



Die Gender-Frage

Länderdossier

Spanien: Berufsbildungssystem nach deutschem Vorbild

Pro & Contra

Ist „Multikulti“ gescheitert?

Alumni VIP

Dominic Nahr – Kriegsphotograf mit emotionalem Engagement

Inland

Hirnforscher Gerhard Roth:
Wie lernen wir?

Fokus: Die Gender-Frage

Wie verschieden sind wir wirklich? Der Umgang mit geschlechtsspezifischen Bildungsunterschieden

Schulbuchforscherin
Dr. Inga Niehaus über den
Gender-Aspekt in Lehrwerken

UNDÜTSCH MACHT SCHULE!

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

Wir sind der globale
Schul-ausrüster für
Deutsche Schulen
im Ausland

Schnelle, zuverlässige
und kostengünstige
Auftragsabwicklung
in alle 5 Kontinente

F. Undütsch GmbH
Since 1900



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

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



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

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



Die Gender-Frage

Das Geschlecht formt den Menschen, nicht umgekehrt. Oder doch? Dass die kontroverse Debatte um die Gender-Frage nicht abflaut, zeigt nicht zuletzt die Aufregung über die Aussage von Familienministerin Kristina Schröder, die in einem Interview der „Zeit“ erklärte, dass man auch „das Gott“ sagen könne. Bei der Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit geht es aber nicht nur um den politisch korrekten Sprachgebrauch, sondern vielmehr um die Frage, wie verschieden wir wirklich sind und was wir bildungstechnisch daraus machen.

Dass Mädchen lieber lesen und Jungen lieber Mathematikaufgaben lösen, ist nicht erst seit PISA und Co. bekannt. Doch wie geht man mit diesen Unterschieden um? Mit dieser Frage beschäftigen wir uns im aktuellen Heftfokus und lassen dabei Gender-Forscher und Bildungsspezialisten zu Wort kommen. Ab S. 20 lesen Sie außerdem, welche Erfahrungen Dr. Inga Niehaus, Projektkoordinatorin für Internationale Schulbuchforschung am Georg-Eckert-Institut, mit geschlechtergerechtem Sprachgebrauch und Rollenklischees in Lehrwerken gemacht hat.

Bildungsbarrieren gibt es allerdings nicht nur aufgrund von Geschlechterunterschieden. Auch der kulturelle Hintergrund von Kindern hat großen Einfluss auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Ab S. 36 begeben wir uns auf die Suche nach der multikulturellen Bildungsgesellschaft, die allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Chancen bietet.

Aktuelle Bildungsthemen wie Inklusion und Integration werden in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Damit verbunden ist immer die Frage, ob unser Schulsystem den Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft gerecht wird. In diesem Heft beginnen wir eine neue Serie, in der wir Wissenschaftler und Bildungsexperten zum Thema Schule und Lernen zu Wort kommen lassen. Im Interview ab S. 16 erläutert Hirnforscher Prof. Dr. Gerhard Roth, wie Lernen grundsätzlich besser gelingen könnte und warum Bildung Persönlichkeit braucht.

Wie deutsche Bildungskonzepte auch im Ausland funktionieren, erfahren Sie im Länderdossier Spanien ab S. 58. In Zusammenarbeit mit Deutschland möchte das Land sein Berufsbildungssystem reformieren. Als Beispiel dafür dient das Konzept des dualen Systems der ASET Barcelona.

Viel Spaß beim Lesen der vorliegenden BEGEGNUNG wünschen Ihnen

Boris Menrath

Stefany Krath

Inhalt

FOKUS: DIE GENDER-FRAGE

Schule und Gender: zwischen Konstruktion und Dekonstruktion

Die Rollenmuster der verschiedenen Geschlechter werden in Bildungseinrichtungen nicht aufgebrochen, sondern verstärkt, so kritisieren Gender-Forscher. Sie fordern einen bewussteren Umgang mit geschlechtstypischen Verschiedenheiten. 20

„Der Fußball spielende Junge, das mit Puppen spielende Mädchen“

Interview mit Dr. Inga Niehaus, Forschungskordinatorin am Georg-Eckert-Institut, über den Gender-Aspekt in Lehrwerken 24

Istanbul Lisesi

Spitzenförderung für junge MINT-Talente 26

INLAND

didacta 2013

Deutsche Auslandsschulen auf Europas größter Bildungsmesse 6

Frühförderung im Fremdsprachenunterricht

Bloß ein Mythos? 8

Nachgefragt

Wie sinnvoll ist Fremdsprachenunterricht in der Grundschule? 13

BIDS-Jahrestagung

Interkulturelle Kompetenzen auch im Klassenzimmer gefragt 15

Neue Serie: Experten sprechen über die Zukunft des Bildungssystems

Hirnforscher Prof. Dr. Gerhard Roth 16

Rainald Grebe – ohne Grenzen

Ein Kabarettist, viele Biografien 30

Integration

Deutschland muss nachsitzen 36



Mehr Frauen in MINT-Berufen 26

Eine Deutsche Schule in Istanbul engagiert sich vorbildlich für Nachwuchskräfte im MINT-Bereich. Am mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Istanbul Lisesi sind rund 40 Prozent der Schüler weiblich. Knapp 70 Prozent der Abiturienten nehmen ein Studium im naturwissenschaftlichen Bereich auf, einige davon in Deutschland.

