen Darstellung des internen LEP-Diskursstranges überwogen eher die konfliktbeladenen Zusammenstöße mit der Gastgeberkultur bei Behördenkontakten und den Fragen des Aufenthaltsrechts, sowie mit einer als bürokratisch, meist ineffektiv und wenig pädagogisch empfundenen Leitungskultur im Schul- und Bildungswesen. Das Denken im Kulturvergleich, selbst wenn es einen wissenschaftlichen Anspruch erhebt, wird oft fälschlicherweise für

¹³⁴⁵ „Die Erfahrung der Andersheit, die Husserl zunächst auf der Ebene des Ich beschreibt, wiederholt sich hier also auf einer ‚höheren Stufe‘. Höher ist diese Stufe, weil sie weiter ausgreift und eine geschichtliche Dimension hat. Husserl ist damit der erste, der auf die Dimensionalität von Erfahrungsprozessen aufmerksam macht und die interkulturelle Dimension klar von der inter-personellen unterscheidet. [...] Um die Fremdwelt verstehen zu können, müsste deren Geschichte nachvollzogen werden, ein Anspruch, der sich nie ganz einlösen lässt, so dass Heim- und Fremdwelt auch nie zu einer völlig einheitlichen Welt verschmelzen.“ Niels Weidmann, *Interkulturelle Philosophie : Aufgaben – Dimensionen – Wege*. Tübingen 2017, 135-136.

Interkulturalität gehalten. Dieser Ansatz, mit dem Augenmerk auf Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, ist zugegebenermaßen nicht ohne Chancen auf Verstehen und Verständigung: „Aus [der] Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem kann sich eine Relativierung des eigenen Absolutheitsanspruchs ergeben.“¹³⁴⁶ Das Konzept bestimmte auch die Grundidee bzw. Anlage mancher Unterrichtsstunde im Gastlehrerprogramm. Im Alltag drückte sich der Kulturvergleich häufig in dem beifälligen Staunen darüber aus, wie (mittel)europäisch das Land sich in der Metropole mit seiner (Hoch)-Kultur präsentierte (Buchhandlungen, Theater- und klassische Musikprogramme, Kaffeehäuser) – die Literaturkundigen unter den Gastlehrkräften, und das waren nicht wenige, nannten die Atmosphäre gerne auch »*kakanisch*«. Die Verhältnisse auf dem Land wurden von den älteren LPLK oft nostalgisch mit den Bildern der eigenen Kindheit und Jugend, und das heißt der 1950er Jahre, verglichen. Sandwege oder Kopfsteinpflaster statt asphaltierter Straßen, Pferde- und Eselgespanne, lange Akazienalleen. Viel Zeit war vor geschlossenen Bahnschranken zu verbringen. Die Briefkästen der ungarischen Post versprachen Leerung zwischen 2 und 5 Uhr nachmittags. Münzfernsprecher funktionierten mal, mal nicht; vor der Telefonzelle mit der nicht durchrutschenden Münze bildeten sich lange Schlangen. Selbstversorgung aus den Gärten und der Lebensmittelbasar im Lehrerzimmer, doppelte Sättigungsbeilage als Kantinenessen (Kartoffelbrei *und* Nudeln). Kleinstädte mit ihren beschaulichen Wohnquartieren, dazwischen das neue Stadtzentrum mit sechs- oder elfgeschossigen Plattenbauten, im Winter trotz Fernwärme der Geruch verbrannter Braunkohle aus den Kaminen älterer Wohnhäuser.¹³⁴⁷ Dass die Gastlehrkräfte gerne im Lande herumfuhren – relativ bequem mit dem eigenen Auto, wenn vorhanden – klang oben schon einmal bei der Untersuchung der räumlichen LEP-Strukturen an. Für die ungarischen Kollegen kleine Vorträge auf Ungarisch vorzubereiten, in denen die Gastperspektive auf das Land sich abzeichnete (»Vom Eislaufen auf dem Donauseitenkanal« oder »Mit dem Fahrrad durch den Szigetköz«), wurde mit spontanem Feedback und geduldigen Sprachkorrekturen belohnt. Den Schülern gegenüber wurde verborgen, dass hier jemand ihre Sprache zu lernen versuchte. Immerhin sollten sie sich an die auf Deutsch geführte Konversation gewöhnen. Sie hörten sich gerne an, welche Erlebnisse der Gastlehrer vom Wochenende erzählen konnte. Sie genossen es, abweichend vom herkömmlichen Rollenverständnis, die Fragen zu stellen und in der Kommentierung den Stolz auf die Schönheiten der Heimat zu äußern. Familiäre Ungebundenheit und

¹³⁴⁶ Petia Genkova/Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer, Methodologische Probleme interkultureller und kulturvergleichender Forschung, in: Dieselben (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft*, 129-154, hier: 129. Siehe oben Fn. 55.

¹³⁴⁷ Ähnliche Impressionen bei Josef Proksch/Erika Ries, Das Lehrerentsendeprogramm – wie alles begann... Onlinebeitrag 2015, 1–7, hier: 3. In: Uessler (Hg.), *Diplomaten ohne Immunität*. Siehe oben Fn. 1316.

relative Freiheit von finanziellen Sorgen ermöglichten den Gastlehrkräften dieses Vergnügen der Wochenendausflüge, das von den ungarischen Kollegen durchaus als Privileg wahrgenommen werden konnte.

5.4.4.1. Gespräche über die Lehrergehälter, über Geld allgemein

„Nach meinen Erfahrungen reicht das ungarische Gehalt für alles (einschließlich Benzinkosten fürs Auto) aus, es sei denn es werden Flugreisen gemacht oder viele Gäste im Land herumgeführt. An meiner Schule gab es wegen der hohen Inflationsrate in Ungarn insgesamt letztes Jahr eine Gehalterhöhung um etwa 50 %.“¹³⁴⁸

So heißt es in dem schon zitierten Tätigkeitsbericht der BPLK, die sich so enthusiastisch über das Arbeitsklima an ihrer Einsatzschule geäußert hatte. Das Einkommensgefälle zu den Kollegen war den deutschen Gastlehrkräften zwar allgemein bewusst, aber vielleicht nicht überall mit allen Konsequenzen, wie z. B. dem Lebensmittelbasar im Lehrerzimmer, auf dem eigene Produkte aus Garten oder Keller (kein Wein, sondern Champignons) an die Bekannten verkauft wurden. In dem anderen Tätigkeitsbericht 1990/91 ist lapidar zu lesen: „Die Lebenshaltungskosten in Ungarn steigen beständig; von einem ungarischen Lehrergehalt zu leben ist kaum möglich.“¹³⁴⁹ Die aktuelle Teuerung verschärfte die aus dem Sozialismus herrührende Unterbezahlung »nicht produktiver Arbeit«. Die schlechte Bezahlung der Lehrkräfte war allgemein bekannt. Das hatte schon in den 1980er Jahren an einem hier nicht namentlich genannten Gymnasium zu Bestechungsversuchen durch ungarische Eltern geführt, wenn das Fortkommen ihres Kindes gefährdet schien (schlechtes Halbjahreszeugnis oder versetzungsschädliche Note in einem Fach).¹³⁵⁰ Ein Unterschied in der Lehrerbesoldung wurde allen Gastlehrkräften, gleich ob Beamter oder Angestellter bzw. aus gerade aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung gekommen, nach kürzerer oder längerer Zeit bewusst. Übliche pädagogische Tätigkeiten außerhalb der Unterrichtsverpflichtung, z. B. die Arbeit als Klassenvorstand oder Vertretungsstunden, wurden zusätzlich entlohnt, während die unbezahlte Lehrerarbeit in Deutschland allenfalls in Frage gestellt wurde, wenn die Begleitung und Aufsicht bei Klassenreisen privat zu finanzieren war. Für dieses Detail hatten sich ungarische

¹³⁴⁸ BPLK, Anonymisiert [Kenn-Nr. 20], Jahresbericht 1990/91. [Typoskript 6 Seiten, hier: 1]. Ebd. Zur Relativierung: Die Aussage bezieht sich auf den Einpersonenhaushalt der Gastlehrerin, die die Miete für eine 57 m²-Wohnung, frisch renoviert und mit allen nötigen Haushaltsgeräten versehen, in Höhe von 1.400 Forint von der Schule bezahlt bekommt. Die Nebenkosten in Höhe von 3.000 Forint (Elektroheizung) trägt sie selber.

¹³⁴⁹ BPLK, Anonymisiert [Kenn-Nr. 50], Tätigkeitsbericht 1990/91. [Typoskript 2 Seiten, hier: 2]. Ebd.

¹³⁵⁰ Eltern erschienen unangekündigt mit einer Flasche Whisky in der Dienstwohnung oder steckten heimlich ein Paar Nylonstrümpfe in die Tasche des Schulmittels. Diese erniedrigenden Erfahrungen gipfelten in dem autoritären Druck, eine schlechte Note zurückzunehmen, durch die Schulleitung, weil die Schülereltern der Schule einen Personalcomputer gestiftet hatten. Persönliche Mitteilung 21. Juni 2022.

Kollegen von sich aus nicht interessiert, aber sonst wurde relativ ungeniert nach den Lehrergehältern in Deutschland gefragt.¹³⁵¹ Dieses Verhalten befremdete deutsche Gastlehrkräfte, wie man unter vier Augen erfahren konnte. In ihrem Kreis herrschte nicht nur auf Anraten des Koordinators die Meinung vor, man sollte solche Gespräche tunlichst vermeiden. In Bezug auf die konkreten finanziellen Zuwendungen für die Gäste in Ungarn zeigten sich die Einheimischen schon zurückhaltender, Erkundigungen nach dem »*doppelten Gehalt*« oder der Dienstwohnung wurden meistens nur indirekt eingezogen. Dies wurde von deutschen Akteuren als Zeichen der Konfliktscheu interpretiert. Beide Feststellungen liefen darauf hinaus, dass in der Bilanz des Kulturvergleichs zwei Defizite zu Ungunsten der ungarischen Partner ausschlugen. Allerdings wurde nie gefragt, ob das eigene »*Fingerspitzengefühl*«, das bei ihnen vermisst wurde, nicht ebenfalls der Konfliktvermeidung diene. Stattdessen brütete man kulturvergleichend über einem Gehalts-Tabu, das möglicherweise in der deutschen und nicht in der ungarischen Kultur vorhanden war.

Über die unterschiedlichen Verfahrensweisen bei der Bezahlung der Wohnungsnebenkosten der Gastlehrer und die Forderung nach einer etwaigen Intervention des Koordinators konnte dagegen intern stundenlang gestritten werden. Die rechtliche und angesichts des Einkommensgefälles moralische Frage, ob und wie nachdrücklich die deutsche Gastlehrkraft ihr (tatsächlich oder angeblich) zustehende materielle Leistungen des ungarischen Arbeitgebers einfordern dürfe und solle, klang zwar hier und da hinter vorgehaltener Hand an, war aber nie Gegenstand eines offenen Diskurses innerhalb des LEP. Mischte sich die Initiative eines Kollegen z. B., die von den ungarischen Arbeitgebern auch an deutsche Gastlehrkräfte ausgegebenen Gutscheine für den Lebensmittelkauf in Supermärkten zu sammeln und sie einer karitativen Organisation in Ungarn zu spenden, nicht allzu offen in den ungarischen Armutsdiskurs ein? Wurde damit nicht zu deutlich demonstriert, dass die deutschen Gastlehrer mit ihrer Alimentation aus Deutschland auf dieses Zubrot nicht angewiesen waren?¹³⁵² Oder dass ein Gastlehrer darauf „verzichtete“, Vertretungsstunden zu geben, zu denen er laut LEP-Abkommen verpflichtet werden konnte, um diesen Zusatzverdienst seinen ungarischen Kollegen nicht wegzunehmen?¹³⁵³ Über solche Fragen aus der Perspektive einer damals so noch nicht genannten »*Political Correctness*« konnte nicht diskutiert werden. Denn eine interne, aber

¹³⁵¹ Heute würde man einfach die Gehaltstabellen des öffentlichen Dienstes im Internet studieren.

¹³⁵² Bambey/Weischer, Gemeinsamer Rundbrief Nr. 18 – März 2000. Budapest, den 15. März 2000 [Fotokopiertes Typoskript 2 Seiten, hier: 2]. Privatarchiv Scholl, Taksony.

¹³⁵³ „[An meinem ungarischen Gymnasium] bekamen die Lehrer Vertretungsstunden extra vergütet, was dazu führte, dass es kaum zu Ausfallstunden kam und ich mich – als Doppelverdiener – hütete, mich in die Vertretungslisten einzutragen... würde den in D[eu]tschland] heiß diskutierten Stundenausfall merklich senken.“ (A45).

programmöffentliche Debatte über das »interkulturell richtige« Verhalten wäre nicht ohne Selbstoffenbarungen ausgekommen. Diese hätten sich nicht von dem Verdacht befreien können, eigentlich der Selbstdarstellung vor dem Koordinator und dem Reputationsgewinn vor den anderen PLK zu dienen, während die Verwirklichung der gewiss lauterer Absicht in der Situation selbst als zweitrangig erschienen wäre.

5.4.4.2. *Missmanagement, Korruption und Nepotismus, kollegiales Misstrauen*

Vor der und auch noch parallel zu der Tätigkeitsaufnahme deutscher Gastlehrkräfte flossen umfangreiche Sachspenden an die ungarischen Schulen, die das Glück hatten, „[...] entweder [...] vom Verband der Ungarndeutschen als förderungswürdig [eingestuft zu werden] oder [...] Anschluss an die Informations- und Versorgungsmöglichkeiten des Goethe-Instituts oder des Fachberaters [zu finden].“¹³⁵⁴ Es handelte sich um Klassensätze von Lehrwerken und die zugehörigen Arbeitsbücher, weitere Lehr- und Lernmaterialien und oft anfangs auch eine „[...] komplette Grundausstattung an technischen Geräten vom Fotokopiergerät bis zur Computeranlage.“¹³⁵⁵ Der Koordinator Dr. Bubner appellierte andauernd an die Gastlehrkräfte, vor Ort wenigstens dafür zu sorgen, dass ihre eigene Tätigkeit an der Schule sowie Geräte-, Lehrbuch- und Unterrichtsmaterialspenden nicht als Wohltaten des ungarischen Bildungsministeriums kommuniziert und angesehen wurden, sondern als Leistungen aus dem deutschen Steuertopf aufgrund eines bilateralen Abkommens. In beiden zitierten Berichten mahnte Fachberater Proksch eine durchdachte, bedarfsorientierte und zwischen den emittierenden Organisationen abgestimmte Versorgung der Schulen und eine kontrollierte Erfassung der Bestände an.

„Leider ist allzu häufig festzustellen, daß ganze Lehrmittelsendungen z. T. unausgepackt in einem Winkel der Bibliothek verstauben, z. T. ungenutzt die Regale der Bibliothek füllen oder von einzelnen Lehrern in verschlossenen Schränken als ‚privates Besitztum‘ aufbewahrt und dem allgemeinen Gebrauch vorenthalten werden.“¹³⁵⁶

Wo beginnt die Unterschlagung? Und wo enden dem Sozialismus zugeschriebenes Missmanagement und die ihm attribuierte Ressourcenverschwendung? Unter diese Kategorien fiel auch der gedankenlose Umgang mit dem muttersprachlichen Sprachangebot der Gastlehrkraft. Um Konflikte unter den einheimischen Lehrkräften oder mit den Eltern zu vermeiden, sollten nach den Vorstellungen mancher Schulleitungen möglichst alle

¹³⁵⁴ Proksch, Zwischenbericht [...] Perspektiven. 18. Dezember 1989. Ebd. 2. Siehe oben Fn. 863.

¹³⁵⁵ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Lehrer und Fachberater [...] Schuljahr 1988/89, 5. Siehe oben Fn. 1021.

¹³⁵⁶ Proksch, Zwischenbericht [...] Perspektiven. 18. Dezember 1989. Ebd. Siehe oben Fn. 863.

Lerngruppen daran teilhaben.¹³⁵⁷ Und wo beginnt die Korruption?¹³⁵⁸ Der Fachberater vermeidet die negativ besetzten Begriffe, sondern nimmt es anfangs humorvoll und mit Verständnis. Legendär geworden sind seine Beobachtungen, wohin die konkrete Bildungshilfe für den Deutschunterricht versickern konnte. Auf einem Schwarzmarkt entdeckte er

„[...] inmitten von ‚Neue Revue‘-Illustrierten und pornografischen Heftsammlungen einen kompletten Klassensatz der eben über die Bücherspende ins Land herein gekommenen Lehrbuchreihe THEMEN 1-2 [...] zu einem durchaus günstigen Preis, deutlich unter dem Verkaufswert. Das zeigt, welche unterschiedlichen Formen die aufgrund des zu niedrigen Gehalts unverzichtbaren Zweitjobs annehmen können.“¹³⁵⁹

Die Beobachtung, dass ungarische Deutschkollegen einzelnen Schülern, die von ihnen selbst vormittags unterrichtet wurden, bezahlten Privatunterricht gaben, war in PLK-Kreisen zwar Anlass zum Kopfschütteln, aber wiederum wurde nicht offen darüber diskutiert, wie man sich selbst verhalten würde, wenn ungarische Eltern oder gar die Schulleitung einen selbst mit einem solchen Ansinnen konfrontierten. Ein in diesem Zusammenhang vorgetragenes Nein, noch so höflich und explizit mit selbstreferentiellen Aussagen (»*Ich-Botschaften*«) formuliert, wurde von ungarischer Seite nicht unbedingt akzeptiert.¹³⁶⁰ Eine Anekdote als Illustration: Der Verfasser – »*das Ich als Subjekt*« – schlug drei einzelnen Schülern den Wunsch ab, von ihm privat unterrichtet zu werden. Ich bezog mich dabei auf mein Gerechtigkeitsempfinden, das ich gegenüber ihren Mitschülern verletzt sah. Einige Tage später suchten mich die Eltern eines der Jungen in der Schule auf. Sie standen einfach vor dem Klassenzimmer, warteten auf das Ende der Stunde und sprachen mich auf dem Flur an. Die Mutter lächelte gewinnend, der Vater äußerte in tadellosem Deutsch die Hoffnung der Familie, dass ich meine Entscheidung noch einmal überdenken und dem Sohn Unterricht in „*der*“ deutschen Sprache erteilen würde. Es sei leider unter dem Kommunismus nicht so einfach gewesen, einen Muttersprachler dafür zu gewinnen, jetzt aber wolle man die historische Chance nutzen und die Familientradition

¹³⁵⁷ “During communism, institutions and individuals were not rewarded on the basis of their merit. It was standard practice to weight the dispersal of funds on ideological grounds, and, more specially, through private connections. In compensation, each applicant was granted a small share to keep their [!] mouths shut. This principle seems to have survived. Only the funding agencies could prevent nepotism and a narrow-minded policy of unprincipled distribution - if they so wished.” Zitat: Péter Medgyes, Donor and Recipient Priorities: The Hungarian Example (1994), in: Derselbe, *Töprengések a Nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. Budapest 2015, 229-237, hier: 231. <http://www.eltreader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol/> (29.06.2019).

¹³⁵⁸ Nick Lin-Hi, Korruption [Allgemeine Definition im Gabler Wirtschaftslexikon]: „Vertrags- bzw. normwidriges Verhalten eines Agenten gegenüber seinem Prinzipal aufgrund der Entgegennahme von Geld oder Sachleistungen durch einen Dritten, der sich davon Vorteile durch den Agenten erhofft.“ Die Norm wird kulturell unterschiedlich interpretiert. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/korruption-40626> (08.07.2022).

¹³⁵⁹ Proksch/ Ries, Das Lehrereinsatzprogramm – wie alles begann... Ebd. 4. Siehe oben Fn. 1316.

¹³⁶⁰ Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden*. Reinbek bei Hamburg 2001, Bd. 1 *Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* [1981], 79–80, 112, 261–262.

fortsetzen, dass der einzige Sohn und Stammhalter, mit guten Deutschkenntnissen versehen, sein Studium aufnehme. So oder ähnlich. Ich zeigte wiederum sehr höflich und explizit mein Geschmeicheltsein, teilte aber klar meine grundsätzliche Entscheidung mit, die verfügbare Zeit in die Vorbereitung der Unterrichtsstunden zu investieren, die allen Schülern zugutekämen. War das zu sozialistisch gedacht von einem Westdeutschen? Mehrere Tage später wurde der Verfasser von der Schulleiterin zur Rede gestellt. Sie habe noch nie in ihrem Berufsleben eine solch peinliche Situation erlebt, sie sei sich meiner Zustimmung sicher gewesen, und ich hätte den Kollegen ihres Mannes aus der Krankenhausleitung mit meiner Ablehnung brüskiert. Ob damit das letzte Wort gesprochen sei. Ich antwortete, bevor ich zum Arbeiten nach Ungarn gekommen sei, hätte ich mir vorgenommen, an der Klarheit eines Nein oder Ja keine Zweifel aufkommen lassen zu wollen.¹³⁶¹ Erst Tage später fiel mir ein Zusammenhang ein, in dem die Direktorin den Vorfall hätte eingeordnet haben können. Sie hatte mir eröffnet – Mitte Oktober 1990, also ca. sechs Wochen nach Dienstbeginn –, ich könne jetzt in eine Wohnung nach meinen Vorstellungen ziehen. Dies sagte sie in einem mein Lob und meine Dankbarkeit erheischenden Ton. Wahrscheinlich hatte sie ihre guten Beziehungen zur Stadtverwaltung spielen lassen. Ich aber sah sie in einer Bringschuld, hatte sie mir doch eine leere, frisch renovierte Wohnung schon während meiner selbstfinanzierten Erkundungsreise von der Nordseeküste nach Mosonmagyaróvár, die ich zu Pfingsten unternommen hatte, fest zugesagt. In die damals besichtigte und von mir für gut befundene Wohnung war inzwischen der österreichische Lektor eingezogen. Ich hatte Verständnis für diese Entscheidung der Schulleitung, weil der Lektor mit Familie übergesiedelt war, und erklärte mich bereit, übergangsweise die gleich große, mit ungeschlachten Möbeln zugestellte Dienstwohnung zu beziehen, die von zwei starken Rauchern bewohnt gewesen war. Dann kam um den 10. September herum mein Umzugsgut mit dem Bahncontainer an. Dieses musste ich ebenfalls in der Übergangswohnung lagern. Meine Geduld war strapaziert, und die Erleichterung über die neue, leere, frisch renovierte Wohnung war entsprechend groß, sodass ich mich herzlich bei der Direktorin bedankt hatte. Sie aber glaubte möglicherweise, mir einen Gefallen getan zu haben, und erwartete nun von mir ein Entgegenkommen beim Privatunterricht für privilegierte Schüler. Im Hintergrund spielte vielleicht auch die Abweichung der ungarischen von der

¹³⁶¹ Für diese und ähnliche Ausführungen des Verfassers gilt ein Gedanke von Josef Proksch aus der „Schlussbemerkung“ zu seinem Tätigkeitsbericht 1990/91: „Zur Gesamtbeschreibung der Arbeit in Ungarn gibt es nach wie vor keine ‚einfachen Antworten‘. [Es] muss unterschieden werden zwischen dem analytischen Bezug zu den strukturellen Bedingungen dieses Landes und dem persönlichen Umgang mit dem Land und seinen Menschen, die liebenswert, behäbig, hilfsbereit und gastfreundlich, interessiert und nationalistisch ... so viele Eigenschaften in sich vereinen. Glorifikationen sind unangebracht; Vergleiche zu entwickelten demokratischen Systemen greifen nicht.“ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater [...] Schuljahr 1990/91, 6. Siehe oben Fn. 908.

deutschen Sprachfassung des Lehrerentsendeabkommens eine Rolle, die meines Wissens damals niemandem aufgefallen ist: ein Übersetzungsfehler ausgerechnet in der Wohnungsfrage („möblierte Zimmer“ vs. „möblierte Unterkünfte“¹³⁶²). Ich unterstelle nicht, dass versucht wurde, den deutschen Gastlehrkräften etwas zu versprechen, was nicht eingehalten werden konnte oder sollte. Ich lese die Textabweichung auf dem Hintergrund der Erfahrungen in einer Mangelgesellschaft oder einer »Diktatur über die Bedürfnisse«, wenn beurteilt werden sollte, was ein Lehrer oder eine Lehrerin braucht und nötig hat, zumal wenn er oder sie alleinstehend ist. Es gab also Gründe genug, die Entstehung der Missverständnisse zwischen der Schulleiterin und mir sowohl in einer auf verschiedenen Ebenen fehlgeschlagenen Kommunikation als auch in einem unterschiedlichen Wertekanon zu vermuten.

Der Verfasser kritisiert hier nicht das Fehlen eines Katalogs von »Do's and Don'ts« in der Vorbereitung der Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit in Ungarn.¹³⁶³ Manchen »Fauxpas« hätte ich gar nicht vermeiden wollen, weil er nachträglich wie das Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung eines Ethnologen erscheint. Eines Samstags kaufte ich etwas frisches Gebäck und erschien unangemeldet zur deutschen Nachmittagskaffeezeit an der Tür der Kollegin, die mir bei den notwendigen Prozeduren einer legalen Arbeitstätigkeit in Ungarn sehr geholfen hatte. Diese kollegiale Gewohnheit aus der norddeutschen Kleinstadt war hier in Ungarn – an der Grenze zu Österreich und angesichts der Kaffeehaustradition in beiden Ländern – völlig fehl am Platz. Darüber belehrt, Kollegen besuchten sich nun einmal nicht privat, schon gar nicht unangemeldet, Kaffee sei auch nicht im Haus und Gebäck wegen Fett und Zucker unerwünscht, kehrte ich um. Der österreichische Lektor vermutete in diesem Verhalten der Kollegin ein während des Sozialismus eingeübtes Misstrauen. Dagegen war ich davon überzeugt, die Störung in der Freizeit, besonders die der Wochenendruhe, habe eine solche harsche Zurechtweisung gerechtfertigt. Wer gelernt hatte, »critical incidents« dieser Art gelassen zu ertragen oder spielerisch mit ihnen umzugehen, ließ sich nicht entmutigen und wagte einen neuen Versuch. Ein »Deutscher Abend«, einmal im Monat dienstags zunächst in meiner Wohnung, später auch in denen der Kollegen, bei mitgebrachten Getränken, Snacks und Salaten, immer mit einem kleinen Vortrag oder einer Themenpräsentation im fremdsprachlichen Deutsch aus dem Kreis der Teilnehmer, widerlegte die eine wie die andere Epistemologie. Damit bestätigte

¹³⁶² Geregelt in Artikel 2, letzter Satz Lehrerentsendeabkommen. Ungarische Fassung: „A magyar Fél a tanerőknek bútorozott szobákat bocsát rendelkezésére.“ [Wörtliche Übersetzung: „Die ungarische Seite stellt den Lehrkräften möblierte Zimmer zur Verfügung.“] Deutsche Fassung: „Die ungarische Seite stellt den Lehrkräften möblierte Unterkünfte zur Verfügung.“ Voller Wortlaut Dokument 1.1.6.1. im Anhang.

¹³⁶³ Vgl. oben Abschnitt 1.1.3. Siehe Fn. 57.

sich, dass man sich bei der interkulturellen Begegnung davor hüten muss, beobachtetes Verhalten direkt auf eine angeblich existierende, interkulturell divergente Werteskala zu projizieren. Missverständnisse und Störungen sind auf die (oft sprachlich verankerten) »Skripte«, auf nicht mehr reflektierte Handlungsmuster, zurückzuführen. Die fatale Nebenwirkung der falschen Attribuierung besteht in der Lähmung spontaner Impulse und direkt eingreifender Kommunikation oder Interaktion, mit denen vielleicht relativ schnell auf eine Frage eine Antwort zu bekommen, ein Problem zu beseitigen oder ein gemeinsames Projekt zu starten sind.¹³⁶⁴ In dieser Hinsicht hätten auch in Gelddingen die Formierungskräfte des Diskurses genutzt werden sollen, die ja auch nicht nur in verbalen Äußerungen bestehen mussten. Denkbar und zu vereinbaren wäre ein viel bewussteres Auftreten des LEP in Bezug auf die kooperierenden ungarischen Deutschlehrer gewesen, durch das der Wert pädagogischer und unterrichtlicher Arbeit auch hinsichtlich ihres Preises unterstrichen worden wäre. Freilich hätte der Diskurs nicht über ihre Köpfe hinweg geführt werden dürfen. Das Ziel hätte nicht (nur) darin bestanden, die Kollegen mit der Nase auf die Notwendigkeit des Aufbaus wirklicher Gewerkschaften für die Demokratisierung der Gesellschaft zu stoßen (die freilich durch ihre leninistische Funktion als Transmissionsriemen der Parteimaschinerie diskreditiert waren). Sondern (auch und) vor allem hätte ihnen offiziell aus deutschen Quellen wenigstens der Ausfall privater Einkünfte ersetzt werden sollen, der ihnen durch die Teilnahme an den vom deutschen Fachberater veranstalteten Fortbildungsseminaren entstand.¹³⁶⁵

¹³⁶⁴ Vgl. Hinnenkamp, *The Notion of Misunderstanding in Intercultural Communication*; Müller-Jacquier, *Linguistic Awareness of Cultures*. Siehe oben Fn. 56.

¹³⁶⁵ Das deutsche LEP, wie auch die Arbeit des GI, des DAAD und des PAD, standen bald im Schatten der Millionenprogramme der Weltbank (insgesamt 66 Mio. US-Dollar plus das Äquivalent in Forint, davon 12 Mio. Dollar und 1.200 Mio. Forint allein für die Fremdsprachenlehrausbildung und Umstrukturierung des Fremdsprachenlernens in Ungarn). Weiterhin profitierten die ungarischen Universitäten (Lehrerausbildung) von den PHARE- und TEMPUS-Programmen der Europäischen Gemeinschaft. Die Schweizer Weiterbildungszentrale in Ungarn in Kooperation mit dem Langenscheidt-Verlag München wendete für die DaF-Gymnasiallehrerweiterbildung in Ungarn und Polen 600 Mio. Schweizer Franken auf. Darin enthalten waren z. B. Honorare für die Assistenz bei einem zweiwöchigen Grundkurs in Höhe von 80.000 Forint, damals bei einem monatlichen Durchschnittsgehalt von ca. 20.000 Forint. Angaben nach: Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1992/93. Budapest, den 28. September 1993. [Xerokopie 10 Seiten + illustriertes Titelblatt und Inhaltsverzeichnis, hier 3–5]. Privatarchiv Proksch, Marburg/Lahn, ohne Paginierung. Da die Summen oft für umfangreichere Projekte im Hochschulbereich als nur für die Modernisierung der Fremdsprachenlehrer-Ausbildung ausgegeben wurden, hier zum Vergleich eine Schätzung nach Károly Manherz: "Nevertheless, according to well-informed sources, financial aid for foreign-language education should be in the range of \$20 million over the period of 1991-93 (Károly Manherz, personal communication). Out of this, the largest chunk has been offered by the World Bank, amounting to \$12 million worth of long-term loan. The project wears the somewhat clumsy but telling title, 'Catching Up With Europe Fund'." Zitat: Péter Medgyes, *Donor and Recipient Priorities*, ebd. 231. Siehe oben Fn. 1357.

5.4.4.3. Das fehlende Referendariat – Defizit oder Differenz?

Nach dem »Passauer Modell« können drei Kulturkonzepte der Analyse interkultureller Kommunikation zu Grunde gelegt werden – epistemologisch-kulturvergleichend ausgehend entweder von Werten oder von Bedeutungen bzw. intentional-praktisch denkend an Zielerreichung und Problembewältigung. Das Modell lässt deutlich Sympathien für den dritten Ansatz erkennen.¹³⁶⁶ Der Wertevergleich oder die Semantik könnten zur Klärung einiger Aspekte hinzugezogen werden. Selbstkritisch wird aber auch eingeräumt, „[...] dass dem Bezug zwischen verschiedenen Akteuren Kategorisierungen vorausgehen, die letztendlich auf Kulturvergleichen gründen.“¹³⁶⁷ Wenn hier die Zusammenarbeit der deutschen und der ungarischen Lehrkräfte untersucht wird, muss kulturvergleichend eine Kategorisierung mitbedacht werden, die – gleich ob direkt thematisiert oder nur andeutungsweise, bewusst oder unbewusst – die Interaktion prägte. Dieses »Label« betraf die Lehrerausbildung. Noch bis zur Mitte der 1990er Jahre wurden durch deutsche Gastlehrer die Ergebnisse der zweiphasigen deutschen Lehrerausbildung ausgesprochen besser bewertet als die der einphasigen ungarischen Lehrerbildung.¹³⁶⁸ Umgekehrt, wie die Ergebnisse der zitierten empirischen Untersuchung zeigen, wurden von den ungarischen Lehrern die Ausbildungsergebnisse qualitativ als gleichrangig gut empfunden. Das deutsche Teilergebnis kann mit Einschätzungen des eigenen beruflichen Werdegangs einhergehen, die seit den Bildungsreformen der 1960er Jahre von einem »technokratischen Lehrerleitbild« (Hermann Giesecke) gestützt wurden und durch Professionalisierung dem Beruf zu einem moderneren Image verhelfen wollten.¹³⁶⁹ Aus dieser

¹³⁶⁶ Barmeyer, Kultur in der Interkulturellen Kommunikation. Ebd. Siehe oben Fn. 55.

¹³⁶⁷ Genkova/Barmeyer/Scheffer, Methodologische Probleme, 130. Siehe oben Fn. 1346.

¹³⁶⁸ Hans-Werner Schmidt, Ungarische LehrerInnen – Deutsche LehrerInnen. Vergleichende Wahrnehmungen aus der Sicht deutscher Gastlehrerinnen, in: *DUFU Deutschunterricht für Ungarn* 2/1996, 41–46, hier: 42. „Stark auffällig ist der Kontrast hinsichtlich der Bewertung der Lehrerausbildung. Dem Item ‚Die LehrerInnen sind fachwissenschaftlich und fachdidaktisch gut ausgebildet‘ stimmten die ungarischen Befragten für beide Gruppen in hohem Maße (jeweils 2,1) zu, während die GastlehrerInnen nur die deutsche Lehrerausbildung ähnlich positiv (2,3) und damit weit höher bewerteten als die ungarische (mit 3,3).“ Der Vergleich kam im Mai 1995 aufgrund der Aussagen in zwei Fortbildungsevaluationen zustande (105 ungarische Deutschlehrer mit Hospitationsstipendien in Deutschland bzw. 69 deutsche Gastlehrer in Ungarn. Vgl. ebd. 41. Das Modell der Lehrerausbildung war nicht Gegenstand der Befragung. Es war aber, wie sich zeigen wird, in den Köpfen der deutschen Gastlehrer als überlegenes System vorhanden.

¹³⁶⁹ „Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern wurden das Bildungswesen damals reformiert, die geistige Führung dafür übernahmen statt der früheren Philosophie nun die empirischen Sozialwissenschaften. Sie versprachen, die wissenschaftlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln zu schaffen – als eine Art von angewandter Lernwissenschaft. Gute Lehrer waren [...] durch eine richtig verstandene Ausbildung produzierbar, man musste nicht mehr auf verborgene Talente und innere Berufungen warten. [...] Das Lehren wie das Lernen schienen nun durch die Anwendung der modernen Lernwissenschaften fast mühelos zu werden. Auf diese Weise erhielt der Lehrerberuf einen Touch von Modernität [...].“ Hermann Giesecke, Gute Lehrer – schlechte Lehrer, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 127-134, hier: 130.

Geisteshaltung sei die Forderung entstanden, allen Lehrkräften eine universitäre Ausbildung in den Lernwissenschaften zu ermöglichen. Zurückzuführen auf die langen Studienzeiten, das anschließende meist zweijährige Referendariat [= Zweite Phase] und Wartezeiten zwischen den beiden Phasen bzw. zwischen erfolgreich absolvierten 2. Staatsexamen und Aufnahme der Unterrichtstätigkeit, „[...] hat Deutschland die wohl ältesten Berufsanfänger der Welt. Das durchschnittliche Lebensalter beim Eintritt in den Lehrerberuf betrug 1995 bundesweit 31,3 Jahre, in NRW gar 34 Jahre!“¹³⁷⁰ Mit dem Hinweis auf entsprechende Studien hebt Terhart hervor, dass von bereits im Schuldienst praktizierenden Lehrkräften das Referendariat zwar „[...] als sehr belastend erlebt, [sein] berufsqualifizierende[r] Wert aber [...] als sehr viel höher bewertet [wird] als derjenige der Ersten Phase.“¹³⁷¹

Terharts Aufsatz basiert auf seinem Referat bei einer Tagung an der Universität Bielefeld am 31. März 2006, auf der diskutiert wurde, welchen Beitrag deutsche und ungarische Theorieansätze, Modelle und Praktiken zu einer europäischen Lehrerausbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses leisten könnten. Auch bei dieser Gelegenheit gingen die ungarischen Referenten von der Gleichrangigkeit der Ausbildung in beiden Ländern aus – völlig unabhängig von der ein- oder zweiphasigen Struktur. Die Ähnlichkeiten beider Modelle wurden stärker betont als die Unterschiede¹³⁷² – anders als es die deutschen Gastlehrkräfte am Beginn der 1990er Jahre in der Not, für ihre irritierenden Erfahrungen in der ungarischen Schulwirklichkeit Erklärungen zu finden, hätten wahrhaben wollen. Spielte bei der Anwerbung von Programmlehrkräften 1989 und 1990 ein Sprachlehrerdefizit in Ungarn eine Rolle, so im (sich) formierenden LEP-Diskurs ein Ausbildungsdefizit der ungarischen Sprachlehrer. In vielen Fällen fehlte diesen überhaupt eine Lehrerausbildung.¹³⁷³ Allerdings schafften es Schulen, die auf solche Hilfslehrkräfte angewiesen waren, spätestens ab 1991/92 erst gar nicht, in den Kreis der privilegierten Institutionen aufgenommen zu werden, die sich über eine deutsche Gastlehrkraft

¹³⁷⁰ Ewald Terhart, Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland, in: Ebd. 45-65, hier: 47-48.

¹³⁷¹ Ebd. 50.

¹³⁷² „Die deutsche Lehrerausbildung besteht *ähnlich* der ungarischen aus vier Hauptelementen. Ihre Stellung, Proportion und Verbindung ist in beiden Ländern die am meisten erforschte und umstrittenste Frage. [...] *Die fachwissenschaftlichen Studien* bedeuten das Studium ausgewählter Wissenschaftszweige. [...] *Die erziehungswissenschaftlichen Studien* beinhalten die allgemeine und die Schulpädagogik, [sic!] sowie die pädagogische Psychologie. [...] *Die fachdidaktischen Studien* stehen mit den Fachwissenschaften in enger Beziehung und erforschen mit eigenen Methoden deren effektive Vermittlungsmöglichkeiten. [...] *Das Schulpraktikum* ist das Praxiselement der Lehrerausbildung, das mit der Unterrichtswirklichkeit in nächster Verbindung steht.“ Gabriella Bikics, Lehrer(aus)bildung in Deutschland und Ungarn, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, 115-123, hier: 115-116. (Hervorhebungen im Original).

¹³⁷³ „An den Schulen hat jeder | der ‚Guten Tag‘ sagen konnte | Deutsch unterrichtet | tatsächlich! | Ja! | Kassiererinnen des Reisebüros | die da deutsche Kunden hatten und Geld gewechselt | das ist | bitte! | kein Witz!“ Csaba Földes, Interview 2018, events 103-105. Vgl. auch IOM/ZAV (Hgg.), Merkblatt 1990/91, siehe oben Fn. 857.

freuen durften. Der LEP-Diskurs darüber, dass es in der ungarischen Lehrerausbildung kein Referendariat gab – die dreißig Stunden Unterrichtshospitation während des fünfjährigen Universitätsstudiums ließ man nicht als unterrichtspraktische Erfahrung gelten¹³⁷⁴ – wurde in Bezug auf die Netzwerkschulen geführt. Die Einphasigkeit wurde von vorneherein als defizitäres Modell der Lehrerausbildung betrachtet. Darüber schien sich anfangs die deutsche Seite mit der ungarischen auf der Makro-Ebene der Kultus- bzw. Bildungsminister völlig einig zu sein, ohne dass dies auf Dauer zu brauchbaren Ansätzen geführt hätte, um den so gesehenen Mangel zu beseitigen.¹³⁷⁵ Vorstellungen von einer Teilausbildung für ungarische Lehramtsanwärter, die in dem Referendariat eines deutschen Bundeslandes hätte absolviert werden sollen, wurden auf der ungarischen Seite wohl spätestens mit dem Ausscheiden von Manherz aus dem Bildungsministerium aufgegeben. Diese Vermutung wird erhärtet durch ein recht polemisches Schreiben aus dem KM Hannover an das AA, datiert vom Sommer 1992, als Reaktion auf die Ablehnung, eine von Niedersachsen geplante dreimonatige Teilnahme ungarischer Lehramtsstudenten an der niedersächsischen Referendarausbildung zu bezuschussen. Die vom AA mitgeteilte Begründung, es gebe in Ungarn kein Referendariat für Lehramtsstudierende, wurde „[...] kaum [als] ein stichhaltiges Argument“ gelten gelassen, um die Förderung aus dem Sonderprogramm für die deutsche Minderheit zu verweigern.¹³⁷⁶ Besonders die Information, von ungarischer Seite sei die niedersächsische Maßnahme in ihrer Priorität herabgestuft worden, obwohl im Vorjahr noch auf Wiederholung gedrängt worden war, wollte in Hannover nicht überzeugen. Die erneute Antwort des AA verwies auf den beschränkten Finanzrahmen von 2 Mio. DM. im Jahr. „Erstmalig hat der Verband der Ungarndeutschen in diesem Jahr eine Reduzierung der Stipendien angeregt, weil sich nicht genügend

¹³⁷⁴ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Lehrer und Fachberater [...] Schuljahr 1988/89. Ebd. 3. Siehe Fn. 1021.
¹³⁷⁵ „Im Rahmen des ‚Referendaraustausches‘ [im Original deutsch] sollten jährlich 1 – 3 [angehende] Lehrer hinausgehen, 1 – 2 bundesdeutsche [Lehrer-] Ausbilder sollten für 3 – 4 Monate zu uns [nach Ungarn] kommen. Dr. Hans Zehetmair hielt das alles für verwirklichtbar, unter Einbeziehung Dillingens [Standort der bayrischen Akademie für Lehrerfortbildung]. Als Beispiel führte er an, dass an den sogenannten Seminarschulen [im Original deutsch] Lehrkräfte aktiv an der Lehrerausbildung teilnehmen, auf dem Lande und nicht in München.“ [Diese Aussage ergibt einen Sinn, wenn die dreijährige Ausbildung an der ELTE in Budapest gestartet wird, die bilingualen Schulen als Ausbildungsschulen sich aber in der tiefen Provinz befinden: Gyöngyös, Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Nagykovács usw. Anm. KDUe]. MM II.Ter. o. [Dr. Lukács Albin] Emlékeztető a Dr. Hans Zehetmair bajor kultusz [...] miniszter és a dr. Glatz Ferenc művelődési miniszter vezette küldöttség között folytatott tárgyalásról [Dr. Albin Lukács, Memorandum über die Verhandlungen am 9. November 1989 zwischen den vom bayrischen Minister für Kultus, Kunst und Wissenschaft Dr. Hans Zehetmair und vom ungarischen Bildungsminister Dr. Ferenc Glatz geführten Delegationen. Übersetzung KDUe]. MNL OL XIX-I-9-at [Manherz] 5. tétel (2. doboz) Nemzetiségi osztály ügyei [Kapitel 5, Schachtel 2, Angelegenheiten der Nationalitätenabteilung], ohne Paginierung [Typoskript 4 + 1 Seite, hier: 2].

¹³⁷⁶ Schreiben von Renate Jürgens-Pieper, StS im Niedersächsischen Kultusministerium, an den Leiter der Kulturabteilung im AA, Herrn MD Dr. L[othar] Wittmann, vom 20.06.1992. [Betr.:] Ungarische Stipendiaten in Niedersachsen. [Bezug:] Schreiben des AA vom 28.11. 1991 – Az. 605-622 UNG/1. PA AA Zwischenarchiv 339.464, ohne Paginierung. Als Ursache für die Misshelligkeiten wurde ein Kommunikationsversagen der AA-Kulturabteilung behauptet, was im Antwortschreiben zurückgewiesen wurde.

ungarndeutsche Bewerber fanden.“¹³⁷⁷ Für das Sonderprogramm sei dem Vertreter des niedersächsischen KM, MR Dr. Bliesener, die »wohlwollende Prüfung« eines Zuschusses von 30.000,- DM zugesagt worden, „[...] allerdings vorbehaltlich der Zustimmung der ungarischen und ungarndeutschen Teilnehmer an der Planungsbesprechung [für] 1993 [...] in München.“¹³⁷⁸ Vorgehen waren laut Protokoll der Vorkonferenz aller deutschen Beteiligten „[...] 20 Lehramtsstudienabgänger für eine 3monatige Hospitation [...]. Beratung mit ungarischer Seite wurde vorgeschlagen, vor allem, da [die] Kandidaten nicht aus [den] Siedlungsgebieten deutscher Minderheiten kommen.“¹³⁷⁹

Der Vorgang belegt exemplarisch, in welchen Fallstricken sich die kulturdiplomatische Initiative eines Gastlehrers verfangen konnte. Wie der Lektor an der PH Eger, Heinrich Heinrichsen, eine LPLK aus Niedersachsen, versuchten auch andere deutsche Gastlehrkräfte an der Basis durch Nutzung ihrer Kontakte in Deutschland, kleiner dimensionierte Maßnahmen wie Hospitations- und Unterrichtspraktika auf den Weg zu bringen, d. h. in den bestehenden Strukturen der deutschen Lehrerausbildung ungarische Lehramtsstudierende auf Zeit mitlaufen zu lassen.¹³⁸⁰ Bei Arbeitsbeginn im September 1990 – die Deutschlehrausbildung an der PH Eger war erst ein halbes Jahr zuvor eingerichtet worden – wurde Heinrichsen sogleich „[...] mit verantwortungsvollen Aufgaben betraut.“¹³⁸¹ Er genoss das „[...] Arbeitsklima, [das er als] offen und gut [bezeichnet]. Der Fachbereichsleiter ließ und läßt jedem Mitarbeiter einen großen Freiraum, um in seinem Fach unabhängig arbeiten zu können.“¹³⁸² Heinrichsen baute die Fachbereiche Literatur und Methodik des DaF-Unterrichts auf. Von diesen gehörte nur Literatur zum Kerncurriculum, neben der Deutschen Beschreibenden Grammatik und der vom Lehrstuhlleiter Dr. Illényi betriebenen Historischen Landeskunde (= Kulturgeschichte der

¹³⁷⁷ AA Der Leiter der Kulturabteilung i. V. an Frau StS' Renate Jürgens-Pieper, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover am 15. Juli 1992. Betr.: Ungarische Stipendiaten in Niedersachsen, hier: Ihr Schreiben vom 20.06.1992. Ebd. Vgl. oben Abschnitt 5.2.3 Ziele der Deutschförderung im Diskurs mit dem Verband der Ungarndeutschen. Siehe besonders die Seiten 287-289, Fnn. 1031 bis 1034.

¹³⁷⁸ AA Antwortschreiben vom 15. Juli 1992 ebd.

¹³⁷⁹ Rundschreiben AA 605-622 UNG 1-0 vom 21. Juli 1992 an Verteiler. Betr.: Sonderprogramm des Auswärtigen Amtes zur Förderung der ungarndeutschen Minderheit, hier: [Vertrauliches] Protokoll der deutschen Vorbesprechung am 20. Juli 1992 für die Planung für 1993. Typoskript 6 Seiten, mit Anschreiben 3 Seiten und Anwesenheitsliste 2 Seiten, hier: 5. PA AA Zwischenarchiv Band 339.464, ohne Paginierung.

¹³⁸⁰ In einer Notiz vermerkte Heinrichsen am 30. Mai 1991 als Information aus einem Telefonat mit Dr. Bliesener: „Mein Brief ist zur Kenntnisnahme an Staatssekretärin und M[inister] Wernstedt weitergeleitet worden.“ Zum Stichwort „[Referendar-] Austausch“ hielt er fest: „Das Programm vom Vorjahr wird fortgesetzt. Bezugsgruppe: Studenten nach Abschluß ihres Diploms. ABC* und DEF* haben ihre Finger in der Sache. Offiziell wählt das ungarische [Bildungs-] Ministerium aus [*Vom Verfasser anonymisiert].“ Privatarchiv Heinrichsen, Hamburg. Ohne Paginierung.

¹³⁸¹ Hans Sölch, Koordinator, Einsatz Herrn Heinrich Heinrichsens als Programmlehrkraft an der Pädagogischen Hochschule in Eger / Ungarn. Leistungsbeschreibung vom 09.06.1994. Ebd.

¹³⁸² Heinrich Heinrichsen, Erfahrungsbericht über die Jahre 1990/91 an der Pädagogischen Hochschule in Eger. Vom 26. Februar 1992. Typoskript 8 Seiten, hier: 4.

deutschsprachigen Länder).¹³⁸³ Einen großen Spielraum fand Heinrichsen in dem unterschätzten, vielleicht sogar missachteten Fach Methodik des DaF-Unterrichts. „Allerdings bedeutete man mir, daß dieses Fach eigentlich auch nicht so wichtig sei, notfalls auch von einem Gymnasiallehrer aus einer Egerer Schule unterrichtet werden könne.“¹³⁸⁴ Seine Handreichung, »Einführung in die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts«, wurde dagegen auf Hochschulkosten gedruckt und vom deutschen Koordinator als besondere Leistung multiplikatoren Wirkens hervorgehoben.¹³⁸⁵ Das Fach war auch der Anknüpfungspunkt für mögliche Praktika in Deutschland. Bewegt vom Gedanken der Nachhaltigkeit, skizzierte Heinrichsen seine Vorstellungen von einem dreiwöchigen Praktikum und bot nach der Rückkehr an seine Stammschule dem niedersächsischen Kultusministerium ein ehrenamtliches Engagement für die Lehramtsabsolventen aus Eger an, einschließlich der Betreuung einer 5-6-köpfigen Gruppe durch Mitnahme in seinen Unterricht.¹³⁸⁶ Das KM in Hannover hat von dem Angebot keinen Gebrauch gemacht. Für Heinrichsen stellte sich heraus, dass die Initiative von Anfang an ein »totgeborenes Kind« war, weil das Projekt in einer Phase sich abkühlender Beziehungen zwischen Bonn und Hannover – infolge des Wahlsiegs der SPD in Niedersachsen und des Amtsantritts von MP Gerhard Schröder im Frühjahr 1990 – hätte aufgelegt werden sollen.¹³⁸⁷ Das polemische Schreiben der Staatssekretärin aus dem KM Hannover an den Leiter der AA-Kulturabteilung wäre demnach ein Manöver gewesen, um von der grundsätzlichen Abneigung der niedersächsischen Landesregierung abzulenken, ein Teilreferendariat für ungarische Lehrkräfte in ihren Studienseminaren zu organisieren – unter Berufung auf einen Mangel an Interesse ungarischerseits.¹³⁸⁸

¹³⁸³ „Konkrete Sprachpraxis, verbunden mit aktueller Landeskunde, wird in sogenannten ‚deutschen Sprach- und Redeübungen‘ vermittelt, hier setzt man auch, wenn möglich, ausländische Lehrkräfte ein. Das Ansehen dieser Unterrichtsveranstaltungen ist gering, die Themen sind lapidar (Gesundheit, Familie, Sport, Mode [...]). Unterrichtet wird – teilweise noch immer – nach ungarischen Lehrwerken, die in den letzten Jahren von DDR[-]Lehrkräften mitgestaltet worden sind. Den landeskundlichen Schwerpunkt dieser Bücher bildet natürlich die DDR, auch die verwendete Sprache gehört bisweilen in die Kategorie ‚DDR-Deutsch‘.“ Ebd. 3.

¹³⁸⁴ Ebd.

¹³⁸⁵ Sölch, Einsatz Herrn Heinrich Heinrichsens, ebd.

¹³⁸⁶ Schreiben von Heinrich Heinrichsen, datiert Eger 01.08.1994, an Dr. Bliesener, KM Hannover. Privatarchiv Heinrichsen, Hamburg. Ohne Paginierung.

¹³⁸⁷ Heinrich Heinrichsen, E-Mail-Antwort an den Verfasser am 13. März 2023.

¹³⁸⁸ Erfolgreicher und nachhaltiger war die Initiative Lothar Hommels, BPLK an der PH Kaposvár 1993-1998. Er nutzte lokale Strukturen: die bestehende Städtepartnerschaft zwischen Kaposvár und dem schleswig-holsteinischen Glinde am Rande Hamburgs, wo er aufgewachsen war. Er baute die Projektpartnerschaft, ein vierwöchiges Praktikum für Lehramtsstudenten vor [!] ihrer Abschlussprüfung, zwischen seiner Gastinstitution und Schulen in Glinde auf, unter Einbeziehung der Universität Hamburg, wo er studiert hatte, sowie des Lehrerfortbildungsinstituts und seiner Lernwerkstadt in Ammersbek. Vgl. Hommel, Aufbruch [...] Wandel [...] Verstetigung [...]. Online-Beitrag 2015. Siehe oben Fn. 1316.

Im Partnerland hatten sich die Hoffnungen der reformorientierten Bildungspolitiker wie Ferenc Glatz und Károly Manherz im Frühjahr 1990 darauf gerichtet, dass bei den abgehaltenen erstmals demokratischen Wahlen eine Regierung unter sozialistischer Führung zustande käme und dass sie beide ihre Arbeit an der Spitze des Bildungsministeriums fortsetzen könnten. Die im Hinblick auf den plötzlichen Mangel an Deutsch- und Englischlehrkräften – als Folge der Abschaffung von Russisch als Pflichtfremdsprache – vorangetriebene Einführung einer dreijährigen Universitätsausbildung zu Lehrkräften in einer dieser beiden Fremdsprachen – zu sogenannten »Sprachmeistern«¹³⁸⁹ – hätte im Anschluss ihre Ergänzung und Vollendung durch ein Referendariat im »Nullten« Jahr an den bilingualen Gymnasien finden können.¹³⁹⁰ Die Einfach-Lehrkräfte für die Fremdsprache wären von den Schulleitungen natürlich besonders dann sinnvoll zu beschäftigen gewesen, wenn sie kompakt in dem Schülerjahrgang, der sich – zwischen achtjähriger Grundschule und vierjährigem Gymnasium – mit über zwanzig Wochenstunden fast nur mit der Aneignung der Fremdsprache beschäftigte, eingesetzt worden wären. Statt aber ein einjähriges Referendariat mit dem »Nullten« Jahr zu koppeln, fand die unterrichtspraktische Ausbildung faktisch bereits im dritten Studienjahr statt, und zwar schon bald an normalen Grundschulen oder Gymnasien.¹³⁹¹ Die Schwierigkeiten dieser Ausbildungsform lagen nicht in den Inhalten einer stärker praxisorientierten Lehrerausbildung. Das Curriculum wurde von den Adressaten durchaus angenommen. Die Probleme lagen eher im Umfeld bzw. in der Inkompatibilität der Teilsysteme des Bildungswesens. Nachdem die Universitäten durch das neue Hochschulgesetz 1993 wieder das Recht erhalten hatten, akademische Grade zu verleihen, standen die hochschuleigenen bzw. -aggregierten Tutoren unter Druck, sich neben ihren Ausbilderaufgaben wissenschaftlich für den PhD zu qualifizieren, wenn sie ab 1997 noch

¹³⁸⁹ Im Gegensatz zur historischen Überlieferung der Bezeichnung handelt es sich bei diesen ungarischen Sprachlehrkräften gerade nicht um »native speakers«. Vgl. Krumm, oben Fn. 108. Der ungarische Hochschulabschluss hätte „praktisch“ einem B.A. in der Fremdsprache Deutsch oder Englisch entsprochen, wenn damals schon das Bologna-Modell der Hochschulausbildung in Ungarn gegolten hätte. Manherz Interview 2019, events 74–76.

¹³⁹⁰ Im Interview mit Károly Manherz gibt es über diesen Zusammenhang keine klare Aussage. Seine Ausführungen legen aber nahe, dass er die Entscheidung der Absolventen der dreijährigen Ausbildung, nicht die Lehrerlaufbahn einzuschlagen, auf die mangelhafte Unterstützung der bilingualen Gymnasien durch die neue Bildungsadministration unter Bertalan Andrásfalvy zurückführt. Manherz Interview 2019, events 235–247 und 253–260. Es existierten aber auch andere Beweggründe, die mehr in der Person der Absolventen lagen.

¹³⁹¹ Medgyes' auf angehende Englischlehrer gemünzte Situationsbeschreibung lässt sich auch auf die dreijährige Deutschlehrerausbildung beziehen: "The prototype of this system, the Centre for English Teacher Training (CETT), opened in the 1990/91 academic year, at Eötvös Loránd University of Budapest. In contrast to traditional full-degree programs that involve a study period of five years and have a marked academic profile, CETT offers a three-year B[.]Ed diploma, laying the main emphasis on the practical aspects of teacher education [...]. In the final year of their studies, trainees embark on their school practice which is spent in an ordinary primary or secondary school." Zitat: Péter Medgyes/ Emese Nyilasi, Pair teaching in pre-service teacher education (1997), in: Péter Medgyes, *Töprengesek*, ebd. 127–144, hier: 127. Parallel startete die dreijährige Deutschlehrerausbildung an der ELTE. Die rechte Hand von Károly Manherz im MKM, der Referent Dr. Albin Lukács, bat mit Schreiben vom 18. Januar 1991 direkt im AA um „[...] zwei Gastlehrer für den neuen Studiengang [...].“ PA AA Zwischenarchiv 333.461, ohne Paginierung.

weiterhin beschäftigt bleiben wollten. Die Absolventen der dreijährigen Ausbildung entschieden sich entweder für eine Fortsetzung der Ausbildung im traditionellen fünfjährigen System, weil sie noch einmal »richtig studieren« wollten, oder sie nahmen lukrativere Positionen bei internationalen Firmen, den Medien, im Bankwesen, in der Touristikbranche oder gar in privaten Sprachschulen an.¹³⁹²

In den Fachberater-Berichten wurde auf die dreijährige Ausbildung, als sie noch im Planungsstadium war, eher nur in dunklen und skeptischen Andeutungen verwiesen. Wichtiger erschien dort die didaktisch-methodische Modernisierung. Vielleicht für manche ungarische Augen und Ohren zu kurzschlüssig wurden Verbindungen zwischen Europa-Orientierung, Bildungsreform und kommunikationsorientiertem Unterricht hergestellt.¹³⁹³ Es bleibt in eigentümlicher Schwebelage, ob nur die kommunikative Methode des Fremdsprachenunterrichts oder eine Änderung der pädagogischen Kultur insgesamt gemeint ist. Näher am praktischen Unterricht, spricht sich der Fachberater zwar vorsichtiger für „[...] Methodenvielfalt [aus] – insbesondere unter kommunikativen Gesichtspunkten.“¹³⁹⁴ Aber seine ironische Karikatur der beobachteten Unterrichtspraxis zeigt ein knappes Jahr später nicht nur die Beharrungskräfte, die in der ungarischen Klientel, der fortzubildenden Lehrerschaft, größtenteils weiterhin wirken, sondern auch eine illusionslose Schärfe des Urteils.¹³⁹⁵ Als Konsequenz aus der Misere macht sich der DaF-spezifische Blick, von einem »Insider«, aber doch wie von außen, auf das Gastlehrerprogramm gerichtet, einen hohen Anspruch zu eigen. Josef Proksch legt in einem Artikel, der in der Hauszeitschrift der ZfA veröffentlicht wurde, die Ziele des ungarischen

¹³⁹² Rod Bolitho/Péter Medgyes, Talking Shop: From Aid to Partnership (2000), in: Péter Medgyes, *Töprengesek*, ebd. 239–245, hier: 243–244.

¹³⁹³ „Die pädagogischen Erfahrungen und die Einschätzung des Bildungswesens in Ungarn bleiben ausgesprochen ambivalent. Nach der offiziellen Absage an sozialistische Strukturen werden Demokratisierung und marktwirtschaftlicher Wandel auf der gesellschaftlich-politischen Ebene und kommunikationsorientierter, auf Europa gerichteter Unterricht auf kultusministerieller Ebene gefordert.“ Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1989/90. Baja, den 05. Okt[ober] 1990. [Typoskript 7 + 1 Seiten], 1. Das Zitat leitet eine längere Passage ein, die in den Beitrag Proksch/Ries, Das Lehrerentsendeprogramm – wie alles begann... aus dem Jahre 2015 übernommen wurde. Siehe oben Fn. 1316.

¹³⁹⁴ Proksch, Zwischenbericht [...] Perspektiven. 18. Dezember 1989. Ebd. 3. Siehe oben Fn. 863.

¹³⁹⁵ „Die pädagogische Situation an den Schulen und Pädagogischen Hochschulen wird im Bereich ‚Deutsch als Fremdsprache‘ – zugespitzt formuliert – nach wie vor bestimmt von einer ‚Erfolgsdidaktik‘ des Beherrschens der Regeln der deutschen Grammatik sowie ihrer jeweils zu überprüfenden Anwendung durch die Bildung grammatisch korrekter Sätze. Landeskundliche Angebote reduzieren sich in der Regel auf die formale Vermittlung ‚statistischer Daten‘. Dem entspricht im methodischen Bereich ein relativ starres Festhalten am rezeptiven Lernen, wobei das ‚Lernen der Lektionen‘ den roten Faden der inhaltlichen und sprachlichen Progression bildet. Als Konsequenz dieser Ansätze – und das wird sowohl auf ministerieller [Ebene] als auch in Teilen der Lehrerschaft erkannt – treten bei freier Sprachanwendung in natürlichen Redesituationen z. T. große Schwierigkeiten auf. Der Schüler ist es gewohnt, auswendig Gelerntes wiederzugeben und auf Anweisung zu reagieren. Er wirkt eher hilflos, wenn er offene Aufgabenstellungen, Impulse bzw. selbstgestalterische Arbeitsaufträge bewältigen soll.“ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater [...] Schuljahr 1989/90. 05. Okt[ober] 1990. Ebd. 3.

Bildungsministeriums nun einer größeren deutschen Leserschaft dar: „Offizielle Verlautbarungen [...] lassen keinen Zweifel aufkommen: das Ziel heißt Europa, gefragt ist das zu Kreativität, Eigeninitiative und Innovation fähige Individuum.“¹³⁹⁶ Wieviel Interpretation steckt allein in diesem Satz? In der hermeneutischen Schleife betrachtet, betonte Kultusminister Ferenc Glatz diese Tugenden – sei es im Kontext seiner Äußerungen vor dem Parlamentsausschuss am 02. Mai 1989¹³⁹⁷, sei es in seinem Liechtensteiner Vortrag am 18. Mai 1990¹³⁹⁸ – eher mit dem Blick auf gut ausgebildete Facharbeiter und die wissenschaftlich-technische Intelligenz, für den Wettbewerb um Arbeitskräfte in einem sich öffnenden Europa. Mehr und bessere Sprachlehrkräfte waren in seinen Augen dafür eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. Im Fokus stand bei ihm also nur zum Teil die Schülerklientel an den Gymnasien, die – wenn sie das Fach Deutsch gewählt hatte – diese Entscheidung eher im Hinblick auf das Studium der Germanistik oder eines anderen geisteswissenschaftlichen Faches getroffen hatten. Wie gezeigt, konnten die ursprünglich als Kadenschmiede gedachten bilingualen Gymnasien bei ihrem Start aus hohen Bewerberzahlen schöpfen, und sie achteten darauf, besonders Schüler mit sehr guten Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften aufzunehmen. Hatten diese »Flaggschiffe der Bilingualität« aber schon Schwierigkeiten, genügend ungarische Fachlehrkräfte zu finden, die bereit und in der Lage waren, ihr Fach auf Deutsch oder Englisch zu unterrichten, so galt das umso mehr für Berufs- und Fachmittelschulen. Letztere waren tendenziell dann von diesem spezifischen Lehrermangel ausgenommen, wenn die Fächer selbst so fremdsprachenintensiv angelegt waren wie in den Bereichen Handel und Verkehr, Gastgewerbe und Fremdenführung.¹³⁹⁹

Zwar betrachtet Proksch die Konzeptualisierung der Europafähigkeit mit Skepsis: „Als Vehikel sollen die Prinzipien und Methoden einer kommunikativen Didaktik dienen. Das

¹³⁹⁶ Josef Proksch, Von der „organisierten Bequemlichkeit“ in die „kommunikative Didaktik“. Fachberatung in Ungarn: ein Sprung ins Unbekannte, in: *Begegnung* Heft 1/1991, 15–17, hier: 15.

¹³⁹⁷ Az Országgyűlés Kulturális Bizottsága 1989. május hó 2-án, kedden 10 órakor az Országház Gobelín Termében tartott rendkívüli üléséről” [Anhörung und Beurteilung des designierten ungarischen Kultusministers Ferenc Glatz: Ao. Sitzung des Kulturausschusses des ungar. Parlaments am 2. Mai 1989], in: Herder-Institut (Hg.): *Dokumente und Materialien zur ostmitteleuropäischen Geschichte*. Themenmodul „Umbruch in Ungarn 1985-1990“, bearbeitet und übersetzt von Andreas Schmidt-Schweizer (Budapest). URL: <https://www.herder-institut.de/go/Vd-76c34c> (11.08.2019).

¹³⁹⁸ „Die sinnlose Industriepräferenz der Eisenzeit [gemeint ist der Stalinismus, KDUe] muss von einer Ausrichtung auf den Weltmarkt abgelöst werden, in der Grundausbildung muss viel mehr als bisher auf die moderne High-Tech und die Sprachkenntnisse, auf die Fachkenntnisse des Handels, der Kommunikation und des Managements gelegt werden.“ Ferenc Glatz, *Europa und Ungarn: Die neue Kulturpolitik nach der Öffnung*. (= Liechtensteinische Akademische Gesellschaft, Kleine Schriften Bd. 17). Vaduz 1991, 14.

¹³⁹⁹ Vámos (2016, 122) zitiert aus dem Varga-Bericht von 1991: „Von den Englischlehrern übernahm es kein einziger, in einem der Fächer Mathematik, Physik, Biologie, Erdkunde oder Geschichte eine Zusatzprüfung abzulegen. Unter den Fachlehrern erklärten drei (ein Mathematik-, ein Physik- und ein Biologielehrer), sich gerne die englische Sprache [für den bilingualen Unterricht] anzueignen.“ [Übersetzung KDUe]. Siehe oben Fn. 297.

Bildungswesen, namentlich der Deutschunterricht, sind in besonderem Maße angesprochen.“¹⁴⁰⁰ Aber diese Konzeptualisierung ergibt sich einfach nicht zwingend, sondern ist vielleicht nur das in diplomatische Höflichkeitsfloskeln verpackte »*Quid pro Quo*« der ungarischen Seite.¹⁴⁰¹ Was die Konzeptualisierung, auf die Ebene des Unterrichts heruntergebrochen, bedeutete, legte Proksch nicht in dieser Publikation dar, sondern exemplarisch in einem der bereits zitierten frühen Tätigkeitsberichte. Die Pro- und Contra-Methode des Fremdsprachenunterrichts, d. h. auf der Grundlage vorher erarbeiteter und analysierter Texte von den Lernern Standpunkte in einer Debatte vertreten zu lassen, kann auch die schriftliche argumentative Auseinandersetzung mit Thesen fördern. Sie stellt damit, unabhängig von der Dimension der Fremdsprache, eine wichtige Methode der Studienvorbereitung dar und gehört deshalb unbedingt in die Oberstufe des Gymnasiums und in die Deutschlehrausbildung. Für Josef Proksch schieden sich am Beispiel dieser Methode die Geister. Das gewohnte pädagogische Denken finde zwar im politischen Transformationsprozess Ungarns seinen Platz nicht mehr, die Orientierungslosigkeit bedeute aber mitnichten Offenheit für neue Konzepte.¹⁴⁰² Aus dem Transformationsprozess lasse sich dennoch als künftige didaktische Leitlinie die „Demokratiefähigkeit des Menschen“ ableiten, und darin finde der fremdsprachliche Deutschunterricht seine Aufgabe, „[...] kommunikative, diskursive und handlungsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln.“¹⁴⁰³ Die Interpretation der ungarischen Bildungsreformziele müsste aber aus heutiger Sicht viel pragmatischer gedacht werden: Trotz der Europa-Beschwörungen wurde weniger auf die Wertegemeinschaft als auf den erweiterten Markt, besonders den Arbeitsmarkt, Kurs genommen. Gute Englisch- und Deutschkenntnisse, ganz gleich, mit welcher Art von Unterrichtsmethodik sie erworben wurden, galten als Schlüsselqualifikation für ein höheres persönliches Einkommen und ein stärkeres Nationaleinkommen – nicht für nachgeholte Lektionen beim »*europäischen Projekt Aufklärung*«.

¹⁴⁰⁰ Proksch, Von der „organisierten Bequemlichkeit“, ebd.

¹⁴⁰¹ Vgl. oben S. 261-262, Fn. 946.

¹⁴⁰² „[...] [D]ie pädagogische Arbeit wird aufgesogen von einer in rasantem Tempo stattfindenden gesamt-politischen Entwicklung [...]. Die Schule, die Schüler, die Lehrer vor Ort können [...] nicht Schritt halten; mit gewohnten und bislang praktizierten Umgangsformen, Denkweisen, pädagogischen Prinzipien verlieren sie den Boden unter den Füßen; [...] meinen Vorschlag, [...] im Unterricht mit Studenten etwa durch Anwendung der ‚Pro-Contra-Methode‘ eine diskursive Annäherung an Textaussagen zu erleichtern, problematisierte die Leiterin der Sprachabteilung [der PH] unter Hinweis auf die Erfahrungen einer 40jährigen Geschichte, in der eine ‚Contra-Meinung‘ nicht formuliert werden durfte.“ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Lehrer und Fachberater [...] Schuljahr 1988/89. Ebd. 7. Siehe oben Fn. 1021.

¹⁴⁰³ Ebd. 8.

Die Argumentation der deutschen Seite war in sich nicht schlüssig und fügte dem ungarischen Dilemma, dass der Bildungsmarkt den Planungen in die Quere kam, weitere Widersprüche hinzu. Wenn es denn die kommunikative Didaktik hätte richten sollen, der Demokratisierung im Schulwesen und damit in der Gesellschaft den Boden zu bereiten, dann hätte konsequenter die dreijährige Kurzausbildung zu »Sprachmeistern« unterstützt und gefördert werden müssen, also eine Schmalspurversion der ohnehin »nur« einphasigen ungarischen Lehrerausbildung. Ein Rasonieren über das »fehlende Referendariat« hätte sich dann erübrigt. Denn diese Ausbildungsform verwirklichte – am deutlichsten in der Praxis des oben erwähnten CETT für angehende Englischlehrkräfte¹⁴⁰⁴ – die in Ungarn bis dahin unübliche reflexive Herangehensweise in der Lehrerausbildung und vollzog – ähnlich wie in der deutschen Zweiten Phase (Referendariat) – mit eigenverantwortlichem Unterricht und einem Mentorensystem die Abkehr von der Ausbildungsform der »Meisterlehre« an den herkömmlichen Lehrerübungsschulen.¹⁴⁰⁵ Die dreijährige Ausbildung war aber – was u. a. in der ungarischen Debatte von universitärer Seite gegen diese Form der Lehrerausbildung vorgebracht wurde – um die Fächer Pädagogik und Psychologie reduziert.¹⁴⁰⁶ Und eine eigene pädagogisch-psychologische Disziplin, die sich auf die wissenschaftliche Zweitspracherwerbsforschung hätte stützen können, stand um 1990 noch nicht zur Verfügung.¹⁴⁰⁷ Alternativ hätte die Beratung und Förderung auf einen wie auch immer organisierten zweiten Abschnitt der Lehrerausbildung, also in irgendeiner organisatorischen Form des Referendariats wie in Deutschland, fokussiert werden müssen. Dies entsprach aber nicht der deutschen AKP, die nur Deutsch als Fremdsprache als Förderzweck anerkannte.¹⁴⁰⁸ Die von Proksch und anderen in

¹⁴⁰⁴ Vgl. oben Fn. 1391.

¹⁴⁰⁵ Bikics, Lehrer(aus)bildung in Deutschland und Ungarn. Ebd. 118-119. Siehe oben Fn. 1372.

¹⁴⁰⁶ Manherz Interview 2019, events 344-364.

¹⁴⁰⁷ Nachdem in den 1970er und frühen 1980er Jahren die Entwicklung großer psycholinguistischer Hypothesen für den Zweitspracherwerb im Vordergrund gestanden hatte – z. B. mit der fundamentalen Unterscheidung von Lernen und Erwerb sowie der Monitor-Theorie (u. a. nach Krashen) – wandte sich die Forschung erst ab Mitte der 1980er und verstärkt erst in den 1990er Jahren begrenzten Forschungsfragen und empirischen Vorhaben zu, die als relevant für eine Fremdsprachendidaktik gelten können. Vgl. Gert Henrici/Claudia Riemer, Zweitspracherwerbsforschung, in: Bausch/Christ/Krumm (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. ⁵2007, 38-43, besonders 40–41. Von vielen Versuchen, Basiswissen aus der Kognitionsforschung für den Unterricht aufzubereiten, seien genannt: Jörg Roche, *Fremdspracherwerb : Fremdsprachendidaktik*, Tübingen 2005, besonders 104–108. Gründlicher: Ders., *Interkulturelle Sprachdidaktik : Eine Einführung*, Tübingen 2001, 55–106. Umfassend mit dem Ziel der Professionalisierung des Fremdsprachenlehrens (das Werk liegt einem neuen Fernstudienangebot der Universität München als kurstragendes Printmedium zu Grunde): Jörg-Matthias Roche (Hg.): *Kompendium DaF/DaZ*. 10 Bde. Tübingen 2019. Siehe oben Fn. 124.

¹⁴⁰⁸ Es war also durchaus eine rationale Überlegung von Glatz und Manherz, für die mögliche Einführung eines ungarischen Referendariats die Unterstützung des Freistaats Bayern zu suchen. Siehe oben Fn. 1375. Vgl. Randmarkierung mit rotem Stift im AA Vermerk Az. 610-600.51/10 vom 4. Januar 1991. Betr.: „Entwurf eines Arbeitsprogramms für die Kommission zur Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Bayern und der Republik Ungarn“. PA AA Zwischenarchiv 339.461, ohne Paginierung: „Bemerkenswert auch im Hinblick auf die

Ungarn vermissten Fähigkeiten in der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts waren auch in der ersten Phase des Lehramtsstudiums an westdeutschen Universitäten, bei der philologischen Ausrichtung der Fächer Anglistik, Romanistik und Slawistik, kaum vertreten gewesen. Wenn überhaupt, konnten sie erst im eigenverantwortlichen und angeleiteten Unterricht, mit der theoretischen Fundierung im Studienseminar, erworben werden¹⁴⁰⁹ – im besten Fall ergänzt durch vorherige unterrichtspraktische Erfahrungen als Fremdsprachenassistent an Schulen im Zielsprachenland. Dies galt selbstverständlich nicht für die Germanisten, die einen nicht unerheblichen Teil der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn ausmachten. Deutschlehrer an Realschulen und Gymnasien hatten ihre didaktischen und methodischen DaF-Kenntnisse entweder in Zeiten der unfreiwilligen Arbeitslosigkeit erworben, z. B. im Erwachsenenunterricht bei Anbietern wie den VHS, oder sie versuchten autodidaktisch die unterrichtspraktischen DaF-Erfahrungen zu fundieren, die sie neben ihrer eigentlichen Unterrichtsverpflichtung an der Schule in Deutschland durch kompensatorischen Einzelunterricht für ausländische Schüler bzw. durch ehrenamtlichen Privatunterricht für Migranten erworben hatten.

Fazit: Diffuse Angebote aus Deutschland für eine unklare Nachfrage aus Ungarn. Schon der Zwischenbericht des Fachberaters nimmt im Hinblick auf Auswahl und Vorbereitung der PLK, von denen das erste Kontingent seit drei Monaten die Arbeit aufgenommen hatte, indirekt schon eine Rollenzuschreibung für die Gastlehrkräfte als »*Change Agents*« an den ungarischen Bildungsinstitutionen vor, namentlich in Bezug auf die Pläne von Manherz.¹⁴¹⁰ Es wurden schon einige Zweifel daran geäußert, dass die Absichten der ungarischen Bildungsreformer immer klar geäußert bzw. von ihren deutschen Partnern angemessen verstanden wurden. Aber auch an der ungarischen Basis kam außer Absichten und Modellen wenig an.¹⁴¹¹ Inhaltliche

Bildungsreform in Ungarn [ist] die beabsichtigte ideelle und personelle Hilfestellung bei der Einführung einer zweiten Phase der Lehrerbildung in Ungarn. [...]“ (Hervorhebung im Original).

¹⁴⁰⁹ Schmidt, Ungarische LehrerInnen – Deutsche LehrerInnen. Ebd. 42–43. Siehe oben Fn. 1368.

¹⁴¹⁰ „[Die] gewünschte, und vom ungarischen Bildungsminister [Glatz], noch stärker von dessen Stellvertreter Manherz, eingeforderte Weiterentwicklung des Schulwesens, insbesondere der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden mit der Zielrichtung ‚Europa‘ und ‚europäischer Dialog‘ erfordern eine deutlichere Beschreibung der an ungarischen Schulen [durch die Programmlehrer] wahrzunehmenden Aufgaben.“ Proksch, Zwischenbericht [...] Perspektiven. 18. Dezember 1989. Ebd. 4. Siehe oben Fn. 863.

¹⁴¹¹ „Da ich sehr gespannt war, was mich in Budapest erwarten könnte, setzte ich mich an einem verlängerten Maiwochenende [1993] in den Zug, um ‚vor Ort‘ in Erfahrung zu bringen, worin meine Aufgaben genau bestehen. Der Empfang der Leiterin des Sprachlehrzentrums [an der naturwissenschaftlichen Fakultät der ELTE] und der Leiterin der deutschen Abteilung war außerordentlich freundlich, doch auf konkrete Fragen, wie die Ausbildung aufgebaut sei, bekam ich immer wieder voll Stolz zu hören, dass alles sehr gut laufe und die Einrichtung sehr wichtig für die Zukunft in Ungarn sei – nur eigentlich keine Antwort. Ich war etwas irritiert [...]. Zum Glück gab es eine kleine schriftliche Zusammenfassung aus der englischen Abteilung. Später erfuhr ich, dass meine Aufgabe gerade darin bestehen sollte, die Ausbildung in der deutschen Abteilung, die sich noch in den Anfängen befand, mit konkreten Inhalten zu füllen. Welche Chance!“ Jürgen Körner 1998, ebd. 89-90. Vgl. oben Fn. 1321.

Konzeptionen mussten im Rahmen der einphasigen Ausbildung selbst erarbeitet werden.¹⁴¹² Außer indirekten Hinweisen, z. B. dass man die Gastlehrkräfte für fähig hielt, in der dreijährigen Lehrerausbildung mitzuhelfen, konnte der Verfasser nur in Einzelfällen, wie sie hier zitiert werden, Belege dafür finden, dass den deutschen Gastlehrkräften von ungarischer Seite an den PH oder Fremdsprachenzentren der Universitäten eine stärkere Rolle, z. B. als »*Change Agents*«, zugemessen wurde.¹⁴¹³ Auf der deutschen Meso-Ebene bildete das Argument des »*fehlenden Referendariats*« aber schon in den ersten Analysen einen zentralen Ausgangspunkt für die Überlegungen, wie der ungarische Deutschunterricht ohne diese zweite Phase der Lehrerausbildung zu modernisieren sei – in einer Art Praxisvermittlung durch Fachberater und Gastlehrer »*vor Ort*«.¹⁴¹⁴ Der ZfA-Referent hatte diese Perspektive aufgrund von Gesprächen und Unterrichtshospitationen bei ungarischen Deutschlehrkräften schon im Frühjahr 1991 übernommen.¹⁴¹⁵ Im Herbst 1991 hatte der Fachberater punktuelle Zusammenarbeit mit einigen Gastlehrkräften konstatiert. Hier war einmal Assistenz bei der Organisation oder Durchführung eines Seminars zu Stande gekommen, dort wurde ein andermal Unterrichtsmaterial ausprobiert und darüber berichtet. Die Beschränkungen waren vor allem regionaler und struktureller Art. Die Gastlehrer verstreuen sich über das ganze Land, der Fachberater dagegen hatte seinen Schwerpunkt in Baja und den angrenzenden Komitaten. „[D]ie [...] Mini-

¹⁴¹² Katalin Boócz-Barna, Entwicklung des Methodenbewusstseins durch Unterrichtsbeobachtung und –analyse bei Studenten des Faches Deutsch in Ungarn, in: BAK (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. Ebd. 103-111. Dieselbe, Einsatz der Videotechnik in der Deutschlehrer-Ausbildung und Gedanken zum Lehrer-Schüler-Leitbild. Ebd. 111-117. Siehe oben Fn. 973. Vgl. Körner 1998 über die Ausbildung zum zweisprachigen Fachlehrer. Ebd. 90. Vgl. oben Fn. 1321.

¹⁴¹³ „Ich habe mich bemüht, in den vergangenen 18 Monaten Impulse zur Strukturierung unseres Fachbereiches in Eger zu geben. Nach einer gewissen Einarbeitungszeit habe ich erkannt, daß ich hier in Ungarn nur einen ‚ungarischen Weg‘ optimieren helfen kann, keinen deutschen einführen. Nur das, was von den ungarischen Kollegen willig aufgenommen wird, als Verbesserung verstanden wird, kann auch nach meinem Weggang weiterbestehen, alles, was mit zu großem Druck erzwungen wird, wird sehr bald wieder ‚einschlafen‘. Aus diesem Grunde möchte ich gern einmal die Ausbildung durchstrukturieren, die im Herbst 1990 begonnen hat und nach vier Studienjahren beendet sein wird. Gleichzeitig möchte ich den ungarischen Kollegen vermitteln, welche Ideen ich dazu beisteuern kann. Dann allerdings sehe ich meine Aufgabe auch als getan an, denn den Status Quo können niemals ausländische Lehrkräfte garantieren und sollten dies auch in einem souveränen Lande nicht tun.“ Heinrichsen, Erfahrungsbericht, Typoskript ebd. 8. Siehe oben Fn. 1382.

¹⁴¹⁴ Proksch, Zwischenbericht [...] Perspektiven. 18. Dezember 1989. Ebd. 3–4. Siehe oben Fn. 863. Vgl. auch Bubner, Tätigkeitsbericht 1990/91. Ebd. 2. Siehe oben Fn. 999. Vgl. auch Körner, ebd. 91: „Erstaunlich und zugleich erfreulich ist, dass trotz der hohen zeitlichen Belastung [durch den Zweitberuf] ein sehr großes Interesse an Fortbildungen besteht. Diese finden überwiegend an Wochenenden oder während der Schulferien statt. [...] Auch die von mir im Sprachlehrzentrum angebotenen fachsprachlichen Fortbildungen zu mathematischen und physikalischen Themen wurden immer sehr gut angenommen.“

¹⁴¹⁵ „Bekannte Fachberaterurteile über Gepflogenheiten im ungarischen Unterrichtswesen fanden durch diese Stunde [bei einer ungarischen Lehrkraft] ihre volle Bestätigung: Frontalunterricht, zentral der Lehrer mit überrasgenden Sprechanteilen, auf Reproduktionsleistungen zielendes Abfragen literaturgeschichtlicher Daten, keine Textarbeit, kaum Spracharbeit, weit entfernt von moderner Unterrichtsmethodik. Für den Fachberater sowie die Gastlehrer der Schule bleibt noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten, wobei die Erfolgsaussichten angesichts der generell gering ausgeprägten Neigung ungarischer Lehrkräfte zu Fortbildungsmaßnahmen und Fachkonferenzen (ökonomische Notwendigkeit, einem Zweiterwerb nachzugehen) fraglich sind.“ Wegmann, Dienstreise 14. bis 27. 04. 1991. Typoskript, 5. Siehe oben Fn. 902.

Multiplikatorenfunktion als zufälliges Produkt einer zufällig gelungenen personalen Konstellation kann ja nicht ganz zufriedenstellen.“¹⁴¹⁶ Aber auch als der Fachberater ab September 1991 seinen Dienstsitz in Budapest nahm – übrigens immer noch nicht in einem gemeinsamen Büro mit dem Koordinator¹⁴¹⁷ – hatte sich an den locker geknüpften Arbeitsbeziehungen vorerst nichts geändert. Über regelmäßige Treffen zum Informationsaustausch war die Kooperation einstweilen nicht hinausgegangen.

5.4.4.4. *Deutsch als imperiale Sprache?*

*Programmlehrkräfte als unwillkommene Agenten?*¹⁴¹⁸

Einer der ersten Bundesprogrammlehrer (BPLK), aus dem Kontingent mit Unterrichtsbeginn an den ungarischen Gastschulen am 1. September 1989, beantwortete im E-Mail-Interview die Frage nach seinen pädagogischen Erfahrungen an zwei Schulen im Komitat Tolna. Mit diesem Doppeleinsatz wird wieder deutlich, dass zu Beginn des LEP die Sondierung im Vordergrund stand, mit welchen ungarischen, ungarndeutschen (oder sich nur so bezeichnenden) Schulen eine Zusammenarbeit auch in Zukunft möglich wäre.

„[...] 3. Gerne versuche ich, meine Einstellungen in pädagogischen und systemischen Fragen aus den 80er Jahren aufleben zu lassen, um auf Ihre Anregungen und Fragen eingehen zu können.

Geprägt waren meine Erfahrungen aus dem zurückliegenden Referendardienst. Ohne berufliche Perspektive habe ich diesen Vorbereitungsdienst abgeschlossen und einen anderen beruflichen Werdegang in den Blick genommen, Ausbildung zum Buchhändler. Eine schulische Verantwortung z. B. als Fach- oder Klassenlehrer in der Grundschule hatte ich bis 1989 nicht. Wichtig war mir – das war auch das Credo unserer Ausbildung – offene und kooperative Lehr- und Lernformen umzusetzen. Eigenverantwortung und Partizipation auch der Grundschüler*innen waren wichtige Begriffe in diesem Diskurs.

Im ungarischen Schulsystem fand ich diese Prinzipien nicht so umgesetzt, wie ich es für richtig hielt. Als unerfahrener Lehrer habe ich dann in meinem Unterricht - im Besonderen in der Grundschule in [XYZ] – nicht die Vorerfahrungen der Schüler*innen hinreichend berücksichtigt. Dem entsprechend war der Unterricht [,] und es brauchte eine Weile, um in Ansätzen Lösungen für dieses Problem zu finden.

Den Unterricht der ungarischen Lehrkräfte habe ich kritisch gesehen, ohne diesen in einem umfassenden Zusammenhang zu würdigen. Im Gymnasium in [ABC] hat sich die Situation für mich als Grundschullehrer anders dargestellt. Die Fachlichkeit der ungarischen Lehrkräfte war so ausgeprägt, dass ich kritische Aspekte nicht so in den Vordergrund gestellt habe. Insgesamt wurde der pädagogische Diskurs nicht auf

¹⁴¹⁶ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater [...] Schuljahr 1990/91, Typoskript, 6. Siehe oben Fn. 908.

¹⁴¹⁷ Das lag vor allem immer noch an der Raumfrage. Auch der neue Koordinator kommt zunächst nicht daran vorbei, zwischen drei Arbeitsplätzen zu pendeln. FBK Sölch, Zwischenbericht vom 07.01.1993, Typoskript, 2. Siehe oben Fn. 1172.

¹⁴¹⁸ Der folgende Abschnitt verarbeitet Motive oder übernimmt Textpassagen aus: Uessler 2022, Fremdsprachenpolitik und Identitätsmanagement, hier: 132-135. Siehe oben Fn. 132.

Augenhöhe geführt. Es bestand eher der Versuch, Aspekte des ‚westdeutschen‘ Schulsystems zu ‚exportieren‘.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es natürlich kein westdeutsches Schulsystem gab und es schon spürbare Unterschiede in der Wertung [der] länderspezifischen Besonderheiten gab. Die süddeutschen Lehrkräfte haben keinen Mangel an Selbstbewusstsein an den Tag gelegt. Es gab eine unausgesprochene Konkurrenz zwischen den Lehrkräften aus den verschiedenen Bundesländern. Dieser Gedanke drängt sich mir, nach 30 Jahren?, beim Schreiben dieser Zeilen immer mehr auf.¹⁴¹⁹

Hervorzuheben ist im Gang der Untersuchung zum einen, dass allgemein pädagogische und nicht – wie es den amtlichen Zielen des LEP im Rahmen der AKP eher entsprochen hätte – didaktische und methodische Fragen des Deutschunterrichts, gerichtet an ungarische und ungarndeutsche Schüler, im Fokus des Berufsanfängers standen. Andeutungsweise geht aus den Zeilen zudem hervor, dass eine ähnliche Priorisierung auch für die erfahrenen Lehrkräfte aus Deutschland galt, nur dass von ihnen am Gymnasium die fachlichen Aspekte betont wurden, während sich an der Grundschule die Differenzen eher im Lehrer-Schüler-Verhältnis und bei den Lernzielen ergaben. Zudem zeichnet sich – besonders am Gymnasium – ein als kolonialisierend wahrgenommener Aspekt der von Ungarn in Anspruch genommenen westdeutschen Bildungshilfe ab. Anders gesprochen, wurden die individuellen Akteure in einer Doppelperspektive gesehen, als aktuell notwendiger Ersatz für fehlende ungarische Deutschlehrkräfte und als Agenten mit fremdartigen, »westlichen« Vorstellungen über die Gestaltung des Schulunterrichts im Gepäck. Vom Gesichtspunkt qualitativer empirischer Forschung her betrachtet, zeigt das Dokument deutlich in dem Selbstkommentar, wie schwierig es ist, aus der zu Begriffen geronnenen Erfahrung („Diskurs“) die im untersuchten Zeitraum virulenten Stimmungen zu destillieren („nach 30 Jahren?“). Der Verfasser der vorliegenden Fallstudie, als teilnehmender Beobachter selbst Element dieses Erfahrungshorizonts, (re)konstruiert aus in der Sprache mitschwingenden Konnotationen in einem hermeneutischem Verfahren möglicherweise Bedeutungen, die ihm und seinen Mitakteuren damals verborgen oder allenfalls zu ahnen waren. Dies sei der in diesem Abschnitt entfalteten Argumentation vorausgeschickt.

Schon aus der in der E-Mail getroffenen Unterscheidung der Schulformen, aber besonders aus der Analyse der Einsatzorte geht die allmähliche Verlagerung der Programmlehrkräfte von den (teilweise nur angeblich) ungarndeutschen Grundschulen auf die Gymnasien mit erweitertem Deutschunterricht sowie in die Lehrerbildung an den PH oder Germanistiklehrstühlen hervor, ohne dass noch der Minderheitenbezug als Selektionskriterium angewendet

¹⁴¹⁹ E-Mail an den Verfasser vom 19. Oktober 2020 [Ortsnamen sind verborgen, Absätze eingefügt, Zeichensetzung entspricht dem Original, KDUe].

wurde.¹⁴²⁰ Denn in den »höheren« Bildungsinstitutionen war am Anfang der 1990er Jahre das Gros der Deutschlehrerkompetenzen in Ungarn versammelt, entsprechend der geballten Nachfrage durch begabte Schüler und Studierende bzw. ihrer karrierebewussten Eltern.¹⁴²¹ Dieses Bild bedürfte eigentlich einer Ergänzung durch eine Darstellung, wie sich ab 1991/92 die regional begrenzte und schulformspezifische Fortbildung der Grundschullehrkräfte durch die Fachberatung in Fünfkirchen/Pécs annahm.¹⁴²² Obwohl eine Aufarbeitung unter interkulturellen Gesichtspunkten und wegen einer europäischen Perspektive auf die Minderheitenpolitik der Mitgliedstaaten durchaus reizvoll wäre, wird dieser Aspekt aus Raumgründen weitgehend ausgeblendet. Im Geiste der Gemeinsamen Erklärung vom 7. Oktober 1987 und im Hinblick auf eine angestrebte Neufassung steht die amtliche Kommunikation zwischen der Deutschen Botschaft Budapest und den federführenden Referaten im AA allerdings weiterhin primär im Zeichen der Minderheitenförderung. Es wurde oben bereits dargestellt, wie sich das Verhältnis der deutschen fördernden Stellen zum Verband der Ungarndeutschen klärte. Die erhaltenen Akten betreffen auch den Einstieg in die Produktion von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Unterricht an Nationalitätenschulen.¹⁴²³ Die Kommunikation zwischen der LEP-Koordination und der Minderheitenabteilung entwickelte sich harmonisch, nachdem eine Referentin, Frau Róza Mammel, die Aufgaben im gesamten die Ungarndeutschen betreffenden Bildungsbereich übernommen hatte. Diese Entwicklungen hätten Anlass zu amtlichem Optimismus gegeben, genau wie die stabilen Zahlen der DaF-Lerner im Schulbereich. Aber in den Optimismus mischte sich auch Sorge. Oben wurde schon auf anonyme Schreiben in Szekszárd hingewiesen, die sich gegen ein ungarndeutsches Kulturhaus und damit eine stärkere öffentliche Präsenz der Ungarndeutschen im Stadtbild wandten. Darüber hatte das GK Fünfkirchen im Dezember 1991 berichtet.¹⁴²⁴ Das von Prof. Károly Manherz im Auftrag des MP József Antall ausgearbeitete, im Jahre 1993 verabschiedete Minderheitengesetz ermöglichte durch einen neuen Repräsentationsmechanismus in den Kommunen Minderheiten-

¹⁴²⁰ Siehe oben Abschnitt 5.2.4 Stellenstruktur und Lehrkraftzuweisung sowie die Tabellen 3.4 bis 3.6 im Anhang.

¹⁴²¹ „Im Schuljahr 1993/94 belegten an Gymnasien und Fachmittelschulen etwa 39% der SchülerInnen (ca. 162.000) Deutsch und etwa 42% (ca. 186.000) der SchülerInnen Englisch als erste Fremdsprache. Der hohen Nachfrage steht weiterhin ein Mangel an Deutschlehrkräften mit entsprechender Fakultas gegenüber. [An diesen Schulen] ergibt sich dabei mit ca. 90% qualifizierten Deutschlehrkräften eine weitaus günstigere Situation als in den Grundschulen, in denen über 60% ohne die entsprechende Qualifikation unterrichten.“ Josef Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1993/94 vom 30. Oktober 1994. Typoskript 8 Seiten + illustriertes Deckblatt und Inhaltsverzeichnis, hier: 2. Privatarhiv Proksch, Marburg/Lahn. Die relativen Zahlen werden ein halbes Jahr später in einem Botschaftsbericht bestätigt. Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku [Reiff] an AA 605. Telefax vom 06. April 1995. Original 2 Seiten. Betr.: Mangel an Deutschlehrern in Ungarn. PA AA Zwischenarchiv 339.467, ohne Paginierung.

¹⁴²² Siehe oben S. 291 und 345 (Fn. 1042 und 1176).

¹⁴²³ Ausführlich unten im Abschnitt 5.4.5.3. Programmlehrkräfte als Lehrbuchautoren.

¹⁴²⁴ Siehe oben Fn. 1051.

Selbstverwaltungen, die sich der kulturellen Belange annehmen konnten. Nun erst recht zeigten sich die Ungarndeutschen durch die Übernahme von Schulträgerschaften, die Gründung von Kulturvereinen, Trachtengruppen, Blaskapellen usw. stärker in der ungarischen Öffentlichkeit.¹⁴²⁵ Die sich verschlechternde wirtschaftliche Lage für breite Schichten der Bevölkerung ließ aber nicht erwarten, dass sich die gesellschaftliche Stimmung im Hinblick auf die ethnischen Minderheiten in Ungarn verbessern würde. Zwar artete dieses Stimmungsbild vor allem mit Blick auf die stärkste Minderheit, die ungarischen Roma, Olah und verwandte Volksgruppen, bisweilen in offenen Rassismus aus. Aber auch gegen die Ungarndeutschen fielen schon wieder böse Worte. Dies wurde von amtlichen Stellen in Ungarn selten zugestanden. Doch im Januar 1995 trat der neue HAL für Minderheitenfragen im Bildungsministerium, Péter Radó, vor die Presse und gab eine Erklärung ab, die den Kulturreferenten der Deutschen Botschaft wegen der „[...] von Selbstkritik und realistischer Einschätzung der tatsächlichen Situation der Minderheiten in diesem Land gekennzeichneten Äußerungen“ aufhorchen ließ. In der Gesellschaft habe sich – so wird Radó wiedergegeben – noch nicht die Einsicht verbreitet, „[...] daß wir Ungarn in diesem Land nicht allein sind, und daß die Existenz der ‚Anderen‘ für unser Land einen Wert, eine Bereicherung darstellt.“ Im Interesse der Demokratie müssten sich „[...] die Ungarn eine multinationale Betrachtungsweise [aneignen].“¹⁴²⁶

An den gastgebenden Bildungsinstitutionen war die Tendenz spürbar, Probleme möglichst zuzudecken oder zu beschwichtigen. Die Gastlehrkräfte mussten sich schon aktiv, auch durch manchmal insistierendes Nachfragen, darum bemühen, wenn sie beiläufigen Halbinformationen oder gefühlten Stimmungen auf den Grund gehen wollten. Als Verzerrung konnte sich auch das Verweilen in Informationsblasen auswirken. Die Möglichkeit zur Abkapselung vom Gesamtkollegium war – zumindest am Gymnasium in Mosonmagyaróvár – mit dem sogenannten Deutschlehrerkabinett gegeben.¹⁴²⁷ Die Kommunikation war in diesem

¹⁴²⁵ Im Bewusstsein des Erreichten: Koloman Brenner, *Deutsche Minderheit(en) und Institutionen*, ebd. 92. Siehe oben Fn. 1018. Die Stellungnahme der Botschaft war zunächst noch skeptisch. Vgl. Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.51/2 [Reiff] Bericht Nr. 1039/93 an AA Federführung Referat 605 vom 7. September 1993. Betr.: Gesetz über die Rechte der Minderheiten in Ungarn, hier: Kulturelle Aspekte des Minderheitengesetzes. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

¹⁴²⁶ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.50 [Reiff] an AA Federführung Ref. 605 vom 6. Januar 1995. Betr.: Lage der Minderheiten in Ungarn; Presse-Erklärungen des Hauptabteilungsleiters für Minderheiten im ungarischen Kulturministerium. Typoskript 3 Seiten, hier: 1. PA AA Zwischenarchiv Band 339.467, ohne Paginierung. Das Attribut »multinational« – und nicht »multikulturell« – reflektiert auf die historischen Minderheiten Ungarns, und nicht etwa auf eine von westdeutschen Akteuren in den 1990er Jahren aufgeworfene Konzeption für eine Einwanderergesellschaft

¹⁴²⁷ Das große Lehrerzimmer war Konferenzraum und Großraumbüro in einem. In zwei Reihen, geteilt durch einen Mittelgang, waren einfache Holztische gegeneinander aufgestellt, so dass immer zwei Kollegen zwei anderen gegenüber saßen, in der Mitte zwischen sich eine wachsende Wand aus Bücherstapeln und Schülerheften. Immerhin hatte jede Lehrkraft auch eine Schublade zur Verfügung. Verglichen mit dem »Kabinett« waren die

Raum – schon aufgrund der verwendeten Sprache – eine andere als im großen Lehrerzimmer. Im »Kabinett« verbrachten alle österreichischen Kollegen, die einmal in der Woche von Neusiedl im Burgenland zum Fachunterricht herüberkamen, ihre Pausen und Freistunden. Die schon lange vertrauten ungarischen Deutschkolleginnen profitierten von dem mit pannonischer Lebenslust gesättigten »small talk«, der sich inzwischen auf den gemeinsamen geographischen Nahraum rund um den Neusiedler See beziehen konnte. (Der visafreie »kleine Grenzverkehr« zwischen Österreich und Ungarn hatte das schon vor der politischen Wende ermöglicht.) Selten ließ sich einmal jemand von den Österreichern im großen Lehrerzimmer blicken. Der Verfasser hatte in beiden Räumen einen Platz und pendelte »zwischen den Welten« – mit einem Zwischenstopp im Raucherlehrerzimmer, wo der ostdeutsche Kollege und seine ungarische Mathematik-Kollegin gemeinsam Pause machten und miteinander ein sehr gepflegtes Hochdeutsch sprachen. Im großen Lehrerzimmer erklang fast nur Ungarisch. Hier hatten die privaten Sorgen ihren Platz. Wenn Gartenprodukte aus dem Eigenanbau der ungarischen Kollegen gehandelt wurden, ließ sich das geringe Gewicht des eigenen Tuns im Gesamtkontext der Transformation in Ungarn ermessen. Das Gefühl, ein Fremdkörper zu sein, war auch mit der Unsicherheit verknüpft, wie denn das Angebot, die deutsche Sprache und Lehrerkultur, in Ungarn insgesamt aufgenommen wurde – jenseits aller diplomatischen Vereinbarungen, hervorragender Gastfreundschaft und sprichwörtlicher Fröhlichkeit. Die vorübergehenden atmosphärischen Störungen erschließen ihre Bedeutung erst im Nachhinein – nach dreißig Jahren. Sie haben mit der damals aktuellen Frage zu tun, was denn das Vakuum – politisch, ökonomisch, sozial und kulturell – füllen sollte.

Russisch als Leitsprache wurde – nach vorherrschender Meinung in Ungarn – mit der Auflösung des RGW (28. Juni 1991) und dem Rückgang der Handelsbeziehungen zu den Nachfolgestaaten der Sowjetunion weniger benötigt als vor der Wende. Auch die technisch-wissenschaftliche Zusammenarbeit schien nach der Auflösung des Warschauer Pakts (31. März 1991) im Rückgang begriffen. Wie oben schon ausgeführt, war Russisch fortan nur noch als Sprache der russischen Besatzer markiert, die zum 31. Dezember 1991 das Land verließen. Der

Arbeitsflächen im großen Lehrerzimmer vergleichsweise großzügig bemessen. Dort dagegen häuften sich die Tonkassetten neben Stapeln von Klassenlektüren, standen die Abspielgeräte neben Kaffeetassen, drängten sich Lernplakate aufgerollt in allen Ecken oder hingen auf allen Wandflächen, die noch frei von Bücherregalen waren, diese vollgestopft mit Wörterbüchern und Grammatikbänden, aber auch nicht verwendeten Lehrbüchern aus vier Ländern: ungarische, österreichische, deutsche aus Bücherspenden der DDR und der Bundesrepublik. Hinzu kamen noch Zusatzmaterialien vom Österreich-Institut, vom Goethe-Institut und von Inter Naciones, und weil es sich um ein Gymnasium mit bilingualem Sachfachunterricht auf Deutsch handelte, auch noch die entsprechenden deutschsprachigen Erdkunde-, Geschichts- und Biologiebücher ausländischer Provenienz, oft auch in ganzen Klassensätzen.

Sprachimperialismus ist auch 30 Jahre danach noch nicht vergessen.¹⁴²⁸ In der großen ungarischen Erzählung verknüpft sich diese Vorstellung sogar vordringlich mit der Sprachverordnung Josephs II. von 1784. Sein Versuch, Deutsch als Amts- und Unterrichtssprache in Ungarn zu etablieren, sei von Ungarn „[...] als latente sprachpolitische Erziehung [verhindert worden].“¹⁴²⁹ Diese historische Reminiszenz, auf die ungarische Wahrnehmung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation im aktuellen Transformationsprozess projiziert, mag erklären, was für den teilnehmenden Beobachter aus Deutschland an atmosphärischen Störungen im Verhältnis zu national denkenden Ungarn spürbar war. Eine teils reale, teils gefühlte deutsche Dominanz – Spiegelbild der ungarischen Germanophilie zu Beginn der 1990er Jahre¹⁴³⁰ – verzerrte auch den Rückblick auf die versuchte Modernisierung durch den aufgeklärten Absolutismus. Die mit dem Frieden von Szatmár (1717) und der *Pragmatischen Sanktion* (1722) bestätigten Herrschaftsrechte des ungarischen Königs (in Personalunion mit dem habsburgischen Throninhaber) betrafen die Außenpolitik, das stehende Heer, die Königsgüter und das Schulwesen.¹⁴³¹ Die *Ratio Educationis* (1777) Maria Theresias (1740–1780), ein Schulstatut für Ungarn und andere Kronländer ihres Reichs außerhalb der österreichischen Erblande, das unter namhafter Beteiligung ungarischer Berater am Wiener Hof ausgearbeitet worden war, schrieb Lateinisch als Lehrsprache für die Mittelschulen fest. Ungarisch wurde wie die übrigen sechs im Königreich Ungarn gesprochenen Sprachen als Hilfssprache solange akzeptiert, bis im Gymnasium ohne Schwierigkeiten auf Lateinisch unterrichtet werden konnte. Wo immer es ging, sollte auch das Deutsche gestärkt werden.¹⁴³² Latein als Lehrsprache war dem Ungarisch sprechenden Adel, aus dem die Absolventen der Gymnasien und Akademien hervorgingen, u. a. deshalb entgegen gekommen, weil die Privilegien und die eigenen Rechte gegenüber der Krone in lateinischen Dokumenten vorlagen. Für den Adel stellte somit der Wechsel von Latein zu Deutsch als Amtssprache eine ernsthafte

¹⁴²⁸ Vgl. die von Ágnes Vámos in ihrer Dissertaton von 2016 zitierte These: „Sprache, im Sinne der Macht, wird als dominierende Sprache in ein anderes Land oder zu einem anderen Volk gebracht, damit auf diese Weise die Ausübung der militärischen, wirtschaftlichen und politischen Macht über sie demonstriert wird.“ Vámos, *Kétnyelvű oktatás Magyarországon*, 10. Siehe oben Fn. 297 mit Bezug auf Sue Wright, *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Basingstoke/New York 2004, ohne Seitenangabe. Vgl. auch Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*. Siehe oben Fn. 46.

¹⁴²⁹ Ebd. Die Autorin stützt ihre Interpretation u. a. auf Béla Pukánszky/András Németh, *Neveléstörténet* [Geschichte der Erziehung]. Budapest 1996; György Szépe, *Nyelvpolitika: múlt és jövő* [Sprachenpolitik. Vergangenheit und Zukunft]. Pécs 2001; Susan Gal, *Polyglot nationalism*, siehe oben Fn. 86.

¹⁴³⁰ Vgl. Susanne Scherrer, *Die Attraktivität der Langeweile – Ungarn buhlen um die Gunst der Deutschen*, in: Günter Trautmann (Hg.), *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt 1991, 271-277; Hettyey, *Hegemónia helyett* 2019, 226-232, sieht keinen Grund, Deutschland den Versuch zu unterstellen, in MOE bzw. in Ungarn eine Art Hegemonie zu übernehmen. Siehe oben Fn. 290.

¹⁴³¹ Thomas von Bogyay, *Grundzüge der Geschichte Ungarns*. Darmstadt ⁴1990, 88-93.

¹⁴³² Pukánszky/Németh, *Neveléstörténet*, 256-261. Siehe oben Fn. 1429.

Gefährdung der Positionen in der Komitatsverwaltung dar, während die aufgeklärte Intelligenz und das höhere städtische Bürgertum den Schritt Josephs II. (Regierungszeit 1780–1790) begrüßten. Die Übernahme eines Lehramtes oder einer Position im Verwaltungsapparat sollte an deutsche Sprachkenntnisse gebunden sein. Innerhalb von drei Jahren hätte das Bildungswesen umgestellt werden müssen.¹⁴³³ Zu diesem Zweck errichtete Joseph II. auch den ersten Lehrstuhl für Germanistik an der Universität in Pest. Solche Maßnahmen wurden auch in anderen Teilen des Habsburgerreiches als Zeichen einer drohenden Germanisierung betrachtet.¹⁴³⁴ Statt für Latein konnte man auch gleich für das Magyarische als Amtssprache in der ungarischen Monarchie kämpfen.¹⁴³⁵ Auf Komitatsebene war dies schon ab 1805 erlaubt.¹⁴³⁶ Aber diese Bewegung geriet in Widerspruch zu den Veränderungen in der ethnischen Bevölkerungsstruktur Ungarns: Durch organisierte Zuwanderung in das entvölkerte Kernland war die Zahl deutscher Kolonisten kontinuierlich gewachsen; hinzu kam der illegale Zustrom serbischer und rumänischer Bauern und Hirten. Der ungarische Bevölkerungsanteil sank bis 1787 auf rund 40%, während er am Ende des Mittelalters noch mehr als drei Viertel und am Ende der Türkenherrschaft noch die Hälfte ausgemacht hatte.¹⁴³⁷ Der Zeitgenosse Johann Gottfried Herder (1744–1803) mutmaßte in seiner so genannten »*Prophezeiung*«: „Da sind sie [die Magyaren, KDUE] jetzt unter Slawen, Deutschen, Wlachen und andern Völkern der geringere Teil der Landeseinwohner, und nach Jahrhunderten wird man vielleicht ihre Sprache kaum finden.“¹⁴³⁸

Sprache ist zugleich Ausdruck der Identität der Sprecher einer Gruppe und ermöglicht (pragmatische oder appellierende) Kommunikation in der Gemeinschaft. Dem entspricht die Achse *Authentizität vs. Instrumentalität einer Sprache*.¹⁴³⁹ Herder bezieht die eine Extremposition auf dieser Achse, während die Wiener Zentralisierung des Vielvölkerstaats, ausgehend von den Ideen des aufgeklärten Absolutismus, auf der Gegenposition anzusiedeln wäre. Sowohl die romantischen als auch die universalistischen Denktraditionen trieben die regierenden Eliten in der ungarischen Reichshälfte zur Standardisierung der Nationalsprache an. Diese gewährt

¹⁴³³ Romsics, *Magyarország története*, 288. Siehe oben Fn. 152.

¹⁴³⁴ Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache*, 99. Siehe oben Fn. 31.

¹⁴³⁵ Bogyay, ebd. 100.

¹⁴³⁶ Gerhard Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn. Band 1 : Vom Frühmittelalter bis 1860*. Marburg/Lahn 2012, 269; 274.

¹⁴³⁷ Bogyay, ebd.

¹⁴³⁸ Johann Gottfried Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Berlin/Weimar 1965. Bd. 2, 272.

¹⁴³⁹ Gal, *Polyglot nationalism*, 32–33. Siehe oben Fn. 86. Die instrumentale Funktion können auch Fremdsprachen übernehmen. Ob sich durch häufigen Fremdsprachengebrauch und zahlreiche Auslandsaufenthalte, bedingt durch die berufliche Tätigkeit der Eltern, eine besondere Identität (»*Third Culture Kids*«) ausbilden lässt, soll hier nicht diskutiert werden.

nach außen authentische Unterscheidbarkeit und nach innen instrumentelle Universalität, z. B. gegenüber regionalen Varianten oder lokalen Dialekten bzw. anderen auf dem Territorium gesprochenen Sprachen.¹⁴⁴⁰ So hatten in einem historischen Moment sowohl die pränationale imperiale Zentralisierung als auch der Sprachnationalismus Modernisierungspotenzial. Die radikalen französischen Revolutionäre hatten auf den »*jakobinischen Weg*« gesetzt. Die einheitliche Sprache der Nation sollte gegenüber den Regionalsprachen gestärkt werden. Diese zeigten Nester des Widerstands von Bauern und Landadeligen gegen die Zentralgewalt in Paris an.¹⁴⁴¹ Es hätte in Ungarn eine Alternative zu diesem Weg in den sprachlich homogenen Nationalstaat gegeben: Mit dem Identitätskonzept eines »*Hungarus*« wäre ein polyglottes Nationalbewusstsein ermöglicht und das Konzept der Nationalsprache transzendiert worden.¹⁴⁴² Anders als die nach 1990 vom Europarat propagierte und von der EU adaptierte Politik der »*Europäischen Mehrsprachigkeit*«, die vor allem die individuelle Mobilität in einem gemeinsamen Arbeitsmarkt fördern will, beruhte Bilingualität im historischen Ungarn auf langen Traditionen und sozialen Strukturen. Der Kindertausch war Instrument eines nicht professionell angeleiteten Spracherwerbs in einem Netzwerk, das teilweise über Generationen hinweg zwischen Familien aller sozialen Schichten in den verschiedenen Sprachgemeinschaften geknüpft war.¹⁴⁴³ Mehrsprachigkeit wurde aber nach dem Ausgleich von 1867 durch die nationale ungarische Pädagogik bekämpft. Diese stellte sich in den Dienst der aktiven Assimilierung von Minderheiten, die auf dem Territorium historisch beheimatet waren.

Mit der erklärten Absicht, sich dem westlichen Sicherheitssystem (NATO) anschließen und der EU beitreten zu wollen, sowie mit der Akzeptanz für die Förderung durch die Weltbank öffnete Ungarn sich unter allen Regierungen nach 1990 für die universellen Werte und den transnationalen, normativ-modernisierungstheoretischen Diskurs der »*Good Governance*«.¹⁴⁴⁴ Dieser Diskurs wurde aber oft nur nach außen geführt, während im Innern der nationale Identitätsdiskurs gepflegt wurde. Die AKP-Verträge und -Abkommen zwischen Ungarn und Deutschland wurden mit dem Bezug auf eine europäische kulturelle Identität erneuert und bekräftigt.¹⁴⁴⁵ Während dessen wurde im Innern eine Abwehrhaltung gegen fremde *Soft power*

¹⁴⁴⁰ Ebd., 34.

¹⁴⁴¹ Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn*. Bd. 2, 2-3. Siehe oben Fn. 178. Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache*, 20. Siehe oben Fn. 31. Jürgen Trabant, Sprache und Revolution, in: *Linguistik Online* 13 (1/2003), 379-392. DOI <https://doi.org/10.13092/lo.13.883>.

¹⁴⁴² Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn*. Bd. 1, XIII; 241-243.

¹⁴⁴³ Gal, Polyglot nationalism, 41-49.

¹⁴⁴⁴ Sack, Governance und Gouvernamentalität, 125-126. Siehe oben Fn. 1231.

¹⁴⁴⁵ Vertrag über freundschaftliche Zusammenarbeit und Partnerschaft in Europa [06.02.1992], Europa-Archiv 10 (1992) D377-385; Gemeinsame Erklärung über die Förderung der deutschen Minderheit und des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in der Republik Ungarn [29.09.1992], PA AA BILAT UNG 55 (Der Verfasser dankt

eingeebt. Sprachenpolitisch drückt sich die Abschottung der Diskurse in schwer zu fassenden Schwankungen zwischen einer pragmatischen Einstellung zum Erlernen westlicher Fremdsprachen und einer nahezu kultischen Verehrung der ungarischen Muttersprache aus. „Fast alle Ungarn kennen ja das geflügelte Wort ‚Nyelvében él a nemzet‘, auf Deutsch: ‚In ihrer Sprache lebt die Nation‘“. ¹⁴⁴⁶ Die Urheberschaft der Sentenz wird oft in den einander überlappenden Generationen der ungarischen Aufklärer und Romantiker vermutet. ¹⁴⁴⁷ Die Unsicherheit in der Zuschreibung kennzeichnet ein Kulturgut, das tief in das Bewusstsein der Allgemeinheit, zumindest der gebildeten Schichten, eingedrungen ist. Die ungarische Nation konstituierte sich mit der Sprachreform gegen *deutsche*, sprich: Habsburger Bevormundung. ¹⁴⁴⁸ Die ungarische Sprachwissenschaft im 19. Jahrhundert ging von deutschen Vorbildern aus und beeinflusste die nationale Pädagogik. ¹⁴⁴⁹ Dieses Konglomerat nationaler Motive kommt im demokratischen Ungarn wieder zum Vorschein, als sich die Frage stellt, ob der russische nun mit dem deutschen Hegemon vertauscht wird. Ohne genau zwischen dem historischen Österreich und dem vereinigten Deutschland zu unterscheiden, galt Deutsch in den frühen 1990er Jahren als imperiale Sprache und ließ Befürchtungen aufkommen, mit ihr könnte u. U. die ungarische Muttersprache korrumpiert oder überflüssig werden. So vermutete der ungarische Linguist György Szépe 1997 vor dem Beitritt Ungarns zur EU, die drei größten Mitgliedsländer Großbritannien, Frankreich und Deutschland würden ihre Interessen auch auf sprachlichem Wege durchsetzen: „m. a. W. ist von der Koalition und zugleich Konkurrenz dreier *imperialen* [ung. „birodalmi“] Sprachenpolitiken die Rede.“ Mit Blick auf die „[...] Sprachenpolitik multinationaler Konzerne [behauptet Szépe, diese würden] eher [...] dem *imperialen Modell* folgen.“ ¹⁴⁵⁰ Die Thesen belegen deutlich das Dilemma zwischen der politisch-ökonomischen Anpassung und der Abwehr der »Soft power« des Westens. Den sprachnationalistischen Diskurs konzeptualisiert Szépe durch sechs Behauptungen:

1. Die Zahl der Ungarisch-Sprecher nimmt ab.
2. Die Einheit des ungarischen Sprachgebiets bricht auseinander.
3. Die Qualität der ungarischen Rede verkommt.
4. Zu viele Fremdwörter dringen ins Ungarische ein.
5. Das kulturelle Niveau der ungarischen Rede sinkt.

A. Schmidt-Schweizer für die Überlassung der Kopie des Dokuments); Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit [01.03.1994], Bundesgesetzblatt II/10 (2000), 479-486.

¹⁴⁴⁶ Masát, Deutsch als Wissenschaftssprache, 482. Siehe oben Fn. 294.

¹⁴⁴⁷ Ebd. unter Hinweis auf den Linguisten László Grétsy. Vgl. Peter Sherwood, Adalékok a Nyelvében él a nemzet szállóige kialakulásához [Angaben zur Entwicklung des geflügelten Wortes „In der Sprache lebt die Nation.“], in: *Magyar Nyelv* 115 (2019/1), 78–87. DOI: 10.18349/MagyarNyelv.2019.1.78 (21.01.2021).

¹⁴⁴⁸ Szépe, *Nyelvpolitika*, 144. Siehe oben Fn. 1429.

¹⁴⁴⁹ Gal, Polyglot nationalism, 38.

¹⁴⁵⁰ Szépe, *Nyelvpolitika*, 74 (Hervorhebung KDUe).

6. Das Niveau der ungarischen Schriftlichkeit sinkt ebenfalls.¹⁴⁵¹

Szépe kritisiert die Thesen von einem linguistischen Standpunkt aus und versucht die Gemüter zu beruhigen. Einen möglichen Verlust an Ungarisch-Sprechern sieht er – ein Argument von Bourdieu bemüht – durch demographische bzw. soziolinguistische Prozesse verursacht, die mit dem Wert und dem Nutzen der Sprache für die Sprecher einhergehen. Seien die sozialen Chancen überwiegend mit der Mehrheitsprache, also mit dem Ungarischen, verbunden, sei in einer additiven Bilingualität keine Gefahr zu sehen. Unausgesprochen geht es hier vor allem um die deutsche Sprache. Zusammen mit dem Englischen wurde sie auf dem ungarischen Fremdsprachenmarkt in den 1990ern am stärksten nachgefragt; und nur sie verfügte in Gestalt der deutschen Minderheit über einen »*Brückenkopf*« im ungarischen Territorium. Die historisch gewachsenen Vorbehalte gegen die deutsche Sprache schwangen in der Ablehnung mit, auch wenn der Sogeffekt des nahen deutschsprachigen Arbeitsmarkts die Befürchtungen induziert haben mochte.¹⁴⁵²

Auf diesem Hintergrund erhalten auch die persönlichen Erfahrungen des Verfassers über das Anekdotische hinaus im Rahmen der vorliegenden Fallstudie Bedeutung. Die sechs Thesen beschreiben einen gesellschaftlichen Resonanzboden, auf dem sich Unbehagen über deutsche »*Soft power*« bemerkbar machen konnte. Der Verfasser räumt ein, dass seine individuellen Wahrnehmungen durch den institutionalisierten Schonraum für Ungarisch im Fach Geschichte vielleicht hyper-sensibilisiert waren. Wie oben bereits beschrieben, war 1985/86 bei der Entwicklung der bilingualen Gymnasien wie in der Vorkriegszeit auch unter dem Kádár-Regime die ungarische Geschichte aus der Universalgeschichte ausgegliedert worden, weil sie nicht in fremder, nur in ungarischer Sprache unterrichtet werden durfte.¹⁴⁵³ Dem Gastlehrer war aufgetragen, die Französische Revolution auf Deutsch zu unterrichten, die ungarischen Jakobiner waren Sache des einheimischen Kollegen, der die Parallelgruppe der Klasse unterrichtete. Die Episode, als das deutsche Nachrichtenmagazin mit der kritischen Berichterstattung über die Taxi-Blockade im Lehrerzimmer Anstoß erregte, verwob sich mit der Aufforderung durch den Koordinator, die deutschen Lehrkräfte sollten in ihrem Umfeld deutlich machen, dass ihre Anwesenheit an der Gastschule Teil eines bundesdeutschen Hilfsprogramms und nicht eine Maßnahme des ungarischen Bildungsministeriums war. Wurde den

¹⁴⁵¹ Ebd. 145-151.

