

Karl Dieter Uessler

Diplomaten ohne Immunität

Das deutsche Lehrerentsendeprogramm im
Transformationsland Ungarn 1987–2002



Nomos



ANDRÁSSY
UNIVERSITÄT
BUDAPEST

Andrássy Studien zur Europaforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Michael Anderheiden, Lehrstuhl für
Europäisches Öffentliches Recht und seine Grundlagen

Prof. Dr. Ellen Bos, Lehrstuhl für Vergleichende
Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Mittel- und Osteuropa in
der EU

Prof. Dr. Martina Eckardt, Lehrstuhl für Finanzwissenschaft

Assoz. Prof. Dr. habil. Georg Kastner, Lehrstuhl für
Mitteleuropäische Geschichte

Prof. Dr. Zoltán Tibor Pállinger, Rektor der
Andrássy Universität Budapest

Band 32

Karl Dieter Uessler

Diplomaten ohne Immunität

Das deutsche Lehrerentsendeprogramm im
Transformationsland Ungarn 1987–2002



Nomos

© Titelbild: Lánchíd, Sherad, <http://www.orszagalbum.hu/kep.php?p=1>, 02.10.2012

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Budapest, Univ., Diss., 2024

u.d.T.: Interkulturelle Handlungsspielräume in den Schulen einer Transformationsgesellschaft. Am Beispiel des deutschen Lehrerrentsendeprogramms in Ungarn (1987 bis 2002)

ISBN 978-3-7560-2996-9 (Print)

ISBN 978-3-7489-5328-9 (ePDF)



Onlineversion
Nomos eLibrary

1. Auflage 2025

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2025. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Danksagung

Teachers Turned Ambassadors
Péter Medgyes

Meinem Betreuer Prof. em. Dr. András Masát bin ich zu großem Dank verpflichtet. Er hat mir in den Phasen des Zweifelns Mut gemacht und mit entsprechenden Hinweisen geholfen, eine Form dafür zu finden, meine persönlichen Erfahrungen als »Kulturdipomat« in Ungarn einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen. Ich danke ihm für sein stetiges Interesse am Fortschritt der Arbeit und die Denkanstöße, die er aus seiner Praxis als Leiter des »*Collegium Hungaricum*« in Berlin und als Rektor der »*Andrássy Universität Budapest*« (AUB) 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. 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 aufgebaut wurde. Er stand als Gutachter für die Dissertation zur Verfügung, ebenso wie Prof. Dr. Ulrich Schlie, Henry-Kissinger-Professor für Sicherheits- und Strategieforschung an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Die Hinweise und Ratschläge der beiden Gutachter wurden in der hiermit vorgelegten publizierten Fassung berücksichtigt, ebenso auch Impulse aus dem Rigorosum, denen Botschafter Dr. Heinrich Kreft und Prof. Dr. Trautnitz als interne und Dr. András Hettyey als externes Mitglied der Prüfungskommission angehörten. 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 Lehrerkolleg:innen bereit waren, ihre Privatarchive zu öffnen oder sich an Interviews oder Befragungen zu beteiligen. Sie stellten damit ein wichtiges

Danksagung

Korrektiv für die trügerischen Erinnerungen des Zeitzeugen dar. Meinen Bruder sowie 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 31. März 2025

Karl Dieter Uessler

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen und Diagramme	13
Abkürzungsverzeichnis	15
1. Einführung in das Forschungsvorhaben	21
1.1. Terminologie, Theorieansätze und Handlungsorientierungen	21
1.1.1. Individuelle, kollektive und staatliche Akteure	24
1.1.2. Auswärtige Kulturpolitik und kulturelle Repräsentation im Ausland	28
1.1.3. Sprache und Kultur, Interkulturalität und Kulturdiplomatie	32
1.1.4. Auslandslehrkräfte und Fremdsprachenlehrende als Kulturdiplomaten?	38
1.2. Internationale Beziehungen und Außenpolitik	44
1.3. »Wertediffusion« als Theorie mittlerer Reichweite in den IR	53
2. Die Sprachen Russisch und Deutsch in Ungarn 1945 bis 1987	63
2.1. Modernisierung, Transformation und Identität	63
2.2. Die Stellung der russischen Sprache in der Ungarischen Volksrepublik (UVR)	71
2.3. Deutsche Sprache und Kultur – in der UVR vertreten durch die DDR	79
3. Schulischer Fremdsprachenunterricht als Hebel der Modernisierung	93
3.1. Die Beziehungen zwischen der UVR und der DDR im Bereich der Volksbildung	93
3.1.1. Unterschiedliche Modernisierungskonzepte für die allgemeine Bildung	93
3.1.2. »Direktverbindungen« für Kaderarbeit, Schüleraustausch und Lehrerbildung	100

3.2. Ungarische Bildungsreform und bilingualer Unterricht in den 1980er Jahren	113
3.3. Die Hilfe der DDR beim Aufbau bilingualer Gymnasien in Ungarn	123
3.3.1. Die Modellschule in Sofia	123
3.3.2. Ausweitung vs. Konzentration und Vertiefung der kulturellen Zusammenarbeit	125
3.3.3. Bilinguale Gymnasien in Ungarn: Eine konservative Modernisierung?	130
3.3.4. DDR-dominierte Kooperation bei der konzeptionellen Arbeit	132
3.3.5. Die DDR-UVR-Vereinbarung vom 15. Oktober 1986 über ungarisch-deutsche Gymnasien	137
3.3.5.1. Abschluss der Vereinbarung und erste Schritte ihrer Umsetzung	137
3.3.5.2. Entwicklung DDR-interner Bestimmungen für den Lehrereinsatz in der UVR	140
3.3.5.3. Vorbereitung auf den Ungarneinsatz und Kulturschock-Erfahrungen	145
3.3.6. Das Ziel: Aufbau einer SED-Grundorganisation für delegierte Lehrer in Ungarn	151
3.3.7. Ansätze zur Evaluation des DDR-Lehrereinsatzes in Ungarn	164
4. Bundesdeutsche Unterstützung für die Ungarndeutschen	173
4.1. Bedingungen und Anfänge einer bundesdeutschen AKP in der UVR	173
4.2. Die Verhandlungen über die Errichtung eines Goethe-Instituts	183
4.3. Machtverschiebungen in der ungarischen Deutschlandpolitik	195
4.4. Der Rechtsrahmen für bundesdeutsche Aktivitäten im ungarischen Schulwesen	203
4.4.1. Die Erklärung über ein Sonderprogramm vom 07. Oktober 1987	203
4.4.2. Schritte zur Umsetzung des Sonderprogramms	205
4.4.3. Auf dem Wege zu einem Lehrerentsendeabkommen	210

4.4.4. Ausarbeitung und Unterzeichnung des Lehrerentsendeabkommens	213
5. Das deutsche Lehrerentsendeprogramm in Aktion: Bildungshilfe für Ungarn?	227
5.1. Wachstum des LEP und Wachstumskontrolle	230
5.1.1. Anwerbung von Programmlehrkräften für Ungarn	230
5.1.2. Hindernisse bei der Übernahme von ehemaligen DDR- Lehrkräften	240
5.1.3. Integration des Sachsen-Anhalt-Programms	248
5.1.4. Die Höchstzahl laut LEP-Abkommen	257
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	274
5.2.3. Ziele der Deutschförderung im Diskurs mit dem Verband der Ungarndeutschen	287
5.2.4. Stellenstruktur und Lehrkraftzuweisung	303
5.2.4.1. Institutionelle Aspekte	308
5.2.4.2. Räumliche Aspekte	312
5.2.4.3. Inhaltliche Aspekte	322
5.2.4.4. Fachliche Aspekte	325
5.2.4.5. Arbeitsrechtliche Aspekte	335
5.2.5. Personelle Fluktuation	338
5.2.5.1. Der Rahmen: Das ungarische Schuljahr	338
5.2.5.2. Gesamtüberblick: Verweildauer 1987/88 bis 2002/03 (2008/09)	340
5.2.5.3. Verweildauer der Lehrkräfte mit DDR- Hintergrund	346
5.2.5.4. These: »Ost-Frauen« und »West-Männer« verweilen länger in Ungarn	350
5.2.5.5. Stellenwechsel in Ungarn	353
5.3. Koordination und Netzwerkbildung	358
5.3.1. Status des Fachberaters als Koordinator	358
5.3.2. Fachberatung vs. Koordination?	365
5.3.3. Technische Voraussetzungen für die Netzwerkbildung	369

5.3.4. Der Koordinator als Vorgesetzter und die Konstituierung des Netzwerks	375
5.3.4.1. »Betreuung« als ein sozialer Faktor des Netzwerks	375
5.3.4.2. Ein Modell für die Diskursanalyse	385
5.2.4.3. Disziplinarmacht	389
5.3.4.4. Pastoralmacht	392
5.3.4.5. Macht und Subjekt	402
5.4. Die individuellen Akteure	413
5.4.1. Diskursanalyse im Rahmen der Gouvernamentalitätsforschung	413
5.4.2. Der appellative Charakter der Zuwendungsvereinbarung	419
5.4.3. Konzeptualisierung von interkultureller Begegnung in Schulen ausländischer Staaten	424
5.4.4. Echoraum der Metaphern : »Der Fremde im Gemeinsamen Haus Europa«	432
5.4.4.1. Versuch einer »Dichten Beschreibung«	435
5.4.4.2. Gespräche über den Lebensunterhalt	443
5.4.4.3. Missmanagement, Korruption und Nepotismus, finanzielle Anerkennung	447
5.4.4.4. Europa und Nation, Xenophobie und Rassismus	452
5.4.4.5. Das fehlende Referendariat – Defizit oder Differenz?	460
5.4.5. Alltagspraktiken, Wissensproduktion und Machtbeziehungen am Arbeitsplatz Schule	471
5.4.5.1. Die individuellen Akteure und das ungarische Bildungssystem	471
5.4.5.2. Die individuellen Akteure im ungarischen Schulalltag	484
5.4.5.3. Programmlehrkräfte als Lehrbuchautoren	498
5.4.5.4. Projektunterricht und außerunterrichtliche Projekte	512
5.4.5.5. Die Kooperation mit den ungarischen Kolleg:innen	518

6. Transformation und Diffusion 1987 bis 2002: Deutsch- ungarische Begegnungen im pädagogischen Raum	533
Quellenverzeichnis	545
Literaturverzeichnis	557