Frühes Fremdsprachenlernen 8

Der Euphorie folgt Ernüchterung: Wie sinnvoll ist es wirklich, Kinder möglichst früh an eine fremde Sprache heranzuführen? Wir fragen Experten nach ihren Erfahrungen und Ansichten.



Bildung braucht Persönlichkeit 16

Zum Auftakt der neuen Expertenserie über die Zukunft des Bildungssystems sprechen wir mit dem Hirnforscher Prof. Dr. Gerhard Roth über Erkenntnisse im Lernbereich, den Einfluss der Lehrer und neue Unterrichtskonzepte.

Multikulti: erfolgreich oder gescheitert? 36

Während Deutschland sich noch mit der Integration der Kinder der ersten Einwanderungswelle befasst, stellt die bevorstehende Armutzuwanderung aus Südosteuropa das Land vor eine neue Herausforderung. Das trifft nicht zuletzt die Bildungseinrichtungen. In Pro & Contra schildern zwei Experten ihre Ansicht über Multikulturalismus an deutschen Schulen.



DSD Ungarn 43

Das Deutsche Sprachdiplom erfreute sich bereits in den 90er Jahren in Osteuropa großer Beliebtheit – vor allem in Ungarn. Nun wird es stufenweise ausgeweitet und Deutsch als Fremdsprache damit zunehmend an ungarischen Schulen eingeführt.

Deutsch-spanische Kooperation 58

Mit dem „Memorandum of Understanding“ wurde 2012 eine deutsch-spanische Zusammenarbeit bei der Reform des spanischen Berufsbildungssystems vereinbart. Die ASET Barcelona und Madrid setzen bereits seit 30 Jahren das duale System ein, das jetzt landesweit etabliert werden soll.



Dominic Nahr 44

Der 29 Jahre alte Kriegsphotograf berichtet über die Wichtigkeit des Dokumentierens, den Alltag in Krisengebieten und seine künstlerische Leidenschaft, die er bereits an der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong entdeckte.

Ein Stück Zeitgeschichte 34

Der deutsch-griechische Verein Philadelphia, aus dem später die Deutsche Schule Athen hervorgehen sollte, wurde bereits 1837 von deutschen Architekten, Handwerkern und Soldaten gegründet. Die Mitglieder treffen sich noch immer regelmäßig zu Ausflügen, um Lesungen zu hören oder die deutsche Atmosphäre zu genießen.



Pro & Contra: Ist Multikulti gescheitert?

Prof. Dr. Barbara John und Dr. Cornelia Sonntag-Wolgast über Multikulturalismus 42

Standard-Setting

Gute Noten für das DSD 50

„Die Prüfung hat einen schülermotivierenden Effekt“

Die ehemalige Vorsitzende des ZA Birgit Bergmann über das DSD 52

Erinnerung als Auftrag

Die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur 56

AUSLAND

Deutsches Sprachdiplom

Länderprojekt Ungarn erfolgreich 43

LÄNDERDOSSIER

Spanien

Deutsches Erfolgsrezept für die Berufsausbildung 58

ALUMNI VIP

Künstler im Krieg

Kriegsphotograf Dominic Nahr 44

ORTSTERMIN

Deutsche Geschichte in Athen

Der Verein Philadelphia 34

KOLUMNE

Buschardts Querschläger

Liebe SchlimmfinderInnen 66

Schreibtischwechsel

64

Impressum 64

Personalia 65

EDITORIAL 3

INHALT 4,5

MELDUNGEN 29, 49, 55

didacta 2013

Erfahrungen aus erster Hand



Am Messestand der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) rückt die Welt zusammen: Da liegt Warschau neben Peking, grenzt Singapur an Mexiko-Stadt. Im Februar präsentierten sich bei der didacta in Köln zum ersten Mal mehrere Deutsche Auslandsschulen auf einem eigenen Campus.

von ANNA PETERSEN

840 Aussteller, 1.600 Seminare, über 97.000 Besucher – Europas größte Bildungsmesse präsentierte sich 2013 belebt und mit zahlreichen Angeboten rund um Kita, Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung. Zu den Schwerpunkten gehörte das digitale Lernen vom E-Book bis zu White- und Smartboards mit einem eigenen Bereich „Bildung und Technologie“. Einen „besonderen Grund

zur Freude“ in diesem Jahr sah Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, Präsident des Didacta Verbandes, jedoch vor allem in der Intensität und Nachhaltigkeit, mit der „sich die Politik wie nie zuvor dem Thema Bildung widmet“. Damit sei Bildung dort angekommen, wo sie genuin hingehöre, erklärte Fthenakis anlässlich der Eröffnung der Messe am 19. Februar. „Sie ist zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe und Herausforderung geworden.“ Gemeinsam mit Vertretern der Politik benannte er dabei verschiedene aktuelle Themenbereiche von Inklusion über Bildungsungleichheit bis hin zu Schlagworten wie föderale Verantwortung, Sitzbleiben und Benotung oder länderübergreifende Bildungspläne. Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, bilanzierte: „Wir müssen unser Schulsystem leistungsfähiger und durchlässiger machen in der Breite und in der Spitze.“ Ein Anliegen, das auch Besucher wie Aussteller zur Teilnahme an der Messe motivierte.