¹⁴⁵² Ein Gegenmodell bestände in einem Identitätskonzept, das Mehrsprachigkeit einschließt. Vgl. Hans-Jürgen Krumm, Mehrsprachigkeit und Identität, in: Ingrid Gogolin u. a. (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden 2020, 131-135.

¹⁴⁵³ Vgl. oben S. 115-116, besonders Fn. 447.

PLK etwa unterstellt, eine Distanz zu ihrem Prinzipal, eine »*Staatsferne*«, als Schonraum für ihre persönliche interkulturelle Kommunikation zu praktizieren? Nicht unbedingt die einzelne Gastlehrkraft als Person – so konnte befürchtet werden –, sondern die bloße Erwähnung eines staatlichen »*Programms*« wurde vielleicht als anstößig empfunden. Eine den teilnehmenden Beobachter damals grotesk anmutende Szene am 3. Oktober 1990, im großen Lehrerzimmer des KLG in Mosonmagyaróvár, zeigt den Gastlehrer aus Niedersachsen in einer Doppelperspektive. Man nahm ihn nicht nur als deutschen Muttersprachler, sondern auch als Vertreter einer europäischen Großmacht wahr.¹⁴⁵⁴ Irritationen aufgrund der anderen beruflichen Sozialisation oder des anderen Lehrerbildes waren in Pausengesprächen mit Kollegen, Schülern und Eltern oder bei Elternabenden unvermeidlich; aber Missverständnisse konnten auch kommunikativ ausgeräumt werden. Hier aber ging es auch um etwas Anderes, unterschwellig und atmosphärisch. Das Gefühl für Ästhetik schien berührt. Die Lautstärke der artikulierten Rede unterschied sich merklich („Deutsche Lehrer schreien, ungarische Schüler flüstern.“) Verschluckte Selbstlaute, ein nur am Gaumen angedeutetes „r“, die Explosiv- und reibenden Rachenlaute des Deutschen kontrastierten mit der Vokalharmonie und den hingehauchten Konsonanten des Ungarischen auf unvorteilhafte Weise. („Deutsche spucken beim Sprechen.“) Aber es gab auch Aussagen, die wegen ihres Inhalts verstörten. Warum nur wurde sprachlich kein Unterschied zwischen deutschen und österreichischen Kollegen gemacht? Beiden Identitäten wurde das Etikett »*Német*« (= deutsch) aufgeklebt. Mit welchem Ziel wurde auf die »*Herdersche Prophezeiung*« angespielt? Was bezweckte die häufig vernommene Frage: Hast Du die Magyaren gern? War die Behauptung, in den Sprachinseln des Széklerlandes werde noch das »*reinste*« Ungarisch gesprochen, mit dem Unverständnis dafür zu kombinieren, dass ins Deutsche zu viele Anglizismen aufgenommen würden? In der Fachkonferenz war zu hören, Kollegen schauten neidisch auf die gute Ausstattung des Deutschunterrichts mit tragbaren Kassettenrekordern. Eine Kollegin mit dem Fach Ungarisch habe sich beklagt, in den Aufsätzen nähmen Germanismen wie der Gebrauch des »*unmagyarischen*« Passivs überhand, gerade bei den Schülerinnen, die intensiv die deutsche Sprache lernten. Solche Bemerkungen konnten in der Gastrolle meist nur schweigend entgegengenommen werden. Trotz erwiesener Freundlichkeiten und oft selbstloser Hilfe durch die Gastgeber löste dieses »*Fremdeln*« als Echo ein

¹⁴⁵⁴ Der 3. Oktober 1990 fiel auf einen Mittwoch, in Ungarn ein normaler Arbeitstag. Der Verfasser wurde am Morgen im großen Lehrerzimmer von einem einheimischen Kollegen zur deutschen Einheit förmlich beglückwünscht. Ein ihn irritierendes Erlebnis, weil in der von ihm gelesenen westdeutschen Publizistik eher von den Problemen des Einigungsprozesses die Rede war. Zudem hörte er – mit seinen beschränkten ungarischen Sprachkenntnissen – aus den anerkennenden Worten des Kollegen ein Bedauern heraus, dass es Ungarn bisher nicht vergönnt war, die Ergebnisse der Weltkriege zu revidieren. Zuvor war der Verfasser von einem österreichischen Kollegen ironisch schon als „Reichsdeutscher“ begrüßt worden.

gewisses Befremden aus. Die Frage im Kreis der Programmlehrkräfte schien berechtigt: „Wie erwünscht sind wir hier eigentlich?“

5.4.4.5. *Europa und Nation, Xenophobie und Rassismus*

Die spürbare Fremdenfeindlichkeit im Ungarn der 1990er Jahre hatte ihren Ursprung in Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst. Die Ursachen lagen wie in den anderen Transformationsländern in MOE vor allem in den Friktionen, die der Übergang zur Marktwirtschaft verursachte.¹⁴⁵⁵ Ungarn hatte während des Sozialismus einen gewissen Stolz auf seine Wirtschaftsleistung im Agrarbereich entwickelt.¹⁴⁵⁶ Nun musste es einen Rückgang der Agrarproduktion auf einen Bruttoproduktionswert von ca. siebzig Prozent (1995) verzeichnen (1980 = 100, nach einem Stand von ca. 115 im Jahre 1989).¹⁴⁵⁷ Schlechte Nachrichten beunruhigten auch die Kollegen im Lehrerzimmer des »Kossuth Lajos Gimnázium«, nicht nur wegen der unsicheren Aussichten des bilingualen Schulversuchs. Einige wiesen berufliche, persönliche oder familiäre Beziehungen zur traditionsreichen landwirtschaftlichen Hochschule Mosonmagyaróvár auf.¹⁴⁵⁸ So wurden auch Nachrichten über den drohenden Niedergang der ungarischen Zuckerindustrie oder die Stilllegung von Konservenfabriken durch westliche Investoren, die den ungarischen Markt erobern wollten, im Lehrerzimmer diskutiert. Der

¹⁴⁵⁵ Vgl. allgemein dazu Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent* ²2014, besonders Kapitel 4 (Praxis und Nebenwirkungen des Neoliberalismus, 86-121) und Kapitel 5 (Die zweite Welle des Neoliberalismus, 122-173). Siehe oben Fn. 133.

¹⁴⁵⁶ Ungarn, das mit partiell veraltender Technik industrialisierte Agrarland ohne nennenswerte Bodenschätze, dessen Wirtschaftsstrukturen auf die Bedürfnisse des »Comecon« (RGW) zugeschnitten waren und dem obendrein noch diese Strukturen wegen des Rückgangs der Exporte in die ehemaligen sozialistischen »Bruderländer« wegbrachen, traf es besonders hart. Immerhin hatte Ungarn „[...] in der ersten Hälfte der achtziger Jahre mehr Landwirtschaftsprodukte exportieren [können] als Frankreich, obwohl seine Landwirtschaftsfläche kaum mehr als ein Viertel der französischen ausmachte; und es exportierte nahezu doppelt so viel (in Valuta) wie Polen, und zwar als Ertrag von einer Landwirtschaftsfläche, die fast dreimal so groß wie die ungarische war.“ Eric Hobsbawm, *Das Zeitalter der Extreme: Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts / <The Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991 – dt. ->*. Darmstadt 2019, 740-741 Fn. 4. Hobsbawm führt diese starke Stellung auf die Kollektivierung der Landwirtschaft in Ungarn zurück.

¹⁴⁵⁷ Gyula Varga, Ungarns Landwirtschaft, in: Ferenc Glatz (Hg.) 1996, *Europa und Ungarn* (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 3). Budapest 1996, 25-45, hier: 43, Abb. ebd. Gegenüber den tradierten großagrarischen Strukturen bevorzugte nach dem Regimewechsel die konservativ-christliche Antall-Regierung familiäre Betriebsstrukturen. Diese Voreingenommenheit wurde bestärkt durch ein (mehr oder weniger gewolltes) Missverstehen der EU-Förderpolitik, die Familienbetriebe subventionierte, um die Sozialstruktur des ländlichen Raums zu schützen. In Westeuropa waren diese Betriebe wegen ihrer Größe produktionstechnisch rentabel und deshalb konkurrenzfähig. „Für uns [Ungarn] ist also in der EU auch heute nicht die bayrische, oder im besseren Fall die französische oder dänische Praxis *das maßgebende Beispiel*, sondern z. B. *die der ostdeutschen Länder*, wo sich nach der Wiedervereinigung des Landes eine ausgesprochen großbetriebliche Struktur entfaltet hat, obwohl die mit kräftigem Investitionskapital nachdrücklich in Szene gesetzten, westlichen Angebote am Anfang fast nur die Familienbetriebe propagierten.“ Ebd. 29-30 (Hervorhebung im Original).

¹⁴⁵⁸ Der Verfasser radelte jeden Morgen auf dem Weg zur Schule an einem Haus vorbei, an dem eine Plakette an den Dichter Nikolaus Lenau (1802-1850) erinnerte. Dieser hatte ab 1822 für kurze Zeit und nicht sehr intensiv in Ungarisch-Altenburg, wie der Ort auf Deutsch hieß, an dem 1818 gegründeten agrarwissenschaftlichen Institut studiert, Vorgänger der Hochschule, die heute Teil der Westungarischen Universität ist.

westdeutsche Gastlehrer war natürlich aus sprachlichen Gründen und wegen mangelnden Sachverstands kein Gesprächspartner. Der Versuch, ähnliche Vorgänge in Ostdeutschland ins Gespräch einzubringen, wurde freundlich wegen einer Unvergleichbarkeit zurückgewiesen. Anders als in Ungarn könne im wiedervereinigten Deutschland ein reicher Staat die sozialen Folgen abfedern. Der Vergleich mit Ostdeutschland ist in diesen Jahren beliebt. Eine Modellrechnung, die hier nicht überprüft werden kann, ergab in der Mitte des Jahrzehnts, dass eine mutmaßliche Transfersumme für Ungarn nach dem Beitritt zur EU in Höhe von jährlich zwei bis zweieinhalb Milliarden ECU gerade einmal zehn Tagen des Transfers von West- nach Ostdeutschland entsprechen würde.¹⁴⁵⁹ Die Schlüsse aus diesem Befund wiesen auf ein Dilemma hin. Zwar sei die Phase der *Stabilisierungstransformation* in den MOE-Ländern abgeschlossen, aber die *Modernisierungstransformation* müsse mit veränderten Integrationsvoraussetzungen rechnen. Das gewandelte Gewicht des vereinigten Deutschland in Europa verlange danach, die EU nach Osten zu erweitern, die Bereitschaft zum Beitritt nehme aber angesichts der sozialen und wirtschaftlichen Folgen sowie wegen des entmutigenden Entwicklungsgefälles ab. Ferenc Glatz, zu dieser Zeit Direktor des Europa Instituts Budapest, kommentierte die abflauende Europabegeisterung ähnlich: „Wir haben von 1949 bis 1990 bereits im Rahmen einer solchen Integration existiert, in welcher nicht einer der ‚Kleinen‘ auf seine Rechnung kam.“¹⁴⁶⁰ Die Rolle agrarpolitischer Berater aus dem Westen kann hier nicht näher untersucht werden.¹⁴⁶¹ Ob ihr negatives Image im Lehrerzimmer thematisiert und ob daraus Rückschlüsse auf Diffusionsprozesse im Bildungsbereich gezogen wurden, erschloss sich dem Verfasser damals wegen der Sprachbarriere nicht. Immerhin wurde die Gründung einer privaten Sprachschule in Budapest durch die »*Scientology*«-Sekte als Negativbeispiel kolportiert.

Eine mögliche Integration in den gemeinsamen europäischen Markt würde neue Perspektiven bei der Modernisierung der Wirtschaft eröffnen, war die schwindende Hoffnung. Das Sicherheitsdilemma suchte Ungarn als Mitglied der europäischen Wertegemeinschaft (Charta von Paris 19.-21. November 1990) aufzulösen. Die USA forderten im Golfkrieg neue Koalitionen, und die Konfliktherde im Baltikum ließen Zweifel an der Unumkehrbarkeit der

¹⁴⁵⁹ András Inotai, Kooperation oder Konflikt? Überlegungen zur Osterweiterung der Europäischen Union, in: Glatz (Hg.) 1996, *Europa und Ungarn*, ebd. 9-16, hier: 12-13.

¹⁴⁶⁰ Ferenc Glatz, Die Integration Europas und Ungarn : Einleitung, ebd. 7-8.

¹⁴⁶¹ Wenig schmeichelhaft für westliche Experten ist die Aussage im gleichen Band: Der „[...] Sturzflug der Lebensmittelwirtschaft [ist nur] zu bremsen, [...] wenn der Rückzug unter Kompromissen, diese ‚Was wird man dazu sagen?‘-Auffassung [...] über Bord geworfen und unter Einhaltung aller sinnvollen Normen [...] die Wirtschaftlichkeit in den Mittelpunkt aller Entwicklungsbestrebungen gestellt [wird ...] und nicht jene unsichere Vermutung, die man im Verlaufe der letzten Jahre versucht hat, aus den Worten einiger westlicher offizieller Experten, die ungarische Wirklichkeit nicht einmal oberflächlich kennender, delegierter Fachberater und Politiker wider Willen herauszuinterpretieren.“ Varga, ebd. 42-43.

politischen Entwicklung im ehemaligen Machtbereich der SU aufkommen. Hinzu kam der Krieg an der Südgrenze, bei dem die jungen Männer der ungarischen Minderheit in der Vojvodina (ung. Vajdaság) zur jugoslawischen Armee eingezogen wurden. Die politischen Akteure standen vor der Alternative: Neutralität oder Integration in westliche Verteidigungsstrukturen. So sahen sie sich im Laufe der Vorbereitungen zu einem Beitritt Ungarns in die in euroatlantischen Organisationen vor ein weiteres Integrationsdilemma gestellt – “[...] between preserving national autonomy and seeking to influence European affairs through active participation in European integration.”¹⁴⁶² Der für die ersten beiden Jahrzehnte nach der Wende fast alle Parteien übergreifende Konsens in der ungarischen Außenpolitik versuchte die Politikziele »Sicherheitspartnerschaft« und »Wirtschaftsintegration«, »Nachbarschaftspolitik« und »Patronage für die ethnischen Ungarn« in den ebenfalls vom sowjetischen Joch befreiten Nachbarländern auszubalancieren. Das Verhältnis zu diesen war wegen der bis zur Wende offiziell tabuisierten interethnischen Probleme nicht frei von Spannungen, wenn nicht sogar – wie im Falle Rumäniens – zerrüttet. Die Auflösung von drei sozialistischen Föderationen (CŠSR, UdSSR, Jugoslawien) nährte Befürchtungen, in Ungarn würden Erwartungen im Hinblick auf mögliche Grenzkorrekturen geweckt.¹⁴⁶³ Integrationsdilemmas und reflexive Modernisierung weckten nahezu gesetzmäßig den nationalen Diskurs.¹⁴⁶⁴

Die erwähnte Besprechung im ungarischen Außenministerium am 24. Mai 1990 hatte schon die Schlüsselrolle des wiedervereinigten Deutschlands in der neuen Ordnung Europas betont. Dementsprechend sah man es als Aufgabe der Außenpolitik, die Beziehungen zu Deutschland besonders zu pflegen.¹⁴⁶⁵ Umgekehrt ließ es sich die deutsche Außenpolitik angelegen sein, dass das positive Deutschlandbild in Ungarn nicht beschädigt wurde. Sowohl in Ost- wie in Westdeutschland war es in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zu fremdenfeindlichen und rassistischen Übergriffen gekommen, in Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda, in Mölln und Solingen. Das AA bat um Berichte, wie die ungarische Öffentlichkeit die genannten Ereignisse aufgenommen habe. Der Fachberater Josef Proksch, der ja viel im Land

¹⁴⁶² Baldur Thorhallsson/Anders Wivel, Small States in the European Union : What Do We Know and What Would We Like to Know? In: *Cambridge Review of International Affairs*, 19 / 4 (Dec. 2006), 651-668, hier: 651-652. URL: <http://uni.hi.is/baldurt/files/2013/09/small-states-in-the-EU-Wivel.pdf> (29.01.2016).

¹⁴⁶³ Wolfgang Zellner/Pál Dunay, *Ungarns Außenpolitik 1990-1997 : Zwischen Westintegration, Nachbarschafts- und Minderheitenpolitik* (= Demokratie, Sicherheit, Frieden, 118). Baden-Baden 1998, 18.

¹⁴⁶⁴ Thorhallsson/Wivel ebd. 657 zitieren zustimmend, “[...] that an analysis of domestic discourses on ‘we’ concepts like state, nation, ‘people’, and Europe can explain – and up to a point – predict foreign policies [...] when applied to medium or minor states.” Ole Wæver, Identity, Communities, and Foreign Policy: Discourse Analysis as Foreign Policy Theory, in: Lene Hansen/Ole Wæver (Hgg.) *European Integration and National Adaptations: the Challenge of the Nordic States*. London/New York 2002, 20-49.

¹⁴⁶⁵ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 65. Ebd. 642-643. Siehe oben Fn. 841.

herumkam, hielt die ungarische Presseberichterstattung – auch in der Perspektive der durch ihn befragten ungarischen Lehrpersonen – für ausreichend und nicht tendenziös, sah allerdings im Verzicht auf Pressekommentare und im Schweigen ungarischer Politiker eine Ausweichstrategie mit dem Ziel, einer Stellungnahme zu ähnlichen Ereignissen in Ungarn aus dem Weg zu gehen. Besonders hob Proksch die Vorgänge beim nationalen Gedenkfeiertag am 23. Oktober 1992 vor dem Parlamentsgebäude in Budapest hervor, bei der Staatspräsident Árpád Göncz angesichts randalierender »Skinheads« und Rechtsradikaler in Nazi-Uniform seine Rede abbrechen musste. Zum Image des eigenen Landes gibt Proksch ironisch Entwarnung: „Die Ereignisse in Deutschland werden von offizieller Seite nicht kritisch beleuchtet. Das Bild [...] von Deutschland ‚strahlt‘ unverändert; nach dem Zusammenbruch alter ‚Scheinordnungen‘ gibt es nach wie vor keine Alternative.“¹⁴⁶⁶

Im Lehrerzimmer wurde über diese Vorgänge in beiden Ländern gnädig der Mantel des Schweigens gebreitet. Von den Schülern war im Grunde weniger Zurückhaltung zu erwarten, wie manche im Unterricht des Gastlehrers erzählten Russenwitze belegten, von ihm als Übung in der mündlichen Verwendung der Fremdsprache Deutsch gestattet. In der tradierten ungarischen Unterrichtskultur galt es, auf enge Lehrerfragen zum durchgenommenen Lehrstoff richtige Antworten zu finden. Ein Lehrer-Schüler-Dialog zu umstrittenen normativen Fragen war der Stunde des Klassenleiters vorbehalten. Auf diesem Hintergrund sah sich der Gastlehrer nur selten mit rassistischen (oder den Rassismus reflektierenden) Äußerungen von Schülern konfrontiert. Eines dieser Ereignisse fand bezeichnender Weise nicht in einer klassischen Unterrichtsstunde, sondern an einem »*außerschulischem Lernort*« statt. Mit Erlaubnis der Schulleitung und der Hilfe einheimischer Kollegen hatte der Verfasser für ein Projekt einen ganzen Vormittag im örtlichen Museum vereinbart, wo 1992 eine Ausstellung mit Gemälden eines südkoreanischen Künstlers gezeigt wurde. Diese präsentierten, mit grellen Acrylfarben auf dunklen Malgründen, Berliner Szenen aus der Nacht der Maueröffnung. Überall im Raum hatte der Verfasser authentisches Foto- und Textmaterial auf Deutsch zur Berliner Mauer und zur innerdeutschen Grenze ausgelegt, Bücher, Broschüren und Zeitungsausschnitte, die diese nun schon Geschichte gewordene Monstrosität erneut heraufbeschworen. Auf dem Fußboden

¹⁴⁶⁶ Josef Proksch, Fachberater für Deutsch, [Bericht vom] 05. März 1993: Reaktionen in Ungarn auf Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus in Deutschland. Typoskript 3 Seiten. Privataarchiv Proksch, Marburg/Lahn. Den Begriff der „Scheinordnung“ entnimmt Proksch der deutschsprachigen Äußerung einer ungarischen Dozentin (Seite 2): „Die Mehrheit der Menschen fühlt sich überaus ermüdet und meint, dass die Geschehnisse über ihre Köpfe hinwegstürmen [,] und man/frau ist nicht imstande, sie zu beeinflussen. Die entwickelte Leere mit der Abschaffung der sozialistischen Scheinordnung wurde mit Ungeduld und Unsicherheit aufgefüllt, deshalb kommen die Geschehnisse jenseits der Grenze nicht ins Blickfeld. Wegen der innenpolitischen (Lage) bzw. eher deren wirtschaftlichen Folgen des Umbruchs interessiert man sich für diese Fragen, Probleme einfach nicht. Das heißt, das Bild von Deutschland veränderte sich nicht wesentlich.“

waren breite Papierbahnen ausgerollt, auf denen die Schüler, versehen mit einem reichhaltigen Angebot verschiedenfarbiger »Edding®-Stifte«, ihre Eindrücke und Kommentare deutschsprachig festhalten sollten, mindestens einen Satz aus dem Textmaterial, der sie persönlich angesprochen hatte. In der geplanten Ausstellung im Eingangsbereich der Schule sollte jeder Schüler dann den ausgewählten Satz zusammen mit der persönlichen Interpretation erläutern können, das dann gerne schon auch auf Ungarisch. Ein Schüler verstieß – durchaus kreativ – gegen die Regel, nur deutsche Sätze aufzuschreiben. Er malte eine Art Hinweistafel oder Verbotsschild mit dem ungarischen Text »*cigánymentes terület*« (= zigeunerfreies Gebiet) und erregte damit Aufsehen bei den Mitschülern. Der Schüler hatte die trennende Funktion der Berliner Mauer aus der unmittelbaren deutschen Vergangenheit in die ungarische Gegenwart geholt und dabei ein an Mauern und Zäunen real präsentenes Graffito zitiert. Die Frage, ob dieser Satz in der Schulausstellung gezeigt werden dürfe, diskutierten die Schüler auf Ungarisch, mit dem in der ungarischen Sprache noch nicht sehr weit fortgeschrittenen Gastlehrer als teilnehmendem Beobachter. Dieser sprach sich für die Präsentation aus, denn er sah es als seine Aufgabe an, die pädagogisch-moralische Frage während der Ausstellung in der Schule mit den einheimischen Kollegen auf Deutsch zu diskutieren.

Verursachten Rassismus und Fremdenfeindlichkeit bis dahin nur atmosphärische Störungen, mit denen sich die deutschen Gastlehrkräfte nachdenklich bis empört von einer Beobachterposition auseinandersetzen konnten, so stellte sich die Frage für sie bald auch real. Nicht dass sie direkt im Alltag oder durch Invektiven ungarischer Partner davon betroffen gewesen wären. Aber indirekt wirkten sich Maßnahmen der ungarischen Innenpolitik auf sie aus. Im Vorfeld der gesetzmäßig für das Frühjahr 1994 anberaumten Wahlen verschärfte die ungarische Regierung unter dem Nachfolger des im Dezember 1993 verstorbenen József Antall, Péter Boross, die Kontrolle der Ausländer (Untersuchungen auf TBC, AIDS und Lepra bei allen ausländischen Experten im Zusammenhang mit der Erneuerung der Aufenthaltserlaubnis). Die Maßnahmen stießen zunächst auf Unverständnis in allen »*Expats*«-Gemeinschaften und dann auf Empörung, weil die zuständigen medizinischen Dienste überfordert waren, was lange Wartezeiten zur Folge hatte.¹⁴⁶⁷ Gastlehrkräfte und deutsche Mitarbeiter des Goethe-Instituts bzw. des DAAD werteten das härtere Ausländerregime als populistisches Zugeständnis an die Fremdenfeindlichkeit in Ungarn. Die Deutsche Botschaft wurde im ungarischen Bildungsministerium vorstellig und verwies in ihrem Bericht an das Auswärtige Amt auf entsprechende Demarchen einer sogenannten „EU-Troika“ – Deutschland, Frankreich und Italien, die alle ein

¹⁴⁶⁷ Jan Mainka, Im Behördenschlingel, in: *Neuer Pester Lloyd*, Probenummer Mai 1994, 4. Privatarchiv Lothar Hommel, Hamburg.

Kulturinstitut in Budapest unterhielten.¹⁴⁶⁸ Wie bekannt, verloren die Regierungsparteien die Wahlen im Juni 1994; die bis dahin in der Opposition verharrende MSZP ging eine Koalition mit dem SZDSZ ein, und Gyula Horn wurde neuer Ministerpräsident. Gábor Fodor, der nach dem Rechtsruck des FIDESZ unter Viktor Orbán auf sein Parlamentsmandat verzichtet hatte, wurde neuer Bildungsminister.¹⁴⁶⁹ Aus der erwähnten Presse-Erklärung vom Januar 1995 zitierte die Botschaft ausführlich eine Passage, die ein Einlenken der ungarischen Behörden bei den Anforderungen für eine Aufenthaltserlaubnis verhiess.¹⁴⁷⁰ Da die Federführung aber beim Innenministerium lag, war ein Ende des „Spießrutenlaufens“, verbunden mit Gefühlen der „Ohnmacht“ und des „Ausgeliefertseins“ noch nicht abzusehen.¹⁴⁷¹ Der deutsche Botschafter hatte am 17. November 1994 den neuen Minister Gábor Kuncze (SZDSZ) „[...] um Abhilfe der teilweise schikanösen und demütigenden Behandlung der deutschen Antragsteller“ gebeten. Die Antwort war freundlich, aber nichts geschah. Erst nach erneuter Intervention sah die Botschaft im Juli 1995 begründete Hoffnung auf Erleichterungen.¹⁴⁷²

5.4.5. Alltagspraktiken, Wissensproduktion und Machtbeziehungen am Arbeitsplatz Schule

5.4.5.1. Die individuellen Akteure und das ungarische Bildungssystem

Vielleicht ist der Eindruck, die deutschen Gastlehrkräfte seien auf Probleme mit ungarischen Behörden und Institutsleitungen fixiert gewesen, der Eigenart des Diskursstrangs geschuldet, der sich in den Rundbriefen des Koordinators geltend macht. Irritationen waren zunächst, wie oben schon dargestellt, der Sprachbarriere geschuldet. Hinzu kam die Unsicherheit, ob nicht im Hintergrund noch alte sozialistische Führungsstrukturen und Seilschaften wirkten. Aber dieser eigentlich naheliegende Gedanke führte die »Ad-hoc«-Analyse in die in

¹⁴⁶⁸ Fernschreiben (verschlüsselt) Botschaft Budapest Az. Ku 600.50 [Reiff] an AA Ref. 600 (auch für 616, 604, 612, 214 vom 11.07.1994. Betr.: Gespräch mit dem scheidenden Kulturminister Mádl. PA AA Zwischenarchiv 339.466, ohne Paginierung.

¹⁴⁶⁹ Dieselbe, Fernschreiben, dasselbe Datum. Betr.: Ministerwechsel im ungarischen Kultusministerium, hier: Neuer Minister Gabor [!] Fodor. Ebd.

¹⁴⁷⁰ „[...] [Weiter] wörtlich: ‚Wir hegen die gute alte Illusion, Ungarn sei ausschließlich die Welt der Ungarn. Indem wir unsere glückliche Unwissenheit verteidigen, sympathisieren wir mit den gewalttätig gegen die sich auf die Menschenrechte berufenden Zigeuner vorgehenden Polizisten und fordern die Strenge des Ausländergesetzes gegen die ‚ganz bestimmt‘ HIV-infizierten Fremden und/oder diejenigen, die ‚ins Land gekommen sind, um uns zu bestehlen.‘“. Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.50 [Reiff] vom 6. Januar 1995. Typoskript 3 Seiten, hier: 1-2. Siehe oben Fn. 1426.

¹⁴⁷¹ Dieselbe, Az. 620.14 [Reiff] an AA Federführung Referat 612 vom 6. Dezember 1994. Betr.: Probleme bei der Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis für deutsches Kulturpersonal in Ungarn. Typoskript 4 Seiten, hier: 1-2, 3. PA AA Zwischenarchiv Band 339.466, ohne Paginierung.

¹⁴⁷² Dieselbe, Az. 620.14 [Reiff] an AA Federführung Referat 510 vom 17. Juli 1995. Betr.: Erteilung von Aufenthaltsgenehmigungen für deutsches Kulturpersonal in Ungarn. Typoskr. 3 Seiten, hier: 3. PA AA Zwischenarchiv 339.467, ohne Paginierung.

Irre. Zwar war die politische Entwicklung nach 1945 in vielem ähnlich zur Entwicklung in Ostdeutschland, der späteren DDR, verlaufen. Aber die kurze Zeit von 1945 bis 1948 blieb noch als eine Zeit der bildungspolitischen Reformen im Gedächtnis, und diese hatte ein Wiederanknüpfen an den pädagogischen Pluralismus in der Volksbildung der Vor- oder Zwischenkriegszeit bedeutet.¹⁴⁷³ Der Stalinismus in Ungarn hatte anschließend die Bildung auf den Weg des Klassenkampfes gezwungen, Kindern der alten Elite den Weg zur höheren Bildung versperrt und die Qualifizierung von Kindern der Arbeiter und Bauern an den Erfordernissen der Produktion in Landwirtschaft und Industrie ausgerichtet. Russisch als Pflichtfach wurde nach 1956, wie gesagt, nur kurzzeitig aufgehoben. Als Ergebnis der Entstalinisierung „[...] wurden aber in der Schulpraxis die Kinder nicht mehr nach ihrer Herkunft kategorisiert.“¹⁴⁷⁴ Die Verlängerung der Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren und die neuen Fachmittelschulen mit der Möglichkeit, Abitur und Facharbeiterbrief gleichzeitig zu erwerben, öffneten ab 1961 Wege zu einer höheren Qualifizierung (vorzugsweise im Ingenieurwesen). Schon seit den 1970er Jahren verstärkte sich der Wunsch vieler Eltern, dass ihre Kinder ein Abitur an einer namhaften Mittelschule (Gymnasium) ablegten, deren Renommee in die Zeit vor 1945 zurückreichte und die alle politischen Wirren überlebt hatten, z. B. die von Orden unterhaltenen Schulen wie die in Pannonhalma (Benediktiner), Szentendre (Franziskaner) oder Budapest (Piaristen). „Dementsprechend entvölkerten sich in den 1980er Jahren die Berufsschulen.“¹⁴⁷⁵ Im letzten Jahrzehnt des Kádár-Regimes war mit dem bereits mehrfach erwähnten Bildungsgesetz von 1985 der „[...] Pluralismus im ungarischen Bildungswesen [rehabilitiert. Neben diesem wurden] Dezentralisierung, pädagogische Innovation, [...] Eigeninitiative und fachliche Autonomie [diskutiert].“¹⁴⁷⁶ In einem seltsam anmutenden Kontrast zum traditionellen Gymnasium – zumindest aus deutscher Perspektive – stand die Modernität mancher pädagogischer Ideen. Man ist versucht, sie als Derivate einer »westlichen« Erziehungsphilosophie und – wissenschaft zu bezeichnen, und geht damit nicht in die Irre.¹⁴⁷⁷ Der Gründer und von 1990 bis

¹⁴⁷³ Andrea Óhidi, Das ungarische Bildungssystem, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, 67-94, hier: 69-70. Siehe oben Fn. 1369.

¹⁴⁷⁴ Ebd. 71. Zu Russisch nach 1956 vgl. oben Abschnitt 2.1.: Die Stellung der russischen Sprache in der Ungarischen Volksrepublik (UVR) und Exkurs 4.2.1. im Appendix (Aversionen in der ungarischen Bevölkerung gegen die russische Sprache).

¹⁴⁷⁵ Óhidi ebd. 72.

¹⁴⁷⁶ Ebd.

¹⁴⁷⁷ Dietrich Lemke, Wandel des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Ebd. 179-184, hier: 182: „In der Tradition der legendären US-amerikanischen Großcurricula [sic! zu lesen als ‚Großcurricula‘ KDUe] der 70er Jahre und mit Jerome Bruner als Leitstern wird hier [mit Zsolnais ÉKP-Programm] der ambitionierte Versuch unternommen, für alle Schulfächer und Wissensgebiete die wissenschaftlichen und didaktischen Kernstrukturen zu definieren und in ein Gesamtsystem zu bringen, das dann Fach für Fach und interdisziplinär für alle Schulstufen und Niveaus durchdekliniert und didaktisch aufbereitet wird. [...] [E]s wurden auch neue Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien entwickelt, mit deren Hilfe

1995 erste Generaldirektor des Instituts für die Allgemeine Bildung (OKI)¹⁴⁷⁸, József Zsolnai (1935-2011), trug sie rückblickend bei der erwähnten Tagung an der Universität Bielefeld vor. Er hatte mit seinem Team die Programme »*Sprache, Kommunikation und Innovation* (NYIK)« und »*Pädagogisches Programm der Wertevermittlung und Fähigkeitsförderung* (ÉKP)« entwickelt, die nach seinen Worten beide noch vor dem Regimewechsel als alternative Bildungsprogramme „[...] anerkannt, in Hunderten von Schulen eingeführt und erfolgreich ausprobiert wurde[n].“¹⁴⁷⁹ Pädagogische Innovation sucht sich im Prinzip zwei Wege. Der eine geht, wie hier von Zsolnai angedeutet, über die schulinterne Lehrerfortbildung und/oder das berufsbegleitende Selbststudium. Der andere setzt früher an. Die Lehrerausbildung in Ungarn hätte nach Zsolnai zwar von Grund auf umgestaltet werden müssen. Die Programme erforderten ein „[...] ausgeglichene[s] und symmetrische[s] pädagogische[s] Grundverhältnis, das differenzierte Unterrichtsplanung, Gruppenarbeit und Projektarbeit ermöglichte [, und funktionierten nur]

„[...] wenn die Pädagogen in der Lehrerausbildung zu Toleranz, Empathie und Kooperation; zu differenzierter Lehrplanung, zu den Einzelnen unterstützender Hilfestellung, zu fachlich einwandfreier Mentorierung der schöpferischen Initiativen der Lernenden befähigt werden.“¹⁴⁸⁰

Aber zur Verwirklichung dieser Ideen hätte es einer einheitlichen Pädagogenausbildung bedurft, d. h. die Trennung zwischen »*Tanító*« (Ausbildung an den PH) und »*Tanár*« (Ausbildung an einer Universität), die zur Selektion der Lehramtsbewerber führt, hätte aufgehoben werden müssen.¹⁴⁸¹ „Die Bedingungen einer professionellen Berufsausbildung wurden nie mit einem solchen Anspruch, wie es die Ärzte, Rechtsanwälte, Ingenieure, Theologen, Künstler, Philosophen getan haben, formuliert.“¹⁴⁸² Mehrfach setzt sich der Referent bei der Bielefelder Tagung mit dem Vorwurf des Utopismus auseinander. Dass sich seine Ideen in Ungarn nicht durchsetzen konnten, führt er auf verschiedene Faktoren wie den Staatshaushalt, Lobbygruppen in den PH und im Bildungsministerium sowie einen innerungarischen »*Brain drain*« zurück. Die Evaluation der Berufswege von Absolventen, die an der

die Schülerinnen und Schüler möglichst selbständig zu den gewünschten Erkenntnissen gelangen können, wiederum im Sinne Bruners, der ja das Entdeckende Lernen als wichtigstes Prinzip menschlichen Lernens propagiert.“

¹⁴⁷⁸ OKI: Akronym für Országos Közoktatási Intézet.

¹⁴⁷⁹ József Zsolnai, Offene Fragen der Lehrerausbildung in Ungarn, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Ebd. 95-114, hier: 99. Die Abkürzungen stehen für ung. »*Nyelvi irodalmi kommunikációs program*« (NYIK) und »*Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*« (ÉKP) – Übersetzungen im Fließtext. Zu Zsolnais Leitungsfunktion im OKI ebd. 103.

¹⁴⁸⁰ Ebd. 100.

¹⁴⁸¹ Ebd. 108.

¹⁴⁸² Ebd. 96.

PH in Jászberény nach dem sogenannten »Zsolnai-Programm« ausgebildet worden waren, ergab über fünf Jahre den desillusionierenden Befund, „[...] dass das Schulwesen keinen Anspruch auf das Mehrwissen der Pädagogen hatte. Viele haben den Beruf gewechselt.

Sie haben durch Beteiligung an dem Forschungsprojekt wichtige Schlüsselkompetenzen erworben, wie z. B. kommunikative und kooperative Kompetenzen. Diese haben sie befähigt, auch in anderen Berufen erfolgreich zu sein.“¹⁴⁸³

War dies der Grund, warum deutsche Lehrkräfte anfangs so wenig von diesen pädagogischen und schulischen Konzepten an ihren ungarischen Arbeitsstellen vorfanden? Wenn die innovativen Pädagogen gekündigt hatten – was sagte das über die verbleibenden Kollegen aus? Waren es ähnliche Diskrepanzen zwischen hochfliegenden Plänen zur Umgestaltung – „Entschulung der Schule“¹⁴⁸⁴ – und der verharrenden Alltagspraxis in der Schulwirklichkeit, durch die mancher skeptische Gedanke auch in die Fachberaterberichte geriet? Auf der anderen Seite hat die deutsche Koordination des LEP, nach dem im AA-Schulreferat ungern gesehene Liebäugeln mit der Unterstützung der Waldorf-Pädagogik, sich wahrscheinlich bei Kontakten mit Versuchsschulen, die sich innovativer Pädagogik verschrieben hatten, zurückgehalten.¹⁴⁸⁵ Eine Ausnahme stellt die Versuchsschule (»Kisérteti Általános Iskola«) in Törökbálint dar, die fünfzehn Jahre lang von József Zsolnai geleitet wurde. Dieser Schule wurde – noch zu Zeiten des ersten LEP-Koordinators – für den Schuljahresbeginn 1991/92 eine deutsche Gastlehrkraft zugewiesen, die aber aus unbekanntem Gründen ihren Dienst nicht antrat.¹⁴⁸⁶ Außerdem fanden die ungarischen Deutschkollegen im OKI für ihre spezifischen Probleme wahrscheinlich keine Unterstützung – eine Erklärung für Augenverdrehen oder wegwerfende Handbewegungen, wenn der Gastlehrer Anfang der 1990er Jahre das Gespräch auf die Pädagogischen Institute bringen wollte. Die Schwierigkeiten mit der Umsetzung eines kommunikativen Ansatzes im Deutschunterricht – darauf machen die zitierten Fachberaterberichte der ersten Jahre um und nach der politischen Wende immer wieder aufmerksam – entstanden zu einem großen Teil außerhalb der Unterrichtsstunde (ungarische Schulorganisation, zum Teil habitualisierte Schüler- und Kollegenerwartungen an den Gastlehrer).

¹⁴⁸³ Ebd. 102.

¹⁴⁸⁴ „Kinder und Jugendliche sind in Ungarn vom 6. bis zum 18. Lebensjahr schulpflichtig [inzwischen bis zum 16. Lebensjahr, KDUe], das sollte nicht bedeuten, dass sie auch einen niveaulosen und kindischen Unterricht zu ertragen haben. [...] Es geht dabei nicht um die Verwirklichung des Konzeptes von Ivan Illich. [...] Die Entschulung der Schule bedeutet also keine Liberalisierung, sondern die Konfrontation mit der Informationsgesellschaft von Tag zu Tag.“ Ebd. 112-113.

¹⁴⁸⁵ Vgl. oben Abschnitt 5.2.1 Fokussierung auf die Ziele des Programms.

¹⁴⁸⁶ Zsolnai, ebd. 95, besonders 103. Vgl. Tabelle 3.4 im Anhang (Ungarische Grundschulen [Jg. 1-8] mit deutschen Gastlehrkräften (1988-2003)). Die Stelle ist mit einer „0“ gekennzeichnet.

Allmählich drang den Gastlehrkräften ein Stück weit ins Bewusstsein, dass in dem Konglomerat von widerständigen Ideen, Praktiken und Gedankenverbindungen (in der Spannweite vom Trianonkomplex über den »guten Unterricht« bis zur Notengebung) die Probleme lagen und nicht in erster Linie bei der Frage der Methode des Fremdsprachenunterrichts. In letzter Konsequenz wurde aber nicht erkannt, dass im Hintergrund der Modernisierungsbegriff völlig anders konzeptualisiert wurde, als der größte Teil der deutschen Gastlehrkräfte es verstehen konnte und wollte. Augenverdrehen und wegwerfende Handbewegung deuteten eine Individualisierung an, die als Folge reflexiver Modernisierung zu verstehen gewesen wäre. Was in Pausengesprächen mit ungarischen Kollegen, bei Elternabenden oder in Elternsprechstunden als »a régi, jó porosz módszer«, die »gute, alte Methode der preußischen Paukschule«, apostrophiert und mehr oder weniger als anstrebenswert betrachtet wurde, hatte die durch die 1968er Bewegung sozialisierte westdeutsche Lehrergeneration im Großen und Ganzen hinter sich gelassen. Dass sich hinter der Floskel der Zug in eine multiple bzw. konservative Modernisierung verbarg, blieb uns, denen ein solches Lehrerbild fremd geworden war, noch verborgen. Generalisierungen wie „Lehrergeneration“ gelten natürlich nur mit Abstrichen, weil gerade am deutschen Gymnasium viele Lehrkräfte am traditionellen Rollenverständnis des Philologen, Geistes- und Naturwissenschaftlers festhielten. Beginnend in den 1970er Jahren bis weit in die 1980er Jahre hinein hatten die Auseinandersetzungen zwischen den Lehrergenerationen den Charakter eines Kulturkampfes angenommen, der auch parteipolitische Fronten generierte – oder umgekehrt. Um die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch war ein heftiger Streit geführt worden, der weit über die Grenzen des damals von der SPD regierten Bundeslandes hinaus Schlagzeilen machte. CDU/CSU-geführte Bundesländer inszenierten sich als Bollwerk konservativer Schulpolitik und Bewahrer traditioneller Bildungswerte, während die Nähe der SPD zur Gewerkschaftsbewegung die von ihr geführten Landesregierungen für eine »emanzipatorische« Bildungspolitik gewannen. Die Pläne der »Bildungsgewerkschaft« GEW für die Etablierung der Gesamtschule als Regelschule und zur Abschaffung der traditionellen Lehrämter hatten die konservativen Lehrerverbände mobilisiert. Der aus Bundesmitteln finanzierte zehnjährige Modellversuch zur einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) an der Universität Oldenburg, mit einem für Lehrkräfte aller Schularten gemeinsamen pädagogisch-psychologischem Grundstudium und einer engeren Verzahnung des Fachstudiums mit der Unterrichtspraxis, wurde auf diesem Hintergrund als Hebel einer zentralistischen Umgestaltung des Schulwesens interpretiert. Der erstaunliche Nachdruck, mit dem sich zu Beginn der 1990er Jahre deutsche individuelle Akteure für ein Referendariat in der ungarischen Lehrerausbildung,

d. h. für die Umgestaltung der überlieferten einphasigen Form einsetzen, erklärt sich auch daraus, dass der Oldenburgische Modellversuch, 1976 nach einem Regierungswechsel in Hannover beendet, weder bundesweit aufgearbeitet noch überhaupt zur Kenntnis genommen worden war. Die Möglichkeit, 1990 eine evaluationsbasierte Entscheidung für eine einheitliche Lehrerausbildung in Ost- und Westdeutschland zu treffen und das DDR-Modell der Einphasigkeit, nach demokratischen und freiheitlichen Grundsätzen überarbeitet, in allen alten und neuen Bundesländern einzuführen, wurde damit vergeblich.¹⁴⁸⁷

Abgesehen von dieser Einzelfrage, waren weitaus die meisten westdeutschen Gastlehrkräfte dadurch, dass sich die Lehrerverbände nicht nur als reine Interessenvertretungen, sondern als kollektive Akteure zur Reformierung und/oder Qualitätssteigerung bzw. –erhaltung des Bildungssystems verstanden und inszenierten, in der einen oder anderen Weise in diese Debatten involviert gewesen. Auch an der Basis, in den Lehrerkonferenzen und Gesprächen während der Pausen und Freistunden im Lehrerzimmer, hatten Aktivisten unter den Lehrkräften keine Ruhe gegeben, oft zu Lasten der ergebnisorientierten Konferenzleitung durch den Schulleiter, dazu derjenigen Kollegen, deren Interesse nur auf die möglichst problemlose Abstimmung in organisatorischen und pädagogischen Einzelfragen gerichtet war. Unter der Modernisierung des bundesdeutschen Schulwesens wurde in den 1980er Jahren vor allem die »*Demokratisierung der Schule*« im Sinne einer Liberalisierung verstanden, sowohl im Hinblick auf »*emanzipatorische*« Unterrichtsinhalte als auch auf die Machtbeziehungen am Arbeitsplatz Schule. Dies ging zu Lasten der ausgefeilten Lernzieltaxonomien, die noch in den 1970er Jahren die Lehrerausbildung bestimmt hatten, und stellte die kurzfristigen Interessen und Bedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt.¹⁴⁸⁸ Dieses Verständnis von »*Demokratisierung der Schule*« hatte sich auch durch die Aktivitäten der Schülerschaft, besonders an den Gymnasien,

¹⁴⁸⁷ Ewald Terhart, Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Ebd. 45-65, erwähnt die ELAB bei seinem historischen Rückblick auf die Lehrerausbildung in Deutschland nicht, dafür aktuell (2006) neun Reformprojekte in den Bundesländern, einige schon mit Blick auf die Übernahme des Bologna-Modells (57-59). Dagegen ein aktuelles Bekenntnis des bekannten Oldenburger Hochschullehrers für Schulpädagogik, Professor em. Hilbert Meyer (2022): „Bis heute ist die Einphasige Lehrer*innenbildung für mich ein zukunftsweisendes, keineswegs utopisches, sondern mit gewissen Modifikationen realisierbares Modell für die Lehrer*innenbildung des 21. Jahrhunderts. Leider ist die 1990 gegebene Chance, bei der Wiedervereinigung von BRD (alt) und DDR die in der DDR praktizierte Einphasigkeit auf ganz Deutschland auszuweiten, nicht genutzt worden.“ Hilbert Meyer, *Befriedigende Arbeit in Einstürzenden Neubauten*. Ein autobiographischer Bericht, 49. <https://uol.de/hilbert-meyer/beruflicher-und-wissenschaftlicher-werdegang/befriedigende-arbeit-in-einstuerzenden-neubauten-autobiografisches/standard-titel> (25.08.2022).

¹⁴⁸⁸ „Das Konzept der Laborschule [aggregiert mit der Universität Bielefeld, KDUE] hat eine hohe Affinität zum lange in Deutschland dominierenden Ansatz des Schülerorientierten Unterrichts, so wie er im Gefolge von Carl Rogers' Buch ‚Lernen in Freiheit‘ propagiert wurde, während das Zsolnai-Konzept die Tradition des Lernzielorientierten Unterrichts und der curricularen Reformbewegung fortführt, die in Deutschland seit den 80er Jahren kaum noch diskutiert worden ist.“ Dietrich Lemke, *Wandel des Lehrerbildes*, ebd. Siehe oben Fn. 1477.

durchgesetzt. War der anti-autoritäre Schwung, der aus der Studentenbewegung in die Schulen geschwappt war, in den Organisationsversuchen der moskauhörigen DKP und maoistischer Splittergruppen verebbt, so gaben die Anti-Atomkraftbewegung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre und besonders die Friedensbewegung ab 1982 einer wachen Schülerschaft neue Nahrung für Kritik und Aktion und öffnete die Schule den aktuellen gesellschaftlichen Debatten. Elternvertretungen griffen zum Teil solche Impulse auf. Dies führte zu symbolischen Initiativen, wie z. B. den Namen der Schule im Sinne der demokratischen Perspektive zu ändern, oder zu sehr basisorientierten, konkretistisch anmutenden Versuchen, einer arbeitslosen Lehrkraft aus Spendengeldern einen Arbeitsplatz zu finanzieren.¹⁴⁸⁹ In einem solchen Umfeld hatte eine Lehrerhaltung, die sich am Ideal der geschlossenen Klassenzimmertür orientierte, es immer schwerer. Die Parole »*Ich und mein Unterricht*« geriet ins Abseits – die Verbesserung der Rahmenbedingungen für den Unterricht blieb konsensfähig, die gemeinsame Reflexion über den Unterricht mit den Traumata aus dem Referendariat behaftet. Wenn auch der Status eines Beamten oder einer Beamtin auf Lebenszeit in Einzelfällen immer noch als Imprägnierung gegen aktivistische Zumutungen dienen konnte, so strebten solche Kollegen selten in den Auslandsschuldienst oder wurden – falls doch einmal – meistens im Auswahlverfahren herausgefiltert.¹⁴⁹⁰ Andererseits war in der Bundesrepublik der Schwung der Bildungsreform, die mit der ersten sozialliberalen Bundesregierung (SPD/FDP-Koalition) unter Bundeskanzler Willy Brandt an Fahrt aufgenommen hatte, im Gefolge der beiden ersten Ölpreiskrisen 1973 und 1979 erlahmt. Zum ersten Mal traten Inflation und hohe Arbeits-

¹⁴⁸⁹ Beides hat der Verfasser während seiner Arbeit am »*Gymnasium Nordenham*« in Niedersachsen erlebt. Der nüchterne Schulname, in dem nur der Name der Stadt aufschien, sollte in »*Heinrich Böll-Gymnasium*« geändert werden (Vorschlag des Elternratsvorsitzenden). Und da die Schule auch Praxisort in der einphasigen Lehrerausbildung war, war das Problem gut ausgebildeter junger Lehrkräfte, die in die Arbeitslosigkeit entlassen wurden, für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft offensichtlich. Der Vorschlag eines Lehrerkollegen, auf einen Teil des Gehalts zu verzichten, um gemeinsam eine Stelle zu finanzieren, fand Beifall auf einer Gesamtkonferenz, auch bei Elternvertretern. Es kam aufgrund einer Intervention der Schulaufsicht zu keiner Initiative. Solche Diskurse wurden in der Zeit unmittelbar nach der deutschen Wiedervereinigung von anderen Auseinandersetzungen überlagert, wie z. B. der Frage nach den Umständen, unter denen DDR-Lehrkräfte weiter in ihrem Beruf tätig bleiben konnten. Vgl. oben Abschnitt 3.3.8 (Ansätze zur Evaluation des DDR-Lehrereinsatzes in Ungarn). Im Gefolge der internationalen Schulvergleichsuntersuchungen (PISA u. a.) wurden die Debatten über die Öffnung der Schule ins gesellschaftliche Umfeld und über die Unterrichtsqualität wieder aufgenommen.

¹⁴⁹⁰ Wolfgang Hammer/Heinrich Hofmann, Leitfaden für Eignungsgespräche zwischen Schulaufsicht und Bewerbern um eine Vermittlung in den Auslandsschuldienst, in: VDLiA/ Wolfgang Hammer (Hgg.), *Deutsche Lehrer in aller Welt. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 12. Baltmannsweiler 1990, 366-374. Siehe auch die KMK-Beschlüsse „Beurlaubung von Lehrkräften für den Auslandsschuldienst“ vom 14. Februar 1996 und „Grundsätze für Dienstliche Beurteilungen durch die Beauftragten der Kultusministerkonferenz über Lehrkräfte, die aus dem Landesdienst für den Schuldienst im Ausland beurlaubt sind“ vom 22. Januar 1998.*

losigkeit gemeinsam auf. Die bis dahin angewendeten wirtschaftspolitischen Steuerungsinstrumente versagten.¹⁴⁹¹ Die Krise verminderte die Steuereinnahmen und drohte auf den Staatshaushalt durchzuschlagen. In den Bundesländern setzten die Finanzminister den Kultusministern engere Grenzen. Die Einstellungschancen – wie im Zusammenhang der vorliegenden Fallstudie schon öfter angeklungen – für ausgebildete Lehrer verschlechterten sich. Bildungsreformer mussten nun unter schwieriger gewordenen Rahmenbedingungen die eingeschlagenen Wege verfolgen, wie oben am Beispiel der ELAB dargestellt wurde. In der Generation, die es im Gefolge der 1968er Studentenbewegung auf den »langen Weg durch die Institutionen« in die Schule, in die Bildungsgewerkschaft GEW oder gar in die Schulverwaltung geführt hatte, machte sich manchmal Resignation breit.¹⁴⁹² Das führte auch zu Suchbewegungen und zur Hoffnung auf einen Neustart, z. B. im Rahmen des LEP Ungarn. Hier schien wieder eine Bildungsreform »ab ovo« nötig. Kein Wunder, dass diejenigen westdeutschen Gastlehrkräfte, die zu den bewussten und aktivsten Pädagogen an ihren Heimatschulen gehört und sich dort mit Lust und Engagement an den Auseinandersetzungen beteiligt hatten, den Mangel an (bildungs-)politischen Gesprächen in ungarischen Lehrerzimmern oder die Inszenierung der Lehrerkonferenzen als Solo-Auftritt der Schulleiterin beklagten.

Wenn ungarische Lehrerkollegen von einer »Demokratisierung der Schule« redeten, meinten sie damit meistens die Eigenständigkeit ihrer Schule im Rahmen der (kommunalen) Selbstverwaltung – im Unterschied zu den zentralistischen Strukturen des Parteistaats.¹⁴⁹³ Dass die Schüler den Prüfungsstoff zu lernen hatten, darüber war nicht zu diskutieren, Demokratie hin oder her. Anders als im »Zsolnai-Programm« hielten die meisten Lehrkräfte nicht deshalb an den in der Regel fachlich-stofflich bestimmten Lernzielen fest, weil sie sich mit diesen nach

¹⁴⁹¹ Isabel Gödde, Der Ölshock. Die deutsche Wirtschaftspolitik in der Krise, in: Axel Börsch-Supan/Reinhold Schnabel (Hgg.), *Volkswirtschaft in fünfzehn Fällen : Studien in angewandter Mikro- und Makroökonomie*. Wiesbaden 1998, 265-299, hier: 266.

¹⁴⁹² Rainer Bremer/Andreas Gruschka, Bürgerliche Kälte und Pädagogik, in: *Pädagogische Korrespondenz* 1 (1987), 19-33. URN: urn:nbn:de:0111-opus-92356 – DOI: 10.25656/01:9235 (25.08.2022), hier 20: „Ein großer Teil der in den letzten 15 Jahren eingestellten Lehrer hat sich ein Gefühl dafür bewahrt, dass schulische Bildung nicht schon dank des guten Willens und der Qualität der Lehrerbildung unter den Aspekten der Erziehung gelinge, also, mit Emphase gesprochen, ‚die Schüler zu sich selbst befreie‘. Die widersprüchliche Praxis an Schulen wird nicht einfach rationalisiert. Die Erfahrung ihrer Defizite wird sich eher mit dem objektiven Zwang zu Verhaltensweisen verstärken, der vom schulischen Institutionalismus ausgeht.“

¹⁴⁹³ „Der wichtigste Inhalt der bildungspolitischen Zielsetzungen in Ungarn [...] ist [...] die Befreiung des gesamten Bildungssystems von der bürokratischen Macht der zentralen Lenkungsorgane und die Ersetzung dieser durch neue funktionale Lenkungsmittel. [...] Entideologisierung [,] aber gleichzeitig ein neuer Konsens, [...] politische Pluralität, aber kein Chaos, Gründungsfreiheit, Strukturpluralität, Autonomie der Institutionen im Bildungswesen, aber keine Unlenkbarkeit, kein Zufall des Systems.“ István Bessenyei, Bildungspolitik zur Zeit der politischen Wende in Ungarn, in: Oskar Anweiler, *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin 1992, 152-164, hier: 152; zit. nach Óhidi, ebd. 74, um auf die „Paradoxien“ hinzuweisen, mit denen die Akteure im ungarischen Bildungswesen leben mussten.

einer reflektierten Auseinandersetzung identifizierten und sie für zeitgemäß hielten. Pädagogisches Wohlwollen bezog sich nicht auf die Kompetenzen, die zur Bewältigung der Lebenssituationen im 21. Jahrhundert nötig sein würden, sondern darauf, den Schülern über die nächste Hürde zu helfen, das Klassenziel zu erreichen, die Abiturprüfung mit möglichst guten Noten abzuschließen. Die Lehrer setzten die Schüler unter Druck, indem sie die herkömmlichen Zwangsmittel der Notengebung nicht unbedingt anwandten, aber *zeigten*. Ein sehr häufig verwendetes Wort in Lehrerkonferenzen war »*szigorú*« (ung. für streng). In Wirklichkeit ging es ausgesprochen milde zu. Es war nicht die alte Paukschule, die ohne Gnade durch Selektion am Ende des Schuljahres das sogenannte Niveau aufrechterhielt. Denn die Selektion hatte schon vor Eintritt in die betreffende Bildungsanstalt stattgefunden. Wer als Schüler es einmal in ein bestimmtes Gymnasium geschafft hatte, machte in der Regel auch sein Abitur. Für die Lehrkräfte ging es im Prinzip nur ständig darum, den Aufnahmebefund zu bestätigen. Die Gastlehrkräfte wurden von den Klassenleitern angehalten, am Ende jeder Schulwoche im Klassenbuch die Leistung eines jeden Schülers mit einer Ziffer zu bewerten. Dabei machten sie oft die Erfahrung, dass ihre Noten niedriger lagen als die der ungarischen Kollegen, was schnell die besorgte Intervention der Klassenleiter hervorrief. Wurde am Ende des Schuljahres ein Schüler tatsächlich nicht in die nächsthöhere Klasse versetzt, gab es die Möglichkeit der Nachprüfung während der Sommerferien. Selbst ein verpatztes Abitur konnte nachgeholt werden, schon nach einem halben Jahr, auch noch später, ein ganzes Leben lang.¹⁴⁹⁴ Dieses System einer vorgespiegelten Strenge mit einer starken Zentrierung auf die Abschlussprüfung und einer Tendenz zur Sinnentleerung lebte von der Autonomie der Schule und ihrer Nähe zur Gemeinde. Zwar wirkten hier lokale Zwänge, aber die Schulautonomie schuf einen Schonraum gegenüber den Zumutungen einer innovativen Pädagogik, die von dem zentralen Institut OKI propagiert wurde, auf das kaum jemand noch hörte, auch wenn die Inhalte nicht mehr der marxistisch-leninistischen Ideologie verhaftet waren. Das Abitur oder die externe Sprachprüfung mussten bestanden werden, dafür wurden die Aufgabensammlungen des letzten Prüfungstermins eifrigst studiert. Diese von Zsolnai als „repetitiv“ bezeichnete Lehrtätigkeit trieb manches Mal absurde Blüten.¹⁴⁹⁵ In der Gemeinde ging es aber nicht vorrangig um das Prestige des Berufs, sondern einzelner Lehrerpersönlichkeiten. Verehrung, gar Liebe,

¹⁴⁹⁴ Das ungarische Abitur galt als das Abschlusszeugnis des Gymnasiums, berechnete aber nicht zum Übergang in die Universität oder Hochschule der eigenen Wahl. Über den Zugang entschieden diese Institutionen selbst auf der Grundlage eigener Aufnahmeprüfungen.

¹⁴⁹⁵ Eine ungarische Deutschkollegin des Verfassers hielt das Sprachniveau der Zertifikatsprüfung des GI, das ihre Klasse bereits erreicht hatte, bis zum Deutschabitur mit der Lektüre von Heftchenromanen aufrecht, die ihre Schüler in ihrer Freizeit lasen (Krimis für die jungen Männer, Liebesromane für die jungen Frauen).

ehemaliger Schüler waren unmittelbar zu erleben, allgemein gesprochen der Respekt der Gesellschaft, der in Ungarn Lehrpersonen entgegengebracht wurde und wird.¹⁴⁹⁶ Höflichkeit und Zuvorkommen, die auch der Verfasser durch Schüler und Schülerinnen des Gymnasiums in Mosonmagyaróvár erfuhr, war Gegenstand der Gespräche mit anderen Gastlehrkräften und ein Narrativ bei Besuchen in Deutschland. In der Vergleichsperspektive spielte der Respekt eine große Rolle.¹⁴⁹⁷ Die Eigenständigkeit der ungarischen Schulen in den Jahren 1990 bis 2010 registrierten auch deutsche Gastlehrkräfte („ziemlich souverän“; „selbstständig“¹⁴⁹⁸). Wie die Rundbriefe der Koordinatoren es widerspiegeln, wurde im LEP die Steuerung durch die zentralen Bildungsbehörden eher vermisst. Damit wurde den vielen ungarischen Paradoxien eine deutsche Subvariante hinzugefügt: Von Deutschland beurlaubt, hofften deutsche Beamte, von denen die Maßnahmen der eigenen Kultusbehörde immer kritisch beäugt und meistens als ihrer eigenen pädagogischen Arbeit wenig angemessen beurteilt wurden, auf Interventionen durch das ungarische Bildungsministerium!¹⁴⁹⁹

Zudem machten die deutschen Gastlehrer ihre eigenen Erfahrungen mit der Entideologisierung der Schule. Diesem Begriff können zwei Konnotationen zugeordnet werden: »*Tabula rasa*« und »*Vakuum*«. Zunächst wurde symbolisch entideologisiert. Das Wappen der Volksrepublik hing im Juni 1990 immer noch an der Stirnwand des Lehrerzimmers neben dem Porträt des Namensgebers der Schule, Lajos Kossuth.¹⁵⁰⁰ Weniger als drei Monate später, zu Beginn des Schuljahres 1990/91, war es durch das Wappen der Republik Ungarn ersetzt. Auch die ovalen Emaille-Schilder, die zu beiden Seiten den Eingang flankierten, waren wie bei allen öffentlichen Institutionen ausgetauscht und zeigten das neue Staatswappen, z. B. in Baja, wie der Fachberater auf dem Deckblatt seines Jahresberichts durch die Montage zweier Kopien dokumentierte. Während das Gymnasium in Mosonmagyaróvár den Namen Kossuth nicht

¹⁴⁹⁶ Die Antworten [= A] auf Frage 10 in der Befragung ehemaliger Gastlehrkräfte durch den Verfasser bestätigen dies (vgl. fast wortgleich A 32/10).

¹⁴⁹⁷ „Während ich nach meiner Rückkehr aus der T[ü]R[kei] mit Erschrecken die veränderte Rolle des Lehrers in D[eu]tschland registrierte, war im [N.N. ungarischen Gymnasium] die Welt noch in Ordnung... der Lehrer war noch Partner und nicht Gegner von Schülern und Eltern [,] und der Umgang war freundlich und respektvoll zugleich.“ (A 45/10).

¹⁴⁹⁸ Zweites Interview mit Wolfgang Goldhammer 2018, LPLK des Landes Bayern. Events 55-56; 61. Der Eindruck trägt nicht: „Ungarische Schulen verfügen [2007] über einen derart hohen Grad an Autonomie, wie er in öffentlichen Schulsystemen selten zu finden ist.“ Óhidi, ebd. 82 mit Bezug auf J. Fuchs, Das Bildungswesen in Ungarn, in: *Schulmanagement* 5 (2001), 32-42. Für die Ausgestaltung der Schulautonomie wird zum einen auf das angelsächsische Vorbild, zum anderen auf die Traditionen der protestantischen Schulen im historischen Ungarn und die nationale und internationale Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts verwiesen. Ebd. Fn. 61.

¹⁴⁹⁹ Nach Terhart ist „in der [deutschen] Lehrerkultur [eine] Haltung zur Schulaufsicht und Bildungsverwaltung [weit verbreitet], die durch die Ambivalenz von *Hoffnung auf* und *Furcht vor* dem ‚Staat‘ gekennzeichnet ist.“ Terhart, Strukturprobleme der Lehrerbildung, ebd. 48 (Hervorhebung im Original).

¹⁵⁰⁰ Gesehen bei der privaten Orientierungsreise des Verfassers an die vorgesehene Gastschule.

wechseln musste, hatte das in Baja mit Leó Frankl, dem Mitglied der Pariser Kommune, ein größeres Problem. Es dauerte noch bis in das Jahr 1993, dass die Umbenennung in „Ungarndeutsches Bildungszentrum“ (UBZ) wirksam wurde.¹⁵⁰¹ Das Ausfüllen eines ideologischen Vakuums durch den Austausch der Staatssymbole und das Ablegen historisch belasteter Namen ist eine übliche symbolische Geste für einen Regimewechsel. Vielleicht beeinflusst dies allein schon die Gedanken der Menschen, von denen die Wende erlebt wird. Auch sie müssen je nach Position in der Gesellschaft *zeigen*, dass sie die Entideologisierung vollzogen haben („*logic of appropriateness*“). Das kann einerseits durch einen vollständigen Rückzug aus allen Machtpositionen, andererseits durch symbolische Handlungen geschehen. So wurde im Lehrerzimmer kolportiert, der ehemalige Direktor, angeblich ein überzeugter Kommunist, habe sich sonntags beim Kirchgang *gezeigt*. Allmählich – zumindest in einem kommunikativen Beruf wie dem des Lehrers – musste man *zeigen*, mit welchen Gedanken das Vakuum im Kopf sich aufzufüllen begann. Die konkreten Alltagserfahrungen in der ungarischen Schule, an die sich ehemalige deutsche Gastlehrer bei einer Befragung durch den Verfasser erinnerten, enthalten auch Aspekte der Lebenswelt und Fragmente des gedanklichen Universums ihrer ungarischen Kolleginnen zur Wendezeit.

Aus heutiger Sicht war die Dezentralisierung weniger ein Zeichen für die Demokratisierung von unten, sondern trug die Züge einer Refeudalisierung, aufgehend in einer konservativen Modernisierung der Allgemeinbildung. Dies schien auf der Mikro-Ebene durchaus mit Spielräumen zu vereinbaren, die Schul- oder Institutsleitungen den deutschen Gastlehrkräften wohlwollend gewährten. Dadurch dürften sich hin und wieder auch »*Win-win*«-Situationen zwischen Schulleiter und Gastlehrer ergeben haben. Wolfgang Goldhammer, über zwanzig Jahre als Programmlehrer des Freistaats Bayern in Ungarn und von 1994 bis 2001 am Nationalitätengymnasium (NNG) in Budapest tätig, berichtet im Interview über eine glückliche Interessenkonstellation mit dem Schulleiter. Dieser vermittelte ihm eine Nebentätigkeit an der nahegelegenen Filiale der PH Szombathély auf der Csepel-Insel, wo Goldhammer sechs Jahre lang Lehrer ausbildete und Russischlehrkräfte umschulte. In der Deutschlehrausbildung befand sich auch der Vermittler, der als Leiter eines Nationalitätengymnasiums noch das Diplom nachliefern musste und dem der Gastlehrer Privatstunden in der Sprache erteilte. Das

¹⁵⁰¹ Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.51/2 [Reiff] Bericht Nr. 532/93 an AA Referat 605 vom 13. 05. 1993. Betr.: Förderung der deutschen Minderheit und der deutschen Sprache in Ungarn, hier: Aktuelle Situation der Schulbildung für die deutsche Minderheit in Ungarn.. 6-7. PA AA Zwischenarchiv 339.466, ohne Paginierung.

Engagement nahm Goldhammer außerhalb des LEP Ungarn, zusätzlich zu den 20 Wochenstunden (W.Std.) DFU in Geographie, die er am Gymnasium erteilte. Die Stundenverpflichtung war von deutscher Seite auf 25 WStd. festgesetzt, und das durfte ein Mix aus Schulunterricht und multiplikativer Tätigkeit sein. Goldhammers Interesse war weniger ein finanzielles, mehr ein berufliches. So konnte er sich in DaF weiterqualifizieren, nicht nur als »*Training on the job*« an der PH, indem er Phonetik und Lexik sowie einen Grundkurs in Literatur gab, sondern im Fernstudium an der Universität Kassel, wo er das Lehrzertifikat im Jahre 1997 erwarb.¹⁵⁰² Diese Berufsbiographie bestätigt das polemische Urteil, das Hans-Jürgen Krumm 1994 über die fehlgeleitete Lehrerausbildung in den Fremdsprachen fällt, nur halb:

„Nach wie vor werden Philologen ausgebildet, die auf ihre Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in einer mehrsprachigen Welt nur unzureichend vorbereitet sind und deshalb auf Kosten ihrer Schüler langsam erst zu Fremdsprachenlehrern werden.“¹⁵⁰³

Sie ist nur eine halbe Bestätigung, weil Lehrer »*Lebenslanges Lernen*« aus Verantwortung schon praktizierten, um die befürchteten Kollateralschäden ihrer defizitären Ausbildung bei den Schülern zu vermeiden oder wenigstens zu mindern, bevor es von der Europäischen Kommission 1996 als „[...] einzig mögliche Antwort auf eine sich immer schneller verändernde Welt“ ausgerufen wurde.¹⁵⁰⁴

Bevor Ergebnisse der Befragung durch den Verfasser ausgebreitet werden, soll an dieser Stelle noch einmal ein kurzer theoretischer Exkurs eingeschoben werden. Lehrerforschung untersucht – ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz – wie Lehrkräfte in ihre Berufsrolle hineinfinden (Internalisierung von pädagogischen Normen, Werten, Haltungen und Handlungsmustern; auch berufliche Sozialisation genannt). Damit können Lehrer ihre Funktion im System der Gesellschaft, genauer im Subsystem der allgemeinen Bildung, noch genauer im Schulsystem erfüllen. Ihre Funktion besteht in der Reproduktion von Wissen und Praktiken sowie der Werte und Normensysteme einer Gesellschaft bei den künftigen Generationen. Der Zusammenbruch eines politischen Systems wie in der Wende 1989/90 hat unübersehbare Folgen für die Gesellschaft, so auch für die Berufsrolle des Pädagogen. Empirische Forschung

¹⁵⁰² Erstes Interview Goldhammer 2018, Event 38-78, 81-90, 101-110, 160-163, 182-185. Genaue Bezeichnung des Zertifikats der Universität Kassel heute (2022): „Weiterbildendes Studienprogramm Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“.

¹⁵⁰³ Hans-Jürgen Krumm, Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung, in: *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer 1994, 6. Zitiert nach H.-W. Schmidt, Ungarische LehrerInnen – deutsche LehrerInnen, ebd. 43. Vgl. oben Fn. 1368.

¹⁵⁰⁴ Óhidi, Das deutsche Bildungswesen, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, ebd. 19-44, hier: 43 Fn. 25. Vgl. H.-W. Schmidt, ebd. 45.

im Bereich der Schulpädagogik hat sich deshalb in den 1990er Jahren u. a. dafür interessiert, wie die DDR-Lehrkräfte den Übergang in ein völlig anderes Bildungssystem, das im Zuge der deutschen Wiedervereinigung nach dem Muster der westdeutschen Länder aufgebaut wurde, bewältigt haben.¹⁵⁰⁵ Hier kann aus Platzgründen nicht auf die teilweise überraschenden Ergebnisse der im Wesentlichen quantitativen Studien eingegangen werden.¹⁵⁰⁶ Bedeutsam erscheint die Fragerichtung in der ersten der beiden zitierten Studien, von der die Items des größtenteils geschlossenen Fragebogens bestimmt wurden. Die Besonderheiten des historischen Prozesses in Deutschland – im Unterschied zu allen Transformationen in MOE nach 1989/1990 – haben bestimmte Implikationen im Rahmen des systemtheoretischen Forschungsansatzes. Gerade weil die Strukturen des zu importierenden Bildungssystems in den neuen Bundesländern schon vorgegeben waren, wird vor allem nach dem »Erleben« des historischen Wandels durch das »Individuum« gefragt, d. h. die einzelne Lehrperson bleibt in der Objektivität gefangen.¹⁵⁰⁷ Die hier vorliegende Studie wendet die Kategorie des »Erlebens« nicht systematisch an. Zwar wird von individuellen Akteuren gesprochen, begrifflich werden diese jedoch unter der Kategorie des »Subjekts« und nicht des »Individuums« erfasst. Die paradoxe Situation des Individuums, gesellschaftlichen Strukturen unterworfen zu sein (lat. »subjectum«), aber auch handelnd darauf einwirken zu können (das Subjekt im Satz), gerät dem strukturfunktionalistischen Ansatz leicht aus dem Blick. Zudem waren deutsche Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen – gleich ob aus Ost- oder Westdeutschland – nach 1990 teilnehmende

¹⁵⁰⁵ Hans Döbert, Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer, in: Sylvia Buchen u. a. (Hgg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 1. Weinheim/München 1997, 77-102. Theoretischer Ansatz, ausgehend von Parsons, ebd. 79-81. Außerdem: Manfred Granzow, Akteurkonstellationen und -verhalten beim Lehreraustausch zwischen dem Ost- und dem Westteil Berlins, in: Ebd., 103-116.

¹⁵⁰⁶ Der Fragebogen mit geschlossenen Fragen, zusätzlich einer Möglichkeit, sich frei zu äußern, wurde an 1.040 Lehrer an 41 Schulen in Berlin, Brandenburg und Sachsen versandt. Der Rücklauf ermöglichte die Auswertung von 289 Fragebögen. (Döbert, ebd. 82-83). Eine Faktorenanalyse erbrachte sechs Einstellungsdimensionen: 1. „Einstellungen zur DDR-Pädagogik, zur DDR-Schule und zum DDR-Schulalltag“; 2. „Einstellungen zur ideologischen Ausrichtung der DDR-Pädagogik und des DDR-Schulalltags“; 3. „Berufliche Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Schulsituation“; 4. „Einstellungen zu den neuen Freiheiten im pädagogischen Raum“; 5. „Neue Probleme in der Schule, im Unterricht und bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit“; 6. „Neue Anforderungen an die Lehrtätigkeit und Bewertung der eigenen Fähigkeiten [,] sie zu bewältigen.“ Erstaunlich fanden die Forscher, „[...] dass die ersten beiden Dimensionen nur wenig miteinander korrelierten, war doch zu erwarten, dass Lehrer mit einer positiven Einstellung zur Ideologie der DDR-Schule auch überwiegend die positiven Seiten der Schulpraxis sehen und vice versa.“ (Ebd. 84). „Überraschend positiv ist die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit ihren neuen Vorgesetzten [...]. Wenn man bedenkt, dass fast alle ehemaligen Schulleiter aus der DDR ersetzt wurden und die meisten Kollegien eine völlig neue Zusammensetzung haben, dann ist die Akzeptanz der neuen Vorgesetzten unerwartet hoch und spricht für deren Einsatz und Engagement.“ (Ebd. 89).

¹⁵⁰⁷ „Der Wandel der inneren und äußeren Existenzbedingungen sozialer Systeme erzeugt Widersprüche und Spannungen im Individuum. Je radikaler der Wandel erlebt wird, umso intensiver werden vom Individuum die veränderten Anforderungen erlebt und umso größere Anstrengungen muss es aufbringen, um durch entsprechendes Verhalten mit ihnen fertig zu werden. Bereits aus unseren Voruntersuchungen ging hervor, welche große Bedeutung das Erleben der konkreten sozialen Situation innerhalb bestimmter Systeme, z. B. der Schulgemeinschaft oder dem Lehrerkollegium, für die Lehrerinnen und Lehrer hat.“ Döbert, 78 (Hervorh. KDUe).

Beobachter eines fundamental anderen Transformationsprozesses. Die DDR-Lehrkräfte in Ostdeutschland wussten in groben Zügen, in welches Bildungssystem die Reise ging, nämlich in das westdeutsche – wenn auch die persönlichen Sorgen und Unsicherheiten zunächst die Detailfragen des Übergangs in einen anderen Arbeitsalltag, wie z. B. die Ordnungen zum Abhalten von Konferenzen, zur Versetzung von Schülern oder zur Abiturprüfung, überlagerten. Ungarische Lehrkräfte erfuhren, einmal abgesehen von dem Statusverlust des Russischen als erster Fremdsprache, keinen radikalen Bruch. Die tastenden Versuche der ungarischen Bildungsadministration, dem Schulwesen eine neue, anders gesagt, eine mit ehemaliger oder imaginer historischer Größe assoziierte Richtung zu weisen, führten an der Basis zu Ratlosigkeit und weitgehender Ignoranz. Auf den nationalen Grundlehrplan (ung. »*Nemzeti Alaptanterv*«, abgekürzt NAT) musste Jahre gewartet werden. Ungarische Lehrkräfte klammerten sich an alte Gewissheiten, erprobte Rezepte und lokale Autoritäten.

Erst als die zweite frei gewählte Regierung, mit Gábor Fodor als Bildungsminister, 1994 den NAT vorausschauend ab dem Jahr 1998 verpflichtend machte, waren die Lehrkräfte in den Schulen zur Erarbeitung der lokalen Lehrpläne gezwungen, damit die bipolare Struktur des nationalen Kerncurriculums ab dem gesetzten Datum greifen konnte.¹⁵⁰⁸ Allerdings zeigte sich in einer Untersuchung von József Zsolnai und seinen Mitarbeitern, dass zu Beginn der 1990er Jahre „[...] nur ca. zehn Prozent der Pädagogen (also ungefähr 10.000 Personen) fähig sind, Lehrpläne zu formulieren [...]“.¹⁵⁰⁹ Damit ergab sich also ein zusätzlicher Spielraum für die sich intensivierende Zusammenarbeit vor Ort. Hier wäre über diejenigen deutschen Gastlehrer zu sprechen, denen die kulturelle Anpassung in Ungarn einen zufriedenstellenden Grad an Selbstwirksamkeit ermöglichte. So wurde die Ebene der potenziellen Interkultur erreicht. »*Begegnung*« im Sinne eines prozesshaften Kulturbegriffs auf der Mikro-Ebene fand z. B. in einer lokalen Arbeitsgruppe von deutschen und ungarischen Lehrplanautoren statt.

5.4.5.2. Die individuellen Akteure im ungarischen Schulalltag

¹⁵⁰⁸ Óhidi, Das Bildungssystem in Ungarn. Ebd. 76. Óhidi übergeht die Tatsache, dass gleichzeitig die Erarbeitung der eigentlich geplanten zentralen Rahmenlehrpläne aufgegeben wurde, die noch durch das Bildungsministerium zu leisten gewesen wäre. Diese Triangulation aus nationalem Kerncurriculum, fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektivierung sowie den lokalen Erfordernissen hätte eine besser konkretisierte Vorgabe für die schuleigenen Lehrpläne bedeutet und ihre abgestimmte Entwicklung ermöglicht. Es sei dahin gestellt, ob mit der Maßnahme auch eine Verschiebung der Verantwortung auf die Schulen beabsichtigt war. Vgl. Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1993/94, vom 30. Oktober 1994. Xerokopie 8 Seiten + Deckblatt und Inhaltsverzeichnis, hier: 1. Privatarchiv Proksch, Marbug/Lahn.

¹⁵⁰⁹ Zsolnai, Offene Fragen der Lehrerbildung in Ungarn. Ebd. 102. Vgl. Proksch, ebd.

Die deutschen Gastlehrkräfte im ungarischen Bildungssystem waren nicht gezwungen, eine berufliche Neu- oder Umsozialisation zu durchlaufen. Sie hatten einen deutschen Auftrag und waren in Ungarn als westliche Experten gerade in ihrer Fremdheit erwünscht. Aufgrund des rechtlichen Rahmens sollten sie aber auch funktionieren wie ungarische Lehrkräfte. Das erforderte Anpassungsleistungen, die nicht jeder Programmlehrer ohne weiteres erbringen wollte: der Ausgangspunkt für eine Haltung des teilnehmenden Beobachters. Natürlich gab es Ausnahmefälle, z. B. wenn bereits im Laufe der ersten Entsendung die persönliche Entscheidung gefallen war, wenn möglich, über lange Zeit oder für immer in Ungarn zu bleiben bzw. später einmal zurückzukehren. Unter diesen Umständen war eine stärkere Anpassung denkbar und tragbar, aber nicht zwingend. Sie blieb immer eine reflektierte Leistung, und aufgrund wachsenden Wissens über die ungarische Kultur und mit der Auffächerung der Alltagserfahrung in unterschiedlichen Situationen gelang es immer besser, die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu ziehen. Die beschriebene Gruppe bildungspolitisch wacher, mit dem Europagedanken infizierter Kollegen z. B. nutzte die Chance, sich für eine begrenzte Zeit durch eingreifendes Handeln in neuen Arbeitszusammenhängen auszuprobieren und so eine Rückkehrperspektive auszubilden, d. h. sich für imaginierte neue Aufgaben im deutschen Bildungswesen zu qualifizieren. Teilnehmende Beobachtung ermöglicht ein Spiel mit dem Verhältnis von Distanz und Nähe, sie erlaubt ein ganzes Spektrum von legitimen Handlungen, von der Äußerung der Solidarität und der Sympathie, über die wohltdosierte Provokation bis hin zur bewusst ausgesprochenen Bewunderung und des Dankes für erfahrene Hilfe.¹⁵¹⁰ Aber es kann auch die Bereitschaft signalisiert werden, aktiv bei der Veränderung von Strukturen mitzuarbeiten, die aus einheimischer Betroffenheit gesehen untragbar sein müssten. Wenn die ungarischen Kollegen bei Letzterem nicht recht mitziehen wollten und sich abwartend verhielten, konnte dies schon zu Enttäuschungen der Gastlehrer führen und sie ihre eigene Bereitschaft anzweifeln lassen, zu dieser Transformation beizutragen, für die auch von oben keine weiteren Impulse kamen, oder wenn doch, nur Verwirrung stifteten. Aber im Schulalltag wurden Denkfiguren und Verhaltensmuster erprobt, mit denen ein mittlerer Abstand, eine beiden Seiten wohltuende Distanz aufgebaut werden konnte. Manchmal nicht ohne

¹⁵¹⁰ „Freundlichkeit [erfahren, aber] offenere Kommunikation [erwünscht]“ (A 52/10-11) – „Hilfsbereitschaft“ (A 39/10) – „Ohne die vielfältige Hilfe (vor allem der eigenen Kollegen) wären manche Arbeitsergebnisse nicht so gut ausgefallen.“ (A 18/8) [Die Aussage verrät eine hohe Anpassungsbereitschaft, KDUe.] – „Die Lehrerkolleg/innen waren freundlich, es war aber oft nicht leicht, private Kontakte zu knüpfen.“ (A 42/9) – „Ich fand meine [ungarischen] Kollegen großartig.“ (A 25/11).

Schlitzohrigkeit.¹⁵¹¹ Der Gleichmut, mit dem besonders ungarische Kolleginnen die Arbeitsbedingungen hinnahmen, rief angesichts der Dreifachbelastung durch Beruf und Familie – in einer ausgeprägt patriarchalischen Gesellschaft – sowie Nebenerwerbsjob aber auch Erstaunen hervor.¹⁵¹² Das Erstaunen konnte gar umschlagen in Bewunderung für die Dienstauffassung. Eine Teilnehmerin an der schriftlichen Befragung durch den Verfasser wollte sich sogar ein Beispiel daran nehmen, wie man „[...] bei Unstimmigkeiten mit der Schulleitung bzw. bei Regelungen [...], die nicht sinnvoll erscheinen, gelassener bleiben [...]“ könne.¹⁵¹³ Einen etwas anderen Akzent setzt die folgende Äußerung von einem Lehrer, der beide Staatsbürgerschaften besitzt und der „[...] nie ein Fremder in diesem Land [gewesen ist,] (wie eine Schulleiterin es intuitiv auf den Punkt brachte: ‚Du bist ja ein Ungar wie wir‘, gerade in Abgrenzung zu den anderen deutschen Gastlehrern)“.¹⁵¹⁴

„[...] die stoische (und gewissermaßen lebensweise) Ruhe, mit der [die einheimischen Kollegen] die Veränderungen der Zeit (und insbesondere in der ungarischen Bildungspolitik) wahrnehmen und akzeptieren, [würde ich mir selbst wünschen], aber nur in Verbindung mit einer gesunden Kritikfähigkeit.“¹⁵¹⁵

Bei den Fragen nach den Differenzen in der Haltung ungarischer und deutscher Lehrkräfte wird von den Teilnehmern an der Befragung relativ oft moniert, kritische Meinungen würden von ersteren häufig zurückgehalten.¹⁵¹⁶ Die mangelnde Offenheit wird manchmal gar als Devotion gegenüber Vorgesetzten und als Hinterhältigkeit gegenüber Gleichgestellten gesehen.¹⁵¹⁷ Die Angst vor der Macht, so wird unterstellt, gehe einher mit fehlender Solidarität.¹⁵¹⁸ Dabei bleibt diese Macht doch merkwürdig anonym: Formulierungen wie „Autoritäten“, „von oben“, „Vorgesetzte“, „die Politik“ decken das Feld ab. Als greifbare Figur bietet sich die Schulleiterin

¹⁵¹¹ „[...] bekamen die Lehrer die Vertretungsstunden extra vergütet, was dazu führte, dass es kaum zu Ausfallstunden kam [. Und ich hütete] mich – als Doppelverdiener [gemeint: mit der finanziellen Zuwendung aus Deutschland und dem Lehrergehalt aus Ungarn] – mich in die Vertretungslisten einzutragen...“ (A 45/10). [Das Lehrerentsendeabkommen verpflichtete zur Übernahme von vier WStd, wenn von der Schulleitung gewünscht.]

¹⁵¹² „Häufig überlastet durch teilweise berufliche Doppeltätigkeit“ (A 52/8).

¹⁵¹³ A 55/10.

¹⁵¹⁴ A 17/8.

¹⁵¹⁵ A 17/10. – Vgl. auch weitere Antworten auf Frage 10: „Relative (scheinbare) Gelassenheit bei Anweisungen von oben“ (A 4/10). „Flexibilität und Anpassung, [hohe] Arbeitsmoral bei geringer Entlohnung“ (A 47/10). – „Diszipliniert, fleißig, pünktlich“ (A 13/10). – „Gelassenheit und Ruhe bei der Lösung unterrichtlicher Aufgaben / Termineinhaltung“ (A 18/10). – „Gelassenheit unter Zeitdruck“ (A 6/10). – „Gelassenheit im Chaos“ (A 2/10). – „Die Lehrer waren weniger gestresst.“ (A 37/10). – „Gelassenheit bei nicht zu ändernden Gegebenheiten.“ (A 37/10).

¹⁵¹⁶ „Sich ärgern und den Mund [...] halten“ (A 39/10). – „Weniger Schönfärberei“ (A 52/11). – „[Vermisst:] Kritik“ (A 27/11).

¹⁵¹⁷ „Weniger hinter dem Rücken und dafür mehr geradeaus sagen, was man denkt / will / für gut oder schlecht hält, nicht so devot sein, weniger ängstlich auftreten“ (A 13/11).

¹⁵¹⁸ „Mehr Selbstbewusstsein gegenüber Vorgesetzten [empfohlen], kritischer sein [und] sich solidarisieren, um gemeinsame Ziele durchzusetzen“ (A 39/11).

oder der Institutsleiter an; selten ist eine Aussage zu finden wie die folgende über einen Lehrstuhlinhaber: „Von Laissez-faire bis weitgehend tolerant.“¹⁵¹⁹ Unter dem Eindruck der Koordinator-Rundbriefe der ersten Jahre, in denen Treffen der verstreuten PLK für gemeinsame Beratungen oder Fortbildungsseminare auf das Wochenende gelegt und für den Freitag zeitlich so geplant wurden, dass nicht der Unmut der Schulleiter und Direktorinnen hervorgerufen wurde, mag sich diese Personalisierung der Macht in vielen Köpfen verfestigt haben. Dieser Eindruck wurde durch manche handschriftliche Randbemerkung des Koordinators im offiziellen Rundbrief verstärkt („Habe Ihren Lehrstuhlleiter zufällig in Budapest getroffen. Er ist sehr angetan von Ihrer Arbeit.“ o. ä.). Im Gegensatz zu Wahrnehmungen, die diese Sicht bestätigten, hebt Óhidi den großen Kompetenzbereich des Lehrerkollegiums bei fachlich-pädagogischen und funktionellen Entscheidungen hervor, z. B. die Begutachtung der Stellenbesetzung, die der Schulleiter vorzunehmen beabsichtigte.¹⁵²⁰ Freilich muss ein Gremium seine Rechte auch wahrnehmen (können oder wollen), damit ein System der »Checks and balances« funktioniert.¹⁵²¹ „Der Kompetenzbereich des Schulleiters ist eher begrenzt, sein Aufgabenbereich dagegen sehr breit.“¹⁵²² Der Schulleiter verantwortete das fachliche, gesetzmäßige und wirtschaftliche Funktionieren der Schule im Rahmen des Budgets. Allerdings könnte sich gerade darauf eine starke personale Macht stützen, wenn die Verantwortlichkeiten den Rahmen für eine eigene Agenda abgaben. Das »Principal-Agent«-Verhältnis ermöglichte der Schulleitung eigene strategische Überlegungen oder taktische Schachzüge in dem Maße, wie die kommunale Bildungsadministration personell und fachlich (schlecht) ausgestattet war. Die Leitung des Schulamts der Gemeinde, wenn es überhaupt existierte, war oft nicht durch Juristen, sondern durch ehemalige Lehrer besetzt.¹⁵²³ Die Führungskultur einiger Schulleiter wird von erfahrenen deutschen Lehrern kritisiert, z. B. die Intransparenz von Entscheidungen oder Verfahrensweisen¹⁵²⁴, manchmal auch eine

¹⁵¹⁹ A 4/9.

¹⁵²⁰ Óhidi, Das ungarische Bildungssystem, ebd. 82. Die Gutachten des Lehrerkollegiums waren gegenzuzeichnen durch den Schulträger, in der Regel die Kommune oder eine Stiftung. Óhidi beschreibt den Zustand vor der Zentralisierung des Schulwesens durch die Fidesz-Regierung in den Jahren ab 2012.

¹⁵²¹ „Mehr Mut zu einer kritischen Haltung (aber das ist auch leichter gesagt als getan)“ (A 29/11) – „Mut zu lösungsorientierten Diskussionen in Lehrerversammlungen [wäre nötig], (die die Schulleitung aber wünschen müsste)“ (A 14/11).

¹⁵²² Óhidi, ebd.

¹⁵²³ Vgl. Óhidi, ebd. 81 Fn. 71. Angesichts der großen Zahl kleiner und kleinster Selbstverwaltungen in Ungarn war die Überforderung der kommunalen Entscheidungsträger in Bildungsfragen weit verbreitet.

¹⁵²⁴ „Mehr Transparenz bei Entscheidungen“ (A 52/11). Bei seiner Teilnahme an der dritten oder vierten Lehrerkonferenz in Mosonmagyaróvár mahnte der Verfasser, ins Ungarische übersetzt von einer Kollegin, den Aushang einer Tagesordnung mit den Besprechungspunkten und das Führen eines Protokolls an, um mehr Transparenz zu erreichen. Er erhielt unter vier Augen die Zustimmung einiger Kollegen, aber an der Praxis der Konferenzleitung durch die Direktion änderte sich in den zwei Jahren seiner Tätigkeit (1990-1992) wenig bis nichts.

Ambivalenz bei der Terminsetzung¹⁵²⁵ oder gefühlte Ungerechtigkeiten beim Ressourcenmanagement¹⁵²⁶, oft zurückzuführen auf einen rigiden Kommunikationsstil und mangelnde Vereinbarung von gemeinsamen Regeln. Natürlich gilt auch hier, dass deutsche Gastlehrkräfte auf Grund ihrer Erfahrungen mit deutschen Schulleitern für Negativbeispiele sensibilisiert waren. Auf dem Gesamthintergrund macht es aber Sinn, den ungarischen Lehrerkollegen – wenn belegbar auch nur auf dem Papier des ausgefüllten Fragebogens – mehr Mut zur Selbstermächtigung und Eigenverantwortung anzuraten.¹⁵²⁷

Das westdeutsche Verständnis, was unter Demokratisierung zu verstehen sei, nämlich die »*Demokratisierung aller Lebensbereiche*«, also auch der Schule und des Unterrichts, ist nicht zu denken ohne die Rezeption erratischer Schriften der Frankfurter Schule durch die 1968er Bewegung. Z. B. war das Werk »*Der autoritäre Charakter*« von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (1937) eine oft zitierte Quelle für den Zusammenhang von familiärer und schulischer Erziehung und dem Aufkommen des Nationalsozialismus in Deutschland. Das Stanley-Milgram-Experiment konnte als Lehrfilm im 16mm-Format in der Kreisbildstelle für den Unterricht in Sozialkunde oder für den Ethikunterricht ausgeliehen werden. Gern gelesen im Literaturunterricht der Oberstufe wurden die Romane mit verwandter Thematik »*Der Untertan*« von Heinrich Mann und »*Jugend ohne Gott*« von Ödön von Horváth. Auf diesem Hintergrund, wenn auch nicht allen westdeutschen Gastlehrkräften direkt bewusst, wurde ein aktives (demonstratives) Desinteresse der ungarischen Kollegen an politischen Debatten beklagt und mit ihrer schwachen Performanz bei Lehrerkonferenzen und dem dulddenden Verhältnis zur Schulleitung in Zusammenhang gebracht.¹⁵²⁸ Mit dem Verhältnis zur eigenen nationalen Vergangenheit kamen ungarische und deutsche Kollegen auf keinen gemeinsamen Nenner. Als Ergebnis der Kulturpolitik in den vergangenen dreizehn Jahren sind inzwischen »*Aufarbeitung*« und »*Erinnerungskultur*« in Ungarn inhaltlich anders, oft konträr zu den deutschen Vorstellungen besetzt; in den 1990er Jahren konnten die deutschen Gastlehrer für

¹⁵²⁵ „Termineinhaltung [wird bei Bringschuld der Lehrkraft wichtig genommen]“ (A 18/10) – „Ich habe gelernt, über Nacht Workshops zu organisieren.“ (A 39/10).

¹⁵²⁶ „[Als] muttersprachiger Gastlehrer [sollte] ich so viel wie möglich Schülern zugutekommen, als problematisch sah ich die Eine-Wochenstunden-Verpflichtung in mehreren Klassen an, wodurch ein kontinuierliches Arbeiten kaum möglich war. (A 38/8). – „[Der] Schulleiter erweckte den Anschein, dass er so viel wie möglich [von der deutschen Gastlehrkraft] profitieren wollte und ließ [diese] wesentlich mehr Stunden geben als die ungarischen Kollegen.“ (A 42/9). [Eigentlich jeder für sich ein Fall für den Koordinator, da hier möglicherweise gegen das Subsidiaritätsprinzip verstoßen wurde, KDUe].

¹⁵²⁷ „Weniger Angst vor Autoritäten, Solidarität auf dem Wege des Umgangs mit Autorität, [...] Emanzipation“ (32/11). – „[Ungarischen Kollegen wird geraten,] „sich von Vorgesetzten und in der Politik nicht alles gefallen zu lassen“ (A 55/11).

¹⁵²⁸ „Viele Lehrer könnten mehr Interesse an Politik und gesellschaftlichen Ereignissen zeigen“ (A 55/11). – „Mehr außen- und innenpolitisches Interesse, Kritik“ (A 27/11).

diese Kategorien kein Interesse wecken. Die Meinungsfreiheit wurde nach der Erfahrung mit der repressiven Kulturpolitik des Kádár-Regimes auch für Positionen in Anspruch genommen, die sich einer Überprüfung im Diskurs nicht stellen wollten.¹⁵²⁹ Andererseits verfehlte die schulische Gestaltung der Nationalfeiertage¹⁵³⁰ – wie auch andere Momente der Schulkultur, die aus der gymnasialen Tradition bezogen wurden und ein »*Wir-Gefühl*« schufen, eine Identität stifteten oder eine Wirkung in der Gemeinde hervorriefen¹⁵³¹ – nicht ihren Eindruck auf die deutschen Gastlehrkräfte, auch deshalb nicht, weil die ungarischen Kollegen sich sehr stark dafür engagierten.¹⁵³² Über ihr Engagement im oder für den Unterricht gehen die Meinungen auseinander – wahrscheinlich abhängig von den persönlichen Konstellationen und dem jeweiligen Schulklima insgesamt.¹⁵³³ Die politische Abstinenz spiegelte sich in privaten Rückzugsstrategien und individuellen Lösungsversuchen für die systembedingten Probleme. „Sinn für Familiäres“ beobachtete eine Gastlehrerin an ihren Kollegen, neben „Freundlichkeit“ und „Großzügigkeit“ eine von ihr als angenehm empfundene Eigenschaft.¹⁵³⁴ Nicht ohne imaginäres Augenzwinkern wird die Fähigkeit bewundert, „[...] sich in schwierigen Situationen durchzuwursteln.“¹⁵³⁵ Die dazu nötigen Eigenschaften, wie Flexibilität, Ausdauer, Ergebnisorientierung und Talent zur Improvisation wecken Anerkennung, Sympathie und Bewunderung.¹⁵³⁶ Positiv wird die „Identifikation [der ungarischen Kollegen] mit der Schule“ gesehen, an der sie unterrichten, zusammen mit einer „hohen Einsatzbereitschaft für die SuS [Schülerinnen und Schüler]“, verbunden mit

„[...] pädagogische[m] Takt (damit meine ich eine gewisse emotionale Beziehung und persönliche Verantwortung, die ich an dt. [deutschen] Schulen vermisse und die sich nicht durch Methoden und Zielvereinbarungen ersetzen lässt.“¹⁵³⁷

¹⁵²⁹ „Gilt beileibe nicht nur für Kolleg/innen, ist aber im Bildungsbereich besonders wichtig: Weniger Scheu und Unwille [werden angemahnt], sich allen Realitäten der ungarischen Geschichte zu stellen, also auch den häufig bestrittenen dunklen Seiten“ (A 41/11). – „Weniger Opferhaltung (Trianon)...“ (A 33/11). – „Weniger Nostalgie in der Geschichte des großungarischen Reiches“ (A 22/11).

¹⁵³⁰ „Große emotionale Momente, da tut sich der Deutsche ja generell schwer.“ (A 53/10).

¹⁵³¹ „Begeistert hat mich das Schuljahresbuch. Eine schöne Art, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schule zu fördern. Das fügt sich in die Reihe der traditionellen Feierlichkeiten, die von gesundem Nationalstolz und Traditionsbewahrung künden.“ (A 38/10).

¹⁵³² „Hohe Flexibilität und unermüdlicher Einsatz [der ungarischen Kollegen] bei sehr vielen außerunterrichtlichen Veranstaltungen“ (A 35/10).

¹⁵³³ „Die Bereitschaft bei vielen, sich unterrichtlich enorm zu engagieren“ (A 17/10) – „[Ungarischen Kollegen wäre anzuraten, den] Unterricht etwas ernster zu nehmen, etwas mehr Flexibilität zu zeigen [durch eine Abkehr vom routinemäßigen Frontalunterricht? KDUe] A 42/10.“

¹⁵³⁴ A 52/10.

¹⁵³⁵ A 42/10.

¹⁵³⁶ „Gelassenheit, Lebensfreude, Kreativität und die Fähigkeit, aus wenig viel zu machen“ (A 33/10). – „Mehr Gelassenheit, zum Beispiel bei Termindruck, weniger auf Formales achten, mehr an Ergebnis und Improvisation orientiert“ (A 23/10) – „Durchhalten in schwierigsten Lagen, Improvisieren und Fünfe mal grade sein lassen können“ (A 41/10).

¹⁵³⁷ A 29/10.

Welcher Gegensatz: Fachberater Josef Proksch, in seiner Anfangszeit, den ersten beiden Schuljahren ab 1988/89, noch als Lehrer im Deutschsprachigen Leó-Frankel-Gymnasiums in Baja geführt, beobachtete ein

„[...] eindeutig definiert[es] und akzeptiert[es] Lehrer-Schüler-Verhältnis (aus der Erfahrung bundesdeutscher oder amerikanischer Schulen ein wahres ‚Kontrastprogramm‘); dem ‚Herrn Lähler‘, häufig noch auf dem Podest unterrichtend, wird z. B. zu Beginn der Stunde mit einem akzentuierten ‚Gruppe Achtung‘ in ‚militärisch‘ strammer Haltung Meldung über die Vollständigkeit der Klasse gemacht.“¹⁵³⁸

Diesem etwas überspitzt gezeichneten pädagogischen Verhältnis entspricht vom Standpunkt des Beobachters als die „[...] übliche Unterrichtsform [...] der Frontalunterricht, in dem das Unterrichtsgeschehen ausschließlich vom Lehrer bestimmt und der Schüler lediglich in seiner Rolle als Rezipient gefordert und benotet wird.“¹⁵³⁹ Nüchtern betrachtet, ist der Frontalunterricht eine von vier Sozialformen des Unterrichts, abgegrenzt von der Gruppenarbeit, der Partner- und der Einzelarbeit von Schülern. Diese Formen sind je nach Fach und Unterrichtsphase verschieden ins Verhältnis zu setzen. Sicher weist der Lehrervortrag als Erzählen von Geschichten, z. B. im Geschichtsunterricht, einen anderen Stellenwert auf als im Fremdsprachenunterricht (Schulung des Hörverstehens). Und ein frontal gelenktes Unterrichtsgespräch hat, z. B. beim Zusammenfassen von Ergebnissen im naturwissenschaftlichen Unterricht, einen positiven Lerneffekt, anders als im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, wo es den Mut zur freien selbstständigen Äußerung des Lernenden untergräbt.¹⁵⁴⁰

Zwischen den beiden miteinander konfrontierten Zitaten liegen drei Jahrzehnte. Das erste stammt aus der Befragung von 2018 und ist im Rückblick auf die Tätigkeit im LEP Ungarn zwischen 2009 und 2013 formuliert, die übrigens an derselben Schule stattfand (Leó Frankel G. – UBZ Baja), auf die sich das zweite Zitat von 1989 bezieht, rückblickend auf das Schuljahr 1988/89. Ob es noch dieselbe Schule ist, darf zu Recht in Frage gestellt werden (andere Schulziele und –strukturen, andere Leiter und Lehrkräfte usw.). Aber das ist hier nicht der Gegenstand der Analyse. Beide Zeitzeugen äußern sich einmal indirekt, einmal direkt zu Unterrichtsmethoden und bringen dafür ihre Beobachtungskategorien aus Deutschland mit. Dass die

¹⁵³⁸ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Lehrer und Fachberater [...] Schuljahr 1988/89, 3. Siehe oben Fn. 1021.

¹⁵³⁹ Ebd.

¹⁵⁴⁰ In einem Vorlesungsskript von 2007 ordnet Hilbert Meyer den Frontalunterricht dem „Lehrgang“ zu. Schulischer Fachunterricht ist überwiegend lehrgangsmäßig organisiert. Hilbert Meyer, *Grundformen des Unterrichts – Langfassung* (Stand: 26.7.2007). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 4-5. Vgl. Ders./Meinert A. Meyer: Lob des Frontalunterrichts, in: Friedrich-Jahresheft (1997) XV: Lernmethoden, Lehrmethoden, 34–37; Wilhelm H. Peterßen, [Lemma] Frontalunterricht, in: Ders., *Kleines Methoden-Lexikon*. München 1999, 112-115.

Kategorien das Beobachtete entsprechend akzentuieren bzw. andere Elemente, die auch zu beobachten gewesen wären, herausfiltern, ist ein Gemeinplatz der Wahrnehmungspsychologie (man sieht nur, was man kennt). Hier soll auf zwei andere Aspekte aufmerksam gemacht werden. Die Kopplung zwischen einem lehrerzentrierten Unterricht und einem schlechten Lehrer-Schüler-Verhältnis ist nicht zwingend gegeben, genauso wenig wie zwischen einem guten Schüler-Lehrer-Verhältnis und schülerzentriertem Unterricht. Auch dies ist schon eine vor einem halben Jahrhundert formulierte Erkenntnis der pädagogischen Psychologie. Am wenigsten erträglich für Lernende in der Schule dürfte eine Kombination aus einem »*Laissez faire*«-Unterrichtsstil und einer die Schüler wenig wertschätzenden Lehrerhaltung sein.¹⁵⁴¹ Ein Aspekt, der nicht so leicht ins Auge fällt, sondern eher nachempfunden werden muss, ist der »*Kälte- oder Wärmegrad*«, der in dem Konzept der westlichen Schule herrscht, von dem aus die Beobachtungen formuliert und indirekt bewertet werden.¹⁵⁴² Diese »*pädagogische Temperatur*« hat mit der Sozialisationsfunktion der Schule in einer Demokratie zu tun und drückt die Grade der Mündigkeit aus, die dem Schüler zugemutet werden.¹⁵⁴³ Der allgemeine Begriff der Mündigkeit, der von Immanuel Kant bezogen ist¹⁵⁴⁴, lässt sich für die schulische Sozialisation in vier Normenbereiche aufgliedern (Robert Dreeben) und nach ihrer Operationalisierung auch empirisch durch Unterrichtsbeobachtung erfassen. In der Zusammenfassung durch Gruschka sind dies:

- „Unabhängigkeit (von den Eltern und anderen Hilfen)
- Leistung (Lehre in aktives Lernen und gezeigtes Können übersetzen).
- Universalität (alle werden im gleichen Maße bewertet – ohne Ansehen der Person)
- Spezifität (bewertet wird man nur als Schüler, nicht als ganze Person).“¹⁵⁴⁵

Der Begriff der Leistung wird nicht nur durch die Definition (in Klammern) erklärt, sondern weiter operationalisiert. Aktives Lernen verlangt Beteiligung am Unterricht „[...] aus eigenem Antrieb [...] Mündliche Beteiligung [als Indikator] geschieht nicht nur auf Aufruf durch den Lehrer.“¹⁵⁴⁶ Dies führte nicht nur zwischen ungarischen Schülern und deutschen Gastlehrern zu

¹⁵⁴¹ Vgl. dazu die Bemerkungen zum »*demokratischen Erziehungsstil*« (Lewin, Tausch/Tausch) oben Fn. 1209.

¹⁵⁴² Bremer/Gruschka, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik* 1987 (vgl. oben Fn. 1492); Andreas Gruschka, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar 1994.

¹⁵⁴³ Ders., *Erzieht die Schule zur Mündigkeit?* In: Gernot Böhme (Hg.), *Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft*. Darmstadt 2009, 67-89, hier: 78.

¹⁵⁴⁴ Immanuel Kant (1784), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders. *Werke in zehn Bänden* (Hg. Wilhelm Weischedel), Band 9, Darmstadt 1970, 51-61. Vgl. Bernd Villhauer, *Mündigkeit und Unmündigkeit nach Kants Schrift ‚Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?‘* in: Böhme (Hg.), *Der mündige Mensch*, ebd. 13-23.

¹⁵⁴⁵ Robert Dreeben, *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a. M. 1982. Zitiert nach Gruschka, ebd. (dort ohne Seitennachweis).

¹⁵⁴⁶ Ebd.

Missverständnissen. Es kam den Schülern nicht in den Sinn, dass sie eine Bringschuld hatten, und nicht etwa der Lehrer eine Holschuld.¹⁵⁴⁷ Deshalb warteten sie darauf, von ihm aufgerufen zu werden. Um auf eine mögliche schlechte Tagesform Rücksicht zu nehmen, wurde diese Art der Beteiligung nicht an jedem Ende der Unterrichtsstunde, sondern in größeren Zeiträumen bewertet. Das kollidierte jedoch mit der oben schon beschriebenen ungarischen Erwartungen, dass am Ende jeder Schulwoche für jeden Schüler eine Zensur im Klassenbuch eingetragen werden musste. Weitere Operationalisierungen des westdeutschen Schulleistungsbegriffs – immer mit dem Leitziel Mündigkeit – waren ebenfalls konfliktgeladen. Die Zumutungen an Schüler sollten mit ihrem zunehmendem Alter wachsen.¹⁵⁴⁸ Wie das Beispiel der strafbewehrten Schülerkooperation bei Prüfungen zeigt, steht Gruschka nicht an, die Ambivalenz solcher Normierungen der schulischen Arbeit, die den Schüler schrittweise zum autonomen Handeln in einer demokratischen Gesellschaft führen sollen, zu beschönigen. Denn „[die] andere [Seite der Medaille] ist das zivilisatorisch zurückgebliebene Interesse der Institution und ihrer Lehrer, die Spielräume dieser Mündigkeit zu begrenzen. Die Schule setzt [...] auf Disziplinierung.“¹⁵⁴⁹ Empirisch wurden deshalb von ihm Unterrichtsszenarien in Institutionen auf allen Ebenen des deutschen Bildungswesens untersucht. Im Fokus standen „[...] Mündigkeitskonflikte [...], die die Spannung zwischen Autonomie und funktionaler Anpassung exemplarisch und zugleich alltäglich ausdrücken.“¹⁵⁵⁰

In dem offenen Fragebogen, den der Verfasser seinen ehemaligen Kollegen vorgelegt hat – Gastlehrkräfte in Ungarn wie er – ist keine direkte Frage nach dem Leistungsbegriff enthalten. Bemerkenswert ist, dass auch niemand von den Beantwortern von sich aus auf den Aspekt der Leistungsbewertung bei der Notengebung zu sprechen kam, es sei denn, man bezöge verklausulierte Anmerkungen zu »Schönfärberei« und »Fassadenevaluation« auch darauf und

¹⁵⁴⁷ Gruschka spricht nur von der „Bringepflicht“ des Schülers. Ebd. 79.

¹⁵⁴⁸ Sie sollten „[...] sich selbst methodisch organisieren lernen [...]. Die Anleitung durch den Lehrer und das Unterrichtsmaterial wird mit der Zeit reduziert, so wenn die Schüler kleine Projekte und Aufträge [...] zu bewältigen haben [...]. Die Unterrichtsplanung muss Situationen einkalkulieren, in denen Schüler] erfolgreich nur mit anderen sein können. Gilt hier Kooperationsfähigkeit als Ziel, so steht diese im Prüfungsfall unter Strafe [...] Die Lernzielbestimmungen wiederum verweisen eindrücklich auf die pädagogische Norm der Mündigkeit: Hier ist von Analysieren, Experimentieren, Prüfen, Bewerten, Beurteilen, Begründen, Argumentieren die Rede. Auch wenn dahinter die ungleich pragmatischere Erwartung steht, einen Text einigermaßen plausibel wiedergeben zu können, handelt es sich bei den Fähigkeiten nicht einfach um pädagogische Pathosformeln. Denn das aufklärerische Modell der Erarbeitung von Inhalten, das unseren fortgeschrittenen Unterricht auszeichnet und mit dem Schule heute sich vom alten Modell der Katechese und Indoktrination unterscheidet, verlangt nach [...] einer Aufforderung an die Schüler, sich als reflexionsmächtig zu erweisen [...].“Ebd.

¹⁵⁴⁹ Ebd. 80.

¹⁵⁵⁰ Ebd.

nicht nur allgemein auf die Vermeidung von Kritik bzw. kritischer Situationen.¹⁵⁵¹ Auf diesem Feld wurde Druck indirekt von Kollegen und direkt von Schul- und Institutsleitungen auf deutsche Gastlehrer ausgeübt – nur nicht wie in den 1980er Jahren in westdeutschen Schulen mit der Korrektur der Noten nach unten.¹⁵⁵² Um Konflikte zu vermeiden, wurde in Einzelfällen verlangt, die Note nach oben zu setzen. In der Regel betraf eine solche Intervention Einschätzungen der Schülerleistungen auf einem mittleren Niveau der deutschen sechsstufigen Notenskala (»befriedigend« bzw. »ausreichend«). In der auf dem Kopf stehenden, um eine Stufe verminderten ungarischen Notenskala (5 = »jeles« [ausgezeichnet], 4 = »jó« [gut], 3 = »közepes« [mittelmäßig], 2 = »elégséges« [genügend], 1 = »elégtelen« [ungenügend]) war die Vergabe der Noten 3 und 2 kaum tragbar. Das zeigten Listen im Klassenbuch mit den Wochennoten. Hin und wieder war eine Ziffer 1 eingetragen, der überwiegende Teil der Notierungen bestand aus den Ziffern 5 und 4. Dieser Umstand und die Fülle der regelmäßigen Ziffernbenotungen ließen sich so deuten, dass die Beantwortung von Wissensfragen (im Fremdsprachenunterricht das Ausfüllen von Lückentests mit grammatischen oder Wortschatz-Items) die Hauptbasis der Leistungsbewertung darstellte. Komplexe Aufgabenstellungen im Sinne des „aufklärerischen Modells der Erarbeitung von Inhalten“ (Gruschka) hätten die wöchentliche Buchhaltung unmöglich gemacht. Zu Diskussionen über den Inhalt und das Niveau der Schülerleistungen – die deutschen Kollegen bewerteten seltener und nicht so hoch – kam es indessen kaum, weil deren niedrigere Noten im Team mit einem oder zwei ungarischen Kollegen »ausgemendelt« werden konnten. Geschätzt wird von einem anderen Teilnehmer der Befragung auch die Fähigkeit der ungarischen Kollegen, „unter schwierigen Rahmenbedingungen ein gesundes und förderliches Lehrklima [!] her[zust]ellen.“¹⁵⁵³ Ist damit die Disziplinierung der Schüler gemeint? Der Perspektivwechsel von der sonst üblichen Bezeichnung *Lernklima* her ist vielleicht kein Zufall. Der Lehrerhabitus ungarischer Kollegen gegenüber den Schülern unterschied sich von der scheinbaren Flexibilität und freundlich-zurückhaltenden Selbstpräsentation im Lehrerzimmer. Gastlehrkräfte attestieren den ungarischen Kollegen „Durchsetzungsfähigkeit, Strenge, Konsequenz im Handeln“, vermisst werden dagegen „Lockerheit, Flexibilität, Eigenständigkeit [im Kontakt mit Schülern].“¹⁵⁵⁴ Negative

¹⁵⁵¹ Vgl. oben Fn. 1516. Außerdem: „Im Klassenbuch das einzutragen, was man wirklich gemacht hat, und nicht das, was man laut Plan gemacht haben müsste“ (A 50/11).

¹⁵⁵² Bremer/Gruschka, 1987, 32: „Der Lehrer zum Schulleiter zitiert und von diesem ermahnt, in seinem Fach nun doch »Fünfen und Sechsen« zu geben. Mit dem Hinweis auf die Gaußsche Normalverteilung wird die bündige Identifizierung der schlechten Schüler verlangt und durchgesetzt.“

¹⁵⁵³ A 44/10.

¹⁵⁵⁴ A 11/10 und A 11/11. Ähnlich: „Man sollte manchmal lockerer [gegenüber den Schülern] sein und nicht so überkorrekt.“ (A 50/11) – „Die natürliche Strenge, die sie ausstrahlen“ (A 17/10).

Erscheinungen eines autoritären Unterrichtsstils werden ebenfalls festgehalten¹⁵⁵⁵, teilweise mit dem Vorwurf rassistischen Verhaltens.¹⁵⁵⁶ In dieser Schärfe wird der Kontrast zwischen Kollegen- und Lehrerhabitus allerdings nicht immer gesehen, es fallen auch positive Äußerungen mit Formulierungen, nach denen ein zwar autoritärer, aber mütterlich oder väterlich zugewandter Umgangston beobachtet worden ist. Manchmal klingt etwas wie Neid heraus. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist das in der Befragung wohl am häufigsten genannte Item und wird manchmal auch explizit im Schulkulturvergleich zu Deutschland gesehen.¹⁵⁵⁷

Pädagogisches Wohlwollen, so wurde oben schon kurz ausgeführt, fokussierte die ungarischen Lehrkräfte auf die nächste Hürde, die der Schüler oder die Schülerin zu nehmen hatte. Nicht eine allgemeine Didaktik bestimmte die Haltung zum Unterricht, und die Fachdidaktik nur insoweit, als die Inhalte Prüfungsrelevanz besaßen. Diese Haltung führte auch zu einer impulsiven, aber als pragmatisch ausgegebenen Ausnutzung des Zeitbudgets. Die Planung und Durchführung phantasievoll gestalteter außerunterrichtlicher Veranstaltungen wurde offensichtlich als so reizvoll empfunden, dass dafür keine Minute zu schade war, z. B. wenn Klassenleiter für die Vorbereitungen größere oder kleinere Schülergruppen aus dem Unterricht der Kollegen freistellen ließen. Demgegenüber galten Unterricht und Notengebung als Routine und verdienten nur den minimal nötigen Zeitaufwand. Die Zeitgestaltung beeinflusste auch die Kooperation mit den Gastlehrkräften im Fach Deutsch. Von diesen wurde über Unpünktlichkeit, »*ad-hoc*«-Entscheidungen und fehlendes »*Feedback*« geklagt.¹⁵⁵⁸ Nur

¹⁵⁵⁵ „Andere Meinungen als die der Lehrkraft zulassen, d. h. die Argumentation bewerten und nicht die Meinung“ (A 31/11) – „[Ungarische Lehrer sollten] die Veränderungen unserer Zeit und [in der Folge im] Schülerverhalten so akzeptieren, wie sie sind [bzw.] Schüler als Partner akzeptieren.“ (A 17/11).

¹⁵⁵⁶ „Alle Schüler sollten unabhängig von ihrer Herkunft gleich behandelt werden, der unterschwellige Rassismus gegenüber Minderheiten sollte abgestellt werden.“ (A 55/11) – „[Ich wünschte mehr] Vorurteilsfreiheit in [ungarischen] Institutionen“ (A 10/11) – „[Es fehlt ungarischen Lehrerkollegen an] Empathie anderen Ethnien / Kulturen gegenüber“ (A 6/11).

¹⁵⁵⁷ „[Bei einigen Kollegen] sehr gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis“ (A 6/10) – „Freundlichkeit, Großzügigkeit“ (A 52/10) – „Besondere Nähe zu den Schülern“ (A 32/10) – „enges Verhältnis zu den Schülern [und] Engagement für die Schule“ (A 22/10) – „Überwiegend herzliche Art im Umgang“ (A 53/10) – „Großer Idealismus, Improvisationstalent, enge Vertrautheit mit SchülerInnen“ (A 34/10) – „Viel Verständnis für die Schüler, vertrauensvolles Verhältnis („*néni*“ [ung. Anredeform vertrauten älteren Personen gegenüber: ‚Tante‘]), hohe Bereitschaft, zum Wohle des Ganzen zusätzliche Aufgaben zu übernehmen“ (A 31/10) – „Der sehr liebevolle Umgang mit den Kindern, der so typisch ist für Ungarn, aber nicht so zu uns ins deutsche Schulsystem passt“ (A 50/10) – „Mir hat sehr gut das Lehrer-Schüler-Verhältnis gefallen. Die Pädagogen investieren nicht nur sehr viel Zeit und Arbeit, sie sind wie Klassen-Eltern und kennen auch ihre Schüler sehr gut. Davon abgeleitet, habe ich beobachtet, dass viele Lehrer sich außerordentlich aufopferungsvoll für den Lernerfolg einzelner Schüler engagieren. Das merkte man an den zahlreichen Trophäen, die ihre Schüler bei alle[n] möglichen Wettbewerben einheimsten. Und einige [sehr gute] mündliche Prüfungsergebnisse [in der Sprachdiplom-Prüfung] haben wir sicher auch der Unterstützung zu verdanken.“ (A 38/10).