Verzeichnis der Tabellen und Diagramme

Tabelle 1:	»Direktverbindungen« zwischen Bezirken der DDR und Komitaten der UVR	101
Tabelle 2:	»Andere Direktverbindungen« der Lehrerbildungseinrichtungen 1987 bis 1988	110
Tabelle 3:	Anzahl der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn (1987 bis 2002)	305
Tabelle 4:	Ungarische Grundschulen (Jg. 1 bis 8) mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2002)	310
Tabelle 5:	Ungarische Gymnasien mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2002)	314
Tabelle 6:	Ungarische Hochschuleinrichtungen mit deutschen Gastlehrkräften (1988 bis 2002)	319
Tabelle 7:	Dienstjahre im LEP Ungarn (1987 bis 2002/2008)	344
Diagramm 1:	Verweildauer im LEP Ungarn 1987 bis 2002, in Prozent (Nm=132, Nw=164)	346
Tabelle 8:	Stellenwechsel innerhalb Ungarns 1988 bis 2002/03	355
Tabelle 9:	Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe (Koordinator Dr. Bubner) – 1. Teil	379
Tabelle 10:	Quantitative Inhaltsanalyse der Rundbriefe (Koordinator Dr. Bubner) – 2. Teil	381

Abkürzungsverzeichnis¹

AA	Auswärtiges Amt.
ÁBTL	Historisches Archiv der Staatssicherheitsdienste in Ungarn [ung. Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára].
ADLK	Auslandsdienstlehrkraft.
Admin	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.
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	Innenministerium / Staatliches Zentralamt für die Kontrolle von Ausländern [ung. Belügyminiszterium / Külföldieket Ellenőrző Országos Központi Hivatal].
BRH	Bundesrechnungshof.
BPLK	Bundesprogrammlehrkraft.
BRD*	Bundesrepublik Deutschland.
BVA	Bundesverwaltungsamt.
BVerfG	Bundesverfassungsgericht.

1 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).

Abkürzungsverzeichnis

BW	Baden-Württemberg.
CDU	Christlich-Demokratische Union.
CSU	Christlich-Soziale Union.
DAAD	Deutscher Akademischer Auslandsdienst.
DaF	Deutsch als Fremdsprache.
DBA	Doppelbesteuerungsabkommen.
DDR*	Deutsche Demokratische Republik.
DFU	Deutschsprachiger Fachunterricht.
DM	Deutsche Mark.
DSD I	Deutsches Sprachdiplom (erste Stufe).
DSD II	Deutsches Sprachdiplom (zweite Stufe).
DVU	Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn.
DW	Deutsche Welle.
EFL	English as Foreign Language.
EG	Europäische Gemeinschaft.
ELAB	Einphasige Lehrerbildung (Universität Oldenburg).
ELTE	Eötvös Lóránt Tudományos Egyetem (Universität in Budapest).
EMMI	Emberi Erőforrások Minisztériuma (Ministerium für Humanressourcen).
EOS*	Erweiterte Oberschule.
EU	Europäische Union.
EV	Einigungsvertrag.
FDGO	Freiheitlich Demokratische Grundordnung.
FDP	Freie Demokratische Partei.
Fidesz	Fiatal Demokraták Szövetsége (urspr. Akronym = Bund junger Demokraten, heute: FIDESZ-Magyar Polgári Szövetség = Ungarischer Bürgerbund).
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa.
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
GI	Goethe Institut.
GO*	Grundorganisation (der SED).
G.O.	Gymnasialabteilung (ung. Gimnáziumi Osztály) im MM.
GTZ	Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit.

GUS	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten.
HA	Hauptabteilung.
HAL	Hauptabteilungsleiter.
IDV	Internationaler Deutschlehrerverband.
ICM	Intergovernmental Committee for Migration (früherer Name der IOM).
ifa	Institut für Auslandsbeziehungen.
INGO	International Non-Governmental Organization.
IOM	International Organization for Migration.
IR	International Relations.
IV	Internationale Verbindungen.
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.
KLG	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	Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der UVR bzw. der Republik Ungarn bzw. Ungarns (ung. Külügy Minisztérium).
LBI	Lehrerbildungsinstitut.
LDU	Landsmannschaft der Deutschen aus Ungarn.
LdU	Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.
LEP	Lehrerentsendeprogramm.
LPLK	Landesprogrammlehrkraft.
MdB	Mitglied des Bundestages.
MDF	Magyar Demokrata Fórum (Ungarisches Demokratisches Forum).
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).

Abkürzungsverzeichnis

MfS*	Ministerium für Staatssicherheit (der DDR).
MfV*	Ministerium für Volksbildung (der DDR); in einigen Quellen „MfVobi“.
MfHF*	Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (der DDR).
MINT	Anagramm aus „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik“.
MKM	Művelődési és Közoktatási Minisztérium (Bildungsministerium, seit 1990).
MM	Művelődési Minisztérium (Kultusministerium der UVR, Name seit 1980).
MNL OL	Magyar Nemzeti Levéltár – Országos Levéltár (Ungarisches Nationalarchiv – Staatsarchiv).
MNDSZ	Magyar Németek Demokratikus Szövetsége (Demokratischer Verband der Ungarndeutschen).
MOE	Mittelosteuropa.
MP	Ministerpräsident.
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.
NGO	Non-governmental organization.
N. N.	nomen nominandum (der zu nennende, aber unbekannte 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.
OH	Oktatási Hivatal (Amt für Bildung).
OKI	Országos Közoktatási Intézet (Staatliches Institut für Allgemeinbildung).
OLK	Ortslehrkraft.
OM	Oktatási Minisztérium (Bildungsministerium, Name seit 1998).

OPI	Országos Pedagógiai Intézet (Staatliches Pädagogisches Institut, UVR).
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa.
PA AA	Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes.
PAD	Pädagogischer Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz.
PASCH	„Schulen – Partner der Zukunft“ (Träger: DAAD, GI, PAD, ZfA).
PB*	Politbüro.
PH	Pädagogische Hochschule(n).
PI	Pedagógiai Intézet (Pädagogisches Institut auf Komitatsbene).
PLK	Programmlernkraft.
POS*	Polytechnische Oberschule.
RGW*	Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe.
SAPMO	Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen (im Bundesarchiv).
SED*	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands.
ST	Sachsen-Anhalt.
stv.	stellvertretende/r
SU	Sowjetunion.
SZDSZ	Szabad Demokraták Szövetsége (Bund Freier Demokraten).
TIT	Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, vergleichbar dem Volkshochschulverband VHS).
TOP	Tagesordnungspunkt.
TÜK (iratok)	als „geheim“ eingestufte Dokumente.
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.
WP	Warschauer Pakt (Warschauer Vertrag).

Abkürzungsverzeichnis

WPO*	Wohn[gebiets]-Parteiorganisation.
WStd.	Wochenstunden.
WVO	Warschauer Vertragsorganisation.
ZAV	Zentralstelle für Arbeitsvermittlung.
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.
ZK*	Zentralkomitee.

1. Einführung in das Forschungsvorhaben

1.1. Terminologie, Theorieansätze und Handlungsorientierungen

Was geschieht, wenn ein mittelosteuropäisches Land, das bis dahin durch den »Eisernen Vorhang« weitgehend abgeschottet war, sich zum Westen hin öffnet? Die Staatsgrenzen werden durchlässig nicht nur für Waren und Dienstleistungen, sondern auch für alles, was in der Schlussakte von Helsinki (1975) in den »Korb III« der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) gelegt worden war: der freie Fluss der Menschen, Informationen und Meinungen sollte gewährleistet werden (Altrichter/Wentker 2013: 7–8; Harnischfeger 2007: 715). Dies war die Modellvorstellung. Aber die Realität im Ostblock erschien auch schon vorher buntscheckiger als das totalitäre Einheitsgrau des Stalinismus in den Fünfziger Jahren. In gewisser Weise stellten sich, zumindest in einer westdeutschen 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 scheinbar 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].²

2 MfAA HA Information und Dokumentation. Geheim[e] Information Nr. 23/XII. Berlin 04. Dezember 1975. Richtlinie zu Fragen der Beziehungen der deutschen Minderheit in Ungarn mit Organen und Institutionen der BRD. PA AA M 95/4549. Digitalisiert paginiert, fol. 001-002, hier fol. 002.

Eine Richtlinie habe u. a. die Kontakte des »*Demokratischen Verbandes der Ungarndeutschen*« (MNDSZ) in die Bundesrepublik auf die westdeutsche kommunistische Partei (DKP) beschränkt – von sich aus dürfe der Verband nicht tätig werden. Buchsendungen aus der BRD³ dürften von Schulen und Kulturgruppen nicht entgegengenommen werden. Weiter heißt es: »[...] [D]ie DDR [solle] ,den größten Teil zur Befriedigung der Ausbildung und kulturellen Ansprüche der Deutschen in Ungarn‘ übernehmen.“ (Siehe dazu Schmidt-Schweizer 2019: 717 Fn.72). 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 (Ebd.: 712-716). Trotz Kulturabkommen verlief der Austausch für Bonn nicht zufriedenstellend, während Ungarn sich in vielfältiger Weise in Westdeutschland selbst darstellen konnte. Idealerweise sollte doch der Kulturexport in beide Richtungen fließen (Ebd.: 719-724). Wie unten noch ausführlich dargestellt wird, änderte sich die Situation grundlegend erst durch die Gemeinsamen Erklärungen vom 07. Oktober 1987 beim Besuch von Károly Grósz in Bonn. 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 (LEP) westdeutsche Gastlehrkräfte an ungarische Schulen.