„Schule neu erfahren“

Das allgemeine Rahmenprogramm mit Workshops, Podiumsdiskussionen und Vorträgen bereicherte auch die ZfA durch mehrere Beiträge. An ihrem Stand und auf verschiedenen Veranstaltungen informierte sie über berufliche Perspektiven für Lehrer und Schulleiter im Ausland und präsentierte konkrete Stellenangebote an Schulen von Ankara bis Singapur. Vivian Breucker, selbst ehemalige Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Quito, berichtete in ihrem Vortrag aus erster Hand über „Besonderheiten der Methodik-Didaktik an Auslandsschulen“. Sie betonte die Bedeutung einer interkulturellen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ebenso wie die Notwendigkeit eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts oder einer verstärkten Einsicht in die eigene Sprache und Kultur. Das Interessante an der Arbeit für eine Deutsche Auslandsschule sei nicht zuletzt deren Position „als deutsche Institution innerhalb eines anderen

Kulturkreises“. Selbst nach jahrelanger Lehrerfahrung böte sich hier die Möglichkeit, „Schule noch einmal neu zu erfahren“. Dem interessierten Plenum beantwortete die Lehrerin Fragen rund um die Vorbereitung auf den Auslandseinsatz, Möglichkeiten für Angehörige oder unterschiedliche Anstellungsverhältnisse.

Lohnende Reise

Wer es im Anschluss noch konkreter wissen wollte, konnte sich erstmals auf dem „Campus Deutsche Auslandsschulen“ der ZfA informieren. Dr. Wolfgang Jakobi, Leiter des Colegio Humboldt in Mexiko-Stadt, war über 10.000 Kilometer angereist, um interessierten Lehrern „authentische Erfahrungsberichte“ aus dem mittelamerikanischen Land zu bieten. „Mexiko hat leider in den letzten Monaten kein gutes Image in der deutschen Presse erhalten“, so Jakobi. Doch die beschriebenen Probleme

würden die Arbeit der Deutschen Auslandsschulen in keiner Weise beeinträchtigen, die Standorte seien sicher. „Außerdem ist Mexiko ein hervorragendes Land mit offenen, lebensfrohen Menschen. Es macht einfach Spaß, dort deutsche Schularbeit zu leisten.“ Seinen Stand hatte er bunt gestaltet, „wie das Leben in Mexiko selbst“. Gleich nebenan kennzeichneten rot-goldene Lampions die Domäne der DS Shanghai, die einzige Schule, die schon bei der didacta 2012 vertreten – und mit dem Ergebnis durchaus zufrieden war. „Wir haben festgestellt, dass viele potenzielle Bewerber über die Lebensbedingungen in China nicht gut informiert sind oder nicht wissen, dass sie sich an den Schulen für einige Stellen direkt bewerben können“, berichtet Jochen Klein, Leiter Kommunikation. Er habe viele gute Gespräche, auch mit Multiplikatoren geführt. „Und wir konnten tatsächlich zwei Lehrkräfte für



Die einzelnen Stände am „Campus Deutsche Auslandsschulen“ dienten auch dazu, interessierten Lehrkräften Erfahrungen aus erster Hand anzubieten.

den naturwissenschaftlichen Bereich direkt von der Messe rekrutieren.“ Jens Dirksen von der Deutschen Botschaftsschule Peking zog auch bei der didacta 2013 eine positive Bilanz: „Wir wollen die Schule generell langfristig unter Lehrern bekannt machen. Das ist uns gelungen.“ ■

ANZEIGE

WALDNER

SCALA – Ihre intelligente Schuleinrichtung für die Naturwissenschaften

Modular. Flexibel. Multifunktional.



Die Formel für das Klassenzimmer der Zukunft
SCALA-Einrichtung + Tablet-PC = intelligente Raumsteuerung + flexible Unterrichtsgestaltung + begeisterte Lehrer + motivierte Schüler

WALDNER Labor- und Schuleinrichtungen GmbH
Anton-Waldner-Straße 10-16
88239 Wangen im Allgäu
Telefon +49 7522 986-504 · Telefax +49 7522 986-526
schule@waldner.de · www.waldner-schule.de



Am Eröffnungsrundgang der didacta nahm neben Prof. Wassilios E. Fthenakis (l.) auch Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen (M.) teil.



Konzept Frühförderung im Fremdsprachenunterricht: Bloß ein Mythos?

Vor knapp einem Jahrzehnt begann sie: die Euphorie über den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Durch spielerisches Lernen würden Kinder eine Sprache mühelos aufsaugen, so das Wunschbild der Bildungspolitik. In der Praxis musste das Konzept inzwischen Federn lassen. Der Kern der Kritik lautet: Früh anfangen allein reicht nicht!

von GUDRUN HÜTHER

Am Anfang waren alle begeistert von der Idee, Kinder möglichst früh Fremdsprachen lernen zu lassen. Auf unbewusste, angstfreie und natürliche Art und Weise sollten sie die Fremdsprache quasi wie die Muttersprache lernen und es so leichter haben als die Schüलगenerationen vor ihnen, die sich Fremdsprachen in mühevoller Fleißarbeit aneignen mussten, weil ihre Sprachlernfähigkeit im Alter von zehn Jahren bereits nachgelassen hatte. So lautete der allgemeine Tenor unter Bildungspolitikern, Pädagogen und Wissenschaftlern. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) schrieb in ihrem Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule“: „Kinder dieser Altersgruppe bringen häufig ein großes Mitteilungsbedürfnis, die Fähigkeit zum Imitationslernen sowie sehr viel Spontaneität und Unbekümmertheit im Umgang mit bisher Fremdem mit.“

Diese günstigen Lernvoraussetzungen und die veränderten Lebensumstände in der globalisierten Welt bildeten

die Grundlage für die Einführung von Grundschulfremdsprachenunterricht in allen deutschen Bundesländern zum Schuljahr 2004/2005. Vorreiter waren das Saarland, das bereits in den 90er Jahren ab der 3. Klasse Französischunterricht anbot, und Hamburg, das im Schuljahr 1998/1999 Englisch ab Klasse 3 einführte. Baden-Württemberg wiederum war das erste Bundesland, in dem, nach einer zweijährigen Pilotphase, 2003 landesweit Englisch ab der 1. Klasse unterrichtet wurde. Inzwischen sind weitere Länder, darunter Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2005/2006 und Nordrhein-Westfalen 2008/2009 diesem Beispiel gefolgt, hinzu kommen regionale Initiativen für den Beginn ab der 1. Klasse sowie Schulversuche in einzelnen Grundschulen.