¹⁵⁵⁸ „[Mangelnde] Pünktlichkeit [der ungarischen Kollegen]“ (A 6/11; A 18/11) – „Vieles wird sehr kurzfristig organisiert, [wenig] rechtzeitige Planung, [kaum] zeitnahe Rückmeldung“ (A 35/11) – „Vieles wurde in letzter Minute entschieden und gestaltet.“ (A 39/10) – „Die Absprachen zwischen den Lehrern [im Tandemunterricht]

eine Lehrerin redete sich diese Erscheinungen als »*Polychronismus*« schön.¹⁵⁵⁹ Die sonst so bewunderte Flexibilität konnte sich in Angelegenheiten des Unterrichts in Starrsinn und Sturheit verwandeln.¹⁵⁶⁰ Wenn sich dann endlich einmal eine Gastlehrerin „[...] als Partner in der Unterrichtsarbeit gesehen [fühlte, denn] nach anfänglichen Schwierigkeiten wurden die [vom Üblichen abweichenden] Aufgaben und Ziele der Arbeit toleriert“¹⁵⁶¹, blieben immer noch die Fragen zu beantworten, ob das Interesse mehr als oberflächlich war und wie nahe die Toleranz an der Gleichgültigkeit lag. Zugestanden wird, dass die Kooperation durch die Sprachhürde erschwert wurde, vielleicht nicht so sehr in technischen und funktionalen Zusammenhängen als bei der Herstellung einer Kommunikation auf Augenhöhe.¹⁵⁶² Die Schwierigkeiten in der Verständigung als Folge des eigenen Defizits nur sich selbst zu attribuieren, hält der Verfasser für verfehlt. Es gehören immer zwei dazu. Auch in diesem Sinne lässt sich die bereits zitierte Äußerung interpretieren, die in ihrer Kürze missverständlich und auch angreifbar ist. Ein Gastlehrer vermisste bei den ungarischen Partnern die Fähigkeit zur „Empathie anderen Ethnien/Kulturen gegenüber“.¹⁵⁶³ Die »*Schulfamilie*« scheint in den 1990er Jahren und darüber hinaus die Schwelle zu sein, an der sozialer Zusammenhalt endet und die Fragmentierung beginnt. Wer von außen darauf schaute und tiefer blickte, meinte den fatalen Versuch zu erkennen, eine durch die Verwirklichung des Leistungsprinzips in der Schule drohende gesellschaftliche Kälte durch eine pädagogische Nestwärme abzuschirmen. Die Idee des sozialen und liberalen Rechtsstaats, in dem sich Interessen in Verbänden organisieren und politische Parteien im Kampf der Meinungen bei der Willensbildung der wahlberechtigten Bürger mitwirken, blieb den meisten ungarischen Kollegen wesensfremd, d. h. unvereinbar mit der ungarischen Identität. Fragmentiertes Engagement und bruchstückhafte Realitätswahrnehmung ließen viele an der pädagogischen Basis die allmähliche Stabilisierung des Bildungssystems wie naturgegeben hinnehmen: die Ruhe nach dem Sturm, ansonsten Stagnation, minus Kommunismus.

müssten regelmäßiger stattfinden.“ (A 38/11) – „[Trotz Einsatz in derselben Klasse] keine langfristige Vorbereitung möglich, die Absprache erfolgte in der Pause.“ (A 53/8).

¹⁵⁵⁹ „Polychronismus, mehr Flexibilität und Gelassenheit beim Umgang mit Aufgaben“ (A 10/10).

¹⁵⁶⁰ „Unterricht seit Jahren fest in einer Hand, wenig Platz für neue Ideen; Fähigkeiten eines Muttersprachlers blieben ungenutzt.“ (A 53/11) – „Es muss nicht immer alles schlecht sein, was von einer deutschen Lehrkraft kommt.“ (A 18/11).

¹⁵⁶¹ (A 18/9).

¹⁵⁶² „[Für die Abstimmungsgespräche wäre an sich] Beherrschung der ungarischen Sprache [nötig].“ (A 22/10).

¹⁵⁶³ (A 6/11). Die Äußerung kann sich auch auf die sozialen Spannungen zwischen den Mehrheitsungarn und den Minderheiten beziehen, vor allen den Roma. In der Tendenz ähnlich bei Einhorn 2015, 41: „A magyar társadalom bezárkózó, az idegent alapvetően elutasító alapattitűdje sem kedvez az idegennyelv tanulását.” [Die verschlossene, den Fremden abweisende Grundhaltung der ungarischen Gesellschaft ist ungünstig für das Fremdsprachenlernen.] Siehe oben Fn. 155. Die Frage 11 zielte aber auf den Kontext deutsch-ungarischer Kooperation im Schulbereich.

Stagnation scheinen auch die deutschen Akteure auf der Meso- und Makro-Ebene wahrgenommen zu haben. Das Goethe-Institut Budapest vermeldete zwar eine Konsolidierung der Zusammenarbeit, aber ansonsten Fehlanzeige: „[...] Keine innovativen Wünsche zur Förderung seitens der ungarischen Partner.“¹⁵⁶⁴ Der DAAD verzeichnete 1992 einen Rückgang der Stipendienwünsche aus Ungarn.¹⁵⁶⁵ Abhilfe wird von der Stärkung des Ministeriums und der Bildungsbehörden erwartet.¹⁵⁶⁶ Damit verfehlt die Analyse, die im zitierten Protokoll des AA festgehalten wird, den entscheidenden Punkt. Eine Zentralisierung und Ausbuchstabierung der Innovation im Bildungsministerium schien zum damaligen Zeitpunkt genau der falsche Weg, weil dies einen zu harten Einschnitt, ja eine Rücknahme der schrittweisen Entideologisierung und Dezentralisierung bedeutet hätte, von denen die vergangenen zehn Jahre im ungarischen Bildungswesen gekennzeichnet gewesen waren. Am rührigsten war zu dieser Zeit, wie bekannt, der Verband der Ungarndeutschen, obwohl (oder weil) von konkurrierenden Organisationen bedrängt und von Führungskrisen geschüttelt.¹⁵⁶⁷ Aber die „[...] Eigeninitiative der Ungarndeutschen [ist] relativ gering.“¹⁵⁶⁸ Den Hoffnungen auf zusätzliche personelle Förderung und neue Bauprojekte erteilte das federführende Referat AA 605 eine Absage.¹⁵⁶⁹ Zustimmung fand die Einschätzung, die Versorgung der Ungarndeutschen mit Lehr- und Lernmaterialien sei immer noch „[...] unbefriedigend. [Eigene Lehrbücher zu entwickeln sei wünschenswert], insbesondere in den Fächern Geschichte/ungarndeutsche Volkskunde. Geeignete Lehrbuchautoren zu finden [sei] jedoch schwierig (Nachwuchsproblem).“¹⁵⁷⁰ Dem ungarischen Bildungsministerium wurde in diesem Zusammenhang als Bringschuld angelastet, dass es den Nationalen Grundlehrplan (NAT) immer noch nicht gab, weil eigene Lehrbücher sinnvoll nur auf dieser Grundlage entwickelt werden konnten. Gesehen wurden „[...] chaotische Zustände: Lehrplan für Deutsch richtet sich nach verfügbaren Lernmitteln.“ Die deutsche Seite preschte vor: Bis zur geplanten Sitzung der Ständigen Unterkommission im Oktober 1992 sollte die „[...] Konstituierung einer ‚Arbeitsgruppe deutscher Lehr- und Lernmaterialien‘ unter Beteiligung deutscher Experten“ [vorgenommen und] in [der]

¹⁵⁶⁴ Rundschreiben AA 605-622 UNG 1-0 vom 21. Juli 1992 an Verteiler. Betr.: Sonderprogramm Typoskript, 4 und 6. Siehe oben Fn. 1379.

¹⁵⁶⁵ Vgl. ausführlicher oben S. 285, Fnn. 1031 und 1032.

¹⁵⁶⁶ „Folgende [...] Schwierigkeiten auf ungarischer Seite [werden gesehen:]: starke Rotation im ungarischen Bildungsministerium [sic!]; fehlende Kontinuität. Nur ansatzweise Strukturen einer geregelten Bildungsverwaltung. Daher [gibt es] bisher auch kein zentrales Konzept für Aus- und Fortbildung im Sprachenunterricht oder für Schulsystem/Minderheiten.“ Rundschreiben, Typoskript ebd. 3. Zur Auflösung der internationalen Abteilung im ungarischen Bildungsministerium vgl. oben Fn. 1005.

¹⁵⁶⁷ Siehe Abschnitt 5.2.3 Ziele der Deutschförderung im Diskurs mit dem Verband der Ungarndeutschen.

¹⁵⁶⁸ Rundschreiben AA 605-622 UNG 1-0 vom 21. Juli 1992. Typoskript ebd.

¹⁵⁶⁹ Ebd. 1.

¹⁵⁷⁰ Ebd. 2. Vgl. Bericht des GK Fünfkirchen vom 6. Mai 1992, Siehe Fn. 1017.

Nachfolgeerklärung festgeschrieben [werden].¹⁵⁷¹ So geschah es auch. Am 25. September 1992 unterzeichneten Minister Andrásfalvy und Botschafter Arnot in Budapest die Neufassung der Gemeinsamen Erklärung vom 7. Oktober 1987, die den gewandelten politischen Voraussetzungen Rechnung trug.¹⁵⁷² Sie bezog sich jetzt neben dem Kulturabkommen von 1977 auf Artikel 19 des Vertrags über freundschaftliche Zusammenarbeit und Partnerschaft in Europa vom 6. Februar 1992 (Minderheitenrechte) sowie auf entsprechende KSZE-Dokumente. In Bezug auf Lehr- und Lernmaterialien heißt es dort an entsprechender Stelle, Lehrmittelspenden aus der Bundesrepublik würden „in Zukunft“ nur noch bevorzugten Bildungseinrichtungen zukommen. Darunter waren, auch wenn das so nicht schriftlich festgehalten wurde, im Prinzip die Institutionen zu verstehen, die auch deutsche Gastlehrkräfte beschäftigten¹⁵⁷³, also „[...] nur ungarndeutsche und ungarische Schulen mit intensivem Deutschunterricht sowie [die] deutschen und germanistischen Lehrstühle der Hochschulen.“ An der finanziellen Förderung der Produktion eigener Lehrwerke, die von nun an priorisiert würden, sollte sich die Republik Ungarn „angemessen“ beteiligen.

„Zu diesem Zweck wird eine unabhängige deutsch-ungarische Lehrbuchkommission eingesetzt, an der von deutscher Seite das Goethe-Institut und die deutschen Fachberater in Budapest und Fünfkirchen/Pécs, von ungarischer Seite die Vertreter der entsprechenden Fachinstitutionen, der Ungarndeutschen und des Ministeriums für Kultur und Bildung mitwirken.“¹⁵⁷⁴

5.4.5.3. *Programmlehrkräfte als Lehrbuchautoren*

Der Faden auf der Meso- und Makro-Ebene wurde hier deshalb wieder aufgenommen, weil auf der Mikro-Ebene das Erstellen von Unterrichtsmaterial den Sinn des Gastlehrereinsatzes im Wortsinne greifbar machte. Viel Material entstand natürlich im Tagesgeschäft für die nächste Unterrichtsstunde. Der Umdrucker für die Wachsmatrizen und schließlich das

¹⁵⁷¹ Rundschreiben Typoskript ebd.

¹⁵⁷² Botschaft der Bundesrepublik Deutschland [in] Budapest an AA Federführung: Referat 605 am 25. September 1992. Übersendung der an diesem Tag unterzeichneten Erklärung in deutscher und ungarischer Sprache. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung. [In dem Konvolut ist nur eine Kopie der unterschriebenen deutschsprachigen Fassung enthalten: Gemeinsame Erklärung zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über die Förderung der deutschen Minderheit und des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in der Republik Ungarn vom 25. September 1992. Typoskript 8 Seiten.] In einem früheren Zeitabschnitt der Arbeit an der vorliegenden Studie lag dem Verfasser die von Andreas Schmidt-Schweizer digitalisierte Fassung mit der Quellenangabe PA AA, BILAT UNG 55, ohne Paginierung, vor. Siehe oben Fn. 766.

¹⁵⁷³ Das Lehrereinsatzabkommen vom 24. März 1990 (Zusatzabkommen zum Kulturabkommen von 1977) blieb ausdrücklich neben der Gemeinsamen Erklärung erhalten. „(Die Entsendung von deutschen Lehrern in die Republik Ungarn bleibt weiterhin ein gesondertes Programm)“. Gemeinsame Erklärung, Typoskript, 4.

¹⁵⁷⁴ Ebd. 6.

Fotokopiergerät (Xerokopie) hatten schon in den 1980er Jahren an westdeutschen Schulen das Lehr- und Lesebuch aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht, ganz besonders aus dem Fach Sozialkunde, fast verdrängt. Im Fach Geschichte wurde die Fotokopie zumindest als Ergänzung zum Lehrbuch eingesetzt. Die Lehrerbildung in der Allgemeinen oder der Schulpädagogik bzw. fachbezogen für den Literatur-, Politik- und Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe war nicht mehr ohne umfangreiche Sammlungen zur Vorbereitung auf ein Seminar von fotokopierten Auszügen aus vergriffenen oder schwer zugänglichen Standardwerken zu denken – auf Neudeutsch »Reader« genannt. Begehrt waren die »Scripts« von Vorlesungen. Und für die einzelne Seminarsitzung brachten Dozenten oft noch ein sogenanntes »Paper« mit. Dieses Lehrangebot färbte auf die Unterrichtspraxis der frisch ausgebildeten Lehrkräfte ab: Sie fertigten Arbeitsblätter für die Schülern an.¹⁵⁷⁵ Schere und Klebstoff nahmen das »Copy and paste« der digitalen Unterrichtsvorbereitung vorweg. Die graphische Gestaltung war (bewusst) unprofessionell: ein niederschwelliges Lernangebot.¹⁵⁷⁶ Das »Arbeitsblatt« wurde – idealer Weise zusammen mit dem »Tafelbild« – zum Steuerungsinstrument für die Abläufe und die Ergebnissicherung in einer Unterrichtsstunde. Es gehörte zur Routine besonders der jüngeren Lehrkräfte, für ein Arbeitsblatt eine Collage von Textauszügen – oft mit verschiedenen Aspekten oder konträren Meinungen zu einem Thema, gerne garniert mit einer Karikatur, einer einfachen Tabelle oder einem Landkartenausschnitt – mit einigen Arbeitsaufträgen zusammenzustellen. Der motivierende Impuls, die leitenden Gesichtspunkte und die Auffächerung des Themas für eine Gruppenarbeitsphase oder auch die Hausaufgabe waren damit auf einer oder zwei DIN-A4-Seiten eines Arbeitsblattes unterzubringen. Diese verbreitete Praxis fand in einer rechtlichen Grauzone statt. Das Kopieren urheberrechtlich geschützter Werke war nur zum eigenen Gebrauch erlaubt. Der Streit, ob die Lehrkraft »stellvertretend« für den Privatgebrauch der Schülern handeln dürfe, wurde höchststrichterlich entschieden (»Bremer Urteil«), allerdings nur bis zu einer Höchstzahl von sieben (!) Kopien.¹⁵⁷⁷ Die Praxis hatte natürlich auch gravierende Nachteile. Die im Wortsinne »Verzettelung« des

¹⁵⁷⁵ [Karl] Dieter Uessler, Vom „Reinziehen“ zum „Reingeben“. Fotokopierte Texte in der Lehrerbildung, in: Günter Alfs u.a. (Hgg.), *Ausbildung der Ausbilder. Metamorphosen I: Ansprüche – Zweifel – Analysen – Konzepte*. Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg 1985, 111-129.

¹⁵⁷⁶ Die Titelblätter für die Tätigkeitsberichte des Fachberaters für Deutsch, Josef Proksch, geben einen Eindruck von der Gestaltung (Beispiel mit einer Karikatur, die Karl Marx darstellt, vgl. Abb. 2.2.2. im Anhang). Die im amtlichen Schriftverkehr ungewöhnliche Form behielt Proksch für die ersten sechs Jahresberichte bei (1989-1994). Aus unbekanntem Gründen verzichtete er bei den letzten beiden Jahresberichten darauf (1995-1996). Das Titelblatt für eine von Koordinator Hans-Rüdiger Bambey und Fachberater Heinz Weischer zusammengestellten Broschüre über das LEP Ungarn ist mit den besseren technischen Möglichkeiten um die Jahrtausendwende gestaltet (Satz aus dem Computer, einheitliche Schrifttype, Kopie einer Graphik von Victor Vasarely). Auf zwei Seiten wurde eine Kurzdarstellung des ungarischen Bildungssystems gegeben (Vgl. Abb. 2.2.3. im Anhang).

¹⁵⁷⁷ Uessler 1985, 112-113.

Unterrichtsstoffes ging zu Lasten des Zusammenhangs und der Gewichtung von Einzelthemen. Deshalb blieb das Lehrbuch für den Fachunterricht, z. B. in Geschichte, unverzichtbar. Auch den Fremdsprachenunterricht als gesteuertem Spracherwerb konnte man sich ohne ein Lehr- und ein Übungsbuch, die eine »*Progression*« von Grammatik und Wortschatz boten, nur schwer vorstellen. Dennoch waren die Aktualität und das Spontaneitätspotenzial eines Lernangebots, wie es ein Arbeitsblatt darstellte, wenn es auf eine Lernsituation in einer bestimmten Lerngruppe zugeschnitten war, in den Humanfächern von keinem Lehrbuch zu überbieten. Anders als in Mathematik oder in den Naturwissenschaften beginnt ein Sprachlehrbuch, das auch landeskundliche Elemente enthält, fast mit dem Tage des Erscheinens schon zu veralten.

Solche Überlegungen mussten ungarischen Kollegen fremd und exotisch vorkommen. Im realen Sozialismus waren Druckmaschinen und Fotokopiergeräte kaum zugänglich – die Lehrerin Anna Kerner an der Grundschule in Bóly hatte zusammen mit ihren eigenen Kindern Texte für den Deutschunterricht durch Abschreiben mit der Hand vervielfältigt.¹⁵⁷⁸ Aufgrund der an Schulen immer noch verbreiteten Mangelsituation gehörte ein Fotokopiergerät zu den heißesten Wünschen einer Programmlehrkraft – natürlich als Spende der Bundesrepublik Deutschland an die ungarische Schule oder den Lehrstuhl für Germanistik ausgewiesen. Über die gemeinsame Produktion und das Ausprobieren von Lernmaterialien bei Fortbildungen wurde der didaktische Wert dieser auf die jeweilige Unterrichtssituation zugeschnittenen Vorgehensweise allmählich auch für ungarische Deutschlehrkräfte sinnfällig. Sollten Unterrichtsmaterialien zu einem Lehrbuch zusammengestellt werden, konnte die unabhängige deutsch-ungarische Lehrbuchkommission im LEP also auf einen »*Pool*« von Kompetenzen und auf einen Fundus von Texten zurückgreifen, die alle schon einmal im Unterricht der Nationalitäten- oder bilingualen Gymnasien ausprobiert worden waren.

Rückblickend berichtet der Kulturreferent der Deutschen Botschaft an AA 605, die in der gemeinsamen Erklärung vom 25. September 1992 geforderte Lehrbuchkommission habe sich bei einem ersten Treffen der Arbeitsgruppe Lehr- und Lernmaterialien am 13. November des Jahres in Budapest konstituiert.¹⁵⁷⁹ Den Leser dieser Studie könnte es verwundern, dass

¹⁵⁷⁸ Vgl. Exkurs 4.4. im Appendix (Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern).

¹⁵⁷⁹ „Ihr gehören auf deutscher Seite der Koordinator der deutschen Gastlehrer in Ungarn, ein Vertreter des Goethe-Instituts und der Kulturreferent der Botschaft an. Auf ungarischer Seite arbeiten Vertreter der Nationalitätenabteilung des Kulturministeriums, des Schulbuchverlages, des Verbandes der Ungarndeutschen sowie ungarndeutsche Pädagogen mit. Ausgearbeitet werden derzeit Lehrpläne für den Deutschunterricht an Grundschulen und Gymnasien sowie ein Lesebuch mit Texten deutscher Autoren für den Gebrauch in Schulen der deutschen Minderheit.“ Botschaftsbericht Nr. 532/93 vom 13. Mai 1993, ebd. 11-12. Siehe oben Fn. 1501.

angesichts der im LEP versammelten Kompetenzen zwar „ungarndeutsche Pädagogen“ im Bericht aufgeführt werden, aber keine einzige deutsche Gastlehrkraft. Die konkreten Gründe dafür liegen im Dunkeln. Wie aus den Akten hervorgeht, engagierte sich der neue Kulturreferent stark für die Bildungsbelange der Ungarndeutschen. Andeutungen, die im Schriftverkehr zwischen Botschaft und dem AA Referat 605 zu den Belangen der Ständigen Unterkommission ausgetauscht wurden, lassen eine bewusste Strategie vermuten, den Generalsekretär des Verbandes der Ungarndeutschen (VdU), Géza Hambuch, zu isolieren. So lud die Botschaft z. B. zu einer Konferenz der Schulleiter der Nationalitätengymnasien ein. Sie hatte wohl auch auf der Grundlage der vom GK Fünfkirchen ermittelten Verhältnisse in Südwestungarn den Verband dazu bewegen können, aufgrund eines Musterfragebogens eine eigene Umfrage zum Deutschunterricht in den Grundschulen zu veranstalten, die sich als ungarndeutsch deklarierten.¹⁵⁸⁰ Zusammen mit den Zahlen, die von der Nationalitätenabteilung im Bildungsministerium ermittelt worden waren, hoffte man eine verlässliche Grundlage für die ungarndeutsche Bildungsplanung zu gewinnen.¹⁵⁸¹ Den Hebel, um alle diese Aktivitäten der Partner in Gang zu setzen, bildeten Vorbereitung und Umsetzung der Gemeinsamen Erklärung vom 25. September 1992. In das unmittelbare Umfeld der Arbeitstagung AG Lehr- und Lernmaterialien am 13. November gehört auch die Verabschiedung eines neuen Papiers zum muttersprachlichen Unterricht durch den Landesrat des VdU am 19. November 1992. Es ersetzte die Vorlage von Géza Hambuch, welche die Gemischte Kommission bei ihrer Sitzung in München als zu undifferenziert zurückgewiesen hatte.¹⁵⁸² In die Strukturen war also Bewegung gekommen, günstig für neue Initiativen, wenn sie das Momentum auszunutzen verstanden.

Das Eingreifen der Botschaft kann nebenbei auch dadurch veranlasst gewesen sein, dass – wie bekannt – das Verhältnis zwischen der Verbandsspitze und der LEP-Programmkoordination bis in die AA-Kulturabteilung in den ersten Jahren recht angespannt war¹⁵⁸³. Zu den vertrauensbildenden Maßnahmen mag auch der Vorsatz gehört haben, die Rolle der Gastlehrkräfte als zwar notwendig und von Ungarn dringend gewünscht, aber nicht von Dominanz und Einmischung in ungarische (ungarndeutsche) Angelegenheiten geprägt darzustellen. Es ist bestimmt nötig, in einer 360-Grad-Darstellung ein Ereignis wie die Arbeitsgruppensitzung, das

¹⁵⁸⁰ Vgl. oben 286-287, Fnn. ab 1037.

¹⁵⁸¹ Botschaftsbericht Nr. 532/93 vom 13. Mai 1993. Ebd. 2-8.

¹⁵⁸² Ebd.

¹⁵⁸³ Vgl. Abschnitt 5.2.3 Einsatzorte für Gastlehrer und Kooperation mit dem Verband der Ungarndeutschen, besonders Seite 284 Fn. 1028.

sechs Monate zurückliegt, entsprechend zu einzuordnen, Details zu gewichten und zweitrangig erscheinende Einzelheiten unerwähnt zu lassen. Aber selbst der aktuelle Bericht, der vier Tage nach der konstituierenden Sitzung als verschlüsselt Fernschreiben an das AA geschickt wurde und viel mehr in die Einzelheiten ging, enthielt ebenfalls keinen Hinweis auf Lehrbuchaktivitäten von deutschen PLK.¹⁵⁸⁴ Zwar waren Programmlehrkräfte in der Tat nicht Mitglieder der Lehrbuchkommission; sie wurden vom Koordinator repräsentiert. Aber es war eine Arbeitsgruppe deutscher Gastlehrer bei dem Treffen zugegen – als Sprecher dieser drei Kollegen trat Bernd Meisterfeld auf, LPLK des Landes Niedersachsen, in späteren Jahren Fachschaftsberater in Riga und Fachberater in Sarajewo.¹⁵⁸⁵ Mehr Aufschluss über den Beitrag der Gastlehrer an der Schulbuchproduktion für ungarndeutsche Schulen ermöglicht der bereits zitierte Dienstreisebericht des Referenten der ZfA, Regierungsschuldirektor Heribert Wegmann. Dieser hatte ebenfalls an dem genannten ganztägigen Treffen im ungarischen Bildungsministerium am 13. November 1992 teilgenommen und ausführlich darüber berichtet.¹⁵⁸⁶ Die Konferenz wurde (laut diesem Bericht) von der hauptamtlichen Referentin in der Minderheitenabteilung des Ministeriums, Rosa Mammel, geleitet.¹⁵⁸⁷ Als weitere Teilnehmer auf ungarischer Seite werden genannt „[...] Herr [Csaba] Földes (Lehrstuhlleiter für die Deutschlehrausbildung an der PH Szeged) sowie [ohne Namensnennung, KDUe] drei mit der Erstellung von Lehrplänen und Lehrwerken für das Fach Deutsch (Grundschule) beauftragte Lehrerinnen.“¹⁵⁸⁸ Ohne Namen werden auch die Vertreter der deutschen Seite aufgeführt, die bei dem Treffen dann zu Mitgliedern der Lehrbuchkommission bestimmt wurden, schließlich wieder namentlich die Vertreterin des VdU, „Frau Agnes Schnaider“.¹⁵⁸⁹

¹⁵⁸⁴ Fernschreiben (verschlüsselt) Botschaft Budapest Az. Ku 600.51/2 [Reiff] an AA 605, 612, 214 vom 17. November 1992. Betr.: Förderung deutscher Minderheit und der deutschen Sprache in Ungarn, hier: erste Sitzung der Arbeitsgruppe Lehr- und Lernmaterialien in Budapest, 13. 11. 1992. PA AA Zwischenarchiv Band 339.465, ohne Paginierung.

¹⁵⁸⁵ Bernd Meisterfeld, E-Mail an den Verfasser vom 10. August 2022. Als weitere Mitglieder der PLK-AG nahmen an dem Treffen Michael Szabados und Günter Scheyhing teil. Die PLK-AG hatte in den langen ungarischen Sommerferien 1992 auf der Basis von vorher im Unterricht stattgefundenen Testläufen an der ersten Fassung der Konzeption gearbeitet.

¹⁵⁸⁶ Wegmann nennt zusätzlich den Namen einer ungarndeutschen Kollegin, die aber laut der E-Mail in der Planung für das Lehrbuch »*Bunte Erde*« nie eine Rolle gespielt hat. Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.- 18.11.1992. Hier Bericht Punkt 1, Typoskript 1-5 und Anlage Nr. 7, 6 Seiten). Ebd. Siehe oben Fn. 1006.

¹⁵⁸⁷ Im Fernschreiben der Botschaft vom 17.11.1992 wird Frau Mammel als „[...] jetzt im Bildungsministerium für die deutsche Minderheit zuständig“ bezeichnet. Sie war also praktisch die Nachfolgerin von Dr. Albin Lukács.

¹⁵⁸⁸ Das Fernschreiben ist präziser bei der Anzahl sowie den Namen und Funktionen der Lehrerinnen: Frau [Katalin] Szabó [aus Taksony] als Autorin des Lehrplans für Grundschulen, Frau Dohndorf als Übersetzerin des Lehrplans ins Deutsche, Frau Rieder als Lehrbuchautorin sowie die Lehrerinnen Frau Klinger und Frau [Anna] Kerner. Zu Csaba Földes vgl. oben passim; Teile des Interviews, das der Verfasser mit ihm geführt hat, siehe oben Fnn. 1177 und 1373.

¹⁵⁸⁹ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.-18.11.1992. Typoskript 1-2. Siehe oben Fn. 1006.

Der Wegmann-Bericht weist unter Punkt 1 c) auf die Vorstellung eines regionalen Lehrwerks für den Deutschunterricht an Gymnasien hin. Das Attribut verdeutlicht einerseits eine Beschränkung des Anspruchs, verspricht aber andererseits eine Adaption an Lerntraditionen und Unterrichtspraxis eines begrenzten kulturellen Umfelds. Erfahrungen mit dem Unterricht an Zweisprachigen Gymnasien und Nationalitätengymnasien (laut dem Bericht in dieser Reihenfolge!) durfte die genannte Gruppe von Landes- und Bundesprogrammlehrkräften für sich geltend machen. Aus dem Wegmann-Bericht geht aufgrund der Formulierung im Passiv allerdings ebenfalls nicht hervor, dass Meisterfeld die Konzeption des Lehrwerks, das später den Titel »*Bunte Erde*« erhalten sollte, im Wesentlichen selbst entwickelt hatte und mit einer Redakteurin des Lehrbuchverlags schon seit Wochen in Kontakt stand.¹⁵⁹⁰ Wegmann unterstützte das Projekt voll und ganz, war aber aus diplomatischen Gründen sehr darum bemüht, die Selbstermächtigung der deutschen Lehrergruppe vergessen zu lassen. Die Federführung blieb beim ungarischen Bildungsministerium.¹⁵⁹¹ Die Zusammensetzung der ungarischen Delegation macht deutlich, dass im Ministerium aus eigenen Ressourcen eher für den Grundschulunterricht Kompetenzen bereitgestellt wurden. Die ungarische Praxis des Deutschunterrichts im »*Nullten*« Jahr der bilingualen Gymnasien – oder in der Eingangsklasse der Nationalitätengymnasien – war vor allem dadurch bestimmt, dass die divergierenden Lernstände der aus verschiedenen Grundschulen zusammengezogenen Schüler ausgeglichen wurden. Inhaltlich bestand der Unterricht deshalb zunächst aus den Themen des Deutschunterrichts in der Grundschule, wie z. B. »*Meine Familie*«, »*Das letzte Wochenende*«, »*Meine Sommerferien*«, »*Meine liebste Freizeitbeschäftigung*«, »*Mein Wunschberuf*«, »*Meine Vorstellungen von der Zukunft*« usw. Die Wiederholung dieser Themen bei geringfügiger Vertiefung von Grammatik und Wortschatz stellten – darüber waren sich deutsche Gastlehrer mit entsprechenden Erfahrungen rasch einig – eine intellektuelle Unterforderung von Schülern und Schülerinnen der Altersgruppe dar. Sie erweiterte auch kaum die verfügbaren Sprachstrukturen (z. B. wurde zwischen den pragmatischen Aspekten der beiden deutschen Vergangenheitsformen auch nach mehrmaligem Durchgang durch dieses Programm nicht unterschieden). Die Versuche, auf diese so gesicherte Basis an Fremdsprachenwissen den Lernstoff aus den Lektionen der von der Bundesrepublik gespendeten Lehrwerke »*Themen*« und »*Deutsch*

¹⁵⁹⁰ Meisterfeld, E-Mail an den Verfasser vom 10. August 2022.

¹⁵⁹¹ „Das Ministerium hat bereits ein Interesse an diesem Lehrwerk, das in der Zukunft durch etwa zwei weitere Bände komplettiert werden müsste, signalisiert und beabsichtigt, seine Erstellung zu fördern sowie den Kontakt zum staatlichen ungarischen Schulbuchverlag herzustellen. Fachleute der ELTE-Universität wurden zwischenzeitlich vom Kultusministerium beauftragt, die Konzeption zu begutachten.“ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12. – 18.11.1992. Typoskript, 4. Siehe oben Fn. 1006.

konkret« aufzusatteln, wurde – wie schon mehrfach erwähnt – dem kommunikativen Ansatz dieser Lehrwerke nicht gerecht. Zudem gingen die Lektionen teilweise aus altersspezifischen oder kulturellen Gründen an den Interessen der ungarischen Jugendlichen vorbei. Es fehlte auch ein niederschwelliges Angebot für die Beschäftigung mit literarischen Texten, die in der 9. und 10. Klasse vorbereitet wurde.

Das Treffen im Kultusministerium hielt im Übrigen eine große Überraschung für die deutsche Seite bereit. Der Kulturreferent scheint in seinem wenig später verfassten Fernschreiben immer noch unter diesem Eindruck zu stehen. „Bisher [wurde] immer davon ausgegangen, dass es in Ungarn keine geeigneten Schulbücher für die deutsche Minderheit gibt und diese erst noch erarbeitet werden müssen.“¹⁵⁹² Im Besprechungszimmer waren aber brandneue deutschsprachige Schulbücher aus ungarischer Produktion präsentiert worden, Impressum 1990. Die graphische und inhaltliche Gestaltung weckte zumindest beim Kulturreferenten Begeisterung.¹⁵⁹³ Der Literaturunterricht in ungarndeutschen Nationalitätengymnasien befand sich zu Beginn der 1990er Jahre jedoch in einem doppelten Dilemma. Als (vorgeblich) „muttersprachlicher Unterricht“ hätte er auf eine ungarndeutsche Literatur zurückgreifen müssen. Wie bei allen bäuerlich-dörflichen Kulturen war aber die literarische Tradition vor allem eine mündliche im Dialekt: Spruchdichtung, Lieder und Lyrik im Rhythmus der Jahreszeiten und zu den Festen des Kirchenjahres, sowie dramatische Formen vom Bauernschwank bis zum Krippenspiel. Eine eigene Prosaliteratur in hochdeutscher Sprache, die sich von den Formen des Märchens und der Sage löste und auch moderne Themen, wie z. B. den Gegensatz zwischen Stadt und Land, behandelte, begann sich gerade erst in breiterem Maße zu entwickeln.¹⁵⁹⁴ Gemessen an dem ungarisch-muttersprachlichen Literaturunterricht war bei der Qualität der Texte von einer dramatischen Fallhöhe auszugehen. Aus dem traditionellen Gymnasium der Zwischenkriegszeit war das Prinzip des Literaturkanons geblieben, natürlich im Sinne des realen Sozialismus und der Völkerfreundschaft unter sowjetischer Ägide ideologisch zurechtgestutzt bzw. ergänzt. Ungarische Schüler stellten vor der späteren Wende zum

¹⁵⁹² Fernschreiben Botschaft Budapest [Reiff] an AA vom 17. November 1992, 3-4. Siehe oben Fn. 1584.

¹⁵⁹³ „5. [...] Zum Beispiel das Lesebuch für die vierte Grundschulklasse: Texte von Erich Kästner und anderen zeitgenössischen (!) deutschen Autoren, Gedichte in ‚schwäbischer‘ ungarndeutscher Mundart, Lesestücke aus der Geschichte der Ungarndeutschen, Textbeispiele aus Astrid Lindgrens Kinderbüchern, Texte amerikanischer Autoren, ansprechende Illustrationen – um nur einige interessante Details dieses Lehrbuchs zu erwähnen. Aber: Auflage nur 3.000 Exemplare. Viel zu wenig, um alle Schulen zu versorgen. Preis: weniger als 10 F[orin]t pro Exemplar (54 F[orin]t = 1,-- DM). Der Kulturreferent hat um einen Satz dieser Schulbücher gebeten, da er die vorhandenen nicht mitnehmen konnte, da sie offenbar die einzigen im Ministerium waren.“ Ebd.

¹⁵⁹⁴ Vgl. die Betreuungsversuche für ungarndeutsche Autoren durch die DDR-Lektoren in Pécs und der Übernahme durch das Deutschlektorat der DDR im KIZ Budapest. Siehe oben S. 82-84 Fnn. 338 bis 342 sowie S. 89-90 Fnn. 362 bis 365.

nationalen Identitätsdiskurs, was ihre Kenntnisse der Weltliteratur anging, ihre westdeutschen Altersgenossen in den Schatten. Die großen russischen Autoren des Realismus vor allem, aber auch Thomas Mann waren Gegenstand des Gymnasialunterrichts und Prüfungsstoff im ungarischen Abitur. Grundlage war ein Lehrbuch im Stil einer »*Chrestomathie*«, in dem jedem Dichter und Schriftsteller – ob viele Autorinnen darunter waren, ist zu bezweifeln – einige Seiten vorbehalten waren, auf denen Literaturwissenschaftler Daten zu Leben und Werk mitteilten sowie dem Regime genehme literarische Wertungen und Epocheneinordnungen abgaben. Anschließend war der vorgestellte Autor mit einem ins Ungarische übersetzten Ausschnitt eines Werkes vertreten. Stofffülle und Prüfungsorientierung hatten auch hier einen stark lehrerzentrierten Literaturunterricht zur Folge, dessen Ziele vor allem im Nachvollziehen fremder Gedanken und im Aufbau von abrufbarem Wissen bestanden. Ausgehend von einer durch die Wende aufgebrochenen Konkurrenz der Muttersprachen lag für die ungarndeutschen Bildungsplaner die Versuchung nahe, diese Orientierung für den „muttersprachlich deutschen“ Literaturunterricht zu übernehmen, d. h. den Kanon von Hochschulgermanisten zusammenstellen zu lassen und die inhaltliche Beschäftigung mit der Literatur an Prüfungswissen auszurichten. Einerseits. Andererseits galt es noch das Dilemma aufzulösen, dass literarische Texte von volkskundlichem Wert zwar der ungarndeutschen Identitätsbildung dienen konnten, wegen ihrer relativ einfachen Struktur und inhaltlichen anspruchslosigkeit die Jugendlichen intellektuell aber nicht unbedingt ansprachen. Völlig pragmatisch bestand zudem das Ziel der ungarischen Deutschlehrer auch im Nationalitätenbereich bis auf Weiteres besonders darin, dass ihre Schüler die externen Fremdsprachenprüfungen bestanden – und führten damit den muttersprachlichen Anspruch ad absurdum. Das ganze System der Fremdsprachenprüfungen, wie oben bereits kurz einmal angedeutet, beruhte wiederum auf Zirkelschlüssen. Die Prüfungsersteller zogen in Betracht, mit welchen inhaltlichen und grammatischen Themen aufgrund welcher Lernmaterialien sich die Kandidaten beschäftigt hatten, welche sprachlichen Strukturen deshalb voraussetzen und in Prüfungsaufgaben umzuformen waren – und die Deutschlehrer studierten eifrig im Nachhinein die veröffentlichten Prüfungsaufgaben und fühlten sich meist darin bestätigt, das Richtige getan und von ihren Schülern gefordert zu haben. „Eintrichtern – wiedergeben“ lautet die Kurzformel, auf die Wolfgang Goldhammer im Interview diese Art des ungarischen Schulunterrichts gebracht hat, die aber auch gut auf den sich selbst bestätigenden Kreislauf der Sprachprüfungen passte.¹⁵⁹⁵

¹⁵⁹⁵ Zweites Interview Goldhammer 2018, Event 70-72. Ähnlich bei József Zsolnai: „repetitiv“. Oben S. 437 und passim. Siehe oben auch Fn. 1495.

Immerhin versprach ein Beratungsergebnis des Treffens am 13. November 1992, dass sich die missverständliche begriffliche Orientierung an der deutschen „Muttersprache“ bei den ungarischen Experten mit ungarndeutscher Herkunft allmählich auflöste. Damit war die Hoffnung verknüpft, dass irgendwann auch einmal den Lehrern die Notwendigkeit einleuchten würde, ihre Unterrichtstätigkeit mit anderen Methoden zu versehen als im muttersprachlichen Unterricht. Nach ausführlicher Diskussion „[...] war man sich schließlich [einig] darin, dass der Begriff Muttersprache nicht zutrifft.“ L 1 war nun einmal Ungarisch, das brachten die Kinder von zu Hause aus mit. Die in der Fremdsprachendidaktik übliche „[...] Bezeichnung Zweitsprache [hatte für die Beteiligten] einen negativen Beigeschmack [,] und Fremdsprache [wurde] bei der Minderheit abgelehnt. Man einigte sich schließlich auf [...] ‚Deutsch als Nationalitätensprache‘. Dieser Begriff schien allen, auch im Hinblick auf seine Anwendung bei der deutschen Minderheit in anderen Ländern, der korrekteste zu sein.“¹⁵⁹⁶ Ohne dass seine Präsentation vergleichbare Erschütterungen ausgelöst hätte, stellte Meisterfeld am Anfang der Arbeitsgruppensitzung die Konzeption eines literarischen Lese- und Arbeitsbuchs vor. Neben dem Prüfungswissen bzw. an seiner statt empfahl er „[...] einen analytisch-kritischen Umgang mit literarischen Texten bzw. mit Texten im Allgemeinen“, wie es in Deutschland als didaktisches Prinzip des mutter- und später des fremdsprachlichen Literaturunterrichts verankert war und schon in der Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 bis 10) vorbereitet wurde. Für die mündliche und schriftliche Auseinandersetzung mit den Texten sei aber ein elementares begriffliches und methodisches Handwerkszeug nötig, das in Ungarn die wenigsten Schüler ins Gymnasium mitbrächten.¹⁵⁹⁷ Das induktive Herangehen an die Textauswahl fand in der Form von Testdurchläufen statt. An den drei Gymnasien in Gyöngyös, Fünfkirchen/Pécs und Siófok, an denen die drei PLK unterrichteten, neben Bernd Meisterfeld die Kollegen Günter Scheying und Michael Szabados, nahmen ihre Schüler mögliche Texte unter die Lupe. „Uns ging es in erster Linie darum, sicherzustellen, dass der stilistische Grad der Schwierigkeit eines Textes nicht den inhaltlichen Zugang zu ihm für die Schüler versperrt.“¹⁵⁹⁸ Sprach- und Textverständnis wurden ebenso wichtig genommen wie der altersspezifische Erwartungshorizont.¹⁵⁹⁹

¹⁵⁹⁶ Fernschreiben Botschaft Budapest [Reiff] an AA vom 17. November 1992, 4. Siehe oben Fn. 1584.

¹⁵⁹⁷ Eher kompensatorisch und nicht auf Vollständigkeit angelegt, handelte es sich dabei z. B. um „[...] spezifische Gesichtspunkte von Nacherzählung und Inhaltsangabe; Gestaltung von Einleitung und Schluss, Personenbeschreibung, Charakteristik, Fachbegriffe der Textanalyse (Erzählerperspektiven, Intention), gattungsspezifische Begriffe (Kurzgeschichte, Parabel, Satire).“ Anlage Nr. 7 zu Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.-18. 11.1992. Typoskript 6 Seiten, hier: 1. Siehe oben Fn. 1006.

¹⁵⁹⁸ Ebd. 2.

¹⁵⁹⁹ „Gerade die Altersgruppe der 15-16 Jährigen weist ein sehr hohes Interesse an Texten auf, deren Problemhorizont nicht auf ein alltägliches Niveau beschränkt ist. Die Fragen, die gerade von dieser Altersgruppe gern

Man muss sich vergegenwärtigen, was dies im Jahr 1992 bedeuten konnte. Eine solche Angebotsorientierung in einem Schulsystem, in dem wie in der übrigen Gesellschaft eine Diktatur über die Bedürfnisse (*“Dictatorship over Needs”* – Ágnes Heller) geherrscht hatte, öffnete den Horizont für das Denken und Fühlen von Jugendlichen bei der Bestimmung des Lehrstoffes und der Lerninhalte. Aber dies war nicht nur ein Reflex der Öffnung für den freien Markt der Waren und Dienstleistungen und für den freien Fluss der Informationen und Meinungen, sondern auch eine Qualitätsprüfung für die Texte, ob sie von ungarischen Schülern produktiv zu nutzen waren. Zu diesem Zweck wurden die Texte didaktisiert. Der mit dem jeweiligen literarischen Text gegebene Motivationsfaktor musste für ein mehrmaliges Lesen ausreichen, zunächst zur Sicherung des Oberflächenverständnisses – „[...] eine erste Beschäftigung mit formalen, oft grammatischen Fragestellungen“ – und dann für die Überleitung zur vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung – „[...] eine zweite, wiederholende Phase der Texterschließung.“¹⁶⁰⁰ Letztere sollte nicht im Nachvollziehen autorisierter Interpretationen bestehen, sondern als Rede- und Schreibanlass produktiv werden. Dazu waren Anknüpfungspunkte für eine Vernetzung der Texte im Erfahrungshorizont der Schüler zu schaffen.¹⁶⁰¹ Die Progression vom Einfachen zum Komplexen sollte sowohl für die Reihenfolge der Texte als auch für Entfaltung der Aufgabentypen gelten: „Die Inhaltsangabe folgt der Nacherzählung, die Charakteristik der Personenbeschreibung, und die Interpretation [...] sollte den Schluss bilden.“ Für unverzichtbar wurde ein Grammatikteil gehalten, mit textbezogenen Übungen, sowie ein Vokabelverzeichnis.¹⁶⁰²

Das im Grunde revolutionäre Vorhaben wurde auch von ungarischer Seite angenommen. Dazu trugen eine geschickte Verhandlungsstrategie – der deutschen Seite war es gelungen, die Vorstellung des Konzepts an den Anfang der Arbeitstagung vorzuziehen –, die freie Präsentation des Konzepts ohne schriftliche Vorlage und sicher auch ein sich bereits gut anbahnendes Vertrauensverhältnis zwischen dem neuen Koordinator Hans Sölch und der Referentin im Bildungsministerium, Rosa Mammel, die die Tagungsleitung innehatte, bei. „Einigkeit bestand in der Arbeitsgruppe darin, dass der Rohentwurf noch überarbeitet und

gestellt werden, gehen oft auf Grundsätzliches, Allgemeingültiges. Es sind die ethischen Werte menschlichen Zusammenlebens, Fragen im Spannungsfeld von Individualität und sozialer Gemeinschaft, von Verantwortung und Freiheit, Fragen im Hinblick auf ihre Lebensperspektiven in einer bedrohten Umwelt, die die Jugendlichen bewegen.“ Ebd.

¹⁶⁰⁰ Ebd.

¹⁶⁰¹ „Weitergehend versuchen wir der Maxime zu folgen, dass die Texte in letzter Konsequenz den Schüler animieren sollten, über den Text selbst hinauszugehen und eigenständige Formen einer weitergehenden Beschäftigung mit den vom Text aufgeworfenen Fragestellungen und Lösungsmodellen zu entwickeln. Gerade der kreative Umgang mit den literarischen Texten ist uns ein wichtiges Anliegen.“ Ebd. 3.

¹⁶⁰² Ebd.

verbessert werden müsse.“¹⁶⁰³ Externe Expertise sollte auch von deutscher Seite (Fachberater Proksch) eingeholt werden.¹⁶⁰⁴ Finanzielle Unterstützung für Arbeitstagungen wurde von dem ZfA-Vertreter – nach Absprache mit AA Referat 605 – zugesagt, bei Zustimmung und Eigenleistung des ungarischen Ministeriums. Als weitere Voraussetzung nannte Heribert Wegmann die Zustimmung der PLK-Arbeitsgruppe dazu, „[...] einen geeigneten Ko-Autor aus dem Bereich der ungarndeutschen Minderheit in das Team aufzunehmen.“¹⁶⁰⁵ Mit der Kollegin Ibolya Englender in Fünfkirchen/Pécs wurde später diese Auflage erfüllt, und so gelangte der Name einer in den Folgejahren immer wichtigeren Vertreterin des modernen Ungarndeutschtums als Mitautorin auf den Umschlag und die Titelseite der Lehrbuchpublikation.¹⁶⁰⁶ Ob weitergehende strategische Überlegungen bei Wegmann im Hinblick auf die Einführung des Deutschen Sprachdiploms (DSD) an ungarischen Gymnasien eine Rolle gespielt haben, kann anhand seines Berichts nicht sicher belegt werden. Immerhin gab es im DSD ähnliche Aufgabenstellungen zu einem literarischen Sachtext oder zur Erörterung eines Themas. In diesem Zusammenhang ist das oben bereits beschriebene Gespräch noch einmal wichtig. Es fand vier Tage nach der Arbeitstagung zu den Lehr- und Lernmitteln zwischen Wegmann und Dr. Károly Ginter, dem neuen HAL für internationale Beziehungen im Bildungsministerium statt. Dabei wurde die Einführung des DSD als Äquivalenzprüfung an ungarischen Gymnasien avisiert.¹⁶⁰⁷

Impulse für die Konzeption eines literarischen Lese- und Arbeitsbuchs an ungarischen bilingualen und Nationalitätengymnasien gaben dem Inspirator und hauptsächlich Entwickler nicht erst die unter den westdeutschen Gastlehrkräften diskutierten Erfahrungen mit den Lehrwerken »*Deutsch konkret*« und »*Themen*«. Diese hatten ja schon eine Vorgeschichte in Ungarn, von der nicht ganz klar ist, ob sie von den neuen deutschen Kollegen mehr oder weniger bewusst wahrgenommen worden war. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die

¹⁶⁰³ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.-18. 11. 1992. Punkt 1, Typoskript 4. Siehe oben Fn. 1006.

¹⁶⁰⁴ Der Jahresbericht von FB Proksch enthält keinen Hinweis auf eine Konsultation. Josef Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1992/93, siehe oben Fn. 1365. Die Textauswahl und Aufgabenstellungen des entstehenden literarischen Lese- und Arbeitsbuchs wurden bei einer späteren Klausurtagung der PLK-AG mit Heinz Bieler, Referent in der ZfA, revidiert (Meisterfeld, E-Mail an den Verfasser vom 10. August 2022).

¹⁶⁰⁵ Ebd.

¹⁶⁰⁶ Zu Ibolya Hock-Englender, seit dem 25. Mai 2019 die Vorsitzende der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) siehe *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt* Jg. 63 Nr. 22. Vgl. oben 291 Fn. 1053.

¹⁶⁰⁷ Wegmann, Dienstreisebericht Ungarn / 12.-18. 11. 1992. Wörtlich Typoskript, 8: „Die staatliche Sprachprüfung (Rigo Uta) [sic!] werde an Bedeutung verlieren. Schulische Sprachprüfungen mit Äquivalenz seien geplant. Der eventuellen Etablierung des Sprachdiploms der KMK, Stufe II, zunächst als Pilotprojekt an einem oder zwei Gymnasien, steht das Ministerium voraussichtlich positiv gegenüber. Die Entscheidung des Zentralen Ausschusses [der KMK] mit entsprechender Kontaktaufnahme zum Ministerium für Bildung und Kultur bleibt abzuwarten.“ Siehe oben Fn. 1006.

massive Kritik, mit der DDR-Kollegen in der Wendezeit darauf reagiert hatten, dass diese Bücher in den Schulen mit Deutschunterricht durch das MM und das OPI (Éva Bedő) verpflichtend gemacht worden waren.¹⁶⁰⁸ Das von Meisterfeld geplante Lese- und Arbeitsbuch sollte sich deutlich von diesen Lehrwerken absetzen.¹⁶⁰⁹ Grundsätzliche Zweifel an dem kommunikativen Ansatz als alleiniger Grundlage – ohne die Vermittlung solider grammatischer Kenntnisse – für ein Lehrwerk in DaF waren ihm schon im Unterricht für erwachsene Deutschlerner an der Volkshochschule (VHS) in Braunschweig gekommen, dem ein seit den 1950er Jahren bewährtes Sprachlehrwerk zu Grunde gelegt worden war.¹⁶¹⁰ Unter den Dozenten war – wie es in allen Lehrerkollegien zu sein pflegt – gerne und heftig über Alternativen im Lehrbuchangebot gestritten worden. Mit diesem Erfahrungsschatz im Gepäck, stieß Meisterfeld an der gastgebenden Schule in Ungarn, dem bilingualen Gymnasium in Siófok, auf Kollegen, deren linguistische Ausbildung in Germanistik sie zu einem hochkompetenten Deutschunterricht befähigte, und zwar in den Domänen, die ihm bei einem strikt durchgehaltenen kommunikativen Ansatz zu kurz kamen. Problematisch war der Anschluss, wie die sprachlichen Kompetenzen der Schüler weiter entwickelt werden konnten. Parallel zu dem Unterricht in Siófok beschäftigte Meisterfeld sich weiter mit den theoretischen Begründungen für den Paradigmenwechsel im DaF-Unterricht und begann mit Vorarbeiten zu seiner Dissertation.¹⁶¹¹ Dass seine Idee zu dem literarischem Lese- und Arbeitsbuch von ungarischer Seite aufgegriffen wurde, lag bestimmt auch an den Lern- und Lerntraditionen im ungarischen Fremdsprachenunterricht an den Gymnasien, wie sie oben geschildert wurden, und an den insgesamt günstigen personellen Konstellationen auf der Meso-Ebene. Nun ist es nicht so, dass die Bewegung in der DaF-Szene zur Rehabilitierung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ausgerechnet von Ungarn aus durch ein regionales Lehrwerk in Gang gesetzt wurde. Sie lag im Trend einer sich interkulturell orientierenden Fremdsprachendidaktik, der in der deutschen Anglistik und Englischlehrausbildung durch Hans Hunfelds hermeneutischen Ansatz ausgelöst und von Heinz-Eberhard Piepho, dem Verfasser von »*Themen*«, bei den Sonnenberg-Tagungen produktiv als Erweiterung des kommunikativen Ansatzes aufgegriffen wurde. Von all den in diesem Umfeld während der 1990er Jahre entstandenen Lehrwerken hat sich im schulischen Fremdsprachenunterricht kaum eines flächendeckend durchsetzen können,

¹⁶⁰⁸ Vgl. oben 165-166 Fnn. 625 bis 630.

¹⁶⁰⁹ Bernd Meisterfeld, Brief an Prof. Hermann Funk, Universität Jena, vom 06. Juni 2019. Privataarchiv Meisterfeld, Gudensberg-Deute.

¹⁶¹⁰ Dora Schulz/Heinz Griesbach, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München ¹⁰1976.

¹⁶¹¹ Bernd Meisterfeld, *Der doppelte Salto in die kommunikative Didaktik. Statistische Erfassung des Verbwortschatzes und Untersuchung der Satzperspektivierung durch den Verbwortschatz in ausgewählten Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation. Philosophische Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen 2016.

namentlich nicht in Ungarn. Die Lehrwerke waren vor allem für heterogene Gruppen von erwachsenen Lernern unterschiedlicher Nationalität gemacht, die sich auf ein Leben in Deutschland vorbereiten oder – bereits zugewandert – dieses besser bewältigen wollten. Lehrwerke mit einem kommunikativen Ansatz für Jugendliche waren oft »Spin Offs« der Erwachsenenlehrwerke, wie es der Weg von »Deutsch aktiv« zu »Deutsch konkret« exemplarisch zeigt. Deshalb musste »Bunte Erde« auch ein regionales Lehrwerk bleiben – allerdings eines mit einer erstaunlich zählebigen Nachhaltigkeit.¹⁶¹²

5.4.5.4. Projektunterricht und außerunterrichtliche Projekte

Die Bedeutungen des Ausdrucks »Projekt« decken verschiedenste Aktivitäten ab und ufern ähnlich aus wie die in der vorliegenden Arbeit häufig benutzten Signifikanten »interkulturell« und »Begegnung«. Im schulischen Kontext scheint sich hier wie dort weniger um einen Begriff als um eine Metapher mit einem pädagogischen Heilsversprechen zu handeln.¹⁶¹³ Eine Akzentsetzung erfolgt schon durch die Wortzusammensetzungen, in denen entweder die Lehrveranstaltung oder die Lernerperspektive hervorsteht: Ist von Projektunterricht oder von Projektlernen die Rede? Scheint bei ersterem eher die Methodik, so bei letzterem eher die Didaktik betont zu werden. Gleichwohl sind dieselben pädagogischen Hoffnungen mit beiden Anschauungen verknüpft. Das gemeinsame Lernen im Projekt „[...] soll einige gravierende Nachteile überwinden helfen, die Schule und Unterricht sich durch ihre besondere Struktur selbst erst geschaffen haben.“¹⁶¹⁴ Beklagt werden vor allem die (zeitlichen und inhaltlichen) Fragmentierungen des Lernprozesses durch die Organisation im 45-Minuten-

¹⁶¹² Bernd Meisterfeld/ Günter Scheyhing/ Michael Szabados/ Ibolya Engländer, *Bunte Erde. Einführung in die Arbeit mit literarischen Texten*. Budapest 1994 u. ö. Erstauflage im Nemzeti Tankönyvkiadó [Nationaler Lehrbuch Verlag] 3000 Exemplare. Nach Erscheinen des zweiten Bandes als Band I ausgewiesen. (Bernd Meisterfeld/ Michael Szabados: *Bunte Erde Band II*.) Beide Bände sind inzwischen in neu bearbeiteten Ausgaben erschienen. Infolge der Zentralisierung des Lehrbuchmarktes durch die Fidesz-Regierung ist die Nachfolgeinstitution des OKI, das OFI (Oktatási Fejlesztő Intézet – Institut für Bildungsentwicklung) auch Rechtsnachfolger des Nationalen Lehrbuchverlags, eine dem OH (Oktatási Hivatal - Amt für Bildung) zugeordnete Behörde. Das OH ist direkt dem Staatssekretär im Ministerium für Humane Ressourcen unterstellt. In den Jahren 2000 bis 2020 wurden 11.236 Exemplare (Band I-II insgesamt) ausgeliefert (E-Mail von Frau Erszébet Hornyik Czermán, OH, an den Verfasser vom 21. September 2021. Weitere Verkaufszahlen für die Jahre von 1994-1999 standen nicht zur Verfügung). Das Lehrbuch steht auch im letzten Schuljahr 2022/23 auf der vom OH veröffentlichten Liste genehmigter Schulbücher. Band I wird für die 9. [Eingangs-] Klasse, Band II für die 10. Klasse von Gymnasien mit erweitertem Deutschunterricht empfohlen.

¹⁶¹³ „Projektlernen [...] gehört gegenwärtig zu den am höchsten eingeschätzten methodischen Konzepten; oft hat man den Eindruck, es handle sich hier gleichsam um eine didaktische Wunderwaffe, mit der man alle Übel von Schule und Unterricht wirksam bekämpfen könne.“ Wilhelm H. Peterßen, [Lemma] Projektlernen, in: Ders. *Kleines Methoden-Lexikon*, 236-246, hier: 236. Siehe oben Fn. 1540.

¹⁶¹⁴ Ebd. 237.

Takt, die fachliche Zersplitterung der Lerngegenstände und die indirekte Berührung mit ihnen, indem die Lehrperson dazwischentritt. Demgegenüber wird der Wert der »Ganzheitlichkeit« betont: „[...] einerseits soll die *Sache in ihrer Ganzheit (und Originalität)* [...] auf die Lernenden zukommen, andererseits sollen [diese] *in ihrer persönlichen Ganzheit* – mit Kopf, Herz und Hand (PESTALOZZI) – auf die Sache zugehen können.“¹⁶¹⁵ Folgende Momente scheinen dem Verfasser der vorliegenden Studie die Projekt-Metapher im Schulbereich zu konstituieren: Es handelt sich bei einem Projekt mehr oder weniger um eine »ad-hoc«-Initiative auf einem wenig strukturierten Feld. Es ermöglicht nach Peterßen eine »problemhaltige Begegnung«. Diese findet vorzugsweise an außerschulischen Lernorten statt, unter Beteiligung der Adressaten, mit einer Zielperspektive, aber bei einer grundsätzlichen Ergebnisoffenheit. Bei der Strukturierung (Planung) wird allerdings auf vorhandene Elemente zurückgegriffen, die entsprechend dem Projektziel neu kombiniert werden.¹⁶¹⁶ Von Lehrkräften angeleitete Schüleraktivitäten außerhalb des eigentlichen Unterrichts scheinen die genannten Aspekte immer schon erfüllt zu haben: Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, Meldung dafür nach Interesse oder Kooptierung durch den Lehrer; Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalte, Schüleraustausch – das alles gab und gibt es in vielen Ländern. Auch hier waren Elemente von Schüleraktivität vorgesehen, aber in einer stark vom Lehrer dominierten Planung.

Wer in Westdeutschland nach 1968 schülerzentriert unterrichten wollte, der kam an der Projektmethode nicht vorbei. Die Kollokation »Projektunterricht« vereint Widersprüchliches: Unterricht als programmierte Unterweisung trifft auf das schwierig zu fassende Schülerinteresse, anders gesagt: Es geht um die Identifikation der schulischen Lerner mit den Inhalten und Kommunikationsformen des Unterrichts. Nach Hilbert Meyer ist das wesentliche Bestimmungsmerkmal (wörtlich: der „Knackpunkt“) die Partizipation der Schüler: Es gehe vor allem darum, ob und in welchem Maße Schüler an der Planung, Organisation, Anbahnung der Außenkontakte, am Projektmanagement, an der Führung durch Ausstellungen, an Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit beteiligt sind. Die Lehrperson solle sich um die Anbindung an das Curriculum kümmern.¹⁶¹⁷ Der Ausdruck des Eigenen gegenüber dem Fremden öffnet dem Fremdsprachenunterricht eine neue Perspektive: „Es gilt als unbestrittene

¹⁶¹⁵ Ebd. (Hervorhebung im Original).

¹⁶¹⁶ „11. Projekte [:] Deutschtage, Umwelttage u[nd] a[ndere] Projekte planen; Merkmale der Projektarbeit etwa in [Herbert] Gudjons: ‚Handlungsorientiert lehren und lernen‘ (Bad Heilbrunn 1992): Situationsbezug, Orientierung an Interessen der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Planung, Selbstorganisation und -verantwortung, Einbeziehung vieler Sinne, soziales Lernen, Produktorientierung, Interdisziplinarität. Auch: ein bißchen Reklame machen, in lokalen Medien z. B.!“ Sölch, „Multiplikatorisch“ – aber wie? Ebd. 3. Siehe oben Fn. 1633.

¹⁶¹⁷ Hilbert Meyer, *Grundformen des Unterrichts* – Langfassung, ebd. 13. Siehe oben Fn. 1540.

Tradition, dass die Themen und Inhalte des Englischunterrichts [, dem Konzept der integrativen Landeskunde folgend, KDUe,] im angloamerikanischen Kontext zu situieren sind. „Das aber muss auf den Prüfstand, und zwar radikal“ – handle es sich bei den Lehrbuchdialogen doch zumeist um fingierte Sprachhandlungen fiktiver Lehrbuchgestalten von zweifelhafter Authentizität.¹⁶¹⁸ Diese Aussage ist auf jeden Fremdsprachenunterricht, so auch auf DaF, zu übertragen. In diesem Kontext erhält selbst ein scheinbar fernliegendes Projekt wie eine Tanztheaterinszenierung der ungarischen Rockoper »*István a király*« [Stefan, der König], durch eine Schülerin am Budapester »*Kossuth Lajos Gimnázium*« choreographiert und mit ihren Mitschülern und drei Lehrern einstudiert, durch die Aufführung an der langjährigen Partnerschule, dem »*Burggymnasium*« in Altena/NRW, neben der interkulturellen auch eine fremdsprachendidaktische Dimension.¹⁶¹⁹ Das der ungarischen Sprache nicht mächtige und in der ungarischen Geschichte kaum bewanderte Publikum der dortigen Schulgemeinde muss durch einen ungarischen Schülersprecher auf Deutsch in die Handlung eingeführt werden. Das Programmheft ist zu gestalten, Interviews für die Lokalpresse sind zu geben usw. Vielleicht wird die spürbare Identifikation mit dem nationalen Mythos im Tanz zum Anlass genommen, in einem Dialog bzw. in den zu formulierenden schriftlichen Äußerungen an die Grenze des in der Fremdsprache Sagbaren zu gehen – und dies ist eine starke Motivation, Strukturen der Zielsprache im Kontext des eigenen Ausdrucks zu entdecken, zu entwickeln und im Sinne der sprachlichen Richtigkeit zu verfestigen.¹⁶²⁰ Diese Herangehensweise einer Szenarien-Didaktik wird dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht entgegengestellt.¹⁶²¹ In einem durch den Referenzrahmen (GER) gesteuertem Curriculum erhält der schülerzentrierte Projektunterricht seinen systematischen Ort in einem mehr oder weniger komplexen Unterrichtsszenario. Das Agieren für eine Öffentlichkeit, und bestehe sie nur aus der Elternschaft, den Lehrkräften und den Mitschülern anderer Klassen der eigenen Schule, verleiht den Sprachhandlungen den Ernstcharakter, dem die Anforderungen an Richtigkeit, Verständlichkeit und Wirksamkeit

¹⁶¹⁸ Hans-Eberhard Piepho, *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht : „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover 2003, 25. Vgl. auch Petra Hölscher, *Lernszenarien : Die neue Philosophie des Sprachenlernens*. Film, 29 min. München 2006.

¹⁶¹⁹ N. N., Budapester Partnerschule zeigt ungarisches Rock-Musical. *Westfälische Rundschau*, 11. Juni 2008. Privatarchiv Scholl, Taksony.

¹⁶²⁰ „Ganz besonders ist das *editing* geeignet, mit Schülern über geschicktere, treffendere, genauere oder idiomatisch angemessenere Formulierungen zu sprechen und dabei auch grammatische Kategorien aufzugreifen und einzuprägen.“ Piepho, ebd. 109. (Hervorhebung im Original).

¹⁶²¹ „Die Linearität des Durchnehmens von Lektionen steht heute nicht mehr ernsthaft auf der Agenda. [...] Leistung ist nicht mehr das punktuell abgeforderte Lösen von Testitems oder ein noch so verständig von der Lehrkraft beobachteter Sprachzustand, sondern es sind, u. a. im europäischen Referenzrahmen, aber auch im Fremdsprachenportfolio, Kompetenzstufen definiert, die als Stufenprofile präzisieren, was am Ende einer Wachstumsetappe, etwa nach zwei Jahren, also nach ca. 220-300 Stunden, von allen Schülern nachweisbar beherrscht sein muss, was u. U. auch durch Prüfungen zertifizierbar gemacht wird.“ Piepho, ebd. 32-33.

inhärent sind. „Das hat auch mit der Normalität der Verwendung von Fremd- und Zweitsprachen in der modernen Gesellschaft zu tun, die nicht Ausdruck oder Nachweis schulischer und beruflicher Leistungen ist, sondern deren selbstverständliche Bedingung.“¹⁶²²

Man musste als deutsche Lehrkraft nicht unbedingt DaF oder DaZ studiert haben, um diese Methoden anzuwenden. Ein Teil der zwar fachfremden, aber unterrichtserfahrenen LPLK sowie medienaffine BPLK brachten sie mit, allerdings auch den entsprechenden Horizont, innerhalb dessen sich die Methoden zu Konzepten gesellten und in komplette Szenarien eingebettet wurden. Der Kontext an einzelnen bilingualen Schulen in Ungarn war im ersten Jahrzehnt nach der Wende dafür aufgeschlossen. So vereinbarten der Schulleiter des »Kossuth Lajos Gimnázium« in Budapest, zusammen mit drei Schulleitern aus anderen europäischen Ländern, bei einer vom Europarat veranstalteten Konferenz über bilingualen Unterricht (Graz, Mai 1995), jeweils eine Lehrkraft an ihren Schulen für ein Roman-Projekt zu motivieren. Diese sollten mit ihren Schülern einen »Europa-Roman« in deutscher Sprache zu schreiben. In Budapest übernahm der deutsche Gastlehrer die Aufgabe. „Hunderte von Fax-Botschaften, unzählige Telefonate liefen zwischen den Schulen hin und her. [Das erste Kapitel mit der Vorstellung der handelnden Personen und das zweite mit der eigenen Schule als Schauplatz entstanden separat, auch verschiedene Entwürfe für ein Schlusskapitel.] Beim Abschlusstreffen aller Beteiligten in der Tagungsstätte ‚Sonnenmatte‘ auf der Schwäbischen Alb wurde die definitive Fassung [...] erarbeitet.“¹⁶²³ Das Abschlusskapitel reflektiert in Form eines Interviews mit den fiktiven Personen die Projekterfahrungen der beteiligten Schüler.¹⁶²⁴

Als erratische Blöcke in der ungarischen Projektlandschaft der 1990er Jahre stehen die Unterrichtsszenarien da, die Dr. Gerald Hühner (BPLK) am »Tolnai Lajos Gimnázium« in Gyöngyös ins Leben rief. Die mit ihrem Projekt »Zeitung in der Schule« involvierte »Süddeutsche Zeitung« (SZ) sah sich veranlasst, die ungarndeutsche Siedlung mitten in der »Schwäbischen Türkei« in den Rang eines „Weltdorfs“ zu erheben.¹⁶²⁵ Mit über 100 Zeitungsartikeln, u. a. über

¹⁶²² Ebd. 23.

¹⁶²³ Pia Effront u. a. (Hgg.), *Tee im Himmel : ein Europa-Roman*. Geschrieben und illustriert von 60 Schülerinnen und Schülern aus vier bilingualen Schulen in Europa: Kossuth Lajos Gimnázium Budapest; Lycée de Garçons, Esch-sur-Alzette; Ecole Bilingue de Genève; Königin-Olga-Stift, Stuttgart. Köln 1997, 8-9.

¹⁶²⁴ Ebd. 225-229.

¹⁶²⁵ „Im ungarischen Weltdorf: Projekt-Schüler über ihre Berufsziele und Hoffnungen“; in: SZ Länderbeilage: Ungarn – SZ: 30. März 1999. Hinweis in: Gerald Hühner (Hg.), *„schreiben ohne grenzen – deutsch-ungarische projekte“*. Budapest 2005, 178. Die „Weltdorf“-Formel wurde von der Projektgruppe geprägt, aber von Rezensenten auch gerne aufgegriffen. Árpád Göncz, ungarischer Staatspräsident von 1990 bis 2000, der von der Projektgruppe interviewt worden war, schrieb in seinem Vorwort zu der Publikation über seine Eindrücke bei der Frankfurter Buchmesse: „Unter unseren größten Literaten wie Imre Kertész, Péter Nádas, Péter Esterházy und anderen bewegten sich diese jungen Leute genauso natürlich wie unter Diplomaten, seien diese Botschafter oder Staatspräsidenten. Sie fragten uns klug, aufrichtig, offen, mit dem natürlichen Interesse der Jugend - und man

deutsche Firmen in Ungarn und über die Möglichkeit von Berufspraktika, über den ungarischen Beitrag zur Weltausstellung in Hannover 2000, Interviews mit namhaften ungarischen Autoren usw., war die Projektgruppe über Jahre auf der periodisch erscheinenden SZ-Seite »*Zeitung in der Schule*« präsent. Ihre Tätigkeit führte dazu, dass die bis dahin nur Schulen in Deutschland offen stehende Publikationsmöglichkeit auch für deutschlernende Schüler in ganz MOE geöffnet wurde. Für Dezső Szabó, 1998/1999 Projektleiter der ungarischen Verlagsrepräsentationen auf der Leipziger und Frankfurter Buchmesse (Gastland 1999: Ungarn), ist der Höhepunkt der Projektarbeit mit der Teilnahme von 16 Schüler aus Gyönk/ Jink markiert. Sie halfen dabei, die Literatur ihres Landes zu präsentieren. Ein ungarisches Fernsehteam drehte auf Szabós Veranlassung hin den einstündigen Dokumentarfilm „Frankfurt mit jungen Augen gesehen“.¹⁶²⁶ In der Projektdokumentation wird der Modellcharakter der Gyönker Projektarbeit betont.¹⁶²⁷

Ob und inwieweit die Fachberatung auf die Erfahrungen zurückgegriffen bzw. diese in das LEP multipliziert hat – darüber konnte der Verfasser keinen Beleg finden. Vielleicht war die Größe, die Dauer und Wandlungsfähigkeit des Projekts samt der eingeworbenen finanziellen Förderung durch Sponsoren und der »*Testimonials*« z. B. von Staatspräsidenten und Bildungsministern unterschiedlicher politischer Couleur weniger motivierend als einschüchternd. Den kategorischen Vorsatz, nicht als Missionar aufzutreten, außer Acht lassend, wirkt allein die persönliche Präsenz des Programmlehrers, der sich selbst als „Gastarbeiter“ titulierte, als Kulturdiplomate auf ihr vielgestaltiges Gegenüber ein. Obwohl der seit 1998 gültige NAT fortgeschrittene Unterrichtsmethoden wie z. B. das projektbasierte Lernen enthielt, wurde eine Gastlehrkraft, die mit den Schülern ein Unterrichtsprojekt betrieb, trotz der anders lautenden Referenzen nicht als Agent des ungarischen Bildungsministeriums, sondern als Importeur westlicher Ideen wahrgenommen. Die Modernisierung wurde zwar geduldet, aber nicht sofort adaptiert, Projektunterricht wurde von der Schulleitung zwar zugelassen, aber von ihr und den ungarischen Kollegen (immer noch) als etwas Fremdes

konnte nicht übersehen: sie waren ebenso zu Hause im Ungarischen wie im Deutschen, das heißt, in zwei Sprachen, in zwei Kulturen. Der Ort, wo sie das lernten, ist ein kleines Dorf, irgendwo in Süd-Ungarn – er wuchs jedoch vor unseren Augen im Falle dieser jungen Leute zu einem kleinen Europa, zu einer gemeinsamen Kultur, einer gemeinsamen Welt.“ Ebd. 7.

¹⁶²⁶ Dezső Szabó, Schreiben ohne Grenzen oder über die Jink-Erscheinung, in: *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt*. Jg. 50. Nr. 27 (Budapest, 6. Juli 2006). Die 60-minütige TV-Dokumentation „Frankfurt fiatal szemmel“ [Frankfurt mit jungen Augen] wurde am 14. und 15. Februar 2000 in TV 2 gesendet, vgl. Hühner (Hg.) 2005, *schreiben ohne grenzen*, 212.

¹⁶²⁷ Gerald Hühner, Kleine Ökonomie interkultureller Bildung – Anmerkungen zum „Gyönker Modell“. Redebeitrag bei der Fachkonferenz des ungarischen Wirtschaftsministeriums „Vorbereitung der ungarischen Wirtschaft auf den Beitritt zur EU“, Gyönk, 29. April 2003. (Leicht redigierte Fassung). In: Ders. (Hg.), *schreiben ohne grenzen*, 202-205.

neugierig beäugt. Diese These des Verfassers versucht dem rasanten Tempo der Diffusion in den 1990er Jahren Rechnung zu tragen.¹⁶²⁸ Gerald Hühner verweist in seiner Rede über die „Ökonomien interkultureller Bildung“ auf die Unterstützung durch zwei aufeinander folgende ungarische Schulleiter am Gymnasium in Gyöngy, „[...] die mit politischer Weitsicht und pädagogischem Gespür [...] den Weg für diese Arbeit freimachten“, und die tatkräftige Unterstützung durch Kollegen.¹⁶²⁹ Für die alltägliche Arbeit an den Sprachdiplomschulen wurde die Verankerung des Projektgedankens in den mündlichen DSD-Prüfungen wichtiger als diese komplexe Folge von Projekten oder andere singuläre Projekte von deutschen Gastlehrkräften. In den gemeinsamen Lehrerfortbildungen ging es z. B. darum, durch Materialproduktion zu literarischen Themen (z. B. Literaturverfilmungen im Vergleich zu der Textvorlage) eigene Erfahrungen mit der Projektarbeit anzuregen und zu ermöglichen, in der Hoffnung, dass der Funke auf die Arbeit mit den Schülern überspringt.

5.4.5.5. Die Kooperation mit den ungarischen Kolleginnen

In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, wie sich die Zusammenarbeit von deutschen Gastlehrkräften mit ihren ungarischen Kollegen entwickelte. Gemessen an Ausmaß und Intensität können verschiedene Phasen der Interkulturalität ermittelt werden – auf dem Wege zu einer zeitlich und räumlich begrenzten Interkultur. Die Fachberatung für Deutsch und die Koordination des LEP waren, wie oben schon dargestellt, anfangs voneinander getrennt. Die Fortbildung für ungarische Deutschlehrkräfte war die Domäne des Fachberaters Josef Proksch; die Fortbildung für die deutschen Gastlehrkräfte war eine Aufgabe, die – zum oft geäußerten Bedauern der Koordinatoren Dr. Friedrich Bubner und besonders von Hans Sölch, der selbst schon in Schweden als Fachberater gearbeitet hatte – vor den Verwaltungsaufgaben zurückstecken musste.¹⁶³⁰ Die deutschen Programmlehrer schlossen nicht nur die Lücken im Unterrichtsangebot, indem sie fehlende ungarische Deutschlehrer ersetzten. Sie sollten unter

¹⁶²⁸ „Besuch des Kollegiums vom »Theresianum« in Wien. [Kollege X], in beiden Lehrkörpern »zu Hause«, hat das eingefädelt. Beim Rundgang legt er [...] den Finger in die Wunde: er zeigt auf den abbröckelnden Putz an der Decke der Aula. Den ungarischen Kollegen ist das peinlich – sie wollen sich schier verkriechen. Aber es gibt auch Österreicher, die das als »Faux pas« ansehen: ‚Genau wie unsere Schüler, die beim Austausch die ungarischen Gäste gefragt haben, Coca Cola, kennt ihr das überhaupt?‘ Anderen Kollegen fällt auf, dass überhaupt keine Schülerarbeiten ausgestellt sind – weder aus dem Kunstunterricht noch Ergebnisse einer Projektarbeit. Nur die Tableaus der Abschlussjahrgänge: ‚Das wirkt irgendwie tot, wie auf dem Friedhof.‘ Ich sehe zum ersten Mal die Spuren der Zerstörung auf den Tableaus: Augen sind weggekratzt, ja ganze Gesichter, Bärte und Blindenbrillen mit Kugelschreiber eingezeichnet. Reflexe einer hilflosen Pädagogik: Auf die »Satanismus«-Panik vom Herbst konnten die Kollegen Klassenlehrer auch nur mit Disco-Verboten reagieren, die von den Schülern selbstredend missachtet wurden.“ Tagebuch-Eintrag des Verfassers vom 17. Juni 1991.

¹⁶²⁹ Hühner, Rede, ebd. 205.

¹⁶³⁰ Siehe oben Abschnitt 5.3.2 Fachberatung vs. Koordination?

dem Stichwort der multiplikatorischen Wirkung auch mit Auskünften, Rat und Tat, ja, kleinen schulinternen Fortbildungen in das Deutschlehrerkollegium der Gastschule hineinwirken.¹⁶³¹ Der ZfA-Referent stieß aber bei der Werbung für dieses Konzept auf Vorbehalte.¹⁶³² Der Koordinator Hans Sölch machte noch einmal einen Versuch im April 1994. Ursprünglich wollte er seine Thesen bei dem Gesamtseminar der Programmlehrkräfte in Vellece vortragen und damit eine Diskussion anregen. Dazu kam es nicht, weil die Anwesenheit des Botschafters über das Zeitlimit hinaus dazu genutzt wurde, allgemeine und persönliche Fragen der PLK, den Einsatz in Ungarn betreffend, zur Sprache zu bringen. So versandte der Koordinator sein Thesenblatt mit dem Rundbrief. Rhetorisch geschickt, steht am Anfang des Papiers eine »*Captatio benevolentiae*«. Der Koordinator räumt den Widerspruch zwischen dem Auftrag zur Multiplikation und dem Appell zu diplomatischer Zurückhaltung ein. Es handelt sich aber nicht um eine ausgefeilte Argumentation, sondern nur um Stichworte und kurze Sätze. Damit wird der Charakter eines Diskussionspapiers unterstrichen.

„[...] 1. ‚Interkulturell‘ - ernst genommen
‚Interkulturell‘ häufig nur schöne Phrase! In Praxis eher Bewußtsein der ‚Umerziehung‘ (z. T. auch bei PLK?). Nicht Export von Ideen, Methoden, Inhalten! Fremdkultur und lokale Bedingungen, Unterschiede zu eigener ‚Kultur‘ erst einmal ‚wertfrei‘ studieren; eigenes Vorgehen dann relativieren und differenzieren! U.U. auch in Frage stellen? Eher allmähliche Annäherung als ‚Schocktherapie‘! Natürlich keine Abstriche an Zielsetzung demokratischer Pädagogik (Schülerorientierung, Erziehung zu Selbständigkeit...), im Didaktischen und vor allem Methodischen aber keine absoluten Positionen!“ [...] ¹⁶³³

Es handelte sich um den Versuch, einen pädagogischen Diskurs über die Nutzung der Handlungsspielräume in Gang zu setzen. Das LEP in seiner Gänze war aber kein Diskussionsforum. Wie hätten auch die einzelnen PLK auf das Papier reagieren sollen? In schriftlicher Form, in einer Zeit, als nur die wenigsten einen Telefonanschluss hatten? Als E-Mail-

¹⁶³¹ Der Verfasser nahm z. B. in seinem ersten Jahr als LPLK am Kossuth Lajos Gimnázium in Mosonmagyaróvár die Korrekturpraxis bei schriftlichen Schülerarbeiten (Hausaufgaben und Überprüfungen) zum Anlass, eine Beratung anzubieten. Irgendwann in den 1980er Jahren war in der VR Ungarn das Papier sehr knapp gewesen. Ob dies die lang wirkende Ursache dafür war, dass die Kollegen ihre Korrekturen als Interlinearversion zwischen die von Schülern bis an den Papierrand geschriebenen Zeilen quetschten, kann ich nicht sagen. Ich versuchte mit wenig Erfolg, den Wert von Fehlerzeichen für die selbstständige Beschäftigung der Schülern mit ihren Fehlern zu erklären – „Mein liebster Fehler“ hieß eine Handreichung für den DaF-Unterricht – anstelle einer richtigen Formulierung durch den Lehrer oder die Lehrerin. Dafür musste ein Rand auf dem Papier gelassen werden etc.

¹⁶³² „Generell skeptisch eingeschätzt wurde die Erwartung, der Gastlehrer könne an seiner Schule durch Fachkonferenzen und schulinterne Lehrerfortbildungsmaßnahmen eine »Multiplikatorfunktion« ausüben. Dagegen stünden häufig die ökonomischen Notwendigkeiten für ungarische Lehrer, in den Nachmittagsstunden einem Zweiterwerb nachzugehen. Realistischer, aber nur sehr allmählich wirksam, sei die »Vorbildfunktion«, also die Hoffnung, daß sich positive Wirkungen der offeneren, kommunikativen Unterrichtsmethoden der Gastlehrer über die Kinder bei Eltern und Schulleitungen herumsprächen und so ein Veränderungsdruck entstünde.“ Wegmann, Dienstreise 14. bis 27.04.1991, 9. Siehe oben Fn. 902. (Hervorhebungen im Original).

¹⁶³³ Sölch, „Multiplikatorisch“ – aber wie? Beilage zum Rundbrief Nr. 10 (04/94) vom 28. April 1994. Siehe oben Fn. 1208.

Programme noch keine Selbstverständlichkeit waren, geschweige denn andere »soziale Medien«? Die Rückmeldungen, die den Koordinator erreichten, waren offensichtlich eher von Existenzängsten geprägt. Die Kommunikation wurde von einigen PLK wohl nicht so herrschaftsfrei erlebt, wie er es sich vorstellte – noch ging es um die Übernahme aus dem Sachsen-Anhalt-Programm in das LEP, auch einige westdeutsche Bundesprogrammlehrkräfte fühlten sich vielleicht nicht so sicher im Sattel. Jedenfalls sah der Koordinator sich genötigt, negative Erwartungen in seinem nächsten Rundbrief zu beschwichtigen, und dem missglückten Versuch eines pädagogischen Diskurses mit der Gründung eines Fortbildungszirkels eine positive Wendung zu geben.¹⁶³⁴ Der Akzent lag jetzt auf der Freiwilligkeit, dafür Freizeit zu opfern. Offensichtlich wollte der Koordinator eine Alternative für den Dauerkonflikt aufzeigen, der zwischen einem als »Gewohnheitsrecht« betrachteten Anspruch der Gastlehrkräfte und dem Unwillen der ungarischen Schulleitungen, Unterrichtsbefreiung für Fortbildung zu gewähren, vor sich hin schwelte und immer wieder aufflackerte. Dabei steckte die Fortbildung schon gar nicht mehr in den Kinderschuhen. Im Grundschulbereich kam es durch die Fachberaterin Ruth Hübner-Lukes und ihren Nachfolger Lutz Maier schon zu fruchtbaren Kooperationen von PLK mit ihren ungarischen (ungarndeutschen) Kollegen. Auch die oben geschilderten Initiativen an den bilingualen Gymnasien bezogen ungarische Kollegen ein und wurden durch den Fachbetreuer, FSB Hans-Peter Heuseler, für alle Gymnasien mit intensivem Deutschunterricht gebündelt.¹⁶³⁵ Ebenso gab es Fortbildungsseminare für die PLK im Hochschulbereich, mit Dr. Otto Dinger ebenfalls von einem Fachbetreuer geleitet.

Am deutlichsten ging die Fachberatung für Deutsch in Person von Josef Proksch, inoffiziell assistiert von seiner Frau Erika Ries, von dem engen Konnex zwischen Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis aus. Hier waren die Adressaten allerdings ungarische Lehrkräfte, vor allem von Schulen, die keine Gastlehrkräfte vermittelt bekommen hatten. Nach dem Konzept des Schülerzentrierten Unterrichts, genauso aktivierend und offen für Ideen und Vorschläge, die von Seiten der Lerner einzubringen waren, sollte auch die Lehrerfortbildung angelegt sein. Allerdings verraten die Rahmenthemen für Projekte, in denen sich die Eigenaktivität der fortzubildenden Lehrer entfalten sollte, die Handschrift des Fachberaters: Jahr für

¹⁶³⁴ „Meine Hinweise [...] sollten in souveräner Weise genutzt werden. Sie wollen nicht beunruhigen oder belasten, aber auch nicht einfach ‚überlesen‘ werden. – Einigen Kolleginnen und mir ist vor kurzem übrigens gelungen, einen munteren Fortbildungszirkel ins Leben zu rufen. Das Unternehmen straft alle die Lügen, die Fortbildung außerhalb der Unterrichtszeit in Ungarn für unmöglich halten.“ Hans Sölch, Koordinator. Rundbrief Nr. 11 (05/94) vom 20. Mai 1994. Punkt 4. Privatarchiv Heinrichsen, Bonn, ohne Paginierung.

¹⁶³⁵ Vgl. Hans-Peter Heuseler, Einladung an alle Kollegen und Kolleginnen, die an Gymnasien Deutsch unterrichten, zum Seminar in Velence vom 1. – 3. Dezember 1994. Vgl. Abb. 2.2.4. im Anhang. Privatarchiv Scholl, Taksony.

Jahr fanden Seminare, Materialerstellung, Unterrichtserprobungen und Wettbewerbe der ungarischen Schüler unter einem Generalthema statt: »Umwelt«, »Hallo Europa«, »Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und in Ungarn«. Diese Wettbewerbsthemen wurden vom Koordinator durch Rundbrief auch im LEP bekannt gemacht. Die Resonanz muss hier wohl nicht sehr stark gewesen sein – zumindest wurden die Wettbewerbsergebnisse, aus welchen Gründen auch immer, in den anschließenden Rundbriefen nicht nachbesprochen. Ein letztes Mal kommentierte Proksch Unzulänglichkeiten, die seiner Auffassung nach trotz der multiplikatorischen Ausrichtung weiterhin im LEP bestanden, und machte seine Einwände weiterhin an der Auswahl der Lehrkräfte (keine Berücksichtigung von in MOE nötigen Qualifikationen) und an mangelnder Konsequenz bei offensichtlicher Nichteignung fest. „Es ist kein Widerspruch, sondern ungarntypisch, daß sich Schulleiter dennoch nur bedanken für die Gastlehrervermittlung (höfliches [Ver]schweigen gehört zum gesellschaftlichen Ritual).“¹⁶³⁶ Künftig ist keine Rede mehr davon, dass er deutsche PLK in seine Seminare und Projekte einbezieht. Stattdessen setzt er auf einzelne ungarische Deutschlehrerinnen, die sich in dem bisherigen Fortbildungszusammenhang als die „[...] engagiertesten und im weitesten Sinne qualifiziertesten“ erwiesen haben. Durch die Gründung der »Landesarbeitsgruppe (LAG) Deutsch« bündelt der Fachberater nach eigenen Worten das „Lehrkräfte-Kompetenzpotential [...]“. Die Maxime »vom Konsumenten zum Produzenten« soll die »qualitativ neue Ebene« der Zusammenarbeit mit ungarischen KollegInnen zum Ausdruck bringen.“¹⁶³⁷ Das Akronym LAG wird nicht nur als Abkürzung für »Landesarbeitsgruppe«, sondern auch mit dem Slogan »Lehrer Arbeiten Gemeinsam« entschlüsselt.¹⁶³⁸ Die Grundsätze des kooperativen und teilnehmeraktivierenden Konzepts werden in einem Bericht des Fachberaters durch ein

¹⁶³⁶ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch im Schuljahr 1992/93 in Ungarn, 9. Siehe oben Fn. 1365.

¹⁶³⁷ Ebd. 6. (Hervorhebungen im Original). Es fällt auf, dass Proksch die inkludierende Schreibung mit Binnen-I benutzt, obwohl alle Mitglieder LAG weiblichen Geschlechts gewesen zu sein scheinen.

¹⁶³⁸ Proksch (Hg.), Freie Fahrt mit LAG-D-1992. [Das Titelblatt der Broschüre zeigt die Skizze eines vor dem EU-Beitritt Ungarns aktuellen ungarischen Autokennzeichens. Darunter sind fünfzehn Teilnehmerinnen der Landesarbeitsgruppe mit ihren Schulorten aufgeführt.] Das zweite Blatt weist einen weiteren Titel auf: 1988-1995 Begegnung mit dem deutschen Fachberater – Ein Resümee. Mit Beiträgen von Josef Proksch [Fachberater für Deutsch Budapest], Rózsa Zöller [III. Béla Gimnázium Baja], Ágnes Bábel [Ady Endre Gimnázium Ráckeve], Teréz Gaugesz Rost [III. Béla Gimnázium Baja], Andrea Mocsai [Ságvári Endre Gimnázium Szeged], Ágnes Matkovics [Horváth Mihály Gimnázium Szentes], dr.* Mária Ferwagner [Boros S. Szakközépiskola Szentes], Dr. Sarolta Lipóczi [Pädagogische Hochschule Kecskemét], Zsuzsa Mika [Ungarische Tanzakademie Budapest]. Budapest, 04. Juli 1996. Typoskript 15 Seiten mit Abb. + Titelblatt. Eine Doppelseite der Beiträge erscheint jeweils auf einer DIN-A4-Seite. Privatarchiv Proksch, Marburg/Lahn. [* In der ungarischen Orthographie werden die Formen »dr.« und »Dr.« unterschieden. In bestimmten Fakultäten {z. B. Jura, Medizin oder Geisteswissenschaften} bezeichnete vor der Bologna-Reform »dr.« den niedrigsten akademischen Abschluss].

Schaubild verdeutlicht.¹⁶³⁹ Sie gehen auf den konstruierten Zusammenhang von *kommunikationsorientierter* Unterrichtsmethode und »Europafähigkeit« zurück. Der feine Unterschied zu dem üblich benutzten Attribut hat seinen Sinn. Die LAG wendet sich gegen Methodenvielfalt im *kommunikativen* DaF-Unterricht als Selbstzweck. *Kommunikationsorientierter* Unterricht sei „immer schülerorientiert“ und „immer handlungsorientiert“. Unterschieden werden Zweck und Ziel des Unterrichts. Die Förderung der kognitiven, affektiven und sozialen Schülerkompetenzen hätten den Zweck, Schülern zu verantwortlichen Entscheidungen im Unterrichtsgeschehen zu befähigen. Das Ziel bestehe in der „Demokratiefähigkeit des Individuums“, Leitbild sei „der/die mündige Bürger/in“. Mit »Europafähigkeit« waren also nicht die inner-, zwischen- und überstaatlichen Wege gemeint, auf denen die Republik Ungarn sich der Europäischen Gemeinschaft annähern, die politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Auflagen des Beitrittsverfahrens erfüllen und sich so für eine Mitgliedschaft in der EU qualifizieren konnte und musste. Das Qualitätssiegel »Europafähigkeit« bezog sich vielmehr auf die mentalen Dispositionen der ungarischen Bevölkerung und war unauflöslich mit der Demokratisierung aller Lebensbereiche verknüpft. Das Bildungsziel eines Lebens „[...] auf einem europäischen Niveau“, so liest es der Fachberater aus dem neuen Volksbildungsgesetz von 1993 heraus, sei „[...] bedeutungsgleich [mit] Demokratisierungsprozesse[n.] [...] Demokratisierung ist eine proklamierte Konstante bildungspolitischer Akzentsetzung geworden.“¹⁶⁴⁰ Das Interesse des Fachberaters gilt – entsprechend seiner Aufgabenbeschreibung – neben den Routine-Angelegenheiten im Kontakt mit den Schulen – vor allem der Fort- und -weiterbildung von ungarischen Deutschlehrer, denn diese würden auf absehbare Zeit auch im Zentrum staatlicher ungarischer Unterstützungsmaßnahmen stehen.¹⁶⁴¹

Bei der LAG handelte es sich um eine kleine Gruppe von fünfzehn ungarischen Multiplikatorinnen, die sich mehrmals im Jahr in einer Art »didaktischer Werkstatt« trafen, dort

¹⁶³⁹ Proksch, Tätigkeitsbericht Schuljahr 1992/93. Ebd. Es ist fraglich, ob diese Grundsätze gemeinsam erarbeitet wurden. Ein Adressenstempel weist den Fachberater als Autor aus. Spätere »Feedbacks« von LAG-Mitgliedern in der genannten Broschüre zeigen aber, dass die Grundsätze angenommen und im eigenen Unterricht praktiziert wurden.

¹⁶⁴⁰ Ebd. 2.

¹⁶⁴¹ Ebd. Die Aussage belegt der Berichterstatter mit dem Hinweis auf § 36 Abs. 1 in Verbindung mit § 97 des Volksbildungsgesetzes von 1993. Es erschien am 03. August 1993 im ungarischen Gesetzblatt. Vorschläge für die Konkretisierung der staatlichen Unterstützungsmaßnahmen sollte ein 21-köpfiger Volksbildungsrat erarbeiten. Vgl. *1993 évi LXXIX. törvény a közoktatásról*. URL <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>. Spätere Änderungen des Gesetzes siehe URL <https://njt.hu/jogszabaly/1993-79-00-00> (beide 23.09.2022). Laut den »Feedbacks« von LAG-Mitgliedern in der genannten Broschüre erschien die anfängliche Hoffnung auf die Übernahme der LAG in ein landesweites ungarneigenes Fortbildungsnetzwerk als zu optimistisch. Die Fortführung der Arbeit wird von einzelnen Teilnehmerinnen wegen des Ausbleibens finanzieller Unterstützung durch den Staat auf dem Wege der (regionalen) Selbstorganisation angedacht.

erarbeitete Lehr – und Lernmaterialien im eigenen Unterricht erprobten und nach der Evaluation durch die gruppeninterne Kritik in den sogenannten »DaF-Blättern« publizierten.¹⁶⁴² Die meisten hatten den Fachberater schon in Seminaren oder bei Lehrbuchausstellungen erlebt, einige wurden kooptiert. Sie waren »keine unbeschriebenen Blätter«. Einige hatten in selbst organisierten Gruppen eine Reflexion des Unterrichtsalltags versucht, andere hatten noch im alten Regime eine Anleitungsfunktion für den Deutschunterricht inne oder waren Ausbilderin an einer PH oder stießen nach der Absolvierung einer umfangreichen Fortbildungsmaßnahme, wie z. B. der Schweizerischen Bildungszentrale, zu der Gruppe. Alle formulierten als Ausgangspunkt eine Unzufriedenheit im Lehrerberuf, häufig verbunden mit dem Gefühl, den eigenen Ansprüchen nicht genügen zu können. Von wenigen Ausnahmen abgesehen repräsentierte die Gruppe personell die Region Nordost- und Südostungarn. Die Berührung mit der deutschen Sprache hatte hier, historisch betrachtet, nur sehr sporadisch stattgefunden. Die Streusiedlungen der Ungarndeutschen waren hier viel dünner gesät als in den traditionellen Siedlungsgebieten, wie etwa in der Baranya/Branau, im Umland von Budapest oder entlang der alten cis- und transleithanischen Grenze der Doppelmonarchie. Es ist berührend, in den Resümees die Freude ungarischer Deutschlehrerinnen darüber spüren, von einem entsandten Repräsentanten Deutschlands, dem Fachberater Josef Proksch, wahrgenommen, in ihrer Persönlichkeit anerkannt und als Kooperationspartnerinnen aufgebaut zu werden. Die Gruppe wird als bereichernd erfahren; der Mut zur persönlichen Entwicklung, die Übernahme von Verantwortung, das Bewusstsein, Fehler machen zu dürfen, und die produktive Funktion von Kritik sind Verhaltensziele, die bei den Schülern entwickelt werden sollen und denen sich die Lehrerinnen in ihrer Person auch selbst verpflichtet sehen. Die Akzeptanz von Verschiedenheit und die Addition von Kompetenzen ermöglichen Ergebnisse, die über die Schulen der beteiligten Personen hinaus Wirkung entfalten. Die genannten gemeinsamen Rahmenthemen ermöglichten zielgerichtetes Arbeiten. Eine von Josef Proksch organisierte Gruppenreise zum HILF (Hessisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung – Reinhardswaldschule) ermöglichte authentische Einblicke in ein voll ausgebautes System von Lehrerfortbildung und vermittelte der LAG eine Vorstellung davon, wohin sich dieser Bereich des ungarischen Bildungswesens entwickeln könnte. Bei Unterrichtshospitationen erlebten die

¹⁶⁴² Rózsa Zöllner, 1988-1995 Begegnung mit dem deutschen Fachberater. Ein Resümee. In: Proksch (Hg.), *Freie Fahrt*, ebd. 3-4, hier: 4. Die Autorin verwendet oft das Wort „Tüte“ im Sinne von „Portfolio“: „Was war schon in der Tüte?“ – „Was kam dazu in die Tüte?“ – „Und was noch nicht in die Tüte paßte“. Das in der Reihe „*DaF-Blätter*“ veröffentlichte Projekt »*Das kommt (nicht) in die Tüte*« hat der Verfasser als Lektor an der PH in Budapest mit seinen Studentinnen durchgeführt. Es machte allen sehr viel Spaß, und es gab eine Menge Landeskundliches zu lernen: Schultüte, Nikolaustüte, Plastiktüte als Werbeträger und Umweltproblem...

Teilnehmerinnen „[...] zum ersten Mal die Praxis des ‚Freien Lernens‘ (Offene Schule Waldau).“¹⁶⁴³ Außerdem festigte die Reise natürlich auch den Gruppenzusammenhalt.¹⁶⁴⁴

Zum Abschied von Josef Proksch aus Ungarn resümierten einige LAG-Mitglieder die gemeinsamen Jahre in einer Broschüre. Dafür, dass nicht alle Mitglieder sich dazu hatten bewegen lassen, kann es äußere Gründe wie Zeitmangel und Überlastung mit anderen Aufgaben geben. Die Broschüre wurde unter Zeitdruck gegen Ende des Schuljahres 1995/96 fertig gestellt, das mit der Rückkehr des Fachberaters in den hessischen Schuldienst zusammenfiel. Ein wenig machen die Umstände den Eindruck, als würde der »Gute Hirte« seine Herde verlassen. Auch wenn nicht alle Beiträgerinnen den vorgeschlagenen Titel »*Begegnung mit dem deutschen Fachberater*« verwendeten, so lösen die Texte doch ein, was in dem emphatischen Begriff – besser in der Metapher – an Verheißungen anklingt.¹⁶⁴⁵ Auch das eigene Resümee des Fachberaters bringt den eigentümlich spirituellen Gehalt der sprachlichen Wendung zum Ausdruck.¹⁶⁴⁶ Der an derselben Stelle formulierten Erkenntnis, dieser „tief menschliche“ Dialog sei „nicht wiederholbar“, steht die pragmatische Hoffnung gegenüber, die LAG würde, dezentral organisiert, in der landeseigenen Lehrerfortbildung aufgehen und so ihre Wirkung entfalten. Diese Hoffnung verknüpft sich an anderer Stelle mit dem Topos des Lotsen, der von Bord geht.¹⁶⁴⁷ Die Gewissheit bestand, dass der Nachfolger im Amt des Fachberaters, Heinz Weischer, die Betreuung der LAG im Raum Miskolc (Nordostungarn) weiterführen würde. Aber die oben geschilderte »*Flurbereinigung*« zwischen der ZfA-Fachberatung weltweit und der Pädagogischen Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts überantwortete zweieinhalb Jahre später die ungarischen Gymnasien, an denen nicht das Deutsche Sprachdiplom (DSD)

¹⁶⁴³ Proksch, Bericht über die Tätigkeit als Fachberater für Deutsch in Ungarn im Schuljahr 1993/94. Budapest, den 30. Oktober 1994. Typoskript 8 Seiten + Titelblatt + Inhaltsübersicht, 4. Privataarchiv Proksch, Marburg/ Lahn, ohne Paginierung.

¹⁶⁴⁴ Im Anhang 1.1.6.3. werden Selbstzeugnisse aus der Broschüre passagenweise dokumentiert (Stimmen von Teilnehmerinnen zur »*Landesarbeitsgruppe [LAG] Deutsch*«). Vgl. Proksch (Hg.), *Freie Fahrt mit LAG-D-1992*. Siehe oben Fn. 1638.

¹⁶⁴⁵ „Die Zeit von 1988-1995 bleibt eine sehr wichtige Etappe für mich sowohl beruflich als auch privat. Die Euphorie in der Gesellschaft ist bedeutend zurückgegangen. Die Wende in den Köpfen, wenn sie sich auch nicht in jedem und nicht immer in den entscheidenden vollzogen hat, kann nicht mehr rückgängig gemacht werde[n]. Es ist eine Garantie für mich, daß der von Joe Proksch und Erika Ries eingeschlagene Weg in Ungarn fortgesetzt wird.“ Rózsa Zöllner, ebd.

¹⁶⁴⁶ „Es ging nie nur um Inhalte etwa lerner- und demokratieorientierter didaktischer Konzeptionen; mit den Inhalten ging es viel unmittelbarer immer um die beteiligten Menschen selbst, um veränderte Lebenspraxis, um vage gedachte neue Lebensentwürfe und unausweichlich um die Konfrontation mit seit langem nicht mehr gestellten Sinnfragen. Voller Verunsicherung, dennoch ‚vor Hoffnung verrückt‘ – so fing es an.“ Josef Proksch, Vorwort, ebd. 1.

¹⁶⁴⁷ „Als deutscher Fachberater war und ist es meine Aufgabe, Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten; am erfolgreichsten wäre ein Fachberater, der sich selbst überflüssig macht, indem einheimische Lehrkräfte seine Arbeit übernehmen. Etwas von diesem Anspruch ist erreicht [...]“ Ders., 7 Jahre Fachberatung Deutsch in Ungarn [datiert 03.10.1995], in: Ders. (Hg.), *Freie Fahrt mit LAG-D-1992*, ebd. 1-2, hier: 2. Siehe oben Fn. 1638.

eingeführt war oder werden sollte, in den Zuständigkeitsbereich des Goethe-Instituts in Budapest.¹⁶⁴⁸ Weil die LAG-Mitglieder zum überwiegenden Teil an Schulen ohne DSD arbeiteten, zog sich Fachberater Weischer zurück. Die Begründung in seinem Tätigkeitsbericht ignoriert nüchtern die sentimental Komponenten, aber – der vorgegebenen Linie folgend – auch den qualitativen Sprung in der LAG-Geschichte, wie seine bürokratische Bezeichnung „reine DaF-Unterweisung“ verrät.¹⁶⁴⁹ Der bittere Aspekt an diesen Vorgängen ist nicht der Wechsel in den deutschen AKP-Zuständigkeiten, sondern dass die Hoffnungen der LAG-Mitglieder auf eine Lehrerfortbildung nach deutschem Modell in ungarischer Regie sich nicht erfüllten. Das allmähliche Versickern der Wende-Euphorie begünstigte eine Art »*Biedermeier*«. Man zog sich auf sichere Positionen zurück, hielt an Gemeinschaften fest, in denen man sich gut verstanden und miteinander kooperiert hatte, und versuchte, das für Richtig-Gehaltene auf schmalere Pfade durchzusetzen. Erstaunlich scheinen die Parallelen zu József Zsolnais viel größer dimensionierten und noch anspruchsvolleren – dazu noch von ungarischer Lehrautorität getragenen – Versuch, sein Programm »*Kreative Pädagogik*« in der Lehrerbildung zu verankern. Dieses Vorhaben war nach seinen Aussagen am Widerstand der hochschul- und universitätseigenen Übungsschulen gescheitert. Die Ablösung der repetitiven Pädagogik „[...] durch eine für schöpferische Tätigkeit motivierende Pädagogik“ habe den eingeschliffenen Gewohnheiten des Unterrichtens widersprochen.¹⁶⁵⁰ So setzte auch er notgedrungen auf die fachspezifische Weiterbildung, die – aufgefächert in zwölf unterschiedliche Schwerpunktprogramme – ab 1997 an dem Pädagogischen Forschungsinstitut Pápa der Pannonischen Universität angeboten wurde. Darunter befanden sich u. a. Kurse zur Vorbereitung auf Leitungsfunktionen in der Schule und Bildungsverwaltung, zum pädagogischen Qualitätsmanagement, zur Übernahme eines Amtes als Fachberater oder zur Betreuung der Pädagogischen Programme ÉKP und NYIK.¹⁶⁵¹

Erklärt werden müsste, warum die deutschen und die ungarischen Vorstellungen von einem reformierten Unterricht institutionell nicht zusammenkamen (immerhin stand – wie erinnerlich – Zsolnais Versuchsschule in Törökbálint kurzfristig einmal auf der Liste der

¹⁶⁴⁸ Siehe oben Abschnitt 5.3.2 Fachberatung vs. Koordination?

¹⁶⁴⁹ „Von meinem Vorgänger habe ich eine gut funktionierende DaF-Arbeitsgruppe von ungarischen Fachberaterinnen in Miskolc übernommen, die sehr gut eingespielt jeweils an zwei aufeinanderfolgenden Seminartagen gemeinsam Unterrichtsstunden vorbereitet, hält und bespricht. Vier Veranstaltungen im Jahr waren vorgesehen. [...] Die Arbeit in der Landesarbeitsgruppe Miskolc wurde mit März 1999 beendet, weil es sich hier um reine DaF-Unterweisung handelt und diese in Zukunft alleiniges Aufgabengebiet des Goethe-Instituts sein wird.“ Heinz Weischer, Tätigkeitsbericht Zeitraum 01.10.1997-15.05.1999. Ebd. 8. Siehe oben Fn. 1179.

¹⁶⁵⁰ Zsolnai, Offene Fragen, 103. Siehe oben Fn. 1479.

¹⁶⁵¹ Ebd. 105. Zu ÉKP und NYIK siehe ebenfalls oben Fn. 1479.

Schulen, die eine deutsche Programmlehrkraft erhalten sollten). Oberflächlich betrachtet, ist für die Trennung der beiden Welten die Schwerpunktsetzung der deutschen AKP verantwortlich. Gefördert wurden eben nicht ungarische Reformschulen, sondern Schulen mit erweitertem Deutschunterricht bzw. mit dem Fach Deutsch als Nationalitätensprache.¹⁶⁵² Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass die ungarischen Unterrichtsreformer an der curricularen Ausrichtung und der bestimmenden Lehrerrolle festhielten. Ungarische Lehrer zollten zwar der bei Unterrichtshospitationen in Deutschland beobachteten Methodenvielfalt sowie den Bemühungen ihrer deutschen Kollegen, die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, durchaus Anerkennung.¹⁶⁵³ Aber schülerzentrierter Unterricht mit den Verfallserscheinungen wie Unhöflichkeit, Präpotenz und Missachtung wissenschaftlicher Ausbildung der Lehrpersonen durch die Schüler blieb ungarischen Lehrkräften fremd.¹⁶⁵⁴ Hinzu kam eine Scheu – gegründet in den Erfahrungen der Diktatur – sich in der Schule politisch zu positionieren.

Politik als Unterrichtsfach war nur denkbar als Vermittlung kognitiven Wissens, z. B. als Institutionenkunde im Rahmen des Faches Zivilisationskunde (ung. »civilizáció«¹⁶⁵⁵). Dieses Fach wurde an bilingualen Gymnasien als Möglichkeit wahrgenommen, ein weiteres Fach in deutscher Sprache zu unterrichten, also mit den Nationalitätengymnasien gleichzuziehen, an denen sich die ebenfalls auf Deutsch unterrichtete Nationalitätenkunde etablierte. Eine Aufspaltung des Deutsch- und Landeskundeunterrichts widersprach allerdings den reinen DaF-Lehrmeinungen von einer integrativen bzw. integrierten Landeskunde.¹⁶⁵⁶ Dass diese Fächer kaum mit der Sozialkunde im bundesdeutschen Fächerkanon zu tun hatten – dafür ist der tiefere Grund in der historisch gewachsenen politischen Kultur Ungarns zu suchen. Die vielfältigen Reformideen für ein modernes liberales Schulwesen, die rund um die Wende 1989/90 gedacht wurden, materialisierten sich letztlich nur verstreut in einzelnen Modellschulen. Die begrenzte und nicht nachhaltige Wirkung dieser Ideen geht auf verschiedene Faktoren zurück, die unlängst von György Jakab in einer Dissertation im Hinblick auf die politische Bildung soziologisch analysiert wurden.¹⁶⁵⁷ Er macht die »Anomie« dafür

¹⁶⁵² Vgl. oben Abschnitt 5.2.1 Fokussierung auf die Ziele des Programms durch Bestimmung seiner Grenzen.

¹⁶⁵³ H.-W. Schmidt, Ungarische LehrerInnen – Deutsche LehrerInnen, 43. Siehe oben Fn. 1368. Als Beleg herangezogen bei Bikics, Lehrer(aus)bildung in Deutschland und Ungarn, 119. Siehe oben Fn. 1372.

¹⁶⁵⁴ Vgl. Lemke, 181, mit einer kritischen Wertung des „laborschultypischen Lehrerhabitus“, der gewiss ein Extrem darstellt, aber in der Tendenz im schülerzentrierten Unterricht angelegt ist. Siehe oben Fn. 1477. Lemke bezieht sich auf den Erfahrungsbericht einer Lehrerin: Wiltrud Döpp, Das Lehrerbild an der Bielefelder Laborschule, in: Ohidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, 141-151.

¹⁶⁵⁵ Siehe URL http://dsd.zum.de/wiki/DFU/Landeskunde_und_Zivilizacio_in_Ungarn (02.10.2022).

¹⁶⁵⁶ Vgl. das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Siehe oben Fn. 119.

¹⁶⁵⁷ György Jakab, *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés* [Demokratie ohne Demokraten? Bildungsreform und staatsbürgerliche Erziehung]. Budapest 2022. Zu Grunde liegt die Dissertation *Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Universität Pécs 2019. Geisteswissenschaftliche Fakultät. Doktorschule

verantwortlich, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit als konservative Modernisierung erfasst wurde. Aus der historischen Erfahrung jahrhundertelanger Fremdherrschaft in Ungarn leitet sich eine politische Kultur her, in der die großen pathetischen Worte, weitreichenden Pläne und ausgefeilten Programme selten zu der Kleinarbeit heruntergebrochen werden, die zu ihrer praktischen Umsetzung nötig ist. Im Bereich der allgemeinen Bildung bildet sich dieses Missverhältnis im »*Heimlichen Lehrplan*« ab, der anstelle des offiziellen Nationalen Grundlehrplans (NAT) die Schul- und Unterrichtswirklichkeit bestimmt.¹⁶⁵⁸ Wenige Jahre nach der Wende nahm an ungarischen Schulen – auch an denjenigen mit verstärktem Deutschunterricht – die politische Bildung einen anderen Weg, als er in den Schulen der modernen liberalen Demokratien beschritten wurde.¹⁶⁵⁹ Hier hat sie sich inzwischen – durch die Möglichkeiten von Internet und sozialen Medien erweitert – als »*Civic Education*« einen Namen gemacht. Diese Form ist von anderen Konzepten politischer Bildung abzugrenzen. Die Kriterien sind sowohl institutioneller als auch inhaltlicher Art. Politische Bildung kann an vielen realen und virtuellen Orten stattfinden. In der Bundesrepublik Deutschland ist z. B. an die Volkshochschule zu denken, eine traditionellen Einrichtung der Erwachsenenbildung. Weitere Anbieter sind die politischen Stiftungen der Parteien und Verbände oder öffentlich-rechtliche Institutionen wie Rundfunk und Fernsehen oder die Bundeszentrale bzw. die Landeszentralen für Politische Bildung. Im weitesten Sinne gehören auch Online-Kampagnen von

„Erziehung und Gesellschaft“. URL <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-phd-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (14.02.2023). Vgl. ders., Introduction to the Discursive Examination of the Problems of Democratic Civic Education. Theses of Doctoral (PhD) Dissertation. Pécs 2020. URL (27.09.2022) <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-tezis-eng-2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

¹⁶⁵⁸ Vgl. ebd. 6.

¹⁶⁵⁹ Der Gedanke von der Demokratisierung aller Lebensbereiche, auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1859-1952) zurückgehend, wurde in der Bundesrepublik schon zu Beginn der 1950er Jahre aufgegriffen. Unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger veröffentlichte der Pädagoge und Diplomat Theodor Wilhelm bereits 1951 die Streitschrift *Wendepunkt der politischen Erziehung* (ab der 2. Auflage 1953 unter dem Titel *Partnerschaft – Die Aufgabe der politischen Erziehung*). Siehe Hermann Giesecke, Demokratie als Denk- und Lebensform – Ein Nachruf auf Theodor Wilhelm (1906-2005). In: *Das Gespräch aus der Ferne*, Nr. 375/H. 4/2005, S. 37-38. Die Rezeption Deweys in der frühen Bundesrepublik blieb trotz Wilhelms Fürsprache verhalten. Die grundlegenden Bücher von Wilhelms Schüler Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung* (1965) München ¹⁰1976, und *Methodik des politischen Unterrichts* München 1973, erlebten dagegen zahlreiche Auflagen und sorgten seit den 1970er Jahren für den Durchbruch, auch dadurch, dass sie in der zweiten Phase der Lehrerausbildung zur Grundlage für die Fächer Sozial- bzw. Gesellschaftskunde an Studienseminaren wurden. URL www.hermann-giesecke.de (28.09.2022). John Deweys Gedanken wurden auch durch Hartmut von Hentig aufgegriffen, der den Lehrstuhl für Pädagogik, Philosophie und Psychologie an der Universität Bielefeld mit der Laborschule verband. „Unsere Lebensgemeinschaft ist als Demokratie verfasst. An die Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie funktioniert. [...] An einer Versuchsschule gibt es hierfür eine besondere Chance: Sie ist in Permanenz unfertig, man kann also die Gründung der *polis* mit beinahe jeder neuen Schüler- und Lehrergeneration vornehmen. John Dewey hat die Schule eine *embrionic society* genannt: die Gesellschaft im Kleinen und im Werden!“ Vgl. Hartmut von Hentig, Die Bielefelder Laborschule, in: Óhidi/Terhart/Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*, 135-139, hier: 137. Für von Hentig war der „[...] wissenschaftliche Modus der Selbstregulierung“ (ebd. 135) auch eine Konsequenz aus dem europäischen Projekt der Aufklärung: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ nenne ich heute diesen Auftrag der Schule“ (ebd. 138). Vgl. Ders., *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart 1985.

Zivilorganisationen bzw. Petitionen von Einzelpersonen dazu, denen man sich im Internet anschließen kann. Im Internet finden sich auch Plattformen, auf denen z. B. der einzelne Bürger vor einer Parlamentswahl die Programme der Parteien mit seinen eigenen Präferenzen vergleichen und so zu einer rational begründeten Ausübung seines Wahlrechts gelangen kann. »Civic Education« dagegen findet nur an öffentlichen Schulen statt, als eigenes Fach wie Sozial- oder Gegenwartskunde oder im Rahmen des Faches Geschichte, im Literatur- oder im Ethikunterricht. Inhaltlich hält es Todorov für mehr oder weniger Konsens, dass die Erziehung sich zum Ziel setzt, Handlungskompetenzen zu vermitteln, Kompetenzen, die über Staatsbürgerkompetenzen (»Education for Citizenship«) hinausgehen: z. B. „Reflexions-, Kommunikations- und Selbstbestimmungskompetenzen.“¹⁶⁶⁰

Wenn aber die Strukturen fehlten, dann konnte Lehrerfortbildung nur eigene Leitthemen formulieren, die kampagnenmäßig für eine gewisse Zeit im Fokus der »didaktischen Werkstatt« standen. Es blieb den Lehrerinnen der LAG überlassen, die Chancen der Umsetzung im Unterricht an ihrer eigenen Schule einzuschätzen, konkret die Aufgeschlossenheit ihrer Lerngruppen, des Lehrerkollegiums, der Schulleitung. Zwar gelangen beeindruckende Projekte, in welche die LAG eingebunden war: An dem Wettbewerb zum Thema Fremdenfeindlichkeit beteiligten sich ca. 600 Schüler aus ganz Ungarn. „Es entstanden z. T. herausragende Arbeiten (Collagen, Texte, Gedichte [...]). Dies ist umso bemerkenswerter, als das Thema ‚Fremdenfeindlichkeit‘ an ungarischen Schulen praktisch ignoriert wird.“¹⁶⁶¹ Noch beeindruckender war das als „Internationale Begegnung Ungarn-Deutschland“ beschriebene Projekt, das eine LAG-Kollegin in Győr organisierte.¹⁶⁶² Der Versuch, Lehrerfortbildung für DaF themenzentriert und kampagnenmäßig auf den Zusammenhang von schüler- und handlungsorientierter Unterrichtsmethode und »Europafähigkeit« auszurichten, blieb letztlich ohne nachhaltige Wirkung. Dafür war nicht nur die gewandelte politische Stimmung in Ungarn verantwortlich, sondern der »heimliche Lehrplan« an den ungarischen Schulen, besonders den Gymnasien, in dem das Abitur und Sprachprüfungen mit ihren Anforderungen den Unterricht

¹⁶⁶⁰ Christo Todorov, Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education, in: Michael Spieker/ Krassimir Stojanov (Hgg.), *Bildungsphilosophie : Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*. Baden-Baden 2017, 341-350, hier 341.

¹⁶⁶¹ Proksch, Tätigkeitsbericht Schuljahr 1993/95. Ebd. 5. Siehe oben Fn. 1643.

¹⁶⁶² „[...] zwei Begegnungswochen, in denen sich Berliner und ungarische SchülerInnen für eine Woche jeweils in Berlin und Győr mit der Problematik von ‚Minderheiten in einer Stadt‘ auseinandersetzten. Im Mittelpunkt [...] die persönliche Begegnung mit Zigeunern, Juden, Asylanten, mit Menschen auf der Straße sowie mit offiziellen Vertretern der Minderheiten und des öffentlichen Lebens, das Kennenlernen der Lebensverhältnisse und der Probleme des Ausgegrenztseins ebenso wie mit der Geschichte der Minderheiten [...]“ Ebd. 6-7.

bestimmten, mochten die präsentierten Projekte noch so aufsehenerregend, die Ergebnisse noch so überzeugend und die Präsentationen noch so eindrucksvoll gewesen sein.