Unter ihnen war auch der Verfasser. Am 13. August 1990 passierte er zwischen Nickelsdorf und Hegyeshalom die österreichisch-ungarische Grenze. Ein symbolisches Datum. Denn 1961, auf den Tag genau 29 Jahre zuvor, war die Berliner Mauer errichtet worden. Ihr Sturz am 09. 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“ (Die Bundesregierung, 16. Dezember 1989). Noch war Deutschland nicht wiedervereinigt, und so reiste der Verfasser als *westdeutscher* Gastlehrer ein, um an einem ungarischen Gymnasium in Grenznähe die Fächer Deutsch und Geschichte zu unterrichten. Dort traf er auch auf einen Kollegen aus der noch existierenden DDR – einen *ostdeutschen* Programmlehrer – auf österreichische Kollegen und ungarische Kolleginnen. Manche der Hoffnungen auf ein geeintes Europa, die

3 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.

den Verfasser 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 natürlicher Feind des Historikers« (Reiter 2019) sich mit wissenschaftlichen Methoden um Selbstaufklärung bemüht – als historisches Subjekt Transformationsprozesse sowohl mitgestaltend als ihnen auch (und vor allem) unterworfen. Wenn der Verfasser also im Folgenden die Engführung des deutschen Kulturexports nach Ungarn auf das Lehrereinsatzprogramm (LEP) unternimmt, dann in der dreifachen Perspektive des Zeitzeugen, Akteurs und Wissenschaftlers (siehe Schultze 1998a). 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. Welche Narrative motivierten die jeweiligen Akteure auf den verschiedenen Ebenen? Wie stellte sich für die Gastlehrkräfte die Alltagsrealität einer Transformationsgesellschaft in den Schulen dar? Wie gestaltete sich bei den ungarischen Lehrerinnen und Lehrern der mentale Übergang aus einer »weichen Diktatur« und der gelenkten Wirtschaft in den demokratischen Rechtsstaat und in die Marktwirtschaft? Gab es – im Vergleich zu den Transformationsprozessen in den benachbarten postkommunistischen Ländern – besondere ungarische Eigenheiten? 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? Und endlich: Schuf der deutsche Personaleinsatz im ungarischen Bildungswesen bleibende Strukturen?

1.1.1. Individuelle, kollektive und staatliche Akteure

Das deutsche LEP in Ungarn 1987 bis 1989 und danach ist als Bestandteil der Außenpolitik zwischen staatlichen Akteuren, der UVR und der BRD (später der Republik Ungarn und dem vereinigten Deutschland) aufzufassen. Außenpolitik wird definiert als die „[...] Ermöglichung und Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen in den internationalen Beziehungen [...]“ (Hellmann et al. ²2014: 15, passim). So bei dem Lehrereinsatzabkommen vom 24. März 1990, das von den Außenministern Genscher und Horn unterzeichnet wurde. Die Außenpolitikanalyse folgt in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen dem systemischen Ansatz des Neo-Institutionalismus. 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 (Ebd.: 99-113, 137-156, passim). Für das LEP Ungarn und seine Angehörigen wird im Folgenden ebenfalls der Akteursbegriff benutzt (Sachweh 2008: 25-27). Als individuelle Akteure werden die Programmlehrkräfte (offizielle Abkürzung: PLK) aufgefasst.⁴ Das LEP insgesamt gilt als kollektiver Akteur, der in der Regel gemeinsam mit, aber manchmal im Gegensatz zur aufsichtführenden Behörde agiert. Damit ergibt sich für das Handeln der Akteursgruppen ein »Drei-Ebenen-Modell«, das in der Literatur für interkulturelle Studien empfohlen wird (Barmeyer et al. [Hgg.] ²2011a: 42-44, Abb. 1).

Anfangs hatte das Auswärtige Amt (AA) die »*International Organization for Migration (IOM)*« mit der Anwerbung von PLK für Ungarn beauftragt. Diese Aufgabe wurde ab September 1990 von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), damals in Köln, später in Bonn, übernommen. Die ZfA war seit ihrer Gründung am 01. Oktober 1968 eine Abteilung im Bundesverwaltungsamt (BVA) in Köln, einer oberen Bundesbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministers des Inneren (BMI). Diese Einbindung war das Ergebnis eines Kompromissvorschlages des Bundesrechnungshofes

4 Die Bezeichnungen »Gastlehrer« und »Programmlernkraft« (PLK) werden synonym gebraucht. Die Ausdrücke bezeichnen weibliche und männliche Lehrpersonen; es wird aber auch von der Gender-Schreibweise Gebrauch gemacht, ohne diese zum Prinzip zu erheben. Die Struktur der ungarischen Schullehrerschaft besonders im Grundschulbereich und in den Fremdsprachen war zu einem hohen Anteil von Frauen geprägt. Deshalb ist eine weibliche Markierung oft sachlich gegeben.

(BRH). Aus Kostengründen nutzte die ZfA die Infrastruktur des BVA; die Fachaufsicht verblieb bis heute beim AA, das diese durch Einzelerlasse an die ZfA delegiert. 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 (Krath 2017). Diese hatten zudem einen Trumpf in der Hand. Für den Dienst an den deutschen Auslandsschulen beurlauben die Länder ihre beamteten Lehrkräfte. Diese erlangen dann auf Zeit den Status von Auslandsdienstlehrkräften (ADLK). Die strategischen Beschlüsse für das Auslandsschulwesen werden in einem Bund-Länder-Ausschuss, abgekürzt BLASchA, gefasst. Darin sind die Kultusministerien der Länder, das AA und die ZfA vertreten (Stoldt 2013). Seit Juni 2021 ist die ZfA Teil des neuen Bundesamtes für Auswärtige Angelegenheiten im Geschäftsbereich des Auswärtigen Amtes (Deutscher Bundestag [Hg.] 2020). Die von IOM und ZfA angeworbenen PLK erhielten ab 1990 den offiziellen Auftrag von der Bundesrepublik Deutschland, die deutsche Sprache und Kultur in Ungarn zu repräsentieren und zu vermitteln.

Inhaber staatlicher Autorität müssen sich bei ihren politischen Entscheidungen auf den Sachverstand von Experten verlassen. Die Behörden stellen Aggregate des Expertenwissens dar (Weber 1922; ⁵1980: 128). Die Überlastung von Politik und Verwaltung im demokratischen Rechts- und Wohlfahrtsstaat führte zunehmend zu Formen des »*New Public Management*« (NPM), die als Abkehr vom Weberschen Bürokratie-Modell interpretiert werden (Seibel ²2017: 159-166). Dazu zählen u. a. »*Outsourcing*« (Expertisen, gar Gesetzesentwürfe durch Interessenverbände), die Kooperation mit NGO im In- und Ausland sowie – mit Blick auf das deutsche Auslandsschulwesen – in »*Private-Public-Partnership*« zu privaten Schulvereinen und Stiftungen als Schulträgern (Klingebiel 2013). Mit neo-institutionalistischen Begriffen ausgedrückt, verhalten die Institutionen AA und ZfA sich zum kollektiven Akteur LEP und zum individuellen Akteur, der einzelnen Lehrkraft, wie ein »*Prinzipal*« zum »*Agenten*«. 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 (Miller 2005; Lane 2013). 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 grundsätzli-

che Akzeptanz in der einheimischen Öffentlichkeit. Auch wenn sich diese Regierungsmaßnahme auf die Norm in den internationalen Beziehungen berufen kann, auf ein Hilfeersuchen nach Möglichkeit einzugehen, bleibt ein Restrisiko, das im Verhältnis des Prinzipals zum Agenten angelegt ist. Im Rahmen der Institutionenökonomie basiert dieses Modell auf der Vorstellung von rational handelnden, auf den Nutzen ausgerichteten Akteuren, dem »*Homo oeconomicus*« (Schimank 2007: 165). 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 Präferenzen entspricht. 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 Personen. 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 (Schulze 1997: 13). 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 ausgehebelt werden (»*hidden information*«) und so für den Prinzipal insgesamt zu dem Risiko der »*adverse selection*«, d. h. zu einer Negativauslese von sub-optimalen Maßnahmen bzw. Ergebnissen führen (Gailmard 2014: 4-5). Der risikooanfällige (»*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 (Lane 2013: 86; Schulze 1997 ebd.). Diese Reduktion der Agenten auf den maximalen Nutzen (»*rational choice*«) übersieht, dass kollektive und individuelle Akteure sich auch als »*Value entrepreneur*« betätigen, und kann deshalb institutionellen Wandel nur unvollkommen erklären. Theoretisch spannend sind die Fälle, in denen kollektive und individuelle Akteure, eingebunden in ein institutionelles Rahmenwerk, in-

novativ zur Wirkung kommen und damit auch die Struktur der Institution ändern, durch die sie bedingt sind. Die Forschung spricht vom »*Paradox of embedded agency*« (Zschesche 2015: 111-113). Vielfach wird eine Verbindung zur Strukturierungstheorie von Anthony Giddens gesucht, um aus dem Paradox hinauszuführen: „Zentral an dieser Theorie ist die Dualität von Struktur: Struktur ist gleichermaßen Medium wie Ergebnis sozialer Praktiken.“ (Ebd.: 109; siehe Giddens 1979: 69-70).

Das LEP in Ungarn gilt im deutschen Auslandsschulwesen als Pionier, abgesehen – was wenige wissen – von einem rudimentären Vorläufer an einigen türkischen Schulen. Es war das erste LEP, das voll zur Entfaltung kam, und es war das erste im ehemaligen Ostblock. Damit scheint es ein idealer Fall, den Strukturierungsprozess eines kollektiven Akteurs in der genannten Dualität nachzeichnen. Die individuellen Akteure kamen, wie oben gesagt, im Rahmen des deutsch-ungarischen Lehrerentsendeabkommens vom 24. März 1990 ins Land. Streng genommen, handelte es sich bei den PLK nur semantisch um Entsandte – rechtlich gesehen waren sie vermittelte Arbeitnehmer. Die Repräsentation übten die deutschen Lehrkräfte als Gastlehrer aus, vor allem an ungarischen Primar- und Sekundarschulen im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und in weiteren Fächern mit Deutsch als Unterrichtssprache (DFU). Zum Teil halfen 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. Die einzelnen Lehrkräfte schlossen Arbeitsverträge mit den ungarischen Bildungsinstitutionen ab. Ein gewisses Risiko bestand also vermutlich darin, dass der deutsche und der ungarische Prinzipal gegeneinander ausgespielt wurden. Auch deshalb wurde die Stelle eines Koordinators geschaffen. Auf deutscher Seite war dafür eine ADLK, auf ungarischer Seite ein Ministerialbeamter vorgesehen. Die pädagogische Agententätigkeit ist allerdings eher normativ, weniger ökonomisch, obwohl Elemente des rationalen Handelns bei allen Akteuren präsent bleiben. Normatives Verhalten versucht den Erwartungen der Umwelt zu entsprechen; es folgt der »*logic of appropriateness*« (March/Olsen 1989: 160-162). Im außenpolitischen Handeln des entsendenden Prinzipals (BRD) vollzog sich nach der wiedergewonnenen deutschen Einheit allmählich ein Paradigmenwechsel von der Handelsmacht zur Zivilmacht, gar Großmacht oder – euphemistisch – Gestaltungsmacht (Hellmann et al. 2014: 99-113, passim). Die entsandten Lehrkräfte bzw. Agenten verhielten sich – so die Hypothese

– nicht nur im Kontext der Auswärtigen Kulturpolitik (AKP), sondern auch im Erwartungshorizont der ungarischen institutionellen Akteure angemessen als »*Teacher of norms*« oder »*Value entrepreneur*«, indem sie sich der Idee des vereinten Europas und damit europäischen Werten verpflichteten. Mit wachsendem Umfang des LEP Ungarn wurden dem Fachberater/Koordinator (FBK), um ihn bei bestimmten Aufgaben zu entlasten, weitere, vertraglich an die ZfA gebundene Lehrkräfte (ADLK) an die Seite gestellt: Fachschaftsberater, abgekürzt FSB, die direkt an die Programmschulen angebunden waren. 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 (aber 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 PH oder Universitäten, letzten Endes auch mit den verantwortlichen Referentinnen im Bildungsministerium.⁵ Der FBK übernimmt den Vorsitz in den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) bzw. delegiert den Prüfungsvorsitz an Lehrkräfte aus dem LEP. Er veranstaltet außerdem Fortbildungen für einheimische Deutschlehrer an den DSD-Schulen.