Frustrierte Lehrer

Einstweilen hat sich jedoch Ernüchterung eingestellt, insbesondere unter den Lehrern. In einer Umfrage des Philologenverbands unter Englischlehrern an Gymnasien von

2009 kritisierte die Mehrheit, der Grundschulenglischunterricht sei überflüssig, weil er keine Aufbaugrundlage biete. Deshalb müssten sie mit den Fünftklässlern wieder bei null anfangen. Verbandspräsident Heinz-Peter Meidinger ließ zuletzt im April 2012 verlauten: Fortschritte habe es in diesem Punkt bislang nur wenige gegeben.

Prof. Dr. Thorsten Piske, Leiter des Lehrstuhls für Fremdsprachendidaktik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, versteht beides: die ursprüngliche Begeisterung und die aktuelle Frustration und Enttäuschung vieler Lehrkräfte und Bildungspolitik. Er meint: „Es war und ist eine sehr gute Idee, Fremdsprachenunterricht so früh wie möglich einzuführen“, betont jedoch im gleichen Atemzug: „Aber man braucht natürlich die richtigen Bedingungen dafür.“

two birds



Guter Unterricht

Der Sprachwissenschaftler und -didaktiker nennt mehrere Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Grundschulfremdsprachenunterricht. Neben dem frühen Beginn sei vor allem die Qualität des Unterrichts entscheidend. „Es ist sehr wichtig, dass die Lerner einen qualitativ hochwertigen, authentischen sprachlichen Input bekommen.“ Dafür stellt Piske hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Sie müssten den Unterricht so gestalten, dass er nah an der Lebenswirklichkeit der Kinder sei – mit Themen, die die Kinder kennen und die sie interessieren. Durch viele Wiederholungen und eine Kontextualisierung von Wörtern mit Bildern und bestimmten Themen verlaufe dann auch das Vokabellernen quasi automatisch, so Piske. Variabel müsse der Unterricht außerdem sein: „Die Kinder müssen lernen, dass Sprache etwas Flexibles ist, dass man verschiedene Dinge auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken kann.“ Zum aktiven Sprachenlernen gehöre außerdem, nicht nur auf das Hörverstehen zu setzen, sondern auch Sprechkanäle für die Kinder zu schaffen. „Es gibt ein Missverständnis: Immer wieder wird behauptet, jeder Lerner bräuchte eine stille Phase des Sprachenlernens, in der er nur zuhört, um erst den Input verarbeiten zu können, bevor er spricht. Es gibt aber Lerner, die sprechen sofort, und diese Sprechkanäle sollte man ihnen auch geben“, fordert Piske.

Fehlende Lehrerbildung

Diese hohen Ansprüche an den frühen Fremdsprachenunterricht wurden insbesondere in der Anfangszeit nicht ausreichend erfüllt, meinen viele Kritiker. Das Konzept habe von Anfang an einen „Geburtsfehler“ gehabt, weil die Bildungspolitik übereilt entschieden hätten und der

Unterricht deshalb zu Beginn hauptsächlich von fachfremden Lehrern durchgeführt wurde, die Grundschulenglisch lediglich im Schnellverfahren durch kurze Fortbildungslehrgänge gelernt hätten. Studiengänge für Fremdsprachenlehrer an Grundschulen hätten sich erst etabliert, nachdem der Unterricht schon angelaufen war. Insofern sei die Unterrichtsqualität wesentlich von den Fähigkeiten des jeweiligen Lehrers abhängig gewesen. Das Resultat dieser vorschnellen Politik seien „unterschiedliche Lernniveaus der Schüler am Anfang der Sekundarstufe. Das wieder-

um stellte die Lehrer in weiterführenden Schulen vor die Schwierigkeit, diese unterschiedlichen Lernstände wieder zusammenführen zu müssen“, stellt Piske fest. Das Problem ist nach wie vor nicht behoben. „70 bis 80 Prozent des frühen Fremdsprachenunterrichts werden immer noch fachfremd unterrichtet“, so der Sprachwissenschaftler.