Die Fortbildungsveranstaltungen für PLK, die an den bilingualen und Nationalitäten-Gymnasien unterrichteten, wurden – nach dem Abschied von Josef Proksch und Hans Sölch¹⁶⁶³ – und mit dem Dienstantritt des neuen Tandems Hans R. Bambey (Koordinator) und Heinz Weischer (Fachberater) ab dem Schuljahr 1996/97 für die ungarischen Kollegen der PLK geöffnet. Dies geschah in Absprache mit dem ungarischen Bildungsministerium.¹⁶⁶⁴ Entsprechend der gewandelten Stimmung in Ungarn, sah der neue Koordinator die Demokratieförderung auf dem Wege des Deutschunterrichts eher skeptisch: „Besserwisserei und Missionierungsversuche stießen bei unseren (durchweg bestens ausgebildeten) ungarischen Deutschkolleginnen und –kollegen auf Ablehnung.“¹⁶⁶⁵ Diese Äußerung steht in scharfem Kontrast zu den Klagen über den schlechten Ausbildungsstand aus den Anfangsjahren des LEP. Sie spiegelt zudem die erreichte Konzentration der ungarischen Deutschlehrerkompetenzen an den Sprachdiplomschulen, sprich: herausragenden Gymnasien, den sogenannten „normalen“, den bilingualen und den Nationalitätengymnasien, wider. Die Kollegen dort wussten, was sie wert waren, und die Schulleitungen bzw. Schulträger mussten das bei der Gehaltsfindung berücksichtigen, auch wenn die Gehälter weiterhin einem Vergleich mit den deutschen finanziellen Bezügen nicht standhielten.

Diffusionsprozesse werden aktiviert, wenn ein Angebot auf eine Nachfrage trifft. Wie bekannt, hatte die sozialistisch-liberale Regierung den Nationalen Grundlehrplan (NAT) ab 1998 verpflichtend gemacht. Die zentralen Inhalte waren im NAT – entsprechend der Autonomie der ungarischen Schulen – auf die Hälfte beschränkt; die andere Hälfte des Unterrichts wurde durch lokale Lehrpläne gesteuert, die von den Lehrerkollegien in den Schulen selbst erarbeitet werden mussten. Mit wohlwollendem Verständnis für die abwartende und passive Haltung der ungarischen Deutschkollegien gegenüber dieser Aufgabe umreißt der

¹⁶⁶³ Beiden wurde vom ungarischen Bildungsminister Bálint Magyar zum Abschied die Auszeichnung »*Pro Cultura Hungarica*« verliehen. Vgl. *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt* Jg. 40 Nr. 28 (13. Juli 1996).

¹⁶⁶⁴ Weischer, Tätigkeitsbericht Zeitraum 01.10.1997-15.05.1999. Ebd. 4. Siehe oben Fn. 1649. Im Grundschulbereich rund um Fünfkirchen/Pécs organisierte weiterhin der Fachberater Lutz Maier die Fortbildung, bis er von dem ZfA-Referenten Rolf Kruczinna abgelöst wurde. Dieser verlegte den Schwerpunkt auf den DFU und arbeitete in der Lehrerausbildung mit der Dozentin Dr. Katalin Árkossy am Germanistischen Institut der ELTE Budapest zusammen (Zusatzstudiengang DFU). Vgl. Katalin Árkossy/Anna Vargyas, Deutschsprachiger Fachunterricht an der ELTE Budapest. Ein Rückblick, in: Philipp/Ströbel (Hgg.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*. 2017, 505-514. Siehe oben Fn. 294. Vgl. auch Árkossy, Trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umgehen : Ein Projekt im Rahmen des deutschsprachigen Geschichtsunterrichts, in: Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest 2006, 106-114. Vgl. oben Fn. 31.

¹⁶⁶⁵ Hans R[üdiger] Bambey, E-Mail an den Verfasser vom 04. Januar 2022.

zitierte Tätigkeitsbericht das Angebot der Fachberatung bei der Erstellung der lokalen Lehrpläne.¹⁶⁶⁶ Diffusionsprozesse können gelingen, wenn eine Kooperation von beiderseitigem Vorteil ist. Es entsprach selbstverständlich auch dem deutschen Interesse, die entsprechenden Lehrerkompetenzen bei den ungarischen Kollegen der Sprachdiplomschulen zu entwickeln. Die Arbeit an den gastgebenden ungarischen Gymnasien mitsamt der Vermittlung von deutschen Lehrkräften konzentrierte sich ab 1996/97 zunehmend und dann ab März 1999 völlig auf die Vorbereitung und Durchführung der DSD-Prüfungen. An zwanzig weiteren Gymnasien wurden PAD-Stipendien für gute Deutschlerner unter den Schülern vergeben. Dies bot der Fachberatung die Möglichkeit, mit diesen Schulen Kontakt zu halten, einmal im Jahr eine schulinterne Lehrerfortbildung anzubieten und das Interesse an der Einführung des DSD zu wecken oder wachzuhalten. Eine schwierige Aufgabe und ein Balance-Akt, wenn sich wirklich Interesse an der DSD-Teilnahme zeigte. Denn die Zahl der DSD- und Nationalitätenschulen war ja – wie oben dargestellt – auf insgesamt 300 im Bereich MOE/Baltikum und GUS beschränkt. Da es sich beim Deutschen Sprachdiplom (DSD), im Unterschied zu ungarischen Erfahrungen mit einem externen Prüfungssystem, um eine schulintegrierte Sprachprüfung handelt (mit Auswirkungen auf den Lehrplan des Deutsch-Unterrichts z. B. Ganzschriftenlektüre literarischer Werke mit Inhaltsangaben und Interpretationen bzw. Berichte und Analysen im Rahmen des Projektunterrichts), entstand ein neuer Fortbildungsbedarf für ungarische Deutschlehrerinnen und deutsche Gastlehrer. Auf diesen Bedarf ging die Fachberatung nun mit gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen ein und stärkte damit indirekt auch die kollegiale Zusammenarbeit an den Schulen. Ob die Agenten nun für den ungarischen oder den deutschen Prinzipal tätig wurden, blieb sich im Grunde gleich. Der Fachberater führte die Attraktivität der Seminare für einheimische Lehrkräfte darauf zurück, dass dort unmittelbar in die Praxis umsetzbare Konzepte für Unterrichtsstunden und -reihen erarbeitet wurden. In die Vorbereitung und Durchführung der Seminare war eine Moderatorengruppe (aus FSB, LPLK und BPLK) eingebunden.¹⁶⁶⁷ Sicherlich trug aber auch der Regierungserlass vom 22. Dezember

¹⁶⁶⁶ „Bisher galt enzyklopädische Wissensvermittlung als Lerninhalt, nun verlangt der NAT handlungs- und projektorientiertes Unterrichten. Bisher wurde ein deutsches Literaturwerk germanistisch mit Kommentaren abgehandelt, nun verlangt der NAT einen der Empfindung und dem Denken des Schülers gerechten Zugang zur Literatur. Die ungarische Lehrerschaft verhielt sich zunächst gesund konservativ, fühlte sich zu Recht vom Erziehungsministerium etwas alleingelassen mit diesem – grundsätzlich zu begrüßenden – NAT; nur zögerlich entstanden Lehrpläne, eine vom Ministerium angelegte Musterlehrplanbank hilft. Die deutsche Fachberatung versucht hier, soweit es ihre finanziellen und personellen Mittel erlauben, ebenfalls etwas Hilfestellung zu geben in Seminaren, die bewußt Aspekte des NAT in die Praxis umsetzen. Programmlehrkräfte sind in ihren Fachschaften sehr intensiv in Lehrplanarbeit und Lehrbuchgestaltung eingebunden.“ Weischer, ebd. 5.

¹⁶⁶⁷ „Fähigkeit zur Fortbildung sowie Einstimmung auf ein kreatives schülerorientiertes Prinzip haben zur – freiwilligen – Bildung dieser Gruppe geführt. Besonders erfreulich ist es, daß seit dem letzten Jahr auch ungarische Kollegen in dieser Moderatorengruppe mitwirken.“ Weischer, ebd. 7.

1997 dazu bei, die bis dahin an alten Unterrichtsrezepten festhaltende Lehrerschaft auf den Weg zu pädagogischer Innovation zu stoßen. Für jede ungarische Lehrkraft wurde ein Fortbildungskonto angelegt. Einzelne Maßnahmen und Seminare verschiedener Anbieter wurden akkreditiert und mit Punkten bewertet. Die Summe der Veranstaltungen musste am Ende von sieben Jahren 120 Punkte betragen.¹⁶⁶⁸ Die Fortbildungsangebote der Fachberatung Deutsch, nunmehr in enger Kooperation mit dem Koordinator auf die Notwendigkeiten der DSD-Prüfung angelegt, konnten aufgrund eines Regierungserlasses seit Juni 1998 ebenfalls auf dem Konto angerechnet werden – eine logische Konsequenz aus der Tatsache, dass die deutschen Programmlehrkräfte einen Arbeitsvertrag mit ihrer ungarischen gastgebenden Schule geschlossen hatten und somit ebenfalls der Fortbildungsverpflichtung unterlagen.

Nicht nur curriculare, didaktische und methodische Inhalte bestimmten die gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen der an den Sprachdiplomschulen tätigen deutschen und ungarischen Lehrkräfte. Die dreiköpfigen Prüfungsausschüsse für die mündlichen Prüfungen wurden nach Möglichkeit zu zwei Dritteln mit ungarischen Deutschlehrern besetzt (Prüfer und Beisitzer), nur die Rolle des/der Prüfungsvorsitzenden blieb einer beamteten deutschen Lehrkraft vorbehalten. Diese Praxis trug nicht unerheblich zur gegenseitigen Wertschätzung bei (*»Begegnung auf Augenhöhe«*).¹⁶⁶⁹ Die Prüfungstermine setzten eine repetitive, aber auch genügend flexible Kooperationsstruktur in Gang, in der sich wie von selbst immer neue personelle Konstellationen ergeben konnten. Diese Struktur war von einem gemeinsamen Interesse getragen und lässt sich durchaus als eine Interkultur bezeichnen. In ihr schärfte sich das Bewusstsein aller Beteiligten für die Qualität einer mündlichen Schülerleistung. Dies hatte natürlich – neben den die Prüfung bestimmenden Kommunikationsformen – unmittelbare und langfristige Effekte auf den Deutschunterricht und konnte – zusammen mit den Rückmeldungen über die schriftlichen Prüfungsergebnisse – zur Identifizierung von Fortbildungsbedarfen dienen. In der mündlichen Prüfung war bewusst eine Gesprächssituation angelegt. Sie dauerte zwanzig Minuten und war deutlich zweigeteilt bzw. viergeteilt. In den ersten zehn Minuten äußerte sich der Schüler bzw. Prüfungskandidat zu einem vorgelegten Text, davon fünf Minuten monologisch im Vortrag, danach im Dialog mit dem Prüfer, gelegentlich mit Impulsen

¹⁶⁶⁸ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet 5. § (3) d).

¹⁶⁶⁹ „Da – glücklicherweise – die Prüfungsausschüsse sehr stark von einheimischen Kollegen besetzt sind, die von Jahr zu Jahr diese Funktion innerhalb ihrer Fachschaft wechseln, so mancher neue Programmlehrer hinzustößt, ist ein ständiges Beschäftigen mit inhaltlichen und formalen Aspekten der Sprachdiplomprüfung in Seminaren nötig. Es kommt hinzu, daß Prüfungsgewohnheiten des hiesigen Abiturs (auch des Abiturs in Deutschland!) sich stark unterscheiden von der Gesprächssituation einer Mündlichen Prüfung des Sprachdiploms. So ist besonders auch ein kontinuierliches Prüfertraining angesagt.“ Weischer, ebd.

und Zusatzfragen des Vorsitzenden oder des Beisitzers. Diese Strukturierung des Gesprächs wiederholte sich auch im zweiten Teil. Die Prüfungskandidaten präsentierten zunächst fünf Minuten lang die Ergebnisse eines von ihnen durchgeführten Projekts (z. B. eine Fragebogenaktion unter den Mitschülern) oder Recherche-Ergebnisse zu einem selbst gewählten Thema, oft einen landeskundlichen Vergleich zwischen Deutschland und Ungarn. Die gelegentlichen Differenzen bei der Bewertung der Schülerleistung wurden mit sachlichen Argumenten ausgetragen mit dem Ziel, unter Beachtung der Standards eine einvernehmliche Entscheidung zum Wohl der Prüfungskandidaten herbeizuführen und das Gesicht aller Beteiligten zu wahren.

6. Zusammenfassung und Ausblick: *Die Diffusion ins ungarische Bildungssystem*

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit nahm als Zeitzeuge eines umfassenden Transformationsprozesses in den Ländern Mittel- und Osteuropas die Rolle des Chronisten an. Er versuchte aber auch die Prozesse, in die er involviert war, mit dem Blick des Historikers distanziert zu betrachten. Er konzentrierte sich dabei auf wenige Diskursstränge, die mit der Auswärtigen Sprachpolitik (ASP) der Bundesrepublik Deutschland in Ungarn vor und nach dem Systemwechsel 1989/90 zusammenhängen, musste aber auch gelegentlich ausgreifen, um die Rahmenbedingungen dieser Politik auszuleuchten. Dazu gehörten – neben den Verschiebungen im internationalen System, die mit dem Ende des Kalten Krieges eintraten, den bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und Ungarn und den Eigenheiten der ungarischen Transformation – vor allem die Minderheitenpolitik Ungarns und die ASP des zweiten deutschen Staates, der DDR, bis zur deutschen Wiedervereinigung. Der »Zeitzeuge« mit seinem Hang zum Anekdotischen wird gerne »als Feind des Historikers« apostrophiert.¹⁶⁷⁰ Aber auch die Doppelrolle ist bereits wissenschaftlich anerkannt.¹⁶⁷¹ Mit dem Ziel der »Selbstaufklärung« versuchte der Verfasser eine Triangulation der eigenen Erinnerungen mit zwei weiteren Positionen: Zum einen befragte er andere Zeitzeugen und forschte in den Aktenbeständen einschlägiger Archive, zum anderen versuchte er, den Horizont seiner Zeitgeschichtsschreibung mit soziologischen und politikwissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden zu öffnen. Dabei hoffte er Aufschluss darüber zu gewinnen, ob er und seine Mitstreiter eher »als Instrumente« der bundesrepublikanischen AKP oder eher als individuelle Akteure, genauer »als Kulturdiplomaten«, in Ungarn unterwegs gewesen waren. Diese Alternative wird exemplarisch greifbar in den Rückblicken zweier Kollegen des Verfassers, die gleich ihm 1990 bzw. 1989 im offiziellen Auftrag nach Ungarn kamen, um die Transformation im ungarischen Schul- und Bildungswesen zu unterstützen oder mit dem Anspruch, sie mitzugestalten.¹⁶⁷² Erfahrungen, die hier herbeizitiert werden, verengen rückblickend leicht die

¹⁶⁷⁰ Margit Reiter, „Der Zeitzeuge als natürlicher Feind des Historikers“? Eine Reflexion über Oral History, Wien (Böhlau) 2019 DOI: <https://doi.org/10.7767/9783205233077> (15.02.2023).

¹⁶⁷¹ Vgl. Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent*. 2014, 16. Siehe oben Fn. 133. Siehe auch das Tagungsprogramm des interdisziplinären Sonderforschungsbereichs 584 „Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte“ an der Universität Bielefeld: Ingrid Gilcher-Holtey/Silja Behre/Björn Lück, *Der Zeitzeuge: „Feind des Historikers“? Facetten der Zeitzeugenschaft im Kontext von „1968“*. In: *H-Soz-Kult*, 25.02.2010. URL www.hsozkult.de/event/id/event-63423 (15.02.2023).

¹⁶⁷² (1) Ein Kollege, mit dem der Verfasser über die Jahre eng zusammengearbeitet hat, äußert sich über die Tätigkeit in Ungarn u. a. wie folgt: „[...] So – Deckel zu über diese Zeit. Ich fühle mich heute so entspannt, dass ich weder im Zorn zurückblicke noch irgendwas verdrängen muss: mich überkommt, so wie auch jetzt, einfach der Impuls zu einem ganz kosmisch gewaltigen Gelächter. Mit was für einem Blödsinn wir uns doch so pingelig

Perspektiven des Anfangs. Einerseits droht der »*Erwartungshorizont*«, der die Handlungen der damaligen Akteure motivierte, im »*Erfahrungsraum*« ausgelöscht zu werden.¹⁶⁷³ Andererseits ist die Erinnerung verschiedenen Verzerrungen unterworfen, die durch den Forschungsprozess hervorgerufen werden können.¹⁶⁷⁴ Methodisch galt es, in einer »*hermeneutischen Spirale*« das Vorverständnis am Forschungsgegenstand weiterzuentwickeln und im weiteren Verlauf der Untersuchung so transparent zu halten, dass seine Überprüfbarkeit gewährleistet blieb.

Intentional ausgewählte Fälle kennzeichnen die qualitative Sozialforschung.¹⁶⁷⁵ Gerade bei qualitativen Forschungsansätzen, in denen statistische Überprüfungsverfahren nicht zum Einsatz kommen, müssen verschiedene Formen der Verzerrung bewusst gehalten werden. Auf Grund seiner doppelten Involvierung in das Lehrerentsendeprogramm (LEP) für Ungarn (als Programmlehrer von 1990 bis 1997 und als Koordinator von 2005 bis 2014) musste der Verfasser mit einem nicht unerheblichen Auswahl-Bias rechnen, der sich mit einem Teilnahme-Bias bzw. einem »*Self-serving*«-Bias kreuzen könnte. Der Auswahl-Bias könnte sich darin zeigen, dass der Verfasser als ehemaliger Referent der ZfA, die mit dem GI um Steuergelder konkurriert, sich nur am Rande mit der Ermöglichung und Errichtung eines Goethe-Instituts im

ernsthaft als kleine Marionetten beschäftigt haben!” (E-Mail an den Verfasser vom 13.02.2023). (2) Josef Proksch, von Februar 1988 bis August 1996 Fachberater für Deutsch in Baja und Budapest: „Die ‚Begegnung‘ mit den Menschen ‚in jedem Winkel des Landes‘ ist eine historische Chance des Fachberater- und Lehrerentsendeprogramms in Mittel-Ost-Europa und darf nicht durch dogmatische geprägte Muster wie den Vorwurf des ‚Kulturimperialismus‘ diskreditiert werden. Bewußt sein müssen sich alle an der Begegnung Beteiligten aber auch, daß nach wie vor in dem spezifischen Verhältnis zwischen Deutschland und Ungarn (und anderen Ländern) als einem Verhältnis zwischen ‚Spender‘ und ‚Empfänger‘ Mechanismen sensibelster Art mitschwingen: denjenigen, von dem man alles nur empfangen und sich geben lassen muß, ‚liebt‘ man nicht nur: Nehmen und Verachten liegen oft dicht beieinander – und im gleichen Verhältnis dicht beieinander liegen vielleicht auch ‚Begegnung‘ und ‚Kulturimperialismus‘. Lassen sich die Erfahrungen nach acht Jahren Fachberatung reduzieren auf die Formel: die Glaubwürdigkeit einer Didaktik/Methodik vermittelt sich durch die Glaubwürdigkeit des Vermittlers/der Vermittlerin selbst?“ Josef Proksch, Kulturdialog ‚von unten‘ – Demokratieverordnung ‚von oben‘ – Fachberatung Deutsch in Ungarn von 1988 bis 1996. Marburg, Dezember 1996. Typoskript 8 Seiten, hier: 7. Privatarchiv Proksch, Marburg/Lahn.

¹⁶⁷³ Die berühmte anthropologisch begründete Unterscheidung durch Reinhart Koselleck: „Erfahrung ist gegenwärtige Vergangenheit, deren Ereignisse einverleibt worden sind und erinnert werden können. Sowohl rationale Verarbeitung wie unbewußte Verhaltensweisen, die nicht oder nicht mehr im Wissen präsent sein müssen, schließen sich in der Erfahrung zusammen. Ferner ist in der je eigenen Erfahrung, durch Generationen oder Institutionen vermittelt, immer fremde Erfahrung enthalten und aufgehoben. In diesem Sinne wurde ja auch die Historie seit alters her als Kunde von fremder Erfahrung begriffen. Ähnliches lässt sich von der Erwartung sagen: auch sie ist personengebunden und interpersonal zugleich, auch Erwartung vollzieht sich im Heute, ist vergegenwärtigte Zukunft, sie zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschließbare. Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren.“ Reinhart Koselleck, *Erfahrungsraum und Erwartungshorizont*. Zwei historische Kategorien. In: Ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main 1989, 349-375, hier: 354-355. URL (03.09.2018):

http://www.studioroma.istitutovizzero.it/wp-content/uploads/2016/01/ISR_StudioRoma_Koselleck_DE1.pdf.

¹⁶⁷⁴ Dirk Leuffen, Fallauswahl in der qualitativen Sozialforschung, in: Thomas Gschwend/Frank Schimmelfennig (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft : Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt am Main 2007, 201-221, hier: 202.

¹⁶⁷⁵ Leuffen, ebd. 201.

sozialistischen Ungarn beschäftigt, obwohl doch von der deutschen Publizistik den Goethe-Instituten als einziger Institution der AKPB hin und wieder große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der Teilnahme-Bias generiert den berühmten »*blinden Fleck*« in der Wahrnehmung, und der »*Self-serving*«-Bias tendiert zur Überschätzung der eigenen Rolle und kann zu falschen Kausalattributionen führen.

Solche unvermeidbaren und gerade deshalb offenzulegenden Verzerrungen lassen sich durch Aussagen über die Relevanz der Forschung eingrenzen.¹⁶⁷⁶ Die individuelle Relevanz wurde oben schon mit dem Begriff der »*Selbstaufklärung*« umrissen. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Relevanz ging es um die Konfrontation der Erinnerungen individueller Akteure mit den Quellen in den Archiven. Es gelang, den historischen Prozess, in den die Akteure einbezogen waren, ein Stück weit zu objektivieren oder – bescheidener – mit mehr und anderen Narrativen zu rekonstruieren (»*process tracing*«¹⁶⁷⁷). Der Rahmen für die gesellschaftliche Relevanz aus ungarischer Perspektive wird in einem Interview abgesteckt, das für das Jahrbuch 2015/16 der ZfA mit Zoltán Maruzsa geführt wurde. Der damalige Präsident des Ungarischen Bildungsamtes und heutige Staatssekretär im Innenministerium, das nach den Wahlen von 2022 die Zuständigkeit für die Schulbildung erhielt, bekam es als Schüler 1992 bis 1996 mit deutschen Gastlehrkräften zu tun.¹⁶⁷⁸ Ihm gilt das LEP inzwischen als »*europäisches Projekt*«. Auch wenn hier Verzerrungen durch die Interviewsituation, durch verklärende Erinnerungen an die eigene Schulzeit und durch diplomatische Rücksichtnahme zu bedenken sind, so wird doch durch den Sprecher eine wichtige Betroffenenengruppe repräsentiert: die Absolventen der ungarischen Partnerschulen des Auswärtigen Amtes. Die Alumni, in herausragende öffentliche Positionen vorgedrungen, sind strategisch als langfristige Einflussagenten Deutschlands zu betrachten. Vor allem wird aber durch die zitierte Passage deutlich, dass die in den IR abstrakt beschriebenen Diffusionsmechanismen der individuellen Akteure bedürfen, um wirksam zu werden – im Untersuchungszusammenhang der deutschen

¹⁶⁷⁶ Matthias Lehnert/Wolfgang Miller/Arndt Wonka, Na Und? Überlegungen zur wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz in der Politikwissenschaft, in: Gschwend/Schimmelfennig (Hgg.), *Forschungsdesign*. 2007, 39-60.

¹⁶⁷⁷ Checkel, Constructivism and EU-Politics. Siehe oben Fnn. 248 und 249.

¹⁶⁷⁸ „[...] Herr Maruzsa, welchen Eindruck hatten Sie in Ihrer Schulzeit von den deutschen Lehrkräften?“ – „Die Lehrkräfte hatten eine völlig andere Weltanschauung als wir, die noch durch den Kommunismus geprägt waren. Sie lehrten uns eine europäische Perspektive. Das hat enorm dazu beigetragen, die modernen Werte im heutigen Europa besser zu verstehen. Auch methodisch sind die Lehrer ganz anders an den Unterricht herangegangen: Die fachlichen Informationen standen nicht im Vordergrund [,] und sie unterrichteten weniger frontal. Mit ihnen diskutierten wir viel und erarbeiteten Themen in Kleingruppen. Heute sind diese Methoden auch im ungarischen Bildungssystem viel mehr verbreitet, aber man kann schon sagen, dass die deutschen Lehrer damals Pionierarbeit geleistet haben [...].“ Interview mit Zoltán Maruzsa : „Das LEP ist heute ein europäisches Projekt.“ In: Joachim Lauer (Hg.), *Deutsche Auslandsscholarbeit: Bildungspartnerschaften*. Köln 2016, 32-33.

Lehrerinnen und Lehrer. Die Aussage Maruzsas, diese Lehrpersonen hätten sich nicht auf Sprachvermittlung beschränkt, sondern als »*Teacher of norms*« an einer möglichst langfristigen Deutschlandbindung und Europa-Orientierung ihrer Klienten gearbeitet, wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigt. Aus diesen Gründen teilt der Verfasser auch nicht die Auffassung, bei den PLK in Ungarn habe es sich nur um Instrumente der AKP oder gar um Marionetten in anonymen Machtspielen gehandelt, sondern sieht sich darin bestärkt, die Kollegen – wie übrigens alle deutschen Lehrkräfte im Ausland – als Kulturdiplomaten zu betrachten.

In dieser auch für die deutsche AKBP und darüber hinaus relevanten Perspektive könnten die mit dem Begriff der Kulturdiplomatie aggregierten wissenschaftlichen Einzelergebnisse der Fallstudie für die Realisierung vergleichbarer intergouvermentaler oder transnationaler zivilgesellschaftlicher Projekte, die über Systemgrenzen hinweg geplant werden, von Nutzen sein. Das deutsche LEP in Ungarn – zeitlich das erste in MOE – wurde als Gegenstand der Außenpolitikanalyse beider staatlicher Akteure, der UVR und der Bundesrepublik Deutschland, behandelt. Das LEP-Abkommen vom 24. März 1990 stellte einen Fall der „[...] Ermöglichung und Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen in den internationalen Beziehungen [...]“¹⁶⁷⁹ dar. Für die Außenpolitikanalyse wurde der systemische Ansatz des Neo-Institutionalismus gewählt, ergänzt auf der subsystemischen Ebene durch das Modell des politischen Bürokratismus.¹⁶⁸⁰ Damit rückte das Verhalten der ungarischen Diplomaten und Parteibürokraten der zweiten, dritten und vierten Reihe in den Fokus des »*Process tracing*« bei der Untersuchung der Frage, welche Prozesse zur Abkehr von dem kulturellen Monopol der DDR in der UVR geführt haben. Diese Forschungsfrage öffnete zugleich den Blick auf einen besonderen Entwicklungsstrang in der politischen Transformation Ungarns. Es gelang der Nachweis, dass der Durchbruch zu intensiveren kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und der UVR, in Vorbereitung des Besuchs von Károly Grósz in Bonn im Oktober 1987, durch eine informelle Koalition reformorientierter Kräfte ermöglicht wurde, die quer zu den Hierarchien des Parteistaats lag, von der ungarischen Botschaft in Bonn, über das BRD-Referat im Außenministerium (KÜM) und das außenpolitische Sekretariat des ZK (KB) bis in die Nationalitätenabteilung des Bildungsministeriums (MM) hinein. Die schrittweise Umsetzung der »*Gemeinsame[n] Erklärung vom 7. Oktober 1987 zur Förderung der ungarndeutschen Minderheit und des Deutschunterrichts in Ungarn*«

¹⁶⁷⁹ Hellmann/Wagner/Baumann, *Deutsche Außenpolitik* 2014, 15, passim. Siehe oben Fn. 11.

¹⁶⁸⁰ Ebd. 99-113, 137-156, passim.

führte bald schon zu Verhandlungen über ein westdeutsches Lehrerentsendeprogramm (hierbei federführend für die ungarische Seite der ab Mai 1989 als stellvertretender Bildungsminister agierende Ungarndeutsche und Professor der Germanistik, Károly Manherz).

In dem LEP-Abkommen vom 24. März 1990 wurde »nur« der rechtliche Rahmen für die Vermittlung von westdeutschen Gastlehrkräften an ungarische Schulen hergestellt. Die amtliche deutsche Kulturdiplomatie begründete die Bildungshilfe mit dem ungarischen Wunsch, dem eklatanten Mangel an einheimischen Deutschlehrkräften zu begegnen. Mit der Sondierung der pädagogischen Spielräume ging die interkulturelle Wirkung der deutschen Gastlehrkräfte aber über die bloße Ersatzfunktion hinaus. Die Konstruktion des Lehrerentsendeprogramms, m. a. W. das Ausfüllen des rechtlichen Rahmens, ist das Werk vieler individueller Akteure vor Ort, sowohl auf ungarischer als auch auf deutscher Seite, indem diese sich oft als Subjekt zu bestimmten Maßnahmen selbst ermächtigten. Der konstruktivistische Aspekt im Hinblick auf das »Programm« bestand in der Sondierung der Spielräume für pädagogisches Handeln »fremder« Provenienz an den ungarischen Gastschulen und in der Lehrerbildung. Mit der Einbeziehung der einheimischen Kollegen in die durch Fachberater und Koordinator organisierte bedarfsorientierte Lehrerfortbildung wuchs Vertrauen und ergaben sich Ansätze zu einer fragilen Interkultur. Eine gewisse »Staatsferne« verhalf den individuellen Akteuren zur Glaubwürdigkeit, ohne dass diese Distanz zu Lasten der kollektiven Repräsentation deutscher Kultur im Bereich der Pädagogik und Bildung ging. Ein Nebeneffekt war die nicht ganz reibungslose Integration der an ungarischen Schulen verbliebenen DDR-Gastlehrer in das nun gesamtdeutsche LEP in Ungarn. Dass dieses nicht einfach »geklont« werden konnte, liegt auf der Hand.

Eine vergleichende Studie aller LEP, die in den MOE- und Nachfolge-Staaten der SU ab 1990 aufgelegt worden sind, würde die Kontingenz der einmaligen historischen Konstellation in Ungarn 1989/90 deutlich vor Augen führen. Weitere wissenschaftliche Forschungen könnten an die Dissertation anschließen und die Implementierung des Deutschen Sprachdiploms der KMK als Abschluss des Deutschlehrgangs im ungarischen Schulsystem untersuchen, der zunächst von der ungarischen Akkreditierungskommission für Fremdsprachenprüfungen Steine in den Weg gelegt wurden – als Fallstudie im spannungsreichen Verhältnis von Fremdsprache und Identitätskonstruktion. Stärker fachwissenschaftlich wäre eine weitere mögliche Untersuchung ausgerichtet, die sich darauf konzentrierte, ob und in welchem Ausmaß sich Kooperationen und Synergien zwischen dem deutschen LEP und der

sich seit den 1990er Jahren stark entwickelnden ungarischen DaF-Szene ergeben haben¹⁶⁸¹ und ob aus einer solchen Zusammenarbeit einflussreiche und nachhaltige Wirkungen hervorgegangen sind. Zum Beispiel wurden von den Meso-Ebenen der ungarischen und deutschen Bildungsadministration gemeinsam neue Impulse für den schulischen Deutschunterricht in Ungarn gesetzt, die wegen der Eingrenzung des Untersuchungszeitraums auf die Zeitspanne von 1987 bis 2002 in der vorliegenden Fallstudie bisher nicht zur Sprache kamen. Im Jahre 2005 riefen das ungarische Bildungsministerium, das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg und das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – zwei Expertenkommissionen zusammen, die Vorschläge für ein Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) in den ungarischen Partnerschulen Deutschlands, besonders für einen modernen schulischen DaF-Unterricht, erarbeiten sollten.¹⁶⁸² Die in zweijähriger Arbeit entwickelten PQM-Instrumente sind inzwischen auch außerhalb des Abschlussberichts der Kommissionen veröffentlicht.¹⁶⁸³ Eine Studie müsste sich – auch im Kontext der hier vorgelegten Forschungsergebnisse – ebenfalls die Klärung zum Ziel setzen, was als Ergebnis dieses »*Top-down*«-Prozesses in den ungarischen Partnerschulen Deutschlands angekommen ist und sich dauerhaft ausgewirkt hat.

Zu den wissenschaftlichen Einzelergebnissen der vorliegenden Fallstudie, die sich mit seinem Wunsch nach Selbstaufklärung decken, zählt der Verfasser die genannte Identifizierung der individuellen Akteure auf der Mikro-Ebene als Kulturdiplomaten. Die jeweils unterschiedliche private Motivation für eine berufliche Tätigkeit an ungarischen Schulen verschmolz mit der kollektiven Repräsentation. Diese bestand darin, konkret an der Ausgestaltung der deutsch-ungarischen Freundschaft in einem gemeinsamen Europa mitzuwirken. Irritationen in der bikulturellen Zusammenarbeit an den Schulen entstanden durch das nicht von vorne herein transparente Verhältnis von ungarischem Modernisierungsdiskurs und dem Diskurs der nationalen Identität. Diese Störungen führten bei den individuellen

¹⁶⁸¹ Vgl. die wissenschaftlichen Beiträge bei Veranstaltungen und in der Zeitschrift des UDV *DuFu – Deutschunterricht für Ungarn*, z. B. in der von Katalin Boócz-Barna/Patricia Kertes/Berta Palotás/Gabriella Perge/Anna Reder herausgegebenen Festschrift für Ilona Feld-Knapp, Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik Jg. 26/ Sonderheft 2014; vgl. auch Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006.

¹⁶⁸² Péter Friss u. a., *Deutsch-ungarische Expertenkommissionen : Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements : Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache)* : Abschlussbericht März 2007 / Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen 2005-2007. Projektleitung: Ungarisches Bildungsministerium; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg; Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Köln 2007.

¹⁶⁸³ Ágnes Einhorn/Karl Dieter Uessler, Maßnahmen der Qualitätssicherung, in: Jörg Roche/Ágnes Einhorn/Ferran Suñer (Hgg.), *Unterrichtsmangement* (= Kompendium DaF/DaZ Band 6). Tübingen 2018, 236-248; Jörg Roche, Instrumente für das Qualitätsmanagement, in: Ebd., 249-278.

Akteuren aus Deutschland zu einer reflexiven Haltung gegenüber ihrer beruflichen Tätigkeit an ungarischen Bildungsinstitutionen. Die Existenz als Gastlehrer in Ungarn bestand zunächst in einem Handeln auf Probe und vermittelte das Bewusstsein, als Pionier pädagogische Möglichkeiten zu sondieren und Wege für Innovationen des schulischen Deutschunterrichts zu bahnen.

Neue Erkenntnisse ergaben sich für den Verfasser auf Grund der Archivarbeit im Hinblick auf die Meso- und Makroebene der deutschen AKPB. Für die damit befassten kollektiven und staatlichen Akteure stellte das Pilotprojekt LEP in Ungarn eine neue Form der Auslandsschularbeit dar. Indem die Lehrentsendeprogramme auf nahezu alle unabhängigen Staaten im ehemaligen sowjetischen Machtbereich ausgedehnt wurden, zogen die Akteure auf der Grundlage bereits geplanter Reformvorhaben die Folgerungen aus der deutschen Einheit und richteten das deutsche Auslandsschulwesen auf die neuen internationalen Herausforderungen aus, wie sich die Bundesrepublik Deutschland insgesamt ja an die Erwartung gewöhnen musste, eine Rolle als Gestaltungsmacht in der Welt zu übernehmen. Über die Bildungshilfe im Bereich des schulischen Deutschunterrichts und deutscher Abschlüsse für die jungen einheimischen Absolventen der zwischenstaatlich vereinbarten Bildungsgänge hinausgehend, dienten die Programme der Auslandsschularbeit nach 1990 dem Export einer an universalistischen Normen orientierten politischen Kultur, einer Kultur der militärischen Zurückhaltung, der Partnerschaft mit jeweils einheimischen »Stakeholders«, des Dialogs zwischen den Weltanschauungen und der Achtung vor den Menschenrechten. Das Bild des vereinigten Deutschland als »Norm entrepreneur« erhielt vor Ort neue Facetten durch die individuellen Perspektiven der Gastlehrer – mit Argumenten etwa zur Umweltverschmutzung oder zur Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – die ihren Schülern damit den Wert einer demokratischen Streitkultur vermitteln konnten. Wenn sie denn wollten.

Wie wurde sichergestellt, dass die Gastlehrer, obwohl über ganz Ungarn verstreut, im Sinne der Entsender handelten? Eine Analyse der Delegation von DDR-Lehrkräften an bilinguale ungarische Gymnasien ab September 1987 ergab, dass das marxistisch-leninistische Kaderprinzip als Kontrollinstrument sich aus technischen Gründen zunächst nicht voll verwirklichen ließ. Der Versuch, es über die Gründung von SED-Grundorganisationen an den Einsatzschulen funktionstüchtig zu machen, kam über einen einzelnen Ansatz am Petőfi-Gymnasium in Mezőberény, kurz vor dem Zusammenbruch der DDR, nicht hinaus. Die Bundesrepublik als liberaler und demokratischer Rechtsstaat setzte andere Steuerungselemente ein. Zwischen ihr und der an eine ungarische Schule oder Hochschule vermittelten deutschen Lehrkraft bestand keine reine »Principal-Agent«-Beziehung, da ein Arbeitsvertrag nur mit der

ungarischen Institution abgeschlossen wurde. Dies hatte zur Folge, dass der deutsche Auftrag nicht vertraglich fixiert war und eine Kontrolle, die sich auf Inhalte der Tätigkeit erstreckte, nur durch die Brille der Akteure in Ungarn, der ungarischen Institutsleitungen und des deutschen LEP-Koordinators, stattfand. Der auf diese Weise institutionen-ökonomisch geschützte pädagogische Freiraum musste freilich an der ungarischen Institution realisiert werden. Der Freiraum wurde erstaunlich oft gewährt. Wenn seine Nutzung in Konflikte mündete, wurden diese von den Gastlehrern oft nicht auf situative oder kommunikative Elemente zurückgeführt, sondern als Ergebnis tiefreichender kultureller Differenzen interpretiert. Auf Seiten des deutschen Prinzipals wurde der diffuse Auftrag samt den erwartbaren Konflikten mit der in interkulturellen Zusammenhängen gerne benutzten Metapher »*Begegnung*« umschrieben. Oft ist in den Verwendungszusammenhängen der Metapher die Absicht zu spüren, dem dargestellten, geplanten oder zu finanzierenden Ereignis oder Prozess einen positiven »*Spin*« zu verleihen. Das Widerständige, das in der Metapher auch mitschwingt, bewog den Verfasser dazu, sie durch den Anschluss an Theoriekonzepte der »*International Relations*« (IR) operationalisierbar zu machen.

Ein weiterer Grund dafür ergab sich aus dem Stand der Forschung. In einem als »*Theorietest*« ausgewiesenen Kapitel eines Handbuchs der Auswärtigen Kulturpolitik (AKP) wurden von Verena Andrei und Volker Rittberger u. a. auf die Lehrentsendeprogramme drei systemische Theorieansätze der (IR) in demonstrativer Absicht angewendet. Es lag nahe, daran anzuknüpfen.¹⁶⁸⁴ Die Unterscheidung des neorealistischen, liberalen und konstruktivistischen Modells der IR blieb in der dritten Theoriedebatte zwar im Prinzip erhalten, aber statt der kurzschlüssigen Projektion der »*Grand Theories*« auf konkrete Fälle empfahl es sich, eine Theorie mittlerer Reichweite als Rahmen für die beabsichtigte qualitative Fallstudie zu wählen.¹⁶⁸⁵ Als geeignet erwies sich der Theorieansatz der Diffusion mit ihren vier Kausalmechanismen, “[...] namely coercion, competition, learning, and emulation“.¹⁶⁸⁶ Die gemeinsame Arbeit von deutschen und ungarischen Lehrkräften in bedarfsgerechten Fortbildungsstrukturen – so ergab sich – hatte nicht nur das Potenzial einer Interkultur, sondern war als »*europäische Sozialisation*« an der Basis aufzufassen – im nachhaltigsten Diffusionsmechanismus des »*Learning*«. Inwieweit auf ungarischer Seite »*Anpassungsimperative*« an westliche Normen gespürt wurden, ließ sich oft nur indirekt in der Wahrnehmung

¹⁶⁸⁴ Verena Andrei/Volker Rittberger, *Macht, Interessen und Normen*, 2015. Siehe oben Fn. 219.

¹⁶⁸⁵ Michael Zürn, *Neorealistische und Realistische Schule* 1994; Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik* 2015. Siehe oben Fn. 220.

¹⁶⁸⁶ Fabrizio Gilardi, *Transnational diffusion: Norms, ideas, and policies*, 2012. Siehe oben Fn. 27.

»atmosphärischer« Verstimmungen ermitteln. Auch umgekehrt, z. B. im Bereich der Bewertung von Schülerleistungen, bekamen deutsche Gastlehrkräfte den ungarischen Anpassungsdruck zu spüren. Die gastgebenden Bildungsinstitutionen mit verstärktem Deutschunterricht konkurrierten um deutsche Lehrkräfte (»*competition*«). Ein Wegfall der personellen Deutschförderung aufgrund einer schlechten Bewertung der pädagogischen Situation durch den deutschen Koordinator mag als »*Coercion*« empfunden worden sein oder zu oberflächlichen Anpassungsleistungen geführt haben (»*emulgation*«). Aber die deutsche Stellenstruktur und die konkrete Lehrerzuweisung an ungarische/n Schulen und Hochschulen spiegelte als Artefakt die zu Grunde liegenden normativen Entscheidungen der Programmkoordination, mit denen die ungarische Seite nicht nur in Anwendung einer »*Logic of consequences*«, sondern auch einer »*Logic of appropriateness*« einverstanden gewesen war. Die Konfliktherde entschärften sich durch die schulische Integration der Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK. Durch die Kopplung der Zuweisung von deutschen Gastlehrkräften an die Bereitschaft der Institution, die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK einzuführen, verlagerte sich der Anpassungsdruck stärker von der persönlichen auf die institutionelle Ebene.

Bei der Analyse der organisationalen Steuerungsmechanismen in nicht ganz der reinen Theorie entsprechenden »*Principal-Agent*«-Beziehungen – zwischen den deutschen staatlichen Akteuren auf der Makro- und der Meso-Ebene (AA und ZfA) sowie den individuellen Akteuren, den deutschen Programmlehrkräften (PLK) in den ungarischen Schulen und Hochschulen – gebührte der Figur des Koordinators besondere Aufmerksamkeit. Die Vernetzung der deutschen Gastlehrer an ungarischen Schulen war ein »*Bottom-up-Prozess*«, der erst später, durch »*Top-down-Prozesse*« ergänzt, als »*Programm*« Gestalt annahm. Der zentrale Knotenpunkt der Vernetzung war der Koordinator. Er vermittelte die »*Bottom-up-Prozesse*« mit den Maßnahmen und Initiativen der ungarischen und deutschen Bildungsadministration. Das Netzwerk fungierte anfangs als Beschwerde- und Entlastungsinstanz, Bühne für individuelle Eitelkeiten, Diskussionsforum und Werkstatt zur konkreten Umsetzung von pädagogischen Initiativen. Die sozialhygienischen Funktionen des Netzwerks nahmen in dem Maße ab, wie ungarische Lehrerkolleginnen und -kollegen persönlich in die Diskussionen und Werkstattprozesse einbezogen wurden. Damit ist das deutsche LEP in Ungarn ein Beispiel für die Produktivität einer nicht hierarchischen Organisationsstruktur. Die Wahrnehmung dieser Konstellationen führten schon früh im Forschungsprozess zu der Entscheidung, die Rundbriefe des Koordinators einer Diskursanalyse zu unterziehen. Der deutsche Koordinator des LEP verfügte über wenig Disziplinarmacht. Denn die deutsche Lehrkraft schloss einen

Arbeitsvertrag mit der ungarischen Schule. Dienstvorgesetzter war also der ungarische Schulleiter. Umso wichtiger für die kulturdiplomatische Wirkung der deutschen Gastlehrkräfte war die Pastormalmacht (Foucault) des Koordinators. Mit dieser regte er die »Selbstregierungsprozesse« der individuellen Akteure an den ungarischen Schulen an und stärkte sie.

Der diskursanalytische Ansatz war nicht vorgegeben, sondern drängte sich nach und nach in der Auseinandersetzung mit dem Material auf, das sich als Korpus eines vielgestaltigen „Macht-Wissenskomplexes“ entpuppte.¹⁶⁸⁷ Der Untersuchungszeitraum 1987 bis 2002 ermöglichte mehrere synchrone Schnitte in das Material. Da sich die Konstituierung des LEP in einem Kontext vollzog, der von den Zeitgenossen als weltgeschichtliche Umbruchssituation wahrgenommen wurde, bildeten einige historische Interdiskurse und daran anschließende Spezialdiskurse bzw. Fragmente daraus den Hintergrund für das LEP Ungarn. Aus diesen einander überlappenden Folien hoben sich die Konturen einiger diskursiver Großereignisse heraus.¹⁶⁸⁸ Zu nennen sind u. a. der Fall der Berliner Mauer, die Regimewechsel in den MOE-Staaten, die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten, das Ende der Sowjetunion und der Zerfall Jugoslawiens, die Eröffnung der Beitrittsprozesse zu EU und NATO für die Staaten in MOE und im Baltikum, das Scheitern des »Vertrags über eine Verfassung für Europa«¹⁶⁸⁹ und die weitere Gestaltung der Integration durch die Lissabon-Verträge sowie die Finanz- und Schuldenkrise als Schlusspunkt der Etablierung eines neoliberalen Steuerungssystems in Europa.¹⁶⁹⁰ Der Horizont war noch viel weiter gespannt. Die öffentlichen Interdiskurse und die sich darauf beziehenden Spezialdiskurse eines langen und eines kurzen Jahrhunderts¹⁶⁹¹ zogen um die aufgezählten diskursiven Groß-Ereignisse ihre Bahnen und bildeten zusammen mit ihnen ein ganzes „Diskurs-Universum“.¹⁶⁹² Einige Fragmente daraus lagerten sich in den

¹⁶⁸⁷ Hannelore Bublitz, [Lemma] Diskurs, in: Farzin/Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*, 44-48, hier: 47.

¹⁶⁸⁸ Zu den diskursiven Ereignissen gehören nur die Vorkommnisse, „[...] die politisch, und das heißt in aller Regel auch durch die Medien, besonders herausgestellt werden und als solche Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen.“ Siegfried Jäger, Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in: Reiner Keller u. a. (Hgg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Band 1. Wiesbaden 2013, 81–112, hier: 98. Auch die Begriffe „Interdiskurs“ und „Spezialdiskurse“, „Diskursstränge“ und „Diskursfragmente“ folgen den Definitionen bei Jäger. Dieser sieht den Text nicht gleich einem Diskursfragment. Ein Text kann mehrere davon enthalten und deshalb verschiedenen Diskurssträngen angehören.

¹⁶⁸⁹ Jürgen Habermas, Die Krise der Europäischen Union im Lichte einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts. Ein Essay zur Verfassung Europas, in: Derselbe, *Zur Verfassung Europas*. Berlin 2011, 39–96.

¹⁶⁹⁰ Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent* ²2014. Siehe oben Fn. 133.

¹⁶⁹¹ Eric Hobsbawm, *Das lange 19. Jahrhundert*. Band 1: Europäische Revolutionen 1789–1848. Band 2: Die Blütezeit des Kapitals 1848–1875. Band 3: Das imperiale Zeitalter / <The Age of Revolution 1789–1848. [1962]. The Age of Capital 1848–1875 [1975]. The Age of Empire 1875–1914 [1987] – dt. –>. Darmstadt 2017. Ders., *Das Zeitalter der Extreme*. Siehe oben Fn. 1456.

¹⁶⁹² Bublitz, ebd. Siehe oben Fn. 1687. Vgl. die Forschungsperspektiven im Verhältnis zu Mikro-, Meso- Grand- und Megadiskursen im Zwei-Dimensionen-Modell bei Alvesson/Karremar: “Elaboration of core dimensions and

Diskurssträngen ab, die zum deutschen LEP in Ungarn hinführten, die LEP-interne Kommunikation bestimmten und das Programm bis zu seiner Konsolidierung begleiteten. Auch wenn es der einzelnen Person nicht bewusst war, stand jede deutsche Gastlehrerin, jeder deutsche Gastlehrer in Ungarn für das »europäische Projekt«.¹⁶⁹³ Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Ungarn stellte sich als Einschlagsgebiet der Meteore eines »Diskurs-Universums« dar: Je länger die Beschäftigung mit dem Thema andauerte, desto mehr war der Verfasser davon überzeugt, dass man das LEP als ein »Dispositiv« fassen könne, wie Michel Foucault es versteht und bezeichnet.¹⁶⁹⁴ Die individuellen Akteure bewegten sich darin als Agenten eines außenkulturpolitisch aktiven Prinzipals und als Überträger und Mitgestalter von kulturellen Diffusionsprozessen, deren begrifflicher Kontext eine Unterscheidung von imperialistischer Einflussnahme einerseits, von »One-World«-Konvergenzen andererseits erlaubt.

summary of positions in discourse studies“. Siehe oben Fn. 1196. Abbildung 2.1.3. im Anhang zu der vorliegenden Arbeit.

¹⁶⁹³ Manfred Geier, *Aufklärung: Das europäische Projekt*. Reinbek bei Hamburg ²2012.

¹⁶⁹⁴ Siegfried Jäger dolmetscht den Begriff in einer Paraphrase zu Foucault wie folgt „Was ich unter diesem Titel (nämlich unter Dispositiv, S. J.) festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (ebd.: 119f.) Bei Jäger zitiert nach: Wahrheit und Macht. Interview mit Michel Foucault von Alessandro Fontana und Pasquale Pasquino, In: Ders. (Hg.), *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978, S. 21-54.

Anhang

1. Quellen

1.1. Akten und Dokumente

Selbstverständlich sind für die bilateralen Beziehungen zwischen der UVR, später [der Republik] Ungarn, und der DDR sowie der Bundesrepublik Deutschland die Beschlüsse der Regierungsebenen maßgeblich, im Staatssozialismus in erster Linie die der obersten Parteigremien (ZK und Politbüro). Das belegen die Forschungsarbeiten von Andreas Schmidt-Schweizer, Historiker am Institut für Geschichtswissenschaften des Zentrums für Humanwissenschaften der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Sein Forschungsinteresse richtet sich schwerpunktmäßig auf die politische und wirtschaftliche Transformation in Ungarn sowie deren Unterstützung durch die Außenpolitik der Bundesrepublik. Schmidt-Schweizers Monographie zur politischen Geschichte Ungarns 1985 – 2002, seine Zeitschriftenaufsätze, auch zu den auswärtigen Kulturbeziehungen, sowie vor allem seine Quelleneditionen waren für die Darstellung des politischen Hintergrundes in der vorliegenden Arbeit unersetzliche Hilfsmittel. Andreas Schmidt-Schweizer machte dem Verfasser großzügig auch Kopien von Quellen zugänglich, die er bisher nicht veröffentlicht hat. Dafür schulde ich ihm Dank.

Der Gegenstand dieser Fallstudie, deutsche Lehrkräfte an ungarischen Schulen, bildete in der zwischenstaatlichen Agenda der 1980er und 1990er Jahre für einige Jahre einen Schwerpunkt der bilateralen Kulturbeziehungen. Wenn auch deren Gestaltung als ein »*Türöffner*« für Entwicklungen auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet gelten darf, so standen zunächst andere Projekte, wie z. B. die Arbeit der Goethe-Institute in MOE, im Vordergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit. Das gilt – mit wenigen Ausnahmen, die oben dargestellt wurde (Andrei/Rittberger; Praxenthaler) – auch für das wissenschaftliche Interesse. Die Perspektive der vorliegenden Untersuchung richtet sich weniger auf die Ergebnisse und mehr auf die Prozesse der bilateralen Kulturbeziehungen. Es sind untergeordnete Arbeitsebenen in den Ministerien und anderen Institutionen, die sich mit der Beschlussvorbereitung beschäftigen. Die hier entstandenen Dokumente enthalten Ideen, Absichten, Festlegungen und Zusammenhänge, die den Beschlüssen selbst nicht mehr abzulesen sind. Sie enthalten neben der Verhandlungsmasse auch Selbstaussagen und Aussagen über die Gegenseite. Will man dem »*Interkulturellen*« in den sich wandelnden Ost-West-Beziehungen der 1980er und frühen 1990er Jahre nachspüren, sind diese Selbst- und Fremdreferenzen von hohem Wert. Man wird diese weniger oder nur formelhaft auf der Ebene der zwischenstaatlichen Beziehungen, d. h. in den

Verträgen, Vereinbarungen, Kommuniqués, Verbalnoten, »*Letters of Understanding*« usw. finden, die durch mannigfache Redaktionsprozesse gefiltert worden sind. Sondern sie sind eher in den oft als vertraulich oder manchmal (streng) geheim zu behandelnden Arbeitspapieren der administrativen Ebene enthalten, d. h. in Schreiben, die innerhalb der und zwischen den beteiligten Ministerien, Botschaften und Expertenkommissionen entstanden sind bzw. zwischen ihnen ausgetauscht wurden.

Die Aufzeichnungen, Berichte, Vermerke und informierenden Begleitschreiben weisen oft Markierungen und Randbemerkungen eines gleichrangigen amtlichen Lesers mit anderem Aufgabenbereich bzw. eines Lesers in Vorgesetztenfunktion auf, der Arbeitsanweisungen erteilen kann. Diese Textmarken können auf Positionen im Verhandlungsprozess aufmerksam machen, die für eine Zeit zurückgestellt oder später sogar aufgegeben werden. Die Texte wollen Fixpunkte im Fluss der Meinungsbildung bezeichnen, sind aber für die Zukunft bzw. Anregungen der Gegenseite relativ offen. Die Beteiligten offenbaren sich als Bewahrer oder Modernisierer, als flexibel oder rigide, orthodox oder reformorientiert. Alle aber sind vorsichtig, ergehen sich deshalb in Andeutungen bzw. benutzen vereinbarte Formeln und vage Begriffe. Abgesehen davon, dass diese Worthülsen auf mündliche Beratungen anspielen, die nur selten in vollem Umfang verschriftlicht werden, ergeben sich die Formulierungen aus einem Dilemma. Einerseits setzen sich die Autoren mit jeder von der Parteilinie oder Regierungspolitik abweichenden Äußerung der Gefahr aus, in irgendein Abseits zu geraten. Andererseits müssen sie sich als Repräsentanten einer relevanten Auffassung zu erkennen geben, die im weiteren Prozess beachtet werden will. Nur so werden sie für eventuelle Bundesgenossen zurechenbar. Durch die Analyse der Texte lassen sich deshalb »*Strömungen*« ausmachen, die zu den »*Meilensteinen*« der historischen Entwicklung hinführen. Es versteht sich von selbst, dass eine sorgfältige Prozessbeschreibung Gefahr läuft, sich in den Details zu verlieren. Umso wichtiger ist eine klare Hierarchie von Begriffen, die zur Analyse der Prozesse herangezogen werden.

Der Gegenstand zwingt weiterhin zu einer »*Triangulation*«¹⁶⁹⁵ – hier ist ein »*Dreiecksverhältnis*« gemeint. Die UVR, später [die Republik] Ungarn, hatte es bis zum 3. Oktober 1990 mit zwei deutschen Staaten und ihren Lehrkräften zu tun. Aber auch unabhängig von dem Untersuchungszeitraum führte die unterschiedliche Zugänglichkeit der Archivmaterialien den

¹⁶⁹⁵ Der Verfasser hat in Abschnitt 1.8 der Dissertation bereits darauf aufmerksam gemacht, dass er die Bezeichnung »*Triangulation*« als Metapher, mit der Anspielung auf die Landvermessung, benutzt, nicht als Begriff aus der Methodendiskussion der Sozialwissenschaften. Siehe oben Fn. 200.

Verfasser dazu, dass zunächst bestimmte Vorgänge im AA bzw. in den Kultusministerien der Länder oder in den für Kultur und Bildung zuständigen Ministerien der DDR in erster Linie durch ihre Spiegelung in den Akten des ungarischen Außenministeriums (KÜM) erfasst wurden. Für eine Untersuchung, die sich die Analyse der Interkulturalität in den deutsch-ungarischen Beziehungen vornimmt, ist dies nicht unbedingt von Nachteil. Der Aktenbestand des KÜM im »*Ungarischen Nationalarchiv – Staatsarchiv (MNL OL)*« Budapest (Bestandsnummern XIX-J-1-j für die als „Geheim“ eingestuften [„TÜK“-] Akten sowie XIX-J-1-k für die administrativen [„Admin“-] Akten) war für den Verfasser bis zum Jahr 1989 zugänglich, einige Akten des MM (nach dem Regimewechsel OKM) – beide Bezeichnungen lassen sich mit Kultur- und Bildungsministerium übersetzen – auch noch bis zum Jahr 1992. Ausgewertet wurden vor allem die sich auf die bilateralen, besonders kulturellen Beziehungen zur Bundesrepublik und zur DDR konzentrierenden TÜK- und Admin-Akten der Jahre 1983 bis 1989. Viele aussagekräftige Akten waren ursprünglich im MM, in der Hauptabteilung (HA) »*Internationale Beziehungen*« bzw. in der »*Selbstständigen Nationalitätenabteilung*« entstanden und dienten der Abstimmung mit entsprechenden Abteilungen des KÜM oder des ZK der MSZMP.

Die Archivstudien für die vorliegende Studie wurden bereits im November 2015 im »*Politischen Archiv des AA (PA AA)*« in Berlin aufgenommen; diese betrafen vor allem die Akten der Abteilung 6 (Kultur) im AA hinsichtlich der Förderung der deutschen Sprache im Ausland allgemein. Wesentliche politische Entwicklungen in den bilateralen Kulturbeziehungen der Bundesrepublik Deutschland zur UVR setzten mit dem Budapester Kulturforum der KSZE im Herbst 1985 ein; einschlägige Dokumente wären deshalb wegen der 30-Jahre-Sperrfrist im Bundesarchivgesetz erst gegen Ende des Forschungsprozesses zugänglich gewesen. Dasselbe gilt auch für Dokumente aus dem Referat 605, zuständig für konkrete Programme im Bereich Förderung der deutschen Sprache, oder des für die schulische Arbeit im Ausland zuständigen Referats 612. Der beantragten Kürzung der Sperrfrist wurde stattgegeben, aber die beabsichtigte Einsichtnahme im Jahr 2020 wurde zunächst durch die Corona-Krise verhindert. Die Archivschließung betraf auch das Ungarische Staatsarchiv.

Schon im Herbst 2015 war dem Verfasser ein Blick in die ebenfalls im PA AA aufbewahrten Akten des Ministeriums für Auswärtige Angelegenheiten (MfAA) der DDR möglich. Als sehr viel ergiebiger stellten sich die Forschungen im »*Bundesarchiv*« Berlin heraus, in dem die Bestände des Ministeriums für Volksbildung (DR 2), des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen (DR 3) und des kurzlebigen Ministeriums für Bildung [und

Wissenschaft] (DR 4) eine Fülle von Dokumenten über die bilateralen Kulturbeziehungen zwischen der DDR und der UVR lieferten. Die Vereinbarung des Bundesarchivs mit der »Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen (SAPMO)« über eine Aufhebung der Sperrfrist ermöglichte den Einblick in Vorgänge bei den Parteigrundorganisationen (GO) der SED in Ungarn in den Jahren 1988 und 1989. Für den Untersuchungszeitraum nach 1990, in dem das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Ungarn seine Arbeit aufnahm, konnte der Verfasser auf »Privatarchive« von Fachberatern (FB), Koordinatoren (FBK) und Programmlehrkräften (PLK) zurückgreifen und mit dem dort erhaltenen »grauen Material« die eigenen Erfahrungen und Eindrücke als PLK des Landes Niedersachsen (1990-1997) und später als FBK (2005-2014) abgleichen. Auch diesen ehemaligen Kollegen spricht der Verfasser seinen tief empfundenen Dank aus. Kopien der einschlägigen Dokumente, wie das Lehrerentsendeabkommen, die Zuwendungsvereinbarung zwischen der Lehrkraft und dem BVA sowie die Arbeitsverträge mit ungarischen Schul- und Institutsleitungen, waren in fast allen Privatbeständen enthalten – ein Hinweis auf ihre zentrale Bedeutung für die Lehrtätigkeit in Ungarn. Wichtig wurden die Rundbriefe der Koordinatoren, durch die unterschiedliche Einsatzzeiten der PLK in ihren administrativen und inhaltlichen Problemen wiedergespiegelt wurden. Über die Adressenlisten, die den Rundbriefen jeweils im Herbst beilagen, gelang es, die Einsatzschulen und Verweildauer der PLK und ADLK, die in den Jahren von 1987 bis 2002 nach Ungarn gekommen sind, zu rekonstruieren (für insgesamt 298 Personen). So lagen schon Einsichten über das Handeln der individuellen Akteure auf der Mikro-Ebene vor, als der Verfasser im Herbst 2021 endlich im Lesesaal des PA AA die Akten unter dem Stichwort »Bildungshilfe Ungarn« wieder die Vorgänge auf der Makro- und Meso-Ebene studieren konnte, die zum Lehrerentsendeabkommen hinführten bzw. seine Anfänge in der ersten Hälfte der 1990er Jahre begleiteten. Ergänzt wurde diese Möglichkeit durch den Online-Zugang des Bundesarchivs, über den inzwischen auch einige »online« gestellte Akten des PA AA zugänglich gemacht wurden.¹⁶⁹⁶

Weitere Aspekte, vor allem zu Änderungen in den Strukturen des deutschen Auslandsschulwesens und ihre Auswirkungen auf die Interessenvertretung der Auslandslehrer betreffend, konnten im März 2017 bei einem Aufenthalt im »Archiv für Deutsche Auslandscholarbeit« an der »Carl von Ossietzky Universität Oldenburg« gewonnen werden.¹⁶⁹⁷ Der

¹⁶⁹⁶ Die deutsche Rechtschreibung ist in den Zitaten aus den deutschsprachigen Akten und Dokumenten wie im Original wiedergegeben. Diese Zitate sind nicht an die neuen Rechtschreibregeln angepasst.

¹⁶⁹⁷ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / Fakultät 1 – Bildungs- und Sozialwissenschaften / Institut für Pädagogik.

eigentliche Anlass für den Aufenthalt war ein in den Akten des AA erwähntes Zeitungsausschnittsarchiv, das sich aber als unergiebig herausstellte (Zeitungsausschnitte aus dem »Neuen Deutschland« und der »Deutschen Lehrerzeitung« zur DDR-Außenkulturpolitik: Berichte von internationalen Jugendlagern, ausländischen Studenten usw. im DDR-Jargon.)

Im Einzelnen sind folgende Aktenbestände vom Verfasser durchgesehen und teilweise fotografiert bzw. fotokopiert worden:

1.1.1. Archiv für Deutsche Auslandsscholarbeit, Universität Oldenburg

Auswärtiges Amt (Hg.), *Begegnung* [Zs. erscheint zwei- bis viermal im Jahr]. Verschiedene Erscheinungsorte 1984 ff.

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.): *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. Dokumentation des Königsteiner Kongresses am 26. September 1998 (= SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 4/1998). Rinteln 1998.

BVA-ZfA Infos (gelb und grün)

Deutscher Bundestag (Hg.), Drucksachen [mit Bezug zum Deutschen Auslandsschulwesen].

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hgg.), Dokumentationen zu den Sonnenberg-GEW-Tagungen 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

Jahrbücher der Deutschen Auslandsschulen, hier: Deutsche Schule Budapest [lückenhafter Bestand] 1992-1994.

VDLiA [Verband Deutscher Lehrer im Ausland] (Hg.), *Deutsche Lehrer im Ausland* [Zs. erscheint viermal im Jahr]. Münster 1954 ff.

Zeitungsausschnittsarchiv (Ausschnitte aus dem »Neuen Deutschland« und der »Deutschen Lehrerzeitung«)

1.1.2. Bundesarchiv Berlin

1.1.2.1. Bundesarchiv Berlin. Stiftung Archiv der Partei- und Massenorganisationen SAPMO

BArch DY/ 30/2490: [Büro Erich Honecker im ZK der SED: Beziehungen mit Ungarn 1964, 1971-1989].

BArch DY/ 30/5762 [Abt. Volksbildung im ZK der SED: Informationsaustausch Büro Kurt Hager 1988].

BArch DY/ 30/5763 [Abt. Volksbildung im ZK der SED: Informationsaustausch Büro Kurt Hager 1989].

BArch DY/ 30/12636 [Informationsaustausch der SED mit der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei (USAP) 1986-1989].

- BArch DY/ 30/15222 [Parteiwahlversammlungen in den SED-Grundorganisationen in Ungarn 1987].
- BArch DY/ 30/15223 [Parteiwahlversammlungen in den SED-Grundorganisationen in Ungarn 1988]
- BArch DY/ 30/15230 [SED GO Botschaft Budapest an Abt. Internationale Verbindungen im ZK der SED 1988]
- BArch DY/ 30/15231 [SED GO Botschaft Budapest an Abt. Internationale Verbindungen im ZK der SED 1989]
- BArch DY/ 30/59310 [Sekretariat des ZK der SED: Arbeits- und Reinschriftprotokolle 1984].
- BArch DY/ 30/IV2/2.035/14 [Büro Hermann Axen im ZK der SED: Entwicklung der internationalen Beziehungen und die Außenpolitik der DDR 1987-1988]
- BArch DY/ 30/IV2/2.035/ 13 [Büro Hermann Axen im ZK der SED: Entwicklung der internationalen Beziehungen und die Außenpolitik der DDR 1988]
- BArch DY/ 30/IV 2/2.039/286 [Büro Egon Krenz im ZK der SED: Zusammenarbeit der SED mit kommunistischen- und Arbeiterparteien, u. a. Beziehungen zu Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei; Angaben über den Herbst 1989 in Ungarn]

1.1.2.2. Bundesarchiv Berlin, Akten des DDR-Ministeriums für Volksbildung (MfV)

- BArch DR/ 2/11832 [HA Internationale Verbindungen, Abt. Sozialistische Länder: Delegationsberichte 1980-1981, u. a. Informationsmaterial UVR 1983].
- BArch DR/ 2/12687 [Reisen nach Ungarn 1982-1990, hier: Besuch des Ministers für Volksbildung in der VR Ungarn 18. bis 21. August 1983].
- BArch DR/ 2/13828 Teile 1 und 2 [HA Internationale Verbindungen, Abt. Sozialistische Länder: Bilaterale Zusammenarbeit DDR-Ungarn, hier: Zweisprachige Gymnasien 1988-1990].
- BArch DR/ 2/24841 [Sekretariat des Ministers: Dienstbesprechung am 25. Mai 1982, u. a. Vorschläge zur Aus- und Weiterbildung von Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Nachwuchskadern der APW und aus dem Bereich der Lehrerbildung in der UdSSR und in der VR Ungarn ab Sept. 1983].
- BArch DR 2/27481 [Ministerium für Volksbildung, HA Lehrerbildung: Lehrprogramm Psychologie für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule – 1965].
- BArch DR 2/28115 Vg. 1 [HA Internationale Verbindungen, Abt. Sozialistische Länder: Anleitung von DDR-Lehrern im Ausland, u. a. Weiterbildungsmaßnahmen, Analysen der DDR-Lehrer in der VRB / ... in der ČSSR 1980-1981].
- BArch DR 2/28115 Vg. 2 [HA Internationale Verbindungen, Abt. Sozialistische Länder: Anleitung von DDR-Lehrern im Ausland usw. 1981-1982]
- BArch DR 2/28298 [HA Lehrerbildung, Abt. Fachschulen].

- BArch DR/ 2/50463 [HA Internationale Verbindungen, Gen{osse} Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen Lehrerausbildung 1987].
- BArch DR/ 2/50464 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen Lehrerausbildung 1988].
- BArch DR/ 2/50465 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen DDR-Bezirke zum Ausland, u. a. Ungarn 1984].
- BArch DR/ 2/50466 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen DDR-Bezirke zum Ausland, u. a. Ungarn 1985].
- BArch DR/ 2/50467 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen DDR-Bezirke zum Ausland, u. a. Ungarn 1986].
- BArch DR/ 2/50468 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen DDR-Bezirke zum Ausland, u. a. Ungarn 1987].
- BArch DR/ 2/50469 [HA Internationale Verbindungen, Gen. Geerhardt, Gen. Bollmann: Direktverbindungen DDR-Bezirke zum Ausland, u. a. Ungarn 1988].
- BArch DR/ 2/50825 [HA Lehrerbildung Abt. Sprache – Kunst – Sport, Ungarische VR, Deutsch als Fremdsprache, Zusammenarbeit bei deutschsprachigen Gymnasien]
- BArch DR/ 2/50883 [Tagungen im Ausland, u. a. Biologische Fachexkursion in Ungarn, 1972-1988]
- BArch DR/ 2/80525 [HA Lehrerbildung Abt. Sprache-Kunst-Sport, Ungarische VR, Deutsch als Fremdsprache, hier: Zusammenarbeit bei deutschsprachigen Gymnasien 1986-1989].

1.2.2.3. Bundesarchiv Berlin, Akten des DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen (MfHF)

- BArch DR 3/26884 [AG DaF: Jahresberichte 1980-1981, Arbeitspläne 1981 und Leitlinien 1981-1985 der Deutschlektoren im sozialistischen Ausland]
- BArch DR/ 3/26988 [AG DaF: Deutschlektoren im Ausland 1977-1978]
- BArch DR/ 3/26989 [AG DaF: Deutschlektoren im Ausland 1978 und 1979].
- BArch DR/ 3/23913 [AG DaF: Deutschlektoren im Ausland 1986-1987].
- BArch DR/ 3/23916 [AG DaF: Diverse Vorgänge, Berichte der AG, Programme der Cheflektorentagungen, Korrespondenz mit PH usw. 1984-1987].
- BArch DR/ 3/23938 Teile 1 und 2 [AG DaF: Deutschlektoren; Zweisprachige Gymnasien in Ungarn 1987-1989].
- BArch DR/ 3/26989 Teil 1 [Deutschlektoren im Ausland 1979-1980]
- BArch DR/ 3/26989 Teil 2 [Deutschlektoren im Ausland 1977-1978]

1.2.2.4. Bundesarchiv Berlin, Akten des Ministeriums für Bildung (und Wissenschaft)

Januar – April 1990 Ministerium für Bildung, Mai – Oktober 1990 Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Rechtsnachfolger des MfVobi (DR 2), MHF (DR 3) und des Staatssekretariates für Berufsbildung (DQ 4).

BArch DC/ 20/18594, [fol.10. Organigramm des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, ohne Datum].

BArch DR/ 2/13282 [Ministerium für Bildung und Wissenschaft, HA Personal Abt. Internationaler Lehrkräfteaustausch].

BArch DR/ 4/42 [Eingaben, u. a. Genehmigung für ein Studium in Dänemark].

BArch DR/ 4/54 [Eingaben].

BArch DR/ 4/55 [Arbeitsbesprechungen Protokolle].

BArch DR/ 4/93 [Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert. Presse-Erklärung des BMBW vom 16. Mai 1990.]

BArch DR/ 4/105 [Experten]

BArch DR/ 4/106 [HA Internationaler Lehrkräfteaustausch: Erarbeitung der Geschäftsverteilung 1989-1990; enthält auch: Anordnung und Methodik der Reisegenehmigungen in der DDR 1982, 1985].

BArch DR/ 4/112 [HA Internationaler Lehrkräfteaustausch: Grundpositionen, Konzeptionen und personelle Absicherung des internationalen Lehrkräfteaustauschs 1989-1990].

BArch DR/ 4/125 [Eingaben].

1.1.3. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Berlin

PA AA AV Neues Amt 10.269 [Besuch des Bundeskanzlers Helmut Schmidt] [21.09.1979]

PA AA B 90 1304 fol. U. a. in der Bundesrepublik unterrichtete Fremdsprachen; Sprachfördermaßnahmen anderer Ministerien; Konzepte für die Vorbereitung eines „Rahmenplans für die AKP im Schulbereich“, u. a. Vorbereitung von Auslandslehrern; Abstimmung zwischen GI und ZfA (Pädagogische Verbindungsarbeit und Fachberatung); Pläne für ein „Zentralinstitut DaF“ oder eine „Zentralstelle für Didaktik“. 1977-1980.

PA AA B 90 1305 fol. Vorbereitungen des Berichts der Bundesregierung „Die deutsche Sprache in der Welt“ 1984.

PA AA B 90 Band 1.325 siehe übernächsten Eintrag

PA AA B 90-REF. 600/1323 (Digitalisat). Ständige Arbeitsgruppe „Deutsch als Fremdsprache StADaF“. 1985.

PA AA B 90-REF. 600/1325 fol. Runderlass an alle Auslandsvertretungen vom 20. April 1983. Abfrage Stand des Deutschunterrichts und Bedeutung des Deutschen im Gastland. Das

- AA beabsichtigt, dem Deutschen Bundestag in der laufenden Legislaturperiode einen „Bericht über Stellung und Förderung der deutschen Sprache in der Welt“ vorzulegen.
- PA AA B 90-REF. 600/1326 (Digitalisat). Deutsch als Fremdsprache: Fach- und Informations-tagungen im Allgemeinen. 1982-1986.
- PA AA B 90-REF.600/1376 (Digitalisat). Bilaterale kulturelle Beziehungen BRD/Ungarn August 1985-Dezember 1989.
- PA AA B 90-REF.600/1386 (Digitalisat). Kulturbeziehungen DDR 1990. Enthält auch: Bilate-rale Kulturbeziehungen zwischen der BRD und der DDR. Az.: 600.51.
- PA AA B 90-REF.600/1388 (Digitalisat). Kulturbeziehungen DDR 1990. Enthält auch: Über-leitung des entsandten Kulturpersonals der DDR. Az.: 600.51.
- PA AA BILAT UNG 55. Gemeinsame Erklärung über die Förderung der deutschen Minderheit und des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in der Republik Ungarn [vom 29.09.1992].
- PA AA M 60 – MfAA der DDR, Kulturabteilung Sektion Sozialistische Länder, Die Tätigkeit der Deutschlektoren der DDR in Ungarn Jan.-Juli 1967. Ohne Paginierung.
- PA AA M 95/4549 (Digitalisat, paginiert). Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten [der DDR]. HA Information und Dokumentation.
- PA AA Zwischenarchiv Band 112.677 Bilaterale kulturelle Beziehungen BRD/Ungarn 1974.
- PA AA Zwischenarchiv Band 208.856. B 90 621.00/01. Deutsche Schulen und Lehrer im Ausland – Lehrereinsatzabkommen.
- PA AA Zwischenarchiv Band 293.975. SB 1 UNG. Kulturabkommen, Vereinbarungen mit den Bundesländern.
- PA AA Zwischenarchiv Band 293.976. 616 – 600.51/00 UNG. Deutsch-ungarisches Kultur-abkommen.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.461. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.01.1991 bis 30.06.1991.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.462. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.07.1991 bis 31.12.1991.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.463. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.01.1992 bis 30.04.1992.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.464. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.05.1992 bis 31.07.1992.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.465. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.08.1992 bis 31.12.1992.
- PA AA Zwischenarchiv Band 339.466. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn. 01.01.1993 bis 31.12.1994.

PA AA Zwischenarchiv Band 339.467. Ausländisches Schulwesen, Bildungshilfe, Ungarn.
01.01.1995 bis 31.12.1997.

PA AA Zwischenarchiv Band 339.385. B 93 Referat 612 Az. 620.14 OE. (01.02.1992 bis
31.12.1997).

1.1.4. Ungarisches Nationalarchiv – Staatsarchiv, Budapest

1.1.4.1 Akten des Außenministeriums (Külügyminisztérium - KÜM) – Geheimakten (TÜK)

Das Online-Verzeichnis in der Datenbank des Nationalarchivs (KÜM repertórium –
URL <https://adatbazisokonline.mnl.gov.hu/adatbazis/kulugyminiszterium/> (24.02.2023) –
stimmt mit dem tatsächlichen Inhalt der Kartons nicht immer überein. Dies kann natürlich die
Folge unachtsamer Nutzung sein. In einem Fall enthielt der Karton Akten, die überhaupt nicht
verzeichnet sind.

MNL OL XIX-J-1-j NDK [DDR] 108. 104.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NDK [DDR] 108. 105.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NDK [DDR] 108. 106.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NDK [DDR] 108. 107.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 108.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 109.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 110.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 111.doboz [Schachtel] 1984.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 107.doboz [Schachtel] 1986.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 108.doboz [Schachtel] 1986.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 109.doboz [Schachtel] 1986.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 110.doboz [Schachtel] 1986.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 112.doboz [Schachtel] 1986.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 98.doboz [Schachtel] 1987.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 99.doboz [Schachtel] 1987.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 100.doboz [Schachtel] 1987.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 101.doboz [Schachtel] 1987.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 73.doboz [Schachtel] 1988.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 74.doboz [Schachtel] 1988.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 75.doboz [Schachtel] 1988.

MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 65.doboz [Schachtel] 1989.
MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 66.doboz [Schachtel] 1989.
MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 52.doboz [Schachtel] 1990.
MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 53.doboz [Schachtel] 1990.
MNL OL XIX-J-1-j NSZK [BRD] 109. 54.doboz [Schachtel] 1990.

*1.1.4.2 Akten des Außenministeriums (Külügyminisztérium - KÜM) –
Administrative Akten (Admin)*

XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 46.doboz [Schachtel] 1983.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 92.doboz [Schachtel] 1983.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 90.doboz [Schachtel] 1985.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 67.doboz [Schachtel] 1986.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 67.doboz [Schachtel] 1986.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 67.doboz [Schachtel] 1986 Nicht in KÜM repertórium
aufgeführte Items: 109-5; 109-7.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 109. 45. doboz [Schachtel] 1987.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 109. 46. doboz [Schachtel] 1987.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 47.doboz [Schachtel] 1987.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 64.doboz [Schachtel] 1988.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 69.doboz [Schachtel] 1988.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109 72.doboz [Schachtel] 1988.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 82.doboz [Schachtel] 1989.
XIX-J-1-k NDK [DDR] 108. 83.doboz [Schachtel] 1989.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 85.doboz [Schachtel] 1989.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 86.doboz [Schachtel] 1989.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 87.doboz [Schachtel] 1989.
XIX-J-1-k NSZK [BRD] 109. 88.doboz [Schachtel] 1989.

1.1.4.3. Akten des Kultur- und Bildungsministeriums (MM)

MNL OL XIX-I-9-at 1989 Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár [Karl
Manherz, Stellvertreter des Ministers, Staatssekretär]. 5. tétel Nemzetiségi osztály ügyei
[Item 5. Angelegenheiten der Nationalitätenabteilung] 2. doboz [Schachtel] 1989.

MNL OL XIX-I-9-at 1989 Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár [Karl Manherz, Stellvertreter des Ministers, Staatssekretär]. 12. tétel Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya [Item 12. HA Internationale Verbindungen] 5. doboz [Schachtel] 1989.

1.1.5. Datenbanken, Quellensammlungen und Internetressourcen

Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über schulische Zusammenarbeit. Bundesgesetzblatt Jg. 2002 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 17. September 2002, 2444-2448.

Abkommen über kulturelle Zusammenarbeit [01.03.1994], Bundesgesetzblatt II/10 (2000), 479–486.

ADT Arcanum (Arcanum Digitális Tudománytár) [Digitales Wissen – Datenbank] URL <https://adt.arcanum.com> (21.02.2023).

Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1965 Band II, München 1996.

archívNET : XX. századi történeti források [archívNET : Quellen zur Geschichte des XX. Jahrhunderts].

Auswärtiges Amt (Hg.), Schulen – Partner der Zukunft. URL <http://www.pasch-net.de> (16.05.2019).

Behörde des/der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (BStU). URL <https://www.bstu.de/> <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/>

Bundesarchiv (Hg.), *DDR im Blick*. URL <https://www.ddr-im-blick.de/>

Bundesstiftung Aufarbeitung (Hg.), [Dokumente zur Deutschen Einheit]. URL <https://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/>

Bundesverfassungsgericht, [Urteil im SRP-Parteiverbotsverfahren] BVerfG-Urteil vom 23.10.1952, 1BvB 1/51, BVerfGE 2, 1. URL: <http://opiniojuris.de/entscheidung/783> (26.09.2020).

Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), *Auslandsschulwesen weltweit*. URL www.auslandsschulwesen.de (17.04.2020).

Bundeszentrale für die politische Bildung. URL <http://www.bpb.de/>

Bundeszentrale für die politische Bildung/Robert-Havemann-Stiftung (Hgg.), *Jugendopposition in der DDR*. URL <https://www.jugendopposition.de/> (22.10.2019).

DER SPIEGEL Nachrichtenmagazin. URL <https://www.spiegel.de/>

Deutscher Bundestag (Hg.), Dokumente. URL <https://www.bundestag.de/dokumente/>

Gesellschaft für deutsche Sprache. <https://gfds.de/>

Herder-Institut (Hg.), Dokumente und Materialien zur ostmitteleuropäischen Geschichte. Themenmodul „Umbruch in Ungarn 1985-1990“, bearbeitet und übersetzt von Andreas

- Schmidt-Schweizer (Budapest). URL <https://www.herder-institut.de/go/Vd-76c34c> (11.08.2019).
- Hermann-Niermann-Stiftung (Hg.), [Projektfinanzierungen]. URL <https://www.g-h-n-s.com/projekte.html> (30.11.2021).
- IDV : Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. URL <https://idvnetz.org> (27.02.2020).
- Institut für angewandte Psychologie »Intelligenz System Transfer«. URL <http://www.ist-bonn.de> (01.09.2020).
- Internet Encyclopedia of Philosophy : A Peer Review Academic Resource. URL <https://iep.utm.edu/> (25.11.2022).
- FOCUS Magazin. URL: <https://www.focus.de/>
- Magyar Nemzeti Levéltár [Ungarisches Nationalarchiv] (Hg.), Adátbázisok online [Online-Datenbanken] URL <https://adatbázisokonline.mnl.gov.hu/> (24.02.2023).
- OSZE (Hg.), *Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa : Schlussakte*. Helsinki 1975. URL <https://www.osce.org/de/mc/39503?download=true> (21.02.2020).
- peDOCS – Open Access-Publikationen für Erziehungswissenschaft & Bildungsforschung. URL <https://www.pedocs.de> (29.03.2023).
- Schmidt-Schweizer, A. (Hg.), *Die politisch-diplomatischen Beziehungen in der Wendezeit 1987-1990 (= Quellen zu den Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ungarn 1949-1990 Band 3)*. Berlin/Boston 2018.
- Tornyai János Múzeum és Közművelődési Központ (Hg.), *Szigorúan titkos* [Streng geheim]. URL <http://szigoruantitkos.hu> (30.07.2021).
- Vertrag über freundschaftliche Zusammenarbeit und Partnerschaft in Europa [06.02.1992], Europa-Archiv 10 (1992) D377–385. URL <http://www.forost.ungarisches-institut.de › pdf › 19920206-1> (24.02.2023).
- Vertrag zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland über die Herstellung der Einheit Deutschlands – Einigungsvertrag – vom 31. August 1990. URL <http://www.verfassungen.de/ddr/einigungsvertrag90-i.htm> (01.09.2020).

1.1.6. Dokumente aus Privatarchiven

1.1.6.1. Lehrerentsendeabkommen

[Privatarchiv Heinz-Dieter Scholl, Taksony. Digitalisat: KDUe]

[Seite 1]

Zusatzabkommen
zum Abkommen zwischen der
Regierung der Bundesrepublik Deutschland
und der Regierung der Republik Ungarn
über kulturelle Zusammenarbeit
betreffend
die Entsendung von deutschen Lehrern
an ungarische Schulen

-2-

[Seite 2]

Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland und die Regierung der Republik Ungarn –

in der Überzeugung, daß eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur im ungarischen Volk einen wertvollen Beitrag zur weiteren Festigung der kulturellen Beziehungen zwischen beiden Seiten leisten kann,

in dem Wunsch, durch Unterstützung ungarischer Schulen mit deutschen Lehrern einen Beitrag zur Förderung der deutschen Nationalität in der Republik Ungarn und Förderung der deutschen Sprache im allgemeinen zu leisten.

in der Absicht, unter Bezugnahme auf das Abkommen vom 6. Juli 1977 zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Ungarn über kulturelle Zusammenarbeit ihre Bemühungen bei der Entwicklung des gegenseitigen Vertrauens zu verstärken –

sind wie folgt übereingekommen:

-3-

[Seite 3]

Artikel 1

Ziel dieses Abkommens ist die Unterstützung ungarischer Schulen mit deutschen Lehrern. Die Zahl der Lehrer beträgt bis zu 50; sie kann im gegenseitigen Einvernehmen geändert werden.

Die Regierung der Republik Ungarn teilt der Regierung der Bundesrepublik Deutschland auf diplomatischem Wege sechs Monate vor Beginn des Schuljahres die betreffenden Schulen, die Unterrichtsfächer, die Zahl der Lehrer und die gewünschte Lehrbefähigung mit.

Die Regierung der Bundesrepublik Deutschland übermittelt der Regierung der Republik Ungarn spätestens drei Monate vor Schuljahresbeginn bzw. Aufnahme der Tätigkeit auf diplomatischem Wege die Namen, die Unterrichtsfächer und den Nachweis der Lehrbefähigung der Lehrkräfte, deren Beschäftigung in der Republik Ungarn die deutsche Seite zu fördern beabsichtigt. In der Mitteilung sind neben dem Zeitraum, für den die Förderungszusage gelten soll, als Vorschlag auch die jeweiligen Fächer und Schulen aufzuführen, an denen die einzelnen Lehrer eingesetzt werden sollen.

Artikel 2

Arbeitgeber der in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräfte in der Republik Ungarn sind die jeweiligen ungarischen Schulen. Diese schließen mit den genannten Lehrkräften einen Dienstvertrag, der den Lehrkräften bereits vor ihrer Abreise in die Republik Ungarn ausgehändigt wird. Die Lehrer haben damit die rechtliche Stellung einheimischer Arbeitnehmer

-4-

[Seite 4]

Der Vertrag gilt zunächst für ein Schuljahr. Wird er nicht spätestens vier Monate vor Ablauf dieses Jahres gekündigt, verlängert er sich um ein weiteres Schuljahr. Die Gründe für die Kündigung sind dem Vertragspartner mitzuteilen.

Die Lehrer sind verpflichtet, wöchentlich bis zu 25 Unterrichtsstunden von 45 Minuten in deutscher Sprache zu erteilen. Sie sind verpflichtet, soweit erforderlich, außerdem Vertretungen zu übernehmen, jedoch nicht mehr als drei Unterrichtsstunden wöchentlich und insgesamt höchstens 40 Unterrichtsstunden jährlich. Bei Übertragung von Sonderaufgaben kann jedoch das wöchentliche Stundendeputat verringert werden.

Während der ungarischen Sommerferien können sie bis zu vier Wochen in Sommerkursen eingesetzt werden, wenn eine Mindesturlaubszeit von 30 Arbeitstagen gewährleistet bleibt.

Als Vertragsvergütung erhalten die Lehrkräfte von der jeweiligen Schule das übliche Gehalt ungarischer Lehrer, das mindestens jedoch einem Gehalt für eine Lehrkraft mit zweijähriger Berufserfahrung entspricht. Das Gehalt wird auch in der Ferienzeit gezahlt werden.

Die ungarische Seite stellt den Lehrkräften möblierte Unterkünfte zur Verfügung.

Artikel 3

Zusätzlich zur Vertragsvergütung erhalten die Lehrer einen finanziellen Ausgleich von deutscher Seite, die auch eine Umzugskostenpauschale gewährt.

-5-

[Seite 5]

Artikel 4

Die in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräfte und deren Familienmitglieder erhalten gebührenfrei eine Aufenthaltsgenehmigung und eine Genehmigung zur mehrmaligen Ein- und Ausreise, die eine unbeschränkte Reisemöglichkeit gewährleistet. Die Ein- und Ausreisegenehmigung sowie den Ausweis zur Aufenthaltsgenehmigung erteilt – innerhalb von 14 Tagen nach

Beantragung zusammen mit dem Nachweis über den geplanten Beschäftigungszeitraum – die an dem jeweiligen Sitz der Schule zuständige Polizeihauptkommandantur. Das für die Einreise notwendige Visum erteilt die Botschaft der Republik Ungarn in Bonn außer der Reihe.

Die in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräfte bedürfen einer Arbeitserlaubnis zur Ausübung ihrer Beschäftigung.

Artikel 5

Die Regierung der Republik Ungarn gewährt nach ihren Gesetzen und Bestimmungen freie Ein- und Rückfuhr und Abgabefreiheit von jeglichen Zoll- und Steuerverpflichtungen sowie von öffentlichen Lasten, ausgenommen Lagerungs- und Transportkosten und die Kosten anderer Dienstleistungen

-6-

[Seite 6]

- für technische Berufsgegenstände und -instrumente, die von den in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräften zur Ausübung ihres Berufs eingeführt werden,
- für persönliche Gebrauchsgegenstände einschließlich der privaten Personenkraftwagen für die in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräfte sowie deren Familienangehörige und für solche Gegenstände, die die in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräfte nach Aufnahme ihrer Tätigkeit und nach Begründung ihres gewöhnlichen Aufenthalts in der Republik Ungarn innerhalb von 6 Monaten einführen.

Artikel 6

Die ungarische Seite stellt den in Artikel 1 Absatz 3 genannten Lehrkräften einen Dienstausweis aus, in dem die Unterstützung bei der Durchführung des ihnen übertragenen Auftrags durch die zuständigen staatlichen Dienststellen zugesichert wird.

Die Regierung der Republik Ungarn benennt einen Ansprechpartner, der als Verbindungsmann zur ungarischen Verwaltung den deutschen Lehrkräften bei Behördengängen behilflich ist, insbesondere bei den Formalitäten bei der Einreise.

Hilfsweise stimmt die Regierung der Republik Ungarn der Einsetzung eines deutschen integrierten Experten zu, der diese Aufgaben wahrnimmt. Einzelheiten regelt eine Aufgabenbeschreibung.

1.1.6.2. Zuwendungsvereinbarung

[Privatarchiv Heinz-Dieter Scholl, Taksony. Digitalisat: KDUE]

Az.:VI9-30.116/ [...]

[Seite 1]

Zuwendungsvereinbarung

zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch den Bundesminister des Auswärtigen, dieser vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamtes - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen - (BVA - ZfA -), Barbarastraße 1, 5000 Köln 60

und

Herrn/Frau

.....
Vorname Name

Geb. Datum

nachstehend "Lehrkraft" genannt

§ 1 Art und Inhalt der Vereinbarung

(1) In dem Bestreben, die interkulturelle Begegnung in Schulen ausländischer Staaten zu fördern, und in der Überzeugung, dass eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur in anderen Völkern einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung und Festigung der kulturellen Beziehungen leistet, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrkräften, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur auf dem Gebiet der Pädagogik als besonders geeignet ausgewählt wurden.

(2) Das BVA - ZfA - erklärt sich bereit, die Lehrkraft im Rahmen der vorgenannten Tätigkeit an dieser Schule durch Gewährung von Zuwendungen zu unterstützen.

(3) Einsatzort der Lehrkraft:

.....

(4) Es wird ausdrücklich festgestellt, dass durch den Abschluss dieser Vereinbarung kein arbeitsrechtliches Verhältnis zwischen der Lehrkraft und der Bundesrepublik

Deutschland begründet wird. Ein arbeitsrechtliches Verhältnis besteht ausschließlich zwischen der Lehrkraft und dem Schulträger im Ausland.

[Seite 2]

(5) Anträge und sonstiger Schriftverkehr sind über den zuständigen Koordinator, falls ein solcher nicht vorhanden ist, über die zuständige deutsche Botschaft an das BVA - ZfA - zu richten.

§ 2 Leistungen

(1) Das BVA - ZfA - übernimmt für die Lehrkraft und deren mitreisende Familienangehörige (Ehepartner und unterhaltsberechtigter Kinder) die Flugkosten bis zu dem dem Einsatzort nächst gelegenen Flughafen. Die Flüge werden grundsätzlich vom BVA - ZfA - gebucht.

Erfolgt die Ausreise nicht per Flugzeug, werden der Lehrkraft auf Antrag und auf Nachweis die tatsächlich aufgewandten Reisekosten erstattet, Jedoch maximal bis zur Höhe der fiktiven Flugkosten (Lufthansa-Tarif Touristenklasse abzüglich 15 %). Die gleiche Regelung gilt, wenn die Buchung des Fluges von der Lehrkraft selbst vorgenommen wurde.

(2) Für den Transport von Übergepäck oder den Versand von Umzugsgut wird der Lehrkraft eine einmalige Pauschale von 2.000,00 DM vor der Ausreise gewährt. Im Falle von mitreisenden Familienmitgliedern erhält sie zusätzlich 1.000,00 DM für den Ehepartner und 500,00 DM für jedes unterhaltsberechtigter Kind. Ist der Ehepartner der Lehrkraft aufgrund einer gleichlautenden Zuwendungsvereinbarung ebenfalls als Auslandslehrer tätig, erhalten beide Eheleute eine Transportkostenpauschale von je 1.500,00 DM für sich und je 250,00 DM für jedes unterhaltsberechtigter Kind.

(3) Die Flug- und Transportkosten im Rahmen von § 2 Ziff. (1) und (2) werden vom BVA - ZfA - auch für die endgültige Rückreise in die Bundesrepublik Deutschland übernommen, wenn das Zuwendungsverhältnis mindestens 1 Jahr bestanden hat und ordnungsgemäß beendet worden ist und die Rückreise innerhalb von 3 Monaten nach Ende der letzten Zuwendungsvereinbarung angetreten worden ist.

(4) Die Lehrkraft hat nach vollendeter zweijähriger Tätigkeit im Ausland einen Anspruch auf Übernahme der Flugkosten einer Heimaturlaubsreise in die Bundesrepublik Deutschland für sich, den Ehepartner und die unterhaltsberechtigten Kinder, wenn sie mit Zustimmung des BVA - ZfA - im Anschluss an den Urlaub für mindestens ein weiteres Jahr an die Schule zurückkehrt. § 2 Ziff. (1) gilt entsprechend.

§ 3 Verpflichtungen der Lehrkraft

Die Lehrkraft verpflichtet sich,

(1) das Arbeitsverhältnis mit der Schule schnellstmöglich nach Ankunft aufzunehmen und dem BVA - ZfA - umgehend eine entsprechende Bescheinigung der Schulleitung mit dem Datum des Arbeitsbeginns zuzuleiten. Bis zur Vorlage dieser Bescheinigung erfolgen alle Zahlungen unter dem Vorbehalt der Rückforderung;

(2) eine Kopie des Arbeitsvertrages mit dem Schulträger einschließlich Übersetzung nach Erhalt an das BVA - ZfA - weiterzuleiten.

[Seite 3]

§ 4 Besondere Vereinbarungen

(1) Wird die Lehrtätigkeit im Ausland nicht aufgenommen oder vorzeitig abgebrochen, so hat die Lehrkraft die für die Ausreise gewährten Zuschüsse zurückzuzahlen. Diese Rückzahlungspflicht besteht auch dann, wenn das Arbeitsverhältnis vor Ablauf eines Jahres aus Gründen endet, die die Lehrkraft zu vertreten hat. Ein Anspruch auf Übernahme der Rückreisekosten (§ 2 Ziff. (3)) besteht in den vorgenannten Fällen nicht.

(2) Ansprüche aus dieser Vereinbarung erlöschen, wenn Sie [sic!] nicht innerhalb einer Frist von 1 Jahr nach Vertragsende geltend gemacht werden.

§ 5 Abtretung

Die Abtretung von Ansprüchen aus dieser Zuwendungsvereinbarung durch die Lehrkraft ist ausgeschlossen.

Köln, [Datum]

Bundesverwaltungsamt
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Im Auftrag

(Ort, Datum)

[Unterschrift]

[Unterschrift]

(Lehrkraft)

Bankverbindung:

BLZ:

Konto-Nummer

Konto-Inhaber

1.1.6.3. Stimmen von Teilnehmerinnen zur »Landesarbeitsgruppe (LAG) Deutsch«

[Privatarchiv Josef Proksch, Marburg/Lahn; Digitalisat: KDUe]

[Andrea Mocsai] „Seit 1980 war ich Inspektorin für das Komitat Csongrád. Meine Aufgabe war es, Schulen, vor allem Gymnasien, aufzusuchen, um [...] zu hospitieren mit der Absicht zu helfen. In Südungarn war Deutsch [als 2. Fremdsprache neben der Pflichtsprache Russisch] überhaupt nicht frequentiert, sowohl die Schüler als auch insbesondere die Eltern wollten vor allem Englisch wählen. An den frequentierten Gymnasien haben sich die Schüler – [denen das nicht gelang] – benachteiligt gefühlt. Im allgemeinen haben auch die Lehrer, die nicht Englisch oder Russisch, sondern eine andere Sprache unterrichteten, eine eher zweitrangige Rolle gespielt.

Die Weiterbildungen für Lehrer sind sehr einseitig verlaufen; die damals sogenannten Fachinspektoren wurden in das damalige OPI (Landespädagogisches Institut) eingeladen, haben ‚Informationen‘ bekommen, aus welchem Buch in wieviel Jahren was unterrichtet werden muß, was man für das Abitur alles kennen soll, und mit diesen Informationen wurden sie nach Hause geschickt. Im besten Fall sind Leute aus der DDR, später aus Österreich gekommen, die ganz theoretische, abstrahierte, im Unterricht nicht nutzbare Vorträge gehalten haben, für 50-70 Personen. [...]

[Bei einer Buchausstellung in Szeged im Herbst 1990] habe ich Herrn Josef Proksch getroffen. [...] Bei dieser Gelegenheit habe ich mit Joe Proksch sehr wenig gesprochen, hier habe ich noch nicht gefühlt, daß er anders ist, als die anderen deutschen Vertreter und Repräsentanten, die ich bisher kennengelernt habe.

Dann hat er im April ein Seminar gehalten, für mich/uns ganz anders als früher. Er ist mit der neuen Sitzordnung gekommen, mit kopiertem Material, dem selbst mitgebrachten Overheadprojektor. Die Teilnehmer wurden mit einbezogen, man mußte aktiv daran teilnehmen. Sehr viele hatten Hemmungen, manche sind für immer verschwunden, weil sie Angst hatten, und das Stammpublikum, die Gruppe der Fans, ist fast sofort zustande gekommen. Das meine ich sehr, sehr positiv, weil der Joe so viel Neues gezeigt hat, sowohl methodisch als auch menschlich, was man in unserer Region bis zu seinem Auftauchen nie gehört, gesehen, erfahren hat. Ich persönlich habe mich sehr gefreut und wollte unbedingt in der Zukunft mit ihm zusammenarbeiten [...].“¹⁶⁹⁸

¹⁶⁹⁸ Andrea Mocsai, 1988-1995 Begegnung mit dem deutschen Fachberater – Ein Resümee, in: Proksch (Hg.), Freie Fahrt, ebd. 9.

[dr. Mária Ferwagner] „Während meiner Lebensbahn unterrichtete ich Russisch in einer Fachmittelschule, wo 2 Stunden pro Woche für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung standen. Dann – nach der Wendung – wurde ich von meinem Direktor in die ersten Klassen reingeschickt, und mußte den Kindern die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, am 1. September anbieten. Das war 1990, aber die 2 Stunden wöchentlich blieben. Mit dem Direktorenwechsel bekamen wir dann 3, sogar 4 Stunden in einigen Klassen und dann plötzlich durfte ich mich an die damals schon 2 Jahre arbeitenden Kolleginnen in der LAG anschließen. So kann jeder erst richtig verstehen, was diese Möglichkeit mir – wohl der ältesten Lehrerin, aber im schulischen Deutschunterricht doch einer Anfängerin bedeutete. Eben rechtzeitig kam mir die – für mich nicht ganz unbekannte, aber doch nicht richtig angeeignete – schüler-, handlungs- und kommunikationsorientierte Unterrichtsmethode. [...]

Ich weiß, daß ich im Rahmen der LAG nicht zu Produzierender geworden bin, die Zeit war ja auch nicht sehr lang. Aber viele Ideen verwende ich im Alltag beim Deutschunterricht schöpferisch und hoffe, daß es den Schülern zum Nutzen ist.

Die Atmosphäre in der LAG bedeutete mir auch viel. Von Freundschaft vielleicht nicht, aber von einer hilfsbereiten Kollegialität, einer hochgradigen Ehrlichkeit und Offenheit kann ich berichten. [...]

Die Gruppe ist so gut vorbereitet, daß wir gemeinsam bestimmt fähig sind, ein Programm für mehrere Jahre zusammenzustellen. Die didaktisierten Lehrstoffe werden die anderen Kollegen wohl auch gern annehmen und verwenden, besonders in diesen Jahren, wo es für eine regelmäßige Lehrerfortbildung kein Geld da ist.“¹⁶⁹⁹

[Ágnes Matkovics] „Eines muß ich schon am Anfang feststellen: ich werde subjektiv, eklektisch, sogar sentimental sein.

Vor zwei Jahren, als ich mich dieser Gruppe angeschlossen habe, habe ich mich schon in einer Periode befunden, die ich als ‚pädagogisch-fachliche Umwandlung‘ bezeichnen würde. [...]

Dann kam die Arbeit in der LAG, im Herbst 1993 in Kecskemét, und die intellektuelle Spannung wurde noch größer. Was suche ich hier? Was habe ich hier zu tun? Ich bin doch ein einfacher ‚Fußgänger‘, kann nichts Außerordentliches leisten, beherrsche die Sprache nicht wie die Anderen, die fast Muttersprachler sind, habe keine wissenschaftliche Arbeit geschrieben, kein Seminar, keinen Vortrag gehalten...! Dann habe ich die Arbeiten, die Projekte der

¹⁶⁹⁹ dr. Mária Ferwanger, Was bedeutete mir die LAG? Ebd. 12.

mitwirkenden Kolleginnen kennengelernt, sie in meinen Gruppen ausprobiert, und angefangen, mit einer kleineren Gruppe an unserem eigenen Projekt zu arbeiten. Wir haben uns mit der Ausländerproblematik beschäftigt, weil das in den Lehrbüchern für die Mittelschulen kaum oder gar nicht bearbeitet wird, weil das aktuell ist und bleibt nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in Ungarn. Ein Unterrichtsmaterial selbst herzustellen, war für mich ein wahres intellektuelles Erlebnis, das Material mit einer Studentengruppe vor der LAG vorzuführen, - ein tolles Erfolgserlebnis. Die richtige Verwandlung vom Konsumenten zum Produzenten bedeutete für mich das Fortbildungsseminar für Grundschullehrer in Kecskemét, wo ich unser Projekt über ‚das alte Lied‘ von Arno Schmidt [...] wieder vorgetragen habe und so vielen Kollegen/Innen einige neue Ideen geben konnte. Insofern war die Begegnung mit Josef Proksch, Erika Ries und der LAG wirklich lebensbeeinflussend für mich.“¹⁷⁰⁰

1.2. Interviews und Befragungen

Zusätzlich zu schriftlichen Dokumenten bilden narrative Interviews mit unmittelbar Beteiligten einen weiteren Bestandteil des Quellenmaterials. In den folgenden Tabellen wird ein Überblick über die Interviews gegeben. Einige davon wurden auf Tonträger aufgenommen und transkribiert.¹⁷⁰¹ In den Fällen, in denen sie für den Verfasser eine nur orientierende bzw. korrigierende Funktion hatten, wurde auf eine Transkription verzichtet. Andere Interviews wurden mündlich geführt und als Gedächtnisprotokoll über ein »Feedback« mit dem Interviewpartner autorisiert, wieder andere schriftlich aufgrund von Leitfragen durchgeführt.

¹⁷⁰⁰ Ágnes Matkovics, „RESÜMEE“ Meine Gedanken über die Mitarbeit in der LAG, ebd. 11.

¹⁷⁰¹ Die Interviews wurden mit einem Sony PCM-M10 aufgenommen und anschließend mit dem an der Universität Hamburg entwickelten Partitur-Editor Version 1.6, Teil des Programms EXMARaLDA transkribiert (© 2018 URL <https://exmaralda.org/de/> - 24.02.2023). Damit kann die Tonaufnahme mit einer Partitur allegiert werden, die es ermöglicht, in parallelen Zeitleisten (timeline) die verbalen, nonverbalen und suprasegmentalen Äußerungen der einzelnen Sprecher zu erfassen sowie die Sprechpausen zu messen. Für die Zwecke der vorliegenden Dissertation genügt es, dass die eindeutige Zuordnung einzelner Äußerungen der Sprecher auf der Zeitleiste („events“) ermöglicht und damit der Nachweis von Zitaten erleichtert wird. Über die Druckfunktion kann die Transkription als pdf-Dokument editiert werden.

1.2.1. Interviews auf Tonträgern mit Transkription

Datum	Ort	Interviewpartner	Länge
29.05.2018 11.06.2018	Hunfalvy-Schule, Budapest, Gundel-Schule, Budapest	Michael Ochs, 1997 bis 1998 und 2016 bis 2018 frei angeworbener Deutschlehrer an ungarischen Gymnasien und Mittelschulen	0:27':14" 0:00':29"
30.05.2018	Andrássy Gyula Deutschsprachige Universität, Budapest, Seminarraum	Wolfgang Goldhammer, Landesprogrammlehrer aus Bayern, von 1994 bis 2001, 2002 bis 2010, 2012 bis 2019 an Gymnasien in Ungarn	0:22'10" 0:50'55"
18.10.2018	Arnstadt, Thüringen, Privatwohnung	Dr. Reinhard Köhler, Diplomlehrer, 1989/90 Runder Tisch Bildung Kreis Arnstadt, 1990 MR im Thüringer KM, BLASchA-Ländervorsitzender 2004 bis 2012 .	
19.10.2018	Universität Erfurt, Dienstzimmer	Prof. Dr. Csaba Földes, Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft	0:08':46 1:35':54"
20.10.2018	Lüneburg, Nieder- sachsen, Café	Dr. Peter H. Stoldt, 1976 – 1999 RL (Senatsrat) beim Senator für Bildung u. Wiss. in Bremen , seit 1976; 1993 – 1999 BLASchA-Ländervorsitzender	
25.02.2019	ELTE Budapest, Dienstzimmer	Prof. Dr. Károly Manherz, Germanistisches Institut, 1989 bis 1993 stv. Minister im MM, dann StS im MP-Amt, 1992 bis 1996 StS im OM	1:22':16"

1.2.2. Interviews mit autorisiertem Gedächtnisprotokoll

Datum	Ort	Interviewpartner	
04.02.2019	Hamburg, Privatwohnung	Lothar Hommel, 1993 bis 1999, 2002 bis 2008 und 2009 bis 2015 Bundesprogrammlehrer in Ungarn	
05.06.2019	Budapest, Privatwohnung	Anna Kerner, 1995 – 2011 leitende ORR' im MM, OM und EMMI, u. a. zuständig für die ungarndt. Bildungseinrichtungen	

**1.2.3. Fragebogen für ehemalige deutsche Gastlehrkräfte
an ungarischen Bildungsinstitutionen¹⁷⁰²**

Vielen Dank, dass Sie sich für die Beantwortung dieses Fragebogens Zeit nehmen. Sie helfen mir dabei, meine Analyse des deutschen Lehrerentsendeprogramms (LEP) in Ungarn auf eine breitere Datenbasis zu stellen. Selbstverständlich werden Ihre Antworten vertraulich behandelt und für die Auswertung anonymisiert. Wenn der Platz nicht ausreicht, können Sie die Rückseite des Blattes oder weitere Leerblätter beschreiben. Oder Sie können diese Word-Datei direkt am Computer ausfüllen und an die angegebene E-Mail-Adresse zurücksenden.

1. Der Abschluss Ihrer Ausbildung in Deutschland:
.....

2. Sie haben während gewisser Zeiträume an einer ungarischen Bildungseinrichtung gearbeitet. Hatten Sie vor Ihrem Einsatz schon einen Bezug zu Ungarn? (Bitte ankreuzen)
Ja Nein

3. Ihre Arbeitseinsätze in Ungarn im Einzelnen:

Grundschule (Kl. 1 bis 8) von bis
.....

Nationalitätengrundschule von bis
.....

Gymnasium (Kl. 9 bis 12 / 13) von bis
.....

Nationalitätengymnasium von bis
.....

Bilinguales (Fach-)Gymnasium von bis
.....

(ohne Bezug zur deutschen Nationalität)

Lehrerausbildungsinstitut von bis
.....

4. Beschreiben Sie kurz Ihre Aufgabe / -n an der / den ungarischen Bildungseinrichtung / -en!

5. Welche Bedeutung hat aus Ihrer Sicht das LEP für Ungarn?

6. Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen dem LEP und dem Deutschen Sprachdiplom (DSD)?

7. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Begegnung“?

¹⁷⁰² Im Zeitraum von März und August 2018 wurde der Fragebogen an 55 ehemalige PLK mit elektronischer Post versandt. An zwei Adressen konnte er nicht zugestellt werden. 38 PLK antworteten, teilweise nach nochmaliger Erinnerung, bis zum 26. Dezember 2018 (Rücklauf 69 Prozent). Vier lehnten eine Beantwortung ab, somit gingen 34 ausgefüllte Antwortbögen ein (62 Prozent).

8. Welche Rollen hat man Ihnen (in dem Spannungsfeld zwischen „Programmlehrkraft“-deutsche Bezeichnung – und „Gastlehrer / in“ – ungarische Bezeichnung –) zugeschrieben?
9. Wie haben die ungarischen Menschen Sie Ihrer Meinung nach wohl vorwiegend wahrgenommen? (Innerhalb der Institution: Schüler /innen bzw. Studierende, Lehrerkolleg /inn / en , Schulleiter /innen bzw. Institutsleiter / innen, Eltern, Hauspersonal usw. Außerhalb der Institution: Vermieter, Verkaufspersonal, Angehörige von Kolleg /inn / en usw.)
10. Nennen Sie bitte bis zu drei Dinge (Verfahrensweisen, Haltungen usw.), die Sie bei ungarische Kolleginnen / Kollegen beobachtet haben und gerne an sich selbst sehen würden!
11. Nennen Sie bitte bis zu drei Dinge (Verfahrensweisen, Haltungen usw.), von denen Sie glauben, dass es gut wäre, wenn ungarische Kolleginnen / Kollegen diese beherzigen würden!

2. Abbildungen und Schaubilder

2.1. Abbildungen aus anderen Publikationen

2.1.1. Qualifikationen der ungarischen Partei- und Staatselite 1981 und 1989

	Parteielite		Staatselite	
	1981	1989	1981	1989
Uni- oder Fachschulabschluss	44,2	57,1	77,5	92,8
Unidiplom (MA)	5,4	7,8	19,1	26,5
Kenntnis einer ausländischen Sprache	15,4	19,2	53,7	69,4
von zwei oder mehr ausländischen Sprachen	4,7	7,1	28,5	43,6
Substantielle fachliche Qualifikation vor Übernahme der Funktion	22,3	27,8	39,4	55,5

Abb. nach Segert 2002, 234. Angaben in Prozent. Quelle: Rudolf L. Tökés, *Hungary's negotiated Revolution. Economic Reform, social change and political succession*. Cambridge/New York/Melbourne 1996, 154.

Die Qualifikationsunterschiede interpretiert Dieter Segert – auf dem Hintergrund der Gleichsetzung von Modernisierung und Verwestlichung – als Ausdruck einer Differenzierung in der sozialistischen Herrschaft, die letztlich zu ihrer Auflösung beigetragen habe. „Ungarn ist bekanntlich ein Extremfall. Jedoch wird im Extrem eine allgemeine Tendenz des Wandels in allen staatssozialistischen Ländern während der letzten beiden Jahrzehnte sichtbar. [...] In einigen Parteien wandelte sich die monolithische Partei bereits weit vor dem formellen Ende des Staatssozialismus in eine ‚protopluralistische‘ Institution mit Entscheidungsprozessen, in die bewusst Gruppeninteressen eingebracht wurden, und deren Ergebnisse nicht einstimmig ausfallen konnten. Das geschah wiederum am deutlichsten mit der ungarischen Staatspartei MSZMP. Das hatte auch mit der Person Kádárs zu tun, vollzog sich aber vor allem unter dem Druck einer sich im Verlaufe der Wirtschaftsreform der sechziger und siebziger Jahre wandelnden Gesellschaft.“¹⁷⁰³

2.1.2. Fremdsprachenlernende in Kursen der TIT und allgemeinbildender Institutionen

	1980	1986	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1996*
TIT	49 052	65 582	58 435	58 462	71 888	51 472	32 144	19 259	11 420
Közművelődés	17 372	55 043	64 264	84 594	97 215	78 149	60 498	40 287	
Összesen	66 424	120 625	122 699	143 056	169 103	129 621	92 642	59 546	

Entnommen aus Vágó 2000, 671. Zahlen zu den Sprachkursen an allgemeinbildenden Bildungsinstituten [Közművelődés] wurden durch das Amt für Statistik (KSH) zuletzt 1993, für TIT-Sprachkurse zuletzt 1996 veröffentlicht. Von Vágó angegebene Quelle: KSH Magyar Statisztikai Evkönyvek, 1981—1996.

¹⁷⁰³ Segert, *Die Grenzen Osteuropas* 2002, 233. Siehe Fn. 141.

2.1.3. Ein Klassifizierungsmodell für die Diskursanalyse

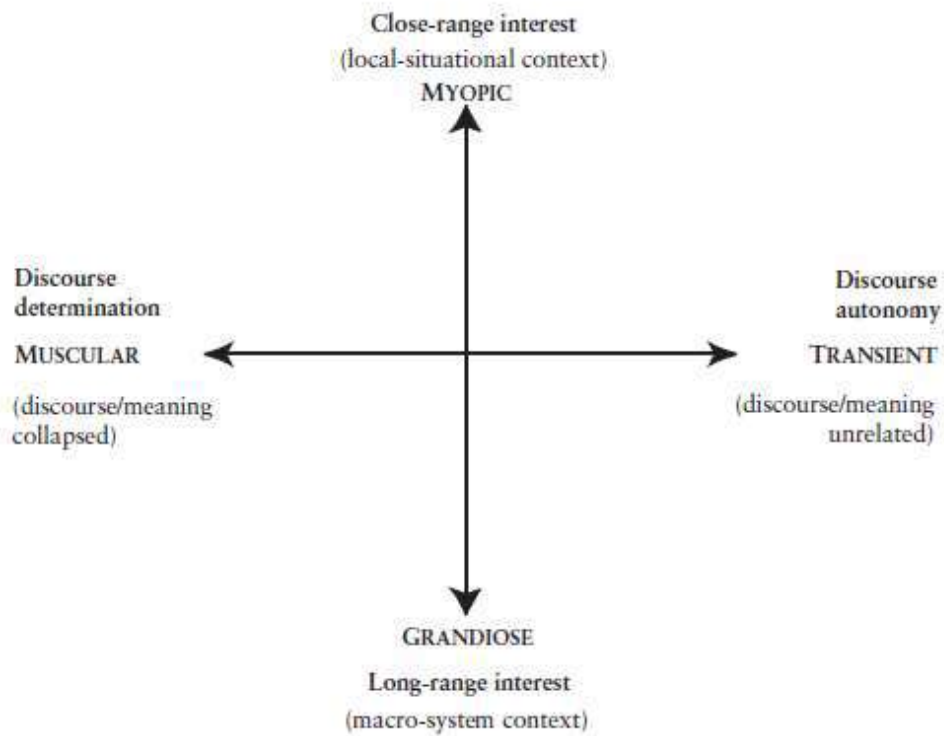


Figure 1 Two core dimensions in discourse studies

Discourse and meaning: overlapping, tightly coupled, loosely coupled or uncoupled

Mats Alvesson/ Dan Karreman, Varieties of Discourse. On the Study of Organization through Discourse Analysis, in: *Human Relations* 53 / 9. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi 2000, 1125–1149, hier: 1130. URL <https://doi.org/10.1177/0018726700539002> (28.06.2021).

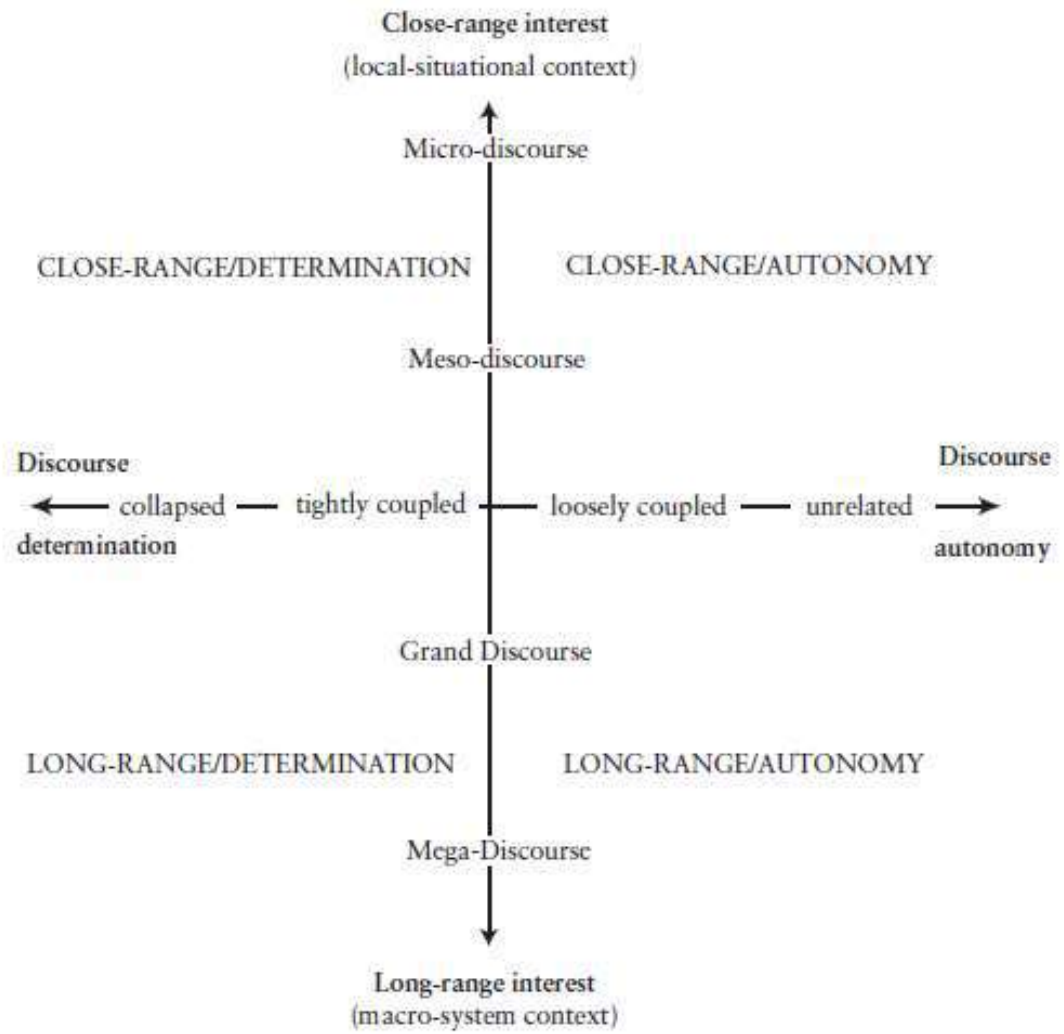
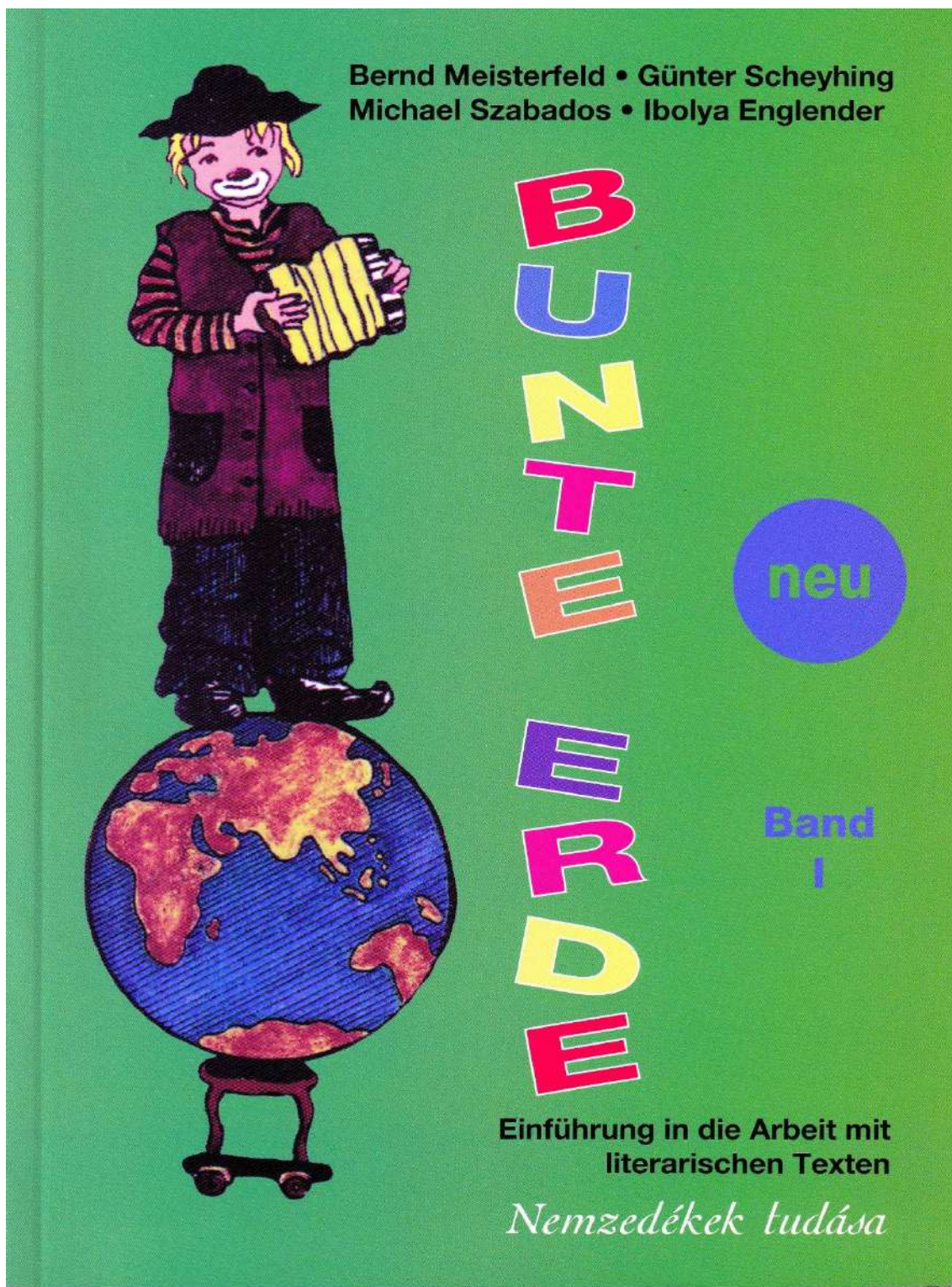


Figure 2 Elaboration of core dimensions and summary of positions in discourse studies

Mats Alvesson/Dan Karreman, Varieties of Discourse. Ebd. 1135.