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 (Krath 2015; Ammon 2015: 1092). 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 durchgängig – von der AKBP. Die

5 Das Ministerium war im Laufe der letzten vierzig Jahre unterschiedlich organisiert. 2010 ging es im »Ministerium für Humanressourcen« (kurzfristig auch: »Ministerium für nationale Ressourcen«), ungarisch »Emberi Erőforrások Miniszteriuma« (kurz: EMMI) auf. Darin wurden neben der allgemeinen Bildung u. a. auch die staatlichen Aufgaben Gesundheit und Soziales administriert. 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.

Erweiterung »Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik« soll 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 eine staatliche Behörde ist, weitere sogenannte »Mittlerorganisationen«, die vereinsrechtlich oder als Stiftung organisiert sind. Sie sind oft bekannter als die ZfA: 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). Die Vorgeschichte reicht, oft unter anderem Namen, teilweise in das Kaiserreich und in die Weimarer Republik hinein. Die meist privaten deutschen Auslandsschulen haben eine noch längere Tradition. Etliche wurden von deutschen Auswanderern schon im 19. Jahrhundert gegründet. 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 (Ammon 2015: 1080, nach Düwell 1976: 271). Nach 1933 wurden die Mittlerorganisationen graduell in die Herrschaftsstrukturen der NS-Diktatur eingegliedert und waren teilweise in die rassistischen Programme zur Eroberung des europäischen Ostens (»Umvolkung«) einbezogen (Trommler 2015: 527). Für die 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. 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 ihre Familien mit dem Schulgeld einen erheblichen Beitrag zum Schuletat leisteten (Waibel 2010: 16, 148-149). Aber schon im September 1933 bildete sich eine der ersten Ortsgruppen des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB Gau Ausland) (Ebd. 48-49). Sie schlug vor, die Reichszuschüsse zu erhöhen, 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 auch 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; siehe auch Göser 2021 mit Verweis auf Zeitzeugen).

Auf dem Hintergrund der NS-Diktatur waren die AKP und besonders die im Fokus stehenden Mittlerorganisationen nach 1945 diskreditiert. Im Zuge der Westintegration durch die Bundesregierung – Konrad Adenauer (1876-1967) war als erster Bundeskanzler (1949-1963) zunächst auch Außenminister – demonstrierten die Neugründungen dieser Mittler durch ihre (vorgebliche oder tatsächliche) »Staatsferne« den demokratischen Neuanfang. Paulmann sieht 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 (Paulmann 2005a; 2005b: 1-32; besonders Michels 2005b: 241-258, sowie Michels 2005a). Die Mittlerorganisationen kultivierten in der Folgezeit die staatsferne Praxis in einem Maße, dass inzwischen sogar von einem »deutschen Modell« gesprochen wurde (Maaß ³2015b, in: ders. 2015a: 263-267), aufmerksam begleitet im Feuilleton der anspruchsvollen Leitmedien. Diese wenden sich aber vorwiegend der Kulturarbeit der Goethe-Institute zu – schon die Spracharbeit des GI findet weniger Interesse. Für diese ist im AA das Referat für die Förderung der deutschen Sprache im Ausland verantwortlich (aktuell Referat 610). Die ZfA hat mit dem Auslandsschulreferat zu tun (aktuell Referat 605), wegen der von ihr entsandten Fachberater für Deutsch und Programmlehrkräfte aber auch mit Ref. 610 (AA 2019: Organisations- und Aktenplan, Stand 17. Mai 2019).

Das LEP Ungarn dient somit – wiewohl als kollektiver Akteur handelnd und aus individuellen Akteuren bestehend – dem Prinzipal als politisches Instrument der auswärtigen Sprachförderung. In dieser zweckrationalen Perspektive gehört es wie andere Instrumente zu den Methoden der »Public Diplomacy« (Huijgh 2016). Der 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 (Ammon 2015: 1069). Der Begriff ASP korrespondiert einleuchtend mit der Vorstellung von einer »inneren Sprachpolitik«. In der transnationalen Einflussnahme spielt die ASP des einen Staates mit der Sprachinnenpolitik des anderen Staates zusammen, insbesondere auf dem Gebiet der Schulsprachenpolitik. Der amtliche Sprachgebrauch ist

auch anderen in wissenschaftlichen Arbeiten verwendeten Bezeichnungen eher abgeneigt, so z. B. der („deklarierten“ oder „stillschweigenden“, gar „geheimen“) »Sprachverbreitungspolitik«, die in Anlehnung an den in der Soziolinguistik geprägten englischsprachigen Ausdruck »*language spread policy*« gebildet wurde. Ammon vermutet, dass von Seiten der Politik auf diesen Begriff genau wie auf die Komposita »Sprachaußenpolitik« oder »Außensprachpolitik« verzichtet wird, weil Anklänge an jede Art von »Sprachimperialismus« vermieden werden sollen (zum Stichwort »*linguistic imperialism*« vgl. Phillipson 2013). Dem Ziel der Spracherhaltung (»*language maintenance policy*«) bei den deutschen Minderheiten – so auch in Ungarn – sieht sich die AKP dagegen ausdrücklich verpflichtet (Ammon 2015: 1070-1073, 1077). 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 (Ebd. 1093). Ein griffiger Slogan für ein mehrsprachiges Europa („Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“) wird der verstorbenen Jutta Limbach zugeschrieben, Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts (1994-2002) und anschließend des Goethe-Instituts (bis 2008). In der Perspektive der AKBP ist die deutsche Sprache »*transgredient*«. Sie ist nicht nur ein Objekt der Verwaltung durch das AA, mit einem Kapitel im jährlichen Bericht an den Deutschen Bundestag, sondern auch das bevorzugte Medium für alle Inhalte der AKP. Sie 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. Da die Eigenschaft der Transgredienz nicht nur für die deutsche, sondern für viele Sprachen gilt, lässt sich eine mehr oder weniger offene oder bewusste Agenda der Sprachverbreitung in den außenkulturpolitischen Anstrengungen beinahe aller Staaten annehmen (Ammon 2015: 1073-1078). Das Organigramm des AA weist in der Abteilung 6 für Kultur und Kommunikation seit einigen Jahren eine Stabstelle für strategische Kommunikation auf. Hintergründe der AKBP sind in der deutschen Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Eine bessere Abstimmung der kulturellen Angebote im Ausland geht über die bloße Selbstdarstellung hinaus und versucht, »*Soft Power*« für transnationale Ziele zu mobilisieren (Adam 2016). Einsparungen können als bessere Anpassung an die Bedürfnisse konkreter Zielgruppen kommuniziert werden. Eine von der Bundesregierung in Auftrag gegebene wissenschaftliche Studie zur amtlichen Politik ist mit dem Appell an Parlament und Regierung verbunden, die in den AA-Strategien formulierten, die Menschenrechte einfordernden

Ansprüche auch *im Inneren* der Bundesrepublik umzusetzen und dabei unter Leitung des AA Ressourcen und Erfahrungen zu nutzen, die in der Kooperation mit ausländischen Partnern gewonnen wurden (Weigel 2019). Ganz gleich, ob der Vorschlag in der föderalen Struktur realisiert werden könnte, bleibt die im Untertitel der Studie genannte „Verschränkung von Innen und Außen“ festzuhalten. Die Aussage bezieht sich auf die »*kulturellen Repräsentationen*«, die zu dem idealistischen Deutschlandbild gehören, das in der AKBP von den Agenten verbreitet werden soll – in den didaktischen Ratschlägen für das Fach Landeskunde wird oft ein „realistisches“ Deutschlandbild gefordert. Die »*kulturellen*« müssen allerdings von den »*kollektiven Repräsentationen*« unterschieden werden, durch welche die individuellen Akteure selbst während ihrer Sozialisation in verschiedenen Rollen strukturiert worden sind – ein Begriff, der auf den Begründer der Soziologie, Émile Durkheim, zurückgeht (Durkheim 1912, 1981: 37). Diese vorgängigen Strukturationsprozesse 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 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.