Durch die heutigen Studiengänge werde sich das ändern, meint Heiner Böttger, Professor für Englisch-Didaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Gegenüber der „Zeit“ zeigte er sich überzeugt: „Wer sie absolviert hat, ist auf die Aufgabe sehr gut vorbereitet.“ Jedoch nicht nur bei der Ausbildung der Lehrkräfte, sondern auch bei den Lehrwerken bestehe Nachbesserungsbedarf. Viele Schulbücher seien auf Kindergarteniveau, meint Böttger. „Mit englischen Bilderbüchern für Vierjährige kann man siebenjährige Schüler nicht motivieren.“ Piske teilt die Meinung seines Kollegen. Diese „Infantilisierung des frühen Fremdsprachenunterrichts“ gelte es künftig zu verhindern. ►



Prof. Dr. Thorsten Piske: „Nicht gleich das Konzept als Ganzes in Frage stellen, sondern sich erst einmal fragen, warum bisher nicht alles geklappt hat.“

Grundschulfremdsprachenunterricht im Ländervergleich					
Land	Klasse	Sprachen	Wochenstunden	Status/Grundlage	Verbreitung
Baden-Württemberg	1–4	Englisch, Französisch (Region Oberrhein)	2	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)	100%
Bayern	3–4	Englisch	2	„Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule – Englisch“	100 %
Berlin	3 4–6 + Schulen mit freiwilligem Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1	Englisch, Französisch	2 3	Rahmenlehrplan	100 %
Brandenburg	1–2	Englisch, aber auch Französisch, Russisch, Spanisch, Polnisch (Oderschiene), Sorbisch/Wendisch (Siedlungsgebiet der Sorben; 1.–2. Klasse: 2 Wochenstunden, 3.–4. Klasse: 3 Wochenstunden)	Integration in die Fächer und Lernbereiche mit Begegnungssequenzen von 10 – 20 Minuten oder Verwendung einer Wochenstunde aus dem Schwerpunktunterricht	Grundschulordnung, Verwaltungsvorschriften + Rahmenlehrplan	100 %
	3–4 5–6	Englisch + weitere Sprachen auf Antrag	3 8		
Bremen	3–4	Englisch	2	Grundschulverordnung; Lehrplan Englisch (2003) wird bald durch einen kompetenzorientierten Bildungsplan ersetzt	100 %
Hamburg	1–4	Englisch	1.–2. Klasse: 1 Stunde 3.–4. Klasse: 3 Stunden	GeRS	100 %
Hessen	3–4	Vorwiegend Englisch + Französisch	2	Kerncurriculum	100 %
Mecklenburg-Vorpommern	3–4 + Schulen mit fakultativem Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1	Vorwiegend Englisch + Französisch, Polnisch	3	Grundschul-Rahmenplan Fremdsprache, GeRS	100 %
Niedersachsen	3–4	Englisch + andere Fremdsprache als 1. Pflichtfremdsprache bedarf der Genehmigung durch die Schulbehörde + andere Fremdsprachen: im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften, der thematisch-individuellen Schwerpunktsetzung	2	Lehrplan auf Grundlage der länderübergreifenden Bildungsstandards, des GeRS	100 %
Nordrhein-Westfalen	1–4	Englisch	2	Lehrplan	100 %

Grundschulfremdsprachenunterricht im Ländervergleich					
Land	Klasse	Sprachen	Wochenstunden	Status/Grundlage	Verbreitung
Rheinland-Pfalz	1–4	Englisch, Französisch	integrierte Fremdsprachenarbeit (min. 50 Min.)	Teilrahmenplan Fremdsprache	100 %
Saarland	3–4 + 41 Grundschulen ab Klasse 1	Französisch	2	Studentafel für die Grundschule, kompetenzorientierter Lehrplan	100%
Sachsen-Anhalt	3–4 + Englisch, Französisch als Arbeitsgemeinschaft ab Klasse 1 (Begegnungskonzept)	Englisch	2	Fachlehrplan mit inhaltsbezogenen Kompetenzen für das Endniveau in der 4. Klasse	100 %
Schleswig-Holstein	3–4	Englisch	2	Rahmenplan	100 %
Sachsen	3–4 + einige Schulen mit Englisch ab Klasse 1	Englisch	2	Lehrplan Englisch Klassenstufen 1–4	100%
Thüringen	3–4 + Projekt-Grundschulen mit Englisch ab Klasse 1	Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch	2 Sprachunterrichtsserie mit Kopplung an ein Sachfach; zweimal wöchentlich	Lehrplan für die Grundschule (Fach Fremdsprache)	100%

Der frühe Fremdsprachenunterricht müsse zwar spielerisch sein, damit die Kinder Freude am Sprachenlernen und Neugier an fremden Sprachen und Kulturen entwickeln, gleichzeitig aber altersangemessen. „Wenn sie nur Lieder singen, nur Reime aufsagen, nur Geschichten zuhören, dann werden die Kinder natürlich nicht besonders viel lernen“, betont er.

Learning by writing

Weitere Bedenken gegenüber dem frühen Fremdsprachenunterricht schürte auch ein Gutachten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vom April 2011. Darin wurde empfohlen, den Fremdsprachenunterricht bis zur 3. Klasse zurückzustellen, da dadurch zu viel Zeit für andere Fächer wie Deutsch und Mathematik verloren ginge. Zunächst sei es wichtig, dass die Kinder des Deutschen mächtig seien, bevor sie mit einer Fremdsprache überfordert würden, so das Gutachten. Das betreffe vor allem Migrantenkinder. Die Reaktionen auf das Gutachten sind unterschiedlich. Statt einer Abschaffung des frühen Fremdsprachenlernens fordert Böttger, den Unterricht entsprechend den Leistungsständen der Kinder stärker zu differenzieren. Piske meint, eines der Hauptprobleme des Grundschulfremdsprachenunterrichts sei, dass Lesen und Schreiben darin immer noch eine

untergeordnete Rolle spielten, aber ab Beginn der 5. Klasse abrupt sehr wichtig würden. Dadurch entstünden auch die großen Probleme beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. „Überfordert sind die Kinder nicht, aber sie werden den Erwartungen nicht gerecht, weil sie mit dem eigenständigen Lesen und Schreiben in ►