2.1.4. Lehrbuch „Bunte Erde“ Band 1 (Buchumschlag vorn)



Privatarchiv Uessler, Budapest

2.1.5. Gerald Hühner (Hg.), *Schreiben ohne Grenzen : Deutsch-ungarische Projekte*
(Buchumschlag vorn)

gerald hühner (hrsg.)

schreiben ohne grenzen
deutsch-ungarische projekte



2.2. Abbildungen aus Dokumenten

2.2.1. Persiflage auf die Rundbriefe des Koordinators (Zitatenmontage auf zwei Seiten)

Vorderseite:

Fake Verabschiedung Dr. Bubner
Abend

alt →

Dr. Friedrich Bubner
Fachberater u. Koordinator

Blattanschrift: Goethe-Institut
Kochstraße 7
10963 Budapest
Privatanschrift: Gyöngyösi út 13
1125 Budapest

Wieder so ein Rundbrief

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

herzlich willkommen in Ungarn. Ich hoffe, daß Sie eine sichere
Anreise hatten. Natürlich hoffe ich auch, daß Sie eine mehr als
passable Wohnung vorgefunden haben (falls nicht - bald finden)!!!
Ich hoffe, Sie haben den nachweihnachtlichen Kälte- und
Preisschock gut überwunden. Leider habe ich immer noch kein
Telefon. Nun zu den anstehenden Aufgaben:

Treffen:
Sie sollten regelmäßig stattfinden, etwa 5 bis 6 mal im Jahr. Aus
taktischen Gründen muß ich mit der Festlegung des Termines noch
warten. Ich empfehle allen Kollegen, wenn irgend wie möglich, der
Einladung Folge zu leisten, schon aus taktischen Gründen, und ein
guter Besuch würde die angedeuteten Folgetreffen nicht so dringend
machen. JO!

Ich habe aufgrund der Meldungen ein Programm zusammengestellt.
Die Tagung soll zwanglos sein.

BYA:
Herr Wegmann ist aus dem Referat Ungarn ausgeschieden. Ich habe
die unangenehme Pflicht, Sie zu bitten, den ...
Schulfragebogen, auszufüllen. Bitte legen Sie nicht mehr in
dieses Blatt hinein.

Verlängerungen:
Herr Wegmann wird bis auf weiteres das Ungarnprogramm betreuen.

Behörden:
Jetzt habe ich tatsächlich ein privates Telefon bekommen. Sie
brauchen nur zum Ioil und zur Polizei zu gehen !!!

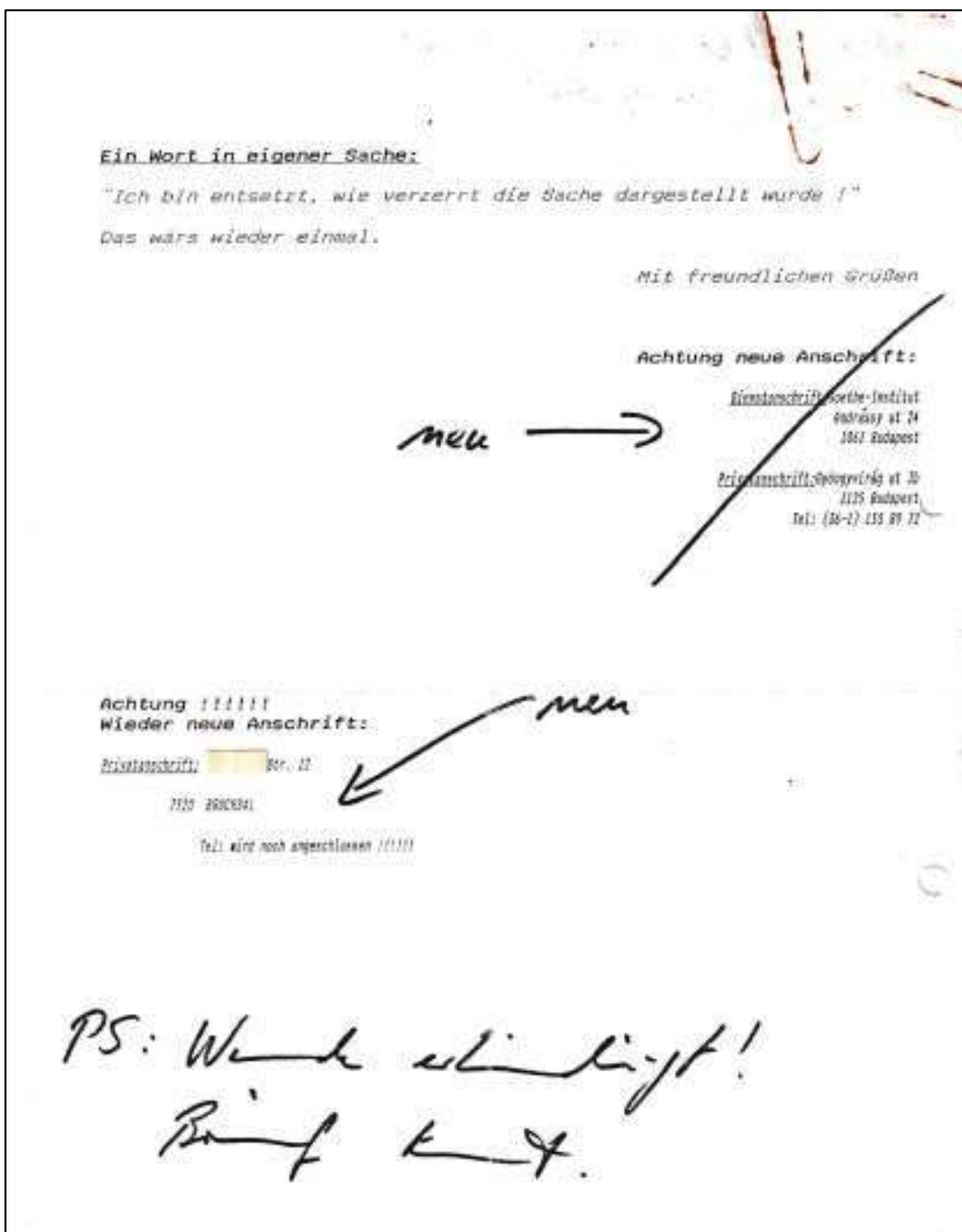
Veränderungen:
Da waren es nur noch achtzehn! Neben Gerhard B. wird auch Bettina
K. nach Deutschland zurückkehren.
Allen anderen "empfehle ich, darauf aufmerksam zu machen, daß
sie nicht aus versehen oder Absicht als Großzügigkeit des
ungarischen Kultusministers betrachtet werden."

Ein Fall für zwei...
Fast ist es untergegangen: Michael Sz [redacted] (heiratet. Bernd
M. [redacted] und Claudia B. [redacted] haben geheiratet.

Eventuell auch untereinander kurzschließen!

↑ alles okay!

Persiflage auf die Rundbriefe des Koordinators (Zitatenmontage Rückseite)



Ebd. Mit dem Fotokopierer aus verschiedenen Rundbriefen erstellte Zitatmontage. Rückseite. Oben rechts: Rostspuren von Büroklammern.

Privatarchiv Scholl, Taksony.

2.2.2. Josef Proksch, Titelblatt für den Tätigkeitsbericht 1991/92

Josef Proksch
Fachberater für Deutsch

Budapest, den 15. Okt. 1992
Gárdonyi Géza ut. 24/A
1026 B u d a p e s t 11

An das
Bundesverwaltungsamt
- ZfA -
Ref. VI 6
Herrn RSD Diethelm Kaminski
Postfach 68 01 69
5000 K ö l n 60
über die
Botschaft der
Bundesrepublik Deutschland
Stefánia út. 101-103
1143 B u d a p e s t XIV

Betr.: Bericht über die Tätigkeit
als Fachberater für Deutsch
in Ungarn im Schuljahr 1991/92



K. Marx:
"Tut mir leid Junge!
Wer halt nur so 'ne Idee von mir..."

Inhaltliche Übersicht

1. Vorbemerkung
- Zur veränderten Situation
in Ungarn -
2. Maßnahmen im Rahmen
der Fachberatung
3. Rahmenbedingungen
der Arbeit
4. Wie soll es weitergehen?

... oder ...

Wie der
Laisanter sagt:

Tempora mutantur
et nos ...

... oder auch nicht ??

2.2.3. Informationsbroschüre zum LEP Ungarn

Von Hans-Rüdiger Bambey (Koordinator) und Heinz Weischer (Fachberater)

Titelblatt (verkleinert von DIN A 4)

**Deutsches Lehrerentsendeprogramm
in Ungarn / Német vendégtanár program
Magyarországon**



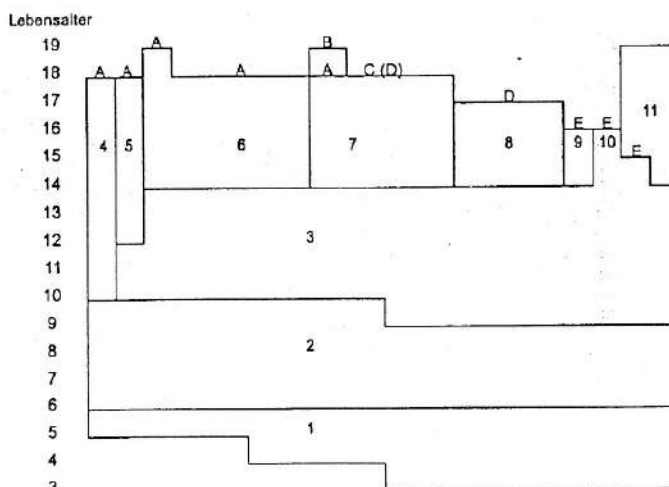
Handwritten signature

**HERZLICH WILLKOMMEN
IN UNGARN**

Ungarn: Bildungssystem / Kurzdarstellung

Die 10-jährige Schulpflicht beginnt seit dem Inkrafttreten des Bildungsgesetzes von 1961 im 6. und dauert bis zum 16. Lebensjahr. Die grundlegende Bildungseinrichtung für die obligatorische Schulzeit ist die 8-jährige Grundschule (általános iskola), die seit dem Gesetz über die Volksbildung von 1993 auf 10 Jahre verlängert worden ist. Nach der Klasse 8 können die Schüler in einem Gymnasium (gimnázium) oder in einer Berufsmittelschule (szakközépiskola), in einer Berufsschule (szakmunkásképző iskola) oder in einer Fachschule (szakiskola) weiterlernen. Die Ausbildung dauert nach der 8. Klasse im Gymnasium vier Jahre, in der Berufsmittelschule vier oder fünf Jahre, in der Berufsschule drei Jahre und in der Fachschule zwei Jahre.

Seit 1989 begann die Verbreitung von strukturverändernden Schulen; so entstanden die 6- und 8-klassigen Gymnasien. Die Kinder, die in diese aufgenommen werden, treffen schon nach der 4. oder 6. Klasse die Wahl ihrer weiteren Schullaufbahn. Seither erfolgt in der Schulstruktur ein vertikaler und horizontaler Umgestaltungsprozeß. Gegenwärtig existieren mehrere Schulstrukturen nebeneinander.



Anmerkungen:

1. Kindergarten
 2. Die unteren Klassen der Grundschule
 3. Die oberen Klassen der Grundschule
 4. Achtklassiges Gymnasium
 5. Sechsklassiges Gymnasium
 6. Vierklassiges Gymnasium mit der „0“ Klasse der zweisprachigen Gymnasien
 7. Drei Berufsmittelschultypen mit Vorbereitung auf das Abitur und auf Berufsqualifizierung
 - Typ 1: Technikerausbildung
 - Typ 2: Facharbeiterausbildung
 - Typ 3: Berufsmittelschule
 8. Dreijährige Berufsschule
 9. Kürzere Fachschulen
 10. Spezialfachschulen
 11. Erwachsenenbildung
- Prüfungen:
- A. Abiturprüfung
 - B. Technikerprüfung
 - C. Abiturprüfung und Berufsbefähigung
 - D. Facharbeiterprüfung
 - E. Berufsbefähigung auf niedrigerem Niveau

Seit 1990 ist der Nationale Grundlehrplan (NAT) in Entwicklung, seit 1995 in Erprobung. Er fordert, daß sich jede Schule einen lokalen Lehrplan für alle Fächer auf der Basis des NAT (50 - 70 % der Gesamtanforderung) erstellt. "Modelllehrpläne" sollen als Muster dienen. Die erste Fremdsprache ist ab der 5. Klasse obligatorisch.

Im tertiären Bereich, der traditionellerweise ein 5-jähriges Universitäts- und ein 4-jähriges Hochschulstudium kannte, erhöhte sich das Angebot an Studiengängen durch die Einführung von 3-jährigen Sprachlehrerstudiengängen in nur einem Fach mit Hochschulabschluß, unabhängig vom Status der ausbildenden Institution.

Ebenso wie das allgemeinbildende Schulwesen befindet sich auch das Hochschulwesen im Umbruch. Ziel der Veränderungs-bemühungen der letzten Jahre war vor allem, an Stelle der vielen kleinen Universitäten und Hochschulen des Landes über Zusammenschlüsse zur sog. "universitas" wenige große Uni-versitätsverbände zu schaffen.

Die Hochschulen wählen ihre Studenten im allgemeinen über eine zum Teil zentral, zum Teil von der entsprechenden Hoch-schule geregelte Aufnahmeprüfung aus.

Lehr- und Lerntraditionen

Tendenziell herrschen an den Schulen, zum Teil auch an den Hochschulen folgende Lehr- und Lerntraditionen von:

- Verschultes System (viele Vorlesungen an Universitäten; an Schulen vielfach Frontalunterricht)
- Konzentration auf den Lehrer
- Vermittlung kanonischer Wissensinhalte
- Auswendiglernen von Faktenwissen und dessen korrekte Reproduktion
- Lehrbuchzentriertes Arbeiten
- Pluralistisches Denken oder Abstraktionsvermögen werden kaum gefördert.

Der Sprachunterricht ist vielfach noch überwiegend traditionell orientiert und kaum auf Sprachanwendung gerichtet. An vielen Gymnasien dominiert in der Regel die Grammatik-Übersetzungsmethode, an Grundschulen ist eine audiolinguale Gegenbewegung festzustellen. Unzufriedenheit mit diesem traditionellen Unterricht und grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung und Innovation gibt es bei Lehrern und Schülern sowie bei Fachleuten an den Hochschulen.

Kurzdarstellung des ungarischen Bildungssystems auf zwei Seiten (Anfang der 2000er Jahre)

Privatarchiv Bambey, Bad Godesberg

2.2.4. Hans-Peter Heuseler, Einladung :
Fortbildungsseminar für Deutschlehrkräfte an Gymnasien

Hans-Peter Heuseler:
5650 Mezőberény
Bajcsy Zsilinszky u. 2
Telefon: 66-352/168

Mezőberény, den 1.11.1994

Einladung

*an alle Kollegen und Kolleginnen, die an Gymnasien das Fach Deutsch unterrichten,
zum Seminar in Velence
vom 1.-5. Dezember 1994*

Tagesordnung:

Donnerstag, den 1. Dezember 1994

- 18.15 Uhr Treffen am Metrobahnhof Deák tér, Ausgang Váci utca
19.00 Uhr Teilnahme an der Aufführung: „NATHAN DER WEISE“
der Deutschen Bühne Szekszárd im Madách Kamaraszínház, Madách Imre tér 6.
Teilnehmer, die aus Transdanubien anreisen, können ihr Gepäck vorher in Velence einstellen.

Freitag, den 2. Dezember 1994:

- 8.30 Uhr Frühstück
9.00 Uhr *H. P. Heuseler: Sprachdiplom II*
9.30 - 11.30 Uhr Sprachdiplomprüfungen mit Schülern aus Södök
12.30 Uhr Mittagessen
14.30 Uhr *Josef Proksch: Die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch*
18.30 Uhr Abendessen

Samstag, den 3. Dezember 1994

- 8.30 Uhr Frühstück
9.00 Uhr *Hans Sölch: Systematische Wortschatzarbeit*
10.30 Uhr *Herr Frigyesi von der Deutschen Bühne in Szekszárd: Theater in der Schule*
12.30 Uhr Mittagessen

Bitte benachrichtigen Sie Herrn Sölch oder mich bis spätestens 21. November, ob Sie an dieser Fortbildungsveranstaltung teilnehmen werden! Wir würden uns über Ihre Mitarbeit bei diesem sicher interessanten Seminar freuen.

3. Tabellen und Übersichten (Eigene Darstellung)

3.1. »Direktverbindungen« zwischen Bezirken der DDR und Komitaten der UVR

Bezirk in der DDR	Komitat in der UVR	1985 ¹⁷⁰⁴	1986 ¹⁷⁰⁵	1987 ¹⁷⁰⁶	1988 ¹⁷⁰⁷
Magistrat von Berlin	Stadt Budapest	ja	ja	ja	
Cottbus					
Dresden			limitiert		
Erfurt	Győr-Sopron	limitiert	ja	ja	
Frankfurt					
Gera				limitiert	
Halle	Veszprém		limitiert		
Karl-Marx-Stadt	Tolna	ja	ja	ja	
Leipzig					
Magdeburg			limitiert		
Neubrandenburg	Borsod		limitiert	limitiert	
Potsdam	Hajdu-Bihar		ja		
Rostock					
Schwerin	Baranya		ja		
Suhl	Pest	ja	ja	ja	ja

Eigene Darstellung. „Ja“: Kontakte auf der Ebene der Bezirks- und Komitatsleitungen; „limitiert“: nur Absichtserklärungen bzw. Kontakte nur auf Kreisebene bzw. nur Schüler- und Jugendaustauschbeziehungen.

¹⁷⁰⁴ MfV, HA Internationale Verbindungen [im Folgenden IV], Direktverbindungen der Bezirke der DDR 1985 BArch DR/ 2/50466, ohne Paginierung.

¹⁷⁰⁵ MfV, HA IV, Direktverbindungen der Bezirke der DDR 1986, BArch DR/ 2/50467, ohne Paginierung.

¹⁷⁰⁶ MfV, HA IV, Direktverbindungen der Bezirke der DDR 1987 BArch DR/ 2/50468 Teil 2, ohne Paginierung, und BArch DR/ 2/50469 Teil 1, ohne Paginierung.

¹⁷⁰⁷ MfV, HA IV, Direktverbindungen der Bezirke der DDR 1988 BArch DR/ 2/50468 Teil 1, ohne Paginierung, und BArch DR/ 2/50469 Teil 2, ohne Paginierung.

3.2. »Andere Direktverbindungen« der Lehrerbildungseinrichtungen¹⁷⁰⁸ –
1987¹⁷⁰⁹ und 1988¹⁷¹⁰

in der DDR	in der UVR	Kooperationen (Auswahl)
PH Bautzen (Sorbisches LBI „Karl Jannack“)	PH Sárospatak	1988: Austausch 5 Mitarbeiter, 15 Studenten, FDJ-Delegationen: Begegnungen und Erfahrungsaustausch „[...] wurden hoch eingeschätzt.“ ¹⁷¹¹
PH Dresden „Karl Friedrich Wander“		<i>keine Verbindung zu einer Einrichtung in der UVR</i>
PH Erfurt-Mühlhausen „Dr. Theodor Neubauer“	PH Eger „Ho Si Minh“	1988: Marxismus-Leninismus, Pädagogik, Psychologie, Methodik des Mathematik- und des Chemieunterrichts, Polytechnik.
PH Güstrow „Lieselotte Herrmann“		<i>keine Verbindung zu einer Einrichtung in der UVR</i>
PH Halle „N.K. Krupskaja“ / PH Köthen	PH Baja „Eötvös József“	1987: „Verständlichkeit von Lehrtexten, verständnishemmende Faktoren und ihre Beseitigung“. 1988: Sprachpraktikum der Studenten aus Baja in der DDR für 1989 vereinbart.
PH Leipzig „Clara Zetkin“	Fakultät für Lehrerbildung an der „Janus Pannonius“ Universität Pécs	1987 keine gemeinsamen Projekte (Teilstudium der ungarischen Deutschlehrerstudenten rückt vom 5 auf das 3. Semester vor – Leipzig hätte sonst in 1990 zwei Jahrgänge verkraften müssen.

¹⁷⁰⁸ In der Tabelle 3.2. werden mit dem Kürzel PH alle Einrichtungen wie Pädagogische Hochschulen, Institute für Lehrerbildung, Hochschulen für Lehrerbildung usw. bezeichnet. Die PH der DDR berichteten im Dezember über die Schwerpunkte im abgelaufenen Jahr, von denen die Zusammenarbeit mit allen Vertragsinstitutionen in den sozialistischen Ländern auf der Grundlage der vereinbarten Arbeitspläne bestimmt war.

¹⁷⁰⁹ BArch DR/ 2/50463, ohne Paginierung.

¹⁷¹⁰ BArch DR/ 2/50464, ohne Paginierung.

¹⁷¹¹ Ein Beispiel für die Floskeln, mit denen trotz Null-Ergebnis die Reisemöglichkeiten gesichert werden sollen.

in der DDR	in der UVR	Kooperationen (Auswahl)
PH Magdeburg „Erich Weinert“	PH Szombathely „Berzsényi Dániel“	Beziehungen seit 1972, Austausch von Mitarbeitern in Slawistik, Geschichte, Pädagogik und Sportwissenschaft. Neu gegenüber 1987 Dissertation B über Bildungspolitik und Pädagogik zur Zeit der faschistischen Herrschaft – faschistische Jugendorganisationen im Bereich Pädagogik / Psychologie.
PH Potsdam „Karl Liebknecht“	PH Szeged „Juhász Gyula“	Marxismus-Leninismus (Moralbildung, sozialistische Staatsmacht), Chemie (Einsatz von Computern in der Ausbildung von Chemiestudenten) und Mathematik.
PH Zwickau	PH Nyíregyháza „Bessenyei György“	Betreuung der Dissertation B von Hochschuldozentin Dr. J. Kosa (PHN) „Historische und theoretische Untersuchungen zur Kinder- und Jugendliteratur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ durch Prof. Dr. Dreher (PHZ); Profilierung des Teilstudiums der Deutschlehrerstudenten (stv. Direktor Prof. Székely, Leiter des Lehrstuhls für Deutsche Sprache, Dr. Barabas).

Eigene Darstellung

3.3. Anzahl der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn (Schuljahre 1988/89 bis 2002/2003)¹⁷¹²

Deutsche Gastlehrer in Ungarn	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
(Lehrerentsendeprogramm LEP)																
Lehrkräfte (inkl. Fachb./Koord.)		2	35	61	95	85	92	90	110	104	93	90	80	61	50	51
"Bayern-Programm" (GI-Koord.)			11	11	11	11	(-7)									
"Sachsen-Anhalt-Programm"					22	18	(-12)									
(Kontrollwert)					81	71	↓									
Lehrerentsendeprogramm LEP		2	22	48	59	53	89	87	107	101	90	87	77	58	47	48
(Kontrollwert)			22	48	81	71	89	87	107	101	90	87	77	58	47	48
BPLK			12	25	33	25	41	34	45	47	47	39	29	19	9	9
LPLK			10	23	23	25	45	48	54	46	35	39	40	33	33	34
ADLK					3	3	3	5	8	8	8	9	8	6	5	5
an Grundschulen (GS)			12	15	17	13	11	11	16	15	15	16	13	9	8	8
GS mit ungarndeutschem Bezug			11	14	16	12	10	10	15	13	13	14	12	8	7	7
GS mit zwei Unterrichtssprachen			1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
an Gymnasien (Gym)		2	8	23	46	37	40	40	47	44	37	39	34	32	25	26
Gym mit ungarndeutschem Bezug		2	8	14	16	14	16	17	19	16	15	16	18	17	11	12
an weiteren Gymnasien und Fachmittelschulen mit ung. Abitur	(2)	(7)	(11)	(9)	9	30	23	24	23	28	28	22	23	16	15	14
Lehrerausbildung (DaF) insg.			2	10	18	21	38	36	44	40	36	29	26	17	14	14
PH (Tanár-, Tanítóképző Főiskola)			2	10	16	17	26	23	31	25	26	22	20	12	10	10
Univ. Germanistik / Lehrerbildung					2	3	12	13	13	15	10	7	6	5	4	4
Deutsche Schule Budapest										2	2	3	4			
Fachberatung/Koord.		2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Zahlen in Klammern: von der DDR delegiert																

¹⁷¹² Zahlen für die Schuljahre 1989/90 bis 1994/95 sowie 1996/97, 1999/2000 und 2002/2003: Adressen- und Telefonliste der Programmlehrkräfte, jeweils Stand Oktober des Kalenderjahres. Privatarchive Bambej, Bad Godesberg; Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute; Heinrichsen, Hamburg; Hommel, Hamburg; Scholl, Taksony.

Zahlen für das Schuljahr 1995/96: Besetzungsliste I „Programmlehrkräfte Bund/Land 1996 MOE/GUS [Ungarn]“ vom 26. April 1996. Privatarchiv Sölch, Bergisch-Gladbach.

Zahlen für die Schuljahre 1997/98 und 1998/99: Fortschreibung auf der Grundlage der namentlichen Verabschiedung der Rückkehrer und der namentlichen Begrüßung der neuen Programmlehrkräfte – in den »Gemeinsamen Rundbriefe« jeweils zum Ende oder zum Beginn eines neuen Schuljahres. Privatarchiv Scholl, Taksony.

Abgleich mit den Übersichten „Deutsches Lehrerentsendeprogramm in Ungarn (Stand: 10.02.2001)“ und „– Förderung der deutschen Sprache in Ungarn – UNGARISCHE BILDUNGSEINRICHTUNGEN, an denen Lehrkräfte aus Deutschland tätig sind“ (Schuljahre 1999/2000 und 2000/2001). Privatarchiv Bambej, Bad Godesberg.

3.4. Ungarische Grundschulen (Jg. 1 bis 8) mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2003)

Nr.	Grundschulen [Unterstufe Klassen 1 bis 4; Oberstufe 5 bis 8]	Ort	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
			Zahl der an der Schule beschäftigten deutschen Lehrkräfte (PLK)															
	* Einrichtung d. Ungarndt. Minderheit bzw. Nationalitätenzweig																	
1	*Ungarndeutsches Bildungszentrum - UBZ*	Baja	1	2	2	2	2	1	4	5	5	4	4	5	5	6	3	1
2	*[Két Tanítási Nyelvű] Általános Iskola*	Boly									1	1	1	1	1	1	1	1
3	*Vörösmarty Általános Iskola*	Bonyhád	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1
4	*Általános Iskola*	Budaörs				1	1	1	1									
5	*Tereźvárosi Kétnyelvű Általános Iskola és Gimnázium*	Budapest				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
6	Hajos Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	Budapest-Zugló			1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
7	*Grassalkovich Antal Általános Iskola*	Budapest-Soroksár										1	1	1	1	1	1	1
8	*Általános Iskola*	Etyek	1	1	1													
9	*Általános Iskola*	Fertőrákos									1							
10	*Általános Iskola*	Győrköny	1															
11	*[Ráday Pál] Általános Iskola*	Harta						1	1	1	1							
12	*Hunyadi Általános Iskola*	Högyész				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
13	*Kenderföldi Általános Iskola*	Komló	1	1	1	1	1	1										
14	*Általános Iskola 7. sz.*	Miskolc						1										
15	*Petőfi Sándor Általános Iskola*	Mór	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
16	*Általános Iskola*	Nemesnáduvár	1	1	1	1	1											
17	*Tiborc u. Általános Iskola, später Magyar Német Iskolakpont* [GS+GYM]	Pécs							1	2	3	3	3	3	3	3	2	3
18	*Belvárosi Általános Iskola*	Pécs								1	1							
19	*Általános Iskola*	Pécsvárad	1	1	1	1	1	1	1	1								
20	*Általános Iskola [bzw.] Német Nemzetiségi Általános Iskola*	Piliszentiván	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1			
21	*Általános Iskola [bzw.] Német Nemzetiségi Általános Iskola*	Pilisvörösvár	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	*Általános Iskola*	Pomáz	1	1	1	1	1	1	1	1	1							
23	*Általános Iskola*	Rátka												1	1	1	1	1
24	*Petőfi Sándor Általános Iskola*	Salgotarján						1	1									
25	*Általános Iskola*	Solyvár	1	1	1	1	1	1	1									
26	*Fenyő Teri Általános Iskola*	Sopron									1	1	1	1	1	1	1	1
27	*Általános Iskola*	Tarján	1	1	1	1	1											
28	*Kiseri Általános Iskola*	Törökbalint						0										
29	*Zsimándy Ignác Általános Iskola*	Törökbalint												1	1	1	1	1
30	*Általános Iskola*	Városlőd				1	1											
31	*Általános Iskola*	Zomba	1	1	1													

0 : Lehrkraft hat die Stelle nicht angetreten

3.6. Ungarische Hochschuleinrichtungen mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2003)

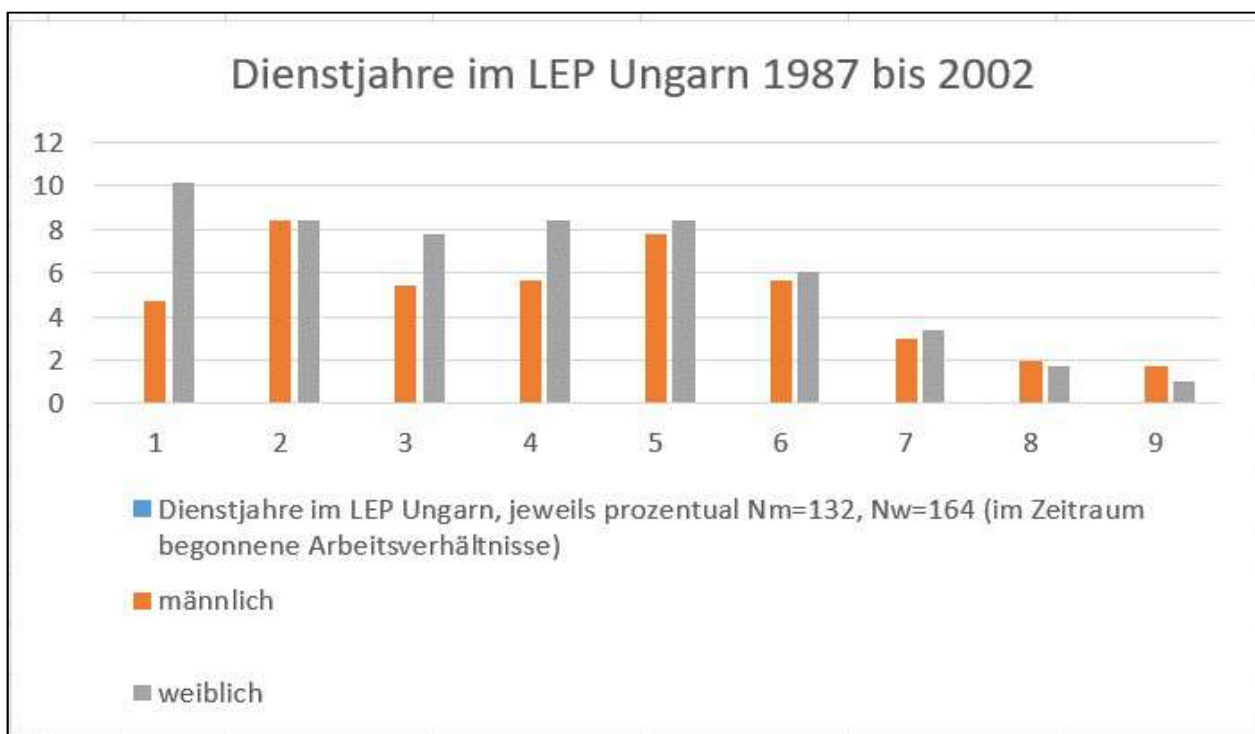
Nr.	Lehrbildungsstätte (PH oder universitäre Einrichtung)	Ort	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	* mit Studiengängen für Lehrkräfte an Nationalitätenschulen (2000/01)																	
1	*Eötvös József Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]*	Baja			1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
2	Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Békescsaba							1	1								
3	Budapesti Műszaki Egyetem - Nyelvi Intézet [TU - Spracheninstitut]	Budapest					1	1										
4	Barczay Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárk. Fői. [Heilpäd. PH Oberstufe]	Budapest					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	*Budapesti Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]*	Budapest				1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
6	Eötvös Lóránd Tud. Egy. (ELTE) Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]	Budapest						1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
7	Közgazdasági Egyetem [Wirtschaftsuniversität]	Budapest									1							
8	*ELTE - Bölcs. Kar Német tanszék [Philosoph. Fak. Lehrstuhl f. Deutsch]*	Budapest							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Ybl Miklós Műszaki Egyetem [TU Architektur]	Budapest									1	1	1					
10	ELTE Természettudományos kar [Naturwissenschaftliche Fakultät]	Budapest							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Debrecen					1	1										
12	Kossuth Lajos Tudományos Egyetem - Német Tanszék [Lehrst. f. Dt.]	Debrecen					1	1	1	2	2	1	1					
13	Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]	Eger				1	1	2	3	2	2	1	1	1	1			
14	*Vitéz János Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]*	Esztergom						1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
15	Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Győr					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Kaposvár							1	1	2	2	2	2	1			
17	Pannon Egyetem - Német tanszék [Pannonische Univ. Lehrst. f. Dt.]	Kaposvár					1	1										
18	Pedagógiai [Kecskem. Tanítóképző] Főiskola [PH Unterstufe]	Kecskemét					1		1	1	1	1	1	1	1			
19	Miskolci Egyetem - Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]	Miskolc						1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	
20	Bessenyei György Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]	Nyiregyháza				1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	1	1	2
21	Janus Pannonius Tudományos Egyetem - Német tanszék	Pécs						2	2	2	2	2	2	2	2	1		
22	Pázmány Péter Katolikus Egyetem - Bölcsészettudományos Kar	Piliscsaba										1						
23	Comenius Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Sárospatak							1	1	1	1	1	1	1			
24	Apáczai Csere János (Benedek Elek) Óvóképző Főisk. [Kinderg.Ausb.]	Sopron				1	1	1	1	1	1	1	1	1				
25	*Juhász Gyula Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]*	Szeged				1	2	2	3	3	3	2	2	1				
26	József Attila Tudomány. Egyetem [JATE] Német Tanszék [Lehrst. f. Dt.]	Szeged							1	1	1	1	1	1				
27	*Juhász Gyula Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]*	Székesvárad				1	1	1	1	1	1	1	1	1				
28	Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola [PH Oberstufe]	Szombathely			1	2	2	3	4	3	3	2	2	1	2	2	2	2
29	Veszprémi Egyetem - Német tanszék [Univ. Veszprém Lehrst. f. Dt.]	Veszprém							2	2	2	2	3	2	1	1	1	1
30	Katolikus Tanítóképző Főiskola [PH Unterstufe]	Zsámbék							1	1	2	2	2	2	1			

3.7. Dienstjahre im LEP (1987 bis 2002/2008)

Jahre	1	2	3	4	5	6	7	8	9 u.m.	Summen		
Männer	14	25	16	17	23	17	9	6	5	132		
in %	4,7	8,4	5,4	5,7	7,8	5,7	3,0	2,0	1,7			
Frauen	30	25	23	25	25	18	10	5	3	164		
in %	10,1	8,4	7,8	8,4	8,4	6,1	3,4	1,7	1,0			
Gesamt	44	50	39	42	48	35	19	11	8	296	39	Median

Eigene Darstellung

3.8. Verweildauer im LEP Ungarn 1987 bis 2002, in Prozent (Nm=132, Nw=164)



Eigene Darstellung

3.9. Verweildauer von DDR-delegierten und BRD-vermittelten Lehrkräften (N = 100)

DDR-LK 1987			DDR-LK 1988			DDR-LK 1989			BRD-LK1989			BPLK 1990			LPLK 1990			BPLK 1991			LPLK 1991 ADLK					
Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.	Nr.	Ge.	Ja.
0	m	3	0	w	2	0	w	2	2	m	5	3	m	2	13	w	4	1	w	6	14	m	7			
80	w	5	9	m	4	0	m	0	6	m	2	20	w	4	22	w	6	11	m	1	21	m	2			
			10	w	4	0	w	0	7	m	1	36	w	5	23	m	2	16	w	0	27	m	8			
			0	m	3	4	w	4	8	w	2	50	w	3	25	m	4	17	w	3	55	m	3			
			0	w	3	5	m	4	12	w	4	53	w	7	30	m	1	18	w	8	70	m	6			
			29	m	8	37	w	8	15	w	1	62	w	1	32	m	4	19	w	0	79	w	3			
			39	w	4	48	m	3	28	m	4	63	m	7	34	m	2	24	w	6	85	w	6			
									31	w	3	65	w	8	35	m	6	26	w	6						
									33	w	4	71	m	1	49	m	3	38	w	8						
			BRD-LK 1988						41	m	6	76	m	2	52	m	2	40	w	6						
			FBK	m	4				45	w	3	78	m	4	58	w	1	42	w	7						
			FB	m	8				46	m	5	90	w	1	61	w	4	43	w	2						
									47	w	3				77	w	3	44	m	2						
									51	m	6				82	m	7	56	m	2						
									54	m	3				83	w	6	57	w	7						
									64	w	5				96	m	5	59	w	3						
									67	m	4							60	w	2						
									69	m	5							66	m	1						
									74	m	3							68	w	6						
									81	m	6							72	w	8						
									84	m	5							73	m	2						
									89	m	6							75	w	3						
																		86	w	1						
																		87	m	2						
																		88	w	3						
																		91	w	2						

Eigene Darstellung. Erfasst N = 100. Anonymisierung durch laufende Nummerierung. Markierung rosa: aus der DDR delegierte Lehrkräfte. Markierung hellgrün: BPLK. Markierung hellblau: Sachsen-Anhalt-Programm. Schriftzeichen rot: ADLK mit Vertrag (0 Forint) an einer ungarischen Schule (FSB) bzw. Fachberater/Koordinator (FBK) oder Fachberater (FB). Nr. 0: nicht gezählt, weil vor 1991 in die DDR zurückgekehrt oder ab 1990 Verwendung in anderer Funktion. Ja[hre] 0: nicht gezählt, weil nicht angetreten. Ge[schlecht] m = männlich; w = weiblich.

3.10. Stellenwechsel innerhalb Ungarns 1988 bis 2002/03

	Wechsel nach	1 Dienstjahr	... 2 Jahren	... 3 Jahren	... 4 Jahren	... 5 Jahren	... 6 Jahren	
Schulstufe								
GS -> GS	bei Männern							
	bei Frauen		2					
GY -> GY	bei Männern	4		3				
	bei Frauen	5	5	1			1	
HS -> HS	bei Männern	2						
	bei Frauen	1	1		2			
GS -> GY	bei Männern							
	bei Frauen			1				
GS -> HS	bei Männern			2				
	bei Frauen	1	5	2	1			
GY -> HS	bei Männern		1					
	bei Frauen		1			1		
GY -> GS	bei Männern							
	bei Frauen		1					
HS -> GS	bei Männern							
	bei Frauen							
HS -> GY	bei Männern		1			1		
	bei Frauen							
Summe	Gesamt	13	17	9	3	2	1	45
	bei Männern	6	2	5		1		14
	bei Frauen	7	15	4	3	1	1	31

Eigene Darstellung

3.11. Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner – 1. Teil

Häufigkeit der Signifikanten mit dem Signifikat "Privatauto"

Signifikant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Σ	Bemerkung
Abmeldung											1								1			1					1	2		6	
Anmeldung, Neu-						1					1														1					3	
Auto	1										3	1	1		1						3		3	1		1	1		16		
Autoanmeldung							1																							1	
Autobahn, -ausfahrt								3																	3					6	
Autofahrer							1																							1	
Autopapiere															1	1														2	
Autoverkauf										1																				1	
Autoversicherung											1	1																		2	
Autozulassung	2										1	1	1		1				1					1	1				8		
Bahnfahrt, Bahnreise										1										1						1				4	
Bahnhof								1																		1				2	
Fahrkarte																														0	
Formular	4														5												1		10		
Kennzeichen	19					1					1								1			3							25		
Kfz-Steuer, -brief	3																				2								5		
Nicht-Motorisierte								1																					1		
Nummer, N. nschild						2	1				1	1		2	6	4			3	1							1		12		
Papiere	7											2		1					1		2		1			1	1		25		
Taxi																										1				1	
Transport																1												1	4	Sammeltr.	
Steuer	7																				2		1	1		1		12			
TÜV / ASU	2					1	1				1												1				2		8		
Versicherung	9										10	7	5																31		
Zoll	1	3								1	1	2		3	5				5	2	8		1	1		2	6	40			
Zulassung	6				1	1						1			1						2			1		3	16				
Summen	1	63			5	5	8				20	12	12	20	11			8	5	3	23	1	7	4	8	6	18	1	242		

3.12. Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner – 2. Teil

Häufigkeit der Signifikanten mit dem Signifikat "Unterricht"

Signifikant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	I	Bemerkung					
Abitur				1																											1					
DaF									1	1																	6				9		"unstatthaft"			
Deputat	1																	2		1											3					
Deutsch als Lernfach								2												1	1										2					
Deutschlandkarte												2																				4				
Deutschlandkunde																											1				1					
Deutschlehkräfte					1																											2				
deutsche Literatur								2																								2				
dt. Muttersprachler																																1				
DFU, dt.spr. Fachunt.																																1	2	=Lehrbücher		
dt. + ung. Sprachprüf.																																2				
Deutschunterricht								1	2	1										1												2				
Fachunterricht										1										2													8		=Lehrbücher	
Fremdsprachenunterr.																				1	1											6		=Lb. =Video		
Geräte							7	1	1											1	1											5				
interkultur. Lernen								1																									2	4	21	
Leistungsbeschreibung																																	1			
(Lehr-)bücher					2				7		3	1				5				1	1	1											2	3	2	34
Lehrmittel													1																				1	4		
Lehrplan																																		5	"Probleme"	
Methodik, Landeskunde																																		4		
Probleme									1																									6		
Schüler, Lernen										1						1																			7	Ung. Lernen
Tätigkeitsbericht																																		3		
Titel von Lehrwerken									1	6	3	1	2																						17	
ungarnodt. Nationalität										4	2					1																			17	"Probleme"
Unterrichtsprinzipien																																	1			
Unterr. verpflichtung																																		3		
Video																																		5	"Zorn d. Sit."	
zweisprachige Gymn.					2	2																												7	Geräte restr.	
Summen	3				11	5	2	9	19	18	1	13	4	2	2	7	1	1	1	9	5	5	6	1	18	3	18	17	5	8	193					

Quelle: 29 Rundbriefe des Koordinators Dr. Bubner (August 1990 bis Juli 1992). Privatarchiv Dr. Meisterfeld, Gudensberg-Deute. Eigene Darstellungen.

4. Appendix (Exkurse)

4.1 Lebensweltlicher Vergleich: Diplomatischer Dienst und Auslandsschuldienst

Wenn Lehrer im Rahmen der deutschen AKPB als Kulturdiplomaten agieren können, liegt die Frage nahe, was beide Professionen gemeinsam haben und was sie voneinander unterscheidet. Lebensweltlich haben Pädagogik und Diplomatie einiges gemeinsam. Der Diplomat wie der Pädagoge wirken mit einem Orientierungsangebot auf andere Menschen ein – und sie verhandeln mit ihrem Gegenüber die gemeinsame Beziehung. Aber alle Angehörigen einer modernen Gesellschaft hatten in ihrem Leben mit Pädagogen zu tun; nur wenige begegnen Diplomaten jemals persönlich. Die Schnittmenge beider Berufsbilder scheint sonst nicht viel mehr zu enthalten. Status und Prestige sind höchst unterschiedlich. Die im Vergleich zum Lehrpersonal relativ geringen Zahlen für den Auswärtigen Dienst unterstreichen deutlich, dass es sich bei den Diplomaten um eine besonders herausgehobene Berufsgruppe mit hohem Prestige handelt.¹⁷¹³ Diplomaten haben sich zu Beginn ihrer Laufbahn dazu entschlossen, ein wenig ortsgebundenes Leben zu führen; viele Lehrkräfte dagegen hält es – zumindest war es noch gegen Ende des letzten Jahrhunderts so – ihr Berufsleben über an einem Arbeitsplatz und damit an einem Wohnort oder in einer Region. Unterschiede in der Ausbildung und der Laufbahn machen den Wechsel über die Grenzen Bundeslandes in ein anderes schwierig. Dies befördert den Hang zur Sesshaftigkeit; Wohneigentum fesselt oft zusätzlich an den einmal zugeteilten Ort. Viele wollen ihren eigenen Kindern keinen häufigen Schulwechsel zumuten.

Die kleine Gruppe der Auslandslehrer ist risikobereiter, was diese Probleme angeht, bzw. plant die Auslandsarbeit als Lebensabschnitt vor der Phase von Familiengründung und Lebenszeitstellung ein. Aus dem Landesdienst beurlaubte Lehrkräfte können nicht damit rechnen, nach ihrer Rückkehr wieder an derselben Schule ihres Regierungsbezirks eingesetzt zu werden. BPLK können je nach Stellenlage in den innerdeutschen Schuldienst wechseln oder

¹⁷¹³ Insgesamt gibt es in Deutschland 4.689.020 Beschäftigte im öffentlichen Dienst bei Bund, Ländern, Kommunen und in der Sozialversicherung, davon 1.836.465 Beamte und 2.852.550 Arbeitnehmer (Stand 30. Juni 2016). In den Auswärtigen Angelegenheiten des Bundes sind insgesamt »nur« 9.420 Personen beschäftigt, davon der Löwenanteil im AA; von diesen haben 2.885 den Beamten- und 6.355 den Arbeitnehmerstatus. Immer nur ein Teil wird für (in der Regel) drei Jahre auf einen Auslandsposten entsandt. In den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der Bundesländer dagegen sind einhundert mal so viele Frauen und Männer tätig (939.655), davon 636.145 als Beamte und 303.515 als Arbeitnehmer (zu denen die angestellten Lehrkräfte zählen – nach Angaben der ZfA 2017 waren an deutsche Auslandsschulen und in das staatliche Schulwesen anderer Länder rund 2.000 Lehrkräfte vermittelt, d. h. aus dem Landesdienst beurlaubte Beamte [ADLK bzw. LPLK] oder auf dem Arbeitsmarkt angeworbene BPLK. URL https://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2018/zdf_2018.pdf (07.09.2018). Vgl. Joachim Zeidler, Die Entwicklung der Personalstruktur des Auslandsschulwesens – aus der Sicht der Zentralstelle, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.) 1993: Dokumentation zur Sonnenberg-GEW-Tagung vom 15. bis 20.11.1992. Sankt Andreasberg 1993, 3-10; Auszüge in: Egenhoff/Stoldt (Hgg.) 2013, 268-270. Siehe oben Fn. 18.

nach einer Schonfrist sich erneut für den Auslandsschuldienst bewerben. Diplomaten wissen im Unterschied zu den Auslandslehrern, dass sie zwischen ihren Auslandsposten immer wieder ins Auswärtige Amt und damit meist zum Wohnort in Berlin oder in den angrenzenden Gebieten Brandenburgs zurückkehren. In beiden Gruppen besteht ein Grundkonflikt hinsichtlich des Ehe- oder Lebenspartners: Dass beide Partner sich beruflich im Ausland verwirklichen bzw. nach der Rückkehr wieder leicht einen Einstieg ins Berufsleben finden, ist eher selten. Noch geringer ist die Chance, dass ein Lehrerpaar oder ein Diplomatenpaar immer im gleichen zeitlichen Rhythmus zwischen Auslands- und Inlandsverwendung wechseln kann.

Im Austausch zwischen den souveränen Nationalstaaten vertreten Diplomaten ihren Staat im Ausland, sie sprechen für ihn, sie verkörpern ihn geradezu.¹⁷¹⁴ Außerdem haben die Konsulate und konsularischen Abteilungen der Botschaften Vertretungs- und Schutzfunktionen für die eigenen Staatsbürger, die sich in dem jeweiligen Ausland aufhalten. Mit diesen Aufgaben hängt das hohe Sozialprestige der Diplomaten zusammen; es sind aber auch starke Erwartungen daran geknüpft. Die Medien schenken protokollarischen Vorgängen wie der Akkreditierung, dem »Einbestellen«, dem »Zurückberufen« von Botschaftern hohe Aufmerksamkeit. Der Neujahrsempfang des »Diplomatischen Korps« beim jeweiligen Staatsoberhaupt darf sich einer halben Minute Sendezeit in den Abendnachrichten erfreuen, zumal bunte und exotische Bilder zu erwarten sind. Rituale wie die gegenseitige Ausweisung von Diplomaten sind selten und deshalb umso aufsehenerregender. Das hat dann oft etwas mit einem (meist geheimdienstlichen) Missbrauch des an sich schon geheimnisvoll erscheinenden Status der »diplomatischen Immunität« zu tun. Ohne es sich bewusst zu machen, wird der Zuschauer so Zeuge der Magie eines teils in alten religiösen Vorstellungen, teils in pragmatisch-imperialer Großzügigkeit wurzelnden Brauchs, Boten und Herolde zu schützen. Gleichzeitig ist zu sehen, wie ein wichtiges Prinzip der internationalen Beziehungen funktioniert: »reciprocity«, die Reziprozität oder Maßnahmen auf Gegenseitigkeit. Allerdings deutet sich ein Wandel in der Geltung solcher Grundsätze an.¹⁷¹⁵

¹⁷¹⁴ Ulrike Niedner-Kalthoff, *Ständige Vertretung*. Bielefeld 2005, 13.

¹⁷¹⁵ Linda S. Frey/Marsha L. Frey, Diplomatic Immunity, in: Constantinou/Kerr/Sharp (Hgg.) 2016, 197-206. Siehe Fn. 72. Das europäische Staatensystem brachte im 19. Jh. im Zuge von Imperialismus und Kolonialismus die Einrichtung stationärer Vertretungen und eine enorme Zunahme des diplomatischen Personals mit sich. Sehr unterschiedliche Auslegungen des Prinzips der Immunität in der Praxis (z. B. in der Frage der Straffreiheit bei Vergehen oder Verbrechen oder in der Frage des diplomatischen Asyls) führten schließlich zu der Notwendigkeit, in internationalen Verhandlungen einen Minimalkonsens in Bezug auf Berufsdiplomaten zu beschließen (die Wiener Konvention von 1961). Eine zweite Wiener Konvention, betreffend das Personal von internationalen Organisationen, scheiterte 1975 an einer wesentlich geringeren Konferenzbeteiligung und an der Kluft zwischen reichen westlichen Ländern – als den hauptsächlichen Residenzstaaten für diese Organisationen – und den übrigen Teilnehmern. Die Autorinnen beenden ihren Artikel mit einem pessimistischen Epilog: Angesichts terroristischer

Deutsche Auslandslehrkräfte haben keinen Diplomatenstatus und genießen deswegen keine Immunität – doch als Beamte unterliegen sie wie die Diplomaten noch zusätzlich dem deutschen Disziplinarrecht.¹⁷¹⁶ Das Prestige von Lehrkräften in Deutschland ist zweifelhaft. Zwar positionieren Lehrer sich in den seit dem Jahr 2008 jährlich im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes vom Sozialforschungsinstitut *forsa* erstellten Skalen, die das Ansehen von dreißig Berufsgruppen messen, nicht schlecht.¹⁷¹⁷ Die Skala wird vom Feuerwehrmann oder der Feuerwehrfrau, Kranken- und Altenpflegekräften und dem Arzt oder der Ärztin angeführt, gefolgt von Polizisten beiderlei Geschlechts und vom primären pädagogischen Beruf, den Erzieher:innen in Kindergarten oder Kita (Kindertagesstätte). Bemerkenswert ist, dass Polizisten, Müllwerker, Beamte und Lehrer seit 2007 an Ansehen gewonnen haben. Zwischen Lehrern (hohes Ansehen: 69%) und Studienräten (= Lehrern am Gymnasium, hohes Ansehen nur 45%) wird ein nachdenklich stimmender Unterschied gemacht. Diesem liegt wahrscheinlich die Opposition pädagogischer Takt / Einfühlungsvermögen vs. fachliche Anforderungen / Leistungsprinzip zu Grunde.¹⁷¹⁸ Das Institut für Demoskopie in Allensbach kommt 2013 in seiner Berufsprestige-Skala zu anderen Zahlen; die Reihenfolge von oben nach unten bestätigt sich mit Arzt – Lehrer – Politiker aber auch hier.¹⁷¹⁹ Dort liegen weit abgeschlagen die Politiker auf den unteren Rängen, wie am Ende der *forsa*-Skala (hohes Ansehen: 22%); bei *forsa* folgen den Politikern noch die Mitarbeiter von Telefongesellschaften, Werbeagenturen und Versicherungen, bei Allensbach Fernsehmoderatoren und Bankangestellte. Nach Diplomaten wird in beiden Erhebungen nicht gefragt. Im Bewusstsein der Befragten werden sie vermutlich nicht zu den Beamten gezählt, deren Sympathiewerte im letzten Drittel der *forsa*-Skala dahindümpeln (hohes Ansehen: 34%), ungefähr gleichauf mit den Bankangestellten und Steuerbeamten, aber immerhin mit anderthalb bis doppelt so hohen Prozentpunkten wie die Politiker.

Attacken und des Missbrauchs von Privilegien durch Diplomaten selbst sei das Prinzip gefährdet. “The breakdown of internal [admittedly Eurocentric] homogeneity and the expansion of the international community coupled with the enormity of socioeconomic changes and the virulence of ideological conflict has triggered a revolution and made the diplomat's position more precarious than ever” (Ebd. 205).

¹⁷¹⁶ In manchen Staaten mit unsicherer Rechtsstaatlichkeit wird den Auslandslehrkräften allerdings ein Konsularpass (»Official Passport«) ausgestellt. Diesen Schutz genossen in der ersten Hälfte der 1990er Jahre auch die Angehörigen des LEP Ungarn.

¹⁷¹⁷ Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion (Hg.): *Bürgerbefragung Öffentlicher Dienst : Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen*. Berlin 2013.

URL https://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2013.pdf (07.09.2018).

¹⁷¹⁸ Dies. (Hg.), *Monitor Öffentlicher Dienst 2022*, 41 und 44.

URL <https://www.dbb.de/mediathek/broschueren.html> (16.11.2022).

¹⁷¹⁹ Institut für Demoskopie (Hg.), Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer – Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013, 2.

URL https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/PD_2013_05.pdf (07.09.2018).

Die Einschätzungen sind offensichtlich nicht an Statusfragen gebunden, sondern an die Erwartungen der Befragten bezüglich Hilfe und Beistand in schwierigen Lebenslagen einerseits sowie überflüssiger Bürokratie und mangelnder Glaubhaftigkeit andererseits. Hinsichtlich des Sozialprestiges von Lehrkräften im Vergleich zu Diplomaten hilft eine semantische Analyse weiter. Während Diplomaten als *Verkörperung* des Staates gesehen werden, fällt es den Klienten einer Lehrkraft heutzutage vermutlich nicht allzu häufig ein, in ihr eine Vertretung der Staatsgewalt zu erblicken. Das gehegte Vertrauen für Diplomaten und Pädagogen aufgrund ihrer Funktion, den ihnen Anvertrauten Schutz und Förderung angedeihen zu lassen, darf nicht enttäuscht werden. Die Empörung bei einem Missbrauch dieser Stellung ist gleichermaßen stark. Semantisch klingt in der Bezeichnung »Lehrkraft« die Perspektive der Administration von Dienstleistungen an. Dadurch werden sie mit allen anderen Arbeitnehmern auf eine Stufe gestellt. Unternehmen beschäftigen »Arbeitskräfte«; in Schulen begegnen wir z. B. »Reinigungskräften« – oder auch »Sicherheitskräften«, wenn die Schule ein Gewaltproblem hat und dem nicht anders abhelfen kann. Freilich haben auch Botschaften und Generalkonsulate ihre »Ortskräfte« – ebenso wie die deutschen Auslandsschulen. Demgegenüber ist ein solches Kompositum aus den Hauptwörtern »Diplomat« und »Kraft« der deutschen Sprache unbekannt. Der Aspekt von Individualität und Persönlichkeit herrscht vor; Diplomaten sind kaum als disponible „Kräfte“ denkbar. Obwohl das staatliche Schulwesen mit Normierungen seit dem 19. Jahrhundert – hierfür stehen exemplarisch die Verhältnisse in Preußen¹⁷²⁰ – eine wichtige Aufgabe bei der sozio-ökonomischen Modernisierung erfüllt und damit widerständige Traditionen in den Stadt-, Bürger- und Gelehrtenschulen überwunden hat, so sind es doch nur einzelne in die zentrale Schulverwaltung aufgestiegene Lehrkräfte, die als Teil der politischen Führung betrachtet werden können. Diplomaten sind näher an der staatlichen Macht als die Masse der Lehrer.

4.2. Kausalmechanismen der erfolgreichen Diffusion von Fremdsprachenunterricht

4.2.1. Aversionen in der ungarischen Bevölkerung gegen die russische Sprache

Der Symbolcharakter der russischen Sprache musste sich nicht immer so stark aufdrängen wie unter dem kommunistischen Diktator Mátyás Rákosi (1892-1971) in der ersten Hälfte der 1950er Jahre. Eine Gruppe von Studenten – im dritten Jahrgang des Studiengangs

¹⁷²⁰ Peter Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770 – 1918*. Göttingen 1980, 53-55; 66-69.

Hütteningenieurwesen an der Universität in Miskolc – hatte in einem Anfall von Übermut nach der gelungenen [!] Russischprüfung öffentlich die Lehrbücher und Übungshefte verbrannt. Eigentlich handelte es sich um einen traditionellen Studentenbrauch, mit dem man sich der nun überflüssigen Studienmaterialien entledigte. Der Genosse Mátyás Rákosi hatte aber aufgrund der Verurteilung der Rechtsabweichler um den abgelösten Ministerpräsidenten Imre Nagy zum ideologischen Kampf aufgerufen (Beschluss auf der Sitzung der Zentralen Leitung der MDP¹⁷²¹ am 2. bis 4. März 1955). Auf diesem Hintergrund war der Studentenuk für die Partei- und die DISZ¹⁷²²-Leitung der Universität ein willkommener Vorwand, um die gesunkene Disziplin der Studenten – namentlich derer im dritten Studienjahr – wieder auf »Vordermann« zu bringen. Die Universität, die bis zum 1. Oktober 1956 zudem den Namen »Rákosi Mátyás« trug, verstand sich als Schlüsselinstitut für die Industrialisierung Ungarns, die entsprechend der stalinistischen Tonnenideologie mit der prioritären Entwicklung der Schwerindustrie dem sowjetischen Weg des Aufbaus folgte. Der dritte Studentenjahrgang war u. a. wegen der geringen Teilnahme an den freiwilligen Arbeitseinsätzen beim Bau der universitären Sportanlagen in die Kritik von öffentlichen Aushängen und der Universitätszeitung geraten. Die an der Bücherverbrennung beteiligten Studenten wurden vor ein öffentliches Disziplinargericht der Universität gestellt. Am 21. Juni 1955 verkündete man die Urteile. Zwei Studenten wurden für alle Zeiten von allen Universitäten des Landes verwiesen, zwei weitere für ein Jahr ausgeschlossen, und zehn Studenten durften zwar weiter studieren, verloren aber Vorteile und Ermäßigungen bis auf Widerruf. Die Berichterstattung in der Universitätszeitung mit voller Namensnennung der Gemaßregelten diente der Disziplinierung aller.¹⁷²³ Als der Verfasser mit Zeitzeugen über die Zumutungen des sozialistischen Bildungssystems sprach, zu denen auch im akademischen Bereich eine Russischprüfung mit der Herübersetzung eines russischen Fachtextes gehörte¹⁷²⁴, erinnerte sich jemand an einen Vers, der als Stoßseufzer oder als Witz die Runde gemacht hatte, wann immer vom Russischunterricht die Rede war: „Ne vigyorogj, Iljics [Il'ič], nem tart az örökké / százötven év sem tett minket törökké.“ [Hör auf zu grinsen,

¹⁷²¹ MDP: Magyar Dolgozók Partja [Partei der Ungarischen Werktätigen], der Name der Staatspartei nach der Zwangsvereinigung mit den Sozialdemokraten und vor ihrer Neugründung (als MSZMP) im November 1956.

¹⁷²² DISZ: Dolgozó Ifjúság Szövetsége [Bund der werktätigen Jugend, die Jugendorganisation der MDP].

¹⁷²³ Fazekas 2006. Siehe oben Fn. 300. Vgl. auch Sándor Köröspataki Kiss, Leváltott módszerek [Abgeschaffte Methoden], in: *Új Tükör* 26 [Neuer Spiegel] 25. Juni 1989, 5. *ADT Arcanum* URL <https://adt.arcanum.com> (21.02.2023). Der Journalist erinnert sich im Zusammenhang mit der Pressekonferenz, auf der im Juni 1989 die freie Wahl der schulischen Fremdsprache, gleichbedeutend mit der Abschaffung des obligatorischen Russisch-Unterrichts, bekannt gegeben wurde, von Diskussionen an der Budapester Universität mit dem stellvertretenden Kulturminister István Sötér Mitte Oktober 1956. Sötér habe damals den studentischen Forderungen nach freier Wahl der Fremdsprachen zugestimmt. Daraufhin sei die DISZ-Versammlung in Jubel ausgebrochen; Studenten hätten ihre Russisch-Übungshefte vor lauter Freude an Ort und Stelle zerrissen oder in den Saal geschleudert.

¹⁷²⁴ Vgl. oben die Erinnerungen von Károly Manherz im Interview 2019. Siehe oben Fn. 306.

Iljitsch {Il'ič}, das dauert nicht ewig / auch hundertfünfzig Jahre haben uns nicht zu Türken gemacht. KDUe]. Die Parallelisierung der beiden Invasionsmächte ist Bestandteil des Diskurses der nationalen Identität. Bei der Eingabe des Verses in eine Internet-Suchmaschine gelangt man zu verschiedenen Varianten dieses offensichtlich sehr populären Spruchs [statt „Iljics“ auch „Lenin“ oder „Stalin“]. Darunter lässt sich auch ein Videoclip zu dem Song der Rockgruppe »*Patrióta*« finden: „Ne félj, pajtás [Keine Angst, Kamerad]“. In der ersten Strophe entdeckt der Sänger – als Kind unter einem roten Himmel – den in eine Schulbank eingeritzten Spruch.¹⁷²⁵ Neben solchen Trotzreaktionen sind den Erinnerungsspuren auch Stimmungsschwankungen beigemischt. Eine andere Zeitzeugin unterschied im Gespräch zwischen der russischen Sprache einerseits, die sie als Kind über die Musik von Pëtr Il'ič Čajkovskij und den Traum von einer Zukunft als Balletttänzerin faszinierte, und der Sowjetunion andererseits, die ihr allein als Landmasse auf der Wandkarte im Klassenzimmer Angst machte, das winzige Ungarn schier erdrückend.

4.2.2. Die Verbreitung von Russisch und Deutsch in Mitteleuropa: Diffusionsprozesse?

Die ungesteuerte Verbreitung einer Sprache ist eine kulturelle Färbung, von der die internationalen Beziehungen grundiert werden. Diese Erscheinung galt es in der Studie von der Diffusion zu unterscheiden. Historisch betrachtet, hinterließ eine beträchtliche Fülle von kulturübergreifenden „Groß“- und „Kleinkontakten“ zwischen dem deutschen Sprachraum und dem übrigen Mitteleuropa in den Nachbarsprachen bleibende Spuren.¹⁷²⁶ Die russische Sprache hatte demgegenüber trotz ihres ca. 40-jährigen »*Intermezzos*« im Bildungswesen der Moskauer Satellitenstaaten kaum auf die Sprachen im Herrschaftsbereich abgefärbt.¹⁷²⁷ In der Schule lernt

¹⁷²⁵ URL <http://www.zeneszoveg.hu/dalszoveg/45933/patriota/ne-felj-pajtas-zeneszoveg.html> (27.02.2019). Ministerpräsident Viktor Orbán zitierte die Verszeilen am 16. September 2017 am Ende seiner Rede bei einem Kongress des Vereins Christlicher Akademiker.

Vgl. URL <http://www.kormany.hu/hu/a-miniszterelnok/beszedek-publikaciok-interjuk/orban-viktor-eloadasa-akeresztény-ertelmiségiek-szovetsegének-kongresszusán> (27.02.2019).

¹⁷²⁶ Csaba Földes, Mitteleuropa als Erkenntniskategorie und Raum-Modell: ein Arbeitsfeld für die germanistische Kontaktlinguistik, in: Zrinjka Glovacki-Bernardi (Hg.): *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa : Kommunikationsparadigmen im Wandel*. Unter Mitarbeit von Franjo Janeš und Aleksandra Ščukanec. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (Neue germanistische Studien 4). Zagreb 2011, 4-25, hier: 10-12. Vgl. Ders., Deutsch im (ost)mitteleuropäischen Areal: Zwischen kultureller Koexistenz und sprachlicher Symbiose, in: Mariana-Virginia Lăzărescu (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Muttersprache im mitteleuropäischen Raum*. Berlin 2014, 87-117, hier: 90-91. URL <http://www.foeldes.eu/de/> (17.12.2020). Vgl. auch András Masát, Deutsch in Mitteleuropa vor und nach der Wende: eine Zwischenbilanz, in: Tilman Mayer/Karl-Heinz Paqué/Andreas H. Apelt (Hgg.), *Modell Deutschland*. Berlin 2013, 171-181.

¹⁷²⁷ „Mainly *calques* (translation of compounds by their lexical constituents) and a few text stylistic procedures were exported from the Russian-speaking Soviet Union to its subordinated states. Astonishingly enough, evidence of linguistic influence, e.g. Russian loan words, terminology, text structure is scarcely to be perceived. There was

man eben nicht unbedingt für das Leben. Welche Fremdsprache in einem Schulsystem obligatorisch bzw. für den Hochschulabschluss essentiell ist, oder welche Sprache als Unterrichtssprache festgesetzt wird, ist zwar nicht unabhängig von den interkulturellen Kontaktzonen, muss aber separat untersucht werden. Diese Fragen werden politisch entschieden. Befunde können erst in diesem Zusammenhang als Ergebnis von Diffusionsprozessen konzipiert werden. Grundlage für solche Entscheidungen ist die Interdependenz. Das Schulsystem ist mit anderen Subsystemen in einem gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Gesamtsystem verknüpft. Die Prozesse in anderen Subsystemen scheinen, zumal wenn sie grenzüberschreitend angelegt sind, auch bestimmte Forderungen an die allgemeine Bildung zu stellen. In einer Art Lernprozess entwickelte sich in der UVR das Bewusstsein, mit Blick auf diese Interdependenz handeln zu müssen, wenn Ungarn einen bevorzugten Zugang zu den Märkten in Westeuropa bekommen wollte, und bestimmte am Ende der 1980er Jahre die Politik der kulturellen Öffnung.¹⁷²⁸ Auch wenn es wie das Echo auf eine kolonialistische Herablassung klang, war die Maxime kaum anzuzweifeln, die der ungarische Geheimdienst aus der Bonner Reaktion auf den offiziellen Besuch durch den Vorsitzenden des Ministerrats Károly Grósz am 7. Oktober 1987 und die dort getroffenen Vereinbarungen destilliert hatte. „Wenn die Ungarn die Möglichkeiten, die sich aus den enger werdenden Beziehungen ergeben, nützen wollen, dann müssen sie die deutsche Sprache lernen.“¹⁷²⁹ Zwar als individuelle Perspektive für den einzelnen Bürger formuliert, sind damit aber vor allem Erwartungen bundesdeutscher Kulturdiplomaten an die ungarische Bildungspolitik umrissen. Im ungarndeutschen Schulwesen, darüber waren sich beide Seiten einig, sollten die Kapazitäten ausgebaut werden, nicht nur um gegenüber dem Kapitalgeber und Patronagestaat eine vorbildliche Nationalitätenpolitik zu demonstrieren, sondern auch um durch die Grundlegung im Kinder- und Jugendalter einen

not even any endeavor at harmonizing the language-independent aspects of orthography or text editing.” György Szépe, *Central and Eastern European language policies in transition (with Special Reference to Hungary)*, in: Sue Wright/Helen Kelly (Hgg.), *Ethnicity in Eastern Europe : Questions of Migration, Language Rights, and Education*. Philadelphia 1994, 41-59, hier: 44, 45.

¹⁷²⁸ Der ungarische Botschafter in Bonn berichtet an Außenminister Gyula Horn über die Entwicklung der Beziehungen zur Bundesrepublik in Kultur und Bildung, „[...] dass dieser Kontakt – als organischer Bestandteil unseres Beziehungsgefüges zu den westeuropäischen Staaten – zugleich auch [...] zur Vertiefung unserer politischen und wirtschaftlichen Beziehungen bei[trug]. Hierbei signalisierte der Kulturkontakt nicht nur einmal auch Zugkraft für diese Beziehungen. Bei unserer Arbeit berücksichtigten wir die Tatsache, dass der europäische Integrationsprozess sich nicht nur in der Politik und Wirtschaft beschleunigt hat, sondern auch auf anderen Gebieten, und dies wirft für unser Land die Notwendigkeit der Entwicklung der kulturellen und Unterrichtskooperation immer dringlicher auf.“ Jahresbericht des ungarischen Botschafters in Bonn István Horváth für Außenminister Gyula Horn vom 26. Juni 1989, , übersetzt von Andreas Schmidt-Schweizer teilweise abgedruckt in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 38, 495-510, hier 505. Vgl. oben Fn. 841.

¹⁷²⁹ Aufzeichnung des ungarischen Geheimdienstes vom 27. Oktober 1987 über Stellungnahmen des Bonner Auswärtigen Amtes zum Besuch von Károly Grósz in der Bundesrepublik. ÁBTL, 1. 11. 4. D-V/1987, fol. 4-8, übersetzt von Andreas Schmidt-Schweizer. Ebd. Dokument 6, S. 249-253, hier S. 252.

nachhaltigen Effekt auf die Deutschkenntnisse der kommenden Generationen auszuüben. Was aber war mit den Erwachsenen? Mit der Vereinbarung über die Errichtung des bundesdeutschen Kulturinstituts in Budapest, das auch Sprachkurse anbieten würde, schien auch diese Klientel wohl bedacht zu sein. In einer vorausseilenden Reaktion hatte das KIZ der DDR sogar schon ab September 1987 erstmals Sprachkurse im Programm.¹⁷³⁰ Und noch weitere Anbieter traten auf den Plan, so die ungarische Partnerorganisation des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), die TIT.¹⁷³¹ Alles wie um den Diffusionsmechanismus namens »*Competition*« eindringlich zu demonstrieren, d. h. den Wettbewerb um Ressourcen und Absatzmärkte der »*private language industries*«.¹⁷³²

Werden Diffusionsprozesse auf den verschiedenen Akteursebenen analysiert, kann ausgeleuchtet werden, wie sich die kollektiven Repräsentationen der Akteure konkretisieren und z. T. auch gegenseitig modellieren. Auf diesem Hintergrund erhält die bundesdeutsche Wahrnehmung einer Passage in dem einstündigen Interview an Bedeutung, das Károly Grósz am 1. Januar 1988 dem ungarischen Fernsehen gab.¹⁷³³ Die Auswertung durch die Botschaft in Budapest ging im Auswärtigen Amt am 7. Januar ein.¹⁷³⁴ Die zitierte Passage geriet in den Botschaftsbericht und wurde von den Lesern im AA markiert, weil sich aus den zitierten Worten eine Bestätigung für den eingeschlagenen politischen Weg, nämlich zur Vertiefung der kulturellen Beziehungen die Brückenfunktion der Ungarndeutschen zu nutzen, herauslesen lässt. Es ist aber erkennbar mehr. Bei dem Vorsitzenden des Ministerrats kann eindeutig der Mechanismus der »*Emulation*«, eine Botschaft der sozialen Angemessenheit sowohl nach innen wie nach außen, identifiziert werden. Wahrscheinlich einleitend – mit der Anspielung auf seine erste Auslandsreise, die ihn demonstrativ nach Bonn und nicht nach Moskau führte – nach seinem persönlichen Werdegang gefragt, stellt sich Grósz in den politisch aktuellen Kontext der Minderheitenproblematik und zeigt sich sensibel für Fragen der nationalen Identität. Er

¹⁷³⁰ Bericht der Deutschen Botschaft Budapest Ku-600.52 Nr. 90/88 [Kulturreferentin Dr. Tonsch-Becker] vom 26.01.1988 / Betr.: Aktivitäten der DDR in Ungarn, hier: Kultur- und Informationszentrum der DDR. PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 163 und 164 [in zwei Exemplaren vorhanden].

¹⁷³¹ TIT: Akronym für Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, auf Deutsch: Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse (KDUe).

¹⁷³² Szépe 1994, 46. Siehe oben Fn. 1727.

¹⁷³³ Vollständiger Abdruck des Interviews in der Zeitung »*Népszava*« am 3. Januar 1988. (Vom Verfasser bisher nicht eingesehen.)

¹⁷³⁴ Mehrfach am Rand angestrichen und durch Unterstreichung hervorgehoben wurde von den amtlichen Lesern folgender Auszug: „[...] Auf Fragen des ungarischen Journalisten erklärte Grósz einleitend, er stamme väterlicherseits von deutschstämmigen Vorfahren ab, von ‚höherer Stelle‘ sei er in der Vergangenheit mehrfach aufgefordert worden, seinen Namen zu magyarisieren. Dies habe er stets abgelehnt. Zuhause habe man nicht Deutsch gesprochen, nicht zuletzt deshalb, weil seine Mutter slowakischer Herkunft sei. [...]“ Fernschreiben (verschlüsselt) von Deutsche Botschaft Budapest an AA 600 vom 7. Januar 1988. PA AA B 90-REF.600/1376, Fol. 159-161, hier 159.

behauptet, eine zumindest teilweise Identität als Ungarndeutscher zu besitzen, und entschuldigt sich gleichzeitig dafür, die identitätsbegründende Sprache nicht zu sprechen. Der Opferdiskurs böte entsprechende Entlastungen, die Grósz geschickt mit dem Hinweis auf die Nationalitätenvielfalt in seiner Familie vermeidet. Sodann beansprucht er – als hoher Partei- und Staatsfunktionär – ein gewisses Maß an Dissidententum auch für sich, weil er dem Druck zur Namensänderung widerstanden habe, und liefert damit ein Identifikationsangebot an alle, die diesen Druck auch gespürt haben. Signalisierte Grósz mit diesen Äußerungen absichtlich seine Bereitschaft Richtung Bonn, den dortigen sprachenpolitischen Vorstellungen noch weiter als bisher entgegenzukommen (z. B. mit der Bitte um ein Lehrerentsendeprogramm)?

Kleine Staaten im internationalen System, deren Amts- bzw. Nationalsprache wenig verbreitet ist, müssen die fremdsprachenpolitischen Weichen in ihrem jeweiligen Bildungssystem entsprechend den relativen Machtpositionen ihrer Partnerstaaten stellen. Geraten sie unter die Hegemonie einer Zentral- oder Supermacht, gibt es kaum eine andere Möglichkeit, als sich für die Sprache des Hegemons zu entscheiden. Dabei kommt der kausale Mechanismus der »Coercion« zum Zuge. In allen Ländern des Ostblocks war die russische Sprache im Schul- und Bildungswesen priorisiert, aber nur in Bulgarien war vor dem Zweiten Weltkrieg eine Lehr- und Lerntradition für das Russische ausgebildet worden.¹⁷³⁵ Die oft kolportierte, auch von Ferenc Glatz in seiner Rede vor dem Parlamentsausschuss gezeichnete Karikatur des ungarischen Russischlehrers, der im Lehrbuch zwei Seiten weiter als seine Schüler vorgedrungen ist, hat in diesem „stalinistischen Rezept“ ihren Ursprung.¹⁷³⁶ In diesem Sinne begreift Ágnes Vámos zu Recht das Russische in der UVR als eine aufgezwungene Fremdsprache.¹⁷³⁷ Die russische Sprache wird in diesem Zusammenhang jenseits aller Nützlichkeitsabwägungen einzig als Zeichen der Unterwerfung aufgefasst, obwohl das Russische nicht wie in der Sowjetunion selbst als Amts- und Staatssprache etabliert wurde, die Notwendigkeit zweisprachigen Unterrichts in den nichtrussischen Sowjetrepubliken begründend.¹⁷³⁸ Wie oben vielfach belegt, lagen Kommunikation, Begegnung, überhaupt der Kontakt zu Bürgern der Sowjetunion für die meisten ungarischen Lerner außerhalb des

¹⁷³⁵ Haarmann, *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*, 235. Siehe oben Fn. 293.

¹⁷³⁶ Az Országgyűlés Kulturális Bizottsága 1989. május hó 2-án, kedden 10 órakor az Országház Gobelin Termében tartott rendkívüli üléséről [Anhörung und Beurteilung des designierten ungarischen Kultusministers Ferenc Glatz : Ao. Sitzung des Kulturausschusses des ungar. Parlaments im Gobelin-Saal am 2. Mai 1989], 42-43. In: Herder-Institut (Hg.): *Dokumente und Materialien zur ostmitteleuropäischen Geschichte*. Themenmodul „Umbruch in Ungarn 1985-1990“, bearbeitet und übersetzt von Andreas Schmidt-Schweizer (Budapest). URL: <https://www.herder-institut.de/go/Vd-76c34c> (11.08.2019). Die Seitenangaben beziehen sich auf das Faksimile der ungarischen Sprachfassung.

¹⁷³⁷ Vgl. die von Vámos 2016 zitierte These. Siehe oben Fn. 1428.

¹⁷³⁸ Vámos, ebd. 9 mit Verweis auf: E. Glyn Lewis, *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford 1981, 345-358.

möglichen Erwartungshorizonts. Auch was sonst für das Fremdsprachenlernen vorgebracht zu werden pflegt, die Völkerverständigung und die Sicherung des Friedens, schien durch den Warschauer Vertrag angeblich auf andere Art gewährleistet. Dass die Positionierung des Russischen im Schulbereich nicht prompt auf Moskaus Diktat umgesetzt wurde, sondern durchaus flexibel zu handhaben war, zeigte die Praxis des Kádár-Regimes, die in der Revolution 1956 verfügte Suspendierung dieser schulischen Anforderung eine Zeitlang bestehen zu lassen und nach ihrer Wiedereinführung bei den meisten Absolventen auf eine ernsthafte Überprüfung der Sprachkompetenzen zu verzichten. Aber Ágnes Vámos legt keine funktionale Analyse darüber vor, ob und inwieweit über die Machtdemonstration hinaus Herrschaftsgewalt ausgeübt bzw. strukturelle Macht spürbar wurde: Privilegien, Ermächtigungen oder Verbote bzw. deren Suspendierung, die von der Beherrschung der russischen Sprache abhängig gemacht wurden. Mit ihrer Rede von einem *Kulturexport* zwecks Machtdemonstration geht sie großzügig darüber hinweg, dass die einheimischen Akteure in MOE den *Kulturimport* der russischen Sprache mit einer eigenen Agenda verbunden hatten. Die ungarischen Parteiführer stabilisierten auf der Makroebene mit dem Instrument des obligatorischen Russischunterrichts auch die eigene Macht. Auf der Meso- und Mikroebene konnten Schulleitungen und Russischlehrkräfte durchaus versuchen, gegenüber ihrer Klientel *angemessen* zu agieren, indem sie weithin Nachsicht übten (*»logic of appropriateness«*¹⁷³⁹). Diese Akteure gaben sich bei den meisten schulischen Lernern mit einer bloß formalen Erfüllung der Verpflichtung zufrieden. Für den Abschluss eines Hochschulstudiums und damit den Aufstieg in die Funktionärselite war aber ein russisches Sprachdiplom zwingend. Die staatlichen Akteure auf der Makroebene konnten durch solche Differenzierungen – in diesem Sinne waren sie Agenten eines fremden Prinzipals – die symbolische Unterwerfung unter dessen Willen aufrechterhalten sowie gleichzeitig – unter Vortäuschung eines milden Regimes – über die Verdrängungsfunktion bei den Unterrichtsressourcen die realen Fremdsprachenbedürfnisse in der Bevölkerung weitgehend ignorieren. Dem passten sich die genannten Akteure auf der Meso- oder Mikroebene an. Russischlehrer konnten ein idealistisches Verhältnis zu ihrer Tätigkeit pflegen, indem sie sich auf einige wenige motivierte Schüler stützten und die übrigen nicht weiter behelligten. Damit entwickelten sie ein bestenfalls pragmatisches, manchmal vielleicht auch zynisches Verhältnis zum pädagogischen Misserfolg. Auf allen Akteursebenen ergänzte so beim Russischunterricht in der UVR der Kausalmechanismus der *»Emulation«* wirksam den *»Coercion«*-Mechanismus.

¹⁷³⁹ March/Olsen, *Rediscovering Institutions* 1989. Siehe oben Fn. 25.

»*Emulation*« trifft auch auf die reformsozialistische Planung und die erste Phase der mit der Bundesrepublik vereinbarten Projekte zur – wie es hieß – »*kulturellen Versorgung*« der Ungarndeutschen zu; die übrige DaM- und DaF-Förderung durch die DDR sollte dadurch tunlichst nicht eingeschränkt werden. Ansonsten wird die deutsche Sprache in der darstellenden Retrospektive der Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts durch die ungarische Fachliteratur unter die westlichen Sprachen gerechnet.¹⁷⁴⁰. Zu Recht? Als »*westliche*« reflektiert die deutsche Sprache nur die kurze Geschichte der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1990. Eine Varietät dieser Sprache repräsentierte eine große nationale Minderheit im historischen Ungarn, als sozialistischer Bruderstaat förderte die DDR – wenn auch zunächst zögerlich – den Spracherhalt bei der Minderheit und den Spracherwerb von Deutsch, und schließlich war Deutsch in dem neutralen Nachbarstaat an der Westgrenze auch Amtssprache – wie gesehen, mit ungunstigen historischen Reminiszenzen für national denkende Ungarn. Weil aber die Kooperation in Kultur und Unterricht als ein Schlüssel zur europäischen Integration betrachtet wurde – dies auf dem Hintergrund der Türöffner-Funktion der Bundesrepublik – entging das Fach Deutsch während der Wende der Gefahr, bei der Umorientierung der ungarischen Fremdsprachenpolitik zwischen die Mühlsteine namens Modernisierungs- und nationalem Identitätsdiskurs zu geraten. Für eine Kritik der »*Volkstümpler*« an der neuerdings starken Stellung von Deutsch im ungarischen Schulwesen gibt es in den Dokumenten, die der Verfasser bisher hat einsehen können, kaum Belege. Es wäre reizvoll, der Frage genauer nachzugehen, wie die neue nationalkonservative Regierung unter József Antall nach 1990 mit der von der Vorgängerregierung geerbten, immer engeren ungarisch-deutschen Bildungskooperation umging. Der ehemalige stellvertretende Bildungsminister, Károly Manherz (KM), der von Antall aus der letzten sozialistischen Regierung übernommen worden war, berichtet im Interview 2019 über gewisse Schwierigkeiten:

KM: „[...] Andrásfalvy [als Minister] war derjenige | der die zweisprachigen Schulen praktisch aufgehoben hat | Also er wollte [sie] nicht | weil sie sehr teuer waren | obwohl er natürlich seine eigenen Söhne oder seinen Sohn nach Deutschland schickte | um eben die deutsche Sprache zu erlernen | Das war eine sehr schwierige Zeit damals | also hauptsächlich die ersten zwei Jahre in der Antall-Regierung | Antall war ja ein Weltbürger [...] | ihm war das ja sympathisch | aber was sollte er machen | wenn sein Minister dagegen war? Und dann war da noch ein sehr große[r] Druck innerhalb der Regierung

¹⁷⁴⁰ Einhorn 2015, 29. Siehe oben Fn. 155. Vgl. Irén Vágó, Nyelvtanulási utak Magyarországon [Wege des Sprachenlernens in Ungarn]. in: Dies. (Hg.), *Jelentés a magyar közoktatásról* [Bericht über die ungarische Allgemeinbildung]. OFI – Oktatási és Fejlesztési Intézet [Landesinstitut für Schulentwicklung] Budapest 2007, 137-174, hier: 142. (Hinweis bei Einhorn ebd. 29). In der Online-Ausgabe auf dem Regierungsserver war am 03.12.2020 nur das Kapitel 1 erreichbar. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617>.

auch | von dem sogenannten volkstümlichen Flügel | ‚Népi‘-Flügel | der Csurka István und der Csoóri Sándor.“

KDUe: „Dieser Druck | darf ich noch mal nachfragen | ging das in die Richtung | Wir müssen uns jetzt erst mal auf unser Ungarntum besinnen | und diese ganze Ausrichtung auf die Öffnung und auf Fremdsprachen ist uns nicht recht? | Ging es in diese Richtung?“

KM: „Ja | wahrscheinlich war auch dieser Gedanke dabei | nicht? | also mehr ungarische Identität auszuarbeiten | [...] Es gab eine [Parlaments-] Kommission für Kultur [...]. Und bei meiner Anhörung war das ganz eigenartig | weil es wurde ganz offen gesagt | alles war gut und schön bei meiner Anhörung | aber man hat doch die Frage gestellt | wäre das nicht gut gewesen | hier einen Ungarn herzubringen | und nicht mich | einen Ungarndeutschen | [...] Diese Stimme kam hauptsächlich von dieser Csoóri-Csurka-Richtung | [...] Andrásfalvy war ein ‚Echt-Magyare‘ | Volkstänzer | Volkstradition | Volkskundler | [...] und natürlich hätten sie dort einen Staatssekretär [...] gern gesehen | der so ein Magyare ist und kein Ungarndeutscher | Antall war natürlich anderer Meinung | Ich wollte zweimal aufstehen und wollte das Ministerium verlassen | weil ich so viele Probleme innerhalb des Hauses hatte | Aber Antall blieb fest | er brauchte mich | er hat das auch gesagt: Ich brauche dich | [...] Wenn ich nach Deutschland fahre | musst Du immer mit mir da sitzen | und so hat er es auch gemacht | [...] wir waren [...] in München, in Stuttgart | überall hat er gesagt | wir haben hier einen ungarndeutschen Staatssekretär | Das war auch dabei | Das war Politik.“¹⁷⁴¹

Da in den Gymnasien mit zwei Unterrichtssprachen Ungarisch nicht nur mit Deutsch, sondern auch mit Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch kombiniert wurde, hätte eine völkische Kritik speziell an Deutsch als Unterrichtssprache in den Augen der Öffentlichkeit keine legitime Basis gehabt. Die Vielfalt der Fremdsprachen im schulischen Angebot und vor allem das starke Interesse an der deutschen Sprache drückten vielmehr die weit verbreitete Europabegeisterung während der Wendezeit aus. So werden aus dem Gespräch mit dem bayerischen Kultusminister Hans Zehetmair, das zufällig am Tag des Mauerfalls stattfand, die Worte von Bildungsminister Glatz wiedergegeben: „Der einstige Demokratisierungsprozess in der BRD sei beispielgebend für Ungarn, und anschließend sprach er von der Wichtigkeit unseres Bekenntnisses zu Europa.“¹⁷⁴² Der Unterschied zwischen Russisch im alten und den westlichen Fremdsprachen im sich neu formierenden Schulsystem schien auf der Hand zu liegen. Dieses Sprachangebot an ungarischen Schulen konnte sich auf eine starke gesellschaftliche Nachfrage berufen. Die proto-pluralistische Funktionärselite fächerte sich nach der politischen Wende in andere soziologische Schichten auf.¹⁷⁴³ Dem Trend zur „horizontalen und vertikalen

¹⁷⁴¹ Manherz Interview 2019, events 421-486. Die Transskription ist weitgehend dem Wortlaut angenähert. Diese Interviewpassagen sind weiter unten (Unterabschnitt 4.7.2 Neue Ausbildung von Sprachlehrenden und Umschulung der Russischlehrkräfte) als indirekte Rede in den Fließtext eingearbeitet.

¹⁷⁴² MM NKF II. Ter. o., Emlékeztető a Dr. Hans Zehetmair bajor kultusz [...] miniszter és a dr. Glatz Ferenc művelődési miniszter vezette küldöttség között folytatott tárgyalásról. Siehe oben Fn. 1375.

¹⁷⁴³ „Die Schulen konnten mit der Ausweitung dieses Angebots, mit einem frühen Beginn und intensivierten Formen (Sprachzweigen, zwei Unterrichtssprachen) die Kinder der oberen Mittelklasse, der führenden Intelligenz und der wohlhabendsten Unternehmer gewinnen, die, in der Mehrheit gut sozialisiert und hoch motiviert, den

Expansion“ dieser Erfolgsgeschichte habe nur der Mangel an Lehrkräften westlicher Fremdsprachen einen Riegel vorgeschoben.¹⁷⁴⁴ Wenn Irén Vágós These stimmt, dass die Bewegung von lokalen Initiativen ausgegangen sei, wurden diese von den politischen Akteuren auf der Makroebene klug aufgegriffen und verstärkt. Ferenc Glatz nimmt in seinem Liechtensteiner Vortrag für sich in Anspruch, die zentrale staatliche Lenkung des Schulwesens beendet zu haben. Mit der »Normative« griff der Marktmechanismus auf den Bereich der Allgemeinbildung über. Verborgenen im Zusammenspiel von Bildungsangebot und –nachfrage wirkten somit zwei weitere kausale Diffusionsmechanismen zusammen. Zunächst »Competition«: „Der Wettbewerb zwischen den Schulen bringt eine Differenzierung mit sich.“¹⁷⁴⁵ Die Akteure auf der Meso- und der Mikroebene – Regionalpolitiker und lokale Selbstverwaltungen, Schulleitungen und Fremdsprachenlehrkräfte – handelten im eigenen Interesse. Sie gewannen unter dem Druck der demographischen Veränderungen durch das Fremdsprachenangebot weitere Schüler und sicherten so die Zukunft ihrer eigenen Bildungsinstitutionen bzw. ihre Arbeitsplätze.

In diesen Zusammenhang gehört die Werbewirksamkeit, die nach ungarischen Vorstellungen durch die Beschäftigung einer muttersprachlichen Lehrkraft gegeben war. Das LEP in Ungarn hatte in der »Sondierungsphase« nur eine rudimentäre Struktur: Es bestand aus westdeutschen Lehrkräften, die meist allein für sich an einer ungarischen bzw. ungarndeutschen Schule – oft angesiedelt in Dörfern oder Klein- oder Mittelstädten – ihrer Arbeit nachgingen. Ihre sprachliche Isolation wurde nur gemildert durch gut Deutsch sprechende ungarische Kollegen. Die deutschen Lehrerinnen wollten beispielhaften Deutschunterricht geben und ein aktuelles, positives Deutschlandbild vermitteln. Schnell stießen die deutschen Lehrer auf fundamental andere pädagogische Ansichten, vor allem im Bereich Fördern und Fordern. Der bilinguale Sachfachunterricht stellte ein besonderes Problem dar. Die Schüler schienen auf Grund der Lerntraditionen kaum in der Lage, sich die Strukturen und Problemstellungen eines Faches wie Geschichte oder Mathematik im Medium der Fremdsprache Deutsch anzueignen. In der »Sondierungsphase« war die Netzworkebildung schwierig, die Kontaktaufnahme zum Koordinator bzw. zu den Programmlehrkräften an anderen Schulen wegen der veralteten bzw. nicht ausgebauten Kommunikationstechnik sehr umständlich oder fast unmöglich. Nicht das eigene Telefon, sondern das eigene Auto war das Kommunikationsmittel »Nummer 1«. Ab

Lehrkräften weniger Mühe machten und ihnen viele Erfolgserlebnisse verschafften.“ [Übersetzung KDUe]. Irén Vágó, Az idegennyelvoktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években [Die Haupttendenzen des Fremdsprachenunterrichts in den 80er und 90er Jahren], in: *Educatio* 2000/4, 668698, hier: 669. URL (abgerufen am 30.11.2020) https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/vago_i_00_04.pdf.

¹⁷⁴⁴ Ebd.

¹⁷⁴⁵ Glatz, *Europa und Ungarn : Die neue Kulturpolitik nach der Öffnung*. 1990, 13. Siehe oben Fn. 1398.

1991 wurden Lehrkräfte mit einer beruflichen Sozialisation in ehemaligen DDR Lehrkräfte, die in das LEP integriert.

Für die Attraktivität des Bildungsangebots spielte gewiss auch die inzwischen herangereifte fachliche Überzeugung eine Rolle, dass Fremdsprachenkenntnisse sich in der realen Kommunikation zu bewähren hätten. In dem Land des ritualisierten Russischunterrichts, in dem die Bildungsverantwortlichen weder Projekte in der rumänischen oder den slawischen Nachbarsprachen aufgelegt noch sich ernsthaft um den Spracherhalt bei den nationalen Minderheiten gekümmert hatten, war dieser naheliegende Gedanke aus den »*private language industries*« in die Aus- und Weiterbildung für Fremdsprachenlehrer übergelungen. Wie erwähnt, waren die privaten Sprachschulen Vorreiter in der Methodenvielfalt eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Die vom OPI forcierte Lösung der Lehrbuchfrage im DaF-Unterricht der allgemeinbildenden Schulen – die DDR-Lehrwerke für den Grammatikunterricht, die BRD-Lehrwerke für die kommunikativen Übungen mit zeitgemäßem Wortschatz (»*Themen*«) – belegt den Kausalmechanismus des »*Learning*«. Ein weiteres Beispiel für diesen Mechanismus ist der in den privaten Sprachschulen eingeführte Unterricht in kleinen Gruppen. Diesen versuchten die Schulleitungen an den Grundschulen und Gymnasien durch Parallelunterricht einzurichten, konnten das aber wegen des Lehrermangels nicht überall verwirklichen. In einer Unterrichtsstunde nur die Hälfte der Klasse als Lerngruppe vor sich zu haben, war ein Privileg, das die Fremdsprachenlehrkräfte den Kollegen anderer Fächer voraus hatten. So scheint in der Analyse der kausalen Diffusionsmechanismen die Rechnung klar aufzugehen: Die Einführung von Russisch ins ungarische Schulwesen ist durch den Mechanismus »*Coercion*«, ein wenig gestützt von »*Emulation*«, die Ersetzung von Russisch durch westliche Fremdsprachen durch »*Competition*«, »*Learning*« und »*Emulation*« zu erklären. Es bleibt aber ein irritierender Rest: das »*Image*« beeinflusste den Wettbewerb der westlichen Fremdsprachen und auch den Rang in der schulischen Sprachenfolge – freilich aufgrund der lokalen Entscheidungskompetenzen in einem sehr facettenreichen Bild. Das Brandmal des Deutschen als einer imperialen Sprache wurde in den 1990er Jahren allmählich ertastbar – noch verhüllt in den besorgten Kommentaren der Sprachpfleger, die eine Korruption der ungarischen Sprache durch westliche Einflüsse fürchteten. „In ihrer Sprache lebt die Nation.“¹⁷⁴⁶ Die diffusionsmächtige Tätigkeit der deutschen Gastlehrkräfte ging aber, wie gesehen, über die Verbreitung der deutschen Sprache hinaus – im Allgemeinen gesehen durch die transgrediente

¹⁷⁴⁶ Masát 2017, 482. Siehe oben Fn. 1447.

Funktion der Sprache (Ammon).¹⁷⁴⁷ Aber auch im Besonderen. Nach der mehrfach erwähnten Zuwendungsvereinbarung sahen die fördernden Stellen in Deutschland den Wert deutscher Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen neben deren fachlicher Qualifikation darin, dass sie „deutsche Kultur auf dem Gebiet der Pädagogik“ zu repräsentieren versprachen.¹⁷⁴⁸ Nicht wenige der Programmlehrkräfte, gleich ob LPLK oder BPLK, vermieden es allerdings weitgehend, durch ihr Auftreten an den deutschen Prinzipal zu erinnern, dessen Agenten sie doch waren. Sie wollten als Lehrerpersönlichkeiten »*sui generis*« wahrgenommen werden. Die gelegentlichen Appelle der Koordinatoren, den deutschen Auftrag als Grundlage für ihre Arbeit deutlich zu machen, wurden vielfach ignoriert. Das beeinträchtigte jedoch nicht die Produktivität der Ideen und die Initiativefreude, mit denen deutsche Lehrer ihren ungarischen Gastinstitutionen zu helfen versuchten. Und durchaus auch mit Erfolg.

4.2.3. Organisationale Bedingungen für eine gelingende Diffusion der deutschen Sprache

»*Staatsferne*« war für das Entstehen einer Interkultur im ungarischen Schulwesen zwischen deutschen Gastlehrkräften und ihren einheimischen Kollegen allerdings keine notwendige Bedingung. Die Fachberater und Koordinatoren, und über diese vermittelt, auch einzelne deutsche Lehrerinnen und Lehrer im Programm, wurden durchaus als Repräsentanten des entsendenden Staates wahrgenommen. Z. B. zeigte der Verfasser unter diesem »*Label*« am Kossuth-Gymnasium in Mosonmagyaróvár vor ungarischen Lehrkräften des Komitats Győr-Moson-Sopron eine Geschichtsstunde oder hielt als Lektor an der PH Budapest im Auftrag des Koordinators vor einer Expertengruppe des Hauptstädtischen Pädagogischen Instituts einen Vortrag über die deutsche Lehrerausbildung. Entscheidend war in allen Fällen die Authentizität der Person und die glaubwürdige Anerkennung der ungarischen Partner als in ihren Domänen kompetente Kollegen. Es bleibt aber fraglich, ob Netzwerken (»*networking*«) allein ausreichte, um Interkulturen an den Schulen oder in den Fortbildungsveranstaltungen entstehen zu lassen. Für den interkulturellen Impuls durch die Projekte der Fachberatung Deutsch und des deutschen Lehrerentsendeprogramms in Ungarn schien eine Art Unschärferelation zu gelten: Einerseits ist der Impuls sehr stark, aber der Ort seiner Wirkung lässt sich nicht genau bestimmen (Multiplikation). Andererseits sind die Rezeptoren Teil einer Struktur, aber die Reaktion auf den Impuls in der gesamten Struktur ist schwach oder lässt sich nicht oder nur schwer messen. Soll

¹⁷⁴⁷ Zur Transgredienz der Sprache siehe oben Fn. 50.

¹⁷⁴⁸ Vgl. oben Abschnitt 5.4.2 Der appellative Charakter der Zuwendungsvereinbarung.

der Impuls wirken, so ist bei einzelnen Adressaten eine Empfangsbereitschaft vorauszusetzen, die sich durch Reflexion über den eigenen Unterricht, durch eine Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation usw. herausgebildet hat. Gruppenprozesse verstärken die Impulse und bauen mit an einer neuen Struktur. Aber wenn das organisierende Zentrum sich auflöst, drohen die Wirkungen der Impulse zu verpuffen, weil die Subjekte die Resonanz der Gruppe verlieren. Die Geschichte der LAG illustriert diesen Effekt. Die Rückkehr des Fachberaters nach Deutschland, der die LAG aufgebaut und inspiriert hatte, wurde von allen Mitgliedern als Zäsur empfunden. Individuelle Einschätzungen, die Gruppe sei dennoch in der Lage, die Routinen der Zusammenkünfte wenigstens regional aufrechtzuerhalten, erwiesen sich nicht unbedingt als Illusion. Das belegt die Bewertung des nachfolgenden Fachberaters, in Miskolc gebe es eine gut funktionierende Gruppe einheimischer Multiplikatorinnen. Aber Impulse aus dieser Gruppe wurden nicht mehr – zumindest nicht sichtbar in den Dokumenten – von der Fachberatung aufgegriffen und in andere Kanäle geleitet, wie z. B. Wettbewerbsthemen in das deutsche Gastlehrerprogramm. Freilich hatte sich der Fokus der Fachberatung inzwischen auf die Sprachdiplomschulen verlagert. So fiel es auch nicht schwer, die Betreuung der Miskolcer Gruppe an das Goethe-Institut zu übergeben.

So wuchsen neue Strukturen aus der Suche nach Konzepten, wie man der komplexen Problemsituationen des anfänglichen LEP Herr werden konnte. Es kristallisierten sich Schwerpunktschulen heraus, an denen die Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts akzeptiert wurde, von ungarischen Deutschkollegen wie von Schülern gleichermaßen (Ende der »Sondierungsphase«). Mit der »Aufbau- und Konsolidierungsphase« des Programms wurden auf deutscher Seite klarere Steuerungs- und Kommunikationsstrukturen etabliert. Ungarische Schulleitungen hatten Mittel und Wege gefunden, wie die besonderen Kompetenzen der deutschen Gastlehrkräfte wirksam werden konnten, ohne Kollateralschäden anzurichten. Die deutsche Seite versuchte durch verbesserte Koordination mit den ungarischen Stellen Reibungsverluste zu vermeiden, durch Fortbildungsmaßnahmen für deutsche und ungarische Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis von den Aufgaben zu entwickeln und im Gymnasialbereich durch die Orientierung auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe II (DSD II) die Qualität des Deutschunterrichts günstig zu beeinflussen. Die »Absicherungsphase« des Programms, gekennzeichnet durch die Implementierung des Deutschen Sprachdiploms – Zweite Stufe – (DSD II) an den Schwerpunktschulen, war von widersprüchlichen politischen Prozessen begleitet. In der andauernden Restrukturierungsphase des ungarischen Bildungssystems kam die Sache der deutschen Sprache unter Druck. Englisch

war auf dem Vormarsch – auch durch Regierungskommunikation propagiert. Aus der Deutschlehrerausbildung zog sich der Bund bald komplett zurück, einige Bundesländer bestanden noch eine Zeitlang auf der Präsenz an den PH und Universitäten. Das DSD II konnte sich vorerst nicht in der ungarischen Sprachprüfungslandschaft etablieren bzw. die Bedingungen, zu denen das möglich wäre, wurden von der deutschen Seite nicht akzeptiert. Die Schüler – obwohl sehr prüfungsorientiert – unterzogen sich bisweilen nur unwillig den kulturell anders herzuleitenden Anforderungen des DSD II.

Das Sprachdiplom war allerdings dazu geeignet, die interkulturellen Wirkungen in der Kooperation der Deutschlehrkräfte zu verstetigen. Noch in den 1990er Jahren wurden damit die Fundamente einer bis heute andauernden deutsch-ungarischen Zusammenarbeit im Bereich der Schulbildung gelegt, zugegeben in einem exklusiven Segment. Der Zusammenhang zwischen dem LEP Ungarn und der Sprachdiplom-Prüfung war sehr eng. Nicht nur spielte es eine Rolle, dass Prüfungserstellung und Lehrervermittlung in demselben Haus, der ZfA, erfolgten, sondern es bestand im Anschluss an die Startphase des LEP bis in die Mitte der 2000er Jahre praktisch ein Junktim zwischen der Bereitschaft eines ungarischen Gymnasiums bzw. einer Mittelschule, das DSD II im schulischen Programm zu verankern, und der Zuweisung einer Programmlehrkraft aus Deutschland. Die Struktur der jährlich sich wiederholenden Prüfung ist personenunabhängig. Die Vorstellung eines eigenständigen Schülerprojekts als Teil der mündlichen Prüfung verstärkt die Anforderungen an einen schülerzentrierten Unterricht. Die Anforderungen des Sprachdiploms bilden den gemeinsamen Nenner, auf den sich ungarische und deutsche Qualitätsvorstellungen im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht einpegeln können. Dies stellte sich allerdings als ein Prozess heraus, der nicht ohne Konflikte ablief. Die gemeinsamen Fortbildungsseminare waren dementsprechend keine leidenschaftslosen Informationsveranstaltungen, in denen etwaige Neuerungen der Sprachprüfung vorgestellt wurden. Zunächst einmal ging es um die Akzeptanz des Sprachdiploms im Rahmen des ungarischen Sprachprüfungssystems. Solange diese nicht bestand, mussten die ungarischen Deutschlehrer an den Sprachdiplomschulen bei ihren Schülern Überzeugungsarbeit leisten. Diese sollten sich nämlich einer zusätzlichen Prüfung unterziehen, obwohl dadurch kein Äquivalent für eine Deutschprüfung im ungarischen Abitur gegeben war. Und nur vom Sinn eines Vorhabens selbst überzeugte Lehrkräfte können auch die ihnen anvertrauten Schüler motivieren, eine Leistung zu erbringen, für die es keine unmittelbare Belohnung gibt. Die mit dem Sprachdiplom bescheinigte Sprachkompetenz, als Voraussetzung dafür, an einer deutschen (oder österreichischen) Hochschule bzw. Universität ein Studium aufnehmen zu können, war

angesichts der Studienkosten für die meisten ungarischen DSD-Absolventen kein starker Anreiz.¹⁷⁴⁹ Als attraktive Belohnung dagegen wirkte sich später eine ungarische Regelung aus, nach der die Vergabe von Universitäts- und Hochschuldiplomen von der Vorlage zweier Fremdsprachenzertifikate abhängig gemacht wurde, von denen eines auf der Mittelstufe (später nach dem GER mindestens auf Stufe B2) abgelegt werden musste. Für das DSD II galt das allerdings erst, nachdem die Möglichkeit zur ungarischen Nostrifizierung des Diploms gegeben war. Dieser Erfolg liegt aber schon außerhalb des untersuchten Zeitraums 1987 bis 2002.

Aber schon vorher wurde um den Leistungsbegriff gerungen. Die deutschen Vorstellungen, worin eine eigenständige Schülerleistung besteht, betraf die Führung der zu prüfenden Schüler durch die (meist) einheimischen Prüfer. Konkret stand für diese auch das eigene Selbstbild als Lehrer auf dem Prüfstand. Das Training der Frage- und Impulstechnik zielte mitten hinein in das Selbstverständnis wohlwollenden Prüferverhaltens, zu dem sich die ungarischen Kollegen ihren eigenen Schülern gegenüber verpflichtet sahen. Dass bisweilen auch festgefahrene Prüferrouninen, die von deutschen verbeamteten LPLK in das DSD-Geschehen eingebracht wurden, aufgebrochen werden mussten, um dem Ideal einer »faire« Prüfung näher zu kommen, verstärkte nur den Zusammenhalt zwischen ungarischen und deutschen Lehrkräften in der gemeinsamen DSD-Interkultur. Im Laufe dieses Prozesses veränderten sich die Diffusionsmechanismen. War von einem Zwang durch einen Hegemon (»coercion«) sowieso niemals die Rede gewesen – es lag in der freien Entscheidung der ungarischen Schulleitung, die in Abstimmung mit dem schuleigenen Deutschlehrerkollegium getroffen wurde, ob die Schule sich mit dem Deutschen Sprachdiplom ein besonderes Angebotsprofil verschaffen wollte – so spielten gerade auf diesem Wege hauptsächlich Motive des Wettbewerbs um Gymnasialschüler (»competition«) eine große Rolle. (Dies – wie gesagt – schon angesichts der demographischen Entwicklungen in Ungarn im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts und nach der Jahrtausendwende.) Anfangs mögen deshalb auch Lippenbekenntnisse und wenig überzeugte Anpassungsleistungen an deutsche Standards beigemischt gewesen sein (»emulation«), aber die gemeinsame Lehrerfortbildung für das DSD nahm immer mehr den Charakter gemeinsamen Lernens an und verschaffte damit dem anspruchsvollsten Diffusionsmechanismus Geltung (»learning«). Auf diesem Wege rückten Fragestellungen, die mit dem Start des LEP als Hindernis für die kollegiale Zusammenarbeit gesehen wurden, wie die nach Qualität und Struktur der jeweiligen Lehrerausbildung, in den

¹⁷⁴⁹ Vollzeitstipendien des DAAD für ein Erststudium von hervorragenden Sprachdiplom-Absolventen wurden erst im Rahmen der Partnerschulinitiative des AA (PASCH) ab 2008 zur Verfügung gestellt.

Hintergrund. Unterschiede wurden immer weniger als Defizit und mehr und mehr als Differenz erfahren. Diese Entwicklung wurde mit zunehmender Offenheit des Lernprozesses und seiner »Europäisierung« immer greifbarer. Mit der Ausrichtung der Prüfung auf die Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen in Europa (GER) und der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Prüfungserstellung (Kalibrierung der Prüfungsaufgaben auf die Anforderungsniveaus des GER) nahm das Konfliktpotenzial noch einmal zu. Dass die gemeinsam erstrittenen Lösungen interkulturell befriedigten, zeigt sich an der personellen Kontinuität des Deutschunterrichts an den Sprachdiplomschulen. Diese wurde über die Jahre durch das Engagement der ungarischen Ortskräfte getragen und konnte den strukturfunktionalen Wechsel der deutschen Lehrkräfte im Gastlehrerprogramm einschließlich der Koordinatoren und Fachberater überdauern. Diese Entwicklungen liegen aber außerhalb des in der vorliegenden Fallstudie untersuchten Zeitraums. Das gemeinsame deutsch-ungarische Hineinwachsen in den Referenzrahmen wäre als ein konkretes »Europäisches Projekt« durchaus einer weiteren Studie wert.

4.3. Pädagogen als Agenten der sozialistischen Modernisierung in der DDR

Einerseits tat die DDR mit ihrem »einheitlichen« *Bildungssystem* alles, um Reminiszenzen an das herkömmliche »bürgerliche« Gymnasium zu tilgen. Auch die DDR hatte zunächst – wie die UVR und andere Staaten im Machtbereich der Sowjetunion – die achtklassige Grundschule eingeführt, die von einer Minderheit der Schüler mit einer vierjährigen Gymnasialstufe fortgesetzt werden konnte. Anfangs waren u. a. über die »Arbeiter- und Bauernfakultäten« (ABF) auch Lehrkräfte gewonnen worden, die nicht über das Abitur als Studienqualifikation verfügt hatten. Zumindest dem ideologischen Anspruch nach sollte der Zugang der Arbeiter- und Bauernkinder zur Hochschulbildung auch weiterhin erleichtert werden. Während das Bildungsgesetz von 1959 noch diese egalitären Tendenzen bestätigt hatte, begründete das Bildungsgesetz von 1965 die Einführung der POS mit der Absicht, eine »Auswahl der Besten« zu verwirklichen.¹⁷⁵⁰ Egalitäre Züge blieben noch in der Ausbildung zum Lehrer und Erzieher erhalten (z. B. die Gleichstellung des Lehrerdiploms mit dem ersten Universitäts- bzw. Hochschulabschluss in den übrigen Studienfächern oder der Zugang zur

¹⁷⁵⁰ Udo Margedant, Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR – Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume, in: Deutscher Bundestag (Hg.) *Materialien der Enquete-Kommission »Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland«* (1992-1994). 12. Wahlperiode. Band III/3. Baden-Baden 1995, 1489-1529, hier: 1495-1497. Im Folgenden zitiert als: *Materialien der Enquete-Kommission. 12. WP.*

Ausbildung an den Fachschulen für Erzieherinnen bzw. Unterstufenlehrerinnen mit dem POS-Abschluss nach der 10. Klasse). Beim VIII. Parteitag der SED 1971 waren allerdings – und darauf zeigte sich Margret Honecker bei ihren Gesprächen in Budapest 1983 besonders stolz – die Gewichte zwischen Hochschul- und Facharbeiterorientierung verschoben worden. Zielmarke im neuen Fünfjahresplan waren 900.000 Facharbeiter. Die Neuzulassungen zum Hochschulstudium sanken innerhalb von zwei Jahren um 25 Prozent. Die Ausbildung der Kader sollte idealer Weise von der zehnklassigen POS über eine Berufsausbildung mit Abitur in die Hochschule führen. Im Jahre 1970, d. h. im Jahr des höchsten Abiturientenanteils an einem Altersjahrgang (13,7 %), fiel das berufliche Abitur mit 2,7 % allerdings kaum ins Gewicht.¹⁷⁵¹ Ab Mitte der 1970er Jahre bis zum Ende der DDR pendelte sich die Zahl der Übergänge aus der zehnten Klasse der POS in die Erweiterte Oberschule (EOS) auf 10 bis 13 % ein.¹⁷⁵² Dieser Übergang in die Quasi-Gymnasialstufe war die entscheidende Schwelle. Wer einmal in die EOS aufgenommen war, legte in der Regel auch das Abitur ab. Allerdings gab es viele Versuche der Lenkung in Studiengänge, die von Staat und Partei als systemwichtig angesehen wurden. Mit großem Aufwand, unter Einbezug des Schülerkollektivs, wurde die Offiziersanwerbung für die Nationale Volksarmee (NVA) als Gesinnungsprüfung betrieben; die Unterschrift unter eine ROA-Erklärung, d. h. die Bereitschaft, als Reserve-Offiziers-Anwärter drei Jahre in der NVA zu dienen, wurde oft unter dem Druck erpresst, andernfalls nicht das gewünschte Studium antreten zu dürfen.¹⁷⁵³

Andererseits wurde die Selbstrekrutierung der Gebildeten aber nicht gestoppt, im Gegenteil: „[...] die Bildungspolitik [trug] insofern zur negativen Führungsauslese (Max Weber) bei, als Bereitschaft zur ideologischen Anpassung, Einbindung in bürokratische Strukturen und diszipliniertes Sozialverhalten höher bewertet wurden als Individualität und Kritikfähigkeit.“¹⁷⁵⁴ Durch die Betonung ideologischer Aufnahmekriterien bei der Zulassung zum Abitur (z. B. »politisch-moralische Reife« oder der »Beweis der Verbundenheit mit der DDR«) ließen die EOS oder auch Spezialschulen für besondere Begabungen zu Erbhöfen der sozialistischen

¹⁷⁵¹ Bernd-Reiner Fischer, Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR – Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume, in: Ebd. Band III/2, 852-875, hier: 857 Fn. 3.

¹⁷⁵² Margedant, ebd. 1497-1498.

¹⁷⁵³ „Am deutlichsten wurde für mich Kaderpolitik in der Schule jedoch im Rahmen der sogenannten ‚Offizierswerbung‘ [...]. Jede Polytechnische Oberschule und jede Erweiterte Oberschule hatte eine bestimmte Quote an Offiziersbewerbern zu erbringen.“ Detlef Tietz, [Aussage als Zeitzeuge]. Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission : Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 8-100, hier: 74. Ebd. Tietz, in den 1970er Jahren Schüler in der DDR, in den 1980er Jahren Lehrer in Ostberlin, gestaltete ab 1990 als Schulrat in Berlin-Mitte die Transformation des Gesamt-Berliner Schulwesens mit.

¹⁷⁵⁴ Margedant, ebd.

Bildungselite werden. Dies drückt die Bestimmung in der Aufnahmeordnung von 1981 klar aus: „Hervorragende Leistungen von Eltern beim Aufbau des Sozialismus sind bei der Entscheidungsfindung zu beachten.“¹⁷⁵⁵ Die Vorstellung, dass Schüler in zwei Jahren zur Hochschulreife zu führen waren, musste zudem von Schulpraktikern zurückgewiesen werden. Zwar standen nach dem Bildungsgesetz von 1965 dafür nur die Klassenstufen 11 und 12 an der EOS zur Verfügung. Ein Schlupfloch im Gesetz ermöglichte es der EOS aber, zur Sicherung des Schulerfolgs der aufzunehmenden Schüler Vorbereitungskurse einzurichten. Formal blieben die Teilnehmer Schüler der POS und legten dort ihre Abschlussprüfung nach der 10. Klasse ab. Diese Praxis wurde 1981 durch eine einsame Ministerentscheidung abgestellt. Dass es sich dabei um eine aus ideologischen Gründen gegen das »Leben« durchgesetzte Maßnahme gehandelt hatte, entzog sich Margot Honeckers Einsicht.¹⁷⁵⁶ In der Erfahrung solcher Diskrepanzen zwischen Systemanspruch und Alltagswirklichkeit und im jeweils persönlichen Umgang damit, potenzielle oder tatsächliche Maßregelungen hinzunehmen, ist die Wirkung der politisch-ideologischen Einflussnahme der SED auf die Schulbildung zu verorten. Damit wird verengenden Auffassungen von einer Indoktrination durch das DDR-Schulwesen ein differenziertes Bild von spezifischen Fluchtbewegungen, Anpassungs- und Widerstandsleistungen seitens der Schüler und Lehrkräfte entgegengesetzt.¹⁷⁵⁷ Spielräume in der direkten Lehrer-Schüler-Kommunikation konnten um den Preis der Entpolitisierung des Diskurses auch ohne Einmischungen von Partei- und Schulleitung genutzt werden.¹⁷⁵⁸ Bernd-Reiner Fischer liefert mit dieser internen und nachträglichen Sicht auf die Spielräume im pädagogischen Verhältnis einen Erklärungsansatz, warum die politische Instrumentalisierung des Erziehungs- und Bildungswesens in der DDR ihre Ziele nicht erreichte. Mit Bezug auf Re-Analysen von Ergebnissen der DDR-eigenen Jugendforschung stellt er dieses Scheitern in den Rahmen eines aktualisierten Modernisierungsbegriffes, dessen Bestimmungselement in der Zunahme der Individualisierung und deren Ausprägung in unterschiedlichen Lebensstilen, Milieus und Subkulturen zu sehen ist. Diese Entwicklung sei in der DDR mit gewisser Verspätung ebenso eingetreten wie in der Bundesrepublik und anderen westlichen Ländern [und in Ungarn! KDUe]. Im Schulalltag habe sich in der Folge ein subversives Element gebildet, das die Individuen gegenüber der Instrumentalisierung unempfindlich machte, insofern auch

¹⁷⁵⁵ Zitiert bei Fischer [1995], ebd. 855. Fn. 4.