1.1.3. Sprache und Kultur, Interkulturalität und Kulturdiplomatie

Jedes Verständnis von »*Kultur*« ist ein Konstrukt. Der kanonorientierte Begriff der »*Hochkultur*« ist seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, ausgehend von der »*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 sogenannten Elite, sondern aller Schichten, besonders der englischen »*Working class*«, wissenschaftlicher Forschung für würdig befunden (Hall 1999: 113-138). 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 re-

lative 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 (Eagleton: 2001). 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 weiter, inzwischen zu einem Verständnis von Kulturen als „hybriden und fluiden Gebilden“ geführt (Pries/Maletzky 2018: 55-60). Auf diesem theoretischen Hintergrund können interkulturelle Phänomene auf drei Wegen beschrieben werden: indem »Kultur« als (1) „durch Sozialisation erworbenes Wertesystem“, als (2) „Bedeutungs- und Interpretationssystem“ oder als (3) „System zur Zielerreichung und Problembewältigung“ aufgefasst wird (Barmeyer ²2011c: 13-35 passim). 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 oder konfliktträchtig für begrenzte gemeinsame Ziele interagieren – allerdings mit erhofften positiven Wirkungen auf das Geschäfts- oder Investitionsklima. Missverständnisse und Störungen sind auf (oft sprachlich verankerte) »Skripte« zurückzuführen (Hinnenkamp 1999; Müller-Jacquier 2000). Die 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 Don't's«) abgeleitet (Trompenaars 1993). 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 (Hofstede 1993; Hofstede et al. ⁶2017). Diese Ansätze haben inzwischen zu komplexen Formen eines »interkulturellen Managements«

geführt (Bolten ³2018) und die Analyse einer besonderen »interkulturellen Kompetenz« befördert (Pries 2010; Pries et al. 2011; Thomas 2013). Die ZfA gab 2013 eine breit angelegte quantitative Studie in Auftrag: Im Rahmen lehrerbezogener Arbeitsmigrationsforschung wurden die »Pull-« und »Push-« Faktoren eines Auslandseinsatzes quantitativ untersucht (Mägdefrau 2014; Mägdefrau/Genkova 2013; Mägdefrau/Genkova 2017). Ein qualitativer Forschungsansatz (grundlegend: Mayring: ⁵2002) geht am besten von konstruktivistischen Theorien aus, wie sie der »Linguistic Turn« in den Sozial- und Kulturwissenschaften herbeigeführt hat (Gardt 2018). In diesem theoretischen Rahmen dreht es sich bei der Tätigkeit deutscher Gastlehrkräfte an ungarischen Schulen um ein Handeln im interkulturellen Raum. Schon dem Jargon von der »interkulturellen Arbeit« haftet in anekdotischen Kontexten, auch in Selbstzeugnissen von ehemals im Ausland tätigen Lehrkräften, eine gewisse Evidenz an (Lambrecht/Lawin 2017; Lambrecht 2011). Der Inhalt der Lehrtätigkeit, das transgrediente Medium Fremdsprache Deutsch, funktioniert an der Schnittstelle zweier Lebenswelten (Bleyhl 1994; Gogolin ⁵2007).

Für den Anschluss an Durkheims Begriff der »kollektiven Repräsentationen« will Jürgen Habermas auf das linguistische Relativitätsprinzip nicht verzichten, das als erster Wilhelm von Humboldt (1767-1835) formulierte (Humboldt 1836: Digitalisat 105). In dieser Tradition räumt Habermas der Sprache und der kulturellen Überlieferung gegenüber allen anderen Elementen der Situation »[...] eine gewissermaßen transzendente Stellung« ein, genauer eine »eigentümliche Halbtranszendenz« (Habermas ²1982: Band 2, 190-191). 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, so sei hinzugefügt, wird die gegebene Situation auch im Alltag transzendiert. Selbst in der Bezugswissenschaft für den Unterricht des Deutschen als einer Fremd- oder Zweitsprache, der Kontaktlinguistik, galten die Epistemologie, die Anwendungsbereiche und die Methodik des Pa-

radigmas »Interkulturalität« für lange Zeit als »Black Box« (Földes: 2009). Und es fällt auf, dass der Begriff »Interkulturalität« in den allermeisten Fällen als Adjektivattribut »interkulturell« benutzt wird, was in manchen Kontexten eine strenge Begriffsdefinition erspart. Der substantivische Begriff wäre einerseits von »Transkulturalität«, d. h. übernationalen sozialen und kulturellen Angleichungsprozessen, und andererseits von »Multikulturalität« abzugrenzen, bei der sich eine Gesellschaft um die Rechte von Minderheiten sowie deren Teilintegration in Institutionen und Sozialsysteme kümmert, ständig der Gefahr von Parallelgesellschaften ausgesetzt (Pries/Maletzky 2018: 56-57 mit Bezug auf Dreher/Stegmeier 2007: 7). Ist eine »Interkultur« denkbar und möglich? Immerhin scheint die Auffassung von Kulturen als dynamisch-fluiden Konstrukten auch einen »prozessartigen Begriff der Interkulturalität« zu generieren (Barmeyer ²2011c: passim). Die Forschung wendet sich damit der Mikroebene der sozialen Interaktion von Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Identitäten zu. Das gemeinsame Handeln vermag u. U. statt eines bloßen »Transfer-Raums« eine »Interkultur« zu schaffen (Maletzky 2013).

Die Hauptthese der vorliegenden Fallstudie ist, dass sich die Tätigkeit der deutschen Programmlehrkräfte an ungarischen Schulen ab 1989/90 nicht in der Expertenrolle des DaF-Unterrichts erschöpfte, sondern dass sie als Kulturdiplomaten auftraten. Das Verhältnis von AKBP, »Cultural Diplomacy« und »Public Diplomacy« scheint allerdings bis heute weder wissenschaftlich noch strategisch eindeutig geklärt (Violet 2016: 43). 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 (Huijgh 2016: 237). Schon während des Ersten Weltkriegs kam die Bezeichnung »Public Diplomacy« als euphemistische Verkleidung für das bereits diskreditierte Wort »Propaganda« auf (Ebd.: 238, nach Auerbach/Castronovo 2013) – zu einer Zeit, als das Deutsche Reich, wie oben erwähnt, noch keine Probleme mit dem Begriff »Propagandaschulen« hatte. Zu »Cultural Diplomacy« verhält sich »Public Diplomacy« nach verbreiteter Auffassung wie ein Gattungsbegriff (Ebd.: 445). »Public diplomacy« scheint somit Instrumente zu bündeln, mit denen »Soft power« ausgeübt werden kann (Gullion 1965). 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 stimmt: "Public diplomacy is an inexpensive, yet highly effective, way to

promote American policy and interests overseas” (United States Advisory Commission on Public Diplomacy 2000: 5). Das Werben für die eigene Marke (»Nation Branding«) kennzeichnet eher die traditionelle Auffassung von »Public Diplomacy«. Das neuere Verständnis setzt auf das Dialogprinzip (Violet 2016: 106) 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“ (Lohmann et al. 2016: 19). Das Theoriedefizit lässt die behauptete Wirksamkeit allerdings zweifelhaft erscheinen (Violet ebd.). Auch andere Autoren bemängeln den ausufernden Gebrauch des Begriffs »Public Diplomacy« (”the whole gamut of activities, ranging from news briefing to nation-branding”), besonders wenn er auch für kulturelle Anstrengungen im Ausland angewendet werde, die immer schon von der Kulturdiplomatie wahrgenommen wurden. In einer transformationsorientierten Diplomatie liege der Akzent eher darauf, die Beziehungen zwischen den Gesellschaften zu knüpfen und zu stärken als die zwischen den Regierungen (Hamilton/Langhorne ²2011: 235–236). Während sich diese Aussage auf die Richtung der kulturellen Impulse bezieht, erstreckt sich die folgende These 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” (Pigman 2010: 181). »Public Diplomacy« und »Cultural Diplomacy« funktionieren also wie Linse und Prisma in der Optik: Sie erzeugen einen »Brennpunkt« bzw. ein »Spektrum«.

Moderate Vorschläge für weitere Forschung wünschen mehr empirische Fallstudien und heben als theoretische Perspektive hervor, einen integrativen Ansatz in den Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses der Internationalen Beziehungen (IR) zu stellen (Huijgh 2016: 445). Es ist ein Konzept von Kulturdiplomatie zu rekonstruieren, das die durch die angelsächsische Denktradition geprägte, im Umfeld des Kalten Krieges gewachsene Unterordnung der »Cultural Diplomacy« unter die Ägide von »Public Diplomacy« aufgibt. Es gehe um mehr, als kulturelle Ressourcen des eigenen Landes mit dem Ziel zu verbreiten, das internationale Umfeld günstig für die staatliche Außen- und Wirtschaftspolitik zu beeinflussen (Gienow-Hecht/Donfried 2010b: 14). Das von den Autoren vorgeschlagene Modell beruht auf der historischen Analyse von »informellen Strukturen« und »heterogene Konzepten«, die bis zum Ersten Weltkrieg vorherrschten (Ebd.: 16). Ihre Beispiele: 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. Spanische Diplomaten in Italien betätigten sich als Kunstagenten für italienische Künstler, z. B. für Tizian und Tintoretto, am spanischen Königshof. (Der Maler Peter Paul Rubens vermittelte als Diplomat einen politischen Ausgleich zwischen Spanien und England – siehe Kaulbach 1998). Die Diplomaten Ludwigs XIV. waren Jesuitenschüler, die auch die französische Sprache exportierten. Napoleon nahm den Impuls der Aufklärung mit der Verbreitung des französischen Rechtssystems in Europa auf. Schon seit dem 16. Jahrhundert sandten englische Familien ihre Sprösslinge über den Kanal zu befreundeten französischen Familien, damit sie dort den »gesellschaftlichen Schliff« erhielten und Französisch als bevorzugte Sprache der Diplomaten erlernten. (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. Gal 2011). Zwar galt auch 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*« – vgl. Göhler 2011b: 231). Diese Vielfalt der »*Cultural Diplomacy*« droht mit der Passung in ein Gesamtkonzept der »*Public Diplomacy*« verloren zu gehen. In strategischer Auslandskommunikation werde die Neutralität vermisst, ohne die ein nachhaltiger interkultureller Dialog und Austausch nicht zustande kommen könne (Gienow-Hecht/Donfried 2010b: 22) Eine

nachhaltige Brückenfunktion in der Kulturdiplomatie könne nur von neutralen Mittlern ausgeübt werden. Ihre Neutralität erweise sich darin, dass sie nicht offiziell an die Agenda einer Regierung, einer Partei oder 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. 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. Im Hinblick auf die vorliegende Fallstudie wirft dieses Konzept durchaus Fragen auf: Ist die Neutralität der Akteure graduell zu dosieren? Ist z. B. reziproke Kommunikation im institutionellen Rahmen einer ungarischen Schule, zwischen ungarischen Schülern und deutschen Gastlehrkräften, mit dem Zwang, ungarische Leistungsnoten zu geben, möglich? Kann bei den deutschen Lehrerinnen und Lehrern 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?