Früher Fremdsprachenunterricht an der Claus-Rixen-Schule in Altenholz bei Kiel: spielerisch, aber altersangemessen

der Grundschule sehr wenige Erfahrungen gesammelt haben“, erklärt der Wissenschaftler. Untersuchungen hätten gezeigt, je früher man die Schüler an das Lesen und Schreiben im Englischen und Deutschen herantühre, desto leichter falle es ihnen, sich an die Unterschiede zwischen den Sprachen zu gewöhnen und schneller richtig schreiben zu lernen. „Wir können Kinder nicht vom Schreiben abhalten. Sie werden auch selbst versuchen, englische Wörter zu schreiben. Allerdings machen sie das dann natürlich stark orientiert an der Schreibung des Deutschen und an der



three eggs

Lautung des Englischen. Dann etablieren sich bei den Kindern schnell fehlerhafte Schreibweisen.“

Natürlich müssten die Kinder zunächst lernen, richtig Deutsch zu schreiben, die englische Schreibweise könne aber parallel gelernt werden, indem man ein sogenanntes „Literacy-Rich Environment“ schaffe und den Kindern im Klassenzimmer eine Vielfalt an schriftlichen englischen Texten in Form von Büchern, Arbeitsbögen und Wandpostern biete. „Nach neuen Untersuchungen leidet die Muttersprache, das Deutsche, darunter nicht“, so Piske. Das zeige sich auch im bilingualen Unterricht, wo Kinder ebenfalls sehr früh in zwei Sprachen lesen und schreiben lernten und dabei keine größeren Schwierigkeiten hätten.

Alle Sprachen fördern

Kinder mit Migrationshintergrund bedürfen stärkerer Unterstützung beim Fremdsprachenlernen als Kinder mit deutscher Herkunft, darüber sind sich Wissenschaftler weitestgehend einig. Auch dass eine Förderung der Muttersprache einen positiven Effekt auf das Sprachenlernen generell hat, wird in Expertenkreisen nicht bestritten. Piske geht noch einen Schritt weiter. Er fordert, „dass alle Sprachen, mit denen Kinder aufwachsen, ausreichend Unterstützung erhalten“. Beim Erlernen der Herkunftssprache sieht Piske die Familie in der Pflicht, Kindergarten und Schule sollten dann an der Unterstützung des Deutschen arbeiten. Denn auf das sprachliche Fundament komme es an, dann könnten diese Kinder auch eine Fremdsprache gut lernen. Die Ergebnisse der Early Language and Intercultural Acquisition Studies (ELIAS) bestätigen diese These.

Das EU-geförderte Forschungsprojekt hat von 2008 bis 2010 in Deutschland, Belgien, England und Schweden die Lernentwicklung von über 400 Kindern in zehn bilingualen Kindergärten mit der Fremdsprache Englisch untersucht und konnte keine Unterschiede im Fremdsprachenlernen zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Piske meint, Probleme entstünden dann, wenn Kinder in keiner Sprache ein altersangemessenes Niveau zeigten. „Dann kommt es zu dieser sogenannten doppelten Halbsprachigkeit.“ Dieser Nachteil könne jedoch mit einer guten Förderung in gemischten Lerngruppen mit unterschiedlichen sprachlichen Niveaus wieder ausgeglichen werden. Nicht hilfreich, meint Piske, sei es, Kinder mit Förderbedingungen separat zu unterrichten: „Diese Kinder brauchen Modelle, an denen sie sich orientieren können.“

Der Übergang

Großen Handlungsbedarf sieht Piske beim Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen. Hier fehlt es seiner Meinung nach häufig sowohl an einer konstruktiven Kommunikation als auch an einem kontinuierlichen Konzept für den Fremdsprachenunterricht von der Kita über die Grundschule bis zum Abitur. Ein solcher Lehrplan, den die Lehrkräfte in den Kommissionen gemeinsam erarbeiten, könne Brüche beim Übergang in die nächste Stufe verhindern. Ein erster Schritt seien hierbei Kooperationslehrkräfte – Grundschullehrkräfte, die die weiterführenden Schulen besuchen, und umgekehrt. Darüber hinaus fordert Piske, dass schon im Studium Studierende für den Fremdsprachenunterricht, sei es für Grund-, Haupt-, Realschule oder das Gymnasium, einige Kurse gemeinsam besuchen. „Damit sie ein Gefühl dafür bekommen, dass es Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht an Grundschulen und dem an weiterführenden Schulen gibt.“

Nicht gleich resignieren

Von Bestrebungen, den Fremdsprachenunterricht in der 1. Klasse wieder abzuschaffen und in die 3. Klasse zu verlagern, wie dies vor Kurzem in Baden-Württemberg diskutiert wurde, hält Piske nichts. „Ich würde mir wünschen, dass man nicht gleich das Konzept als Ganzes in Frage stellt, sondern sich erst einmal fragt, warum bisher nicht alles geklappt hat. Es nützt ja nichts, wenn man sich nur über das Niveau an den Grundschulen beklagt oder sagt, dass die Leute an den weiterführenden Schulen überhaupt kein Verständnis für grundschulgerechten Fremdsprachenunterricht haben.“ Statt Resignation sei hier mehr Kooperationswille gefragt. ■

Nachgefragt: Wie sinnvoll ist der Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen?



Dr. Bernd Althusmann (CDU) ist seit April 2010 niedersächsischer Kultusminister.