¹⁷⁵⁶ Ebd. 860.

¹⁷⁵⁷ Ebd. 853, 865.

¹⁷⁵⁸ Ebd. 868-869. Vgl. Ders. Die Folgen der Indoktrination an den Schulen der DDR. Protokoll vom 22. April 1996, 12. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema »Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und ihre Folgen heute«, in: *Materialien der Enquete-Kommission 13. WP*. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 101-227, hier: 188-195.

entpolitisierte. „Es dürfte in erster Linie im Rückgriff des pädagogischen Handelns auf naive, subjektive Alltagstheorien bzw. den ‚gesunden Menschenverstand‘ bestanden haben.“¹⁷⁵⁹ Der Gegenposition in den Diskussionen der Enquete-Kommission gilt die Erweiterte Oberschule (EOS) als »Kaderschmiede« der DDR. Für diese Betrachtungsweise argumentiert Karl-Friedrich Schäfer, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, mit der besonderen Auslese der Lehrkräfte im Hinblick auf fachliche Kompetenz und Parteizugehörigkeit – 70 Prozent des Lehrkörpers der EOS waren Mitglieder der SED – sowie mit der Selektion der Schüler vor und nach dem Eintritt in die EOS.¹⁷⁶⁰ Diese Auffassung wird während der Öffentlichen Anhörungen der Enquete-Kommission durch Zeitzeugen bestätigt, zugleich werden aber auch die individuellen Wege aufgezeigt, sich gegenüber den Einflüssen aus der Staatspartei zur Wehr zu setzen.¹⁷⁶¹

Auch schon auf früheren Stufen des Systems waren Interventionen nach den sozialistischen Modellvorstellungen vom Bildungsgang des einzelnen Kindes und Jugendlichen vorgesehen. Schon die Kindergärtnerinnen und die vorwiegend weiblichen Lehrkräfte an der POS¹⁷⁶² – die Ausbildung der Unterstufenlehrer hatte wie bei den Kindergärtnerinnen den Abschluss der 10. Klasse der POS zur Voraussetzung – sollten proaktiv an der Legitimation des Herrschaftssystems mitarbeiten.¹⁷⁶³ Darüber hinaus sollten sie perspektivisch an der

¹⁷⁵⁹ Fischer [1995], 864.

¹⁷⁶⁰ Karl-Friedrich Schäfer, [Beitrag zur Podiumsdiskussion], in: Protokoll vom 22. April 1996, 12. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und ihre Folgen heute“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 200-203, hier: 201.

¹⁷⁶¹ Cornelius Weiss, Folgen der Kaderpolitik der SED für die Universitäten in den neuen Bundesländern im Transformationsprozeß. Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 8-100, hier: 30-36. In der anschließenden Diskussion führte Weiss, der amtierende Rektor der Universität Leipzig, aus (Ebd. 59-60): „Ich habe vorhin [...] das Beispiel meiner Tochter erwähnt, die, weil sie konfirmiert war, eben nicht zur EOS sollte und dann auch ihr musikwissenschaftliches Studium nicht hätte machen können. [...] Damals in der EOS gab es, wenn man wahnsinnig kämpfte und geschickt war und Glück hatte, durchaus noch Korrekturmöglichkeiten für solche Kaderentscheidungen. Ich hatte das Glück, daß damals gerade Helsinki lief, und da stand in den von der DDR unterschriebenen Papieren drin, keine Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, Religion etc. etc. Trotzdem mußte ich über die Tappel-Tappel-Tour Stadtbezirksschulrat, Stadtschulrat, Bezirksschulrat und Staatsratseingabe gehen und außerdem noch die Lüge von mir geben, daß die Abteilung Inneres mir nach meiner Rückkehr aus Rußland - ich habe zehn Jahre in Rußland gelebt - versprochen hätte, daß meine Kinder und ich alle Entwicklungsmöglichkeiten haben würden, damit ich als Student in der DDR bleibe. Das war zwar gelogen, das hatten sie meinem Vater versprochen, aber sie haben es geglaubt. [...] Und [...] meinem Sohn ging es genauso. Der war nämlich Totalverweigerer, der wollte nicht mal Bausoldat werden, Sie wissen, was das bedeutete. Der durfte dann nicht mal in eine ordentliche Lehre.“

¹⁷⁶² „Aus der Tatsache, dass die Volksbildung der DDR ein »Frauenbetrieb« ist (80 Prozent der Pädagogen sind Frauen) [ergeben sich] wachsende Anforderungen.“ Die Quelle führt das allerdings nicht weiter aus. ZK der SED. Abt. Volksbildung 41 an Büro Kurt Hager, Materialien in Vorbereitung der Ungarnreise, 15. April 1988. BArch SAPMO DY/ 30/ 5762, ohne Paginierung.

¹⁷⁶³ Die »Jungen Pioniere« veranstalteten aufgrund von Richtlinien Geländespiele, in denen sogenannte »Grenzverletzer« aufgebracht oder die historische Situation des Mauerbaus nachempfunden wurden. Edgar Wolfrum, *Die Mauer : Geschichte einer Teilung*. München ²2009, 87. (Hinweis mit Bezug auf den »Tagesspiegel« vom 5. August

Heranbildung der zukünftigen Kader mitwirken.¹⁷⁶⁴ Der Fachunterricht an POS und EOS wurde von Diplomlehrern erteilt, die nach dem Abitur (und bei Männern nach dem Wehrdienst) ein vier-, später fünfjähriges Studium an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität absolviert hatten.¹⁷⁶⁵ Wichtigster Bestandteil der Ausbildung zur Kindergärtnerin oder zur Grundstufenlehrerin war auf diesem Hintergrund die angewandte Psychologie, genauer die Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie.¹⁷⁶⁶ Deviantes jugendliches Verhalten sollte sich wenn möglich erst gar nicht entwickeln. Kam es in den Augen der Staatssicherheit doch dazu, so griff die Dienstanweisung des MfS 4/66 vom 15. Mai 1966 („Zur politisch-operativen Bekämpfung der politisch-ideologischen Diversion und Untergrundtätigkeit unter jugendlichen Personenkreisen in der DDR“¹⁷⁶⁷). Besonderes Augenmerk galt der Ausbildung und Erziehung der künftigen wissenschaftlichen Kader. Neben umfangreichem Fach- und politischem Wissen¹⁷⁶⁸ ging es dabei vor allem um „[...] die Anerziehung [!] solcher Eigenschaften, wie hohes Staatsbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, Klassenverbundenheit und Klassenwachsamkeit sowie offenes parteiliches Verhalten und Auftreten für unseren sozialistischen Staat [...]“¹⁷⁶⁹. Dafür, dass es dem ideologischen Gegner gelingen könnte, Einfluss auf Studenten und Schüler sowie auf den Lehrkörper zu gewinnen, wurden u. a. die Lehrer selbst verantwortlich gemacht.¹⁷⁷⁰

1981). Schulklassen besuchten das »Traditionszimmer« an der Adresse »Unter den Linden«, von wo aus der Einsatz der Kampfgruppen beim Bau der Mauer befehligt wurde (Ebd. unter Hinweis auf die SED-Parteizeitung »Neues Deutschland« vom 14. Juli 1981).

¹⁷⁶⁴ Matthias Wagner, Das Nomenklatursystem – Hauptinstrument der Kaderpolitik der SED, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Ebd. 10-30. Siehe oben Fn. 1761. Vgl. auch Thomas Ammer [1995a], Die Machthierarchie der SED, in: *Materialien der Enquete-Kommission 12. WP*, Band II/2, 803-862. Ders. [1995b], Fragen zu Struktur und Methoden der Machtausübung in der SED-Diktatur, in: Protokoll Dienstag, 26. Januar 1993. 25. Sitzung der Enquete-Kommission. *12. WP*, Band II/1, 463-471. Siehe oben Fn. 384.

¹⁷⁶⁵ Siegfried Kiel, Umsetzung kaderpolitischer Konzeptionen in der Lehrerbildung an DDR-Hochschulen, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Ebd. 36-44, hier: 37-38. Siehe Fn. 1761.

¹⁷⁶⁶ Ministerium für Volksbildung, HA Lehrerbildung: Lehrprogramm Psychologie für die Ausbildung von Lehrern für die unteren Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule – 1965. BArch DR 2 /27481, ohne Paginierung.

¹⁷⁶⁷ BStU o. J.: MfS, VVS 365/66. URL: https://www.bstu.de/assets/bstu/content_migration/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/anweisung-4-66_bekaempfung-jugend.pdf. (20.10.2020). Zur Geschichte der Durchführungsanweisung im Zusammenhang mit dem XI. Plenum des ZK der SED 1965 und zu ihren Auswirkungen siehe Wolle 2011, 206-211. Siehe Fn. 383.

¹⁷⁶⁸ Henning Schluß, *Mauerbau im DDR-Unterricht*. Elektronische Ressource -DVD. 2004. FWU [Film in Wissenschaft und Unterricht]. Hinweis und Beschreibung der Unterrichtsaufzeichnung 1977 an der Humboldt-Universität Berlin bei Wolfrum²2009, 86. Siehe oben Fn. 1763.

¹⁷⁶⁹ Ministerrat der DDR. MfS. Stellvertreter des Ministers: Durchführungsanweisung Nr. 1 zur Dienstanweisung Nr. 4/66 des Ministers für Staatssicherheit. BStU, MfS, VVS 008-63/68.

URL http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/durchfuhrungsbestimmung_unis.pdf (01.04.2019).

¹⁷⁷⁰ „Die klassenmäßige Erziehung ist noch nicht in ausreichendem Maße gesichert. Einige Lehrkräfte verhalten sich gegenüber den Studenten und Schülern *liberal*, kommen nicht ihren Pflichten zur politischen Erziehung nach und überlassen diese zum überwiegenden Teil dem gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, dem Elternhaus, den Betrieben und gesellschaftlichen Organisationen.“ Ebd. 4. (Hervorhebung KDUe).

In diesem engmaschigen Netz staatlicher Bevormundung und persönlichen Drucks war auch Platz für verständnisvolle Gesprächspartner. Die Stasi-Kontrolle durch das Netz inoffizieller Mitarbeiter (IM) aus angeworbenen Professoren, anderen Lehrkräften, Angestellten und Studierenden bezog sich schwerpunktmäßig auf die Universitäten und Hochschulen, aber auch schon früher im Bildungsgang auf die EOS, weil in ihnen ja die Kandidaten für ein Studium herangebildet wurden. An der Spitzeltätigkeit waren nur wenige Frauen beteiligt, außer wenn Liebesbeziehungen zum Aushorchen verwendet werden konnten. Bereits Schüler der EOS wurden angeworben, weil »*feindliche Elemente*« schon vor der Immatrikulation ausgesiebt werden sollten. Ganz „[...] besonders war die Staatssicherheit an Studenten der Fachrichtungen Germanistik, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogik, Medizin, Kunst/Kultur und Theologie interessiert.“¹⁷⁷¹ Die flächendeckende Rekrutierung von Studenten als IM ging allerdings in den 1980er Jahren zurück; das Interesse verlagerte sich stattdessen auf hochrangige Wissenschaftler, deren internationale Kontakte sie für Spionagezwecke geeignet erscheinen ließen. Es gab aber weiterhin »*Hotspots*« in der Hochschullandschaft der DDR, an denen Informationen in der Breite gesammelt wurden, z. B. unter den ausländischen Studenten am Herder-Institut der Universität Leipzig. Neben diesen verdeckten Aktivitäten des MfS der Auslandsspionage, der Abwehr Oppositioneller, der Überwachung der Reise- und Auslandskader, neben den offenen »*Sicherheitsüberprüfungen*« in den Bildungsinstitutionen müssen die im politischen System der DDR normal erscheinenden informellen Kanäle zwischen staatlichen Stellen einerseits sowie Partei- und MfS-Strukturen andererseits beachtet werden.¹⁷⁷² Auch Matthias Braun geht davon aus, dass die Abteilungen, in denen die internationalen Verbindungen von Universitäten und Hochschulen verwaltet wurden, einen der Schwerpunkte in der MfS-Tätigkeit darstellten. Zielpersonen der IM waren natürlich nicht die Nomenklaturkader. Denn wer so viele »*Sicherheitsüberprüfungen*« hinter sich gebracht hatte wie diese hohen Funktionäre des Staats- und Parteiapparats, galt als sakrosankt. Vielmehr ging es um die Universitätsmitarbeiter und Studierenden, die mit der jeweiligen ausländischen Universität zu tun hatten oder die von dort an die DDR-Hochschuleinrichtung gekommen waren.¹⁷⁷³

¹⁷⁷¹ Rainer Eckert, *Lehren und Lernen unter MfS-Kontrolle : Lähmung der Universitäten*. Bundeszentrale für politische Bildung 2017. URL: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/stasi/218425/bildung?p=all> (01.04.2019).

¹⁷⁷² „So wurden die Kader- und Studentenakten der Personalabteilungen und aus den Archiven regelmäßig und komplikationslos dem MfS übergeben [...]. [Dieses nahm damit] indirekt Einfluss auf die Personalentwicklung, besonders die Besetzung von Führungs- und Schlüsselpositionen, beeinflusste das wissenschaftliche und gesellschaftliche Leben der Universitäten, den Unterricht sowie die Leitungsentscheidungen.“ Ebd.

¹⁷⁷³ „Das war eine sehr brisante Frage für das MfS, die sich nicht nur auf Studenten aus dem sogenannten nichtsozialistischen Wirtschaftsgebiet bezog, sondern z. B. Anfang der achtziger Jahre im Rahmen der Polen-Krise auch auf polnische Studenten. Für diese ausländischen Studenten und ausländischen Lehrkräfte an den Hochschulen

4.4. Ansätze von bilinguaem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern

Wie Anna Kerner erzählt, sei sie von ihrer Vorgängerin im Bildungsministerium, Rosa Mammel, gezielt als Nachfolgerin ausgewählt worden.¹⁷⁷⁴ Was qualifizierte sie dazu? Es waren die Erfahrungen, die sie als eine Pionierin des ungarndeutschen Schulwesens sammeln konnte. Anna Kerner hatte im Jahre 1982 als Lehrerin für Deutsch, Mathematik und Erdkunde die erste zweisprachige Grundschule (Klasse 1 bis 8) in Bóly/Bohl (Komitat Baranya/Braunau) mitbegründet. In ihrem Narrativ klingt es wie eine Graswurzelrevolution, die von ihr und einer Gruppe Studierender des Faches Deutsche Sprache und Literatur ausgegangen war. Damals habe es offiziell noch keine Ausbildung für Nationalitätensprache/Volkskunde der Ungarndeutschen an der Universität Fünfkirchen/Pécs gegeben. Sie und ihre Kommilitonen hätten sich gefragt, ob sie den Deutschunterricht weiterhin so gestalten würden, wie sie ihn selbst als Schülerinnen genossen und durchlitten hatten. Gemeinsam wollten sie nach Wegen jenseits der reinen Vermittlung grammatischer Strukturen suchen; ihr Ziel war es ausdrücklich, ihre Schüler zum Sprechen zu bringen. Unterrichtsmaterialien auf Deutsch waren nicht vorhanden. Anna Kerner verfasste sie handschriftlich; vervielfältigt wurden sie abends von den eigenen Kinder durch Abschreiben. Das ging so lange, bis das Pädagogische Institut des Komitats ein Umdruckgerät zur Verfügung stellte. Gerät, Matrizen und Kopierflüssigkeit wurden nach Gebrauch jeweils wieder einkassiert. An diesem Detail wird klar, dass der lokale Aufbruch in

gab es jeweils ein eigenes Referat im MfS, was in den einzelnen Bezirksverwaltungen oder auf Hauptabteilungsebene gearbeitet hat, übrigens mit einem sehr hohen IM-Anteil, und unter diesen IM waren nicht nur Leute aus der DDR, sondern auch eine ganze Reihe ausländischer Studenten bzw. ausländischer Universitätsmitarbeiter.“ Matthias Braun, Einfluss des Ministeriums für Staatssicherheit auf die Kaderpolitik an den Hochschulen und Schulen der DDR, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: Materialien der Enquete-Kommission. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 89-93, hier: 92.

¹⁷⁷⁴ Interview mit Anna Kerner in ihrer Wohnung in Budapest am 5. Juni 2019. Anna Kerner war von 1995 bis zu ihrer Pensionierung 2011 als Referentin im ungarischen Bildungsministerium tätig – zuletzt im Rang einer Leitenden Oberregierungsrätin – und dort zuständig für die Bildungseinrichtungen der ungarndeutschen Minderheit, darunter die Kindergärten und die sogenannten Nationalitätenschulen, sowie für die Schulbücher in Nationalitätensprachen. In dieser Zeit hatte sie den ungarischen Ko-Vorsitz im Ständigen Unterausschuss der Gemischten Deutsch-Ungarischen Kulturkommission inne; der deutsche Ko-Vorsitz wurde von wechselnden Vertretern des AA besetzt. Im Unterausschuss beraten und beschließen die ungarischen und deutschen Partner Projekte im Bereich Bildung, Erziehung und Jugendaustausch, Kultur und Medien, die geeignet sind, der ungarndeutschen Identität Form zu geben und Ausdruck zu verleihen, und in Ungarn den deutschen Sprachunterricht zu fördern.

die Zukunft des bilingualen Deutschunterrichts unter den – wenn auch relativ milden Bedingungen – einer Diktatur stattfand. Die Kulturpolitik »des dreifachen T (ungarisch *tilos, türt, támogatott* [verboten, geduldet, gefördert])« erfuhren Anna Kerner und ihre Kolleginnen am eigenen Leib bei der Rückkehr von einer Informationsreise in die Bundesrepublik Deutschland. Sie waren dazu von der Friedrich-Ebert-Stiftung eingeladen worden. Die Reise führte unter anderem zu großen Schulbuchverlagen in Baden-Württemberg und Bayern, wo sie auch mit Lehrerhandexemplaren verschiedener Unterrichtswerke beschenkt wurden. Bei der Wiedereinreise nach Ungarn wurden diese genau in Augenschein genommen. In einem Geschichtsbuch fand sich eine Passage zur »*Niederschlagung der Revolution 1956 durch die kommunistische Diktatur mit Hilfe der Roten Armee*«. Die Lehrerinnen wurden festgenommen und mussten die Nacht im Polizeigewahrsam verbringen. Die Bücher wurden beschlagnahmt. Ein direktes Nachspiel hatte die Sache nicht. Nach der Wende, als man nachschauen konnte, wer als politisch gefährliche Person verzeichnet worden war, hat Anna Kerner auch ihren Namen auf einer Liste gefunden.

Unter welchen Bedingungen kam das Experiment einer zweisprachigen Nationalitäten-Grundschule gerade in Boly/Bohl zustande? Ohne die Unterstützung des Schulleiters, der Anna Kerner als Schülerin selbst in Chemie und Mathematik unterrichtet hatte, und die des Parteisekretärs und Vorsitzenden des Gemeinderats, der mit Annas Vater gut bekannt war, wäre es wohl nie gelungen. Nachdem der Grundsatzbeschluss im Juni 1982 gefasst worden war, musste Anna Kerner während des Sommers in den ungarndeutschen Familien intensiv werben. Hätte sie die geforderten achtzehn Erstklässler für den ungarndeutschen bilingualen Zweig nicht zusammenbekommen, wäre der Schulversuch nie zum 1. September 1982 gestartet worden. Natürlich hatten die Behörden ein Auge darauf. Das Fach Deutsch durfte zwar im Zeugnis erscheinen und wurde benotet, zählte aber nicht bei dem Endergebnis des Zeugnisses. Jährlich kam unangekündigt eine Kommission des Bildungsministeriums und testete die Kinder. Die Testergebnisse wurden mit denen aus zehn anderen ungarischen Grundschulen verglichen. Einmal bekam Annas Kollegin, die Ungarische Sprache und Literatur unterrichtete, Schwierigkeiten wegen der Passivkonstruktionen, die es im Ungarischen »*eigentlich*« nicht gibt. Sie wurden auch damals von Sprachschützern als »*Germaniszmus*« gebrandmarkt. Offensichtlich waren die Übungen in Annas Deutschstunden so wirksam gewesen, dass sie auf das Ungarisch der Schülerinnen und Schüler abgefärbt hatten.

Die Schule kam in die Akten der Deutschen Botschaft, als diese beim Staatsbesuch von Bundespräsident Richard von Weizsäcker kurzfristig nach einer ungarndeutschen Schule

suchte. Er hatte sich bei einem geplanten Abstecher nach Fünfkirchen/Pécs spontan nach einer solchen erkundigt. Er hospitierte bei Anna Kerner im Unterricht. Für den kleinen Ort ein großes Ereignis, als der Staatsgast mit dem Hubschrauber auf dem Sportplatz gelandet war. Annas Tochter, ebenfalls in der Nationalitätenklasse, überreichte dem Bundespräsidenten einen Blumenstrauß, und die Schüler sangen das Lied »*Die Gedanken sind frei*«. Richard von Weizsäcker bemerkte gerührt, das sei das Lieblingslied seiner Frau. Seit 1985 Gründungsmitglied des Lenau-Vereins in Fünfkirchen/Pécs, dem ersten ungarndeutschen Verein, nahm Anna Kerner an dem Aufbau der Partnerschaft zur Stadt Fellbach teil. (Die erste Städtepartnerschaft zwischen der BRD und der UVR!) Bürger und Stadtverwaltung von Fellbach unterstützten materiell und ideell den Bau des »*Lenau-Hauses*« als Kulturzentrum der Ungarndeutschen in Fünfkirchen/Pécs. Dies ist in den Akten des Politischen Archivs im AA – neben dem bundesdeutschen KIZ in Budapest – das Leuchtturmprojekt der sich entwickelnden Kulturbeziehungen. Nachdem das »*Lenau-Haus*« der Öffentlichkeit übergeben war, wurde Anna Kerner 1992 die erste Geschäftsführerin. Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie sind vor allem die Fortbildungen für die Deutsch-Lehrerinnen der Nationalitätenschulen hervorzuheben, die sie ins Haus holte oder von hier aus organisierte – in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, den Ländern Baden-Württemberg und Bayern, dem Österreich-Institut und vor allem mit der früh verstorbenen ZfA-Fachberaterin, Ruth Hübner-Lukes, und ihrem Nachfolger, Lutz Maier, die für die Grundschulpädagogik in Fünfkirchen/Pécs ihren Dienstort genommen hatten.

4.5. Kontrolle der DDR-Reisekader und Neuordnung nach dem Mauerfall

Die Reise- und Auslandskader wurden in einem stark zentralisierten Verfahren sorgfältig ausgewählt.¹⁷⁷⁵ *Erste Hürde:* der Vorschlag durch den Vorgesetzten. Nicht alle waren dazu berechtigt; über dieses Recht entschied der Minister bzw. Leiter eines zentralen staatlichen Organs bzw. Vorsitzende des Rates des Bezirks in seinem Geschäftsbereich und informierte darüber die Abt. Auslandsdienstreisen (ADL) beim Ministerrat.¹⁷⁷⁶ Diese Stellen hatten auch

¹⁷⁷⁵ Ministerrat der DDR 1982a: Anordnung über die Auswahl, Bestätigung und Vorbereitung von Reise- und Auslandskadern und die Durchführung ihrer dienstlichen Reisen“ vom 13.01.1982; § 1 Abs. 1 Fn. 1: „Auslandskader sind Dienstreisende, die ununterbrochen länger als sechs Monate im sozialistischen oder nichtsozialistischen Ausland eingesetzt werden (Delegierung zu einer langfristigen Tätigkeit in einer Botschaft oder anderen Einrichtung der DDR oder Baustelle im Ausland oder zu einer Institution eines ausländischen Staates bzw. in internationale Organisationen). BArch DR 4 /106, ohne Paginierung; ohne Anlagen). Eine vollständige Kopie mit fünf Anlagen im BStU Zentralarchiv MfS-BdL Dok. Nr. 003846, mit Paginierung.

¹⁷⁷⁶ § 2 Abs. 3. Ebd. Fol. 7.

die ständige Berichtspflicht der Auslandskader und die Auswertung der Berichte zu organisieren.¹⁷⁷⁷ *Zweite Hürde*: Die Bestätigung des Auslandseinsatzes. Dazu waren nur „Antragsberechtigte Leiter“ ausersehen.¹⁷⁷⁸ Diese erscheinen in einer kurzen Liste: dreizehn Positionen an der Spitze der zentralen Organe, u. a. die Minister.¹⁷⁷⁹ Diese stellten den Antrag auf „Erfassung“ (bzw. „Streichung“) für den Kader und seinen Ehepartner und beantragten die Reisedokumente.¹⁷⁸⁰ Bei den Auswahlkriterien waren weitere (*dritte*) *Hürden* angelegt. Die „politische Zuverlässigkeit“, auch des Ehepartners, war zu überprüfen.¹⁷⁸¹ Gemäß einer nachträglichen Dienstanweisung des Ministers für Staatssicherheit, Erich Mielke, wurde die politische Zuverlässigkeit der Auslandskader noch um die Gewähr ergänzt, dass diese „[...] die DDR im Ausland würdig vertreten.“¹⁷⁸² Auch zuvor gab es schon Anweisungen von Mielke, wie der „[...] subversive[n] Tätigkeit [des] Gegner[s] [und der] gezielte[n] politisch-ideologischen Diversion“ entgegenzutreten sei.¹⁷⁸³ Zwei gegnerische Aktivitäten sollten proaktiv ausgeschaltet werden. Diese seien „[...] besonders darauf gerichtet, Auslands- und Reisekader zum ungesetzlichen Verlassen der DDR zu verleiten bzw. abzuwerben [sowie ...] in die Auslandsvertretungen der DDR einzudringen und Agenten unter den Reisekadern zu gewinnen.“¹⁷⁸⁴ Bei den sollten u. U. „[...] operative Ermittlungen im Wohn- und Freizeitbereich“ bei den Stasi-Organen beantragt werden.¹⁷⁸⁵ Bestätigungen dürften nicht ausgesprochen werden, bevor nicht die »*Sicherheitsüberprüfung*« abgeschlossen sei und die Zustimmung der zuständigen Dienstseinheit des MfS vorliege.¹⁷⁸⁶ Bei der »*Sicherheitsüberprüfung*«, die übrigens nach der Rückkehr vom Auslandseinsatz erneut vorzunehmen war, seien u. a. –

- „das reale Persönlichkeitsbild aufzuklären und *vorgetäuschte* positive Eigenschaften und Haltungen aufzudecken [!],
- veränderte Einsatzbedingungen, wie *dezentraler Einsatz* in den Aufenthaltsländern sowie der Einsatz von DDR-Bürgern im nichtsozialistischen Ausland als internationale Funktionäre, Vertreter in gemischten Gesellschaften, Berater, *Lehrkräfte*, Monteure

¹⁷⁷⁷ § 2 Abs. 2. Ebd. Fol. 6.

¹⁷⁷⁸ § 3 Abs. 1. Ebd. Fol. 7.

¹⁷⁷⁹ Anlage zu § 3 Abs. 1. Ebd. Fol. 26.

¹⁷⁸⁰ § 3 Abs. 3 und 4. Ebd. Fol. 8.

¹⁷⁸¹ § 4 Abs. 1 und 2. Ebd. Fol. 9.

¹⁷⁸² Ministerrat der DDR 1982b: Dienstanweisung vom 06.07.1982. BStU Zentralarchiv MfS-BdL Dok. Nr. 003844, mit Paginierung. Hier Fol. 1.

¹⁷⁸³ Ministerrat der DDR 1980: Dienstanweisung vom 08.05.1980. BStU Zentralarchiv MfS-BdL Dok. Nr. 003843, mit Paginierung. Hier Fol. 1. Es handelt sich um eine Präzisierung und nachdrückliche Bestätigung der Dienstanweisung 4/1975.

¹⁷⁸⁴ Ebd.

¹⁷⁸⁵ Ebd. Fol. 3.

¹⁷⁸⁶ Ebd. Fol. 2.

u.a., *gemeinsam mit* entsprechenden *Vertretern nichtsozialistischer Staaten* zu beachten,

- solche Hinweise zur Persönlichkeit gründlich einzuschätzen, die zum Zeitpunkt der Überprüfung keine vordergründige Bedeutung haben, aber den Kader *unter kapitalistischen Umweltbedingungen in Konfliktsituationen* bringen können und zum sicherheitspolitischen Risiko werden lassen,
- bei Auslandskadern die Ehefrau [!] und Verwandte 1. Grades in die politisch-operativen Überprüfungsmaßnahmen mit einzubeziehen,
- [...]
- *Verbindungen in das nichtsozialistische Ausland* und Einreisen von dort zu erfassen und kritischer einzuschätzen,
- [...].¹⁷⁸⁷

Die Anordnung des DDR-Ministerrats etablierte in § 5 *de facto* eine Entscheidungskompetenz des MfS über die Entsendung von Auslandskadern, die in der darauf folgenden Dienst-anweisung vom 06. Juli 1982 als Mitwirkungspflicht nur notdürftig getarnt ist. Das »*Entscheidungsdokument*« des MfS musste zusammen mit dem Antrag auf Entsendung eines Auslandskaders eingereicht werden, und der »*Antragsberechtigte Leiter*« durfte diese nicht ohne Berücksichtigung des Stasi-Dokuments bestätigen. Eine Zurückweisung des Antrags durfte aber *nicht* mit diesem Dokument gerechtfertigt werden. Die Persönlichkeitsprüfung musste differenziert und umfassend erfolgen. So sollten z. B. nicht nur die gegenwärtigen, sondern auch die ehemaligen Westkontakte, insbesondere zur Bundesrepublik und West-Berlin, des vorgesehenen Kadern, seines Ehegatten und seiner Verwandten 1. Grades erfasst werden, und nicht nur die Kontakte, sondern auch die persönliche Einstellung der Betroffenen dazu. Die »*Antragsberechtigten Leiter*« sollten die Sicherheitsüberprüfung für alle Reise- und Auslandskader, gleich ob im Einsatz oder in Einsatzvorbereitung, einmal jährlich vornehmen. Weitere Paragraphen der Anordnung betreffen die Grundsatzschulungen und weiteren spezifischen Schulungen für Auslandskader und ihre mitreisenden Ehepartner (§ 8) sowie ihre spezifische Reisevorbereitung mit Reisedirektiven und allen notwendigen Informationen zum Einsatzland sowie zu den eigenen Rechten und Pflichten (§ 9). Von der Beherrschung der Landessprache ist dabei nicht ausdrücklich die Rede. Die Berichterstattung und Auswertung wird in § 13 geregelt. Ausdrücklich wird in der folgenden Dienst-anweisung das Erfordernis des MfS-Entscheidungsdokuments auch auf Auslandskader in sozialistischen Ländern ausgedehnt.

Am 6. November 1989 war der immer noch restriktive Entwurf zu einem neuen „Reise-gesetz“ in der Parteizeitung »*Neues Deutschland*« veröffentlicht worden, aber dieser wurde

¹⁷⁸⁷ Ebd. Fol. 3-4. (Hervorhebungen KDUe).

nach Protesten in der Öffentlichkeit und in der Volkskammer zurückgezogen.¹⁷⁸⁸ Der neue Entwurf vom Vormittag des 9. November 1989, gemäß dem „Privatreisen nach dem Ausland“ unbeschränkt möglich sein sollten, wurde am selben Tag vom ZK der SED durchgewinkt, vom Ministerrat beschlossen und abends von dem schlecht vorbereiteten PB-Mitglied Günter Schabowski in einer berühmt gewordenen Pressekonferenz bekannt gegeben. Seine Verlegenheitsantwort auf die Frage nach dem Inkrafttreten, die rasch von den Fernsehstationen und Radiosendern verbreitet wurde, rief den unaufhaltsamen Andrang der Ostberliner Bevölkerung am Übergang Bornholmer Straße und an anderen Grenzübergängen hervor.¹⁷⁸⁹ Schon am nächsten Vormittag kam die HA Kader im MfHF zur Beratung zusammen. Bei der Sitzung wurde die bisher geltende „Anordnung des Ministerrats über Reise- und Auslandskader“ vom 13. Januar 1982 außer Kraft gesetzt.¹⁷⁹⁰ Auch wenn die neue Konzeption ab sofort von rechtsstaatlichen Prinzipien auszugehen versprach, wollte sie den Einfluss von Staat und Partei so weit wie möglich erhalten. Mit dem Recht eines jeden DDR-Bürgers ab 18 Jahren auf einen Reisepass, wie im Entwurf des „Reisegesetzes“ geplant, werde eine neue Grundlage für den internationalen Wissenschaftlertausch geschaffen. Dadurch würden Auslandsaufenthalte für Wissenschaftler, Studenten und Experten zur „Normalität.“¹⁷⁹¹ Wenn die individuelle Karriereplanung und das Staatsinteresse bzw. das wissenschaftliche Interesse der abgehenden Institution übereinstimmen, komme wie bisher die Delegation in Frage. „Diese Einsätze erfolgen wie bisher auf der Basis von internationalen Vereinbarungen im Rahmen der kulturell-wissenschaftliche[n], der wissenschaftlich-technischen und der kommerziellen Zusammenarbeit [...]. Der Zyklus der Auswahl und Vorbereitung der Kader, des Einsatzes und der Integration nach der Rückkehr muß auch zukünftig planmäßig gestaltet werden.“¹⁷⁹² Das Auswahlverfahren sei aber durch eine öffentliche Ausschreibung zu ergänzen. Bei eindeutig privatem Interesse komme ein Auflösungsvertrag für das Arbeitsverhältnis mit der DDR-Institution in Betracht.¹⁷⁹³

¹⁷⁸⁸ Vgl. Deutscher Bundestag (Hg.), Dokumente. URL

<https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2020/kw02-kalenderblatt-reisegesetz-675336> (12.11.2020).

¹⁷⁸⁹ URL: <https://www.mdr.de/zeitreise/stoeborn/damals/der-tag-an-dem-die-mauer-fiel100.html> (12.11.2020).

¹⁷⁹⁰ Ministerrat der DDR 1982: „Anordnung über die Auswahl, Bestätigung und Vorbereitung von Reise- und Auslandskadern und die Durchführung ihrer dienstlichen Reisen“ vom 13.01.1982, siehe Fn. 1775.

¹⁷⁹¹ Konzeption für den internationalen Wissenschaftlertausch. Ebd. 1. Siehe Fn. 625.

¹⁷⁹² Ebd. 6.

¹⁷⁹³ Der defensive Charakter der Konzeption wird vor allem in der folgenden Passage deutlich: „Voraussichtlich erhält jeder Wissenschaftler das Recht, einen privaten Arbeitsaufenthalt auf Vertragsgrundlage [...] mit Institutionen im Ausland zu vereinbaren. [...] Analog [...] kann die Möglichkeit entstehen, sich privat um eine Qualifizierung (Stipendium) im Ausland zu bewerben. DDR-Institutionen und Auslandseinrichtungen werden sich in einer offenen Konkurrenz-Situation befinden, die bisher z. T. über die ungesetzliche Abwerbung und das illegale Verlassen der DDR unplanmäßig reguliert wurde. Der Schutz der DDR-Interessen wird im Ringen um die besten

Eine Übertragung dieser Regelungen auf DDR-Lehrer im Ausland wurde zu diesem Termin noch nicht beraten, weil deren Einsatz bis dahin im Machtbereich des MfV HA IV lag. Eine Anwesenheitsliste der Expertenrunde ist im Bundesarchiv nicht überliefert. Wahrscheinlich war auch jemand aus der Kaderabteilung des MfV dabei. Nach dem Rücktritt von Margot Honecker vom Amt des Ministers für Volksbildung am 20. Oktober 1989 – das sie seit 1963 innehatte – zeichnete sich die Möglichkeit einer Neuorganisation der DDR-Bildungsadministration ab.¹⁷⁹⁴ Kurz vor Toresschluss übernahm übernahm das MfV unter der Regierung Hans Modrow (18.11.1989-12.04.1990) „[...] Personen mit zweifelhafter fachlicher und pädagogischer Qualifikation und Eignung in den Schuldienst: ehemalige FDJ-Kader, frühere Mitarbeiter von SED-Kreis- und Bezirksleitungen, des Ministeriums für Staatssicherheit, der Nationalen Volksarmee und des Staatsapparates.“¹⁷⁹⁵ Im Zuge der Zusammenfassung der beiden bisher getrennten Ministerien, zusätzlich mit dem Staatssekretariat für Berufsbildung, in einem einzigen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (MfBW) wurde übergangsweise eine HA ILA (Internationaler Lehrkräfteaustausch) geschaffen, in deren Aktenbestand die oben zitierte „Konzeption“ zu finden ist. Es wurde auch die Bildung einer Ad-hoc-Arbeitsgruppe mit Mitgliedern aus den drei bis dahin getrennten Institutionen vorgeschlagen, in der die bisherigen Kaderabteilungen ein modernes Personalmanagement entwerfen sollten. Diese AG trat am 15. Januar 1990 zum ersten Mal zusammen.¹⁷⁹⁶ Anders als in der Berufsbildung wurde die Nachfrage nach DDR-Auslandslehrern im Bereich der Allgemeinbildung von einem [vermutlichen] Vertreter des ehemaligen MfV namens Waack, skeptisch eingeschätzt.¹⁷⁹⁷ Waack war mit dem Arbeitsbereich

Köpfe in erster Linie über Garantien (Arbeits- und Studienplatz; Wohnung, Sozialwesen usw.) sowie über eine differenzierte und wirksame Stimulierung erreicht (Spitzengehälter- und -stipendien für die tatsächlichen Leistungsträger). Der Gegner wird höchstwahrscheinlich seine Strategie zum Auskauf des DDR-Wissenschaftlerpotentials weiter zielstrebig verfolgen und den Bedingungen der Erneuerung anpassen.“ Ebd. 7. (Hervorhebung im Original).

¹⁷⁹⁴ „Vorschlag zur Aufgabenstellung und Struktur des Bereiches Kader im Ministerium für Bildung“ o. D. BArch DR/4/106, ohne Paginierung [Typoskript 6 Seiten]. Die Terminsetzung für den Abschluss der Vorarbeiten 15.12.1989 (S.5) und der Vorlauf der oben dargestellten Expertenrunde am 10.11.1989 erlauben die Datierung des Dokuments auf ca. den 15.11.1989.

¹⁷⁹⁵ Bernd-Reiner Fischer 1993, 59. Siehe oben Fn. 387. Zu den so genannten »Modrow-Lehrern« vgl. auch Gundel Richter/Bernd-Reiner Fischer, Städtischer Schulalltag im Wandel : Eine Lehrerperspektive, in: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft* [30. Beiheft der Zeitschrift *Pädagogik*]. Weinheim 1993, S. 37-48.

¹⁷⁹⁶ Die Protokolle, die die Arbeitssitzungen der Ad-hoc-AG dokumentieren, verwenden durchgängig die Abkürzung MfVobi statt MfV. Ob die Assonanz an „Phobie“ – auf dem Hintergrund des sich anderswo offen äußernden Hasses auf Margot Honecker – beabsichtigt war, ist nicht überliefert. Die Protokolle vermeiden die Kennzeichnung der Redebeiträge durch die Kombination „Gen[osse]“ oder „Gen[ossi]n + Familienname, stattdessen wird der Doktorgrad oder die Bezeichnung Kollege bzw. Kollegin vorangestellt. BArch DR/ 4/55, ohne Paginierung.

¹⁷⁹⁷ „Zukünftig werden Einsätze von Experten der Volksbildung, die bisher unter dem Motto Solidarität standen [also von der DDR finanziert wurden, KDUe], stark abnehmen. [...] auch die ausländischen Partner werden nicht

„Botschaftsschulen“ betraut worden, der in die »HA Schulen« (im MfBW später »HA VI Allgemeinbildende Schulen«) eingegliedert werden sollte. Als „offenes Problem“ galt an diesem Tag noch der „Fachlehreinsatz im S[ozialistischen] W[irtschaftsraum] in deutscher Sprache.“¹⁷⁹⁸ Die Schulaufsicht über die DDR-Auslandslehrkräfte war so lange nicht geklärt, bis nicht entschieden war, ob diese Einsatzform dem »Sektor D[deutsch] i[m] A[usland]« angegliedert werden sollte. In der folgenden Sitzung sprach Waack schon von einem sich abzeichnenden „Lehrerüberschuss“ in der DDR und regte an, den nach dem Auslaufen der Kulturarbeitspläne (KAP) entstehenden Lehrerüberhang in andere Staaten, z. B. nach Algerien, umzulenken.¹⁷⁹⁹ Wenig später (12.02.90) legte er nach: „Vorfristig heimgekehrte Experten [Auslandslehrer bzw. –lektoren] auf Arbeitssuche – Garantien können nicht gegeben werden zur Wiedereingliederung nach Auslandseinsatz.“ Die Abnahme der Schülerzahlen auf dem Territorium der DDR als Folge der innerdeutschen Binnenwanderung von Ost nach West zeichnete sich schon ab,¹⁸⁰⁰ während der Geburtenrückgang mit gravierenden Auswirkungen auf den Kindergärtner- und Lehrerbedarf wenig später manifest wurde. Im Jahre 1989 konnte von 183.828 Lehrkräften im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen ausgegangen werden.¹⁸⁰¹ Am Stichtag 30. Juni. 1990 wurden dagegen nur noch 179.515 Lehrer verzeichnet, davon 175.387 in Vollzeit.¹⁸⁰²

Ein weiterer Angehöriger des ehemaligen MfV, Dr. Opitz, seit 1979 Mitarbeiter in der HA IV und dort für die „Vorbereitung, Anleitung und Qualifizierung der Auslandsexperten“ zuständig, sollte spätestens zum 31. August 1990 die Leitung des Bereichs Expertenentsendung übernehmen.¹⁸⁰³ Später sollte dieser Bereich unter der Bezeichnung „Schulen im Ausland/ Schüler- und Lehreraustausch“ in das Referat VI A 4 eingegliedert werden, anders als die Botschaftsschulen, für die es das Referat VI A 1 („Schulorganisation“) verantwortlich zeichnete

mehr in dem hohen Maße zur Finanzierung dieser Einsätze in der Lage sein. Ausländische Partner beobachten auch sehr genau, daß die Volksbildung in der DDR in Mißkredit geraten ist.“ Protokoll vom 15. Januar 1990. Ebd.

¹⁷⁹⁸ Protokoll vom 25. Januar 1990. Ebd.

¹⁷⁹⁹ Protokoll vom 01. Februar 1990. Ebd.

¹⁸⁰⁰ 1988/89 verlor die DDR durch Massenflucht 880.000 Menschen. In den ersten vier Jahren nach der Vereinigung übersiedelten fast 1,4 Millionen aus den ostdeutschen Bundesländern nach Westdeutschland. Vgl. Bernd Martens, Der Zug nach Westen – Anhaltende Abwanderung, die allmählich nachlässt (07. Mai 2020). URL <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47253/zug-nach-westen?p=all> (12.05.2023). Literaturhinweis auf eine frühere Version des Artikels bei Ther, 2014, 97.

¹⁸⁰¹ Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth, Transformationen der deutschen Bildungslandschaft : Rückblick in prospektiver Absicht, in: Dieselben (Hgg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft*, 301-327, hier: 317.

¹⁸⁰² Berichterstattung über die Anzahl der Arbeitskräfte in Einrichtungen der Volksbildung mit Stichtag 30. Juni 1990. BArch, DR/2/14464. Online: Bundesstiftung Aufarbeitung (Hg.), URL <https://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/BArch-DR2-14464.pdf> (12.11.2020).

¹⁸⁰³ Protokoll vom 25. Januar 1990. Ebd.

(Organigramm MfBW¹⁸⁰⁴). Mögliche Strukturentscheidungen – zusammen mit den Organigrammen eines alle Bildungsbereiche übergreifenden Ministeriums MfBW – standen zunehmend unter der Maßgabe, den Aufbau des DDR-Bildungssystems dem der Bundesrepublik Deutschland anzupassen: „Umstellung auf Konföderation“ hieß es noch im Protokoll vom 05. März 1990. Nach den freien Wahlen zur Volkskammer am 18. März 1990 und der Vereidigung der Regierung unter Lothar de Maizière am 17. April 1990 wurde zwar das gemeinsame MfBW Wirklichkeit – freilich nur zu einer transitorischen. Denn schon am 16. Mai 1990 trat in Bonn die gemeinsame Bildungskommission zusammen – die DDR-Seite unter der Leitung des Ministers für Bildung und Wissenschaft, des Philologen Hans Joachim Meyer. Die Kommission beriet über Wege, „[...] im Prozeß der Wiederherstellung der Länder in der DDR die bildungspolitischen Kompetenzen zu einem großen Teil den Ländern [zu] übertragen [und damit] auch das Bildungswesen des vereinigten Deutschlands weitgehend föderal [zu] organisier[en].“¹⁸⁰⁵

Während die staatlichen Akteure den Strukturwandel der Schulbildung einleiteten, trafen die individuellen Akteure ihre lebenswichtigen Entscheidungen. Einige von der DDR nach Ungarn delegierte Lehrkräfte kehrten Hals über Kopf nach Ostdeutschland zurück, so z. B. der ehemalige »Staatliche Beauftragte« und seine Frau aus Mosonmagyaróvár, obwohl sie noch am 28. November 1989 beantragt hatten, den Auftrag bis zum ersten zweisprachigen Abitur an der Schule verlängern zu dürfen.¹⁸⁰⁶ Andere beschlossen, die deutsch-deutschen und bald innerdeutschen Entwicklungen an ihrer ungarischen Schule abzuwarten. Wieder andere nutzten die zusammenbrechenden DDR-Strukturen zur Selbstermächtigung. Noch in der dritten Septemberwoche 1989 hatte Siegfried Bollmann bei Gesprächen im MfV dem Partner Róbert Boros seine Sorge mitgeteilt, ungarische Schulen würden „oft“ direkt an Schulen in der DDR herantreten und Lehrer anwerben wollen.¹⁸⁰⁷ Dass Bewerber aus Ostdeutschland sich von Auskünften und Bescheiden aus des (Nachfolge-) Ministeriums für Bildung nicht abschrecken

¹⁸⁰⁴ Organigramm des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, ohne Datum. BArch, DC/20/18594, fol.10. Online: Bundesstiftung Aufarbeitung (Hg.), URL <https://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/MfBW-Organigramm.pdf> (12.11.2020).

¹⁸⁰⁵ Gemeinsame Bildungskommission mit der DDR in Bonn konstituiert. Presse-Erklärung des BMBW vom 16. Mai 1990. BArch DR/ 4/93. URL <http://deutsche-einheit-1990.de/wp-content/uploads/BArch-DR4-93-BildungskommissionMai.pdf> (20.11.2020).

¹⁸⁰⁶ Antrag vom 28.11.1989, Anlage zum Schreiben der Botschaft der DDR in Budapest an Ministerium für Bildung HAL IV vom 04.12.1989, DR/2/13828, ohne Paginierung.

¹⁸⁰⁷ A Művelődési Minisztérium küldöttségének jelentése berlini tárgyalásairól 9388/T [Bericht der Delegation des Bildungsministeriums über die Verhandlungen {20. - 22. September 1989} in Berlin]. MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NDK 108-7; 83. doboz.

ließen, ihre Vorstellung von der persönlichen Zukunft durchzusetzen, ist für den Weg einer DDR-Lehrerin an eine ungarische Schule gut dokumentiert.¹⁸⁰⁸

4.6. *Neuausrichtung der ungarischen Nationalitätenpolitik ab 1985*

Mit dem KSZE-Prozess verschärfte sich ein Widerspruch zwischen ungarischer Innen- und Außenpolitik im Hinblick auf die Nationalitäten.¹⁸⁰⁹ Der Widerspruch bezog sich zum einen auf die in den benachbarten sozialistischen Bruderstaaten lebenden ethnischen Ungarn, zum anderen auf die Ungarndeutschen sowie das Verhältnis zu den beiden deutschen Staaten. Nicht gegen den Buchstaben, aber gegen den Geist der Schlussakte erließ die USAP eine strikte Kontaktsperre zu Vertriebenen und Ausgesiedelten in Westdeutschland. Beziehungen zu Verwandten und alte Freundschaften aus der Zeit vor der Vertreibung waren zwar nicht tangiert, aber wie aus einem geheimen Bericht des MfAA der DDR hervorgeht und bereits am Anfang der vorliegenden Arbeit zitiert wurde, hielt die DDR-Führung die Maßnahme trotzdem für „[...] ein[en] wichtige[n] Schritt zur Abwehr der BRD-Infiltrationsversuche.“¹⁸¹⁰ Dem Nationalitätenverband der Deutschen in Ungarn war nur erlaubt, mit der Deutschen Kommunistischen Partei Westdeutschlands (DKP) Beziehungen zu unterhalten, allerdings noch nicht einmal auf eigene Initiative. Sendungen mit Büchern und Unterrichtsmaterial aus Westdeutschland waren abzuliefern. Der Empfang von Ungarnbesuchern aus dem Kreis der in der Bundesrepublik ansässigen Ausgesiedelten wurden dem Verband untersagt, über BRD-Kontakte berichtete der Generalsekretär des Verbandes regelmäßig in der Budapester DDR-Botschaft.¹⁸¹¹

¹⁸⁰⁸ Aktennotiz Ministerium für Bildung und Wissenschaft zum Telefonat mit Gábor Svékus, Ministerium für Kultur und Bildung, HA Internationale Beziehungen, Budapest, [...] vom 11. Januar 1990. BArch Berlin DR/2/13282, ohne Paginierung. Vgl. Exkurs 4.9. im Appendix (Einzelfälle: Drei sehr verschlungene Wege aus der DDR ins LEP Ungarn – zwei mit, einer ohne Erfolg).

¹⁸⁰⁹ In der Schlussakte von Helsinki (1975) hatte es dazu geheißen: „Die Teilnehmerstaaten, in Anerkennung des Beitrags, den die nationalen Minderheiten oder die regionalen Kulturen zur Zusammenarbeit zwischen ihnen in verschiedenen Bereichen der Kultur leisten können, beabsichtigen, wenn auf ihrem Territorium solche Minderheiten oder Kulturen existieren, diesen Beitrag unter Berücksichtigung der legitimen Interessen ihrer Mitglieder zu erleichtern.“ OSZE (Hg.), *Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa : Schlussakte*, Helsinki 1975, 70. URL <https://www.osce.org/de/mc/39503?download=true> (21.02.2020).

¹⁸¹⁰ Siehe oben Fn. 4. Es handelt sich um den USAP-Beschluss „A magyar kulturális, oktatási és külügyminisztérium 1975. júniusi irányelvei a magyarországi németek szervezeteivel kapcsolatos viszonyról“ [Richtlinien der ung. Kultur-, Bildungs- und Außenministerien für die Beziehungen zu Organisationen der Ungarndeutschen] MNL OL 288 f. 32/1983/75 ö. é. (NSZK/1983/B), 411-416. Hinweis bei Andreas Schmidt-Schweizer, Bonn és Budapest köztört.: A Magyarországi Németek Honfitársi Szövetsége és a magyarországi kommunista rezsim kapcsolata (1951–1989) [Zwischen Bonn und Budapest : Die Beziehung zwischen dem Nationalitätenverband der Deutschen in Ungarn und dem kommunistischen Regime in Ungarn (1951-1989)], in: *Történelmi Szemle* 60/1 (2018), 1-16, hier: 11, Fn. 54. Vgl. oben Fn. 6.

¹⁸¹¹ „Die Deutschlehrer der Nationalitätenschulen bekommen weiterhin Buchgeschenksendungen aus Westdeutschland. Offensichtlich ist dort eine vollständige Liste der Deutschlehrer vorhanden. Neu ist, daß diesen

Trotz der Richtlinie erlaubte das Kultur- und Bildungsministerium (MM) schon im Jahr 1982 dem Demokratischen Verband der Ungarndeutschen (MNDSZ) eine Informationsreise nach Schleswig-Holstein, wo sich vom 7. bis 10. Oktober in der Akademie Sankelmark Vertreter von deutschen Volksgruppen zu einer Tagung mit dem Thema „Wie seht Ihr Euch selbst? Wie sehen die anderen Euch?“ trafen. Die Delegation aus Ungarn, bestehend aus zwei Vertretern des Verbandes, Géza Hambuch und Miklós Klotz, sowie dem mehrfach in der vorliegenden Arbeit genannten Károly Manhercz [sic!], zu diesem Zeitpunkt Leiter des Germanistik-Romanistik-Lehrstuhls an der ELTE, war die einzige aus einem sozialistischen Land. Sie stellte in ihrem Bericht den nützlichen Erfahrungsaustausch mit den Minderheitenvertretern aus Südtirol, Elsaß-Lothringen, Ostbelgien und Nord- bzw. Südschleswig im Hinblick auf die Gesetzeslage, den Sprachstand und die Publizistik heraus. Vor allem aber betonte sie den Propaganda-Effekt für die UVR, der allein schon aus der Tatsache der Reismöglichkeit in den Westen hervorgehe, aber in ihren Kurzvorträgen mit weiteren Informationen unterfüttert worden sei, z. B. den westdeutschen und österreichischen Kontakten von ungarndeutschen Ensembles, Autoren und Verbandsvertretern der letzten beiden Jahre [1980 und 1981]. Die Vortragenden seien, so berichten sie, auch heiklen Fragen nach der Vertreibung und Enteignung nicht ausgewichen und hätten auf diesem Hintergrund die seit 1950 durch die »*Arbeitermacht*« gesicherte Gleichberechtigung umso deutlicher darstellen können. Sie hätten betont, die Deutschen in Ungarn genossen Gleichberechtigung sowohl als »*Nationalitätenkollektiv*« wie auch in staatsbürgerlicher Hinsicht, sie würden nach ihrer Arbeit und nicht nach ihrer Herkunft beurteilt, und für die Bewahrung der eigenen Sprache, Kultur und Zugehörigkeit seien alle Möglichkeiten staatlicherseits gegeben. Von Anbiederung an die Parteiführung nicht immer frei, wird auch über die informellen Gespräche während der Konferenz berichtet. Damit unterstreicht die Delegation den positiven Eindruck, den sie auf die anderen Teilnehmer gemacht haben will.¹⁸¹²

Es scheint kein Zufall, dass das MM unter Béla Köpeczi diese Abweichung von der Richtlinie genehmigte, vielleicht sogar initiierte. Der Minister sah das Budapester Kulturforum der KSZE heranrücken, das im Herbst 1985 stattfinden sollte. Und der genannte Widerspruch

Sendungen auch kleine Geschenke für die Ehepartner (z.B. Waschpulver) beigelegt werden.“ Botschaft der DDR in der UVR - Politischer Bereich -, Vermerke über Gespräche mit dem Generalsekretär des Demokratischen Verbandes der Deutschen in Ungarn, Genossen Dr. Wildt, am 5.6.1972 und am 23.12.1971. PA AA M 1-C/179976, fol. 005-010, hier fol. 005-006. Ein weiterer solcher Vermerk über ein Gespräch am 26.5.1971 in PA AA M 1-C/152474, fol. 009-011.

¹⁸¹² Hambuch Géza, Klotz Miklós és Dr. Manhercz Károly utijelentése 638-14 [Dienstreisebericht von Géza Hambuch, Miklós Klotz und Dr. Károly Manhercz] vom 27. Oktober 1982, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1983 NSZK 109-73, ohne Paginierung, Schachtel 92.

zwischen Innen- und Außenpolitik führte immer deutlicher zu einem Dissens mit der rumänischen Führung. Schon 1968 wurde das offizielle Schweigen über den Konflikt kurzzeitig gebrochen. Im Jahr des »Prager Frühlings«, an dessen militärischer Niederschlagung durch den Warschauer Pakt Rumänien nicht teilgenommen, sich stattdessen dem Westen mit seinem Plädoyer für nationale Wege zum Sozialismus empfohlen hatte, war ein Artikel in der ungarischen Parteizeitung »Népszabadság« erschienen, über den die Budapester DDR-Botschaft alarmiert an das MfAA und das ZK der SED berichtet hatte.¹⁸¹³ Offiziell galt zwischen Ungarn und Rumänien die Maßgabe, dass jeder Staat für die auf eigenem Territorium befindlichen Minderheiten verantwortlich sei. Dieser Grundsatz, später von der KSZE übernommen, war durchaus mit der sozialistischen Nationalitätenpolitik nach Lenin und Stalin zu vereinbaren, die auf dem Prinzip »National in der Form, sozialistisch im Inhalt« beruhte.¹⁸¹⁴ Stefano Bottoni spricht gar von einem Desinteresse der ungarischen Führung für die Lage der ko-nationalen Minderheit in Rumänien, woran Kádárs Internationalismus schuld gewesen sei. Der Nachrichtendienst im ungarischen Innenministerium [BM HA Gruppe III] habe in Rumänien kaum ein Informantennetz und legale Residenturen im diplomatischen Dienst verfügt. Nachrichten über die Lage der ethnischen Ungarn seien deshalb eher über Geheimdienstkontakte in den westlichen Hauptstädten hereingedrungen. Unzufriedenheit sei allenfalls verhalten geäußert worden, z. B. durch einen Artikel des Schriftstellers Gyula Illyes (1902-1983) in der Neujahrsausgabe 1978 der »Magyar Nemzet«.¹⁸¹⁵ Die national-kommunistische Regierung, geführt von dem Diktator Nicolae Ceauşescu, betrieb unter dem Namen »Systematisierung« da schon ihr Dorfzerstörungsprogramm, mit dem nach nordkoreanischem Vorbild durch die Umsiedlung der Bevölkerung in »agrarindustrielle Komplexe« mehr landwirtschaftliche Fläche gewonnen werden sollte. Zwar wurden von ethnischen Ungarn bewohnte Dörfer erst ab 1988 dem Erdboden gleichgemacht, aber schon seit über einem Jahrzehnt förderten Investitionen in die Infrastruktur und Genehmigungen für Neubauten

¹⁸¹³ „Thema des Artikels: ‚Über die Lage unserer Nationalitäten‘ Nepszabadsag [sic!] vom 6. 10. 1968. [...] Obwohl der Autor sagt, ‚...wir halten uns streng daran, daß das Schicksal der Ungarn, die hinter unseren Grenzen leben[,] vor allem in der Hand der Nation ist, mit der sie durch die Geschichte vereint wurde,‘ geben seine Ausführungen ‚Kein einziges Volk zerreißt die spezifischen Bande, die sie mit dem Teil des Volkes verbindet, das dieselbe Sprache spricht, die gleiche historische Vergangenheit und die gleiche Kultur hat. Es gibt kein Volk, das das machen würde [...], ohne sich selbst zu verleugnen. Wir glauben, daß es eine nicht verjährende Pflicht ist, diese Fäden zu pflegen und zu hüten.‘ den westdeutschen Revanchisten die Möglichkeit, auf dieser These ihre Gebietsforderungen gegenüber den sozialistischen Ländern zu rechtfertigen.“ Übersetzung mit Kommentar PA AA M 1-C/152474, fol. 012-019, hier fol. 013.

¹⁸¹⁴ Seewann 2012. Bd. 2, 369-393. Vgl. oben Fn. 178.

¹⁸¹⁵ Stefano Bottoni, Vonakodó kémek : A magyar állambiztonság és Románia, 1975-1989 [Zögerliche Spione : Die ungarische Staatssicherheit und Rumänien, 1975-1989]. In: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] LV (2013) 1, 79-117, hier 79-80 und 86-87. Den Hinweis und den Link verdankt der Verfasser Krisztián Ungváry. URL https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2013_1/079-117_bottoni.pdf (04.08.2021).

die regionale Zentralisierung. Diese Politik gab viele Dörfer dem Verfall preis, bevor sie letztendlich planiert wurden. Die ehemals bürgerlichen Wohnviertel der Städte verloren ihr Gesicht durch den Neubau von Hochhäusern, in die ehemalige Dörfler umgesiedelt wurden.¹⁸¹⁶

Es darf vermutet werden, dass der persönliche Hintergrund des Ministers für Kultur und Bildung, Béla Köpeczi (Minister von 1982 bis 1988), eine potenzielle Aufgeschlossenheit für Minderheitenfragen in Mitteleuropa begründete.¹⁸¹⁷ Nicht nur war er 1921 in Nagyenyed (Siebenbürgen) geboren, sondern stand als Romanist, Kultur- und Literaturwissenschaftler, der von 1946 bis 1949 als Mitglied der *École normale supérieure* an der Sorbonne studiert hatte, für eine Strömung unter den Partei-Intellektuellen, die ganz Europa als gemeinsamen Kulturraum begriff. An seiner kommunistischen Grundüberzeugung war nicht zu zweifeln; in den 1950er Jahren war er als bestimmende Gestalt im ungarischen Verlagswesen auch für die Vorzensur zuständig, und als Sekretär der ZK-Abteilung für Kultur von 1962 bis 1965 an der Ausarbeitung der kulturpolitischen Triade (*»Politik der 3T«*) beteiligt. Die *»Tanzhaus-Bewegung«*, die seit 1962, ähnlich wie im Westen die Folklore- und Country-Musik, unter jungen Leuten in Budapest eine gegen die Urbanisierung gerichtete Wiederbelebung traditioneller Lieder und Tänze aus Siebenbürgen beförderte, wurde geduldet, obwohl sie von orthodoxen Parteimitgliedern als Rückfall in Nationalismus und Ungarntümelei gebrandmarkt und von der rumänischen Führung wegen des wachsenden Jugendtourismus in die Siedlungsgebiete der ungarischen Minderheit argwöhnisch beobachtet wurde. Ein weiteres Anliegen der ungarischen Kulturpolitik nach außen war es in den 1960er Jahren gewesen, die internationale Isolierung Ungarns wegen der Niederschlagung der Revolution 1956 und der darauf folgenden Repressionen u. a. durch eine kulturpolitische Offensive aufzuweichen. Es scheint bezeichnend für die Kontinuität dieser Image-Politik, dass im Aktionsplan zur Umsetzung der beim KSZE-Kulturforum geäußerten Vorschläge auch ein ursprünglich von der spanischen Delegation ins Spiel gebrachtes Internationales Folklore-Zentrum in Budapest, das den Namen Béla Bartóks tragen sollte, auftauchte.¹⁸¹⁸ Es war der gastgebenden ungarischen Delegation beim Kulturforum, die von Béla Köpeczi und József Bényi geleitet wurde, offensichtlich auch ganz recht, dass amerikanische Delegierte Memoranden der ungarischen Emigration über das Schicksal der ethnischen Ungarn in Rumänien verteilten.¹⁸¹⁹ Köpeczi

¹⁸¹⁶ URL https://de.wikipedia.org/wiki/Programm_zur_Systematisierung_der_Dörfer (04.08.2021).

¹⁸¹⁷ Für ausführlichere biographische Details siehe oben Fn. 396.

¹⁸¹⁸ *Előterjesztés az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottságának*. Siehe oben Fn. 701.

¹⁸¹⁹ Das Kulturforum 1985 spielt bei Bottoni keine Rolle. Ein starkes Gewicht legt seine Darstellung auf die ungarische Emigration, vor allem in den USA, mit ihren Kontakten in den Kongress und zu Menschenrechtsaktivisten, aber auch in Kanada, Spanien und der BRD. Vgl. Bottoni, ebd. 93-94. Siehe oben Fn. 1815.

berichtet an den ZK-Ausschuss für Agitation und Propaganda relativ zurückhaltend, zwar hätte kein westlicher Diplomat in dieser Angelegenheit das Wort ergriffen, aber einzelne Kulturschaffende hätten die rumänische Delegation z. B. nach den Arbeitsmöglichkeiten für den Lyriker Géza Szöcs (1953-2020) gefragt, oder danach, ob sie die Befürchtungen des Schriftstellers Gyula Illyés (1902-1983) hinsichtlich des Schicksals der Ungarn in Siebenbürgen teile. Dass die ungarische Delegation in diesem Zusammenhang die Prinzipien der eigenen Nationalitätenpolitik erläuterte und eines ihrer Mitglieder sich ausdrücklich Illyés' Befürchtungen anschloss, habe das Missfallen der rumänischen Delegation erregt. Deshalb habe Rumänien eine neue Pressekampagne über die Fragen der gemeinsamen Vergangenheit ausgelöst. Auch die ČSSR habe dem Vorschlag der übrigen sozialistischen Länder, die Brückenfunktion der nationalen Minderheiten in das Schlussdokument des Forums aufzunehmen, nicht zugestimmt. Die rumänische Delegation warf der UVR eine tendenziöse Veranstaltungsleitung vor und verweigerte deshalb grundsätzlich die Zustimmung, weshalb das Forum nicht durch ein Abschlussdokument gekrönt werden konnte. Köpeczi zog aus diesen Vorgängen den Schluss, dass die Frage auf der Tagesordnung gehalten, die ungarische Nationalitätenpolitik propagiert und die Brückenfunktion der Minderheiten durch Stärkung der sprachlich-kulturellen Beziehungen gestärkt werden müssten. Dazu sollten bilaterale Abkommen geschlossen werden.¹⁸²⁰ Den Übergang zu einer etwas robusteren Haltung der ungarischen Führung gegenüber Rumänien markierte das Erscheinen der lange zurückgehaltenen, von Béla Köpeczi herausgegebenen dreibändigen „Erdély története“ [„Geschichte Siebenbürgens“] im November 1986, in der das rumänische Geschichtsbild korrigiert wurde, ohne den marxistischen Standpunkt historisch-materialistischer Geschichtswissenschaft aufzugeben. Das DDR-Außenministerium vermutete zu Recht „[...] eine Zunahme der öffentlichen Polemik zwischen Ungarn und Rumänien zur gemeinsamen Geschichte [...]“¹⁸²¹. Das Politbüro der Rumänischen Kommunistischen Partei (RKP) reagierte im Januar 1987 mit dem Beschluss, durch Geheimdienstoperationen die ungarische Parteiführung sowohl vor der eigenen Bevölkerung zu diskreditieren als auch im Warschauer Pakt zu isolieren, indem Generalsekretär Gorbačëv entsprechend beeinflusst werden sollte.

¹⁸²⁰ Tájékoztató az Agitációs és Propaganda Bizottság számára a Kulturális Fórumnak a nemzetközi ideológiai harcban hasznosítható tapasztalatairól” [Informationsbericht an den Ausschuss für Agitation und Propaganda über die im internationalen ideologischen Kampf zu nutzenden Erfahrungen mit dem Kulturellen Forum], vor-gelegt am 12. Januar 1986, MNL OL M-KS 288. f. 41/459 ö. e., abgedruckt in: Rolf Müller 2005, *Európai Kulturális Fórum és ellenfórum*, Dokument 68, 268-275. Siehe oben Fn. 232.

¹⁸²¹ MfAA HA Information. Streng vertraulich. Information Nr.45/XII vom 5. Dezember 1986. PA AA M 95/25359.

Den diesbezüglichen Bericht des eigenen Nachrichtendienstes nahm die ungarische Führung nun allerdings zur Kenntnis.¹⁸²² Wegen dieser außen- bzw. bündnispolitischen Entwicklungen wurde es der MSZMP wichtig, eine vorbildliche Minderheitenpolitik in Ungarn zu entwickeln, um überzeugend die prekäre Lage der ungarischen Minderheit in Rumänien thematisieren und so den nationalen Gefühlen in der eigenen Bevölkerung entgegenkommen zu können. Auf internationaler Bühne wurde dies deutlich bei der KSZE-Folgekonferenz in Wien (4. November 1986 bis 19. Januar 1989). Ohne Vorwarnung der Bündnispartner schloss sich die UVR dem von Jugoslawien und Kanada eingereichten Vorschlag zum Schutz der nationalen Minderheiten an.¹⁸²³ Allgemein gesprochen: Diffusionsprozesse in den internationalen Beziehungen laufen – anders als die Begriffsmetapher aus der Natur der physikalisch-chemischen Vorgänge an semipermeablen Membranen nahelegt – nicht nur in einer Richtung ab.¹⁸²⁴ Die zunehmende Isolation der Ceaușescu-Diktatur in den westlichen Staaten und das allmählich deutlicher werdende Abrücken Gorbačëvs von der sogenannten »*Brežnev-Doktrin*«, die Souveränität der Ostblock-Länder sei durch die Interessen der Sowjetunion begrenzt, schufen neue Spielräume für eine ungarische Nationalitätenpolitik. Und die Lage der ungarischen Minderheit in Rumänien war durch die Kohl-Genscher-Regierung schon lange aufmerksam verfolgt worden.¹⁸²⁵ Die Idee, auf die Ungarndeutschen als Brücke in beide Richtungen zu setzen, kann nahezu gleichzeitig in Bonn und in Budapest entstanden sein. Das Problem für die Planer in Budapest war nur, dass die deutschstämmige Minderheitenkultur fast nicht mehr außerhalb von konservierter Folklore existierte. Sie hatte – eine Ironie der Geschichte – marxistisch gesprochen ihre materielle oder ökonomische Basis verloren.¹⁸²⁶ Béla Köpeczi selbst erläutert die damit verbundenen Probleme in einem Brief an das Mitglied des Präsidialrats, den langjährigen Chef der ungarischen Nachrichtenagentur MTI und Sportfunktionär, Sándor Barcs.¹⁸²⁷ Aus Anlass einer offiziellen Reise in die Bundesrepublik, vermutlich als Vorsitzender der ungarischen Gruppe in der Interparlamentarischen Union, hatte dieser wohl über westdeutsche Fragen nach der gewünschten Hilfestellung bei der Festigung ungarndeutscher

¹⁸²² Bottoni, ebd. 98-99.

¹⁸²³ Ebd., 100.

¹⁸²⁴ Auch der oben in der DDR-Kommentierung der UVR-„Richtlinie“ benutzte Begriff der „Infiltration“ weist diese eindimensionale Konnotation auf. Siehe oben Fn. 1810.

¹⁸²⁵ Der Osteuropa-Korrespondent der FAZ in Wien, Viktor Meier, machte dies seinem Gesprächspartner, einem „Streng Geheimen Offizier“ des ungarischen Nachrichtendienstes, schon im Jahre 1984 deutlich. Vgl. Bottoni, ebd. 95.

¹⁸²⁶ Seewann 2012. Bd. 2, 377. Vgl. oben Fn. 178.

¹⁸²⁷ Aus Anlass der kommissarischen Übernahme der UEFA-Präsidentschaft 1972 hatte der SPIEGEL über Sándor Barcs' Rolle als beisitzender Richter in dem Schauprozess berichtet, in dem László Rajk und andere »*Titoisten*« zum Tode verurteilt worden waren. Vgl. N. N., Kicker mit Vergangenheit, in: *DER SPIEGEL* Nr. 33 / 1972, S. 17; URL <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/42920125> (22.03.2020).

kultureller Identität berichtet. Fortschritte auf diesem Gebiet, so Köpeczi, seien langsamer zu erreichen, als es nötig wäre. Dies liege nicht nur an materiellen Beschränkungen, denen sich die Nationalitätenpolitik gegenüber sehe, sondern an der wachsenden Differenzierung in den Organen der Minderheitenvertretung, in denen widersprüchliche Prozesse aufeinander trafen: eine Stärkung des Identitätsbewusstseins einerseits, dessen Verblässen andererseits. Eine Gruppe der Funktionäre fordere Möglichkeiten zur Wiederaneignung der Sprache, während mit den Änderungen in der modernen Lebensweise eine schnelle und massenhafte Assimilation im Gange sei. Die Programme des MM im Rahmen des VII. Fünfjahresplans (jährlich zehn neue Stellen in der Pädagogenausbildung, 33 neue Stellen für Kindergärtnerinnen und 32 neue Stellen für Grundschullehrer der Primar- und Sekundarstufe [ung. „tanító“ und „tanár“] für alle Nationalitäten gemeinsam zeigten im Hinblick auf die Ungarndeutschen nicht die gewünschten Wirkungen. Trotz des zunehmenden Interesses am Erlernen der deutschen Sprache stagniere der Anteil ungarndeutscher Studierender oder gehe sogar zurück. Die Lehrerbildungsinstitutionen kämpften seit Jahren mit Sorgen hinsichtlich der Quantität und vor allem der Qualität der Bewerber. Die Absolventen wollten nicht in die Dörfer gehen; aber gerade dort sei ihre Arbeit vonnöten, lebe doch ein großer Anteil der Minderheitenbevölkerung auf dem Lande. Er, Köpeczi, ziehe daraus den Schluss, dass die Minderheitengemeinden selbst Verantwortung für die Nutzung der geschaffenen Möglichkeiten übernehmen müssten. Die Erkenntnis, dass nur im Zusammenwirken von staatlichen Institutionen und Minderheiten Fortschritte zu erzielen seien, stoße freilich auf das mangelnde Interesse breiter Kreise innerhalb der Minderheitenbevölkerung, das im Kontrast zu der kritischen Sichtweise der ihrer Intelligenzler stehe.¹⁸²⁸

Die ungarndeutsche Identität war nicht nur durch die Enteignung des Landbesitzes und die spätere Kollektivierung der Landwirtschaft, die Industrialisierung und die mit ihr verbundene Binnenwanderung zerstört worden. Die Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft war – allen negativen Erfahrungen mit der Vertreibung zum Trotz – auch aus der historischen Haltung der Ungarndeutschen zu erklären, die als Treue zur ungarischen Heimat umschrieben werden kann.¹⁸²⁹ Mit der weiteren ökonomischen Umgestaltung zur Dienstleistungsgesellschaft, die für die Einzelnen erhöhte Anforderungen an die Kommunikation in der

¹⁸²⁸ Schreiben des Ministers für Kultur und Bildung, Béla Köpeczi, an das Mitglied des Präsidialrats, [Sándor] Barcs, vom 3. Februar 1987. MNL OL 288.f.32 | 1989 | 58 ö. e. (NSZK | 1989 | A) fol. 219-221. Dank an Andreas Schmidt-Schweizer für die Überlassung einer Kopie der Quelle.

¹⁸²⁹ Gerhard Seewann macht auf den „[...] in Europa ziemlich einzigartige[n] und bislang weitgehend wenig bekannten Vorgang“ aufmerksam, dass von den rund 166.000 in die amerikanische und 50.000 in die sowjetische Besatzungszone vertriebenen Ungarndeutschen mindestens 10.000 sofort wieder nach Ungarn „zurückflüchteten“. Seewann 2012 Bd. 2, 369 mit Hinweis auf Ágnes Tóth, *Hazatértek. A németországi kitelepítésből visszatért*

Amtssprache mit sich brachte, war die Assimilation fast zwangsläufig. Die Muttersprache war durch „halbherzige“ Maßnahmen im Schulbereich – nach der Grundschulreform 1960 wurde sie nur zwei bis drei Stunden wöchentlich, oft in den Randstunden unterrichtet – vor dem endgültigen Untergang kaum zu retten. Dazu kamen die Ansprüche vieler Eltern gerade an die Nationalitätenschulen, die integrativen Aspekte zu betonen, indem sie nämlich ein perfektes Ungarisch für ihre Kinder erhofften.¹⁸³⁰ Bezeichnenderweise wurde die Wende in der Nationalitätenpolitik gegenüber den Ungarndeutschen, die ihrem Verband zu mehr Selbstbewusstsein verhalf, von oben eingeleitet. György Aczél, der persönliche Vertraute János Kádárs und graue Eminenz der ungarischen Kulturpolitik, revidierte bei seiner Rede beim VI. Kongress des Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen am 3. Dezember 1983 die Kollektivschuldthese.¹⁸³¹ Erweiterte Möglichkeiten für den deutschsprachigen Nationalitätenunterricht eröffnete das neue Unterrichtsgesetz, das am 18. April 1985 verabschiedet wurde und ab 1. September 1986 in Kraft treten sollte.¹⁸³² Nach § 7 durften Kindergartenerziehung und Schulunterricht auf allen Stufen sowohl auf Ungarisch als auch in der Nationalitätensprache als auch bilingual in beiden Unterrichtssprachen stattfinden. Schulunterricht durfte auf allen Stufen auch in einer Fremdsprache abgehalten werden, allerdings ohne den Staat für den Schulbetrieb in Anspruch zu nehmen. Für die anderen genannten Formen versprach der Staat zu sorgen, allerdings mit einer bedeutsamen Einschränkung, die damals wohl eher als ein Stück Befreiung

magyarországi németek megpróbáltatásainak emlékezete [Sie kamen zurück nach Hause. Erinnerung an die Heimsuchungen der aus Deutschland zurückgekehrten, vormals ausgesiedelten Ungarndeutschen, KDÜe]. Budapest 2008.

¹⁸³⁰ Seewann 2012 Bd. 2, 392. „So gesehen gibt es tatsächlich so etwas wie eine ‚natürliche‘ Assimilation. Das Unnatürliche daran ist nur die vollständige Aufgabe der Muttersprache, wie sie bei vielen Nationalitätenangehörigen in Ungarn vor 1989 zu beobachten war. Einen Ausweg bietet hier nur die interkulturelle Zweisprachigkeit, die schon in den Schulen verankert sein sollte. [Dies] setzt in der Praxis ein starkes Selbstbewusstsein und damit eine klare Lebensorientierung, d. h. eine in sich gefestigte ethnische Identität, voraus. Die sozialistischen Nationalitätenverbände jedoch förderten [...] vor allem die objektiven Merkmale ethnischer Gruppenzugehörigkeit (beispielsweise Folklore, Volkstanz, Blaskapellen, die Produktion materieller Volkskultur wie Keramik, Textilien etc.). Weil Eigenverantwortlichkeit, Spontaneität und eigenständig begründete Identität alles andere als gefragt war, unterließen sie im Allgemeinen die Förderung der subjektiven Faktoren ethnischer Identität wie die kritische Beschäftigung mit der Geschichte der eigenen Gruppe, ihrer Sprache, ihres Sprach- und Sozialverhaltens und ihres gesellschaftlichen Umfelds. Die Nationalitätenverbände verwalteten unter Anwendung bürokratischer Methoden die ihnen überantwortete Gruppe, aber sie hatte wenig Ahnung von den Möglichkeiten und Methoden eines aktiven, intra- und interethnisch wirksamen Identitätsmanagements.“ Ebd. 376-377.

¹⁸³¹ „Wir haben Gelegenheit gehabt zu lernen, dass es kein Heilmittel gegen innere Übel und Sorgen ist, wenn Nationalitäten- oder Glaubensgemeinschaften zum Sündenbock gemacht werden, wenn rassistischen oder nationalistischen Leidenschaften freier Lauf gelassen wird. [...] Wir sind der Überzeugung und halten es auch heute für gerecht und begründet, dass die Schuldigen – ob Deutsche oder Ungarn – zur Verantwortung gezogen wurden. Unsere Überzeugung ist auch, dass keinerlei kollektive Verantwortung gerechtfertigt war. Es gibt weder sektiererische noch faschistische Völker. Und wie Brecht sagt: Völker kann man nicht ablösen! Wir bedauern tief, dass auch fortschrittliche Menschen für Sünden büßen mussten, die sie selbst nicht begangen haben.“ Auszug nach *Neue Zeitung* vom 24. Dezember 1983, zitiert bei Seewann 2012 Bd. 2, 396.

¹⁸³² Insofern hatte die Grundschule in Bóly/Bohl, an der laut Anna Kerners Erzählung bereits 1982 eine zweisprachige ungarisch-deutsche Klasse startete, tatsächlich Pioniercharakter. Vgl. oben Exkurs 4.4. (Ansätze von bilinguaalem Unterricht in Schulen mit ungarndeutschen Kindern).

gesehen wurde: Die lokale Ebene wurde gestärkt, d. h. verantwortlich für die Errichtung und den Unterhalt von Kindergärten und Schulen waren von nun an die Räte der Städte und Gemeinden (§ 21).¹⁸³³ Die wirtschaftlichen Ressourcen für den Neubau von Kindergärten, Schulen und Schülerwohnheimen waren allerdings begrenzt. Die Nationalität als Brücke zur Bundesrepublik Deutschland zu verstehen, hieß auch – im wohlverstandenen Interesse beider Seiten – dort nach Finanzierungsquellen für den Ausbau des ungarndeutschen Schulwesens zu suchen. Schon einen Monat bevor [!] das KSZE-Kulturforum am 15. Oktober 1985 in Budapest eröffnet wurde, nahm der Leiter der »Selbstständigen Nationalitätenabteilung« im MM, Ferenc Stark,¹⁸³⁴ die Einladung des »Ungarndeutschen Sozial- und Kulturwerks« in München an, sich von der Tätigkeit der »Landsmannschaft der Deutschen aus Ungarn« (LDU) ein Bild zu machen. Um den Regierungsauftrag herauszustellen, betont er in seinem Bericht, dass die Reise vom 15. bis 19. September 1985 aus Mitteln des MM bezahlt wurde. Selbstbewusst und mit Gespür für den historischen Augenblick vermeldet Ferenc Stark:

„Dieses war die erste Gelegenheit, dass der für die Nationalitätenpolitik der UVR verantwortliche staatliche Leiter in offiziellem Rahmen mit den führenden Vertretern der Organisation zusammentraf. Diese Tatsache wurde als Konsequenz aus der Offenheit unserer Nationalitätenpolitik und als Fortsetzung des Helsinki-Prozesses bewertet.“¹⁸³⁵

Nach Jahrzehnten vergeblicher Versuche einer offiziellen Kontaktaufnahme sah nun die LDU die lange herbeigesehnte Möglichkeit, ihre von Revisionismus freie, loyale und tief emotionale Beziehung zu ihrer alten ungarischen Heimat anerkannt zu finden, wegen derer sie sich im Bund der Vertriebenen relativ isoliert sah und immer wieder von ungarischen Emigrantenorganisationen angegriffen wurde. Der bayerische Sozialminister Neubauer bestätigte dem ungarischen Regierungsvertreter Stark am zweiten Tag der Informationsreise, ihn selbst als Sudetendeutschen habe einerseits immer die Loyalität der Ungarndeutschen zu einem sozialistischen Land gewundert, andererseits aber auch das staatliche Gewährenlassen der Beziehungen zwischen Ungarndeutschen hier und dort erstaunt.¹⁸³⁶ Ferenc Stark berichtet weiter, er habe die

¹⁸³³ Az 1985: I. törvény az oktatásról (Részlet). [Gesetz Nr. 1 des Jahres 1985 über den Unterricht {Auszug}] *Törvények és Rendeletek Hivatalos Gyűjteménye* 1985 [Amtliche Sammlung von Gesetzen und Verordnungen 1985], Budapest 1986, Auszüge in: Seewann 2012 Bd. 2, 502.

¹⁸³⁴ Nicht zu verwechseln mit Antal Stark, seit 1. April 1987 Staatssekretär im MM, Universitätsprofessor für Ökonomie, und im Zuge der Forschungen zur vorliegenden Studie z. B. als ungarischer Delegationsleiter in der Gemischten Kulturkommission DDR-UVR in Erscheinung getreten. Vgl. Fnn. 526 und 834.

¹⁸³⁵ „Stark Ferenc útijelentése“ 12965 [Reisebericht von Ferenc Stark] vom 4. Oktober 1985, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1986 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 69. Der Bericht wird erst Ende März 1986 vom MM ans Außenministerium geschickt mit der Bitte, ein Exemplar an die Bonner Botschaft zu senden.

¹⁸³⁶ Was nicht heißt, dass die ungarische Staatssicherheit sich nicht dafür interessierte. Vgl. Krisztina Slachta, Rokónlátogatók [Verwandtenbesuche], in: Okváth, Imre/Palásik, Mária (Hgg.): *Epizódok a Titok Házából* [Episoden aus dem Haus der Geheimnisse], Budapest/ Pécs 2017, 253-277.

Erwartungen der Landsmannschaft zu dämpfen und der Interpretation vorzubeugen versucht, positive Veränderungen im Verhältnis zwischen den in der UVR verbliebenen und den ausgesiedelten Deutschen würden von verbesserten Wirtschaftsbeziehungen zur Bundesrepublik abhängen. Mit Bezug auf die erwähnte Rede György Aczél's verneinte Stark eine bloß taktische Annäherung, sondern betonte den Zusammenhang von offener Nationalitätenpolitik und Entwicklung der „sozialistischen Demokratie“. Diese auf die Reformagenda bezogenen Äußerungen können auch als Einkleidung für eine Aufforderung »*pro domo*« verstanden werden: Genossen, ihr müsst der Bundesrepublik auf kulturellem Gebiet entgegenkommen, wenn ihr einen Aufschwung der wirtschaftlichen Beziehungen erreichen wollt. Denn vermutlich nicht ohne Hintergedanken gibt Stark die Information weiter, die Bundesregierung erkundige sich bei der Landsmannschaft regelmäßig nach Einschätzungen und Vorschlägen, zuletzt noch vor der offiziellen Reise des Genossen [Außenministers] Péter Várkonyi in die BRD und vor den Reisen Genschers und Kohls in die UVR.¹⁸³⁷ Die Bonner Botschaft der UVR untersuchte später auf Weisung der Zentrale, und zwar im Zusammenhang mit der Reise von Ferenc Stark, alle Organisationen der ungarndeutschen Vertriebenen in der Bundesrepublik.¹⁸³⁸ Die Botschaft bestätigt die von der revanchistischen Politik des »*Bundes der Vertriebenen*« abweichende Linie der LDU, die zwar auch in ihrem Innern u. a. durch die bayerische Gliederung kritisiert werde, aber dennoch das Ohr der höchsten Bundespolitiker habe. In den Augen der führenden Gruppe der LDU um den CDU-Abgeordneten und Rechtsanwalt Hans Sauter sei die Nationalitätenpolitik der UVR gegenüber den Ungarn in den Nachbarländern, genauer der Einsatz für die dortige Pflege des Brauchtums und der Sprache, ein starker Faktor für ihre Glaubwürdigkeit. Eine ähnlich offene und in die Zukunft gerichtete Einstellung sieht die Botschaft in den Reihen der »*Donaudeutschen Landsmannschaft Rheinland-Pfalz*« (DLR), in der sich hauptsächlich Aussiedler aus Rumänien und Jugoslawien gesammelt hatten (»*Banater Schwaben*«), nicht aber

¹⁸³⁷ Dass auch beiläufige Bemerkungen führender westdeutscher Politiker aufmerksam registriert wurden, macht der Kurzbericht des ungarischen Botschafters in Wien deutlich. Der ehemalige österreichische Außenminister hatte ihn nach der Meinung über die Behandlung der ungarischen Minderheit in Rumänien gefragt und die Absicht Genschers kolportiert, die Praxis des Freikaufs von ausreisewilligen rumänischen Staatsbürgern deutscher Abstammung einzustellen. Damit werde doch nur die gewaltsame Rumänisierungspolitik gestärkt; in die leeren Häuser von zwanzig deutschsprachigen Familien übersiedelten sogleich rumänische Familien, mit der unmittelbaren Konsequenz, dass die bis dahin deutschsprachige Schule in eine bilinguale Schule umgewandelt, der deutschsprachige Unterricht ausgedünnt werde usw. Indirekt konnte dies als Interesse der Bundesrepublik am ungarndeutschen Schulwesen gedeutet werden. „Beszélgetés E[rwin] Lanc volt külügyminiszterrel“ 002115 [Gespräch mit dem ehemaligen Außenminister E[rwin] Lanc] vom 20. März 1987, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 99.

¹⁸³⁸ „Az NSZK-ba kitelepített németek szervezetei, azok helyzete és az együtműködés lehetőségei“ 001073 [Organisationen der nach Westdeutschland ausgesiedelten Deutschen, ihre Situation und die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit] vom 6. Februar 1987; dazu 001073/1 vom 20. Mai 1987 und 001073/2 vom 17. August 1987; MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1987 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 99.

in der »*Deutschen Jugend des Ostens*« (DJO), die als Jugendorganisation des »*Bundes der Vertriebenen*« kein eigenes Profil habe. Über den »*Verein für das Deutschtum im Ausland*« (VDA), die parteilose bzw. –übergreifende Nachfolgeorganisation des »*Allgemeinen Deutschen Schulvereins*« mit Sitz in Bonn, kann die Botschaft noch keine politische Einschätzung liefern. Der Verein unterstütze deutsche Auslandsschulen, die nicht durch das AA gefördert würden, z. B. durch mehrmonatige Familienaufenthalte für deren Schüler. Der Verein suche Beziehungen zu ungarischen Institutionen aufzubauen. Z. B. habe er 1986 einen Förderkreis für den Pécs »*Lenau-Verein*« (Vereinshaus) gegründet. Die Botschaft empfiehlt die Verbreiterung und Vertiefung der Beziehungen zur LDU, daneben noch zur DLR, und kann sich vorstellen, dass diese über die Brauchtumpflege im Rahmen von Städtepartnerschaften und Vereinskontakten hinaus u. a. für die Deutschlehrraus- und -weiterbildung und für Schulpartnerschaften fruchtbar gemacht werden könnten.

Trotz der beschriebenen atmosphärischen Störungen auf der zwischenstaatlichen Arbeitsebene war der Besuch des Bundespräsidenten wegen der offiziellen Kontaktaufnahme mit den Vertretern der Ungarndeutschen ein Erfolg für die deutsche Seite.

„Mit diesem Schritt, der sowohl von [dem Bonner] Botschafter István Horváth als auch von [dem baden-württembergischen] Ministerpräsident[en] Lothar Späth angeregt worden war, stärkte er nicht nur die Position dieser Minderheit in Ungarn, sondern wies ihr erstmals auch eine faktische ‚Brückenfunktion‘ in den westdeutsch-ungarischen Beziehungen zu.“¹⁸³⁹

Während das ungarische Außenministerium (KÜM) bei den Verhandlungen um die Kulturinstitute Schwierigkeit auf Schwierigkeit häufte, öffnete die »*Selbstständige Nationalitätenabteilung*« im MM andere Wege der Kulturdiplomatie. Ferenc Stark initiierte Ende September 1986 eine neue Richtlinie für die Kontakte des Verbands der Ungarndeutschen zu Stellen in der Bundesrepublik Deutschland. Der von ihm erarbeitete Entwurf sollte nach der Abstimmung mit dem Außenministerium, vor allem mit der HA SZEFO¹⁸⁴⁰, dem Ministerrat zur Entscheidung vorgelegt werden. Dies geschah vermutlich auch im Hinblick auf den hohen Staatsbesuch, hatte aber vor allem den Zweck, auf der strategischen Linie der Kommunalisierung der Kindergartenerziehung und Schulbildung (Bildungsgesetz von 1985) den Aufbau eines Netzwerks mit westdeutschen Hilfsquellen unterhalb der Regierungsebene vorzubereiten.¹⁸⁴¹

¹⁸³⁹ Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, 52.

¹⁸⁴⁰ SZEFO: Szocialista Együttműködés Fő Osztály [HA für die Sozialistische Zusammenarbeit].

¹⁸⁴¹ „MNDSZ-NSZK kapcsolatok“ 004724 [Beziehungen zwischen dem Demokratischen Verband der Ungarndeutschen zur Bundesrepublik Deutschland {und zu Österreich}] Entwurf zur Vorlage im Ministerrat, von MM

4.7. Die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts in Ungarn

4.7.1. Eine Entscheidung von symbolischer Bedeutung

Die Privilegierung von Russisch als verpflichtender erster Fremdsprache im Schulwesen der UVR schien am Ende der 1980er Jahre nicht mehr zeitgemäß. Unter den Gesichtspunkten der Modernisierung handelte es sich um eine defizitäre Tätigkeit, in der Ressourcen verschwendet wurden: „Russischunterricht war nicht effektiv.“¹⁸⁴² Es ging auch um eine Frage der Moral, nämlich ob der Staat die Teilnahme an einer Veranstaltung verpflichtend machen durfte, für die so wenig Interesse und Motivation aufgebracht wurde, zumal sie die anderen Fremdsprachen aus dem Schulunterricht verdrängte oder zur Randexistenz verdammt. Schon 1983 war in einer Studie des Wirtschaftsministeriums deutlich geworden, dass bestimmte mittlere Schulabschlüsse (»*Fachschulausbildungen mit gesteigertem Sprachbedarf*«), z. B. in der Tourismusindustrie beim Kassenpersonal, bei Fahrkartenverkäufern, Beschäftigten in Wechselstuben, Betreuern von Gruppenreisen, nicht zu den gewünschten Ergebnissen in den Fremdsprachen führten.¹⁸⁴³ Die Reisemöglichkeiten, die mit dem neu eingeführten »*Weltreisepass*« gewährt wurden, und der Aufbau von »*Joint-Ventures*« führten zu gesteigerter Nachfrage nach privatem Unterricht in den westlichen Fremdsprachen. Die Ineffektivität des schulischen Unterrichts wurde nicht mehr nur beißend – und folgenlos – kritisiert. Stattdessen hatte still und leise in der Mikrosphäre, autonom und von unten, eine Absetzbewegung begonnen. Mit den eingeräumten Möglichkeiten des Kleinunternehmertums hatte sich allmählich ein Marktsegment ausgebildet, das György Szépe als »*private language industries*« bezeichnete.¹⁸⁴⁴ Und die Kunden fuhren nicht einmal schlecht damit, weil sie hier in der Regel engagierte Fremdsprachenlehrer erwarten durften.¹⁸⁴⁵ Hingewiesen sei hier auf die fatale Rolle des Lehrplans, die von an Schulen bediensteten Lehrkräften gerne als Entlastung angeführt wurde, um einen wenig ideen- und abwechslungsreichen Unterricht zu rechtfertigen.

AL Ferenc Stark übersandt an KÜM Abt. VI. am 25. September 1986, MNL OL XIX-J-1-j (TÜK iratok) 1986 NSZK 109-27, ohne Paginierung, Schachtel 108.

¹⁸⁴² Manherz 2019 Interview, event 243.

¹⁸⁴³ Vámos 2016, 74.

¹⁸⁴⁴ György Szépe, Central and Eastern European language policies in transition, 46. Siehe oben Fn. 1727. Vgl. auch Irén Vágó, Az idegennyelvoktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években [Die Haupttendenzen des Fremdsprachenunterrichts in den 80er und 90er Jahren], in: *Educatio* 2000/4, 668-698.

URL https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/vago_i_00_04.pdf (30.11.2020).

¹⁸⁴⁵ „Die privaten Sprachschulen entwickelten sich zu bedeutenden Marktteilnehmern, und da sie sich nicht an die strengen Lehrplanvorgaben halten mussten, spielten sie eine große Rolle bei der Aneignung zeitgemäßer Methoden und Lehrmaterialien: In dieser Periode konnte man charakteristischerweise im Privatsektor einem fachgerechteren, anspruchsvolleren Sprachunterricht begegnen, hinter dem die allgemeine Schulbildung in den Ergebnissen zurückblieb.“ Einhorn, *A pedagógiai modernizáció* 2015, 29 [Übersetzung KDUe]. Siehe oben Fn. 155.

Einzelunterricht oder Lernen in kleinen Gruppen, individuelle Förderung und abwechslungsreiche Methoden hatten das private Angebot im Kontrast zum Schulunterricht attraktiv gemacht. Die privaten Sprachschulen etablierten sich als Neben- oder gar Haupterwerbsquelle für Fremdsprachenlehrer, mit dem Effekt, dass Zeit, Arbeitskraft und Motivation dem schulischen Unterricht zu einem nicht geringen Teil entzogen wurden. Daneben zogen auch die Fremdsprachenkurse, die in den Volkshochschulen (TIT) bzw. in den öffentlichen Bildungseinrichtungen außerhalb des Pflichtunterrichts angeboten wurden, viele Lernende an. Hier wurde der Hunger von Hunderttausenden nach westlichen Fremdsprachen gestillt, wenn auch nach zweifelhaften Qualitätsmaßstäben und miserabel entlohnt.¹⁸⁴⁶ Offiziell wurde die Situation ignoriert.

Im Herbst 1988 waren allerdings erneut auch öffentliche Forderungen nach der Abschaffung des Pflichtunterrichts in Russisch laut geworden, bezeichnender Weise wieder von Studenten vorgetragen, und zwar beim Streik an der philosophischen Fakultät der Universität Szeged (JATE). Gegen eine plötzliche Veränderung der Studienordnung war eine Protestbewegung entstanden, die sich rasch zu einer Generalabrechnung mit den Mängeln des sozialistischen Hochschulwesens entwickelte: Dieses sei „[...] unfähig, modernen Anforderungen zu genügen und den kurz- und langfristigen Interessen der ungarischen Gesellschaft zu dienen.“¹⁸⁴⁷ Die Aktionen wurden publizistisch breit begleitet, sodass die Forderungen, an ihrer Spitze die Autonomie der Hochschulen und die Lehrfreiheit, landesweit bekannt wurden. Verlangt wurden außerdem die Trennung von Fach- und Lehrerausbildung, die Erhöhung des Budgets für die Hochschulausbildung auf vier Prozent der Jahresproduktion, die freie Wahl der Universitätsdozenten durch die Studierenden und die Entwicklung alternativer akademischer Lehrformen. Angeregt wurde die Gründung einer Gewerkschaft der Wissenschaftler und Erzieher.¹⁸⁴⁸ Konkret bestand die Forderung nach Lehrfreiheit konkret zum einen darin, einen Wandel der Ziele und Methoden der Hochschulbildung möglich zu machen. Das bedeutete eine Abkehr von den „[...] preußischen Traditionen, [den] Lehrplaninstruktionen, [dem] Mangel an Autonomie, [der] Über-Ideologisierung, [der] quantitative[n] Produktion, die zu einer Leistungszentrierung und Orientierung an Qualitätsgesichtspunkten unfähig [...]“ sei. Zum anderen wurden die Zurückstufung der sogenannten »ideologischen Fächer« und die

¹⁸⁴⁶ Vágó 2000, 671. Siehe oben Fn. 1844.

¹⁸⁴⁷ Csaba Keresztes, Egyetemi diáksztrájk mozgalom 1988-ban [Streikbewegung der Universitätsstudenten im Jahre 1988, KDUe] /, in: *archívNET : XX. századi történeti források [archívNET : Quellen zur Geschichte des XX. Jahrhunderts]*, 11. Jahrgang (2011), Nr. 3, 1. (Übersetzung KDUe).

URL http://www.archivnet.hu/politika/egyetemi_diaksztrajk_mozgalom_1988ban.html?oldal=2 (27.02.2019).

¹⁸⁴⁸ Ebd. 2-3.

Abschaffung einer obligatorischen Teilnahme am Russischunterricht gefordert: „[...] Die Stelle der bisher verpflichtenden ideologischen Fächer sollen frei wählbare grundlegende sozialkundliche Themen und die Geschichte der Philosophie einnehmen. Diese Änderung soll vollständig und unumkehrbar sein.“ Gewarnt wird vor jeglichem Etikettenschwindel. „Es darf nicht möglich sein, unter dem Namen der Philosophiegeschichte nur Dialektischen und Historischen Materialismus, unter dem Namen Politologie nur Wissenschaftlichen Sozialismus und unter Volkswirtschaftslehre nur die marxistische Politische Ökonomie zu lehren. Der Marxismus-Leninismus soll, vergleichbar der russischen Sprache gegenüber den übrigen Sprachen, gleichberechtigt gegenüber den übrigen philosophischen Richtungen sein.“¹⁸⁴⁹

Bedeutsam erscheint an den Formulierungen in diesem Dokument, dass nicht nur gefühlsmäßige Einwände oder pure Verwertungsaspekte gegen die zentrale Stellung der russischen Sprache erhoben werden, sondern dass diese Position klar im Zusammenhang mit dem System der Inhalte und Methoden sozialistischer ungarischer Hochschulbildung analysiert wird. Diese beruht auf dem Prinzip der Verdrängung: Quantität lässt der Qualität keinen Raum, die Zentrierung schiebt im Grunde Gleichwertiges an die Peripherie, die obligatorische Bestimmung der ersten Fremdsprache, in der Folge deren massive Präsenz im Curriculum und Stundenplan sowie ihre systemimmanente Hebelwirkung (zum Beispiel bei der Verleihung der Fachdiplome) degradiert alle übrigen Sprachen zu Randerscheinungen. Es ist vielleicht charakteristisch für den Wandel des politischen Stils in der unmittelbaren Zeit nach Kádárs Ablösung,¹⁸⁵⁰ dass das MM unter Minister Czibere tatsächlich, wie gefordert, innerhalb von vier Wochen, und zwar am 26. Oktober 1988, den „lieben Studenten“ und dem „geehrten Operativkomitee“ antwortete.¹⁸⁵¹ Die Tendenz ist selbstverständlich apologetisch und hinhaltend, vielleicht in der Hoffnung, dass entsprechende KISZ-Initiativen Einfluss auf die Bewegung gewinnen würden; der Reformen versprechende Inhalt ist weiterhin durchsetzt von realsozialistischen Phrasen. Aus der umfangreichen Antwort werden hier nur die den Fremdsprachenunterricht betreffenden Passagen zusammengefasst. Das bereits beim Veszprémer Jugendparlament skizzierte neue System der Fremdsprachenausbildung trete 1992 überall in

¹⁸⁴⁹ „A JATE BTK HALLGATÓINAK ÁLLÁSFOGLALÁSA“ [Stellungnahme der Studenten der geisteswissenschaftlichen Fakultät an der JATE]. Quelle: MNL OL XIX-I-9-c-2937-1988. – Czibere Tibor miniszter, iktatott iratok, digitalisiert in: Keresztes 2011, ebd. 9-11, hier: 10.

¹⁸⁵⁰ Bei der Landeskonzferenz der MSZMP vom 20. bis 22. Mai 1988 hatte János Kádár sein Amt als Generalsekretär an MP und Politbüromitglied Károly Grósz verloren, vgl. Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Chronologie, 703. Siehe Fn. 160.

¹⁸⁵¹ Für das Folgende vergleiche „A Minisztérium válasza a szegedi bölcsészhallgatók állásfoglalására. 1988. október 26.“ [Antwort des Ministeriums auf die Stellungnahme der Szegeder Studierenden der Geisteswissenschaften vom 26. Oktober 1988]. Quelle: M[NL] OL XIX-I-9-c-2937-1988. – Czibere Tibor miniszter, iktatott iratok, digitalisiert in: Keresztes 2011, ebd. 15-19.

Kraft, könne aber, wo die Voraussetzungen gegeben seien, an einigen Instituten auch schon vorher eingeführt werden. Danach müsse für die Erlangung eines Hochschuldiploms eine staatliche Sprachprüfung in zwei Fremdsprachen abgelegt werden, eine auf der Mittelstufe und eine auf der Grundstufe. Die Sprachen seien aus dem Angebot frei wählbar, genau wie die Art der Vorbereitung und der Zeitpunkt der Prüfung vom Studierenden selbst bestimmt werden könnten. Die russische Sprache werde, unter den neuen Anforderungen betrachtet, gleichrangig mit den übrigen Fremdsprachen behandelt. Diese letztgenannte Denkfigur ist allerdings zu dieser Zeit absolut keine Neuheit, denn sie wurde schon bei der Projektierung bilingualer Schulen benutzt. Der ministerielle Umgang mit dem studentischen Streikkomitee folgte den bisher angewandten staatlichen Strategien gegenüber den wenigen Initiativen, die von der gesellschaftlichen Basis kommend, von interessierten und motivierten Individuen ergriffen wurden, die um ihre eigene und um die Zukunft des Landes besorgt waren. Es geht dem Parteistaat darum, die Menschen zu beschwichtigen, ihrer Kritik formal und formelhaft Recht zu geben, ihre Vorschläge umzudeuten und in bestehende staatssozialistische Kontexte zu stellen.

Miklós Németh übernahm am 24. November 1988 das Amt des Ministerratsvorsitzenden (MP) von Károly Grósz; dieser blieb Generalsekretär der MSZMP (USAP). Die Minister tauschte Németh vorerst nicht aus. Am gleichen Tag hatte Grósz' Gegenspieler im Politbüro, Staatsminister Imre Pozsgay (1933-2016), der Vorsitzende der Patriotischen Volksfront, in einer Rede vor dem Parlament die Grundlinien einer neuen Verfassung umrissen.¹⁸⁵² Viele Elemente zur horizontalen und vertikalen Gewaltenteilung tauchten in diesen Plänen bereits auf, auch grundsätzliche Rechte wie das Vereinigungs- und Versammlungsrecht, doch an die Schlüsselfrage des Parteiensystems wurde noch nicht gerührt. Alle drei Politiker blieben weiterhin Mitglieder im Politbüro; aber immer deutlichere Unterschiede im Hinblick auf Tempo und Tiefe der notwendigen politischen Veränderungen markierten eine Konstellation »konservativer Kräfte« um Grósz vs. »Transformer« um Németh und Pozsgay. Die Konfrontation resultierte in einem offenen Machtkampf, den die »Transformer« für sich entscheiden konnten. Für die durchaus dramatischen Entwicklungen, in denen ständig das Kriegsrecht in Polen oder gar die sowjetische Invasion 1956 als Menetekel präsent waren, sei auf andere Darstellungen verwiesen.¹⁸⁵³ Auf dem Hintergrund der engen Zusammenarbeit der

¹⁸⁵² „Parlamentsrede von Staatsminister und Politbüro-Mitglied Imre Pozsgay vom 24. November 1988 über die geplanten Veränderungen im politischen System Ungarns“, Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018; Dokument 17, 348-362. Siehe oben Fn. 160.

¹⁸⁵³ Schmidt-Schweizer, *Politische Geschichte*, 2007, 108-142. Siehe oben Fn. 160; Oplatka: *Der erste Riss in der Mauer*, 2009, 78-80. Siehe Fn. 158.

»Transformer« mit den Reformzirkeln an der Parteibasis und mit den sogenannten Reformintellektuellen wurde bei der ZK-Sitzung am 8. Mai 1989 die Verlagerung des Machtzentrums von der Parteiführung auf die Regierung vollendet. Die Regierung wurde vom ZK beauftragt, möglichst schnell den Entwurf für ein Parteiengesetz zu erarbeiten, und zwar unter Berücksichtigung der Gespräche der MSZMP mit anderen politischen Gruppen und Bewegungen. Bedeutsam war der Verzicht auf die Kaderkompetenzen. Von diesem Tag an war die Nomenklatura in Ungarn Vergangenheit. Némeths Regierungsumbildung wurde vom ZK unterstützt, unter Verzicht auf das Nominierungsrecht der Partei für die Ministerämter. Die Arbeitermilizen wurden der Regierung unterstellt.¹⁸⁵⁴ Mit dem Sinn für politische Symbolik entband das ZK den sterbenskranken János Kádár von der Ehrenpräsidentschaft der Partei.¹⁸⁵⁵ Die Regierungserklärung Némeths am 10. Mai 1989 im ungarischen Parlament ist bemerkenswert, eine Zwischenbilanz der vergangenen Monate und ein Blick nach vorn, Glied in einer Kette von sich überstürzenden Ereignissen. Der Historiker Ignác Romsics spricht von einem „atemberaubenden Tempo“¹⁸⁵⁶ – der Jurist Tamás Sárközy, von 1987 bis 1988 Leiter des Regierungsbüros für Modernisierung, anschließend bis 1990 stellvertretender Justizminister, von einer „galoppierenden Reform“.¹⁸⁵⁷

In seiner Antrittsrede bekannte sich ein sozialistischer Regierungschef, der noch auf die herkömmliche Art und Weise, d. h. zwar formal gewählt, aber nur aufgrund der Entscheidung im Politbüro der Staatspartei an die Macht gekommen war, zum Prinzip der Verantwortlichkeit der Regierung vor dem Parlament.¹⁸⁵⁸ Um Vertrauen zu schaffen, schlug er die Änderung der Geschäftsordnung vor, um ein Misstrauensvotum gegen die Regierung zu ermöglichen. Folgerichtig begründete Németh ausführlich die personellen Veränderungen in seiner Regierung. (Die Kandidaten waren in den Tagen zuvor in seiner Anwesenheit von den zuständigen Parlamentsausschüssen angehört worden.) Zum einen sei ein Generationswechsel

¹⁸⁵⁴ Offizielle Mitteilung über die Sitzung des Zentralkomitees der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei vom 8. Mai 1989, veröffentlicht am 10. Mai 1989, in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 31, 454-457. Siehe oben Fn. 160. Quelle: MNL OL 288 f.4/260-261 ö. e., fol. 457-436. Veröffentlichung: *Népszabadság*, 10. Mai 1989, 3.

¹⁸⁵⁵ Schmidt-Schweizer, *Politische Geschichte*, 2007, 142. Siehe oben Fn. 160.

¹⁸⁵⁶ Romsics, *Magyarország története* 2017, 466. Siehe oben Fn. 152.

¹⁸⁵⁷ Tamás Sárközy, *Magyarország kormányzása 1978-2012 : A szoft diktatúra kormányzásától az újkapitalista konfliktusos demokrácia kormányzásán át a külkefordalom vezérdemokráciának kormányzásáig* [etwa: Regierungspraxis in Ungarn – Steuerungsprozesse angefangen von der »weichen Diktatur« über die »neokapitalistische Konfliktdemokratie« bis hin zur »Revolution in den Wahlkabinen« und der »Führerdemokratie«]. Budapest 2012, 156.

¹⁸⁵⁸ Rede von Ministerpräsident Miklós Németh im Parlament am 10. Mai 1989 aus Anlass seiner geplanten Regierungsumbildung, in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 32, 457-470. Siehe oben Fn. 160. Quelle: Az Országgyűlés 45. ülése, 1989. május. 10., szerda [45. Sitzung des Parlaments, Mittwoch, 10. Mai 1989], in: *Országgyűlési értesítő 1985-1990* [Parlamentsmitteilungen 1985-1990]. Budapest 1990, 3769-3779.

nötig, zum anderen wolle er die Effektivität und Glaubwürdigkeit des Regierungshandelns, wörtlich: „die Einheit von Anschauung und Handlung in der Regierung [...] stärken.“¹⁸⁵⁹ Die Regierung stehe vor dem Dilemma, „Funktions- und Entwicklungsfähigkeit des Landes gleichzeitig sicherstellen zu müssen.“¹⁸⁶⁰ Diese Bürde gehe einher mit der gewandelten Rolle der Regierung. Der Ministerrat sei nicht mehr nur bloßer Vollstrecker der in den höchsten Parteigremien gefassten Beschlüsse, „[...] sondern [die Regierung sei] die tatsächliche Gestalterin der politischen Entscheidungen.“ Als Minister seien deshalb Persönlichkeiten verlangt, „[...] die – neben der notwendigen fachlichen Eignung – eine Politikernatur haben, zum Dialog mit anderen Kräften fähig sind und auf den Foren der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und des politischen Lebens auftreten können“¹⁸⁶¹ Sechs von dreizehn Ministern wurden ersetzt.¹⁸⁶² Zwei der Personalentscheidungen sind im Kontext der vorliegenden Fallstudie zu erwähnen. Der bisherige Staatssekretär im Außenministerium, Gyula Horn (1932-2013), löste Péter Várkonyi (1931-2008) als Außenminister ab.¹⁸⁶³ Die andere Personalie gehört noch enger zum Forschungsgegenstand dieser Arbeit. Der Historiker Ferenc Glatz (geb. 1941) übernahm das Kultur- und Bildungsministerium. Károly Manherz (geb.1942), den Glatz wenig später als

¹⁸⁵⁹ Ein Signal auch an einflussreiche westdeutsche Politiker, Wirtschafts- und Finanzkreise in der Bundesrepublik? Vgl. Schreiben des ungarischen Botschafters in Bonn István Horváth an Ministerpräsident Miklós Németh vom 20. April 1989 über die Haltung westdeutscher Politiker und Experten zu den wirtschaftlichen und politischen Veränderungen in Ungarn, in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 29, 444-451. Mit ganz ähnlichen Worten wie Németh empfahl Horváth drei Wochen vor der Rede eine Regierungsumbildung, um westdeutsche Zweifel am Reformprozess zu zerstreuen: „Die Betonung in dem Vorschlag liegt aber [...] auf der Verkündung eines ‚neuen Programms einer neuen Regierung‘, das man über die Medien für das In- und Ausland angemessen bekannt machen müsste. [...] Ein Ergebnis kann aber nur dann erwartet werden, wenn die Regierungsmitglieder das jeweilige Programm mit einer einheitlichen Anschauung durchführen.“ (hier: 449-450).

¹⁸⁶⁰ Németh, Parlamentsrede zur Regierungsumbildung am 10. Mai 1989, ebd. 460. Siehe oben Fn. 1858.

¹⁸⁶¹ Ebd. 459. Die deutsche Botschaft kam zu dem Ergebnis, dass im Unterschied zur Situation sechs Monate zuvor eine „[...] weitgehende Pressefreiheit heute ebenso selbstverständlich [ist wie der Zugang alternativer politischer Gruppierungen zu Publikationsmöglichkeiten], auch durch Verbreitung mittels der staatlichen Nachrichtenagentur [...] Eine Zensur im herkömmlichen Sinne existiert nicht mehr. [...] Auffallend ist das gestiegene Selbstbewusstsein der ung[arischen] Journalisten. Es gibt praktisch keine Tabuthemen mehr.“ Länderaufzeichnung Ungarn der bundesdeutschen Botschaft in Budapest an das Auswärtige Amt vom 29. Mai 1989, in: Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 33, 470-477, hier: 471.

¹⁸⁶² Sárközy 2012, 156.

¹⁸⁶³ Gyula Horn hatte seine Ausbildung in Moskau genossen, und ihm wurden beste persönliche Verbindungen zu einflussreichen Kreml-Kreisen nachgesagt. In Deutschland hat Horn später seinen Ministerpräsidenten Németh an Bekanntheit überflügelt. Dazu trug sein gutes Verhältnis zu Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher bei, aber auch ein gewisses Geschick für Selbstinszenierungen, z. B. als er am 27. Juni 1989 gemeinsam mit dem österreichischen Außenminister Alois Mock den schweren Bolzenschneider in die Hand nahm, um vor der Weltpresse den (für das Foto wieder aufgebauten) Stacheldrahtzaun spektakulär zu zerschneiden. In Ungarn ist sein Bild durchaus zwiespältig; seine Rolle bei der Revolution 1956 und ihrer Niederschlagung wurde nie ganz geklärt, und auch seine Haltung zur politischen und gesellschaftlichen Transformation war nicht zweifelsfrei. Beide Verdachtsmomente beherrschten wieder die ungarische Tagespolitik, als seine Partei, die aus der ehemaligen Staatspartei hervorgegangenen ungarischen Sozialisten (MSZP/USP), die Wahlen 1994 gewann und ihn der unerwartete Erfolg ins Ministerpräsidentenamt hievte – in einer Koalition mit dem SZDSZ, der liberal-urbanen Dissidentenpartei (vgl. die Porträtskizzen bei Sárközy 2012, 230-231; Oplatka 2009, 80-86).

Stellvertreter ins Ministerium holte, charakterisiert Glatz als „nicht so sehr politisch.“¹⁸⁶⁴ Diese Einschätzung weicht von der erklärten Absicht Némeths ab, „Politikernaturen“ in die Regierung berufen zu wollen. Auch der Insider Tamás Sárközy ist von der politischen Bedeutung dieser Personalentscheidung überzeugt: „Kultusminister Ferenc Glatz wurde Mitglied der Regierung und neben [dem bereits von Károly Grósz am 29. Juni 1988 berufenen Justizminister] Kálmán Kulcsár die zweite Säule, auf die sich Németh stützen konnte. Glatz beschränkte sich nun freilich nicht mehr auf die Rolle des ‚braven Soldaten Schwejk‘ (wie sein Vorgänger Tibor Czibere das geringe Gewicht seines Ministeriums in der Regierung selbstironisch karikiert hatte).“¹⁸⁶⁵ In Ferenc Glatz fand der Ministerpräsident jemanden, der – auch aufgrund eigener historischer Forschungen – Némeths Gedanken über die Einführung der Marktwirtschaft und die Öffnung Ungarns zum Weltmarkt zukunftsorientiert aufgriff. Bei seiner Anhörung am 2. Mai im Parlamentsausschuss stellte Glatz die Schlüsselrolle der Kultur- und Bildungspolitik bei dem beabsichtigten »Modellwechsel« heraus:

„[...] Auch die unter den besten Bedingungen der Welt aufgenommenen Kredite und großartigsten Spenden der Welt [werden] Ungarn, wenn wir den Niedergang der Arbeitskraft – sowohl der physischen, der Facharbeitskraft, als auch der intellektuellen Arbeitskraft – in den neunziger Jahren nicht stoppen, nicht in eine bessere Wirtschaftslage bringen [...]. Deshalb ist es, so denke ich, kein Egoismus [...], wenn wir sagen, dass die Kulturpolitik in der Politik der neunziger Jahre, in der Erneuerungspolitik [...], eine Schlüsselrolle einnehmen muss“ (35).¹⁸⁶⁶

Es geht natürlich um das Budget. Glatz ruft das immer noch gültige »Restprinzip« stalinistischer Budgetplanung in Erinnerung, nach dem nur Brosamen für die Kultur, das Gesundheitswesen und die Lösung sozialer Fragen abgefallen waren. Obwohl das Schlusslicht unter den Ressorts, habe sich sozialistische Kulturpolitik die Allüren eines Renaissancefürsten angemaßt. Dies sei

„[...] ein grundlegender Widerspruch [...], der – so meine ich – auch das Denken der heutigen Kulturbeamten [...] durchdringt. Sie können nicht hinreichend verstehen, dass der Staat [...] nicht einfach ein Kulturmäzen ist, sondern [...] damit eine notwendige, vom Gesichtspunkt der Gesellschaft unerlässliche Funktion ausübt, und er nicht das Recht hat – wie es die Mäzene in der Renaissance hatten –, die Künstler und Wissenschaftler zur Rechenschaft zu ziehen und die ästhetischen oder wissenschaftlich-inhaltlichen Züge ihre Arbeit zu kontrollieren“ (25).

¹⁸⁶⁴ Manherz, Interview 2019, event 1.

¹⁸⁶⁵ Sárközy 2012, 156-157, 183. (Übersetzung KDUe).

¹⁸⁶⁶ „Az Országgyűlés Kulturális Bizottsága 1989. május hó 2-án, kedden 10 órakor az Országház Gobelin Termében tartott rendkívüli üléséről“ [Anhörung und Beurteilung des designierten ungarischen Kultusministers Ferenc Glatz : Ao. Sitzung des Kulturausschusses des ungar. Parlaments am 2. Mai 1989], in: HERDER-INSTITUT (Hg.): Dokumente und Materialien zur ostmitteleuropäischen Geschichte. Themenmodul „Umbruch in Ungarn 1985-1990“, bearbeitet und übersetzt von Andreas Schmidt-Schweizer (Budapest). URL: (Zugriff 11.08.2019) <https://www.herder-institut.de/go/Vd-76c34c> . Die Seitenangaben beziehen sich auf das Faksimile der ebenfalls in dem Modul vorhandenen ungarischen Sprachfassung.

Dennoch bzw. deshalb müsse die Kulturpolitik der vergangenen Jahrzehnte auf den Prüfstand. Es stellten sich im Wesentlichen zwei Aufgaben.

„Die eine Frage ist die der Überprüfung des Unterrichts. Ich spreche über den Unterricht von der Grundstufe bis zur Hochschule und – worüber wir leider wenig reden – einschließlich bis zur postgraduellen Ausbildung. Die zweite Frage bilden die Möglichkeiten der Einbettung der ungarischen Kultur in Europa, die Verkündung und [...] die Organisation einer neuen ungarischen Kulturpolitik und die Konzeptionierung all dessen, was wir in den vergangenen Jahrzehnten ein wenig zerstreut getan haben.“ (41).