1.1.4. Auslandslehrkräfte und Fremdsprachenlehrende als Kulturdiplomaten?

”Good EFL [English as Foreign Language] teachers are not simply the teachers, but the ambassadors of the English language“ (Medgyes 1996; 2015: 345). Geradezu eine neue Selbstdefinition forderte damit der in Ungarn bekannte Anglist und Lehrerausbildner von seinen Studierenden an der ELTE Budapest. Eine schwierige geistige Übung für die angehenden nicht-muttersprachlichen Englischlehrenden im ungarischen Schulwesen, und nicht mehr als eine Metapher und idealistische Forderung, insofern nicht institutionell unterstützt durch ein verpflichtendes Praktikum im Zielsprachenland. Selbstverständlicher erscheint die Botschafterrolle der muttersprachlichen Englisch-Lehrerin, 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“ (Pigman 2010: 180). 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 so 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. Im Interview 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 (Day 2007). 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. 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 interkulturelle Nutzung des Unterrichts schafft durch das pädagogische Handeln einen Transferraum – u. U. 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«). 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 »Beflaggung« wie mit dem Begriff »Kulturdiplomatie«? 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. Im Austausch zwischen den souveränen Nationalstaaten vertreten Diplomaten ihren Staat im Ausland, sie sprechen für ihn, sie verkörpern ihn geradezu (Niedner-Kalthoff 2005: 13). 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« (Reziprozität) oder Maßnahmen auf Gegenseitigkeit. 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). Allerdings deutet sich ein Wandel in der Geltung solcher Grundsätze an. 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 (Frey/Frey 2016). Deutsche Lehrkräfte im Ausland haben keinen Diplomatenstatus und genießen deswegen keine Immunität – doch soweit sie als ADLK Beamte sind, unterliegen sie wie die Diplomaten zusätzlich zum einheimischen Recht noch dem deutschen Disziplinarrecht. 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.

Als Experten stehen Diplomaten in einem zwiespältigen Verhältnis zum Souverän und zum Prinzipal (an seine Aufträge gebunden, aber ihm im Expertenwissen voraus). Im Hinblick auf die Wissensbestände, von denen sie ihren eigenen möglichst geheimhalten, befinden sich Diplomaten in einer »*janusköpfigen*« Situation. Sie üben sich in einem fortwährenden Rollentausch zwischen Fachmann und Dilettant. Gegenüber dem Prinzipal in einer zumindest zeitweise überlegenen Position als jemand, der sich im internationalen Recht, in den tradierten Regeln des Gastlandes 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 (Niedner-Kalthoff 2005: 14). Hierin liegt der eigentliche Grund für die Redeweise, in der sich Diplomaten gerne als »*Generalisten*« bezeichnen (Bauer 2010: 35.) Nach der exemplarischen Studie von Ulrike Stoll über Dieter Sattler, Leiter der Kulturabteilung im AA von 1959 bis 1966 (Stoll 2005a; 2005b), legte Gerd Ulrich Bauer mit seiner qualitativen Untersuchung zum Expertentum in der AKP drei weitere wissenschaftliche Porträts von Nachfolgern in diesem Amt vor: Hans Arnold (1972-1977), Barthold C[arl] Witte (1983-1991) und Lothar Wittmann (1991-1995). 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 beiden 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 für Kulturkontakte ins Ausland verantwortlich zeichneten, 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 (Bauer 2010: 122-135). 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 Lehrende 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 (IR), 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«. So Volker Stanzel, ehemaliger Politischer Direktor im Auswärtigen Amt, bei einem Vortrag über »Die Zukunft der Diplomatie« in der Andrassy Universität Budapest am 12. Mai 2016. 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 Erfahrung wirksam werden, »[...] ein für allemal [...] Charisma« (Weber 1922; 1980: 227). 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:

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).

Die vorliegende Fallstudie erkundet die Handlungsspielräume von individuellen Akteuren, die weniger prominent sind als die von Stoll und Bauer porträtierten Ministerialdirektoren. 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. Anfangs wurden sie von ungarischer Seite als »Experten« vor allem wegen ihrer Eigenschaft geschätzt, Unterrichtsinhalte als deutsche Muttersprachler einführen und vortragen zu können. Diese Kompetenz wurde historisierend mit dem Wort »nyelvmester« ausgezeichnet (ung. für den historischen »Sprachmeister«, vgl. dazu Krumm 2007: 352-358). 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- oder Französischlehrende, Italienisch- oder Russischlehrende tätig gewesen waren. Künftige Deutschlehrkräfte wurden in Universitäten und Studienseminaren der BRD 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. (Zur Geschichte von DaF als Hochschuldisziplin siehe Krumm 1994; Feld-Knapp 2006). 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 vornherein authentisch. Wer im bilingualen Unterricht sein Fach beherrscht, erhöht die Glaubwürdigkeit. Die LehrROUTINEN 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 Lehrpraxen führen auf dieser Basis manchmal zu einer gründlichen Revision der Konzepte für guten Unterricht, manchmal auch nicht.

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass das Handlungsfeld und individuelle Akteure einander gegenseitig strukturieren. Über Jahrhunderte verbanden sich mit den lebenden Sprachen pragmatische Vorstellungen eines erfolgreicherer oder angenehmeren Lebens; dem Unterricht in klassischem Latein und Griechisch dagegen wurde die Schulung des logischen Denkens zugeschrieben. Mit der philologischen Ausbildung der Lehrer für die alten Sprachen am humanistischen Gymnasium glaubte man seit dem 19. Jahrhundert nur dadurch konkurrieren zu können, wenn in der Hochschulausbildung für moderne Fremdsprachen ebenfalls die Grammatik-Übersetzungsmethode an historischen und literarischen Texten eingeübt wurde (Siehe Szépe 2001: 121-129; Lehberger ⁵2007). Die Ansprüche der zielsprachlichen Realien wurden über die Landeskunde eingebracht (Lüsebrink ⁵2007) – durchaus auch im ideologischen Spagat wie beim Englischunterricht in der DDR (Spantzel 2001). In den 1980er und 1990er Jahren des vergangenen Jahrhunderts führte die Lernerzentrierung des Unterrichts dazu, seine interkulturellen Bedingungen und Ziele ernst zu nehmen (Gogolin ⁵2007: 96-102; Hunfeld 1990; 1991; 2004a; 2004b; Mog [Hg.] ³1994; Roche 2001; 2005: 220-241). Hartnäckig hält sich die Vorstellung, Fremdsprachen könnten zum besseren Verständnis zwischen den Völkern und damit zur Friedenssicherung beitragen (z. B. Roche noch 2018: 12; skeptisch dagegen Hunfeld schon 1991: 50-52, im Kontext des Kriegs in Jugoslawien). Während des Ersten Weltkriegs war im Deutschen Reich erwogen worden, 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 (Lehberger ebd.: 613). Hier begegnet man einer »dunklen Seite« des Fremdsprachenunterrichts: Feindaufklärung und Nachrichtenbeschaffung (Uessler 2018: 370-371, 383-384).

1.2. Internationale Beziehungen und Außenpolitik

Die »International Relations« (IR) gehen von einem System souveräner Staaten aus, die jeweils definiert sind durch ein abgegrenztes Territorium, auf dem sie erfolgreich ein Gewaltmonopol durchsetzen können (Schultze 1994: 437). 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 (Rausch 1998: 237). Insofern verlaufen die kulturellen Bruchlinien in MOE nicht entlang der Staatsgrenzen von 1989/90. Die »verspätete Modernisierung« wurde bereits in den 1970er und 1980er Jahren in der ungarischen Historiographie – die den Anschluss an die westliche Fachdiskussion suchte (Klimó 2011: 20) – in einer Zweiteilung (Westen und Osten) bzw. einer historisch tiefer reichenden Dreiteilung (Westeuropa, Mittel- und Osteuropa) modelliert, zurückgehend auf den Mediävisten Jenő Szűcs (Szűcs 1983; 1981: 313–359; Pók 2014c). 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 Abgrenzung zwischen westlichem und östlichen Christentum bzw. dem Islam um 1500. Im Zuge des Jugoslawienkriegs wurde dieser Bruchlinie auch international größte Aufmerksamkeit geschenkt (Huntington 1993: 30–31). Jedoch schon vor 1989 generierten oder beeinflussten die wissenschaftlichen Modelle einen »Mitteleuropa-Diskurs«, der die Grenzen der Fachwissenschaften bald überschritt (Segert 2002: 17–22). Essays von Autoren wie Milan Kundera (1983), der im französischen Exil lebte (Ther 2005), oder György Konrád, der in Frankfurt am Main (Suhrkamp) veröffentlichte, erlangten eine bemerkenswerte publizistische Resonanz (1985a; 1985b; siehe auch Paetzke 1986: 235–245). 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 (Brix/Busek 1986; dieselben 2018). Einen weiteren wirkmächtigen Titel trug eine Publikation in Westdeutschland: »Die Mitte liegt ostwärts«. Sie spielte auf den verlorenen deutschen Osten an (Schlögel 2019). Die Unterscheidung von »border« und »frontier« gilt also nicht nur horizontal bzw. räumlich, sondern auch vertikal in der Zeit.

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 (Rausch ebd.). Das Zusammenspiel von »Innen«

und »Außen« hatte – wie gesehen – auch schon die außenkulturpolitische Repräsentation bestimmt. In einem »Europa der Vielfalt« sollte – das war der Sinn der Metapher vom »Gemeinsamen Europäischen Haus« zur Zeit der Wende 1989/90 – das Gemeinsame gestärkt werden und das Eigene erkennbar bleiben. Gorbačëv stellte sich das »Europäische Haus« also nicht wie zwei Doppelhaushälften, sondern wie ein Mehrfamilienhaus vor. Der Sprache kam in diesem Prozess des Miteinanders eine doppelte Aufgabe zu. Als *Zeichensystem* diente sie der möglichst störungsfreien Kommunikation über Sachverhalte und dem Appell an gemeinsame Werte und Normen. Als *Abbild* war Sprache verbunden mit den Identitäten und diente dem Ausdruck einer individuellen oder kollektiven, kulturell geprägten, also einzigartigen Weltansicht. Das Verstehen der Zeichenbedeutungen bildete die Grundlage für interkulturelle Kompetenz (Müller-Jacquier: 2011). Aber der bilaterale Kulturaustausch ist anfällig für Stereotypen (Trautmann [Hg.] 1991; Scherrer: 1991); die multilateralen Blicke lassen die Vielfalt lebendig werden. Dabei hilft das Leitbild des Europarates, jeder europäischen Bürger solle sich in mindestens drei Sprachen verständigen können (Jostes 2004: 6–30; Szabari 2006: 37–48).