Der frühe Fremdsprachenunterricht ist unverzichtbar. Die Anzahl der Kinder in Deutschland, die in eine mehrsprachige Wirklichkeit hineinwachsen, steigt beständig. Alle Kinder finden in ihrem Lebensumfeld eine Vielzahl fremdsprachlicher Elemente vor. Diese Entwicklung erhöht die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse beträchtlich. Sie verstärkt darüber hinaus die Notwendigkeit, Kinder vom Beginn der Schulzeit an zu Toleranz und gegenseitigem Verständnis zu erziehen. Der Aufbau interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht in der Grundschule einen besonderen Beitrag leistet.

Deshalb gibt es den Englischunterricht an den niedersächsischen Grundschulen seit dem Schuljahr 1999/2000 verbindlich für die Klassen 3 und 4 mit jeweils zwei Stunden. Um einen erfolgreichen Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich zu gewährleisten, wurden die Lehrpläne für die Grundschule und für die weiterführenden Schulen auf der

Grundlage der länderübergreifenden Bildungsstandards und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) zeitgleich und in ständiger Kooperation der Schulformen untereinander entwickelt. Vorrangiges Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule ist es, bei Schülern eine Sprachhandlungsbereitschaft zu fördern und kommunikative Kompetenzen aufzubauen, auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen können. Eine steigende Anzahl ausgebildeter Lehrkräfte und zahlreiche Fortbildungen für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte sind gute Gelingensbedingungen. Durch die rechtlichen Vorgaben und die im Erlass vorgesehene intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte der unterschiedlichen Schulformen ist ein systematischer Aufbau im Fach Englisch gewährleistet. Um den Übergang weiter zu optimieren, bietet die Niedersächsische Landesschulbehörde den Schulen Beratung und Unterstützung in Form von Fachberatern in Englisch im Primarbereich und im Sekundarbereich I an. Ergänzt wird dieses Angebot durch die „Handreichungen für den Übergang. Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I“. ■



Prof. Dr. Jörg-U. Keßler ist Professor für englische Sprache und Didaktik sowie Dekan der Fakultät II an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Geschäftsführer der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg.

In den letzten zehn Jahren wurden: unterschiedlichste Forschungen zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule durchgeführt. Zahlreiche qualitative sowie quantitative Daten liegen vor, es gibt Querschnittsstudien ebenso wie Longitudinalstudien. Aus wissenschaftlicher Sicht ist es geboten, sich mit den Zielen und Rahmenbedingungen dieser Form des Fremdsprachenlernens zu befassen, um die teils aufgeregte Debatte zu versachlichen. Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens ist, positive Erfahrungen zu vermitteln. So soll die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen und für interkulturelles Lernen angebahnt werden. Der Fokus des Lernens liegt auf der Mündlichkeit, zuerst im Hören, dann im Sprechen. Darüber hinaus intensiviert ein früher Beginn das Sprachenlernen, denn er nutzt das Potenzial der jungen Lerner und deren Unbefangenheit, sich zum Beispiel auf neue Lautkombinationen einzulassen. Guter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule trägt

dazu bei, zu einer zielsprachlich genaueren Aussprache zu gelangen. Basis für guten Fremdsprachenunterricht bilden die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung. Lerner sind keine Papageien, die wahllos Floskeln nachplappern, sondern die der Sprache unterliegenden Regeln verinnerlichen und anwenden. So kommt es zwar zu Fehlern, zum Beispiel Übergeneralisierungen wie „I goed“ statt „I went“, diese zeigen aber eher einen Lernfortschritt, denn sie zeugen von der Risikobereitschaft der Lerner, möglichst genaue Inhalte zu kommunizieren, statt sich auf vermeintlich sichere Formeln wie „What's your name?“ zu beschränken. Im Idealfall bietet der Grundschulunterricht fächerübergreifend auch bilinguale Module an und erhöht so die Kontaktzeit mit der Zielsprache. Wissenschaftlich ist belegt, dass guter, das heißt von an Hochschulen ausgebildeten Lehrkräften erteilter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule das Fremdsprachenlernen auch im weiteren Lernverlauf unterstützt. Die Kritiker, die meist eher defizitorientiert urteilen, sollten bedenken, dass auch Muttersprachler beim Spracherwerb lange Fehler machen, obwohl sie – im Gegensatz zu den Lernern in der Grundschule – nicht nur zwei Stunden pro Woche, sondern viele Stunden pro Tag Input erhalten. ■

Nachgefragt: Wie sinnvoll ist der Fremdsprachenunterricht an deutschen Grundschulen?



Patricia Reichard, Lehrerin an Grund- und Hauptschulen für die Fächer Deutsch und Englisch, Rostock

„Kinder lernen spielerisch.“ Dieser Fakt ist einer der wichtigsten beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dabei sollte man differenzieren, ob man in der 1. oder in der 3. Klassenstufe mit der Vermittlung beginnt. Für einen frühen Einstieg in den Lernprozess sprechen die hohe Aufnahmefähigkeit, der Nachahmungstrieb und vor allem der Spaß der kleinen Lerner. Man darf die Kinder, die gerade erst die Schriftsprache in Deutsch lernen, jedoch nicht mit Buchstaben und Schriftbildern in der Fremdsprache überfordern, denn sie sollen vor allem Freude an der „fremden“ Sprache haben. Zwei Wochenstunden, in denen die Kinder englisches Sprachmaterial lernen, entwickeln, reimen und singen, sind da angebracht. Der Lehrende muss ein hohes Maß an abwechslungsreicher Methodik vorweisen und den Lehrstoff häufig wiederholen, da die jüngeren Kinder eine große „Vergessensrate“ haben.