Hinter diesen Ausführungen verbirgt sich schon die Absicht, die sprachpolitische Wende einzuleiten, am deutlichsten hinter der Bemerkung, das naheliegende Hindernis für eine kulturpolitische Öffnung hin zu Europa sei die einseitige Konzentration des Fremdsprachenunterrichts auf die russische Sprache (Ebd. 40). Aber das grundlegende Dilemma zwischen Transformation und Funktionsfähigkeit auch in seinem Geschäftsbereich ließ sich nicht so einfach aus der Welt schaffen. Glatz fand starke Worte für dieses Dilemma:

„Eine Masse von unverantwortlichen Erklärungen verlautet in Verbindung mit dem Unterricht der russischen Sprache. Dies ist eine politische Manifestation, die heute in Ungarn zu einer außerordentlich großen Popularität führt. Aber haben wir daran gedacht – nicht nur daran, was aus den Russischlehrern werden soll, weil wir darüber nachdenken müssen und uns um sie kümmern müssen –, wie wir die vakante Stundenzahl mit Englisch-, Französisch-, Deutsch- und Spanischlehrern auffüllen werden? In fiebriger Hektik, mit der wir einst den Russischunterricht einführten – damals war der Lehrer den Schülern zwei Kapitel voraus [...] –, soll dies jetzt rückgängig gemacht werden und dasselbe mit der englischen, französischen und deutschen Sprache getan werden. Dies ist eine typische Manifestation der heute modischen Verhaltensformen, das ist das Rezept des antistalinistischen Stalinismus.“ (42-43).

Dies war ein rhetorisches Ablenkungsmanöver. Denn genau das war der Plan, der innerhalb der nächsten Wochen umgesetzt werden sollte. Dies lässt die Bemerkung am Anfang der Rede erahnen, sie – Németh und Glatz – hätten im Zusammenhang mit der Kandidatur viel mehr über die Grundfragen des ungarischen politischen Lebens gesprochen als nur über die engeren Ressortfragen (Ebd. 21). Bei Kultur und Bildung konnten sich die Mitglieder der neuen Regierung am schnellsten als entschiedene Macher und Reformer profilieren. Diese Passagen in Glatz' Rede dienten dazu, die Einigkeit der Regierung zu demonstrieren, im Parlament vorhandene Bedenken anzusprechen und das Budget für den nötigen Umbau der Lehrerausbildung sowie eine etwaige Umschulung der Russischlehrer vorzubereiten. Erinnerung sei an die Empfehlung des ungarischen Botschafters in Bonn, eine neue Regierung solle mit einem neuen Programm hervortreten und mit einer Stimme sprechen. Die freie Sprachenwahl war nach Glatz' und damit Némeths Auffassung eine grundlegende Entscheidung in dem Sinne, dass sie den Umbau des ganzen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Systems betraf.

Auch Manherz deutet einen solchen Zusammenhang an: „Natürlich war der Vorteil von Glatz, dass er für diese Projekte auch Geld bereitgestellt hat [...], und dadurch, dass er also auch gute Kontakte zum Németh Miklós gehabt hatte, zum Ministerpräsidenten, waren natürlich diese Gelder da [...].“¹⁸⁶⁷ Manherz erinnert sich zwar an den Ort, an dem Glatz die Maßnahme vor der Öffentlichkeit ankündigt habe, Máriaremete bei Budapest, aber nicht an das genaue Datum:

„Das war im Sommer. Ich bin eigentlich, also relativ spät eingestiegen ins Ministerium, das war schon Juni [...] Zufälliger Weise waren wir gemeinsam. Wir kamen gerade von einer Reise aus Wien zurück. Das war ja [auch] ein großes Projekt, was er [Glatz] sehr unterstützt hatte, die Weltausstellung mit Wien und Budapest [...]; er war ja sehr gut befreundet mit dem damaligen Bildungsminister von Österreich, mit dem Herrn Busek, Erhard Busek. [...] Diese Rede [in Máriaremete] war dann sehr, in der Presse und überall, *hochgeschrieben*, weil da hat er das praktisch also offiziell vor vielen Wählern [!] und vielen Historikern [...] angekündigt.“¹⁸⁶⁸

Selbstverständlich stand die Ankündigung in einer atemberaubenden Abfolge von Ereignissen, sodass die genauen Daten in der Erinnerung verschwimmen. Glatz machte die Entscheidung, den verpflichtenden Russisch-Unterricht in den Schulen abzuschaffen, nach anderen Angaben am 8. Juni 1989 publik¹⁸⁶⁹ – An dem genannten Tag hielt der Minister zwar eine Pressekonferenz über den Fremdsprachenunterricht an den Schulen ab, aber schon am 18. Mai hatte er bei einem Treffen der EG-Kultur- und Bildungsminister über den Lehrermangel als Konsequenz der freien Sprachenwahl und den Wunsch, muttersprachliche Gastlehrer zu beschäftigen, berichtet.¹⁸⁷⁰ Die ministerielle Verfügung lässt sich auf den 31. Mai datieren.¹⁸⁷¹ Laut Olga Simon erfolgte im Juni eine Reihe von Ministeranordnungen, die die ganze Vertikale des Bildungssystems abdeckten. Die letzte Verfügung vom 15. August 1989 betraf die Umschulung der Russischlehrerkräfte.¹⁸⁷²

¹⁸⁶⁷ Manherz 2019 Interview, events 144-150.

¹⁸⁶⁸ Manherz ebd. Events 164-165, 174178, 189-192 (Hervorhebung KDUe).

¹⁸⁶⁹ Romsics 2017, 467.

¹⁸⁷⁰ MM Nemzetközi Főcsoportfőnök: Feljegyzés D/498/89 [Aufzeichnung des Chefs der internationalen Hauptgruppe im Bildungsministerium, Gábor Drexler] 28. Juni 1989, in: Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár: MNL OL, XIX-I-9-at 1989. évi tárgyi sorozat (tételek) 12. tétel. 5. doboz, ohne Paginierung.

¹⁸⁷¹ Laut Andreas Schmidt-Schweizer „[...] verfügte [Glatz] bereits im Mai die Ersetzung des Russischunterrichts durch eine westliche Fremdsprache.“ Vgl. Schmidt-Schweizer: *Politische Geschichte* 2007, 153. Siehe oben Fn. 160. Diese Formulierung trifft nicht ganz den Sachverhalt. Genauer gesagt, erklärte das Bildungsministerium am 31. Mai, dass ab September überall da in der Grundschule statt des Russischunterrichts der verpflichtende Unterricht in einer anderen Fremdsprache beginnen konnte, *wo die Schule die Bedingungen bereitstellen kann*. Vgl. Baló, György/ Lipovecz, Iván (Hgg.), Magyar Eseménynaptár : 1988. július–1989. június” [Ungarischer Ereigniskalender Juli 1988 bis Juni 1989], in: Dieselben (Hgg.), *Tények könyve 1989 : magyar és nemzetközi almanach* [Buch der Fakten : Ungarischer und internationaler Almanach] Debrecen/Szolnok 1990. ADT Arcanum Digitheca. URL <https://www.arcanum.com> (13.04.2020).

¹⁸⁷² Simon, *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon*, 2006, 82-85. Siehe Fn. 428.

Tatsache ist, dass Ferenc Glatz die Öffentlichkeit nicht scheute – ganz im Gegenteil, er verstand es, dieses und andere Bildungsthemen für Monate in den täglichen Schlagzeilen zu halten. Eine ganze Reihe beeindruckender publizistischer Aktivitäten führt heute dazu, dass die Zeitzeugen sich nicht mehr an das genaue Datum erinnern. Schon bei seiner Anhörung vor dem Kulturausschuss des Ungarischen Parlaments waren zahlreiche Pressevertreter und »*Magyar TV*«, das ungarische Staatsfernsehen, zugegen. Károly Manherz stellt die Entscheidung dennoch als Überraschungscoup dar: „Als wir das angekündigt hatte[n], das Programm, [...] da war'n alle plötzlich *baff*.“¹⁸⁷³ Er bestreitet vehement, dass die Wirkung in der Öffentlichkeit das Ministerium eher unvorbereitet getroffen habe – gemeint war mit der Frage die über Erwarten große Abwendung vom schulischen Russischunterricht drei Monate später, oder die unterschätzte Nachfrage nach der Umschulung von Russischlehrkräften zu Beginn des neuen Schuljahrs. Er hat dabei wohl die Reihe von Ministerverfügungen und sein eigenes Projekt, die neue dreijährige Ausbildung von Sprachlehrkräften, vor Augen, gesteht aber zu:

„Innerhalb der Bevölkerung hatte das eine sehr große Wirkung – natürlich. Glatz war nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Politiker [!]. Er wusste ganz genau, wenn er das jetzt ankündigt, das ist ein Novum in Ungarn. [...] Die ausländischen Echos waren auch [...] sehr positiv [...], dass Ungarn diesen Schritt nun quasi gewagt hatte. Das ist eine andere Sache, dass nichts vorbereitet war, wir hatten ja keine Lehrer.“¹⁸⁷⁴

Außer dem Mangel an Lehrkräften für westliche Fremdsprachen trieb die Entscheider noch eine andere Sorge um, nämlich wie mit den von Arbeitslosigkeit bedrohten Russischlehrerinnen zu verfahren sei. Die Németh-Regierung wollte mit der Reform der Arbeitsverhältnisse und der Stärkung der Marktelemente im Wirtschaftsleben die Sozialpolitik nicht gänzlich über Bord werfen.¹⁸⁷⁵ Sicher spielten auch taktische Erwägungen mit. Das Reformwerk durfte nicht durch soziale Unruhen aufgrund von Arbeitsplatzverlust und Konsumeinschränkungen gefährdet werden. Abzurechnen aber galt es mit dem fürsorglichen Paternalismus der Kádárzeit:

„Was mich betrifft, haben mir meine Vorgänger die Erledigung von Aufgaben überlassen, die Angelegenheiten des Landes sind und die bisher niemand erledigt hat.

¹⁸⁷³ Manherz ebd., Events 153-154.

¹⁸⁷⁴ Manherz ebd., events 267-284.

¹⁸⁷⁵ Eine Selbstverständlichkeit des Staatssozialismus war von der Partei bereits im Juli 1987 indirekt in Frage gestellt worden. „Wir bemühen uns um den Erhalt der sozialen Sicherheit.“ Punkt III.2 der Stellungnahme des ZK der USAP vom 2. Juli 1987 zum Programm der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entfaltung. Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 1, 216-227, hier: 223. In dem Dokument wurden eine Einkommenssteuer und eine Mehrwertsteuer auf den Konsum angekündigt, die im Laufe des Jahres 1988 in Kraft traten. Trotz der „[...] etwas überhastet[eten Einführung sei] die Steuererhöhung der Ungarn auch für das Finanzministerium überraschend hoch“ gewesen, berichtet die Deutsche Botschaft an das AA. Sie verweist auch auf „[...] eine neu geschaffene Arbeitslosenunterstützung [...]“. Länderaufzeichnung vom 29. Mai. 1989, Schmidt-Schweizer (Hg.) 2018, Dokument 33, 474. Siehe oben Fn. 1861. Die in Aussicht gestellten Preiserhöhungen traten mit 15,7% ebenfalls ein. Siehe Politischer Halbjahresbericht vom 31. Januar 1989. Ebd. Dokument 22, 390-409, hier: 402.

[Keine] Halbwahrheiten [mehr, keine] Teilerklärungen, die Teilinteressen entsprechen, [...] kein Herumerklären, für alles eine ehrliche Begründung. [...] Es handelt sich um [...] eine große Bankrottmasse, deren Liquidierung *nicht so* vollzogen werden kann, dass wir die *glückliche Bevölkerungsmasse ununterbrochen mit einem weißen Glacé-Handschuh anfassen*. [...] [Aber es] muss eine Lösung gefunden werden, damit wir aus der Schuldenfalle herauskommen, damit wir die defizitären Tätigkeiten beenden, damit wir die Inflation bremsen, damit wir dem Niedergang des Lebensniveaus Einhalt gebieten und damit wir *den Unterricht, das Gesundheitswesen, die Kultur und die Moral verbessern*. Solange müssen wir die Marktwirtschaft aufbauen, die Eigentumsverhältnisse umgestalten, die Rechtsstaatlichkeit herbeiführen, das Land in eine wirkliche Demokratie überführen und solange – nebenbei – auch für die Funktionsfähigkeit des Landes sorgen.“¹⁸⁷⁶

Das beabsichtigte Heilmittel, das dreijährige Aktionsprogramm, sollte dem Parlament im Herbst des Jahres 1989 vorgelegt werden. Und bis dahin? Was bei den *Zielen* (’raus aus der Schuldenfalle, Schluss mit den defizitären Tätigkeiten, Bremsen der Inflation usw.) am Schluss genannt wird, soll nun als *Mittel* helfen, nämlich *Kultur* und *Moral*. Es geht um Teilhabe und Teilnahme, Interesse und Motivation. „Wir müssen unsere Aufmerksamkeit der Mikrosphäre, den Bewegungen der autonomen, sich von unten organisierenden Gemeinschaften und dem Wandel der Interessensverhältnisse zuwenden.“ Die gewohnte staatssozialistische Steuerung lehnt Miklós Németh ab:

„Wir dürfen nicht an der alten, leider auch heute noch angewandten Methode der linearen *Restriktion, die Menschen und Moral vernichtet*, festhalten. Das ist so, wie wenn in einem Luftschiff alle Passagiere gleichzeitig herunterblicken, anstelle, dass sie entscheiden, welcher Sandsack abgeworfen werden muss. Das Ergebnis ist: Das Luftschiff sinkt weiter. Es muss hingegen erreicht werden, dass es um jeden Preis steigt.“¹⁸⁷⁷

Im Bilde bleibend, könnte sich die Regierung Németh des obligatorischen Russischunterrichts entledigt haben, um ihre Glaubwürdigkeit und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren, wie Ballonfahrer einen Sandsack abwerfen, um Höhe zu gewinnen. Die Frage stellt sich, gerade angesichts der Wendung gegen „fiebrige Hektik“ in Glatz’ Anhörung am 2. Mai, seinem Amtsantritt am 10. Mai, gefolgt von der ersten Verfügung am 31. Mai, wie die – anscheinende oder scheinbare – Hast zu erklären ist, mit der diese einschneidende Maßnahme umgesetzt wurde. „Urplötzlich | darauf war niemand gefasst | dass es so schnell kommt | und dass es praktisch über Nacht geschieht.“¹⁸⁷⁸ Bis zum Beginn des neuen Schuljahres am 1. September 1989/90 waren es immerhin nur noch drei Monate, viel zu wenig Zeit für Schul- und

¹⁸⁷⁶ Németh, Parlamentsrede zur Regierungsumbildung am 10. Mai 1989, ebd. 464. (Hervorhebungen KDUe). Siehe oben Fn. 1858.

¹⁸⁷⁷ Ebd. (Hervorhebung KDUe).

¹⁸⁷⁸ Interview mit Prof. Dr. Dr. Csaba Földes am Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Erfurt, 19. Oktober 2018, events 66-67.

Lehrstuhlleitungen, um sich für den Ansturm der planerischen, organisatorischen und menschlichen Herausforderungen zu wappnen.

„Das ist auch wieder mal, im guten oder schlechten Sinne des Wortes, typisch ungarisch, dass es nicht lange vorbereitet wird, nicht so wie in Deutschland, dann besprochen [in den] Gremien und dann die Beteiligten verständigt werden: Nein! [Sondern Glatz‘ „Statement“ im TV habe] das halbe Land aufgerüttelt, aber nicht alle Schuldirektoren haben davon gewusst, die das zufällig nicht gesehen haben [...], also die waren überrascht, und dann haben sie diskutiert teilweise mit den Eltern: ‚Ja ja, vielleicht eines Tages, aber...‘ – es *war* aber so.“¹⁸⁷⁹

Trotz der damit einhergehenden Reibungsverluste sei es aber richtig gewesen, das Risiko einzugehen, meint Csaba Földes: „Es ist eine gute Entscheidung [gewesen], denke ich, also ich will Glatz nicht kritisieren, denn wenn er darauf gewartet hätte, dass die Bedingungen und alle Umstände danach sind, dann hätte es noch ewig gedauert.“¹⁸⁸⁰ Földes argumentiert auch im weiteren Verlauf des Interviews häufig mit den kulturellen Unterschieden zwischen Deutschland und Ungarn, nicht nur bei Planungsprozessen wie in diesem Zusammenhang. Gegen diese Deutung gibt es einiges einzuwenden: Wie aus Minister Cziberes Antwort an das Szegeder studentische Streikkomitee hervorgeht, gab es im Bildungsministerium bereits Pläne und Abstimmungsprozesse über die Gleichstellung der russischen Sprache mit den übrigen Fremdsprachen bis 1992. Näher an den Motiven der damaligen Akteure scheint Földes zu sein, wenn er die Absicht hervorhebt, nicht revidierbare Fakten zu schaffen. Károly Manherz äußert sich ganz ähnlich: „Glatz wusste auch ganz genau, dass er ein Jahr hat, nicht mehr; und der Németh Miklós wusste auch, dass er nur ein Jahr hat; und bei den Neuwahlen: es war zwar anfangs [die] Rede darüber, dass er [Glatz] vielleicht beim Antall noch als Minister oder irgendwie weiterdient. Aber das ging nicht.“¹⁸⁸¹ Sárközy stellt die hypothetische Frage, wie sich das ungarische Bildungswesen entwickelt hätte, wenn Glatz nicht nur für zwölf Monate, sondern für mehrere Jahre an der Spitze des Ministeriums gestanden hätte.¹⁸⁸² Diese Interpretationen folgen dem Selbstbild der »Transformer«, ohne eigennützige Motive Ungarn aus der Krise herauszusteuern, wie es aus der zitierten Passage der Németh-Rede hervorgeht. Ohne Frage handelten sie aber in der Hoffnung, mit den Reformen Machtoptionen einer gewandelten Sozialistischen Partei in die parlamentarische Demokratie und damit in den Konkurrenzkampf mit anderen Parteien hinüberretten zu können.

¹⁸⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁸⁰ Ebd. Events 68-70.

¹⁸⁸¹ Manherz 2019 Interview, events 198-203.

¹⁸⁸² Sárközy 2012, 183.

Die Redeweisen von der Überraschung, die man empfunden habe, sind Deck-Erzählungen der Zeitzeugen dafür, dass es sich um eine einschneidende Erfahrung gehandelt hat. Mit der propagandistischen Wirkung ist es Glatz und der Németh-Regierung gründlich gelungen, die Maßnahme selbst dauerhaft ins öffentliche Bewusstsein Ungarns einzuschreiben, während ihre Namen schon weitgehend vergessen sind. Das Narrativ bezieht seine Kraft aus der dargestellten Kongruenz von Sprache und Macht. Die Auseinandersetzung um Russisch als erste Fremdsprache erweist sich als Stellvertreterdiskurs. Das kommt in einem Sprachspiel zum Ausdruck, mit dem das politische Wochenmagazin »hvg« im Jahre 2009 an die Vorgänge vom September 1989, dem Beginn des neuen Schuljahres, erinnert: „Amikor kivonultak az orosz tanárok“ [Als die Russischlehrer abgezogen sind, KDUe].¹⁸⁸³) Durch die Überschrift wird, obwohl es sich um ungarische Lehrkräfte handelte, auf den ebenfalls von der demokratischen Opposition geforderten Abzug der Sowjettruppen aus Ungarn angespielt. Der Mobilisierungsfaktor dieser Forderung wird aus heutiger Sicht vielleicht überschätzt. „Mehrere Tausend“ hatten sich am 7. Juni 1989 bei einer vom FIDESZ organisierten Kundgebung vor der chinesischen Botschaft versammelt, um gegen die blutige Niederschlagung der Demonstrationen auf dem »Platz des Himmlischen Friedens« in Peking zu protestieren.¹⁸⁸⁴ Am 15. Juni 1989 hatten vor der sowjetischen Botschaft in Budapest, ebenfalls auf Initiative des FIDESZ, nur knapp zweihundert Menschen für den sofortigen Abzug der Einheiten der Roten Armee aus Ungarn demonstriert. Heute erinnert man sich in Ungarn, zumindest in der offiziellen Erinnerungskultur, nur noch der Rede des jungen Viktor Orbán (geb. 1963), der am 16. Juni 1989, in spektakulärem Umfeld, bei der öffentlichen Trauerfeier für Imre Nagy und seine Gefährten auf dem Budapester Heldenplatz, die Forderung nach dem Abzug der sowjetischen Truppen aus Ungarn erhob. Die Grósz- und Németh-Regierungen hatten diesen Wunsch aber selbst schon bei mehreren Gelegenheiten der sowjetischen Seite vorgetragen.¹⁸⁸⁵ Nur macht man internationale Verhandlungen in heiklen Fragen nicht immer öffentlich, bevor sie nicht zu einem vorzeigbaren Ergebnis geführt haben, ganz besonders in diesem Fall, bei dem der Truppenabzug im Ost-West-Verhältnis mit dem Stand der Abrüstungsdebatten der beiden Supermächte abgestimmt werden musste. Trotzdem hatte MSZMP-Generalsekretär Károly Grósz bereits am 10. Januar 1989 gegenüber einer japanischen Zeitung erklärt, bald beginne

¹⁸⁸³ Ágnes G. Barta, Amikor kivonultak az orosz tanárok, nach zwanzig Jahren am 18. September 2009 wieder abgedruckt in: *hvg (heti világ gazdaság* [Weltwirtschaftswoche]). Der ungarische Ausdruck „kivonultak“ in der Schlagzeile wird der Sache nicht gerecht, denn es war ja nicht eine in Verhandlungen mit der Regierung getroffene Entscheidung dieser Lehrkräfte, ihren Beruf aufzugeben.

URL https://hvg.hu/itthon/20090918_orosz_nyelv_tanitasi_hvg (27.02.2019).

¹⁸⁸⁴ Baló/Lipovecz (Hgg.), Ungarischer Ereigniskalender Juli 1988 bis Juni 1989. Ebd. Siehe oben Fn. 1871.

¹⁸⁸⁵ Oplatka 2009, 55. Siehe oben Fn. 158.

ein Teilabzug der sowjetischen Streitkräfte.¹⁸⁸⁶ Bei seinem ersten Besuch in Moskau am 3. März 1989 kam MP Németh neben der Ankündigung, die technischen Einrichtungen des »Eisernen Vorhangs« an den Grenzen Ungarns abzubauen, u. a. auf das den Sowjets bereits offiziell bekannte Anliegen betreffend des Truppenabzugs zurück. Zusätzliche Brisanz erhielt dieser Verhandlungsgegenstand durch die wenigen Mitgliedern der ungarischen Führung bekannte Tatsache, dass die SU Atomwaffen auf dem ungarischen Territorium stationiert hatte.¹⁸⁸⁷ Weitere Verhandlungen mit der sowjetischen Führung standen im Juli 1989 an.¹⁸⁸⁸ In diesen Tagen musste die Regierung das Thema des Truppenabzugs aus den Schlagzeilen heraushalten bzw. mit Nachrichten über eine symbolisch verwandte Frage konterkarieren, z. B. mit einer Pressekonferenz im Kultusministerium in den Tagen nach Viktor Orbáns Rede. Die Illustrierte »Új tükör« erschien am 25. Juni 1989 mit einem Titelbild, das den Heldenplatz voller Menschen zeigte, die an der Trauerfeier für Imre Nagy teilgenommen hatten; im Inneren aber war der schon zitierte Kommentar zu Glatz' Pressekonferenz zu lesen.¹⁸⁸⁹ Dass der Kultusminister dort gleichzeitig das Ende der Pressezensur vorstellte, dürfte die Sympathien der Journalisten für die nun vollzogene Herabstufung der russischen Sprache nur beflügelt haben.

Es war doppelt bedeutsam, dass der Kultusminister in seiner Rede zum Beginn des neuen Schuljahrs am 2. September 1989 in dem renommierten Budapester Evangelischen Faszor-Gymnasium noch einmal auf die allmähliche Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts an den Schulen einging. Der Ort als religiös ausgerichtetes Gymnasium von ehrwürdiger Tradition erinnerte an das Versprechen von Miklós Németh, das Staatliche Kirchenamt aufzulösen und die Schulaufsicht in den Geschäftsbereich des Kultusministeriums zu geben. Das hatte Ferenc Glatz am 4. Juli mit einer Erklärung überboten, seiner Auffassung entspreche es den nationalen Werten, dass den Kirchen ihre Immobilien (also auch die Schulgebäude) zurückgegeben würden.¹⁸⁹⁰ Die direkte Ansprache der Schüler bei der Schuljahreseröffnung verband die sprachenpolitische Entscheidung mit der Vergangenheit und Zukunft der ungarischen Nation. Wenn es seit 1949 nicht die unumgängliche Pflicht zum Russischlernen gegeben hätte, so der Minister, „[...] würden die Kinder der Nation heute gewiss auf höherem Niveau und von Herzen lieber Russisch sprechen, [als es gegenwärtig der Fall

¹⁸⁸⁶ Baló/Lipovecz (Hgg.), ebd.

¹⁸⁸⁷ Oplatka 2009, 56-57.

¹⁸⁸⁸ Schmidt-Schweizer, *Politische Geschichte*. 2007, 153-154.

¹⁸⁸⁹ Kommentar von Sándor Köröspataki Kiss. Siehe oben Fn. 1723.

¹⁸⁹⁰ Baló/ Lipovecz (Hgg.), *Magyar Eseménynaptar* : 1989. július–1990. szeptember [Ungarischer Ereigniskalender Juli 1989 – September 1990], in: Dieselben, *Tények könyve 1990*. Debreczen/Szolnok 1991. *ADT Arcanum Digithea*. URL <https://www.arcanum.com> (13.04.2020). Siehe oben Fn. 1871.

sei].”¹⁸⁹¹ Allmählich enthüllte Ferenc Glatz den restaurativen Charakter seiner Bildungspolitik, die ihn dann auch für die Antall-Regierung zu empfehlen schien. Am 13. November 1989 kündigte er an, in den 1990er Jahren zum Modell der vierjährigen Grundschule und der achtjährigen Gymnasialausbildung zurückkehren und stufenweise das Schulgeld wieder einführen zu wollen, abgedeckt durch ein Stipendiensystem für darauf angewiesene Familien.¹⁸⁹² Für die Németh-Regierung lieferte er Beweise für ihre Handlungsfähigkeit und die Ernsthaftigkeit ihrer Reformbemühungen. Das ungarische Bildungswesen brauchte ein Jahrzehnt, um die Konsequenzen dieser Reform, der freien Wählbarkeit der ersten Fremdsprache in den Schulen, zu realisieren.

4.7.2. Neue Ausbildung von Sprachlehrenden und Umschulung der Russischlehrkräfte

Die ungarische Forschung spricht dem staatssozialistischen Bildungsministerium (MM) pauschal ein Gespür für den heraufziehenden Lehrermangel ab; noch im Jahre 1988 habe es den Rahmen für die Aufnahme von Erstsemestern für ein Russischlehrerstudium großzügiger bemessen als für die Ausbildungsgänge im Fach Englisch oder Deutsch.¹⁸⁹³ Dem spürbaren Druck aus der Elternschaft, mit dem westliche Fremdsprachen ab Mitte der 1980er nachgefragt wurden, versuchten einzelne Schulen durch begrenzte Lösungen gerecht zu werden (zweite Pflichtfremdsprache in Klasse 11 und 12 der Gymnasien, besondere Curricula in Fachmittelschulen, Schulversuche in Grundschulen, Angebot von Sprachkursen). Es hatte keine nennenswerten Versuche des MM gegeben, diese Aktivitäten zu verhindern oder gar zu unterstützen.¹⁸⁹⁴ Und hätte man dort die privaten Sprachschulen ernster genommen bzw. wäre die Nachfrage nach Englisch- und Deutschkursen, weniger nach Französisch, Italienisch und Spanisch, in den Volkshochschulen und der Allgemeinbildung außerhalb des Pflichtunterrichts nicht einfach ignoriert worden, dann hätte es Gründe genug zum Umsteuern in der Lehrerausbildung gegeben.¹⁸⁹⁵ Die Teilnahmestatistiken wurden der Öffentlichkeit bis 1990, ein Jahr nach der Freigabe der Sprachenwahl, vorenthalten. „Es glich einem Referendum, dass von den ca. 170.000 Teilnehmern [im Jahr 1990] kaum mehr als ein Tausendstel – im ganzen Land gerade

¹⁸⁹¹ Ferenc Glatz, *Az oktatásra fordított pénz, a kultúrával való törődés nemzeti érték.* [Das für die Bildung ausgegebene Geld und die Sorge für die Kultur sind nationale Werte, KDUe] /, in: *Köznevelés* 1989. 30, 4. Zitiert nach Simon 2006, 85 Fn. 7. Siehe oben Fn. 428.

¹⁸⁹² Baló/Lipovecz (Hgg.), *Ungarischer Ereigniskalender Juli 1989 – September 1990.* Ebd.

¹⁸⁹³ Vágó 2000, 676. Siehe oben Fn. 1743.

¹⁸⁹⁴ Vágó 2000, 672.

¹⁸⁹⁵ Vgl. die Informationen von Prof. Antal Mádl, die von der Deutschen Botschaft im August 1983 an das AA in Bonn weitergegeben wurden. Siehe oben Fn. 685.

einmal 257 – einen Russischkurs gewählt hatten.“¹⁸⁹⁶ Aus einer Statistik mit den Teilnehmerzahlen der Fremdsprachenkurse (1980-1996) verschiedener Anbieter (TIT und Nachmittagskurse an Bildungsinstitutionen außerhalb des normalen Lehrplans) geht eindeutig hervor, dass diese nach der Freigabe der Sprachenwahl im öffentlichen Schulwesen schrumpften, weil nun den realen Bedürfnissen von Schülern und Eltern besser entsprochen werden konnte.¹⁸⁹⁷ Nach zwei Jahren waren in den Schulen die Verhältnisse völlig auf den Kopf gestellt. Vorher hatten 928.000 Schüler Russisch mehr oder weniger gezwungenermaßen und 275.000 zusätzlich eine andere [zweite] Fremdsprache als Schulfach belegt; im Schuljahr 1992/1993 waren es umgekehrt 975.000, die sich für westliche Fremdsprachen entschieden hatten und nur noch 200.000 für Russisch.¹⁸⁹⁸ Das MM, so Irén Vágó, habe eine „chaotische Situation“ geschaffen und die Schulen mit der Aufgabe, die notwendigen Voraussetzungen für eine organisatorische Umsetzung des Paradigmenwechsels zu schaffen, „allein gelassen.“¹⁸⁹⁹ In der Tat sind einige zynische Bemerkungen aus der Führungsebene des MM für das kollektive Gedächtnis der Ungarn bewahrt. Der stv. HAL für die Mittelschulen, Gábor Boldizsár, wird noch Jahrzehnte später in dem Leitmagazin »hvg« zitiert, zwar herrsche völliges Chaos an der „Front“ der russischen Sprache, aber Chaos sei schließlich überall. Außerdem – eine völlig ungedeckte Behauptung – falle in den westlichen Ländern die Wahl der zweiten Fremdsprache immer häufiger zugunsten des Russischen aus. Er stimme deshalb ganz und gar nicht mit ungarischen Meinungen überein, die den Wert des Russischen bezweifelten. Ein solcher Sarkasmus, so die Autorin des Artikels, sei zu Lasten der „Kinder“ gegangen. Diese Kommentierung lässt ahnen, dass die am Schuljahresanfang im September 1989 immer noch ungelösten Fragen um den Russischunterricht viel Unmut bei den Betroffenen hervorgerufen haben müssen. Denn erst jetzt, so heißt es in dem Artikel weiter, habe das MM glauben machen wollen, dass die Obligation von vorneherein nur für bestimmte Lerngruppen aufgehoben worden sei – nur für diejenigen, die zum Schuljahresbeginn eine Fremdsprache zu wählen hätten, nicht aber für die anderen, die einen bereits begonnenen Sprachlehrgang fortsetzten¹⁹⁰⁰ – was jede vernünftige Schulverwaltung so handhaben würde. Wird damit die von Manherz beklagte „Stimmungsmacherei“ widergespiegelt?¹⁹⁰¹

¹⁸⁹⁶ Vágó 2000, 671. (Übersetzung KDUE).

¹⁸⁹⁷ Siehe Abbildung 2.2.1. im Anhang (Fremdsprachenlernende in Kursen der TIT und allgemeiner Bildungsinstitutionen).

¹⁸⁹⁸ Irén Vágó, Nyelvtanulási utak Magyarországon, 137-174, hier: 142. Siehe oben Fn. 1740.

¹⁸⁹⁹ Vágó 2000, 676.

¹⁹⁰⁰ Barta 2009, Amikor kivonultak az orosz tanárok. Siehe oben Fn. 1883.

¹⁹⁰¹ Manherz 2019 Interview, event 393.

In der Tat ist die amtliche Sprache einer ministeriellen Verfügung mit Anweisungen an die Schuldirektoren nichts für journalistische Schlagzeilen.¹⁹⁰² Die Ablösung des obligatorischen Russischunterrichts zugunsten anderer Sprachen im aufsteigenden System bedeutete eben, dass es sich um ein Auslaufmodell handelte und nicht um die Abschaffung mit einem Schlag für alle schulischen Lerner. Schwerer als der versteckte Vorwurf einer Kommunikationspanne oder gar einer Propagandalüge wiegt die Behauptung der Ignoranz und Untätigkeit in einem wissenschaftlichen Aufsatz. „Die zentrale Steuerung des Schulwesens übernahm keine Rolle in diesem bedeutenden Modernisierungsprozess, weil sie für die Einführung der westlichen Fremdsprachen weder ein ernstzunehmendes Budget zur Verfügung stellte noch es ihr gelang, beträchtliche materielle Unterstützung oder fachliche Hilfe aus dem Ausland zu organisieren.“¹⁹⁰³ Vergleicht man die Fülle der europäischen und nordamerikanischen Initiativen des MM, gebündelt bei den Personen des Ministers Glatz, seiner beiden Staatssekretäre und dreier stellvertretender Minister, unter ihnen Károly Manherz, kann dieser Befund nicht aufrechterhalten werden.¹⁹⁰⁴ Offensichtlich stößt man hier auf eine Forschungslücke, zumindest steht mit Vágós Verdikt die Bewertung des deutschen Beitrages zum ungarischen DaF-Unterricht in Frage. Jedenfalls werden von Vágó weder die Fachberater, noch das Gastlehrerprogramm noch das Goethe-Institut erwähnt. Erst in einer weiteren Publikation mit dem sprechenden Titel »*Fremdsprachenunterricht – eine Erfolgsgeschichte der Modernisierung*« wird das GI nur kurz im Zusammenhang mit der Entwicklung von Sprachprüfungen genannt, und pauschal wird auf „muttersprachliche Lehrkräfte“ an Schulen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, darunter die bilingualen Schulen, hingewiesen – beides ohne jegliche Gewichtung dieses Beitrags zur Entwicklung.¹⁹⁰⁵

¹⁹⁰² Művelődési Közlöny 1989. évi 33. évf. 12. sz. 907. (12) módosítva az 1985. évi I. tv. 24. §-a.) pontját [Amtsblatt für Bildung 1989 Jg. 33 /12 Nr. 907, Änderung des Gesetzes 1985 Nr. 1 {Bildungsgesetz 1985} § 24 Absatz a], Hinweis bei Simon 2006, ebd. Fn. 5. Siehe oben Fn. 428.

¹⁹⁰³ Vágó 2000, 684. (Übersetzung KDUe).

¹⁹⁰⁴ MM NKF: A miniszter, az államtitkár és a miniszterhelyettes elvtársak 1989. IV. negyedévi tervezett nemzeti programjai [Internationale Programme der Genossen Minister, Staatssekretäre und stv. Minister im IV. Quartal 1989], Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár: MNL OL, XIX-I-9-at 1989. évi tárgyi sorozat (tétélek) 12. tétel Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya [HA Internationale Beziehungen], ohne Paginierung. Vgl. auch: Botschaft der Bundesrepublik Deutschland Budapest Az. Ku 600.52 [Reiff] Bericht Nr. 271/93 02. März 1993 an AA. Betr.: Ausländische Förderung für Wissenschaft und Kultur, PA AA Zwischenarchiv 339.468, ohne Paginierung.

¹⁹⁰⁵ Irén Vágó, Az élő idegennyelvek tanítása - egy modernizációs sikertörténet – 2009. jun. 17 [Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen – Erfolgsgeschichte einer Modernisierung – 17. Juni 2009], in: Dies. (Hg.) 1999, *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* [Inhaltliche Veränderungen in der allgemeinen Schulbildung während der 1990er Jahre]. Budapest 2009. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tartalmi-valtozasok/elo-idegennyelvek> (01.12.2020). Ohne Seitenangaben. Der Zitatnachweis wird auch dadurch erschwert, dass auf dem Regierungsserver mehrere Varianten des Aufsatzes verfügbar sind.

Zitiert wurde nach der wahrscheinlich frühesten Variante: Idegennyelvoktatás - Egy modernizációs sikertörténet [Fremdsprachenunterricht – Eine Erfolgsgeschichte der Modernisierung]. Dieser Aufsatz ist zwar am 17. Juni 2009

Forschungsperspektivisch erscheint bedeutsam, dass in diesem Aufsatz das MM (später MKM) für ein ganzes Jahrzehnt von 1988 bis 1998 als eine Einheit behandelt wird, d. h. dass die Kabinettsumbildung vom 10. Mai 1989 mit dem neuen Minister Ferenc Glatz an der Spitze des Ressorts, wie auch die Amtsträger der demokratisch gewählten Regierungen nach 1990 ignoriert werden. Viel stärker als in der vorliegenden Fallstudie wird unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit die Lage der Grundschulen und damit der vernachlässigter Regionen Ungarns beleuchtet. Damit rücken die Bemühungen der Schulleitungen, auf die lokale Nachfrage zu reagieren, und die bildungspolitische Tätigkeit der lokalen Selbstverwaltungen in den Fokus; das Bildungsministerium erscheint demgegenüber fern und nur mit Eliteprojekten beschäftigt. So behelfen sich die Schulleitungen, hauptsächlich die an den Grundschulen und vorwiegend in der Provinz, mit der Einstellung von Bewerbern, die über keine pädagogische Ausbildung und gerade einmal über eine bestandene Mittelstufenprüfung in der gesuchten westlichen Fremdsprache verfügten.¹⁹⁰⁶ Csaba Földes' drastische Erzählung von den Kassiererinnen des Reisebüros bestätigt diesen Befund.¹⁹⁰⁷ Er führt die mangelnde Qualifikation auf den Erlass einer Ausnahmeregelung durch Ferenc Glatz zurück, „[...] dass man ausnahmsweise – aber die Ausnahme war die Regel – auch ohne Lehrerabschluss Deutsch unterrichten kann.“¹⁹⁰⁸ Fraglich bleibt nur, ob in weiser Voraussicht oder in nachträglicher Sanktionierung einer bereits um sich greifenden Praxis. Der Minister erscheint tatsächlich eher als ein Getriebener denn als ein Treiber der Entwicklung. Aber es muss solchen Urteilen auch der Hinweis auf das atemberaubende Tempo entgegengehalten werden, in das der Politikbetrieb in der Transition allgemein verfiel – Philipp Ther spricht an mehreren Stellen seiner Darstellung von dem »Stakkato« der Ereignisse und Entscheidungen während der Umwälzungen in den staatssozialistischen Ländern (»Dominotheorie«).¹⁹⁰⁹ An dem akuten Lehrermangel konnten auch die Reformen der Ausbildung so schnell nichts ändern, die Károly Manherz nach seiner Berufung zum stellvertretenden Bildungsminister in Angriff nahm. Für das neue Modell prägte bzw. nutzte sein Chef den schillernden Ausdruck »Nyelvmester«¹⁹¹⁰ – in der direkten deutschen Übersetzung »Sprachmeister« klingen altertümliche Erziehungsformen an, die an die Feudalzeit erinnern. Es handelte sich um eine dreijährige Hochschulausbildung zur Ein-Fach-Lehrkraft für eine moderne Fremdsprache. Die Ausbildung konnte an Universitäten und

ins Internet hochgeladen worden, aber aus einigen Formulierungen geht hervor, dass er sich auf den Stand des Jahres 1998 bezieht. URL <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/idegennyelvoktatas-egy> (17.04.2020).

¹⁹⁰⁶ Ebd.

¹⁹⁰⁷ Földes 2018 Interview, events 103-105. Siehe oben Fn. 1373.

¹⁹⁰⁸ Ebd. Events 106-108.

¹⁹⁰⁹ Ther ²2014, 61, 62-64. Siehe oben Fn. 133.

¹⁹¹⁰ Manherz 2019 Interview, events 132-133.

bestehenden bzw. neu zu gründenden Lehrerbildungsinstitutionen eingerichtet werden. Mit der Aussicht auf eine Finanzierung über den Europarat und ein Weltbankprogramm, vermittelt über das »British Council«¹⁹¹¹, wurden die Pläne für das dreijährige Diplomstudium noch im April 1990, also zwischen oder kurz nach den beiden Wahlgängen für das erste frei gewählte ungarische Parlament (25. März/8. April) fertiggestellt, im Vertrauen darauf, dass die Universitäten und Hochschulen die Kapazitäten bereitstellen konnten. Die Zahl der aufzunehmenden Studierenden wurde auf 200 festgesetzt, mit einer vorgesehenen Steigerung in den anschließenden Jahren auf jährlich 600.¹⁹¹² Die neue Ausbildungsform sollte ursprünglich im September 1992, bzw. wenn die Voraussetzungen in den Fakultäten oder Lehrerbildungshochschulen gegeben wären, auch ein Jahr früher beginnen.¹⁹¹³ Dem gelungenen Start zum früheren Termin verweigert auch die kritische Irén Vágó nicht die Anerkennung. „Die Fremdsprachenlehrausbildung an den Universitäten und den Institutionen für das höhere Lehramt [»tanár«] erhielt einen ernsthaften Schub durch die Einrichtung der dreijährigen Ausbildung [...] ab dem 1. September 1991 (Művelődési Közlöny, 1991/11.), und auch dadurch, dass an dreizehn Pädagogischen Hochschulen [»tanító«] mit der Sprachlehrausbildung begonnen wurde.“¹⁹¹⁴ Das Diplom sollte die Berechtigung erteilen, auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens tätig zu werden. Mit drei Ausbildungsjahren passte es schlecht zu den beiden anderen Lehrerdiplomen, insofern eine gefühlte Gerechtigkeitslücke entstand. Mit den traditionellen Diplomen wurde die Lehrbefähigung in zwei oder mehr Fächern vergeben, nach einem vierjährigen Studium für die Grundschulen [Lehramt »tanító an der PH] und einem fünfjährigen Studium für die Mittelschulen bzw. Gymnasien [Lehramt »tanár«] an der geistes- oder naturwissenschaftlichen Fakultät einer Universität.¹⁹¹⁵ Frühestens ab September 1994 waren Absolventen der dreijährigen Ausbildung für die teilweise Abdeckung des Bedarfs – über den man 1990 vorerst nur unklare Vorstellungen hatte – zu erwarten.

Auf dem Hintergrund dieser langwierigen Prozesse suchte Károly Manherz relativ früh auch schon nach Umschulungsmöglichkeiten für bereits praktizierende Russischlehrer. Das

¹⁹¹¹ [Schreiben des »British Council« vom 30.09.1989 zur Umschulung von Russischlehrkräften zu Englischlehrern – Original Englisch] Manherz Károly miniszterhelyettes, közigazgatási államtitkár: MNL OL, XIX-I-9-at 1989. évi tárgyi sorozat (tételek) 12. tétel Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya [HA Internationale Beziehungen] (3. doboz); vgl. auch 1990. évi tárgyi sorozat (tételek) (IX.) 9. tétel Világbank. Kulturális Alap anyagok [Weltbank. Kulturfonds-Material].

¹⁹¹² Glatz, 1990, 6. Siehe oben Fn. 1398.

¹⁹¹³ Simon 2006, 85. Siehe oben Fn. 428.

¹⁹¹⁴ Vágó 2009, ohne Seitenangabe. Siehe oben Fn. 1905.

¹⁹¹⁵ Simon 2006, ebd. 100-101.

Goethe-Institut stellte im August 1989 zwei bis drei Experten mit einem Konzept für die Umschulung von 80 bis 90 bereits Deutsch sprechenden Russischlehrkräften in Aussicht. Die Teilnehmer würden anschließend zu einem dreiwöchigen Landeskundeseminar in Deutschland eingeladen. Außerdem könnten ungarische Deutschlehrer zu DaF-Methodikern ausgebildet werden, die dann als Multiplikatoren in der Umschulung einzusetzen wären.¹⁹¹⁶ Der Staatssekretär im MM, Antal [!] Stark berichtete über die Idee eines echten Lehreraustausches. Im Gegenzug zu deutschen Fachlehrern, die an ungarischen zweisprachigen Gymnasien unterrichten sollten, wolle das Bundesland Rheinland-Pfalz (RHP) ungarische Lehrerinnen für Russisch anstellen. Diese sollten gegen ein Honorar mit einigen Stunden in der Woche den vorhandenen Bedarf an Russisch abdecken und sich parallel zu Deutschlehrern ausbilden lassen.¹⁹¹⁷ Das erste Projekt wurde in die Tat umgesetzt; das zweite nur halb. Zwar wurden deutsche Gastlehrkräfte aus RHP in Ungarn tätig, den Russischunterricht in dem westdeutschen Bundesland unter den geschilderten Bedingungen konnte der Verfasser nicht verifizieren.¹⁹¹⁸ Eins wird jedoch an diesem Plan deutlich: Hatte das deutsche Lehrereinsatzprogramm bisher ganz im Zeichen der Hilfe für die Ungarndeutschen gestanden, so nahm es bald durch die Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts den Charakter einer Nothilfe für das gesamte ungarische Schulwesen an.

Am 15. August 1989 gab das MM einen „Wegweiser“ heraus, in dem die Umschulung für Russischlehrer detailliert beschrieben wurde.¹⁹¹⁹ Diese bestand aus zwei Stufen: zunächst die Absolvierung eines ein- bzw. zweijährigen Sprachkurses in einer, in Absprache mit der Schulleitung gewählten, westlichen Fremdsprache, abgeschlossen durch eine staatliche Sprachprüfung; dieser Schritt konnte entfallen, wenn bereits ein Prüfungszertifikat auf der Mittel- oder Oberstufe (Typ „C“) vorlag; anschließend Qualifizierungsmaßnahmen an einer universitären oder Hochschul-Lehrerbildungseinrichtung zum Erwerb des Sprachlehrer-Diploms. Für Lehrer unter 45 Jahren war der zweite Schritt verpflichtend, für die älteren wurde er empfohlen. Der Verdienstausschlag in Höhe von zwei Unterrichtsstunden pro Tag wurde erstattet, Spesen trug zu

¹⁹¹⁶ „Dr. Manherz Károly és Sándor Lászlóné utijelentése” 217-2 [Dienstreisebericht von Dr. Károly Manherz und Frau László Sándor] vom 1. September 1989, von MM an KÜM HA IV. Sektor BRD-Referat am 3. Oktober 1989 gesandt, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87.

¹⁹¹⁷ „Jelentés Stark Antal államtitkar NSZK-beli látogatásáról“ 217-3 [Bericht über den Besuch von StS Antal Stark in der BRD] vom 27. Oktober 1989, MNL OL XIX-J-1-k (Admin iratok) 1989 NSZK 109-7, ohne Paginierung, Schachtel 87.

¹⁹¹⁸ E-Mail vom 30.04.2020 an Erhard von der Bank, ehemaliger AL im KM von Rheinland-Pfalz, erster Leiter des Büros der Konrad-Adenauer-Stiftung in Budapest (ab Dezember 1989): „Haben tatsächlich ungarische Lehrerinnen an Gymnasien von RP Russisch unterrichtet?“ Antwort telefonisch am 20.05.2020: „Daraus ist nichts geworden. Wenn das Projekt Wirklichkeit geworden wäre, hätte ich davon erfahren.“

¹⁹¹⁹ „Útmutató“, Művelődési Közlöny. 1989. 14.sz. 201/1989. Ausführlich wiedergegeben bei Simon 2006, 142. Siehe oben Fn. 428.

zwei Dritteln der Regierungsbezirk und zu einem Drittel das Ministerium. Für den ersten Sprachkurs (Stufe 1) in den Komitaten Baranya, Zala und Szabolcs-Szatmár, der als Fernstudium (*»bentlakásos«*) im September 1989 beginnen sollte, meldeten sich nur 140 Teilnehmer. Olga Simon führt die geringe Nachfrage auf das sehr zurückhaltende Marketing zurück – es handelte sich dabei nur um eine schlichte Bekanntmachung im ministeriellen Amtsblatt. Der Teilnehmerschwund im Verlauf des Kurses (20 %) soll auch bei späteren Maßnahmen eingetreten sein.¹⁹²⁰ In Budapest schätzte der Leiter des städtischen Bildungsamtes den Bedarf auf 3.000 Sprachkursplätze und beauftragte eine private Sprachschule (Budapesti Nyelviskola Kft). Die Anbieter der Sprachkurse gingen anfangs mit recht unterschiedlichen Konzepten zu Werke (Gesamtstundenzahl 200 bis 700, letztere für Sprachanfänger). Der Intensivkurs des Goethe-Instituts Budapest nahm täglich sechs Stunden in Anspruch, andere Sprachschulen erwarteten ihre Teilnehmer nur zweimal in der Woche. Zum zweiten Termin im 1. Halbjahr (Februar) 1990 wurden vom ÁBMH bereits 5.746 Teilnehmer registriert (d. h. die 5.700, von denen Glatz in Liechtenstein sprach).¹⁹²¹ Im MKM fanden in gewissen Abständen Auswertungskonferenzen statt. Ende Mai 1991 baten Lehrkräfte, die andere Fächer als Russisch vertraten, an der Qualifizierung zum Sprachlehrerdiplom teilnehmen zu dürfen. Der Wunsch wurde für legitim erachtet, aber aus finanziellen Gründen abgelehnt. Gestattet wurde aber, dass Lehrkräfte, die bereits über ein Sprachzertifikat verfügten, in den Schulen schon unterrichten durften, während sie noch auf die Methodik-Kurse an den Hochschulen und Universitäten warteten.¹⁹²² Die Warteschleife hatte sich gebildet, weil die Kapazitäten an den elf teilnehmenden Lehrerbildungseinrichtungen nicht ausreichten (1990: 624 Plätze bzw. 1991: 772 Plätze¹⁹²³). Für die Zuteilung waren die Ergebnisse einer Aufnahmeprüfung maßgeblich, die von den Lehrerbildungsinstituten in eigener Regie gestaltet wurden. Die Konferenz im Februar 1992 wurde um Schul- und Institutsdirektoren erweitert. Die Praktiker machten deutlich, dass 70 bis 80 Prozent der Einsteiger in die Qualifikationsphase an den Hochschulen bereits die gewählte Fremdsprache an einer Schule unterrichteten, ebenfalls die meisten auf der Warteliste.¹⁹²⁴ Simon erwähnt mehrmals die Angebote des Goethe-Instituts, mit denen dieses in Kooperation mit Bayern und Baden-Württemberg durch Methodik- und Landeskunde-Seminare nicht nur dem Mangel an Studienplätzen abhalf, sondern weiterführende Impulse gab. Die Umschulung der Russischlehrer war mit dem Ende des Schuljahrs 1997/98 abgeschlossen.

¹⁹²⁰ Simon 2006, ebd. 145-146. Siehe Fn. 428.

¹⁹²¹ Ebd. ÁBMH: Állami Bér és Munkaügyi Hivatal [Staatliches Lohn- und Arbeitsamt].

¹⁹²² Ebd. 147.

¹⁹²³ Vgl. Tabellen ebd. 151-153.

¹⁹²⁴ Ebd. 152.

In diesem Rahmen wurden ca. 4.900 Sprachlehrerdiplome vergeben, aber nur 3.200 der 15.000 Russischlehrer nutzten diese Möglichkeit, 35% der Diplome wurden von meist arbeitslosen Lehrkräften mit anderen Fächerkombinationen erworben, die ab 1993/94 aufgenommen worden waren.¹⁹²⁵ Im Laufe der Umschulung hatte sich herausgestellt, dass Russischlehrer nicht unbedingt von Entlassung bedroht waren, weil in den Schulen vor Ort flexible Lösungen, z. B. über das zweite Lehrfach, zur Weiterbeschäftigung gefunden wurden. 75 bis 80 % der Umschulungsabsolventen in den Fächern Englisch und Deutsch erhielten eine Anstellung, aber wegen ihres PH-Abschlusses nur an einer Grundschule, abgesehen von einzelnen, die sich noch ein bis zwei Jahre an einer Lehrerbildungsfakultät für das Gymnasium weiterqualifizierten. Die ca. 20% umgeschulten Russischlehrer waren laut Vágó von den Schulleitungen geschätzte Arbeitskräfte, die dem Fremdsprachenunterricht an Grundschulen Stabilität gaben, anders als die Volatilität der jungen, direkt ausgebildeten Fremdsprachenlehrkräfte, die reihenweise die Lehreraufbahn verließen. Wenn nicht allein lukrative Angebote aus der Wirtschaft der Grund dafür waren, könnte dies auch darauf hinweisen, dass sich die ungarische Schule vor Ort durch die politische Wende nicht wesentlich oder langsamer als gedacht veränderte.

Csaba Földes findet, man habe die umgeschulten Russischlehrer bevorzugt behandelt, hält dies aber für einen Verdrängungswettbewerb, der hauptsächlich über die Gleichwertigkeit der Sprachlehrerdiplome in eine Schiefelage geraten sei. „Natürlich gab's auch *gute* Russischlehrer, die dann gute *Deutschlehrer* geworden sind. [...] Auf jeden Fall war es ein Schnellstudium, [in dem] die Russischlehrer neben ihrer täglichen Arbeit und neben ihrer Familie, [dazu] noch in kürzester Zeit, für Deutsch qualifiziert werden sollten.“¹⁹²⁶ Die Absolventen hätten seiner Auffassung nicht den Abschlüssen anderer Ausbildungsgänge (Diplom-Deutschlehrer oder Diplom-Germanist¹⁹²⁷) gleichgestellt werden dürfen. Auch hier lassen Földes' Ausführungen an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. In seinen Schilderungen, wie sich die von Arbeitslosigkeit bedrohten, nun umgeschulten Russischlehrer verhielten, klingt deutlich die Denkfigur an, der »*Paternalismus*« des Kádár-Regimes habe persönliche Einstellungen, wie in der ungarischen Bevölkerung allgemein, so auch bei den Stellenbewerbern gefestigt, Einstellungen, die bei der Reform des Deutschunterrichts wenig wünschenswert gewesen seien. Auch den einstellenden Institutsleitern wird nur ein eher lahmer Reformwille zugestanden, als ob sie weiterhin im »*Double Value*«-Modus Entscheidungen getroffen hätten.¹⁹²⁸

¹⁹²⁵ Vágó, 2000: 677; dies. 2009: Tabelle 14.

¹⁹²⁶ Földes 2018 Interview, events 156-161.

¹⁹²⁷ Ebd. Event 173.

¹⁹²⁸ Vgl. Körösenyi 1999, 13. Siehe Zitat oben Fn. 166.

„Da kamen die Russischlehrer | die dann große Sympathie hatten | auch beim Lehrkörper; der [...] besteht auch aus ähnlichen Damen im ähnlichen Alter mit ähnlichen familiären Hintergründen wie die [, die] kamen. Und die alle haben geweint, entweder wörtlich geweint oder nur im übertragenen Sinne. Ah, wie schwierig, und zwei Kinder, und Ehemann, [der] Schuldirektor ist schwierig, und dann muss ich noch pendeln. Und dann haben sie sie sehr oft, die Kolleginnen, durchgewunken, aus Sympathie, aus Kollegialität.¹⁹²⁹

[...] Das ist einerseits verständlich, denn hätte man sie durchfallen lassen sollen? Das ist auch keine gute Lös[ung], aber sie haben dieselbe Qualifizierung bekommen wie diejenigen, die dann zehn Semester dort intensiv mit Hausarbeiten, Diplomarbeit, mit allem gekämpft haben. Das ist ja auch nicht gerecht, und diese Russischlehrer, die ehemaligen Russischlehrer, haben dann die besten Positionen besetzt, aus logischen Gründen, weil sie *da* waren in der Schule. Aus ihnen ist dann in zwei, drei Jahren der Schulleiter geworden, natürlich, und nicht aus der 23jährigen Absolventin eines vollen Germanistikstudiums. Und dann waren diese Stellen für die nächsten zwanzig, fünfundzwanzig Jahre besetzt.¹⁹³⁰

Neben dem Steuerungsdilemma und der Frage nach der sozialen Gerechtigkeit spricht Földes auch Qualitätsgesichtspunkte an und bezieht sich damit auf die Leistungsgerechtigkeit. Entsprechend zwiespältig fällt sein Resümee aus: Es habe sich um eine „janusgesichtige“ Reform gehandelt.¹⁹³¹ Der Verfasser möchte sie als partielle Modernisierung bezeichnen. Ihr konservativer Charakter wurde durch eine Art von Kontraselektion verstärkt.

„Deutlich mehr Russischlehrer wurden für Deutsch [ca. 2.500 von 3.200 nach Vágó, Erg. KDUe] umgeschult als für Englisch. Das ist aber nicht ein Politikum seitens des Staates, sondern deutlich mehr haben sich für [die ausgeschriebenen Plätze in] Deutsch gemeldet als für Englisch. Denn das sind noch die Generationen gewesen, die noch in der Schule mehr Deutsch gelernt haben als Englisch. Und die Russischlehrer haben natürlich eher die Sprache gewählt, die sie irgendwann schon in der Schule als zweite Fremdsprache gelernt haben. 1990, das waren damals dreißig-, vierzigjährige Lehrer. Man kann zurückverfolgen, welche Zeiten das waren.“¹⁹³²

Die Dreifachbelastung der hauptsächlich weiblichen Teilnehmer durch Lehrtätigkeit an ihrer Stammschule, Versorgung der Familie und Studium an zwei Wochentagen sah auch das Goethe-Institut Budapest 1993 in einem Bericht an das AA kritisch. „Nicht alle von ihnen sind in ausreichendem Maße offen für Neues, obwohl schon die Bereitschaft zur Teilnahme an der Umschulung eine gewisse Mobilität belegt.“¹⁹³³ Die klare Berufsperspektive begründete einen Pragmatismus, der sich als unmittelbares Verwertungsinteresse an dem in der Weiterbildung

¹⁹²⁹ Földes 2018 Interview, events 178-184.

¹⁹³⁰ Ebd. Events 185-193.

¹⁹³¹ Ebd.

¹⁹³² Ebd. Events 121-127.

¹⁹³³ Goethe-Institut Budapest an AA Ref. 605 vom 13. November 1992. Betr.: Umschulung von Russischlehrern in Ungarn. Übersendung des Zwischenberichts zum Stand des Projekts. PA AA Zwischenarchiv 339.465, ohne Paginierung.

gebotenen Stoff ausprägte. Für didaktische Reflexion der Rolle des Fremdsprachenlehrers blieb wenig Raum. „Sie studieren daher meist zielstrebig, vor allem dann, wenn das Studium zur Lösung ihrer praktischen Probleme im Deutschunterricht beiträgt bzw. wenn zumindest die Unterrichtsrelevanz der Studieninhalte für sie erkennbar ist.“¹⁹³⁴ Als Verfasser der vorliegenden Fallstudie möchte ich den Gedanken aufgrund eigener Erfahrungen als Lektor in der Weiterbildung zuspitzen, auch wenn mir die Aussagen des Berichts bewusst sind, dass angesichts fehlender curricularer Vorgaben aus dem Bildungsministerium und der Überlastung der Lehrstühle von einer koordinierten und vergleichbaren Russischlehrerumschulung in Ungarn nicht die Rede sein konnte.¹⁹³⁵ Den meisten Teilnehmerinnen meiner Kurse schien es lieber zu sein, noch ein drittes oder viertes traditionelles deutsches Kinderlied singen zu lernen, als über die landeskundliche Herausforderung nachzudenken, wie alternative Angebote einer damals gerade in Österreich und Deutschland stark nachgefragten »emanzipatorischen« Kinder- und Jugendliteratur in den eigenen Unterricht integriert werden könnten.

Im Gegensatz zu den referierten Urteilen aus der Wissenschaft, die von einer Bevorzugung der umgeschulten Russischlehrer ausgehen, führte der öffentliche Diskurs in Ungarn eher in die entgegengesetzte Richtung. Dass diese zu emblematischen »Opfern des Regimewechsels« stilisiert wurden – als solche wurden sie in der Vorbereitung auf den Ungarneinsatz auch den deutschen Gastlehrkräften präsentiert – dazu trug nicht unerheblich ein ungarischer Film des bekannten Regisseurs István Szabó von 1992 bei: »Édes Emma, drága Böbe« [Süße Emma, liebe Böbe].¹⁹³⁶ Die Protagonistinnen, die es aus der Provinz in ein Pädagogenwohnheim in Budapest verschlagen hat, stehen exemplarisch für alle Russischlehrerinnen, die sich in Abendkursen zu Lehrerinnen westlicher Fremdsprachen ausbilden lassen. Der melodramatische Film zeichnet ein recht düsteres Bild von der Wendegesellschaft. Sinnbild ist der wiederkehrende Traum Emmas, in dem sie nackt eine Sanddüne hinabrutscht, ohne Halt zu finden. Die Schüler verbrennen im Schulhof die Russischlehrbücher; Neid und Missgunst prägen das Zusammensein im Lehrerzimmer; der verheiratete Schulleiter, ein Wendehals und Karrierist, will seine Liebesbeziehung zu Emma nicht ruchbar werden lassen. Der Kontakt zu westlichen Touristen, die auf ein schnelles Abenteuer aus sind, bringt Böbe

¹⁹³⁴ Ebd.

¹⁹³⁵ Vgl. ebd.

¹⁹³⁶ István Szabó (geb. 1938) wurde in den 1980er Jahren durch seine Filme mit Klaus Maria Brandauer in der Hauptrolle weltweit bekannt. »Mephisto« erhielt 1982 den Oscar für den besten fremdsprachigen Film; »Oberst Redl« und »Hanussen« wurden ebenfalls nominiert. »Édes Emma, drága Böbe« erhielt bei den Berliner Filmfestspielen 1992 den »Silbernen Bären«.

URL https://de.wikipedia.org/wiki/Süße_Emma,_liebe_Böbe (31.03.2023).

wegen des Verdachts auf Devisenvergehen und Prostitution ins Untersuchungsgefängnis. Nach ihrer Rückkehr ist ihr Platz im Wohnheim vergeben. Sie stürzt sich aus dem Fenster und stirbt in den Armen von Emma. In der letzten Sequenz sieht man Emma beim Zeitungsverkauf am Budapester Ostbahnhof. „Ein einfaches, intimes, sehr dichtes Drama, gibt der Film bis zum heutigen Tage vielleicht am genauesten die Stimmung wieder, die den explosionsartig hervortretenden sozialen Wandel dieser Zeit begleitet hat.“¹⁹³⁷

Neben der Umschulung der Russischlehrer trugen sowohl die traditionellen Ausbildungsmodelle als auch die neue dreijährige Fremdsprachenlehrausbildung im Laufe der 1990er Jahre zur Beseitigung des Fremdsprachenlehrermangels bei. Nach Irén Vágó konnte ab 1997/98 mit jährlich 3.000 Absolventinnen der Studiengänge für westliche Fremdsprachen gerechnet werden. Für die beiden am stärksten nachgefragten Sprachen Englisch und Deutsch schien der Bedarf im Gymnasialbereich fast gesättigt. Die Zahlen hatten sich hier innerhalb von vier Jahren fast verdreifacht (in Englisch von 1.278 auf 3.146 im Schuljahr 1996/97, in Deutsch von 987 auf 2725).¹⁹³⁸ In diesen beiden Gruppen lag die Quote der ihr Fremdsprachenfach tatsächlich Unterrichtenden bei ca. 92 Prozent.¹⁹³⁹ Nicht so günstig war die Situation an den Grundschulen, obwohl hier die Schülerzahlen aufgrund der demographischen Entwicklung bereits zurückgingen und es ab Mitte der 1990er Jahre zu Entlassungen und Schulschließungen kam. Von den 11.644 im Jahre 1997 beschäftigten Fremdsprachenlehrkräften an Grundschulen vertrat immer noch die Mehrheit das Fach Russisch (6.280 gegenüber 5.364 für die westlichen Fremdsprachen insgesamt¹⁹⁴⁰). Zwar war im Grundschulbereich vom Schuljahr 1992/93, in dem nur zwei Drittel der Deutschstunden (66,3%) fachgerecht, d. h. von einer diplomierten Lehrkraft erteilt wurden, eine Verbesserung auf drei Viertel (75,5%) im Schuljahr 1996/97 festzustellen.¹⁹⁴¹ Aber es kamen auf eine Deutschlehrkraft immer noch 134,7 Schüler;¹⁹⁴² demgegenüber stellte sich dieses Verhältnis im Gymnasial- bzw. Mittelschulbereich mit 1 : 70,8 wesentlich günstiger dar.¹⁹⁴³ Während sich ehemalige Russischlehrerinnen in den Schulen besser hielten, als die öffentliche Meinung es sehen wollte, waren auch an der Hochschulfront »Erbhöfe« gegen die dreijährige Ausbildung verteidigt worden.

¹⁹³⁷ Dan Fainaru, Szabó a kilencvenes években” [Szabó in den 1990er Jahren] [Filmkritik zum Schaffen des Regisseurs István Szabó] URL: <http://www.filmkultura.hu/regi/2002/articles/essays/szabo.hu.html> (05.08.2019).

¹⁹³⁸ Vágó 2009, Tabelle 16.

¹⁹³⁹ Ebd. Tabelle 18.

¹⁹⁴⁰ Ebd. Tabelle 19.

¹⁹⁴¹ Ebd. Tabelle 21.

¹⁹⁴² Ebd. Tabelle 24.

¹⁹⁴³ Ebd. Tabelle 17.

„Da gab es die Äquivalenzfragen. | Das war schon eine riesengroße Diskussion auch nachher | ob eine Hochschule ein Universitätsdiplom erteilen kann oder nicht.“¹⁹⁴⁴ Angriffe kamen von den Pädagogik- und Psychologielehrstühlen, die um ihre Stundenzahl in der Lehrerausbildung fürchteten (event 363). Manherz hält sein Modell auch heute noch für „relativ effektiv“ (330) und „sehr erfolgreich“ (353), einerseits wegen der Komprimierung der Studieninhalte eines Faches wie Deutsch auf drei Studienjahre (mit 24 bis 26 Wochenstunden) und andererseits wegen der berufspraktischen Anteile, für deren theoretische Begleitung am Germanistischen Institut der ELTE sogar ein Lehrstuhl für Sprachpraxis gegründet worden war.¹⁹⁴⁵ Zu Manherz‘ Leidwesen fehlte das Praxisfeld, weil das Schulsystem nicht so weiterentwickelt wurde, wie er sich das vorgestellt hatte. Das »Nullte« Jahr allein für das Fremdsprachenlernen – dadurch die Gymnasialausbildung nach dem Vorbild der bilingualen Gymnasien generell auf fünf Jahre verlängert – hätte das bevorzugte Einsatzfeld der »Sprachmeister« auch schon während ihrer Ausbildung sein sollen, also eine Art Referendariat.¹⁹⁴⁶ Aber der Nachfolger von Ferenc Glatz [in der ersten frei gewählten ungarischen Regierung unter MP József Antall], Bertalan Andrásfalvy, habe diese Schulen größtenteils abgeschafft, weil sie ihm zu teuer gewesen seien. Man spürt im Interview¹⁹⁴⁷ bei Károly Manherz ein nicht geringes Bedauern über den Abbruch der Reform und ein gewisses Ressentiment gegenüber der neuen Richtung im – wie es von nun an hieß – »*Művelődési és Közoktatási Minisztérium*« (MKM), in das er als Staatssekretär von MP József Antall übernommen worden war. Antall habe sich in dieser Frage nicht gegen seinen Minister stellen wollen, weil von dem Flügel der »*Volkstümmer*« Druck ausgeübt worden sei. Namentlich nennt Manherz die politisierenden Schriftsteller István Csurka und Sándor Csóori.¹⁹⁴⁸ Auf die Frage, ob der Druck sich gegen westliche Fremdsprachen gerichtet habe, weil diese Orientierung angeblich eine Stärkung der ungarischen Identität hätten behindern können, bestätigt Manherz die Möglichkeit einer solchen Tendenz. Eine Erinnerung scheint sich einzustellen, die er zunächst schwer in Worte fassen kann. Bei der Parlamentsanhörung hätten sich Stimmen dagegen erhoben, dass mit ihm ein Ungarndeutscher als Staatssekretär berufen werde.¹⁹⁴⁹ Im Ministerium sei ihm mit Iván Timkó ein Vertreter der volkstümlichen Richtung an die Seite gestellt worden, ohne offizielle Funktion. Dieser habe seine Initiativen hintertrieben, weil er

¹⁹⁴⁴ Manherz 2019 Interview, events 317-320.

¹⁹⁴⁵ Manherz 2019 Interview, events 347-352.

¹⁹⁴⁶ Ebd. Events 416-421.

¹⁹⁴⁷ Vgl. oben Fn. 1741. Die Interviewpassagen, die hier in indirekter Rede wiedergegeben sind, finden sich dort in einer an den Wortlaut weitgehend angenäherten Transskription.

¹⁹⁴⁸ Ebd. Events 427-436.

¹⁹⁴⁹ Ebd. Events 444-462.

sich gegen alles gewendet habe, was vom alten Regime übernommen wurde.¹⁹⁵⁰ Manherz führt aus, er habe seinen Rückzugsgedanken nicht nachgegeben, weil Antall ihn ausdrücklich für Verhandlungen in der Bundesrepublik Deutschland benötigt habe.¹⁹⁵¹

Mehr Gewicht für das Scheitern von Manherz' »0. Jahr-Idee« haben aber wohl die mit dem Bildungsgesetz 1985 entwickelten Machtstrukturen des Schulwesens. Diese erwiesen sich als so widerständig, dass sie von zentraler Stelle ohne ein neues Gesetz kaum noch zu regeln waren, selbst wenn der Wille dazu im Ministerium stärker gewesen wäre. Das Problem lag aber nicht nur in der Integration bei ungleichzeitiger Entwicklung der Subsysteme, sondern auch bei den Akteuren und ihrer politischen Kultur. Die Ambivalenz zwischen hohen Erwartungen an den Staat bei geringem Vertrauen zu ihm hatte lokale Substitute geschaffen, in denen schulische Ansprüche der Eliten vor Ort bedient wurden. Außerhalb der Parteistrukturen mündete das Misstrauen in politische Passivität und deren Gegenstück, den »Paternalismus«. Dieser personifizierte sich im Bereich der schulischen Bildung nicht mehr in der politischen Führung des Landes, sondern zersplitterte in regionale oder lokale Führungsfiguren wie den Bürgermeister und den Schulleiter. Die Schulen waren ja seit dem Bildungsgesetz von 1985 in der Trägerschaft der örtlichen Selbstverwaltungen. Sie genossen fachliche Autonomie, und mit der Modifizierung des Bildungsgesetzes vom Februar 1990 wurde die zentrale Lenkung weiter abgebaut. Die Novellierung des Gesetzes führte den Weg in die Selbstermächtigung der Akteure auf der Meso- und Mikroebene konsequent weiter. Mit der Abschaffung des staatlichen Monopols zur Schulgründung waren nun private Schulen, Kindergärten und Universitäten möglich, darunter auch kirchliche und – wie gesehen – auch alternative Bildungseinrichtungen, wie z. B. die Waldorf-Schulen. Die Bereiche, über die Schulen autonom entscheiden konnten, wurden entsprechend erweitert, und diese blieben während der 1990er Jahre bis zur Verabschiedung des nationalen Grundlehrplans (»NAT«) bestehen. Die Grundlage dafür war eine veränderte Finanzierung. Nicht mehr die Institution als solche erhielt fortan staatliches Geld, sondern für jedes (bis zum 18. Lebensjahr) schulpflichtige Kind, das die Institution besuchte, wurde ein bestimmter Betrag zugewiesen – die sogenannte »Normative« oder, mit einem unschönen Ausdruck, die »Kopfquote«. Das Angebot westlicher Fremdsprachen mutierte – wie schon öfter erwähnt – angesichts der demographischen Entwicklung zu einem starken Attraktionsfaktor im Konkurrenzkampf der Schulen um ausreichende Schülerzahlen. In die Gestaltung des Angebots ließ man sich ungern hineinreden.

¹⁹⁵⁰ Ebd. Events 497-505.

¹⁹⁵¹ Ebd. Events 474-486.

4.8. Die ungarische Waldorf-Bewegung als historischer Fall der Wertediffusion

Der Ursprung der ungarischen Waldorf-Bewegung liegt schon in der Zwischenkriegszeit. Der theoretische Ansatz der Fallstudie legt es nahe, die Entwicklung mit dem Diffusionsmechanismus des »*Learning*« in Zusammenhang zu bringen. In Budapest wurde im September 1926 die erste Waldorfschule außerhalb Deutschlands eröffnet. In ihren Erinnerungen beschreibt die Gründerin, Mária Göllner, einen Lernprozess, angefangen von der ersten persönlichen Begegnung mit der Anthroposophie in Dresden, dem Kennenlernen Rudolf Steiners und ihrer Aufnahme in den inneren Kreis der Anthroposophen in Dornach.¹⁹⁵² Ihre Schule – koedukativ bis zum 14. Lebensjahr, damals ein Alleinstellungsmerkmal in Ungarn – hätte nicht ohne die aus Stuttgart entsandten deutschen Lehrkräfte existieren können. Deshalb war der Unterricht von vorneherein zweisprachig angelegt (der Fachunterricht in den höheren Jahrgängen fand auf Ungarisch statt). Da die Schule nicht einfach die deutschen Waldorfschulen kopieren wollte und es sonst an Vorbildern fehlte, führte die experimentierende Haltung auch zu einigen Misserfolgen und nicht selten zu Konflikten mit den ungarischen Eltern. 1933 musste die Schule schließen, u. a. weil sich die deutschen Lehrkräfte zur Rückkehr nach Deutschland gezwungen sahen und verhindert werden sollte, dass die Schule unter nationalsozialistischen Einfluss geriet. Anthroposophisches Gedankengut überlebte in Nischen der ungarischen Gesellschaft und kam nur selten, z. B. im Werk des Schriftstellers Sándor Török und seit den 1970er Jahren in der Verschmelzung mit der autochthon ungarischen organischen Architektur (Imre Makovecz), zum öffentlichen Ausdruck. Den Namen Sándor Töröks übernahm die Stiftung, die 1989 die Schule in Solymár gründete.¹⁹⁵³

Der vorliegenden Fallstudie liegt ein politikwissenschaftliches Verständnis von Diffusion zu Grunde. Nicht jeder kulturelle Einfluss über Grenzen hinweg zählt dazu. Die „Strahlkraft“ eines Kulturguts besteht unabhängig von staatlicher Finanzierung. Zwei Beispiele zur Illustration des hier Gemeinten. Ein ungarischer Dichter in Paris, der die Atmosphäre der

¹⁹⁵² István Vámosi Nagy, A kissvábhegyi Waldorf-iskola, 1926-1933. (Első rész) [Die Waldorfschule am Kleinen Schwabenberg (Teil I)], in: *Országépítő* [Land-Erbauer] Jg. 1 [1991] Nr. 2, 11-16, hier: 13. Hinweis bei Béla Pukánszky/András Németh, *Neveléstörténet* [Geschichte der Erziehung]. Budapest 1996, 572-573. URL <https://epa.oszk.hu/02900/02952/00005/pdf/> (10.11.2021).

¹⁹⁵³ Gergely Márton Amati, Kis-svábhegyi út 21. – Az első hazai Waldorf szintér [Kleinschwabenbergstr. 21 – Erster Waldorf-Schauplatz in Ungarn], in: András Németh/Béla Pukánszky/Verónika Pirka (Hgg.), *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében* [Weiterlebende Utopien – Reformpädagogik und Lebensreform in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts], Budapest 2014, 317-327. URL https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/10831/32134/1/NemethA_Tovabbelo_nezokepes20150115.pdf (10.11.2021).

Stadt in sich aufsaugt und zu Versen gestaltet, wenn möglich angeregt durch die Lektüre von Charles Baudelaire, ist eine wenn schon nicht singuläre Erscheinung, so doch eine private Angelegenheit. Eine ungarische Germanistikstudentin in München, die mit einem staatlichen Stipendium einen Teil ihrer ungarischen Lehrerausbildung absolviert, ist ein häufiger Fall der internationalen Beziehungen im Bereich der Kulturdiplomatie. Ein gewisser Grad an Organisiertheit gehört also dazu, dass von Diffusion gesprochen werden kann. Die staatliche Organisationsform ist in der Kulturdiplomatie häufig, aber nicht notwendig. Ein Beispiel dafür ist die Waldorfbewegung, eine Organisationsform der Zivilgesellschaft. Die erste ungarische Waldorfschule kann ab dem Augenblick als Fall einer Diffusion betrachtet werden, in dem die Gründerin auf Einladung Rudolf Steiners in Dornach an den Versammlungen der Anthroposophischen Gesellschaft teilnimmt. Von dort nimmt der Aufbau eines Netzwerks seinen Ausgang. Die Zusammenkünfte und Vortragsveranstaltungen in Budapest mit führenden Köpfen der Bewegung aus Stuttgart und Wien sowie die Gründung der zwar ungarischen, aber auf Deutsch so genannten anthroposophischen „Landesgruppe“ am 20. Februar 1926 stellen weitere Stationen der Netzbildung dar. Nicht zuletzt die staatliche Genehmigung durch den ungarischen Kultusminister Kuno Graf Klebelsberg, die Mária Göllner mit der Hilfe ihres Mannes Emil Nagy, des zeitweiligen Justizministers in der Regierung Graf Bethlens, erreichen konnte, macht die Schulgründung zu einem Fall der Diffusion im Modus des »Learning«.¹⁹⁵⁴

4.9. Einzelfälle: Drei sehr verschlungene Wege aus der DDR ins LEP Ungarn – zwei mit, einer ohne Erfolg

Ein verwickelter Einzelfall vom Spätsommer 1991 könnte der Rede Walter Schmidts vom „kleinen Wunder“ widersprechen, es sei gelungen, DDR-Lehrkräfte in den Einsatzländern ohne politische Überprüfung in ein Lehrerentsendeprogramm zu übernehmen.¹⁹⁵⁵ Aber nur auf den ersten Blick. Es handelte sich um einen Bewerber, der zwar schon den Kontakt zu einer ungarischen Institution aufgebaut hatte, sich aber aus einem »neuen« Bundesland um eine Stelle in Ungarn bewarb. Zudem passte er als in der DDR ausgebildeter Diplom-Pädagoge nicht in das Ausbildungsschema für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in den »alten« Bundesländern. In dieser Frage von Lehramts-Abschlüssen wurde von der KMK erst im Oktober 1994 entschieden.¹⁹⁵⁶ Dies ist vermutlich der Hintergrund dafür, dass die Beantwortung in der ZfA

¹⁹⁵⁴ Ebd. 320-321.

¹⁹⁵⁵ Siehe oben Fn. 887.

¹⁹⁵⁶ Das Studium mit dem Abschluss Diplom-Pädagogik, der sich in verschiedenen Lehrbefähigungen ausdrückte, stand in der DDR vor allem leitenden Funktionären der »Freien Deutschen Jugend« (FDJ) offen (Jugendleiter,

erst einmal an die Seite gelegt wurde. Mit einem Brief an Dr. Siemes, den Referenten im AA-Referat 612, der das LEP-Abkommen mit Ungarn vorbereitet hatte, beschwerte sich der Bewerber über die Verzögerung, zumal er sich in Ungarn bereits an zwei ungarischen Institutionen für eine Stelle ins Gespräch gebracht hatte, darunter als Lektor an der Universität Keszthely. Er ärgerte sich vielleicht zu Recht, fuhr aber „[...] aus ernster Sorge und persönlicher Betroffenheit [...]“ das ganze Pathos der Kulturdiplomatie auf, das sich so leicht mit den unmittelbaren Interessen amalgamiert.

„[...] Abgesehen von dem eigenen Lohnausfall, dem Ungehaltensein der ungarischen Partner, ersuche ich Sie um die Überprüfung des Sachverhalts und um eine damit verbundene schnelle Klärung des Einsatzes möglichst noch in den nächsten Monaten (in Keszthely steht seit dem 25. August eine Wohnung für mich und meine Frau zur Verfügung).

Diese Arbeitsweise steht doch völlig im Widerspruch der internationalen Erfordernisse und Gepflogenheiten. Außerdem sind wir doch um ein vertrauensvolles Miteinander mit unseren östlichen Nachbarn dringend bemüht.“¹⁹⁵⁷

Auf Anweisung des AA-Schulreferats wurde die ZfA aktiv. Der Antwortbrief an den Bewerber vom 11. September 1991 nennt als Grund für die Verzögerung den „hohen Arbeitsanfall“ und verweist an den DAAD, der für die Stellenbesetzung im Hochschulbereich zuständig sei.¹⁹⁵⁸ Das Schreiben ist nicht ganz aufrichtig. Zum einen befinden sich auch zu dieser Zeit im LEP Ungarn durchaus schon Programmlehrer auf Lektorenstellen an Hochschulen, was dem Bewerber höchstwahrscheinlich bekannt war, wie aus der Abmachung über eine Dienstwohnung gefolgert werden kann. Zum anderen informiert der ZfA-Referent das AA-Schulreferat über einen Vorbehalt gegen den Bewerber, der diesem nicht offengelegt wird:

„[...] Aus einem Vermerk in den hier vorliegenden Unterlagen kann geschlossen werden, dass Herr [anonymisiert] in der früheren DDR mit dem Ministerium fuer [!] Staatssicherheit zusammengearbeitet hat.

Da eine politische Massgabe [!], wie in solchen Fällen zu verfahren ist, bisher nicht erteilt wurde, blieb der Vorgang [anonymisiert] zunächst offen.

Freundschaftspionierleiter). Siehe Aktenbestand des Ministeriums für Volksbildung, HA Lehrerbildung, Abt. Fachschulen. Bundesarchiv Berlin. BArch DR 2/28298. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. Oktober 1994 ist weitgehend restriktiv.

URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/720_Diplompaedagogen-DDR.pdf (08.10.2021).

¹⁹⁵⁷ [Absender anonymisiert] Schreiben an AA Ref. 612 Herr[n] Dr. Siemens [sic!] vom 28. Aug[ust] 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁹⁵⁸ Ebd.

Herr [anonymisiert] erhält mit gleicher Post einen Hinweis, dass die Zuständigkeit [!] fuer die Stellenbesetzung an auslaendischen [!] Universitäten beim Deutsch [!] Akademischen Austauschdienst liegt. Der DAAD wird durch einen Vermerk auf einer Kopie des Schreibens an Herrn [anonymisiert] vorgewarnt.“¹⁹⁵⁹

Das Schreiben provoziert mehrere Fragen. Die Behauptung fehlender Maßgaben wies das AA-Schulreferat mit Hinweis auf einen Erlass vom 03. Dezember 1990 zurück. Danach sei auch in diesem Fall zu verfahren: vollständiges und wahrheitsgemäßes Ausfüllen des Personalfragebogens und Abgabe einer Treuepflichterklärung. Bei fortbestehenden Zweifeln an der Eignung der Person habe die ZfA die Möglichkeit, „[...] diese bei dem entsprechenden ostdeutschen Kultusministerium oder einer anderen Behörde zu klären.“¹⁹⁶⁰ Da dies von der ZfA unterlassen wurde, bleibt die Frage nach der Substanz des Hinweises auf eine Verbindung des Bewerbers zur DDR-Staatssicherheit. Wie konkret waren die Vorwürfe? Oder handelte es sich nur um einen allgemeinen Verdacht, der dadurch begründet schien, dass DDR-Diplompädagogen eine besondere Nähe zur SED und FDJ attestiert bzw. unterstellt wurde?¹⁹⁶¹ Den Vorwurf mangelnder Fairness dem Bewerber gegenüber erspart das Schulreferat dem ZfA-Referenten. Auch im Schreiben an den Beschwerdeführer vom selben Tage geht der Leiter des Schulreferats nicht darauf ein. Er weist auf drei Möglichkeiten hin, den Einsatzwunsch weiterzuverfolgen, und reichert die Vorschläge mit Informationen über die Weiterentwicklung der Lehrerentsendeprogramme an. Von derzeit etwa 230 Lehrkräften in Osteuropa seien 90 allein in Ungarn tätig. „Damit ist aus unserer Sicht der ungarische Bedarf nicht mehr vorrangig.“ Dies gelte es bei einer Bewerbung über die ZfA zu berücksichtigen. Spezielle Einsatzwünsche müssten zudem in das „pädagogische Gesamtkonzept“ passen. Gleiches gelte für eine Bewerbung bei dem für den Wohnort zuständigen Kultusministerium, vorausgesetzt, das entsprechende Bundesland werde die finanziellen Mittel für eine Beteiligung an der Lehrerentsendung bereitstellen. Mit feinem Gespür für die mutmaßlich tatsächlichen Lebensumstände des Bewerbers heißt es zum Schluss über die dritte Möglichkeit:

„Die amtlichen Lehrerentsendeprogramme können den realen Bedarf [...] in Osteuropa bei weitem nicht befriedigen. Ungarische Schulen, die im Rahmen des Ungarn-Programms keinen vermittelten deutschen Lehrer erhalten konnten, bemühen sich auf dem freien Arbeitsmarkt um die Anwerbung von deutschen Lehrern [...]. Es steht Ihnen frei, jederzeit ein solches Angebot anzunehmen.“¹⁹⁶²

¹⁹⁵⁹ BVA-ZfA Gesch.-Z.: VI 5 - 88.00 / 44 MOE vom 11. September 1991. Ebd. Die Federführung für die Lehrerentsendeprogramme war in der ZfA ab 1. September 1991 an ein anderes Referat übergegangen.

¹⁹⁶⁰ AA 612-620.14 UNG an BVA-ZfA vom 17.10.1991. Ebd. Der Anhang mit einer Kopie des Erlasses ist bei der Archivalie leider nicht erhalten.

¹⁹⁶¹ Siehe oben Fn. 1956.

¹⁹⁶² AA 612-620.14 UNG an Herrn [anonymisiert] vom 17.10.1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

Im Folgenden soll am Beispiel von zwei DDR-Bürgerinnen aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Kontakte zu ungarischen Bildungsinstitutionen zustande kamen und wie verschlungen sich für sie die Wege ins LEP Ungarn gestalten konnten, die schließlich zum Ziel führten. Der erste Fall taucht bereits in den Akten des kurzlebigen DDR-Ministeriums für Bildung und Wissenschaft auf. Eine Lehrerin aus dem Kreis Annaberg-Buchholz hatte sich eine Stelle an dem Gymnasium in einer nordostungarischen Stadt über den dortigen Bürgermeister und das ungarische Bildungsministerium verschafft. Die HA Personal [im Februar 1990 schon nicht mehr „HA Kader“ genannt! KDUe] wies die Bewerberin darauf hin, dass sie nicht mit einer Delegation rechnen könne, weil diese Stelle nicht im mit Ungarn abgestimmten Maßnahmeplan enthalten sei. Sie müsse sich an ihren Kreisschulrat wegen eines Aufhebungsvertrags für das gegenwärtige Arbeitsverhältnis wenden.

„Bei einer solchen Entscheidung entstehen für Sie alle sich aus der Beendigung des Arbeitsrechtsverhältnisses abzuleitenden Konsequenzen. [...] Eine später von Ihnen g[e]g[ebenen]f[alls] gewünschte Wiederaufnahme der Tätigkeit im Kreis Annaberg-Buchholz kann nur unter Beachtung der in diesem Territorium vorhandenen Bedingungen erfolgen. Wir empfehlen Ihnen, Ihr Anliegen noch einmal zu überdenken [...]“¹⁹⁶³

Was die Lehrerin letztlich dazu bewogen haben mag, diese guten Ratschläge in den Wind zu schlagen und ihren Plan, an dem von ihr ausgewählten ungarischen Gymnasium in Szerencs zu arbeiten, in die Tat umzusetzen, lässt sich aus den vorhandenen Dokumenten zunächst nicht erschließen. Das ungarische Bildungsministerium (MM) bat die Kollegen in Ostberlin jedenfalls darum, die Bewerberin in den Maßnahmeplan ab September 1990 aufzunehmen und ihren Arbeitsaufenthalt bis zum Ende des Schuljahres 1993/94 zu sichern.¹⁹⁶⁴ Diesem Ansinnen konnte oder wollte das ostdeutsche Ministerium aus Gründen des weit fortgeschrittenen Vereinigungsprozesses wahrscheinlich nicht mehr entsprechen.

Die Lehrerin, die sich im Frühjahr 1990, als die Eigenstaatlichkeit der DDR noch existierte, gegen alle Widerstände aus dem interimistischen Bildungsministerium auf eigene Faust die Aussicht auf eine Stelle beschafft hatte, gehörte nicht zu der oben skizzierten Gruppe ehemals von der DDR delegierten Lehrkräfte, wurde aber im Rundschreiben des Koordinators zum 1. November 1991, also außerplanmäßig, als neue BPLK im LEP Ungarn begrüßt.¹⁹⁶⁵ Sie

¹⁹⁶³ Schreiben der HA Personal Abt. Internationaler Lehrkräfteaustausch [Ministerium für Bildung und Wissenschaft] vom 14. Februar 1990, BArch Berlin DR 2 /13282, ohne Paginierung

¹⁹⁶⁴ Telex Gábor Svékus vom 18. Juli 1990, BArch Berlin DR 2 /13282, ohne Paginierung.

¹⁹⁶⁵ Dr. Friedrich Bubner, Koordinator. Rundschreiben vom 15. Oktober 1991, Privatarchiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung. In seinem Bericht an das AA-Schulreferat vom 21. Mai 1991 wird die

brachte das Bocskai-István Gimnázium in Szerencs, einer Stadt am nordöstlichen Rand Ungarns, als »Mitgift« in das LEP ein. Dies dank ihrer Hartnäckigkeit und einem Gefühl der Verpflichtung ihren ungarischen Freunden gegenüber.¹⁹⁶⁶ Der Deutschunterricht an der Schule galt, aufgrund der von der Lehrerin im Jahre 1990 stimulierten Bedarfsmeldung durch den Bürgermeister, im ungarischen Unterrichtsministerium immer noch als förderungswürdig.¹⁹⁶⁷ Nicht in einem der historischen Siedlungsgebiete der Ungarndeutschen gelegen, gehörte es aber zunächst nicht in die engere Wahl für die Vermittlung einer Gastlehrkraft. Wie aber war es der Lehrerin dann trotzdem gelungen, in das Programm aufgenommen zu werden? Hatte das AA-Schulreferat nicht gerade noch dem Bewerber mit DDR-Diplom-Pädagogen mitgeteilt, der ungarische Bedarf an PLK sei aus seiner Sicht gestillt, und neue Stellen müssten sich in das pädagogische Gesamtkonzept einfügen? Die substantziellen Argumente beider Bewerber sind die gleichen: Die ungarischen Partner rechnen fest mit der Aufnahme der Tätigkeit zum 1. September, eine Wohnung steht bereit. Warum gelingt ihr, was ihm nicht gelingt?

Am 21. Juli 1991 verfasst sie ein Handschreiben und sendet es von ihrem Wohnsitz in Sachsen direkt an Bundesaußenminister Genscher. „[...] In großer Not [...]“ bittet sie um eine zusätzliche Stelle in dem von ihr so genannten MOE-Programm. Sie meint natürlich das LEP Ungarn und eine Stelle für die Schule, an der sie bereits unterrichtet. Sie verweist auf ihren Brief vom 14. Juli 1991, in dem sie „[...] sehr ausführlich [...] zwingende Gründe“ für ihre Bitte vorgetragen habe. [Am Rand ein Fragezeichen, offensichtlich liegt der Brief dem Referat 612 nicht vor. Weiteres Fragezeichen bei dem Vorwurf:] „Leider bekam ich bis heute keine Antwort von Ihnen.“ Die ZfA weiche am Telefon aus, unter Berufung darauf, sie habe bisher

„[...] keine neuen Anweisungen von Ihnen [Genscher] erhalten. Sehr geehrter Herr Bundesaußenminister, ich bitte Sie noch einmal sehr, da die Zeit bis zum Beginn des neuen Schuljahres am 1. September drängt, im Interesse der ungarischen Kinder, die die deutsche Sprache lernen wollen, aber keinen Lehrer haben, mir [!] diesen zusätzlichen

Kollegin bereits genannt. Es liege eine konkrete Bewerbung bei ZAV/BVA vor. Der Ausgang des Auswahlverfahrens sollte abgewartet werden. Diese Information verwendet das Schulreferat später für einen Antwortbrief an die Bewerberin. Dr. Friedrich Bubner, Fachberater und Koordinator, an AA Kulturabteilung, Herrn Dr. Röhrs, über die Deutsche Botschaft Budapest. Bericht vom 21. Mai 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.468, ohne Paginierung. Siehe oben oben Fn. 963.

¹⁹⁶⁶ Diese Interpretation stützt sich allein auf das Aktenstudium. Es scheint in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass der Verfasser diese Kollegin – im Unterschied zu der anderen hier vorgestellten Kollegin mit DDR-Vergangenheit, zu der sich ein freundschaftlich-kritisches Verhältnis entwickelte – nie persönlich kennengelernt hat. Das Programm wurde ab 1991 für die Teilnehmer unübersichtlich. Ein gewisser Bias ist nicht ausgeschlossen (Absicht der Kontrastierung).

¹⁹⁶⁷ Siehe oben Exkurs 4.5. (Kontrolle der DDR-Reisekader und Neuordnung nach dem Mauerfall), Fnn. 1807 und 1808.

Platz zu genehmigen. Da ich schnell eine Entscheidung herbeiführen muss, bitte ich Sie, mir zu antworten.“ [Grußformel, Unterschrift].¹⁹⁶⁸

Nicht nur in der Bundesrepublik haben seit je Bürger direkt an die gewählten Politiker geschrieben. Es war auch DDR-Bürgern durchaus möglich gewesen, sich mit Eingaben direkt an den Generalsekretär der SED und Staatsratsvorsitzenden Erich Honecker zu wenden. Stammen die eigentümliche Distanzlosigkeit im Stil des Schreibens und die verschwommenen Vorstellungen über das Funktionieren von Behörden aus diesen paternalistischen Traditionen, oder ist eine persönliche Eigenschaft der Schreibenden – eine Mischung aus Naivität und Chuzpe – dafür verantwortlich? Die vorsichtig-tastende Antwort des AA-Schulreferats vom 27. August 1991 – viel zu spät für den Schuljahresbeginn – enthält eine Erklärung für die ausbleibende Antwort des Ministers, eine Bestätigung für die Aussagen der ZfA und eine positive Rückmeldung für die Bewerberin. Alles zusammen gibt wieder neue Rätsel auf.

„[...] Bundesminister Genscher hat Ihr Schreiben vom 21.7.1991 erst mit großer Verspätung erhalten. [...] Das Schreiben vom 14.7.1991, das Sie erwähnen, ist hier nicht eingegangen. [...]

Die Auskünfte, die Sie von dort [der ZfA] erhalten haben, sind korrekt. Für Ungarn, wo bereits über 70 deutsche Gastlehrer tätig sind, konnten für das Schuljahr 1991/92 keine neuen Stellen zugeteilt werden. Auch die nachträgliche ‚Genehmigung‘ weiterer Stellen ist nicht möglich.

Wie ich von der Zentralstelle in Köln erfahre, haben Sie sich an dem Auswahlverfahren im Juli beteiligt und sind in die Liste der geeigneten Kandidaten aufgenommen worden. Dazu möchte ich Sie beglückwünschen. Ich würde Ihnen jedoch raten, sich nicht auf Ungarn als Gastland festzulegen. Spezielle Wünsche einzelner Kandidaten können nicht immer berücksichtigt werden. Es kann auch in den nächsten Wochen noch zu Nachbesetzungen einzelner Stellen in Osteuropa kommen. Ich empfehle deshalb, weiter in Kontakt mit der ZfA zu bleiben.“¹⁹⁶⁹

Das prompte Dankschreiben vom 30. August 1991 wird wieder unmittelbar an den Minister adressiert. Diesmal wissen die Stellen im AA schnell, auf welchen Schreibtisch der Brief zu legen ist. Der Posteingangsstempel („2. Sep. 91“), die Paraphe des Ministerbüros („K1 4/9“) und die Paraphe des Schulreferats („Rs 6.9.) lassen die sonst langen Wege erahnen, auf denen ein nicht zielgenau adressiertes Schreiben herumirren kann.

„Sehr geehrter Herr Bundesaußenminister Genscher,
für die schnelle und korrekte Bearbeitung und Beantwortung meines Briefes vom 21. 7. 91 bedanke ich mich ganz herzlich, vor allem für die sehr nette, optimistische Schreibweise des Herrn Röhrs. [...]

¹⁹⁶⁸ [Absenderin anonymisiert] an das Bundesaußenministerium z. H. des Herrn Bundesaußenministers Genscher. Bonn W-5300. Schreiben vom 14. Juli 1991. PA AA Zwischenarchiv Band 339.462, ohne Paginierung.

¹⁹⁶⁹ AA 612-620.14 UNG [Dr. Röhrs] an Frau [anonymisiert]. Antwortschreiben vom 27. August 1991. Ebd.

Wegen meiner außergewöhnlichen Situation und meiner jahrelangen Bemühungen, unter schwierigsten Bedingungen am Bocskai-Istvan-Gymnasium in Szerencs die deutsche Sprache zu unterrichten (in meinen Frühjahrs- und Herbstferien als Privatreise), glaubte ich wirklich, daß ‚nachträgliche Genehmigungen‘ auf diplomatischem Wege möglich sind.

Ich bedaure sehr, daß mein Brief vom 14. 7. 91 bei Ihnen nicht angekommen ist. Sollten denn tatsächlich noch die ‚alten Kanäle‘ funktionieren? Es wäre furchtbar!

Da ich noch über eine Kopie des besagten Briefes verfüge, erlaube ich mir, Ihnen den ‚verschwundenen Brief‘ zwecks Kenntnisnahme zu übersenden. [...]. [Grußformel, Unterschrift].“

Der Referent vermerkt neben der Datumsangabe handschriftlich: „eine umwerfende Naivität“.¹⁹⁷⁰ Das jubelnde Dankschreiben vom 22. Oktober 1991, in dem die Lehrerin dem Bundesminister den Erfolg ihrer Bemühungen mitteilt, erhält den Vermerk: „Gebe Gott, es war der letzte Brief.“¹⁹⁷¹

Die Schreiben werden hier nicht deshalb so ausführlich zitiert, um die Verfasserin lächerlich zu machen. Sondern der ganze Vorgang ist bestens geeignet, die Handlungsspielräume zu beleuchten, die sich für deutsche Lehrkräfte unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Transformation – nein, nicht ergaben –, sondern von ihnen erobert werden konnten. In der Kopie des verloren gegangenen Schreibens vom 14.07.1991 gibt sich die Lehrerin als Gegnerin des DDR-Regimes zu erkennen und kolportiert Gerüchte über alte SED-Seilschaften im Umkreis des Goethe-Instituts Budapest.¹⁹⁷² In ihren Auslassungen bestätigt sich nicht nur die ungewöhnlich direkte Art der Kommunikation, sondern die bisherigen Angaben werden um neue Informationen ergänzt. Sie lassen die Verfasserin der Briefe, trotz unverkennbarer Schädigungen durch die Diktatur, als tatkräftige Frau erscheinen, die sich von dem einmal als richtig erkannten Weg nicht abbringen lässt. Ihre selbstermächtigte Unterrichtstätigkeit in Szerencs geht noch auf die Zeiten zurück, als das Ministerium für Volksbildung (HA IV) ihr eine Delegation nach Ungarn versagte. Schon im Juli 1990, als sie mit dem Interims-Bildungsministerium der Noch-DDR und dem ungarischen Bildungsministerium korrespondierte, nahm sie Kontakt zur ZAV in Frankfurt auf, ließ sich dort beraten und weiter an die ZfA verweisen. Sie unterzog sich einer Überprüfung durch das sächsische Kultusministerium, ließ sich von dort die Auslandseignung bescheinigen und nahm anschließend im Juni 1991 erfolgreich an dem

¹⁹⁷⁰ [Absenderin anonymisiert] an Auswärtiges Amt z. H. des Herrn Bundesaußenministers Genscher. Bonn W-5300. Schreiben vom 30. August 1991. Ebd.

¹⁹⁷¹ [Absenderin anonymisiert] an den Bundesaußenminister Herrn D. Genscher. Schreiben vom 22. Oktober 1991. Ebd.

¹⁹⁷² „Den gesamten Schriftverkehr der letzten drei Jahre mit den verlogenen Briefen der Behörden von damals, auch die des Volksbildungsministeriums der ehemaligen DDR und dessen Botschaftsabteilung - Internationale Verbindungen - in Berlin und Budapest, habe ich mir als Beweise sehr gut aufbewahrt!“

Auswahlverfahren der ZfA teil. Mit dem Koordinator, Dr. Bubner, hatte sie Kontakt aufgenommen; dieser versicherte bei einem Besuch in Szerencs dem Bürgermeister und dem Schulleiter Ende Mai, mit genau dieser Bewerberin eine Stelle zu besetzen, wenn diese von der ZfA eingerichtet würde. Wahrscheinlich geben die Akten nicht her, was die persönliche Erscheinung der Lehrerin an Überzeugungskraft vermittelte. Aber allein die aktenkundige Motivation, den ungarischen Freunden beim Deutschunterricht für bildungshungrige Schüler zu helfen, wirkt dadurch glaubwürdig, dass sie – wohl seit mehreren Jahren – ihre Frühlings- und Herbstferien für Privatreisen nach Szerencs geopfert hatte, während derer sie dort den ungarischen Deutschunterricht versah. Der gute Wille des Koordinators war notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für den Erfolg der Bemühungen. Es bleibt die Frage, woher die fehlende BPLK-Stelle kam. Ende September 1991 ist für Szerencs eine Lehrkraft aus dem Sachsen-Anhalt-Programm, das noch außerhalb des LEP existierte, vorgesehen.¹⁹⁷³ Auf wessen Weisung und durch welche Jonglierkünste des Koordinators die Anwärtlerin, die so viele Hebel in Bewegung gesetzt hatte, im Oktober 1991 doch noch auf die gewünschte BPLK-Stelle gesetzt wurde, erschließt sich aus den Akten nicht. Über sechs Jahre hinweg, der Höchstdauer für die Vermittlung von BPLK, versieht sie ihren Deutschunterricht still an der von ihr gewünschten Schule, dem Bocskai-István Gimnázium in Szerencs. Mit Auslaufen der Vertragshöchstdauer wurde keine weitere PLK dorthin vermittelt – eine sehr persönliche Angelegenheit also.

DDR-Deutschlehrkräften wurde im ungarischen Bildungswesen ein Vertrauensvorschuss entgegen gebracht, basierend auf positiven Erfahrungen bei Stipendienaufenthalten ungarischer Studierender an ostdeutschen Hochschulen und Universitäten. Dieser Bonus war auch dem ausgezeichneten fachlichen Ruf des Deutschunterrichts für Ausländer in der DDR zu verdanken. Um die Expertin Ute Lambrecht, die in Budapest seit 1988 im KIZ-Deutschlektorat der DDR für die Sprachkurse zuständig gewesen war, entbrannte nach ihrer eigenen Darstellung ein regelrechter Wettstreit.¹⁹⁷⁴ Ob ihr Weg glatter verlief als der oben dargestellte, oder auf eine andere Art und Weise schwierig, möchte der Verfasser nicht entscheiden. Von ihrer eindeutigen DaF-Qualifikation als Lehrerin im Hochschuldienst der DDR hatten westdeutsche Entscheider

¹⁹⁷³ Dr. Friedrich Bubner, Koordinator. Rundschreiben vom 30. September 1991, Privatarhiv Dr. Bernd Meisterfeld, Gudensberg-Deute, ohne Paginierung.

¹⁹⁷⁴ Ute Lambrecht/Heike Lawin, Doppelinterview. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* (Hg. VDLiA) Jg. 64 Nr. 2 (Mai 2017), 81-102, hier: 83-85. Beide Kolleginnen stellten ihren Werdegang schon einmal bei der 30. Hauptversammlung des VDLiA in Potsdam dar: Ute Lambrecht, Mein Werdegang als Bundesprogrammlehrerin – ganz normal und doch ganz besonders. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* (Hg. VDLiA) Jg. 58 Nr. 4 (Dezember 2011), 380-383. Heike Lawin, Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker. Ebd. 384-387.

sich bereits überzeugen können, weil sie vorübergehend eine Stelle am GI Budapest erhalten hatte, die im Juni 1991 auslaufen sollte. Sowohl dessen Leiter als auch der ZfA-Koordinator forderten sie perspektivisch zur Bewerbung bei ihren jeweiligen Zentralen auf. Der Verfasser hat für die Erinnerung Ute Lambrechts, die ausgeübte Tätigkeit am GI sei so im Einigungsvertrag (EV)¹⁹⁷⁵ vorgesehen gewesen, keinen Beleg finden können. Aus der Logik der Artikel 1 und 3 des EV (Beitritt nach Art. 23 GG) folgt, dass die Hochschuleinrichtungen der DDR in die Kulturhoheit der neuen Bundesländer übergangen. Für die Vorbereitung und Materialversorgung der Deutschlektoren der DDR sowie für die Auswertung ihrer Arbeit war das Herder-Institut zuständig. Dieses war der Karl Marx Universität Leipzig angegliedert gewesen, unterstand also künftig dem Wissenschaftsminister des Freistaats Sachsen. Dessen Entscheidungen über die Zukunft des Herder-Instituts konnte der Einigungsvertrag nicht vorgreifen. Der EV enthält deshalb keinen Hinweis zur Erhaltung des Instituts. Allerdings gab es wohlwollende Absichtserklärungen des GI-Generalsekretärs, Horst Harnischfeger, und des Leiters der Kulturabteilung im AA, Barthold C. Witte, auf die wertvollen Erfahrungen und Kompetenzen des Herder-Instituts auch im vereinigten Deutschland nicht verzichten zu wollen.¹⁹⁷⁶ Es wäre naheliegend, wenn der damalige Leiter des GI Budapest, Graf Westerholt, in diesem Geiste auf die Mitarbeiter des Deutschlektorats beim KIZ der DDR in Budapest zugegangen wäre. Aus familiären Gründen bewarb sich Ute Lambrecht dennoch bei der ZfA – trotz einiger Begleitumstände, die sie als „[...] demütigend und verletzend“ empfand:

„Warum wollte ich nicht mehr? Weil auf den von mir angeforderten Bewerbungsunterlagen der zusätzliche Vermerk angebracht war: Für Bewerber aus dem Beitrittsgebiet ist eine Erklärung ihres zuständigen Kultusministeriums zu erbringen, aus der hervorgeht, dass sie pädagogische Voraussetzungen besitzen.“¹⁹⁷⁷

Einige ihrer Erklärungen weisen über das Persönliche hinaus in Bereiche der interkulturellen Begegnung. Ein wenig Dissidenz wird auch angedeutet: „Außerdem ist Ungarn ein schönes Land. 1988 hatten wir uns für dieses Land entschieden [nach einer längeren gemeinsamen Delegation mit dem Ehemann nach Ägypten¹⁹⁷⁸], weil es da etwas freier zugeht als in Rumänien und auch in der Tschechoslowakei. Ich mag auch die ungarische Mentalität.“¹⁹⁷⁹

¹⁹⁷⁵ Zum Einigungsvertrag vgl. oben Fn. 891.

¹⁹⁷⁶ Wilma Gramkow, *Das Herder-Institut in Leipzig im Wandel der Zeiten 1961-1990. Ein Beitrag zur Geschichte des Herder-Instituts an der Karl Marx Universität Leipzig*. Dissertation vorgelegt beim Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 234–241.

URL <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4524/pdf/Dissertation.pdf> (01.09.2020).

¹⁹⁷⁷ Doppelinterview, ebd.

¹⁹⁷⁸ Vgl. ebd., 83.

¹⁹⁷⁹ Ebd., 87.

4.10. Stellenwechsel im LEP Ungarn unter der Lupe

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf diejenigen Stellenwechsel, die nach einem Jahr bzw. nach zwei an der ersten Bildungsinstitution verbrachten Jahren zu Stande kamen. Für die Kulturschock-Hypothese sprächen auf den ersten Blick vielleicht eher die Fälle, bei denen der Schultyp nicht gewechselt wurde, weil damit wenigstens eine variable Rahmenbedingung einigermaßen konstant gehalten zu werden versprach. Von einer ungarischen Grundschule (ung. »*Általános Iskola*«, Klasse 1 bis 8, im Folgenden abgekürzt als *Á.I.*) bzw. von der Primarstufe der Deutschen Schule an eine jeweils andere »*Általános Iskola*« wechselten zwei Lehrerinnen *nach dem zweiten Jahr*; die letztere (BPLK) brachte es insgesamt auf vier Dienstjahre, die erstere (LPLK) auf sechs Jahre. Im Gymnasialbereich starteten *nach dem ersten Jahr* insgesamt sieben Lehrkräfte noch einmal an einer anderen Schule. Das schlägt mit neun Stellenwechseln zu Buche, viermal bei drei Männern und fünfmal bei vier Frauen. Ein Lehrer (LPLK 23) aus dem 1990er Kontingent kehrte im Sommer 1992, nachdem er zunächst am Nationalitätengymnasium in Budapest (NNG), dann im zweiten Jahr an einem sehr renommierten ungarischen Gymnasium unterrichtet hatte, nach Nordrhein-Westfalen zurück. An letzterem Fall können mehrere mögliche Missverständnisse geklärt werden, die der Forschungsprozess vermeiden sollte. Erstens ist die frühe Rückkehr ins deutsche Schulwesen nicht unbedingt als Scheitern der Lehrperson in Ungarn zu deuten. Wenn die Bewertung aber doch zuträfe, so ist – zweitens – immer noch fraglich, welcher Seite der Misserfolg attribuiert werden kann, der deutschen Lehrkraft oder der ungarischen Institution. Drittens ist der Koordinator nicht nur als ein gewährender, sondern auch und vor allem als ein bewusst und planmäßig eingreifender Akteur zu sehen. In beiderlei Richtung, gleich von wem die Initiative zum Stellenwechsel ausgeht, müssen sich Planung und Entscheidung des Koordinators mit den individuellen Wünschen vereinbaren lassen. Im konkreten Fall beschäftigte das DNG ab September 1990 zwei LPLK, eine Lehrerin aus West-Berlin und einen Lehrer aus NRW. Die Offenheit deutschen Gastlehrern gegenüber und ihren Vorstellungen von dem, was für einen modernen Deutschunterricht nötig wäre, darf bei einer so herausgehobenen Schule für die ungarndeutsche Minderheit vorausgesetzt werden. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass die Lehrerin keine Anstalten machte, sich von der Schule wegzubewerben bzw. nach Berlin zurückzukehren. Sie blieb sechs Jahre am DNG tätig. Auf diesem Hintergrund ist ein pädagogisches Scheitern des umgesetzten Lehrers wenig wahrscheinlich, sonst wäre er nach

Hause geschickt worden. Der Koordinator scheint vielmehr große Stücke von beiden LPLK gehalten zu haben. Es ist in dieser Sondierungsphase des LEP durchaus möglich, dass er zur Optimierung des Personaleinsatzes den NRW-Lehrer nach einem Jahr vom NNG abzog, um mit ihm das im Jahre 1911 gegründete *Fazekas Gimnázium*, eine der ersten Schulen Budapests und damit des Landes, auch international renommiert wegen ihrer Unterrichtserfolge im Fach Mathematik und den Naturwissenschaften, für das Netzwerk zu gewinnen. Hier kann der deutsche Gastlehrer in der Pionierrolle als Katalysator gewirkt haben, in dem Sinne, dass die Schule für ihre Profilbildung einen verstärkten Deutschunterricht bzw. deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) in Zukunft nicht mehr in Betracht zog, ablesbar an der Tatsache, dass sie sich nicht um einen Nachfolger bemühte und auch später nicht mehr in Erscheinung trat.

Ein zweiter Lehrer (LPLK 287*) wechselte zum Schuljahr 2002 *nach einem Jahr* vom bilingualen *Kossuth Lajos Gimnázium* in Mosonmagyaróvár an das gleichnamige und ebenfalls bilinguale Gymnasium in Budapest, weil ein unvorhergesehener Bedarf im DFU entstand. Der dritte schließlich (BPLK 143*) hielt es *drei einzelne Jahre* an drei verschiedenen Gymnasien in der Provinz aus (von Miskolc in Nordost- über Barcs in Südwest- nach Pásztó in Mittelungarn). Ähnlich erging es einer Kollegin aus dem Sachsen-Anhalt-Programm (ST 59*). Nach der Probezeit von *je einem Jahr* an zwei namhaften Gymnasien in Kecskemét und Győr, die beide ebenfalls keine Nachbesetzung anforderten, wurde die Lehrerin 1993 in das LEP übernommen und an das dritte Gymnasium, das *Hermán Ottó Gimnázium*, in Miskolc versetzt, von dem sie – ihrer Pionierrolle offensichtlich müde geworden – nach Ablauf eines Jahres in ihr Bundesland zurückkehrte. In der Sondierungsphase des LEP stellte sich offensichtlich ziemlich schnell heraus, ob ein Gymnasium geeignet schien, eine Gastlehrerin sinnvoll zu beschäftigen. So verließ eine weitere Lehrerin aus dem Sachsen-Anhalt-Programm (ST 72*) *nach einem Jahr* ihr Gymnasium im Nordosten Ungarns und wurde an das bilinguale Gymnasium in Mezőberény versetzt, wo sie es, als BPLK übernommen, auf insgesamt acht Dienstjahre brachte.

Nach der Konsolidierung des LEP, d. h. mit stabilisierten Beziehungen zu langjährigen Partnern in den Schulleitungen, konnte der Koordinator versuchen, den Schulen durch Versetzung von Gastlehrkräften aus aktuellen Notlagen zu helfen, das Einverständnis beider Seiten, zusätzlich der ZfA, vorausgesetzt. Dies war vor allem im Bereich DFU der Fall. So wechselte im Jahre 1997 eine Gastlehrerin (BPLK 198*) *nach einem Jahr* vom »*Leőwey Gimnázium*« in Fünfkirchen/Pécs an das »*Petőfi Gimnázium*« in Mezőberény – landschaftlich-kulturell war eine solche Rochade in den Augen vieler Gastlehrkräfte gewiss mit Einbußen

verbunden. Die Lehrerin blieb dort auch nur noch zwei Jahre, bis sie in Thüringen eine Stelle antreten konnte. Eine weitere Kollegin (LPLK 229*) wechselte zum Schuljahr 2000/01 *nach einem Jahr* innerhalb Budapests, weil ihre Schule aus den genannten Gründen der Programmverschlinkung nicht mehr gefördert wurde, an eine andere, die im Programm verblieb. Die beiden folgenden Fälle sind oben bereits schon einmal im Zusammenhang unter dem Aspekt von DDR-Prägungen behandelt worden. Noch während der Probezeit wurde eine Kollegin aus dem ST-Programm *nach einem Jahr* von einem Gymnasium in Nyíregyháza, das nicht mehr im LEP-Netzwerk verblieb, 1992 an das bilinguale »Korányi Frigyes Gimnázium« in Nagykovács versetzt (BPLK 72*). Sie brachte es als schließlich auf insgesamt acht Dienstjahre in Ungarn. Hierher gehört, obwohl er nicht dem Muster eines Stellenwechsels entspricht, der auf den Gymnasialbereich beschränkt ist, der folgende seltene Fall eines „Abstiegs“ auf der Pyramide der ungarischen Bildungsinstitutionen: Eine andere Kollegin aus dem ST-Programm wurde ebenfalls *nach einem Jahr* 1992 vom Fremdsprachenzentrum an der TU Budapest an das bilinguale »Petőfi Sándor Gimnázium« in Mezőberény umorientiert (BPLK 40*). Der Koordinator setzte hier eindeutig die Priorität, weil am Fremdsprachenzentrum der TU kaum von Lehrerausbildung gesprochen werden konnte. Diese Lehrerin blieb sechs Jahre in Mezőberény.¹⁹⁸⁰

Den Neustart an einem anderen Gymnasium *nach zwei Jahren* unternahmen keine männlichen Gastlehrkräfte. Insgesamt zwei Gastlehrerinnen wechselten während der Konsolidierungsphase des Programms. Eine LPLK (183*) wurde 1997 *nach zwei Jahren* am Gymnasium in Mohács mit einer Statusverbesserung als Fachschaftsberaterin (ADLK) an das »Kossuth Lajos Gimnázium« in Budapest versetzt, um dort inhaltliche und koordinierende Aufgaben bei den Sprachdiplomprüfungen zu übernehmen. Sie blieb vertragsgemäß drei weitere Jahre, genau wie eine Lehrerin (BPLK 201*), die 1997 *nach zweijährigem Arbeitsaufenthalt* am »Hermán Ottó Gimnázium« in Miskolc nach Pásztó versetzt wurde, wo der erwähnte Kollege mit den drei Einjahresverträgen (BPLK 143*) den Dienst quittiert hatte. Bei den Rochaden *nach drei Dienstjahren* liegt das Geschlechterverhältnis umgekehrt. Es sind keine Frauen dabei, aber drei Männer. Der erste von ihnen (LPLK 131*), willigte 1996 nach

¹⁹⁸⁰ Der Verfasser, inzwischen selbst seit Juli 2005 Koordinator des LEP Ungarn, erhielt im April 2007 von dieser ehemaligen BPLK eine E-Mail. Die Lehrerin war nach neun Jahren Unterricht an einer privaten Hochschule in Budapest inzwischen Redakteurin im »Nemzeti Tankönyvkiadó« [Nationaler Lehrbuch Verlag] und bat im Rahmen ihres ersten Projekts um die Vermittlung von Sprechern und Sprecherinnen für Hörverstehensübungen (Begleitmaterialien zu einem Lehrbuch). Es sollten standardsprachliche Texte aus allen deutschsprachigen Ländern und Regionen eingesprochen werden, auch mit leichter dialektaler Färbung. Aus ihrer Zeit im LEP wusste sie über die landsmannschaftliche Streuung der Programmlehrkräfte Bescheid.

drei Jahren in Mosonmagyaróvár ein, als Mathematiklehrer am bilingualen Gymnasium in Nagykálló beim DFU auszuhelfen. Der neue Standort nicht weit von der ukrainischen Grenze verlängerte für den umgesetzten Lehrer eine Heimreise nach Rheinland-Pfalz oder einen Ausflug nach Wien um ca. 450 km, bei einer um diese Zeit noch nicht voll ausgebauten Autobahnverbindung.¹⁹⁸¹ Ein weiterer Lehrer (BPLK 188*) wechselte 1998 *nach drei Jahren* am UBZ Baja nach Mosonmagyaróvár, also aus Südostungarn an die Westgrenze, und blieb dort drei weitere Jahre. Der dritte Lehrer in dieser Gruppe (BPLK 225*) kam im Jahre 1997 nach Nagykálló und arbeitete ab dem Schuljahr 2000/01 am *Hermán Ottó Gimnázium* in Miskolc. Alle diese Versetzungen in der Konsolidierungsphase haben den geographisch-kulturellen Aspekt der Nähe zum deutschen Sprachraum und zu einer Großstadt bzw. Metropole, natürlich auf der Grundlage dienstlicher Notwendigkeiten. Dies gilt auch für den letzten zu verzeichnenden Stellenwechsel von Gymnasium zu Gymnasium. Auch dieser Fall ist oben schon dargestellt worden. Die 1989 von der DDR nach Nagykálló delegierte Mathematiklehrerin wurde 1991 als BPLK (37*) ins LEP übernommen und *nach sechs Dienstjahren* an das »*Kossuth Lajos Gimnázium*« in Budapest versetzt, wo sie zwei weitere Jahre blieb.