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, »[...] irreführender Weise häufig [...] westfälisches Staatensystem« genannt (Hellmann et al. 2014: 25), 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 (Diner 1994: 590). 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« (Hellmann et al. ebd.: 29 mit Hinweis auf Bull 1977: 24–38). 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 durchlässi-

ger; 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 partiell ohne Hinnahme der Verwestlichung in kulturellen Bereichen, wie z. B. in islamischen Ländern (Huntington 1996; ²2002: 105-114). Die zuletzt genannte Position scheint durchaus auch Resonanz in Ungarn zu finden, wenn unter der Überschrift „Mitteleuropa in der Falle : zur Mesalliance mit der EU“ von einem

[...] sehr spezifischen Satz historischer Erfahrungen [gesprochen wird], die als eine Abfolge von teils freiwillig von außen übernommenen, teils von außen erzwungenen Transformationen beschrieben werden können (Schöpflin 2018: 328).

Der realistische Theorieansatz der IR geht von der Anarchie im 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 (Meyers 1994a: 235). 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 (Zürn 1994: 311; 313-316; Schimmelfennig ⁴2015: 22-27). Die Achtung vor der Souveränität der Staaten gilt als Prinzip des Völkerrechts. Dabei handelt es sich begrifflich und historisch um die Setzung des Herrschaftsanspruchs, bezogen auf das durch Territorialgrenzen bezeichnete Hoheitsgebiet, nicht nur nach innen wie beim Gewaltmonopol, sondern auch nach außen in Gestalt des Unabhängigkeitspostulats. „[Dieses] bedeutet [...], ausschließlich dem eigenen Willen – unabhängig davon, wie er entstanden oder begründet ist – unterworfen zu sein.“ (Seidelmann 1994: 493).

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. Dass der Staat im internationalen System als mehr oder weniger mächtiger Akteur auftritt, bedeutet aber nicht, dass er innerhalb des Staatsgebiets uneingeschränkt herrschen könnte, wie im Laufe der Theorie-Entwicklung auch vom Neorealismus anerkannt wurde (Rieger/Schultze 1994: 247).

Mit und in Außenpolitik nimmt die im souveränen Nationalstaat organisierte Gesellschaft ihre allgemeinpolitischen, wirtschaftlichen, militärischen und soziokulturellen Interessen gegenüber ihrem internationalen Umfeld wahr. Dazu gehören sowohl die von außen kommenden strukturellen Einflüsse und aktuellen Handlungen als auch die von machtpolitischen bzw. inhaltlichen Interessen bestimmte Einwirkung auf die Umwelt bzw. deren Strukturierung. Außenpolitik erschöpft sich nicht in einzelnen Handlungen, sondern konstituiert ein Beziehungsmuster, dem eine mehr oder weniger deutlich gemachte Gesamtstrategie unterliegt (Seidemann 1998: 1, zitiert nach Hellmann et al. ebd.: 29).

Die Lehrereinsatzprogramme der Bundesrepublik Deutschland nach 1989 bilden ein solches Beziehungsmuster. Sie werden hier am Beispiel Ungarns zum ersten Mal historiographisch erfasst; sie sind aber bereits auf dem theoretischen Hintergrund der IR erforscht worden (Andrei/Rittberger ²2009, 33–60, unverändert ³2015, 10–37; siehe auch die Dissertation von Andrei 2007), ein Grund dafür, sich hier näher mit IR-Theorien zu befassen. Während das Autorenteam sich einen ausgesprochenen Theorietest vorgenommen hatte, geht es hier um die Rekonstruktion der historischen Prozesse, die zuallererst in Ungarn ab 1990 das „Beziehungsmuster“ eines LEP im allgemeinen Schulwesen eines Partnerstaats konstituierten. Nach diesem Muster wurden danach für alle MOE-Staaten wie auch für die Nachfolgestaaten der Sowjetunion (und später z. B. für die Mongolei, für Vietnam und China) Lehrereinsatzprogramme mit dem Ziel aufgelegt, die deutsche Sprache zu stärken. Diese AKBP-Maßnahme gehörte als Instrument in die Gesamtorchestrierung einer Politik des Westens, die »Wandel durch Handel« herbeiführen wollte: auf der einen Seite Universalismus und Menschenrechte, dagegen neoliberalistische Wirtschaftspolitik und Zusammenarbeit mit illiberalen Regierungen auf der anderen Seite

(Ther ²2014: 51-52). Dieser Dualismus wird in MOE als »*double standards*« kritisiert (Krastev/Holmes 2019; Applebaum 2024: 24-33).

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. Dieser so von Andrei/Rittberger referierten Theorie der »*Realistischen Schule*« gesellen sich in ihrer Analyse zwei andere Groß-Theorien (»*Grand Theories*«) hinzu: die von den Autoren so genannte »*liberal-utilitaristische*« und die »*konstruktivistische*« Theorie der IR. Der ersteren wird keine Aussagekraft für die Konstituierung der Lehrereinsatzprogramme zugestanden. 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 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“ (Ebd. 41 mit Bezug auf Schaber/Ulbert 1994: 142). 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 sozial-konstruktivistische Variante leite das außenpolitische 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“ (Ebd. 40). Konkret auf den „Lehreraustausch“ und die vertraglich vereinbarte wechselseitige Einrichtung von Kulturinstituten bezogen, bestätige sich die Kongruenz mit der schon vor 1990 entsprechend dem KSZE-Prozess vertretenen Norm, mit dem Kulturnaustausch zur Entspannung zwischen Ost und West, also zum Weltfrieden, beizutragen (Andrei 2007: 171). Den an dieser Stelle möglichen Brückenschlag zwischen dieser Norm und den programmatischen Handlungsorien-

tierungen der individuellen Akteure – sprich: der deutschen Gastlehrkräfte in Ungarn – im Sinne der Kulturdiplomatie und der Friedensmission von Fremdsprachenlehrern hielte 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 zwar normengeleitet für den Weltfrieden, aber statt durch Kulturaustausch eher durch direkte Interventionen, rechtliche Expertisen und einen Beobachterstatus z. B. bei Wahlen.

Das Bemühen des Autorenteams, Alternativen zur »*Realistischen Schule*« zu erwägen, konnte freilich nur dem damaligen Stand der Theoriedebatte entsprechen. So erscheint heute die Wirkung, die den Normen zugebilligt wird, überzogen. Die Verhaltensregeln für die KSZE-Teilnehmerstaaten in Korb I, wie z. B. der Gewaltverzicht, die Beachtung der territorialen Integrität, Nichteinmischung, 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 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. Aber wäre »*Kulturaustausch für den Weltfrieden*« wirklich eine Norm gewesen, dann hätte sie allenfalls kontrafaktische Geltung beanspruchen können: „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“ (Zellentin 1994: 253–254). Auf den Folgekonferenzen wurde u. a. deutlich, dass der Begriff der Menschenrechte so tief in den jeweiligen politisch-kulturellen Systemen verankert war, dass nur schwer ein Ost-West-Konsens erreicht werden konnte (Peter 2013: 15–28). 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.“ (Garton Ash 1992: 135; vgl. dazu auch Enzensberger 1987b: 119-176). Die Zersetzungsmaßnahmen der ungarischen Staatssicherheitsorgane gegen das inoffizielle Forum wurden auch von ungarischen Oppositionellen als perfide empfunden (Müller 2005b). 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 sollte die zwischenzeitliche Weiterentwicklung der Theorie nicht unbeachtet bleiben. An dieser Stelle sollen einige Bemerkungen genügen. Die erste Theoriedebatte setzte den Realismus gegen den Idealismus, die zweite den Neorealismus gegen den klassischen Realismus durch, die dritte sortierte die theoretischen Ansätze neu. Der Realismus und Liberalismus sowie die aus letzterem ausgegliederten Ansätze des 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 aus (Ideen, Bedeutungszuschreibungen, Identitäten, Normen usw.), die sich auf Präferenzen und konkretes Handeln auswirken (Schimmelfennig ⁴2015: 63-64). Die konstruktivistische Position in der dritten Theoriedebatte entspricht einer fundamental anderen theoretischen Sicht auf die Strukturen des internationalen Systems. 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 (Ebd. 64). Das internationale System wird vielmehr von Grund auf kulturell konstituiert (Ebd. 65). 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 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 [...] wie das Gleichheitsprinzip oder das Streben nach Wohlstand sind europäischen, westlichen Ursprungs“ (Ebd. 166-167 unter Hinweis auf

Finnemore 1996). 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 aus (»*Die*«) (Ebd. 182). „Gemeinschaft entschärft die problematischen Wirkungen der Anarchie. Wenn andererseits gegensätzliche Kulturen aufeinander treffen, verschärfen sich die Anarchieprobleme“ (Ebd. 168). Dann können Wissensbestände gelegnet, 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 (Ebd. 180). Die Ost-Erweiterung der EU wurde seit dem Ende der 1990er Jahre unter konstruktivistischen Vorzeichen aber auch darauf analysiert, warum Freundschaft so schwierig herzustellen ist. 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 gerechnet werden. „Zweckrational handelnde Akteure sind viel eher bereit, ihr Verhalten externen Chancen und Restriktionen strategisch anzupassen, als normativ oder habituell handelnde Akteure“ (Ebd. 181). 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“ (Ebd. 182).

Wenn die vorliegende Fallstudie von dieser konstruktivistischen Theorie ausgeht, gilt es im nächsten Schritt, bei der Auswahl von Forschungsmethoden deren epistemologischen Hintergründe zu beachten. Checkel differenziert zwischen konventionellen, interpretativen und kritisch/radikalen Konstruktivistinnen. 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 oder auf die Soziologie. Als Methode qualitativer Forschung wenden sie zum Nachweis kausaler Mechanismen häufig das »*Process tracing*« an (Checkel 2006: 58). Diesen Forschern muss es angelegen sein, die Kausalkette nicht mit interpretativen Methoden zu vermischen (Ebd. 60). Interpretative Konstruktivistinnen 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 Konstruktivistinnen 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. Der Forscher reflektiert über die eigene Position gegenüber dem Forschungsgegenstand, was in der positivistischen Herangehensweise nicht zum Thema gemacht wird. Methodische Sorgfalt, wie z. B. bei der Triangulation der Quellen sowie bei der Operationalisierung linguistischer Kategorien, bleibe freilich häufig ein Problem, sodass Zweifel hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität nicht ganz ausgeräumt werden könnten (Ebd. 64 u. ö.). Abschließend sei auf das vorläufige Ende der Theoriedebatte in den IR hingewiesen. Stattdessen werden Theorien mittlerer Reichweite bzw. die Kombination und Synthese von Bausteinen unterschiedlicher Ansätze in konkreten Fallstudien für weiterführend gehalten (Schimmelfennig ebd.: 63-64).