Während aus der Perspektive des Koordinators die Umsetzungen von Programmlehrkräften in der Sondierungsphase explorativen Charakter hatten, bestand ihr Zweck in der späteren Konsolidierungsphase darin, dem Programm in Ungarn wertvolle Lehrkräfte zu erhalten, wobei der „Wert“ durch die Knappheit des Angebots in Mathematik und den Naturwissenschaften für DFU definiert war. Dies wird unterstrichen dadurch, dass die Standorte und Namen der Gymnasien mit bilingualem (Teil-)Programm im Vorstehenden immer wieder auftauchen: Baja [*UBZ*], (Budapest [*Kossuth*], Mezőberény [*Petőfi*], Mosonmagyaróvár [*Kossuth*], Nagykálló [*Korányi*] und Fünfkirchen/Pécs [*Leöwey*]. Eindeutig haben Koordinatoren und ZfA im Untersuchungszeitraum hier die Priorität der Stellenbesetzung gesehen.¹⁹⁸² Es muss wohl eingeräumt werden, dass der Koordinator sich leichter damit tat, BPLK als »*Joker*« einzusetzen, oder Lehrkräfte aus dem ST-Programm mit der Aussicht auf die Übernahme als BPLK in die Pflicht zu nehmen. Bei LPLK musste schon noch ein weiterer Anreiz dazu kommen, um die Bereitschaft zum Stellenwechsel zu stärken. Die Interpretation,

¹⁹⁸¹ Um Missverständnisse auszuschließen, betont der Verfasser, dass es sich um ein völlig legitimes Bedürfnis handelt, zeitweise der Abgeschlossenheit vom deutschen Sprachraum zu entfliehen. Bedeutsam werden die Entscheidungen, wenn man sie auf die Stufenleiter der Bedürfnisse nach Maslow projiziert. Nur bei gesichertem Lebensunterhalt werden in der Regel kulturelle Ansprüche zur Grundlage von beruflichen Entscheidungen gemacht.

¹⁹⁸² Die Aussage wird unterstrichen durch die Häufung der Stellen an den genannten Standorten. Siehe Tabelle 3.5 im Anhang (Ungarische Gymnasien mit deutschen Gastlehrkräften [1988 bis 2003]).

BPLK seien für den Koordinator eine etwas leichter zu handhabende Verfügungsmasse als LPLK gewesen, würde allerdings zu weit gehen. Natürlich war alles Verhandlungssache. Im dialogischen Verhältnis wurden immer auch pädagogische Argumente ausgetauscht, z. B. die Gefahr, dass ein DFU-Lehrgang an einem der bilingualen Gymnasien in einem Jahrgang nicht fortgesetzt werden konnte. Zudem ist offensichtlich, dass ein Standort nahe der österreichischen Grenze für Bewerber aus Deutschland attraktiver und deshalb leichter zu besetzen war. Proaktiv dachte der Koordinator deshalb auch an die Möglichkeit eines Ringtausches bei der Stellenbesetzung. Letztlich blieben die Besetzungen bis zum letzten Augenblick in der Schwebe, wie die Bälle eines Jongleurs, auch dadurch verdeutlicht, dass, wie schon gesagt, in umgekehrter Weise 1997 eine BPLK direkt für Nagykálló gewonnen werden konnte, um die nach Rheinland-Pfalz zurückgekehrte LPLK zu ersetzen. Bis hierher sind Stellenwechsel von Grundschule zu Grundschule sowie von Gymnasium zu Gymnasium dargestellt worden. Darauf, die insgesamt sechs Stellenrochaden (zwei Männer, vier Frauen) von Hochschule zu Hochschule detailliert darzustellen, wird im Folgenden verzichtet. Mal spielte die Familienzusammenführung eine Rolle, mal genügte die aufgegebene Hochschule nicht den Qualitätsvorstellungen der deutschen Seite (Sondierungsphase) oder wurde bei der Straffung des Programms aus der Förderung genommen, als durch die erwähnte Umstrukturierung der Förderpolitik einzelne Institutionen nicht mehr berücksichtigt werden konnten, die entsprechenden Lehrkräfte aber noch mit Zustimmung des Koordinators ihre Höchstverweildauer in Ungarn ausnutzen wollten.

Neben dem geographisch-kulturellen »*Incentive*« spielte der Anreiz durch eine neue berufliche Herausforderung eine Rolle. Von einer Grundschule (Á.I.) an ein Gymnasium wechselte *nach drei Jahren* nur eine Lehrerin (BPLK 226*), und sie blieb insgesamt fünf Jahre in Ungarn (eine deutsche Ausbildung zur Sek-I-Lehrerin ermöglichte den Einsatz an beiden ungarischen Schulformen). Viel häufiger findet sich in den Listen bzw. Rundbriefen des Koordinators ein von den Lehrkräften oft auch so empfundenenes »*Upgrading*«, das von der Arbeit an einer Grundschule zur ungarischen Deutschlehrausbildung führte. Diese war entweder an einer Pädagogischen Hochschule oder an einem Fremdspracheninstitut bzw. an der Lehrerbildungsfakultät (ung. kar = Fakultät bzw. Abteilung) einer Universität angesiedelt.¹⁹⁸³ Der Übergang in den Hochschulbereich betrifft nur einen männlichen Lehrer

¹⁹⁸³ Die die in dieser Arbeit benutzte Abkürzung PH ist aus dem deutschen Begriff abgeleitet, der freilich nicht so stark differenziert wie die ungarischen Bezeichnungen Tanító- bzw. Tanárképző Főiskola (Ausbildung für die Unterstufe bzw. Oberstufe der Grundschulen und Gymnasien). Die Budapesti Tanítóképző Főiskola z. B. nutzte in den 1990er Jahren als selbstständige Einrichtung die Abkürzung BTF; nach ihrer Integration in die ELTE ab

(BPLK 104*) nach drei Jahren an einer Grundschule, der für weitere drei Jahre zunächst an die Budapester Wirtschaftsuniversität wechselte, dann nach einem Jahr an den Germanistiklehrstuhl der ELTE in Budapest (für zwei Jahre, insgesamt sechs Dienstjahre). Es handelte sich um den Lehrereinsatz, den das Goethe-Institut Budapest für einen vertraulichen Bericht an das AA Referat 605 zum Anlass nahm.¹⁹⁸⁴ Häufiger aber war dieser Übergang bei weiblichen Lehrkräften. Einer Lehrerin (BPLK 191*) gelang schon *nach einem Jahr* der Sprung an eine PH für die Unterstufe (insgesamt vier Dienstjahre). Gleich sechsmal findet sich der Wechsel aus einer Grundschule in den Hochschulbereich *nach zwei Jahren* bei vier Frauen. Von diesen ging eine LPLK (22*) für vier Jahre an eine PH Unterstufe, eine zweite LPLK (122*) an eine PH Oberstufe (beide insgesamt sechs Dienstjahre). Eine BPLK (53*) praktizierte dieses Muster jeweils bei der Erst- und der Zweitvermittlung (insgesamt sieben Dienstjahre). Eine weitere BPLK (65*) wechselte zunächst für vier Jahre an eine PH Oberstufe und für ein letztes Jahr an die neu gegründete Katholische Péter Pázmány Universität in Piliscsaba (ebenfalls sieben Dienstjahre insgesamt).

Seltener war der Wechsel von einem Gymnasium in die Lehrerausbildung. Er ist bei zwei Lehrerinnen (BPLK 42* und LPLK 126*) sowie bei einem Lehrer (LPLK 82*) zu verzeichnen. Zuerst wird hier die Umsetzung der BPLK (42*) nach fünf Jahren beschrieben. Der Stellenwechsel fand 1996 vom Budapester »*Leövey Gimnázium*« an die Universität Veszprém statt. Er gehört in die Konsolidierungsphase; das Gymnasium hatte von Anfang an nur eine halbe Stelle geboten und fiel jetzt aus der Förderung, die andere Hälfte der Tätigkeit hatte in der Mitarbeit bei der ungarischen, hauptstädtischen Lehrerfortbildung bestanden. Familiäre Gründe spielten zwar mit hinein, aber Qualifikation und Erfahrung der ehemaligen Mitarbeiterin des DDR-Deutschlektorats sprachen für die Fortsetzung der Tätigkeit in der Lehrerausbildung. Dort blieb die Kollegin für zwei weitere Jahre, ein Jahr über die Begrenzung für BPLK auf sechs Jahre hinaus. Die beiden anderen Umsetzungen wurden schon nach zwei Jahren durchgeführt. Die Lehrerin aus NRW (126*) beendete 1995 ihre Tätigkeit am »*Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium*« in Budakeszi, das damit auch aus der Förderung herausfiel, und ging für zwei weitere Jahre an das Lehrerausbildungsinstitut der Universität Miskolc. Diese Stellenrochade gehört ebenfalls in die Konsolidierungsphase. Der Wechsel des Lehrers aus Niedersachsen (82*) von Mosonmagyaróvár nach Budapest im Jahre 1992 dagegen

dem 1. Januar 2000 nannte sie sich „ELTE Tanító- és Óvoképző Főiskolai Kar“, damit auch die Kindergärtnerinnenausbildung berücksichtigend, abgekürzt ELTE TÓFK. Die ELTE hatte schon seit 1983 eine Lehrerbildungsfakultät, Tanárképző Főiskolai Kar, die bis 2002 existierte und mit ELTE TTK abgekürzt wurde.

¹⁹⁸⁴ Vgl. oben Fn. 993.

fällt in die Sondierungsphase, ein Ausdruck, der hier nicht bedeutet, dass die geräumte Position am bilingualen Gymnasium aufgegeben werden sollte. Auch die Position in der Lehrerausbildung sollte auf jeden Fall gehalten werden. Dem Koordinator war daran gelegen, nach zwei Einjahresaufenthalten der Lektoren an der Budapesti Tanítóképző Főiskola (BTF) Kontinuität zu schaffen. Das Stellenangebot bewog den Lehrer, seine von vorne herein feste Absicht, nach zwei Jahren Ungarn den Rücken zu kehren, noch einmal zu überdenken. Er entschied sich für das Bleiben und die Tätigkeit an der BTF, nicht ohne den Wechsel auch seinerseits sehr gut vorzubereiten. Über die Hintergründe dieser Entscheidung besteht kein Zweifel, weil es sich um den Verfasser der vorliegenden Studie handelt.

Literaturverzeichnis

- Jens Adam, Zwischen Selbstdarstellung und „Arbeit an der Weltvernunft“: Wohin treibt die deutsche Auswärtige Kulturpolitik? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ) 13. Mai 2016.
URL <http://www.bpb.de/apuz/227649/wohin-treibt-die-deutsche-auswaertige-kulturpolitik> (03.02.2017).
- Theodor W[iesengrund] Adorno, Kultur und Verwaltung [erstmalig als Vortrag 1960], in: Ders., *Soziologische Schriften I* (= *Gesammelte Schriften* Band 8, Rolf Tiedemann (Hg. unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz). Frankfurt am Main 1978, 122-145.
- Günter Alfs/Edith Goldmann-König/Detlef Spindler/Bernd Warnecke (Hgg.), *Ausbildung der Ausbilder. Metamorphosen I : Ansprüche – Zweifel – Analysen – Konzepte*. Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg 1985.
- Helmut Altrichter, *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument* (= Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien 61). München 2006.
- Werner Altrichter/Hermann Wentker (Hgg.), *Der KSZE-Prozess : Vom Kalten Krieg zum neuen Europa*. München 2013.
- Mats Alvesson/Dan Karreman, Varieties of Discourse. On the Study of Organization through Discourse Analysis, in: *Human Relations* 53: 9. London/Thousand Oaks, CA/New Delhi 2000, 1125–1149.
DOI <https://doi.org/10.1177/0018726700539002> (28.06.2021).
- Gergély Márton Amati, Kis-svábhegyi út 21. – Az első hazai Waldorf szintér [Kleiner-Schwabenbergstr. 21 – Erster Waldorf-Schauplatz in Ungarn], in: András Németh/Béla Pukánszky/Verónika Pirka (Hgg.), *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében* [Weiterlebende Utopien – Reformpädagogik und Lebensreform in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts], Budapest 2014, 317-327. URL https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/10831/32134/1/NemethA_Tovabbelo_nezokepes20150115.pdf (10.11.2021).
- Thomas Ammer, Fragen zu Struktur und Methoden der Machtausübung in der SED-Diktatur, in: Protokoll Dienstag, 26. Januar 1993. 25. Sitzung der Enquete-Kommission. *Materialien der Enquete-Kommission*. 12. Wahlperiode. Band II/1. Baden-Baden 1995, 463-471.
- Thomas Ammer, Die Machthierarchie der SED, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 12. Wahlperiode. Band II/2, Baden-Baden 1995, 803-862.
- Ulrich Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. München/Berlin/Boston 2015.

- Ulrich Ammon, Schwerpunkte und Probleme der Sprachenpolitik Deutschlands, in: Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006, 22-36.
- Bertalan Andrásfalvy, „A hazafiságról beszéltem, és ezt kigúnyolták“ – Andrásfalvy Bertalan a Mandinernek [„Ich sprach über Patriotismus, und das wurde verhöhnt“ – Interview mit dem *Online-Portal Mandiner* zum 90. Geburtstag 03.03.2021]
URL https://mandiner.hu/cikk/nyomtatás/20210303_andrasfalvy_bertalan_interju (20.10.2021).
- Verena Andrei/Volker Rittberger, Macht, Interessen und Normen – Auswärtige Kulturpolitik und Außenpolitiktheorien illustriert am Beispiel der auswärtigen Sprachpolitik, in: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.), *Kultur und Außenpolitik : Handbuch für Studium und Praxis*. Baden-Baden³2015, 10-37.
- Verena Andrei, *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropas und in der Europäischen Union : Eine theoriegeleitete Außenpolitikanalyse*. Dissertation. Universität Tübingen 2006.
- Oskar Anweiler, Die politische Instrumentalisierung von Bildung und Wissenschaft in der DDR und ihre Folgen, in: Protokoll der 12. Sitzung. 22. April 1996. Öffentliche Anhörung: Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und deren Folgen heute. In: Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 105-116.
- Oskar Anweiler, *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin 1992.
- Katalin Árkossy/Anna Vargyas, Deutschsprachiger Fachunterricht an der ELTE Budapest. Ein Rückblick, in: Hannes Philipp/Andrea Ströbel (Hgg.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Regensburg 2017, 505-514.
- Katalin Árkossy, Trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umgehen : Ein Projekt im Rahmen des deutschsprachigen Geschichtsunterrichts, in: Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006, 106-114.
- Johann P[all] Arnason/Petr Hlaváček/Stefan Troebst (Hgg.), *Mitteleuropa? Zwischen Realität, Chimäre und Konzept*. Prag 2015 (= Europaeana Pragensia; 7.),
- Johann P[all] Arnason, Communism and Modernity, in: *Daedalus*, 129, 1, *Multiple Modernities (Winter, 2000)*, 61-90.
URL <https://www.jstor.org/stable/i20027610> (02.12.2022).
- Johann P[all] Arnason, *The Future that Failed : Origins and Destinies of the Soviet Model*. London 1993.

- Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen*. Berlin (Ost) 1967.
- Jonathan Auerbach/Russ Castronovo (Hgg.), *The Oxford Handbook of Propaganda Studies*. Oxford University Press 2013.
- Thomas Auerbach/Matthias Braun/Bernd Eisenfeld (Hgg.), *Hauptabteilung XX: Staatsapparat, Blockparteien, Kirchen, Kultur, »politischer Untergrund«* (Reihe MfSHandbuch). Hrsg. vom Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen BStU. Berlin 2008.
URL <https://www.stasi-unterlagen-archiv.de/informationen-zur-stasi/publikationen/publikation/hauptabteilung-xx/> (31.03.2023).
- Auswärtiges Amt (Hg.), *Organisations- und Aktenplan*. Stand 17. Mai 2019.
URL <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aamt/auswaertiges-amt-organisationsplan/1893348>. (17.04.2020).
- Auswärtiges Amt (Hg.), *Zehn Thesen zur kulturellen Begegnung und Zusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. Bonn 1982.
URL: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_10thesen1982.pdf (03.02.2017).
- Auswärtiges Amt (Hg.), *Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik*. Bonn 1970.
URL http://ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_leitsaetze1974.pdf (03.02.2017).
- Norbert Bach, *Mentale Modelle als Basis von Implementierungsstrategien – Konzepte für ein erfolgreiches Change Management*. Ilmenau 2010.
URL: <https://d-nb.info/1001722450/34> (25.08.2020).
- Daniél Balla, *A nagykövetség épületének története [Geschichte des Botschaftsgebäudes in Budapest]* o. J.
URL <https://adoc.tips/download/a-nagykovtseg-epletenek-trtenete.html> (27.05.2022).
- György Baló/Iván Lipovecz (Hgg.), *Magyar Eseménynaptar : 1988. július–1989. június [Ungarischer Ereigniskalender Juli 1988 bis Juni 1989]*, in: Dieselben (Hgg.), *Tények könyve 1989 : magyar és nemzetközi almanach [Buch der Fakten 1989: Ungarischer und internationaler Almanach]* Debrecen/Szolnok 1990. In: *ADT Arcanum Digitheca*
URL <https://www.arcanum.com> (13.04.2020).
- György Baló/Iván Lipovecz (Hgg.), *Magyar Eseménynaptar : 1989. július–1990. szeptember [Ungarischer Ereigniskalender Juli 1989 – September 1990]*, in: Dieselben, *Tények könyve 1990*. [Buch der Fakten 1990] Debreczen/Szolnok 1991. In: *ADT Arcanum Digitheca*
URL <https://www.arcanum.com> (13.04.2020).
- Hans R[üdiger] Bambey, „Das Gastlehrerprogramm wird weitergehen“. Interview mit Albin Lukács. In: *Buschtrommel*. Beilage zur *Neuen Zeitung*, Ungarndeutsches Wochenblatt 7. Dezember 2001, 22-23.
- Hans R[üdiger] Bambey, *Als Lehrer in Ungarn. Ein Beispiel für die Umsetzung des Konzepts „Konzentration der schulischen Arbeit“*, in: *Begegnung* Heft 2/2000, 14.

- Hans R[üdiger] Bambey/ Heinz Weischer, „Deutsches Gastlehrerprogramm bewährte sich.“ Gespräch mit Koordinator. In: *Buschtrommel*. Beilage zur *Neuen Zeitung*, Ungarndeutsches Wochenblatt März 1999, 7.
- Bambey, Hans Rüdiger, „Wir sind Gäste in diesem Lande“. NZ-Gespräch. In: *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt* Jg, 41. Jahrgang, Nr. 9, Budapest, 1. März 1997.
- Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaften : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau 2011.
- Christoph Barmeyer, Interkulturalität, in: Ders./Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaften : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau 2011, 37-78.
- Christoph Barmeyer, Kultur in der Interkulturellen Kommunikation, in: Ders./Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaften : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau 2011, 13-35.
- Ágnes G. Barta, Amikor kivonultak az orosz tanárok [Als die Russischlehrer abgezogen sind], in: *hvg (heti világ gazdaság [Weltwirtschaftswoche])* 18.09.2009.
URL https://hvg.hu/itthon/20090918_orosz_nyelv_tanitasa_hvg (27.02.2019).
- Péter Bassola, [Statement] 2.7 Peter Bassola, in: Dagmar Blei (Hg.), *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York, NY/Oxford/Wien 2003, 199-206.
- Gerd Ulrich Bauer, *Auswärtige Kulturpolitik als Handlungsfeld und »Lebenselixier« : Expertentum in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik und der Kulturdiplomatie*. München 2010.
- Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel 2007.
- Guy Beaucamp, Zur rechtlichen Relevanz pädagogischer Freiheit, in: *RdJB [Recht der Jugend und des Bildungswesens]* 2/2015, 145–159, hier: 149–150.
DOI: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-145> (26.06.2022).
- Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim, Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Dieselben (Hgg.), *Riskante Freiheiten*. Frankfurt am Main 1994, 10-39.
- Ulrich Beck, *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main 1993.
- Csaba Békés, Magyarország, a szovjet blokk, a német kérdés és az európai biztonság 1969-1975 [Ungarn, der Sowjetblock, die deutsche Frage und die europäische Sicherheit 1969-1975], in: *Kádárizmus – mélyfúrások : Az 1956-os Intézet Évkönyve 2009*. [Der Kádárismus – Tiefbohrungen : Jahrbuch 2009 des 1956er Instituts], 315-351.

- Andréa Belliger/David J., Krieger, [Lemma] Netzwerk. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008, 204-206.
- Pál Beluszky/Zoltán Kovács, Settlements. In: István Klinghammer (Hg.), *Hungary in Maps*. Hungarian Academy of Sciences. Geographical Research Institute. Budapest 2009, 104-116.
- Roger Benjamin/Stephen Elkin (Hgg.), *The Democratic State : Studies in Government and Public Policy*. University of Kansas Press 1985.
- Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hgg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden 2007.
DOI https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_12 (15.10.2023).
- Ivan T. Berend, *Central and Eastern Europe 1944-1993. Detour from the periphery to the periphery*. Cambridge/New York/Melbourne 1996.
- Mathias Bernath/Felix von Schroeder (Hgg.), *Biographisches Lexikon zur Geschichte Südosteuropas*. Band 1. München 1974. Band 2. München 1976. [Online-Ausgabe]
URL <https://www.biolex.ios-regensburg.de/BioLexViewlist.php> (25.10.2023).
- István Bessenyei, Bildungspolitik zur Zeit der politischen Wende in Ungarn, in: Oskar Anweiler, *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa*. 1992, 152-164.
- Susann Bethke, Auch Botschafter ihres Bundeslandes : Das Lehrereinsatzprogramm des Landes Sachsen-Anhalt, in: *Begegnung* Jg. 15/1994, Heft 2, 15-16.
- Gabriella Bikics, Lehrer(aus)bildung in Deutschland und Ungarn, in: Andrea Óhidi/ Ewald Terhart/ József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 115-123.
- Dagmar Blei (Hg.), *Zur Fachgeschichte Deutsch als Fremdsprache. Eigengeschichten zur Wissenschaftsgeschichte* (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion, Bd. 6). Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York, NY/Oxford/Wien 2003.
- Werner Bleyhl, Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht : Arbeitspapiere der 14. Konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 1994, 9-20.
- Edit Bodó (Hg.), „Kulcs Európához”. *Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében* [„Schlüssel zu Europa“. Fremdsprachenlehrerausbildung und Deutsche Nationalitätenbildung in den vergangenen 15 Jahren der Grundschullehrerausbildung]. Budapest 2006, 47-66.
URL <http://mek.oszk.hu/09100/09188/09188.pdf> (31.10.2021).

- Gernot Böhme (Hg.), *Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft*. Darmstadt 2009.
- Axel Börsch-Supan/Reinhold Schnabel (Hgg.), *Volkswirtschaft in fünfzehn Fällen : Studien in angewandter Mikro- und Makroökonomie*. Wiesbaden 1998.
- Thomas von Bogyay, *Grundzüge der Geschichte Ungarns*. Darmstadt ⁴1990.
- Rod Bolitho/Péter Medgyes, Talking Shop: From Aid to Partnership [2000], in: Péter Medgyes (Hg.), *Töprengesek a nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. ELTE Budapest 2015, 239–245.
URL <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol> (28.03.2023).
- Bolten, Jürgen, *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen ³2018.
- Katalin Boócz-Barna/Patricia Kertes/Berta Palotás/Gabriella Perge/Anna Reder (Hgg.), Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik : Festschrift für Ilona Feld-Knapp. *DuFu – Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 26 / Sonderheft 2014.
- Katalin Boócz-Barna, Entwicklung des Methodenbewusstseins durch Unterrichtsbeobachtung und –analyse bei Studenten des Faches Deutsch in Ungarn, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. 1998, 103-111.
- Katalin Boócz-Barna, Einsatz der Videotechnik in der Deutschlehrer-Ausbildung und Gedanken zum Lehrer-Schüler-Leitbild. in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. 1998, 111-117.
- Detlev Borchers, Hemmungslose Optimisten : 30 Jahre DDR-Chip U61000.
URL www.heise.de/-4161968 (21.10.2019).
- Ellen Bos, Die Rolle von Eliten und kollektiven Akteuren in Transitionsprozessen, in: Wolfgang Merkel (Hg.), *Systemwechsel I*. Opladen ²1996, 81-109.
- Stefano Bottoni, Vonakodó kémek : A magyar állambiztonság és Románia, 1975-1989 [Zögerliche Spione : Die ungarische Staatssicherheit und Rumänien, 1975-1989]. In: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] LV (2013) 1, 79-117.
URL https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2013_1/079-117_bottoni.pdf (04.08.2021).
- András Bozoki (Hg.), *The roundtable talks of 1989: The genesis of Hungarian democracy*. Budapest 2002.
- Rémi Brague, *Europa. Eine exzentrische Identität*. Frankfurt am Main 1993.
- Matthias Braun, Einfluss des Ministeriums für Staatssicherheit auf die Kaderpolitik an den Hochschulen und Schulen der DDR, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der

SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 89-93.

Rainer Bremer/Andreas Gruschka, Bürgerliche Kälte und Pädagogik, in: *Pädagogische Korrespondenz* 1 (1987), 19-33.

URN: urn:nbn:de:0111-opus-92356 – DOI: 10.25656/01:9235 (25.08.2022).

Koloman Brenner, *Deutsche Minderheit(en) und Institutionen*. Beiträge zur Minderheitenkunde für Germanistik[-]Studenten der Fachrichtung Deutsch als Nationalitätensprache (= Ungarndisches Archiv 16). ELTE Germanistisches Institut. Budapest 2018.

Emil Brix/Erhard Busek, *Mitteleuropa revisited : Warum Europas Zukunft in Mitteleuropa entschieden wird*. Wien 2018.

Emil Brix/Erhard Busek, *Projekt Mitteleuropa*. Wien 1986.

Ulrich Bröckling, *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt am Main 2019.

Roger Bromley/Udo Göttlich/Carsten Winter (Hgg.), *Cultural Studies : Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg 1999.

Hannelore Bublitz, Gouvernamentalität, Normalisierung und Selbstführung, in: Andreas Vasilache (Hg.), *Gouvernamentalität, Staat und Weltgesellschaft*. 2014, 101–118.

Hannelore Bublitz, [Lemma] Diskurs, in: Sina Farzin/Stefan Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008, 44–48.

Sylvia Buchen/Ursula Carle/Peter Döbrich/Hans-Dieter Hoyer/Hans-Georg Schönwälder (Hgg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1. Weinheim/München 1997.

Hedley Bull, *The Anarchical Society. A Study of Order in World Politics*. New York 1977.

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. Rinteln 1998.

Bundesarchiv, Abkürzungen aus Beständen der Parteien und Massenorganisationen der DDR.
URL <https://www.bundesarchiv.de/sed-fdgb-netzwerk/abkuerzungen.html>
(23.02.2023).

Hanns-Christian Catenhusen, *Die Stasi-Überprüfung im öffentlichen Dienst der neuen Bundesländer : Die arbeits- und beamtenrechtlichen Grundlagen und ihre Umsetzung in der Verwaltungspraxis*. Berlin/Baden-Baden 1999.

David Caute, *The Dancer Defects : The Struggle for Cultural Diplomacy during the Cold War*. Oxford/New York 2003.

Jeffrey T. Checkel, Constructivism and EU Politics, in: Knud Erik Jørgensen/Mark A. Pollack/Ben Rosamond (Hgg.), *Handbook of European Union Politics*. London/New

Delhi 2006, 57-76.

Chapter DOI: <https://doi.org/10.4135/9781848607903> (10.10.2023).

Jeffrey T. Checkel, International institutions and socialization in Europe: Introduction and framework, in: *International Organization* 59 (2005), 4, 801-826.

URL <https://www.jstor.org/stable/3877829> (10.10.2023)

Thomas Christiansen/Knud Erik Jørgensen/Antje Wiener (Hgg.), *The Social Construction of Europe*. London 2000.

Costas M. Constantinou/Pauline Kerr/Paul Sharp (Hgg.), *The Sage Handbook of Diplomacy*. London/Los Angeles/New Delhi/Singapore/Washington DC/Melbourne 2016.

Bence Csizmadia, *Eine Zäsur in der ungarischen Kin-state Politik? Die Politik der zweiten Orbán-Regierung gegenüber den „Ungarn jenseits der Grenzen“ im Vergleich*. Masterarbeit im Fach Internationale Beziehungen. Andrassy Universität Budapest. Eingereicht am 20.10.2014.

Robert A. Dahl, *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven 1971.

Elizabeth Day, "I was terrified that guards would come in and teach me a lesson", in: *The Guardian* 09. Dezember 2007.

URL <https://www.theguardian.com/uk/2007/dec/09/world.schoolsworldwide> (25.04.2020).

dbb – Deutscher Beamtenbund und Tarifunion (Hg.), *Monitor Öffentlicher Dienst 2022*. Berlin 2022.

URL <https://www.dbb.de/mediathek/broschueren.html> (16.11.2022).

dbb – Deutscher Beamtenbund und Tarifunion (Hg.), *Zahlen : Daten : Fakten : 2018*.

URL https://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2018/zdf_2018.pdf (07.09.2018).

dbb – Deutscher Beamtenbund und Tarifunion (Hg.), *Bürgerbefragung Öffentlicher Dienst : Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen*. Berlin 2013.

URL https://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2013.pdf (07.09.2018).

Gábor Debreczeni (Hg.), *Fejezetek a Mezőberényi Petőfi Sándor Gimnázium történetéből* [Kapitel aus der Geschichte des Sándor-Petőfi-Gymnasiums in Mezőberény]. 2017.

Deutscher Bundestag (Hg.), *Gesetz über die Errichtung eines Bundesamts für Auswärtige Angelegenheiten und zur Änderung des Gesetzes über den Auswärtigen Dienst, des Aufenthaltsgesetzes und zur Anpassung anderer Gesetze an die Errichtung des Bundesamts*. Vom 12. Juni 2020. In: *Bundesgesetzblatt* 2020 I Nr. 28, 23. Juni 2020, 1241-1244. URL <https://www.bgbl.de> (23.10.2023).

Deutscher Bundestag (Hg.), *Die Hermann-Niermann-Stiftung und der Rechtsextremismus*. Deutscher Bundestag. 13. Wahlperiode – Drucksache 13/185 – 10. Januar 1995.

URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/13/001/1300185.pdf> (30.11.2021).

- Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission »Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit« (1995-1998)*. 13. Wahlperiode. Baden-Baden 1999.
URL: <https://enquete-online.de> (23.10.2020).
- Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission »Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland« (1992-1994)*. 12. Wahlperiode. Baden-Baden 1995.
URL: <https://enquete-online.de> (23.10.2020).
- Deutscher Bundestag (Hg.), [Etat für die AKP und das Auslandsschulwesen]. 11. Wahlperiode – 199. Sitzung. Bonn, Mittwoch, den 7. März 1990, 15380-15385. Drucksachen 11/1142; 11/6478.
URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btp/11/11199.pdf> (25.09.2020).
- Deutscher Bundestag (Hg.), Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 8. August 1988 eingegangenen Antworten der Bundesregierung. 11. Wahlperiode, Drucksache 11/2778 vom 12.08. 1988.
URL <https://dip.bundestag.de/drucksache/schriftliche-fragen-mit-den-in-der-woche-vom-8-august/143074>.
- Deutscher Bundestag (Hg.), Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt. 10. Wahlperiode. Drucksache 10/3784 vom 04.09.1985.
URL [http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/10/037/1003784.pdf_\(03.02.2017\)](http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/10/037/1003784.pdf_(03.02.2017)).
- Deutscher Bundestag (Hg.), Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung. 10. Wahlperiode. Plenarprotokoll 10/4.
URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/10/10004.pdf> (03.02.2017).
- Deutscher Bundestag (Hg.), Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik« des Deutschen Bundestages. 8. Wahlperiode. Drucksache 8/927 vom 23.09.1977.
URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/08/010/0801025.pdf> (03.02.2017).
- Deutscher Bundestag (Hg.), Bericht der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik«. 7. Wahlperiode des Deutschen Bundestages. Drucksache 7/4121 vom 07.10.1975.
URL <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/041/0704121.pdf> (03.02.2017.)
- Die Bundesregierung (Hg.), 16. Dezember 1989 – Auf dem Weg zur Deutschen Einheit [–] Kohl dankt den Ungarn. URL <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kohl-dankt-den-ungarn-480470> (22.06.2021).
- Jürgen Dieringer/Ákos Tóth, Die Europapolitik Ungarns, in: *Quo vadis, Hungaria? Kritik der ungarischen Vernunft*. *Osteuropa* 61 (2011), 12, 185-198.
- Dan Diner, Völkerrecht, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6). Frankfurt am Main/Wien 1994, 589–599.
- Hans Döbert, Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer, in: Sylvia Buchen/Ursula Carle/Peter Döbrich/Hans-Dieter Hoyer/Hans-Georg

- Schönwälder (Hgg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1. Weinheim/München 1997, 77-102.
- Wiltrud Döpp, Das Lehrerbild an der Bielefelder Laborschule, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 141-151.
- Jochen Dreher/Peter Stegmeier, Einleitende Bemerkungen: ‚Kulturelle Differenz‘ aus wissenssoziologischer Sicht, in: Dieselben (Hgg.): *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz : Grundlagentheoretische Reflexionen*. Bielefeld 2007, 7-20.
- Wilhelm Droste, *Ungarische Zustände : Ein Schauplatz erzählt*. Berlin 2017.
- Joana Duarte/Ursula Neumann, Bilinguale Schulen, in: Ingrid Gogolin/Viola Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2018, 349-353.
- Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft* [30. Beiheft der Zeitschrift *Pädagogik*]. Weinheim 1993.
- Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth, Transformationen der deutschen Bildungslandschaft : Rückblick in prospektiver Absicht, in: Dieselben (Hgg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft*. Weinheim 1993, 301-327.
- Kurt Düwell, *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918 – 1932*. Köln/Wien 1976.
- Émile Durkheim, *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* <Les formes élémentaires de la vie religieuse Paris 1912 dt.>. Frankfurt am Main 1981.
- Edward Dutton, Culture Shock as Implicit Religion in the Romantic Tradition, in: *Implicit Religion*, Vol. 14 (2011) Issue 1, 1-21.
- Raymond D. Duvall/Roger Benjamin, The Capitalist State in Context, in: Roger Benjamin/Stephen Elkin (Hgg.), *The Democratic State : Studies in Government and Public Policy*. University of Kansas Press 1985.
URL <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/32152> (10.10.2023).
- Terry Eagleton, *Was ist Kultur? Eine Einführung*. München 2001.
- Rainer Eckert, Lehren und Lernen unter MfS-Kontrolle : Lähmung der Universitäten. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung 2017.
URL: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/stasi/218425/bildung?p=all> (01.04.2019).
- Willis Edmondson/Juliane House, Interkulturelles Lernen: Ein überflüssiger Begriff, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*; Heft 2/1998, Band 9, 161-188.

- Pia Effront/Gábor Horváth/Lucien Thill/Karl Waidelich (Hgg.), *Tee im Himmel : ein Europa-Roman*. Geschrieben und illustriert von 60 Schülerinnen und Schülern aus vier bilingualen Schulen in Europa: Kossuth Lajos Gimnázium Budapest; Lycée de Garçons, Esch-sur-Alzette; Ecole Bilingue de Genève; Königin-Olga-Stift, Stuttgart. Köln 1997.
- Manfred Egenhoff/Peter Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland : Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster 2013.
- Ágnes Einhorn/Karl Dieter Uessler, Maßnahmen der Qualitätssicherung, in: Jörg Roche/Ágnes Einhorn/Ferran Suñer (Hgg.), *Unterrichtsmanagement* (= Kompendium DaF/DaZ Band 6). Tübingen 2018, 236-248.
- Ágnes Einhorn, *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás* [Die pädagogische Modernisierung und der Fremdsprachen-Unterricht]. Miskolc 2015.
- Peter Eisenberg, Das generische Maskulinum, in: *MERTON : Magazin des Stifterverbandes*. Kolumne, veröffentlicht am 05. Juni 2018.
URL: <https://merton-magazin.de/das-generische-maskulinum> (25.08.2018).
- Shmuel N[oa] Eisenstadt, Multiple Modernities, in: *Daedalus*, 129, 1, *Multiple Modernities (Winter 2000)*, 1-29.
URL <https://www.jstor.org/stable/i20027610> (02.12.2022).
- Shmuel N[oa] Eisenstadt, The Breakdown of Communist Regimes and the Vicissitudes of Modernity, in: *Daedalus*, 121, 2, *The Exit from Communism (Spring 1992)*, 21-41.
URL: <http://www.jstor.org/stable/20025431> (04.03.2015).
- Hans Magnus Enzensberger, *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern*. Frankfurt am Main 1987.
- Hans Magnus Enzensberger, Ungarische Wirrungen, in: Ders., *Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern*. Frankfurt am Main 1987, 119-176.
- Peter E. Fäßler, „Antifaschistisch“, „friedliebend“ und „fortschrittlich“ : Botschaften und Formen außenwirtschaftlicher Repräsentation der DDR während der 1950er und 1960er Jahre, in: Johannes Paulmann (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln 2005, 139-161.
- Dan Fainaru, Szabó a kilencvenes években [Szabó in den 1990er Jahren] [Filmkritik zum Schaffen des Regisseurs István Szabó].
URL: <http://www.filmkultura.hu/regi/2002/articles/essays/szabo.hu.html> (05.08.2019).
- Sina Farzin/Stefan Jordan (Hgg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008.
- Csaba Fazekas, Orosz könyveket égető miskolci egyetemisták 1955-ben [Miskolcer Studenten verbrennen Russischbücher im Jahr 1955], in: *archívNET : XX. századi történeti források* [*archívNET : Quellen zur Geschichte des XX. Jahrhunderts*], 6/6 (2006). URL http://www.archivnet.hu/hetkoznapok/orosz_konyveket_egeto_miskolci_egyetemistak_1955ben.html (27.02.2019).

- Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006.
- Helmut Fehr, *Eliten und zivile Gesellschaft : Legitimitätskonflikte in Osteuropa*. Wiesbaden 2014.
- Martha Finnemore, Norms, Culture, and World Politics : Insights from Sociology's Institutionalism, in: *International Organization* 50/2 (Spring 1996), 325-347.
URL <https://www.jstor.org/stable/2704081> (10.10.2023).
- Bernd-Reiner Fischer, Die Folgen der Indoktrination an den Schulen der DDR. Protokoll vom 22. April 1996, 12. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und ihre Folgen heute“, in: Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 101-227.
- Bernd-Reiner Fischer, Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR – Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume, in: Deutscher Bundestag (Hg.), *Materialien der Enquete-Kommission* 12. Wahlperiode. Band III/3. Baden-Baden 1995, Band III/2, 852-875.
- Bernd-Reiner Fischer, [Lemma] Bildung, in: Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Einheit*. Bonn 1993, 55-64.
- Hans-Joachim Fischer, Auslandsscholarbeit der DDR, in: Johannes Giesberts/Alfred Klose/Karl Knoop/Horst E. Wittig (Hgg.), *Pädagogik und Schule in Ost und West : Zeitschrift für Gesamtdeutsche und Vergleichende Pädagogik*. 17/6 (Juni 1969), 175-180.
- Hans-Joachim Fischer, Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen, in: Johannes Giesberts/Alfred Klose/Karl Knoop/Horst E. Wittig (Hgg.), *Pädagogik und Schule in Ost und West : Zeitschrift für Gesamtdeutsche und Vergleichende Pädagogik*. 17/6 (Juni 1969), 187.
- Csaba Földes, Deutsch im (ost)mitteleuropäischen Areal: Zwischen kultureller Koexistenz und sprachlicher Symbiose, in: Lăzărescu, Mariana-Virginia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Muttersprache im mitteleuropäischen Raum*. Berlin 2014, 87-117.
- Csaba Földes, Mitteleuropa als Erkenntniskategorie und Raum-Modell: ein Arbeitsfeld für die germanistische Kontaktlinguistik, in: Glovacki-Bernardi, Zrinjka (Hg.): *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa : Kommunikationsparadigmen im Wandel*. Unter Mitarbeit von Franjo Janeš und Aleksandra Ščukanec. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (Neue germanistische Studien 4). Zagreb 2011, 4-25.
- Csaba Földes, Black Box „Interkulturalität“ : Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache : Rückblick, Kontexte und Ausblick, in: *Wirkendes Wort*, Jg. 59 (2009) H. 3, 503-523.
- Michel Foucault, *Dits et Ecrits*. Schriften Band. 4. Frankfurt am Main 2005.

- Michel Foucault, *Subjekt und Macht* [1982], in: Ders., *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg., unter Mitarbeit von Jaques Lagrange). Frankfurt am Main ⁵2013, 240-263.
- Michel Foucault, Die „Gouvernementalität“ [Vorlesung am Collège de France am 1. Februar 1978], in: Ders., *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg., unter Mitarbeit von Jaques Lagrange). Frankfurt am Main ⁵2013, 148–174.
- Michel Foucault, Wahrheit und Macht. Interview mit Michel Foucault von Alessandro Fontana und Pasquale Pasquino, In: Ders. (Hg.), *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978, S. 21-54.
- Michel Foucault, Vorlesung vom 14. Januar 1976, in: Ders., *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg., unter Mitarbeit von Jaques Lagrange). Frankfurt am Main ⁵2013, 108-125.
- Michel Foucault, Antwort auf eine Frage [1968], in: Ders., *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg., unter Mitarbeit von Jaques Lagrange). Frankfurt am Main ⁵2013, 25–51.
- Michel Foucault, *Die Ordnung der Dinge* [1966], Frankfurt am Main [1971] 2012.
- Robert Francescotti, Supervenience and Mind, in: *Internet Encyclopedia of Philosophy : A Peer Reviewed Academic Resource*. URL <https://iep.utm.edu/supermin/> (25.11.2022).
- Linda S. Frey/Marsha L. Frey, Diplomatic Immunity, in: Costas M. Constantinou/Pauline Kerr/Paul Sharp (Hgg.) *The Sage Handbook of Diplomacy* 2016, 197-206.
- Péter Friss/Johannes Nuding/Heribert Wegmann/Claus Buhren/Helmut Seiler/Heinz Lenz/Elizabeth Knáb/Lajos Mendly/Mária Kállai/Balogh Lászlóné/Jörg Roche/Wolfgang Haisch/[Karl] Dieter Uessler/Ágnes Einhorn/Ibolya Englender, *Deutsch-ungarische Expertenkommissionen : Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements : Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache) : Abschlussbericht März 2007 / Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen 2005-2007*. Projektleitung: Ungarisches Bildungsministerium; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg; Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Köln 2007.
- Francis Fukuyama, *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir? <The End of History and the Last Man, dt.>* München 1992.
- Francis Fukuyama, The End of History? in: *The National Interest*, Summer 1989. URL: <http://www.wesjones.com/eoh.htm#title> (23.10.2018).
- István Futaky (Hg.), *Küss die Hand, Genossin. Ungarn – ein kommunistisches Wunderland?* Reinbek bei Hamburg 1983.
- Sean Gailmard, Accountability and Principal Agent Models, in: Mark Bovens/Robert E. Goodin/Thomas Schillemans (Hgg.), *The Oxford Handbook of Accountability*.

Oxford University Press 2014, 1-27. URL
[https://www.law.berkeley.edu/files/cslls/Gailmard_Accountability_and_Principal-Agent_Models_\(2\).pdf](https://www.law.berkeley.edu/files/cslls/Gailmard_Accountability_and_Principal-Agent_Models_(2).pdf) (31.05.2020).

Susan Gal, Polyglot nationalism. Alternative perspectives on language in 19th century Hungary, in: *Langage et Société* 136 (2011/2), 31-54.
DOI: 10.3917/lis.136.0031 (30.04.2021).

Eduardo Galeano, *Die offenen Adern Lateinamerikas : Die Geschichte eines Kontinents von der Entdeckung bis zur Gegenwart*. Wuppertal ²1981.

Gantner, N., Das POKO-Messverfahren für erfolgreiche Personalauswahl und gezielten Personaleinsatz, in: Hans Siegwart/Julian I. Mahari/Ivo G. Caytas/Björn Böckenförde (Hgg.), *Meilensteine im Management [Band 2] : Restrukturierungen und Turn-arounds*, Basel/Stuttgart 1990, 399-404.

Andreas Gardt, Konstruktivismus und Realismus : Grundpositionen linguistischer Theorie. In: *Sprachreport* Jg. 34 (2018) Nr. 3, 32-42.
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-78737> (24.02.2023).

Timothy Garton Ash, *Ein Jahrhundert wird abgewählt : Aus den Zentren Mitteleuropas 1980 – 1990*. München 1992.

Timothy Garton Ash, Eine Lektion über Ungarn (Budapest 1985), in: Ders., *Ein Jahrhundert wird abgewählt : Aus den Zentren Mitteleuropas 1980 – 1990*. München 1992, 127-140.

Manfred Geier, *Aufklärung : Das europäische Projekt*. Reinbek bei Hamburg ²2012.

Petia Genkova/Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer, Methodologische Probleme interkultureller und kulturvergleichender Forschung, in: Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau ²2011, 129-154.

Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory : Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. London 1979.

Jessica G.E. Gienow-Hecht/Mark C. Donfried (Hgg.), *Searching for a Cultural Diplomacy*. New York 2010.

Jessica G.E. Gienow-Hecht/Mark C. Donfried, The Model of Cultural Diplomacy : Power, Distance, and the Promise of Civil Society, in: Dieselben (Hgg.): *Searching for a Cultural Diplomacy*. New York 2010, 13-29.

Hermann Giesecke, Gute Lehrer – schlechte Lehrer, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 127-134.

- Hermann Giesecke, Demokratie als Denk- und Lebensform – Ein Nachruf auf Theodor Wilhelm (1906-2005). In: *Das Gespräch aus der Ferne*, Nr. 375/H. 4/2005, 37-38. URL <http://hermann-giesecke.de/wilhelm.htm> (10.10.2023).
- Hermann Giesecke, Methodik des politischen Unterrichts. München 1973.
- Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung [1965]. München ¹⁰1976.
- Fabrizio Gilardi, Four Ways We Can Improve Diffusion Policy Research, in: *State Politics & Policy Quarterly* 16 (2016), 1, 8-21. URL <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532440015608761?journalCode=spaa> (01.09.2019).
- Fabrizio Gilardi, Transnational diffusion: Norms, ideas, and policies, in: Walter Carlsnaes/Thomas Risse/Beth Simmons (Hgg.), *Handbook of International Relations*. Thousand Oaks 2012, 453-477. URL: http://www.fabriziogilardi.org/resources/papers/gilardi_handbook_IR_v2.pdf (10.06.2020).
- Ingrid Gilcher-Holtey/Silja Behre/Björn Lück, Der Zeitzeuge: „Feind des Historikers“? Facetten der Zeitzeugenschaft im Kontext von „1968“. In: *H-Soz-Kult*, 25.02.2010. URL www.hsozkult.de/event/id/event-63423 (15.02.2023).
- Ferenc Glatz (Hg.), *Europäische und nationale Interessen*. (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts 16). Budapest 2002.
- Ferenc Glatz (Hg.), *Europa und Ungarn* (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 3). Budapest 1996.
- Ferenc Glatz, Die Integration Europas und Ungarn : Einleitung, in: Ders. (Hg.), *Europa und Ungarn* (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 3). Budapest 1996, 7-8.
- Ferenc Glatz, *Europa und Ungarn : Die neue Kulturpolitik nach der Öffnung*. (= Liechtensteinische Akademische Gesellschaft, Kleine Schriften Bd. 17). Vaduz 1990.
- Ferenc Glatz, Az oktatásra fordított pénz, a kultúrával való törődés nemzeti érték [Das für die Bildung ausgegebene Geld, die Sorge für die Kultur sind nationale Werte, KDUE], in: *Köznevelés* [Gemeinschaftserziehung] 1989. 30, 4.
- Ferenc Glatz, [Lemma] Klebelsberg, Kunó Graf, in: Mathias Bernath/Felix von Schroeder (Hgg.), *Biographisches Lexikon zur Geschichte Südosteuropas*. Band 2. München 1976, 412-414 [Online-Ausgabe] URL <https://www.biolex.ios-regensburg.de/BioLexViewview.php?ID=1134> (13.09.2020).
- Helmut Glück, Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Ingrid Kühn/Marianne Lehker (Hgg.), *Deutsch in Europa. Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main ²2002, 9-21.

- Isabel Gödde, Der Ölschock. Die deutsche Wirtschaftspolitik in der Krise, in: Axel Börsch-Supan/Reinhold Schnabel (Hgg.), *Volkswirtschaft in fünfzehn Fällen : Studien in angewandter Mikro- und Makroökonomie*. Wiesbaden 1998, 265-299.
- Gerhard Göhler/Mattias Iser/Ina Kerner (Hgg.), *Politische Theorie : 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*. Wiesbaden ²2011.
- Gerhard Göhler, Macht, in: Ders./Mattias Iser/Ina Kerner (Hgg.), *Politische Theorie : 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung*. Wiesbaden ²2011, 224-240.
- Daniel Göler/Mariano Barbato, Politikwissenschaftliche Europaforschung. Perspektiven zwischen Sozial- und Kulturwissenschaft, in: Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau ²2011, 385-400.
- Guido Göser, „Deutsche Schulen“ in Budapest. Gastbeitrag 16. Mai 2021 mit Verweis auf Zeitzeugen.
URL <https://ungarnreal.de/deutsche-schulen-in-budapest/> (09.11.2022).
- Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden 2020.
- Ingrid Gogolin/Viola Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hgg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2018.
- Ingrid Gogolin, Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel ⁵2007, 96-102.
- Wilma Gramkow, *Das Herder-Institut in Leipzig im Wandel der Zeiten 1961-1990. Ein Beitrag zur Geschichte des Herder-Instituts an der Karl Marx Universität Leipzig*. Dissertation vorgelegt beim Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.
URL <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4524/pdf/Dissertation.pdf> (01.09.2020).
- Manfred Granzow, Akteurkonstellationen und -verhalten beim Lehreraustausch zwischen dem Ost- und dem Westteil Berlins, in: Sylvia Buchen/Ursula Carle/Peter Döbrich/Hans-Dieter Hoyer/Hans-Georg Schönwälder (Hgg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1. Weinheim/München 1997, 103-116.
- Andreas Gruschka, Erzieht die Schule zur Mündigkeit? In: Gernot Böhme (Hg.), *Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft*. Darmstadt 2009, 67-89.
- Andreas Gruschka, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. Wetzlar 1994.
- Thomas Gschwend/Frank Schimmelfennig (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft : Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt am Main 2007.

- Thomas Gschwendt/Frank Schimmelfennig, Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Ein Dialog zwischen Theorie und Daten, in: Dieselben (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft : Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt am Main 2007, 13-38.
- Herbert Gudjohns, *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn ⁷2008.
- Torben Gülstorff, Die Hallstein-Doktrin – Abschied von einem Mythos, in: *Deutschland Archiv*. 09. 08. 2017.
URL www.bpb.de/253953 (15.01.2018).
- Edmund A. Gullion, PDAA – Public Diplomacy Association of America (Hgg.) 1965, [Definition] Public diplomacy.
URL http://pdaa.publicdiplomacy.org/?page_id=6 (22.04.2019).
- Harald Haarmann, *Soziologie und Politik der Sprachen Europas*. München 1975.
- Jürgen Habermas, Die Krise der Europäischen Union im Lichte einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts. Ein Essay zur Verfassung Europas, in: Ders., *Zur Verfassung Europas*. Berlin 2011, 39–96.
- Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Band 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main ²1982.
- Stuart Hall, Cultural Studies. Zwei Paradigmen, in: Roger Bromley/Udo Göttlich/Carsten Winter (Hgg.), *Cultural Studies : Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg 1999, 113-138.
- Keith Hamilton/Richard Langhorne, *The Practice of Diplomacy : Its evolution, theory, and administration*. Abingdon, New York ²2011.
- Wolfgang Hammer/Heinrich Hofmann, Leitfaden für Eignungsgespräche zwischen Schulaufsicht und Bewerbern um eine Vermittlung in den Auslandsschuldienst, in: Verband deutscher Lehrer im Ausland/Wolfgang Hammer (Hgg.), *Deutsche Lehrer in aller Welt*. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Bd. 12.) Baltmannsweiler 1990, 366-374.
- Chris Hann, Ungarn: ein Land Mitteleuropas oder Mitteleurasien? In: Johann P[all] Arnason/Petr Hlaváček/Stefan Troebst (Hgg.), *Mitteleuropa? Zwischen Realität, Chimäre und Konzept*. Prag 2015 (= *Europaeana Pragensia*; 7.), 115-131.
URL <https://www.academia.edu/21731810/> (10.10.2023).
- Lene Hansen/Ole Wæver (Hgg.) *European Integration and National Adaptations: the Challenge of the Nordic States*. London/New York 2002.
- Kinga Hanthy, Nyelvmesterek és tanítványok : Nemcsak a beszéd hibás [Sprachmeister und Lernende : Nicht nur das Mündliche ist voller Fehler, KDUE], in: *Magyar Nemzet*

[Ungarische Nation] 48, 55 (07.03.1985), 6. In: *ADT Arcanum*.
URL <https://adt.arcanum.com> (21.02.2023).

Immanuel Harisch, *Handel und Solidarität: Die Beziehungen der DDR mit Angola und São Tomé und Príncipe unter besonderer Berücksichtigung des Austauschs „Ware-gegen-Ware“ ca. 1975-1990*. Masterarbeit Universität Wien FB Internationale Entwicklung 2018.

URL <https://www.academia.edu/35998313/> (06.11.2020).

Horst Harnischfeger, Auswärtige Kulturpolitik, in: Siegmund Schmidt/Gunther Hellmann/Reinhard Wolf (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. Wiesbaden 2007, 713-723.

Gerhard Helbig/Joachim Buscha, *Deutsche Grammatik : Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig ⁸1984.

Ágnes Heller/Ferenc Fehér/György Markus, *Dictatorship over Needs : An Analysis of Soviet Societies*. Oxford 1983. Deutschsprachige Ausgabe: Dieselben, *Der sowjetische Weg, Bedürfnisdiktatur und entfremdeter Alltag*. Hamburg 1983.

Gunther Hellmann/Wolfgang Wagner/Rainer Baumann, *Deutsche Außenpolitik : Eine Einführung*. Wiesbaden ²2014.

Gert Henrici/Claudia Riemer, Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel ⁵2007, 38-43.

Hartmut von Hentig, Die Bielefelder Laborschule, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 135-139.

Hartmut von Hentig, *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart 1985.

Johann Gottfried Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Zwei Bände. Berlin/Weimar 1965.

András Hettyey, *Hegemónia helyett – Magyar–német kapcsolatok 1990–2002 közt* [Statt einer Hegemonie – Ungarisch-deutsche Beziehungen zwischen 1990 und 2002]. Budapest 2019.

Volker Hinnenkamp, The Notion of Misunderstanding in Intercultural Communication, in: Immigrant Institute Sweden (Hg.): *Journal of Intercultural Communication* 1999/1. URL <http://mail.immi.se/intercultural/nr1/hinnenkamp.htm> (17.04.2020).

Eric Hobsbawm, *Das lange 19. Jahrhundert*. Band 1: *Europäische Revolutionen 1789–1848*. Band 2: *Die Blütezeit des Kapitals 1848–1875*. Band 3: *Das imperiale Zeitalter*. [The Age of Revolution 1789–1848. {1962}. The Age of Capital 1848–1875 {1975}. The Age of Empire 1875–1914 {1987} <dt.>]. Darmstadt 2017.

- Eric Hobsbawm, *Das Zeitalter der Extreme : Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts* [The Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991 <dt.>]. Darmstadt 2019.
- Petra Hölscher, *Lernszenarien : Die neue Philosophie des Sprachenlernens*. Film, 29 min. München 2006.
- Geert Hofstede, *Interkulturelle Zusammenarbeit : Kulturen – Organisationen – Management* [Cultures and Organizations <dt.>]. Wiesbaden 1993.
- Geert Hofstede/Gert Jan Hofstede/Michael Minkow, *Lokales Denken, globales Handeln : interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* [Cultures and organizations – software of the mind <dt.>] München 2017.
- Lothar Hommel, Dem Lehrerentsendeprogramm in MOE zum 25-jährigen Bestehen. Aufbruch !!! (Von West nach Ost und im Osten) > Wandel !! (Tätigkeit und Strukturen) > Verstetigung ! (Nachhaltigkeit oder Verfestigung?)“ in: Karl Dieter Uessler (Hg.), *Diplomaten ohne Immunität* 2015.
URL <https://gastlehrer.hypothesen.org/lehrer-tanarok/25-jahre-lep> (31.05.2020).
- Liesbet Hooghe/Gary Marks, A Postfunctionalist Theory of European Integration : From permissive Consensus to Constraining Dissensus, in: *British Journal of Political Science* 39 (1), 1-23.
URL <https://www.jstor.org/stable/27568377> (10.10.2023)
- Sabine Hornberg/Hans-Georg Kotthoff, Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: Ingrid Gogolin/Viola Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hgg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2018, 191-194.
- Gerald Hühner (Hg.), *schreiben ohne grenzen – deutsch-ungarische projekte*. Budapest 2005.
- Gerald Hühner, Kleine Ökonomie interkultureller Bildung – Anmerkungen zum „Gyönker Modell. Redebeitrag bei der Fachkonferenz des ungarischen Wirtschaftsministeriums „Vorbereitung der ungarischen Wirtschaft auf den Beitritt zur EU“, Gyönk, 29.April 2003. (Leicht redigierte Fassung). In: Ders. (Hg.), *schreiben ohne grenzen – deutsch-ungarische projekte*. Budapest 2005, 202-205.
- Ellen Huijgh, Public diplomacy, in: Costas M. Constantinou/Pauline Kerr/Paul Sharp (Hgg.), *The Sage Handbook of Diplomacy*. London u.a. 2016, 437-450.
- Wilhelm von Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [verfasst 1830 – 1835 als Einleitung zu dem Werk *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java* - zuerst erschienen 1836]. In: *MDZ Münchener Digitalisierungszentrum : Digitale Bibliothek*, [Scan 28-460, hier. 105].
URL <https://mdz-nbn-resolving.de/details:bsb10903877> (24.02.2023).
- Hans Hunfeld, Interview mit Dr. Hans-Martin Dederding, in: *Der deutsche Lehrer im Ausland* 2004, 89-97.

- Hans Hunfeld, Zur Normalität des Fremden, zuerst in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 3 (1991), 50-52; auch in: Ders., *Fremdheit als Lernimpuls : Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran/ Klagenfurt 2004, 365-371.
- Hans Hunfeld, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York 1990.
- Samuel P. Huntington, *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München [1996] ⁸2002.
- Samuel P. Huntington, The Clash of Civilisations? In: *Foreign Affairs* 72/3 (1993), 22-49.
- András Inotai, Kooperation oder Konflikt? Überlegungen zur Osterweiterung der Europäischen Union, in: Ferenc Glatz (Hg.) 1996, *Europa und Ungarn* (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 3). Budapest 1996., 9-16.
- Institut für Demoskopie (Hg.), Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer - Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013, 2.
URL https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf (07.09.2018).
- Siegfried Jäger, Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in: Reiner Keller/Andreas Hirselan/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hgg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Band 1. Wiesbaden 2013, 81–112.
- György Jakab, *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés* [Demokratie ohne Demokraten? Bildungsreform und staatsbürgerliche Erziehung]. Budapest 2022.
- György Jakab, *Introduction to the Discursive Examination of the Problems of Democratic Civic Education. Theses of Doctoral (PhD) Dissertation*. Pécs 2020.
URL: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-tezis-eng-2020.pdf> (27.09.2022).
- György Jakab, *Oktatási reform és állampolgári nevelés* [Bildungsreform und staatsbürgerliche Erziehung]. Dissertation Universität Pécs 2019. Geisteswissenschaftliche Fakultät. Doktorschule „Erziehung und Gesellschaft“.
URL: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23402/jakab-gyorgy-phd-2020.pdf> (14.02.2023).
- Martin Jeřábek, Deutschland in Europa : Zur deutschen außenpolitischen Identität vor und nach 1990, in: Julian Pánke/Gereon Schuch/Malte Brosig (Hgg.), *Gegenwart der Vergangenheit : Die politische Aktualität historischer Erinnerung in Mitteleuropa*. DGAP-Schriften zur Internationalen Politik. Baden-Baden 2007.
- Stefan Jordan, Francis Fukuyama und das „Ende der Geschichte“, in: *Zeithistorische Forschungen : Studies in Contemporary History* 6 (2009), 1, 159-163.
URL <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2009/id=4543> (23.10.2018).

Knud Erik Jørgensen/Mark A. Pollack/Ben Rosamond (Hgg.), *Handbook of European Union Politics*. London/New Delhi 2006.

Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [1784], in: Ders., *Werke in zehn Bänden* (Hg. Wilhelm Weischedel) Band 9. Darmstadt 1970, 51-61.

Hans-Martin Kaulbach, Peter Paul Rubens: Diplomat und Maler des Friedens, in: *Textbände der 26. Europaratsausstellung „1648 – Krieg und Frieden in Europa“*. Band 2. Münster 1998, 565-574.
URL <http://www.westfaelische-geschichte.de/tex519> (12.11.2022).

Reiner Keller/Andreas Hirselan/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hgg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Band 1. Wiesbaden 2013.

Sven Felix Kellerhoff, *Aus der Geschichte lernen. Ein Handbuch zur Aufarbeitung von Diktaturen – ein Projekt im Rahmen der Deutsch-Tunesischen Transformationspartnerschaft, contre l'oubli*. Baden-Baden 2013.

Csaba Keresztes, Egyetemi diáksztrájk mozgalom 1988-ban [Streikbewegung der Universitätsstudenten im Jahre 1988, KDUE] /, in: *archívNET : XX. századi történeti források [archívNET : Quellen zur Geschichte des XX. Jahrhunderts]*, 11. Jahrgang (2011), 3.
URL http://www.archivnet.hu/politika/egyetemi_diaksztrajk_mozgalom_1988ban.html?oldal=2 (27.02.2019).

Siegfried Kiel, Umsetzung kaderpolitischer Konzeptionen in der Lehrerbildung an DDR-Hochschulen, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 36-44.

Werner Kilian, *Die Hallstein-Doktrin : Der diplomatische Krieg zwischen der BRD und der DDR 1955- 1973 : Aus den Akten der beiden Außenministerien*. Berlin 2001.

Judit Klein, *Die Funktion und Geschichte der deutschsprachigen Minderheitenmedien in Ungarn im Sozialismus*. Hamburg 2016. Dissertation Andrassy Universität Budapest 2015.
URL: <https://www.andrassyuni.eu/pubfile/de-217-dissertationkleindoi-k.pdf> (21.02.2020).

Árpád von Klimó, Zeitgeschichte als moderne Revolutionsgeschichte. Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 29.08.2011. Überarbeitete und erweiterte Fassung von: Ders., Zeitgeschichte als moderne Revolutionsgeschichte. Von der Geschichte der eigenen Zeit zur Zeitgeschichte in der ungarischen Historiographie des 20. Jahrhunderts, in: Alexander Nützenadel/Wolfgang Schieder (Hgg.), *Zeitgeschichte als Problem. Nationale Traditionen und Perspektiven in Europa*. Göttingen 2004, 283-306.
URL http://docupedia.de/zg/klimo_ungarn_zeitgeschichte_v1_de_2011 (28.11.2022).

Árpád von Klimó, *Ungarn seit 1945*. Göttingen 2006.

- Thilo Klingebiel, Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse, in: Manfred Egenhoff/Peter Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland : Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster 2013, 215-230.
- Hubertus Knabe, „Ideen übersteigen die Grenzen“ : Aufzeichnungen vom Budapester Kulturforum, in: *Deutschland Archiv. Zeitschrift für Fragen der DDR und der Deutschlandpolitik*, Nr. 2/1986, 161-167.
URL <https://hubertus-knabe.de/wp-content/uploads/2019/07/KSZE-Kulturforum-Budapest.pdf> (25.03.2020).
- Jürgen Körner, Ungarn – so nah und doch so fern? In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.), *Der Auslandsschuldienst: ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung*. Dokumentation einer Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 15. bis 20. November 1998. Braunschweig 1999, 89-92.
- András Körösenyi, *Government and Politics in Hungary*. Budapest 1999.
- András Körösenyi, *Politika és kormányzati rendszer Magyarországon* [Politik und Regierungssystem in Ungarn] Budapest 1998. Vorabveröffentlichung (ohne Seitenzahlen)
URL <http://www.c3.hu/~szf/Szofi97/Sz97-03/Sz97-03-Area-3.htm> (04.11.2018).
- Sándor Köröspataki Kiss, Leváltott módszerek [Abgeschaffte Methoden], in: *Új Tükör* 26 [Neuer Spiegel] 25. Juni 1989, 5. In: *ADT Arcanum*.
URL <https://adt.arcanum.com> (21.02.2023).
- Herbert Kolb, Der inhumane Akkusativ, in: *Zeitschrift für deutsche Wortforschung* 16. Jg./1960, Heft 3, 168–177; abgedruckt in: Dolf Sternberger/Gerhard Storz/W. E. Süskind (Hgg.), *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*. München 1970, 168–179.
- [György Konrád] „Politik in Ungarn ist etwas, das zu dir ins Haus kommt.“ Interview mit György Konrád, in: Hans-Henning Paetzke, *Andersdenkende in Ungarn* 1986, 235-245.
- György Konrád, Mein Traum von Europa, in: *Kursbuch* 81 (September 1985), 175-193.
- György Konrád, *Antipolitik : Mitteleuropäische Meditationen*. Frankfurt am Main 1985.
- Reinhart Koselleck, Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Zwei historische Kategorien. In: Ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main 1989, 349-375.
URL http://www.studioroma.istitutosvizzero.it/wp-content/uploads/2016/01/ISR_StudioRoma_Koselleck_DE1.pdf (03.09.2018).
- Stefany Krath, Brücke in die Welt, in: *Begegnung* Jg. 38 (2017), Heft 1, 18-20.
- Stefany Krath, Umbruch und Wandel, in: *Begegnung* Jg. 36 (2015), Heft 4, 16-21.

- Ivan Krastev/Stephen Holmes, *Das Licht, das erlosch : Eine Abrechnung* <The light that failed. London 2019 – dt.>. Berlin 2019. Bonn 2020.
- Hans-Jürgen Krumm, Mehrsprachigkeit und Identität, in: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden 2020, 131-135.
- Hans-Jürgen Krumm, Im Zentrum der Didaktik: die Lernenden und der Lernprozess. Interview mit Hans-Jürgen Krumm. In: *Begegnung*. Jg. 41 (2020) Heft 3, 27-29.
- Hans-Jürgen Krumm, Fremdsprachenlehrer, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel ⁵2007, 352–358.
- Hans-Jürgen Krumm, Deutsch als Fremdsprache – zur Begründung und Struktur eines neuen Wissenschaftsbereichs und Studienfaches, in: *Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik*. 1994/ 4. 72-87.
- Ingrid Kühn/Marianne Lehker (Hgg.), *Deutsch in Europa. Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt am Main ²2002.
- Ute Lambrecht, Mein Werdegang als Bundesprogrammlehrerin – ganz normal und doch ganz besonders. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* Jg. 58 Nr. 4 (Dezember 2011), 380-383.
- Ute Lambrecht/Heike Lawin, Doppelinterview. In: *Deutsche Lehrer im Ausland*. Jg. 64 Nr. 2 (Mai 2017), 81-102.
- David Lane, *The Rise and Fall of State Socialism*. Cambridge MA 1996.
- Jan-Erik Lane, The Principal-Agent Approach to Politics: Policy Implementation and Public Policy-Making, in: *Open Journal of Political Science* 2013. Vol.3, No.2, 85-89. DOI <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2013.32012> (10.05.2017).
- Joachim Lauer (Hg.), *Deutsche Auslandsscholarbeit : Bildungspartnerschaften*. Köln 2016.
- Reiner Lehberger, Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel ⁵2007, 609–614.
- Reiner Lehberger, *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen 1986.
- Matthias Lehnert/Wolfgang Miller/Arndt Wonka, Na Und? Überlegungen zur wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz in der Politikwissenschaft, in: Thomas Gschwendt/Frank Schimmelfennig (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft : Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt am Main 2007, 39-60.
- Dietrich Lemke, Wandel des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 179-184.

- Thomas Lemke, Nachwort. Geschichte und Erfahrung. Michel Foucault und die Spuren der Macht, in: Michel Foucault, *Analytik der Macht*. Daniel Defert/François Ewald (Hgg. unter Mitarbeit von Jaques Lagrange). Frankfurt am Main ⁵2013 317–347.
- Daniel Lerner, Modernization I. Social Aspects, in: David L. Sills, *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York 1968, 386-394.
- Dirk Leuffen, Fallauswahl in der qualitativen Sozialforschung, in: Thomas Gschwend/Frank Schimmelfennig (Hgg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft : Probleme – Strategien – Anwendungen*. Frankfurt am Main. 2007, 201-221.
- E. Glyn Lewis, *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford 1981.
- Nick Lin-Hi, [Lemma] Korruption, in: *Springer Gabler [Online-] Wirtschaftslexikon*. URL <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/korruption-40626> (08.07.2022).
- Jürgen Link, *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden 1996.
- Robert Lohmann/Daniel Göler/Isabel Vollmer, *Zivilgesellschaftliche Akteure in der Außenpolitik : Chancen und Perspektiven von Public Diplomacy*. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart 2016.
- Alwin Lohse/Wolfgang Scheler, *Philosophen an der Militärakademie. Der Philosophielehrstuhl an der Militärakademie „Friedrich Engels“ . Reminiszenzen ehemaliger Mitglieder*. DSS-Arbeitspapiere H. 109-2014.
URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-340221> (13.10.2021).
- Philip Longworth, *The Making of Eastern Europe*. Houndsmill/London 1992.
- Hans-Jürgen Lüsebrink, Kultur- und Landeswissenschaften, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel ⁵2007, 61-65.
- John Lukacs, *Ungarn in Europa : Budapest um die Jahrhundertwende* [Budapest 1900. A Historical Portrait of a City and its Culture. New York 1988 <dt.>]. Berlin 1990.
- Peter Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770-1918*. Göttingen 1980.
- Kurt-Jürgen Maaß (Hg.), *Kultur und Außenpolitik : Handbuch für Studium und Praxis*. Baden-Baden ³2015.
- Kurt-Jürgen Maaß, Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen, in: Ders. (Hg.), *Kultur und Außenpolitik : Handbuch für Studium und Praxis*. Baden-Baden ³2015, 263-267.
- Jutta Mägdefrau/Petia Genkova, Der Zusammenhang von kultureller Distanz, kultureller Anpassung und beruflichem Belastungserleben: Eine Studie zum Gelingen der Entsendung von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen, in: *PARadigma*:

Beiträge aus Forschung und Lehre. Aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 7, 70–86.

DOI: <https://doi.org/10.15475/paradigma.2014.1.7>

Jutta Mägdefrau, Erfolgreichere Auslandsentsendung in kulturell näher liegende Länder? – Weitere Befunde aus der Studie zu Gelingensbedingungen der Auslandsentsendung deutscher Lehrkräfte, in: *Deutsche Lehrer im Ausland*, Jg. 61 (2014) H. 3, 197-203.

Jutta Mägdefrau/Petia Genkova, Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes – Eine empirische Studie, in: *Deutsche Lehrer im Ausland*, Jg. 60 (2013) H. 4, 387-392.

Jan Mainka, Im Behördenschlingel, in: *Neuer Pester Lloyd*, Probenummer Mai 1994, 4.

Martina Maletzky, Die Generierung von Interkultur – eine strukturationstheoretische Betrachtung, in: Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (Hgg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster 2013, 83-103.

Andreas Malycha, *Die SED in der Ära Honecker : Machtstrukturen, Entscheidungsmechanismen und Konfliktfelder in der Staatspartei 1971 bis 1989* (= Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte Bd. 102). München 2014.

James G. March/Johan P. Olsen, *Rediscovering Institutions : The Organizational Basis of Politics*. New York 1989.

Udo Margedant, Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR – Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume, in: Deutscher Bundestag (Hg.) *Materialien der Enquete-Kommission 12. Wahlperiode. Band III/3*. Baden-Baden 1995, 1489-1529.

Éva Márkus, Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék története [Geschichte des Lehrstuhls für fremde Sprachen und Literatur]. In: Eszter Cúthné Gyóni/Orsolya Endrödy/Ádám Pölcz (Hgg.), *Élő hagyomány a Budai képzőben : Mozaikok a 150 év történetéből* [Lebendige Tradition in der Budapester Ausbildung : Mosaiken aus ihrer 150jährigen Geschichte]. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest 2020, , 367–453.

Éva Márkus, A magyarországi németek oktatási helyzete [Die Lage des ungarndeutschen Bildungswesens]. In: Edit Bodó (Hg.): „*Kulcs Európához*”. *Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében* [„Schlüssel zu Europa“. Fremdsprachenlehrerausbildung und Deutsche Nationalitätenbildung in den vergangenen 15 Jahren der Grundschullehrerausbildung]. Budapest 2006, 47–66.
URL <http://mek.oszk.hu/09100/09188/09188.pdf> (31.10.2021).

Bernd Martens, Der Zug nach Westen – Anhaltende Abwanderung, die allmählich nachlässt (07. Mai 2020).

URL <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47253/zug-nach-westen?p=all> (12.05.2023).

Zoltán Maruzsa, „Das LEP ist heute ein europäisches Projekt.” Interview in: Joachim Lauer (Hg.), *Deutsche Auslandsscholarbeit: Bildungspartnerschaften*. Köln 2016, 32-33.

- András Masát, Deutsch als Wissenschaftssprache und unsere Region, in: Hannes Philipp/ Andrea Ströbel (Hgg.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Regensburg 2017, 478–485.
- András Masát, Deutsch in Mitteleuropa vor und nach der Wende: eine Zwischenbilanz, in: Tilman Mayer/Karl-Heinz Paqué/Andreas H. Apelt (Hgg.), *Modell Deutschland*. Berlin 2013, 171-181.
- Tilman Mayer/Karl-Heinz Paqué/Andreas H. Apelt (Hgg.), *Modell Deutschland*. (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Band 103). Berlin 2013.
- Philipp Mayring, *Einführung in die Qualitative Sozialforschung : Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel ⁵2002.
- Péter Medgyes (Hg.), *Töprengesek a nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. ELTE Budapest 2015.
- Péter Medgyes/Emese Nyilasi, Pair teaching in pre-service teacher education (1997), in: Péter Medgyes (Hg.), *Töprengesek a nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. ELTE Budapest 2015, 127–144.
URL <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol> (28.03.2023).
- Medgyes, Péter, Teachers Turned Ambassadors [1996], in: Ders. (Hg.), *Töprengések a nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. ELTE Budapest 2015, 339-351.
URL <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol> (14.11.2022).
- Péter Medgyes, Donor and Recipient Priorities: The Hungarian Example [1994], in: Ders. (Hg.), *Töprengések a nyelvtanításról* [Grübeleien über den Sprachunterricht]. ELTE Budapest 2015, 229–237.
URL <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/medgyes-peter-toprengesek-a-nyelvtanitasol> (29.06.2019).
- Péter Medgyes, *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989 – 2009* [Goldenes Zeitalter. Zwei Jahrzehnte unseres Sprachunterrichts, 1989 – 2009]. Budapest 2011.
- Bernd Meisterfeld, *Der doppelte Salto in die kommunikative Didaktik. Statistische Erfassung des Verbwortschatzes und Untersuchung der Satzperspektivierung durch den Verbwortschatz in ausgewählten Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation. Philosophische Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen 2016.
- Bernd Meisterfeld/Günter Scheyhing/Michael Szabados/Ibolya Englender, *Bunte Erde. Einführung in die Arbeit mit literarischen Texten*. Budapest 1994 u. ö.
- Wolfgang Merkel, *Systemtransformation : Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*. Wiesbaden ²2010.
- Wolfgang Merkel (Hg.), *Systemwechsel 1*. Opladen ²1996.

- Wolfgang Merkel, Struktur oder Akteur, System oder Handlung: Gibt es einen Königsweg in der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung? In: Ders. (Hg.), *Systemwechsel I*. Opladen²1996, 303-332.
- Hilbert Meyer, *Befriedigende Arbeit in Einstürzenden Neubauten. Ein autobiographischer Bericht*. 2022, 49.
URL: <https://uol.de/hilbert-meyer/autobiografisches/arbeit> (10.10.2023).
- Hilbert Meyer, *Grundformen des Unterrichts* –Langfassung (Stand: 26.7.2007). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 4-5.
- Hilbert Meyer/Meinert A. Meyer, Lob des Frontalunterrichts, in: *Friedrich-Jahresheft* (1997) XV: *Lernmethoden, Lehrmethoden*, 34-37.
- Reinhard Meyers, Internationale Beziehungen als akademische Disziplin, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6). Frankfurt am Main/Wien 1994, 231-241.
- Reinhard Meyers, Transnationale Politik, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6). Frankfurt am Main/Wien 1994, 543-547.
- Eckard Michels, Zwischen Zurückhaltung, Tradition und Reform: Anfänge westdeutscher auswärtiger Kulturpolitik in den 1950er Jahren am Beispiel der Kulturinstitute, in: Johannes Paulmann (Hg.) *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln 2005, 241-258.
- Eckard Michels, *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut : Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960* (=Studien zur Zeitgeschichte, Band 70). München 2005.
- György Mikonya, Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts in Ungarn, in: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) (Hg.), *Bildungswandel in Ost- und Westeuropa*. Rinteln 1998, 96-103.
- Gary J. Miller, The Political Evolution of Principal-Agent Models, in: *Annual Review of Political Sciences* 8/2005, 203-225, hier: 204-205.
DOI: 10.1146/annurev.polisci.8.082103.104840_(10.05.2017).
- Paul Mog (Hg. in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Althaus), *Die Deutschen in ihrer Welt : Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u.a.³1994.
- Alois Moosmüller/Jana Möller-Kiero (Hgg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster 2013.
- Rolf Müller (Hg.), *Európai Kulturális Fórum és ellenfórum. Budapest, 1985* [Europäisches Kulturforum und Gegenforum. Budapest, 1985]. ÁBTL Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára [Historisches Archiv der Staatssicherheitsdienste]. Budapest 2005.

- Rolf Müller, Országimázs – pró és kontra [Das Image des Landes – pro und kontra], in: Ders. (Hg.), *Európai Kulturális Fórum és ellenfórum. Budapest, 1985* [Europäisches Kulturforum und Gegenforum. Budapest, 1985]. ÁBTL Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára [Historisches Archiv der Staatssicherheitsdienste]. Budapest 2005, 9-28.
- Bernd Müller-Jacquier, Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen, in: Christoph Barmeyer/Jörg Scheffer/Petia Genkova (Hgg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft : Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau 2011, 227-253.
- Bernd Müller-Jacquier, Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls, in: Jürgen Bolten (Hg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig 2000, 20-51.
URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14242> (17.04.2020).
- Viktória Muka/Anneliese Rieger (Hgg.), *Sprache – Identität – Grenzen. Tagungsband zur 9. Internationalen Doktorandentagung des Doktorratskollegs Mitteleuropäische Geschichte an der Andrassy Universität Budapest*. Wien 2022
- Bumba Mukherjee/David Andrew Singer, International Institutions and Domestic Compensation: The IMF and the Politics of Capital Account Liberalization, in: *American Journal of Political Science* 54 (2010), 1, 45-60.
URL <https://www.jstor.org/stable/20647970>.
- Péter Nagy, Egy nyugatnémet kereskedelmi tanácsos a magyar állambiztonság szemével [Ein westdeutscher Handelsrat mit den Augen der ungarischen Staatssicherheit], in: *Betekintő* [Akteneinsicht] 2016 / 4.
URL: http://www.betekinto.hu/2016_4_nagy (24.02.2018).
- Hildegard Maria Nickel, [Lemma] Frauen, in: Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Einheit*. Bonn 1993, 311-322.
- Jens Niederhut, *Die Reisekader. Auswahl und Disziplinierung einer privilegierten Minderheit in der DDR*. Leipzig 2005.
- Ulrike Niedner-Kalthoff, *Ständige Vertretung : Eine Ethnographie diplomatischer Lebenswelten*. (Reihe Kultur und soziale Praxis). Bielefeld 2005.
DOI: 10.14361/9783839403716 (06.09.2018).
- N. N., Alexander Arnot. In: *Der SPIEGEL* 41/1993.
URL <https://www.spiegel.de/politik/alexander-arnot-a-0b3477bf-0002-0001-0000-000009288946> (27.05.2022).
- N. N., Budapester Partnerschule zeigt ungarisches Rock-Musical. *Westfälische Rundschau*, 11. Juni 2008.
- N. N., Im ungarischen Weltdorf: Projekt-Schüler über ihre Berufsziele und Hoffnungen, in: SZ Länderbeilage: Ungarn – Süddeutsche Zeitung, 30. März 1999.
- N. N., Kicker mit Vergangenheit, in: *Der SPIEGEL* 33/1972, 17.

URL <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/42920125> (22.03.2020).

N. N., Profile : Wählerische Ex-Ministerin. In: *FOCUS Magazin* 1/1994.

URL: https://www.focus.de/politik/deutschland/waehlerische-ex-ministerin-profile_id_1824122.html (15.10.2021).

N. N., Ungarn – Dicke Luft, in: *DER SPIEGEL* 45/1990.

URL <https://www.spiegel.de/politik/dicke-luft-a-195344cf-0002-0001-0000-000013501099> (27.03.2023).

Dieter Nohlen (Hg.), *Lexikon der Politik*. [Sieben Bände]. Frankfurt am Main/Wien 1992-1998.

Alexander Nützenadel/Wolfgang Schieder (Hgg.), *Zeitgeschichte als Problem. Nationale Traditionen und Perspektiven in Europa*. Göttingen 2004.

Joseph S[amuel] Nye, *Soft Power : The Means to Success in World Politics*. New York 2004.

Joseph S[amuel] Nye, Soft power, in: *Foreign Policy* 80 (1990), 3, 153-171.

Kalervo Oberg, Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments, in: *Practical Anthropology* 7, 177-182. [Zs. später aufgegangen in:] *Missiology: An International Review*; July 1960, Vol. 7 Issue: 4, 177-182. Deutsche Übersetzung in: *curare* 29 (2006) 2+3, 142-146.

URL <https://www.academia.edu/22642203/> (20.05.2022).

Guillermo O'Donnell/Philippe C. Schmitter/Laurence Whitehead (Hgg.), *Transitions from Authoritarian Rule*. Baltimore/London 1986.

Friedrich Oetinger [d. i. Theodor Wilhelm], *Wendepunkt der politischen Erziehung (Partnerschaft als pädagogische Aufgabe)*. Stuttgart 1951.

William F. Ogburn, *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*. New York 1922.

URL <https://archive.org/stream/socialchangewit00ogbugoog#page/n6/mode/2up> (19.11.2018).

Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007.

Andrea Óhidi, Das ungarische Bildungssystem, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung . Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007. 67-94.

Imre Okváth/Mária Palasik (Hgg.), *Epizódok a Titok Házából* [Episoden aus dem Haus der Geheimnisse], Budapest/Pécs 2017

Andreas Oplatka, *Der erste Riss in der Mauer : September 1989 – Ungarn öffnet die Grenze*. Wien 2009.

- Gergély Ortutay, Elhunyt Köpeczi Béla [Nachruf auf Béla Köpeczi]. *Magyar Nemzet Online* 18.01.2010.
URL http://nol.hu/belfold/elhunyt_kopeczi_bela-510361 (23.10.2020).
- Oxford Reference (Hg.), *Quick reference*, Galton's problem. URL <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095841611> (24.11.2022).
- Julian Pänke/Gereon Schuch/Malte Brosig (Hgg.), *Gegenwart der Vergangenheit : Die politische Aktualität historischer Erinnerung in Mitteleuropa*. DGAP-Schriften zur Internationalen Politik. Baden-Baden 2007.
- Hans-Henning Paetzke, *Andersdenkende in Ungarn*. Frankfurt am Main 1986.
- Johannes Paulmann (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln 2005.
- Johannes Paulmann, Auswärtige Repräsentationen : Zur Geschichte der deutschen Selbstdarstellung im Ausland, in: Ders. (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945*. Köln 2005, 1-32.
- Gabriella Perge, Zur Entstehung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin : Rückblick auf eine Debatte, in: Katalin Boócz-Barna/Patricia Kertes/Berta Palotás/Gabriella Perge/Anna Reder (Hgg.), Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik : Festschrift für Ilona Feld-Knapp. *DuFu – Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 26 / Sonderheft 2014, 39-50.
- Matthias Peter, Konferenzdiplomatie als Mittel der Entspannung : Die KSZE-Politik der Regierung Schmidt/Genscher 1975-1978, in: Werner Altrichter/Hermann Wentker (Hgg.), *Der KSZE-Prozess : Vom Kalten Krieg zum neuen Europa*. München 2013, 15-28.
- Wilhelm H. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*. München 1999.
- Wilhelm H. Peterßen, [Lemma] Frontalunterricht, in: Ders., *Kleines Methoden-Lexikon*. München 1999, 112-115.
- Wilhelm H. Peterßen, [Lemma] Projektlernen, in: Ders., *Kleines Methoden-Lexikon*, 236-246.
- Hannes Philipp/Andrea Ströbel (Hgg.), *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Regensburg 2017.
- Robert Phillipson, Linguistic Imperialism [Überarbeitete Fassung der Publikation in der Oxford University Press 1992], in: Carol A. Chapelle (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd. 2013.
DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2.
- Robert Picht, Internationale Beziehungen. Zukunftsperspektiven einer interkulturellen Germanistik, in: Alois Wierlacher (Hg.), *Das Fremde und das Eigene : Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985, 140-150.

- Hans-Eberhard Piepho, *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht : „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover 2003.
- Geoffrey Allen Pigman, *Contemporary Diplomacy : Representation and Communication in a Globalized World*. Cambridge UK/Malden MA 2010.
- Attila Pók, *Klios Schuld, Klios Sühne : Politische Wendepunkte und Historie im Karpatenbecken, 1867 – 2000*. Humanwissenschaftliches Forschungszentrum der Ungarischen Akademie der Wissenschaften – Institut für Geschichtswissenschaft. Budapest 2014
- Attila Pók, Geschichte im Transformationsprozess Ungarns (2006), in: Ders., *Klios Schuld, Klios Sühne : Politische Wendepunkte und Historie im Karpatenbecken, 1867 – 2000*. Budapest 2014, 15-30. Erstmals in: Helmut Altrichter, *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument* (= Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien 61). München 2006, 173-189.
- Attila Pók, Die historischen Räume Europas (1997), in: Ders., *Klios Schuld, Klios Sühne : Politische Wendepunkte und Historie im Karpatenbecken, 1867 – 2000*. Budapest 2014, 68-77. Erstmals in: Ferenc Glatz (Hg.), *Die kleinen Nationen in Europa*. (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts 4). Budapest 1997, 109-118.
- Peter von Polenz, Sprachkritik und Sprachwissenschaft, in: *Neue Rundschau*, Heft 3, 1963; Auszug abgedruckt in: Dolf Sternberger/Gerhard Storz/W. E. Süskind (Hgg.), *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*. München 1970, 210–225.
- Martin Praxenthaler, *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR : Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik* (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft). Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002.
- Karin Pries/Ludger Pries/Manfred Wannöffel, *Interkulturelle Kompetenz in grenzüberschreitenden Arbeitszusammenhängen : eine konzeptionelle Literaturstudie*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2011.
- Ludger Pries/Martina Maletzky, Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität, in: Ingrid Gogolin/Viola Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hgg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2018, 55-60.
- Ludger Pries, *Transnationalisierung : Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden 2010.
- Josef Proksch/Erika Ries, Das Lehrerentsendeprogramm – wie alles begann... In: Karl Dieter Uessler (Hg.), *Diplomaten ohne Immunität* 2015.
URL <https://gastlehrer.hypothesen.org/lehrer-tanarok/25-jahre-lep> (31.05.2020).
- Josef Proksch, Neue Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen Goethe-Institut und Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.), *Der Auslandsschuldienst: ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung*. Dokumentation einer Sonnenberg-Tagung in Zusammenarbeit mit der

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 15. bis 20. November 1998. Braunschweig 1999, 142-145.
- Josef Proksch, Von der „organisierten Bequemlichkeit“ in die kommunikative Didaktik. Fachberatung in Ungarn: ein Sprung ins Unbekannte, in: *Begegnung* Heft 1/1991, 15–17.
- Adam Przeworski, Spiel mit Einsatz. Demokratisierungsprozesse in Lateinamerika, Osteuropa und anderswo, in: *Transit 1* (1990), 190-211.
URL <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=329885> (27.02.2023).
- Béla Pukánszky/András Németh, *Neveléstörténet* [Geschichte der Erziehung] Budapest 1996.
- Volker Raddatz, *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg/Taunus 1977.
- János Rainer M[icsinyei], Kádár János – a reformer? [János Kádár – der Reformer?], in: *Mit kezdünk vele? Kádár János (1912-1989)* [Was fangen wir mit ihm an? János Kádár (1912-1989)]. XX. század Intézet. Budapest, 2007, 61-72.
- Ulrike Rausch, [Lemma] Grenze(n), in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze/Suzanne S. Schüttemeyer (Hgg.), *Politische Begriffe* (= Dieter Nohlen, [Hg.] *Lexikon der Politik* Band 7). Frankfurt am Main/Wien 1998, 237–238.
- Andreas Reckwitz, [Lemma] Subjekt, in: Sina Farzin/Stefan Jordan (Hgg.), *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008, 288-291.
- Margit Reiter, „Der Zeitzeuge als natürlicher Feind des Historikers“? Eine Reflexion über Oral History. Wien 2019.
DOI: <https://doi.org/10.7767/9783205233077> (15.02.2023).
- Kathrin Rheinländer, Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung, in: *ZQF Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12/1 (2011), 111-123.
- Gundel Richter/Bernd-Reiner Fischer, Städtischer Schulalltag im Wandel : Eine Lehrerperspektive, in: Peter Dudek/Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft* 1993, 37-48.
- Günter Rieger/Rainer-Olaf Schultze, Machttheoretische Ansätze, in: Jürgen Kriz/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik* Band 2). Frankfurt am Main/Wien 1994, 243-254.
- Jonathan Jacob Ring, *The diffusion of norms in the international system*. PhD thesis, University of Iowa, 2014. URL <http://ir.uiowa.edu/etd/1386> (27.08.2019).
- Jörg Roche, Einleitung: Die Reihe Kompendium DaF/DaZ, in: Ders./Ágnes Einhorn/Ferran Suñer (Hgg.), *Unterrichtsmangement* (= Kompendium DaF/DaZ Band 6). Tübingen 2018, 9-16.

- Jörg Roche, Instrumente für das Qualitätsmanagement, in: Ders./Ágnes Einhorn/Ferran Suñer (Hgg.), *Unterrichtsmanagement* (= Kompendium DaF/DaZ Band 6). Tübingen 2018, 249-278.
- Jörg Roche, *Fremdsprachenerwerb : Fremdsprachendidaktik*, Tübingen 2005.
- Jörg Roche, *Interkulturelle Sprachdidaktik : Eine Einführung*. Tübingen 2001.
- Ignác Romsics, *Magyarország története* [Geschichte Ungarns]. Budapest 2017.
- Ignác Romsics, *A trianoni békeszerződés* [Der Friedensvertrag von Trianon]. Budapest 2001.
- Dietrich Rüschemeyer, Partial Modernization, in: Jan J. Loubser/Talcott Parsons (Hgg.), *Explorations in General Theory in the Social Sciences: Essays in Honor Talcott Parsons*. New York 1976, 756-772.
- Dietrich Rüschemeyer, Ideology and Modernization, in: Jan J. Loubser/Talcott Parsons (Hgg.), *Explorations in General Theory in the Social Sciences: Essays in Honor Talcott Parsons*. New York 1976, 736-755.
- Dietrich Rüschemeyer, Reflections on Structural Differentiation, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 3, Heft 3, Juni 1974, 279-294.
- Dietrich Rüschemeyer, Partielle Modernisierung, in Wolfgang Zapf (Hg.) 1970, *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln 1970, 382-396.
- Patrick Sachweh, [Lemma] Akteur, in: Sina Farzin/Stefan Jordan (Hgg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie : Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2008, 25-27.
- Detlef Sack, Governance und Gouvernamentalität – Komplementäres und Distinktes zweier Regierungslehren, in: Andreas Vasilache (Hg.), *Gouvernamentalität, Staat und Weltgesellschaft*. 2014, 101-135.
- Tamás Sárközy, *Magyarország kormányzása 1978-2012 : A szoft diktatúra kormányzásától az újkapitalista konfliktusos demokrácia kormányzásán át a fülkeforradalom vezéremokráciáinak kormányzásáig* [etwa: Regierungspraxis in Ungarn – Steuerungsprozesse angefangen von der »weichen Diktatur« über die »neokapitalistische Konfliktdemokratie« bis hin zur »Revolution in den Wahlkabinen« und der »Führerdemokratie«]. Budapest 2012.
- Thomas Schaber/Cornelia Ulbert, Reflexivität in den internationalen Beziehungen : Literaturbericht zum Beitrag kognitiver, reflexiver und interpretativer Ansätze zur dritten Theoriedebatte, in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen*. Jg. 1 (1994), H. 1, 136–169.
- Karl-Friedrich Schäfer, [Beitrag zur Podiumsdiskussion], in: Protokoll vom 22. April 1996, 12. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und ihre Folgen heute“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 200-203.

- Hilmar Schäfer, *Die Instabilität der Praxis : Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist 2013.
DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748908487> (09.01.2021).
- Susanne Scherrer, Die Attraktivität der Langeweile – Ungarn buhlen um die Gunst der Deutschen, in: Günter Trautmann (Hg.), *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt 1991, 271-277.
- Axel Schildt, Modernisierung, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.02.2010. URL <http://docupedia.de/zg/Modernisierung> (04.12.2022).
- Uwe Schimank, Neoinstitutionalismus, in: Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hgg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden 2007, 161-175.
DOI https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_12 (15.10.2023).
- Frank Schimmelfennig, *Internationale Politik*. Paderborn ⁴2015.
- Frank Schimmelfennig, Die Osterweiterung der Europäischen Union: Politiken, Prozesse, Ergebnisse, in: *ZSE Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften* 2 (2004), 3, 465-491.
- Frank Schimmelfennig/Ulrich Sedelmeier, Governance by Conditionality: EU Rule Transfer to the Candidate Countries of Central and Eastern Europe, in: *Journal of European Public Policy* 11 (2004), 4, 661-679.
- Karl Schlögel, *Die Mitte liegt ostwärts : Die Deutschen, der verlorene Osten und Mitteleuropa*. Berlin ²1989.
- Henning Schluß, *Mauerbau im DDR-Unterricht*. Elektronische Ressource -DVD. 2004. FWU [Film in Wissenschaft und Unterricht].
- Hans-Werner Schmidt, Ungarische LehrerInnen – Deutsche LehrerInnen. Vergleichende Wahrnehmungen aus der Sicht deutscher Gastlehrerinnen, in: *DUFU Deutschunterricht für Ungarn* 2/1996, 41–46.
- Siegmar Schmidt/Gunther Hellmann/Reinhard Wolf (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. Wiesbaden 2007.
- Walter Schmidt, Die Wende 1989/1990. In: Manfred Egenhoff/Peter Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland : Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster 2013, 83-96.
- Walter Schmidt, Deutsch hat Zukunft. Vortrag bei der 24. Hauptversammlung des VDLiA, in: *Der Deutsche Lehrer im Ausland*. 46. Jg. Heft 4 (Oktober 1999), 237-249.
- Andreas Schmidt-Schweizer, A Hidegháboru és a Németkérdés ütközözonában : A Magyar Népköztársaság és a két német állam közti kulturális kapcsolatok (1949-1989) [Im Spannungsfeld von Kaltem Krieg und Deutscher Frage. Die Kulturbeziehungen

zwischen der Volksrepublik Ungarn und den beiden deutschen Staaten (1949-1989)], in: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] 61/4 (2019), 703-730.

Andreas Schmidt-Schweizer, Bonn és Budapest között : A Magyarországi Németek Honfitársi Szövetsége és a magyarországi kommunista rezsim kapcsolata (1951–1989) [Zwischen Bonn und Budapest : Die Beziehung zwischen dem Nationalitätenverband der Deutschen in Ungarn und dem kommunistischen Regime in Ungarn (1951-1989)], in: *Történelmi Szemle* 60/1 (2018), 1-16.

Andreas Schmidt-Schweizer (Hg.), *Die politisch-diplomatischen Beziehungen in der Wendezeit 1987-1990* (= Quellen zu den Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ungarn 1949-1990 Band 3). Berlin/Boston 2018.

Andreas Schmidt-Schweizer/Tibor Dömötörfi, A magyar-nyugatnémet kapcsolatok dinamikus időszaka: a diplomáciai kapcsolatok felvételétől a határnyitásig, 1973–1989 [Der dynamische Zeitraum der ungarisch-westdeutschen Beziehungen von der Aufnahme der diplomatischen Beziehungen bis zur Grenzöffnung, 1973-1989], in: *Külügyi szemle* [Außenpolitische Rundschau] 13 (2014), 4 (tél [Winter]), 19-43.

Andreas Schmidt-Schweizer, *Politische Geschichte Ungarns von 1985 bis 2002 : Von der liberalisierten Einparteiherrschaft zur Demokratie in der Konsolidierungsphase*. München 2007.

Andreas Schmidt-Schweizer, Zwölf Thesen zum politischen Systemwechsel in Ungarn, in: Ferenc Glatz (Hg.), *Europäische und nationale Interessen*. (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts 16). Budapest 2002, 147-155.

Andreas Schmidt-Schweizer, Der akteurstheoretische Ansatz und die politische Systemtransformation in Ungarn 1988/89, in: *Berliner Osteuropa Info* 16/2001, 45-47.
URL http://www.oei.fu-berlin.de/media/publikationen/boi/boi_16/10_schmidtschweizer.pdf (28.10.2018).

Andreas Schmidt-Schweizer, *Vom Reformsozialismus zur Systemtransformation in Ungarn : Politische Veränderungsbestrebungen innerhalb der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei (MSZMP)*. (Dissertation). Frankfurt a. M./Bern/Wien 2000.

Tatjana Schönwälder-Kuntze, *Philosophische Methoden zur Einführung*. Hamburg 2015.

Tatjana Schönwälder-Kuntze, Diskursives Ordnen, in: Dieselbe, *Philosophische Methoden zur Einführung*. Hamburg 2015, 131–151.

György Schöpflin, Mitteleuropa in der Falle : Zur Mesalliance mit der EU, in: *Osteuropa*, 68 (2018), 3-5, 323-349.

Friedrich-Christian Schroeder/Herbert Küpper (Hgg.) *Die rechtliche Aufarbeitung der kommunistischen Vergangenheit in Osteuropa*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruelles/New York, NY/Oxford/Wien 2010.

- Rainer-Olaf Schultze, [Lemma] Erkenntnisinteresse, in: Dieter Nohlen/ Rainer-Olaf Schultze/ Suzanne S. Schüttemeyer (Hgg.), *Politische Begriffe* (= Dieter Nohlen [Hg.] *Lexikon der Politik* Band 7). Frankfurt am Main/Wien 1998, 152-153.
- Rainer-Olaf Schultze, [Lemma] Governance, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze/Suzanne S. Schüttemeyer (Hgg.), *Politische Begriffe*. (= Dieter Nohlen [Hg.] *Lexikon der Politik* Band 7) Frankfurt am Main/Wien 1998, 236–237.
- Rainer-Olaf Schultze, Staatszentrierte Ansätze, in: Jürgen Kriz/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik* Band 2). Frankfurt am Main/Wien 1994, 437–448.
- Dora Schulz/Heinz Griesbach, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München ¹⁰1976.
- Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden*. Bd. 1 *Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* [1981]. Bd. 2 *Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. [1989]. Bd. 3 *Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation*. [1998]. Reinbek bei Hamburg 2001.
- Holger Schulze, *Neo-Institutionalismus : Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Arbeitspapiere des Bereichs Politik und Gesellschaft. (Hg. Klaus Segbers) Heft 4 / 1997, 1-32, hier 13.
URL <http://www.oei.fu-berlin.de/politik/publikationen/AP04.pdf> (31.05.2020).
- Jörg Schumacher, *Das Ende der kulturellen Doppelrepräsentation : Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland und der DDR am Beispiel ihrer Kulturinstitute 1989/1990* [Dissertation Universität Hildesheim 2010]. Reihe Kulturpolitische Studien 12. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York, NY/Oxford/Wien 2011.
- Reimund Seidelmann, Souveränität, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6.) Frankfurt am Main/Wien 1994, 493–495.
- Gerhard Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn* (= Herder-Institut [Hg.], *Studien zur Ostmitteleuropaforschung* 24 I/II). Band 1: Vom Frühmittelalter bis 1860; Band 2: 1860 bis 2006. Marburg 2012.
- Dieter Segert, *Transformationen in Osteuropa im 20. Jahrhundert*. Wien 2013.
- Dieter Segert, *Die Grenzen Osteuropas : 1918, 1945, 1989 – drei Versuche, im Westen anzukommen*. Frankfurt am Main/New York 2002.
- Wolfgang Seibel, *Verwaltung verstehen : Eine theoriegeschichtliche Einführung*. Berlin ²2017.
- Peter Sherwood, Adalékok a Nyelvében él a nemzet szállóige kialakulásához [Angaben zur Entwicklung des geflügelten Wortes „In der Sprache lebt die Nation.“], in: *Magyar*

Nyelv 115 (2019/1), 78-87.
DOI: 10.18349/MagyarNyelv.2019.1.78 (21.01.2021).

Beth A. Simmons/Frank Dobbin/Geoffrey Garret, Introduction: The International Diffusion of Liberalism, in: *International Organization* 60 (2006), 4, 781-810.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0020818306060267> (10.10.2023).

Olga Simon, *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertan-történeti aspektusból* [Der Unterricht der Russischen Sprache in Ungarn unter bildungspolitischen und methodikgeschichtlichen Aspekten]. Dissertation. Doktorschule des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der ELTE. Budapest 2006.
URL <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45475>.

Krisztina Slachta, *Megfigyelt szabadság : A keletnémet és a magyar állambiztonsági szervek együttműködése a Kádár-kori Magyarországon 1956 – 1960* [Überwachte Ferien – Die Zusammenarbeit der ostdeutschen und ungarischen Staatssicherheitsorgane in Ungarn während der Kádár-Zeit 1956-1990]. Pécs/Budapest 2016.

Krisztina Slachta, Rokonlátogatók [Verwandtenbesuche], in: Imre Okvách/Mária Palasik (Hgg.), *Epizódok a Titok Házából* [Episoden aus dem Haus der Geheimnisse], Budapest/Pécs 2017, 253- 277.

Hans Sölch, Koordinator oder Fachberater? Definitionsprobleme am Beispiel Ungarns, in: *Begegnung* Heft 1/1996, 9-10.

Sopianae Kulturális Egyesület (Hg.), *IV. Fiatalok EUrópában Konferencia, Pécs, 2017. november 24-25. Tanulmánykötet* [IV. Konferenz Jugend in Europa. Studienband] Pécs 2018.

Claudia Spantzel, *Die Landeskunde-Diskussion im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der DDR : Eine bildungspolitische und wissenschaftshistorische Analyse*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2001. Zugleich: Technische Universität Chemnitz-Zwickau. Dissertation 2001.

Michael Spieker/Krassimir Stojanov (Hgg.), *Bildungsphilosophie : Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*. Baden-Baden 2017.

J[osef] Stalin, *Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft*. Revidierte Neuauflage. München 1972.

Dolf Sternberger/Gerhard Storz/Wilhelm E. Süskind (Hgg.), *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*. Neue erweiterte Ausgabe [mit Zeugnissen des wissenschaftlichen Streites über die Sprachkritik]. München 1970.

Peter Stoldt, Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen, in: Manfred Egenhoff/Peter Stoldt (Hgg.), *Deutsche Lehrer im Ausland : Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit*. Münster 2013, 37-47.

- Ulrike Stoll, *Kulturpolitik als Beruf : Dieter Sattler (1906 – 1968) in München, Bonn und Rom.* (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Bd. 98). Paderborn/München/Wien/Zürich 2005.
- Ulrike Stoll, Das bayerische Trachtenballett auf Asientournee : ein Fallbeispiel zur auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland um 1960, in: Johannes Paulmann (Hg.), *Auswärtige Repräsentationen : Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945.* Köln 2005, 279-288.
- David Strang, Adding Social Structure to Diffusion Models: An Event History Framework, in: *Sociological Methods & Research* 19 (1991), 3, 324-353.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0049124191019003003> (10.10.2023).
- Christina Stroppa, Interkulturelle Anpassungsprozesse. Die Rolle von interpersonalen Netzwerken, sozialer Unterstützung und kultureller Distanz im Rahmen von Auslandsentsendungen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2011.
URL <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/13009/> (10.10.2023).
- Krisztina Szabari, Fragen der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union – Überwindung von Sprachbarrieren aus ungarischer Sicht, in: Ilona Feld-Knapp (Hg.), *Lernen lehren – Lehren lernen.* Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band I. Budapest 2006, 37-48.
- Dezső Szabó, Schreiben ohne Grenzen oder über die Jink-Erscheinung, in: *Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt.* Jg. 50. Nr. 27 (Budapest, 6. Juli 2006).
- István Szabó, *Édes Emma, drága Böbe* [Süße Emma, liebe Böbe]. Spielfilm Ungarn 1992.
URL https://de.wikipedia.org/wiki/Süße_Emma,_liebe_Böbe (31.03.2023).
- György Szépe, *Nyelvpolitika : múlt és jövő* [Sprachenpolitik : Vergangenheit und Zukunft]. Pécs 2001.
- György Szépe, Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban [Muttersprachliche Erziehung in der mehrsprachigen Welt]. Vortrag bei der Psycholinguistischen Sommeruniversität in Balatonalmádi am 20. Juni 1998, in: Ders., *Nyelvpolitika : múlt és jövő.* Pécs 2001, 121-129.
- György Szépe, Central and Eastern European language policies in transition (with Special Reference to Hungary), in: Sue Wright/Helen Kelly (Hgg.), *Ethnicity in Eastern Europe: Questions of Migration, Language Rights, and Education.* Philadelphia 1994, 41-59.
- Péter Szirányi, Kettős évforduló [Zweifacher Jahrestag], in: *A Mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium évkönyve* [Jahrbuch des Lajos Kossuth Gymnasiums in Mosonmagyaróvár] 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 79-81
- Jenő Szűcs, The Three Historical Regions of Europe, in: *Acta Historica Academiae Scientiarum Hungaricae* 29/2-4 (1983), 131-184.
URL <https://www.jstor.org/stable/42555425> (10.10.2023)

- Jenő Szűcs, Vázlat Európa három történeti régiójáról [Skizze von drei historischen Regionen Europas, KDUe], in: *Történelmi Szemle* [Historische Rundschau] XXIII/3 (1981), 313-359.
URL https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz1981_3/szucs.pdf (06.12.2022).
- Reinhard Tausch/Annemarie Tausch, *Erziehungspsychologie : Begegnung von Person zu Person*. Göttingen [1973] ¹¹1998.
- Tamás Terestyeni, Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években [Die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse in Ungarn während der Neunziger Jahre], in: *Educatio* 4 (2000), 651-668.
- Ewald Terhart, Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung : Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 45-65.
- Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent : Eine Geschichte des neoliberalen Europa*. Berlin ²2014.
- Philipp Ther, 1989 – eine verhandelte Revolution. Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11.02.2010.
URL: http://docupedia.de/zg/ther_1989_de_v1_2010 (20.08.2018).
- Philipp Ther, Das „neue“ Europa: Überlegungen zu einer Geschichte der Transformationszeit, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 6/1 (2009), 105-114.
URL <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2009/4729> (10.10.2023).
- Philipp Ther, Milan Kundera und die Renaissance Zentraleuropas. In: *Themenportal Europäische Geschichte*. 12.04.2005. Dort auch die deutschsprachige Fassung der Quelle in Auszügen: Milan Kundera, *Un occident kidnappé* oder die Tragödie Zentraleuropas (1983).
URL <https://www.europa.clio-online.de/quelle/id/q63-28311> (27.02.2023).
- Alexander Thomas, *Leben und arbeiten in internationalen Kontexten : Schriftensammlung zur interkulturellen Kompetenz*. Münster 2013.
- Baldur Thorhallsson/Anders Wivel, Small States in the European Union : What Do We Know and What Would We Like to Know? In: *Cambridge Review of International Affairs*, 19 / 4 (Dec. 2006), 651-668.
URL <http://uni.hi.is/baldurt/files/2013/09/small-states-in-the-EU-Wivel.pdf> (29.01.2016).
- Detlef Tietz, [Aussage als Zeitzeuge]. Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 71-100.

- Christo Todorov, Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education, in: Michael Spieker/Krassimir Stojanov (Hgg.), *Bildungsphilosophie : Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung*. Baden-Baden 2017, 341-350.
- Ágnes Tóth, *Hazatértek. A németországi kitelepítésből visszatért magyarországi németek megpróbáltatásainak emlékezete* [Sie kamen zurück nach Hause. Erinnerung an die Heimsuchungen der aus Deutschland zurückgekehrten, vormalig ausgesiedelten Ungarndeutschen]. Budapest 2008.
- Jürgen Trabant, Sprache und Revolution, in: *Linguistik Online* 13 (1/2003), 379-392. DOI <https://doi.org/10.13092/lo.13.883> (10.10.2023).
- Günter Trautmann (Hg.), *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt 1991.
- Fons Trompenaars, *Handbuch globales Managen : Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. [Riding the waves of culture <dt.>] Düsseldorf /Wien/New York/Moskau 1993.
- Frank Trommler, *Kulturmacht ohne Kompass : Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 2014.
- Karl Dieter Uessler, Fremdsprachenpolitik und Identitätsmanagement. Deutsche Bildungshilfe in ungarischen Schulen während der Transformation, in: Viktória Muka/ Anneliese Rieger (Hgg.), *Sprache – Identität – Grenzen. Tagungsband zur 9. Internationalen Doktorandentagung des Doktorratskollegs Mitteleuropäische Geschichte an der Andrassy Universität Budapest*. Wien 2022, 121-139.
- Karl Dieter Uessler, Kulturdiplomatie und Germanistik : Antal Mádl und ein Dokument im Archiv des MfAA der ehemaligen DDR, in: Sopianae Kulturális Egyesület (Hg.), *IV. Fiatalok EUrópában Konferencia, Pécs, 2017. november 24-25. Tanulmánykötet* [IV. Konferenz Jugend in Europa. Studienband] Pécs 2018, 366-400. URL: <https://www.researchgate.net/publication/324984158> (09.10.2019).
- Karl Dieter Uessler (Hg.), *Diplomaten ohne Immunität : Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Ungarn (1987–2007)*. 2015. URL <https://gastlehrer.hypotheses.org> (31.05.2020).
- [Karl] Dieter Uessler, Wieviel Kulturgeschichte verträgt die Landeskunde? In: Ungarischer Deutschlehrerverband (Hg.), *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn*, 3 /1995. 17-34. URL <https://www.researchgate.net/publication/278403992>
- [Karl] Dieter Uessler, Vom „Reinziehen“ zum „Reingeben“. Fotokopierte Texte in der Lehrerbildung, in: Günter Alfs/Edith Goldmann-König/Detlef Spindler/Bernd Warnecke (Hgg.), *Ausbildung der Ausbilder. Metamorphosen I : Ansprüche – Zweifel – Analysen – Konzepte*. Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg 1985, 111-129.

- United States Advisory Commission on Public Diplomacy, Consolidation of USIA [United States Information Agency] into the State Department. 2000, 5.
URL <https://books.google.at/books?id=aVU-MoWqtG8C&pg=PA3#v=onepage&q&f=false> (20.08.2015).
- Irén Vágó, Az élő idegennyelvek tanítása - egy modernizációs sikertörténet – 2009. jun. 17 [Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen – Eine Erfolgsgeschichte einer Modernisierung – 17. Juni 2009], in: Dies. (Hg.) 1999, *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* [Inhaltliche Veränderungen in der allgemeinen Schulbildung während der 1990er Jahre]. Budapest 2009.
URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tartalmi-valtozasok/elo-idegen-nyelvek> (01.12.2020).
- Irén Vágó, Nyelvtanulási utak Magyarországon [Wege des Sprachenlernens in Ungarn], in: Dies. (Hg.), *Jelentés a magyar közoktatásról* [Bericht über die ungarische Allgemeinbildung]. Budapest 2007 : OFI – Oktatási és Fejlesztési Intézet [Staatliches Institut für Schulentwicklung], 137-174. In der Online-Ausgabe auf dem Regierungsserver war nur das Kapitel 1 erreichbar.
URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617> (03.12.2020).
- Irén Vágó, Az idegennyelvoktatás fő tendenciái a 80-as és 90-es években [Die Haupttendenzen des Fremdsprachenunterrichts in den 80er und 90er Jahren], in: *Educatio* 4 (2000), 668-698.
- Ágnes Vámos, *Kétnyelvű oktatás Magyarországon : tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia : Értekezés* [Zweisprachige Schulbildung in Ungarn : Schulsprachenpolitik, Schulsprachenpädagogik : Dissertation]. Budapest 2016.
URL http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf (31.03.2023).
- István Vámosi Nagy, A kissvábhegyi Waldorf-iskola, 1926-1933. (Első rész) [Die Waldorfschule am Kleinen Schwabenberg (Teil I)], in: *Országépítő* [Land-Erbauer] Jg. 1 [1991] Nr. 2, 11-16.
URL [https://epa.oszk.hu/02900/02952/00005/pdf/_\(10.11.2021\)](https://epa.oszk.hu/02900/02952/00005/pdf/_(10.11.2021)).
- Gyula Varga, Ungarns Landwirtschaft, in: Ferenc Glatz (Hg.), *Europa und Ungarn*. (= Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Instituts Budapest 3). Budapest 1996, 25-45.
- Andreas Vasilache (Hg.), *Gouvernementalität, Staat und Weltgesellschaft. Studien zum Regieren im Anschluss an Foucault*. Reihe: Staat – Souveränität – Nation, Beiträge zur aktuellen Staatsdiskussion. Wiesbaden 2014.
- András Végh, Úri utca 64-66 – the German Embassy.
URL <http://budavar.btk.mta.hu/en/streets-squares-buildings/uri-street/357-uri-street-64-66.html> (27.05.2022).
- Bernd Villhauer, Mündigkeit und Unmündigkeit nach Kants Schrift ‚Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?‘ in: Gernot Böhme (Hg.), *Der mündige Mensch. Denkmodelle der Philosophie, Geschichte, Medizin und Rechtswissenschaft*. Darmstadt 2009, 13-23.

- Anette Violet, *Deutschland durch die Brille der Welt : Deutschlandbild und Deutschlandbindung in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*. Münster/ New York 2016.
- Ole Wæver, Identity, Communities, and Foreign Policy: Discourse Analysis as Foreign Policy Theory, in: Lene Hansen/Ole Wæver (Hgg.) *European Integration and National Adaptations: the Challenge of the Nordic States*. London/New York 2002, 20-49.
- Matthias Wagner, Das Nomenklatursystem – Hauptinstrument der Kaderpolitik der SED, in: Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 8-100, hier: 10-30.
- Jens Waibel, *Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches*. Dissertation an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina. Frankfurt (Oder) 2010.
URL [http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:kobv:521-opus-654\(09.11.2022\)](http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:kobv:521-opus-654(09.11.2022)).
- Heike Walk, Krise der Demokratie und die Rolle der Politikwissenschaft, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 52 (2009)*, 22–28.
URL <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31510/krise-der-demokratie-und-die-rolle-der-politikwissenschaft/> (27.03.2023).
- William Wallace, *The Transformation of Western Europe*. London 1990.
- K[enneth] N[éal] Waltz, Realist Thought and Neorealist Theory, in: *Journal of International Affairs* 44 / 1 (Spring/Summer 1990), 21-37.
URL <https://www.jstor.org/stable/24357222> (10.10.2023).
- Paul Watzlawick/John H. Weakland/Richard Fisch, *Lösungen : Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern ⁸2013.
- Max Weber, *Politik als Beruf*. Vortrag Oktober 1919.
URL <https://www.projekt-gutenberg.org/webermax/polberuf/chap001.html> (30.05.2020).
- Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922). Johannes Winckelmann (Hg.). Tübingen ⁵1980.
URL <https://archive.org/details/wirtschaftundges00webeuoft> (07.11.2022).
- Wolfgang Weber, Historische Methode, in: Jürgen Kriz/Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hgg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik* Band 2). Frankfurt am Main/Wien 1994, 161-165.
- Eduard Wechsler, *Esprit und Geist : Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und Franzosen*. Bielefeld 1927.

- Heribert Wegmann, Zehn Jahre Lehrerentsendeprogramm – Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Rahmen des Schulprogramms Deutsches Sprachdiplom, in: *Begegnung* Heft 2/2000, 5-9.
- Werner Weidenfeld/Karl-Rudolf Korte (Hgg.), *Handbuch zur deutschen Einheit*. Bonn 1993.
- Niels Weidmann, *Interkulturelle Philosophie : Aufgaben – Dimensionen – Wege*. Tübingen 2017.
- Sigrid Weigel, *Transnationale Kulturelle Außenpolitik – Jenseits der Nationalkultur : Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen*. ifa Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart 2019.
- Cornelius Weiss, Folgen der Kaderpolitik der SED für die Universitäten in den neuen Bundesländern im Transformationsprozess. Protokoll vom 29. Februar 1996, 6. Sitzung der Enquete-Kommission. Öffentliche Anhörung zu dem Thema „Die Kaderpolitik der SED an Schulen und Hochschulen in der DDR und ihre Folgen“, in: *Materialien der Enquete-Kommission*. 13. Wahlperiode. Band IV/1. Baden-Baden 1999, 8-100, hier: 30-36.
- Peter Ulrich Weiß, *Kulturarbeit als diplomatischer Zankapfel : Die kulturellen Auslandsbeziehungen im Dreiecksverhältnis der beiden deutschen Staaten und Rumäniens von 1950 bis 1972*. [Dissertation Universität Potsdam 2007]. München 2010.
- Alois Wierlacher (Hg.), *Das Fremde und das Eigene : Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München 1985.
- Alexander Wendt, *Social Theory of International Politics*. Cambridge University Press 1999. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612183> (10.10.2023).
- Johannes Weyer, *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München 2012.
- Manfred Wilke, Der Honecker-Besuch in Bonn 1987, in: *Deutschland-Archiv* vom 25.07.2012.
URL <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/139631/der-honecker-besuch-in-bonn-1987> (17.10.2020).
- Edgar Wolfrum, *Die Mauer : Geschichte einer Teilung*. München 2009.
- Stefan Wolle, *Aufbruch nach Utopia : Alltag und Herrschaft in der DDR 1961 –1971*. Berlin 2011.
- Sue Wright, *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Basingstoke/New York (2004) 2016.
- Sue Wright/Helen Kelly (Hgg.), *Ethnicity in Eastern Europe: Questions of Migration, Language Rights, and Education*. Philadelphia 1994.
- Wolfgang Zapf (Hg.) 1970, *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln 1970.

- Joachim Zeidler, Die Entwicklung der Personalstruktur des Auslandsschulwesens – aus der Sicht der Zentralstelle, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.), *Dokumentation zur Sonnenberg-GEW-Tagung vom 15. bis 20.11.1992*. Sankt Andreasberg 1993, 3-10.
- Gerda Zellentin, Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa – KSZE, in: Andreas Boeckh (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Dieter Nohlen [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6.) Frankfurt am Main/Wien 1994, 251-257.
- Wolfgang Zellner/Pál Dunay, *Ungarns Außenpolitik 1990-1997 : Zwischen Westintegration, Nachbarschafts- und Minderheitenpolitik* (= Demokratie, Sicherheit, Frieden, 118). Baden-Baden 1998.
- Peter V[áclav] Zima, *Theorie des Subjekts : Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen/Basel 2000.
- József Zsolnai, Offene Fragen der Lehrerausbildung in Ungarn, in: Andrea Óhidi/Ewald Terhart/József Zsolnai (Hgg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung . Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden 2007, 95-114.
- Michael Zürn, Neorealistische und Realistische Schule, in: Boeckh, Andreas (Hg.), *Internationale Beziehungen* (= Nohlen, Dieter [Hg.], *Lexikon der Politik*. Band 6) Frankfurt am Main/Wien 1994, 309-322.