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

Mit dem Begriff »*Diffusion*« wird allgemein die Übernahme von Normen, Ideen und politisch-administrativen Handlungsmustern (»*Policies*«) aufgrund wachsender internationaler Interdependenz bezeichnet. Mit diesem Ansatz wird erforscht, ob und wie einheimische Entscheidungen durch transnationale Diffusionsprozesse beeinflusst werden (Gilar-di 2012: 453 [v2.pdf: 1]). 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 (Zürn 1994: 316). Für das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der SU wurde neben anderen Faktoren, wie dem Versagen der Planwirtschaft, vor allem die Erschöpfung der ökonomischen Ressourcen des Ostblocks u. a. durch den Rüstungswettkampf verantwortlich gemacht. Aber die Ereignisse warfen auch die Frage auf, inwieweit Kultur als »Soft power« gelten könne (Nye 1990; 2004; in Auszügen bei Huijgh 2016: 440). Insbesondere die beiden deutschen Staaten waren im Kulturbereich den Einflüssen der beiden Supermächte ausgesetzt (Caute 2003). Der europäische Einigungsprozess beförderte noch ein weiteres Mal die spezielle Beschäftigung mit der Wertediffusion. Ungarn hatte von den MOE-Kandidaten die Bedingungen für einen Beitritt in die Europäische Union am schnellsten erfüllt. Für den politischen Prozess wurden vier Phasen unterschieden (Dieringer/Tóth 2011): (1) eine »antizipatorische Phase« ab 1989, in der Ungarn sich vom kommunistischen Einparteiensstaat in eine Demokratie mit liberaler Marktwirtschaft umgestaltete und die Mitgliedschaft in NATO und EU anstrebte; (2) eine »adaptive Phase« ab 1997, in der Ungarn die Kopenhagener Kriterien erfüllte und den Regelungsbestand der EU (»acquis communautaire«) übernahm; (3) eine »Nach-Beitrittsphase« ab 2004, in der sich Ungarn in die Aufgaben eines Vollmitglieds der EU hineinfand und die (4) mit der Übernahme der Ratspräsidentschaft 2011 in die noch anhaltende Phase der Vollmitgliedschaft überging. Allgemein gesehen bleibe nach Wegfall der konditionalen Anreize fraglich, ob „[...] die Lücke zwischen Regelübernahme (in nationale Gesetze) und Regelumsetzung (in der nationalen Staatspraxis), die wegen des schnellen Übernahmeprozesses [...] klappt, bestehen bleibt“ (Schimmelfennig 2004: 490). Dagegen erkundet die ungarische Regierung (im Amt seit 2010 bis heute) mehr und mehr durch kalkulierte Regelverletzungen den politischen Spielraum gegenüber den EU-Institutionen. Diese Politik wird häufig – je nach Standpunkt – mit strategischen Zielsetzungen eines kleinen Landes in der Welt oder mit regierungsseitig erwünschter Ablenkung von inneren Problemen Ungarns erklärt. Die kulturelle Dimension dieses Handelns ist dagegen lange Zeit kaum beachtet worden (Göler/Barbato ²2011: 385). 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:

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).

Während Ungarn die Beitrittskonditionalitäten mustergültig erfüllt hatte, 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 ihnen. Das wäre kein Einwand gegen die Annahme der Diffusion. Deren Erforschung ist auf den Prozess orientiert und nicht auf die Ergebnisse. Auf der anderen Seite muss transnationale Diffusion von imperialistischer Einflussnahme unterschieden werden (Meyers 1996b: 544). Diffusion ist auch nicht äquivalent zur Konvergenz (Gilardi 2012: 455 [v2.pdf: 3]). Werden Korrelationen zwischen sozio-ökonomischen Gegebenheiten und den diffundierenden Politiken vermutet, lassen sich diese Hypothesen durch den Nachweis von Kausalmechanismen bestätigen (Schimmelfennig 2015: 44-50). Es herrscht weitgehender Konsens darüber, dass sich die meisten erforschten Mechanismen in vier Kategorien zusammenfassen lassen: “[...] namely coercion, competition, learning, and emulation” (Gilardi 2012: 465 [v2.pdf: 13]). Dabei erzielt das Lernen die nachhaltigste Wirkung (Ring 2014: 29-42). 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 ist das Zusammenwirken von Weltbank-Beratern und einheimischen Experten belegt, 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 (Ther 2014: 51-52, Zitat 51). Folgt man den Debatten über den Einfluss von Weltbank und IWF bis hin zur Ost-Erweiterung der EU, heißt es in Gilardis Handbuchartikel, so könnten die jeweiligen Konditionalitäten in den Begriffsrahmen der »Coercion« gefasst werden (Gilardi 2012: [v2.pdf: 4]). Empirische Studien wiesen allerdings nur einen schwachen Einfluss solcher Zwangslagen auf die Beitrittsentscheidung nach (Gilardi 2012: [v2.pdf: 13-14]). In der Folge verzichtet Gilardi gänzlich auf

die Kategorie »Coercion« (Gilardi 2016: 9). Statt sich auf die Fälle der »[...] grenzüberschreitenden autoritativen Werteverteilung [i. e. »Coercion«, KDUe]“ zu fixieren (Schimmelfennig 2015: 19–22), sollte die Definition für Diffusion weiter gefasst werden, um breitere Anwendungen zu generieren. Gilardi zitiert zustimmend (2016: 9):

[P]olicy diffusion occurs when government policy decisions in a given [jurisdiction] are systematically conditioned by prior policy choices made in other [jurisdictions] [...] ⁶ 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. (Simmons et al. 2006: 786, mit Verweis auf Strang 1991: 325).

Damit ist der Theorieansatz offen für Forschungsfragen auf allen Handlungsebenen des »Drei-Ebenen-Modells«, d. h. auch unterhalb der intergovernmentalen und der nationalstaatlichen Regierungsebene (Makro-Ebene). Das stellt aber methodische Anforderungen:

Anhänger der Analyse kausaler Mechanismen fordern allgemein, dass sozialwissenschaftliche Theorien die Mikrofundierungen kollektiver Handlungsergebnisse präzisieren müssen [...]. [S]ie 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) (Gschwend/Schimmelfennig 2007b: 17).

In der vorliegenden Fallstudie wird das Handeln der Akteure auf der Meso- und der Mikro-Ebene im Hinblick auf die in der Pädagogik diffundierenden Elemente, Werte, Normen, Haltungen, Stile, Projektideen, Qualitätsstandards im Bereich der Schulbildung usw. untersucht:

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: [v2.pdf: 2–3]).

6 In Gilardis Handbuchartikel (2012 [v2.pdf: 2]) heißt es weniger präzise "country" statt "jurisdiction".

Die Kausalmechanismen der Diffusion 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? Durften deutsche Gastlehrkräfte in fundamentalen Fragen der Pädagogik von einem leicht herstellbaren Konsens mit ihren ungarischen Kollegen ausgehen? Wie genau erfüllen kollektive oder individuelle Akteure die Rolle von Sozialisationsagenturen oder von »*Teachers of Norms*«? Wie weit dürfen Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz gehen? Erinnert sei an Giddens' theoretischen Ansatz, der von einem Dualismus der Struktur ausging. Die Akteure formen ihre eigene Struktur, indem sie die Struktur ihres Handlungsfeldes formen. Was geschieht aber in der interkulturellen Kommunikation, wenn Akteure mit einem je anderen kulturellen Hintergrund, genauer: mit einer je spezifischen Strukturierung, kooperieren? Können Mikrofundierungen des gemeinsamen oder aufeinander bezogenen Handelns benannt werden?

Alexander Wendt knüpft an Giddens' soziologische Theorie an und entwickelt sie mit seinem »*Structure-agency*«-Modell für Anwendungen in den IR weiter. Individualistische Theorieansätze im Neo-Realismus (vgl. Waltz 1990; Zürn 1994) 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 ausschlaggebender als »*Meinungen*« einschätzte. Die Partner in einer interkulturellen Kommunikationssituation, etwa Regierungsmitglieder oder –beauftragte 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 (Wendt 1999: 158-159). 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 Einstellungen aber lassen sich nur auf die je unterschiedlichen »*kollektiven Repräsentationen*« [der eigenen Gesellschaft] zurückführen (Ebd.: 143). Der gemeinsame Ausdruck für diese beiden Formen des Wissens in »*Epistemic communities*« bei Wendt ist »*Culture*« (Ebd.: 185). In dieser Doppelstruktur des Wissens spiegeln sich die Bilder vom »*Eigenen*« und vom »*Fremden*« wider, welche die Akteure in der Interaktion abgeben oder die sie in einer vorweg angestellten Situationsanalyse entwerfen. Die Spiegelbilder, so ist zu vermuten, ver-

stellen aber den Blick, da sie – für die Partner durchaus unterschiedlich – tiefreichend in den jeweiligen »kollektiven Repräsentationen« angelegt sind. Aufgrund der doppelten Strukturierung der Episteme können Partner unterschiedlicher Kulturen in Verhandlungen durchaus Ergebnisse erzielen, ohne übermäßiges Verständnis füreinander zu entwickeln. Wenn aber selbst das »Common knowledge« fehlt, kann es bestenfalls zu einem Null-Ergebnis kommen. Oder zur Katastrophe. Wendt's historisches Beispiel ist das Aufeinandertreffen 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.

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).

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“ (Galeano ²1981: 26). 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:

[T]he 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" (Wendt ebd.: 184, Hervorh. KDUe).

Das Verhältnis ist nach dem Konzept der »*Supervenience*« aufzufassen. Diesen schwer zu übersetzenden Begriff entnimmt Wendt der Hirnforschung. 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 und einem bestimmten Gemütszustand keine Kausalität hergestellt werden. »*Supervenience*« bildet bei Wendt die Analogie zu dem »*Structure-agency*«-Modell. 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*«.

"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" (Ebd.: 156, Hervorh. im Original).

Übertragen auf den untersuchten Fall, lautet die Hypothese: Deutsche Gastlehrkräfte 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 die jeweils virtuell in Wünschen, Abneigungen und Überzeugungen angelegten kollektiven Repräsentationen (»*collective knowledge*«) der eigenen Kulturen aus (»*Supervenience*«) - es sei denn, was unwahrscheinlich wäre, die ungarischen Kolleginnen und Kollegen hätten keine Notiz von der deutschen Gastlehrkraft genommen. Zu klären ist, ob die ungarische Reformpolitik und die zwischenstaatliche Vereinbarung über das LEP interkulturelle Diskurse er-