Ich halte den Beginn in der 3. Klasse für sinnvoll, da dann der Schriftspracherwerb abgeschlossen und der Leseprozess weitestgehend gefestigt ist, sodass die Kinder leichter zwischen den Sprachen unterscheiden können. Derzeit unterrichte ich in drei 4. Klassen an einer Grundschule in Rostock mit einem erhöhten Anteil an Schülern, bei denen Deutsch bereits die Zweitsprache ist. Für sie ist das Erlernen der dritten Sprache ebenso unproblematisch wie für diejenigen, die Englisch als erste Fremdsprache lernen. Es ist aber wichtig, möglichst alle Lerner-Typen anzusprechen – mit Bild- und Wortkarten, Audio-Beispielen, Originaltexten, Internetangeboten, Puppen und Spielzeugen. Das Einhalten der korrekten Aussprache verbunden mit regelgerechter Schreibweise der englischen Vokabeln ist dabei zwingend notwendig, damit die weiterführenden Schulen auf den bisherigen Lernjahren aufbauen können. Das ist zurzeit die größte Gefahr beim frühen Fremdsprachenlernen: Denn oft bauen die weiterführenden Schulen lehrmitteltechnisch und inhaltlich noch nicht genug auf dem Vorwissen der Schüler auf und vermitteln dann denselben Stoff, den die Schüler bereits gelernt haben. Ein Erfolg wird das frühe Fremdsprachenlernen nur durch einen direkten, lückenlosen Aufbau des Fremdsprachenunterrichts in den weiterführenden Schulen sowie einer konsequenten Methodenvielfalt im Grundschul-fremdsprachenunterricht. ■

Im Mündlichen schon eine gewisse Habitualisierung im Englischen aufweisen, können wir uns gerade einmal den früher notwendigen Vorkurs ersparen, in dem die Kinder an die Aussprache im Englischen herangeführt wurden. Das macht ganze zwei Wochen aus. Ist dafür der Aufwand gerechtfertigt, Grundschulkindern zwei Jahre Englischunterricht zu erteilen? Sollte man nicht lieber diese Zeit in eine profundere Kenntnis ihrer Muttersprache investieren? Viel zu viele Kinder haben in der 5. Klasse erhebliche Probleme mit der Rechtschreibung, der Zeichensetzung sowie teilweise nur rudimentäre Kenntnisse der Wortarten und Satzteile. Ich bin immer noch der Auffassung, dass möglichst frühes Sprachenlernen sinnvoll ist. Wenn die Ergebnisse jedoch insgesamt so unbefriedigend sind, muss man sich fragen, woran es liegt, dass die im Kernlehrplan Englisch für die Grundschulen ausgewiesenen Kompetenzen in keiner Weise erreicht werden. Es liegt mir absolut fern, Grundschullehrer in cumulo zu schelten, und ich mag auch keinerlei Spekulationen über die Gründe für den unzureichenden Lernstand im Englischen nach der Klasse 4 anstellen, ich kann diesen nur feststellen. Es ist Sache der Politik, Experten mit der Erforschung dieses Phänomens zu beauftragen und gegebenenfalls Abhilfe zu schaffen. ■



Angelika Sandte-Wilms ist Leiterin des städtischen Gymnasiums Kreuzgasse in Köln mit einem bilingual deutsch-französischen Zweig.

Viel hatten wir uns von diesem Ansatz versprochen, schließlich treten auch wir mit dem

Argument an Eltern heran, die überlegen, ihre Kinder an unserem Gymnasium anzumelden, dass ihre Kinder möglichst früh, das heißt schon in Klasse 5, neben dem weitergeführten Englisch auch Französisch lernen, weil sie in diesem Alter Lernstoff und insbesondere Fremdsprachen wie ein Schwamm aufsaugen. Und tatsächlich haben wir mit diesem Konzept sehr gute Erfahrungen gemacht. Fast alle Schüler machen so gute Fortschritte, dass ab der 7. bzw. 8. Klasse Geschichte und Erdkunde auf Französisch unterrichtet werden können und die Lernenden in der Oberstufe recht flüssig parlieren. Gleichzeitig holen sie in Englisch trotz geringerer Wochenstundenzahl die Klassen in ihrem Niveau ein, die ausschließlich Englisch gelernt haben.

Irgendetwas scheint aber bei den Grundschulen nicht vergleichbar zu laufen. Statt – wie von uns im Vorhinein erwartet – Schüler in die 5. Klasse aufzunehmen, die zumindest

anerkannt wird oder wie lang es sein muss.“ Die Diskutanten sprachen sich daher für eine flächendeckende Anerkennung der Auslandspraktika und Internationalisierung der Curricula aus. Außerdem könne durch Netzworkebildung eine Plattform für Auslandsstudierende geschaffen werden, um Informationen zu verbreiten.

Wie geht es weiter?

Die aktuelle BIDS-Förderphase mit 22 Projekten, 27 beteiligten Hochschulen und bislang 345 Geförderten endet im Februar 2014. Doch „die Tatsache, dass sich deutsche Hochschulen jetzt verstärkt um die Absolventen Deutscher Auslandsschulen bemühen, ist eine Entwicklung, die wir mit BIDS angestoßen und weiterentwickelt haben“, bilanzierte Dr. Georg Krawietz vom DAAD und ergänzte: „Die Beteiligten werden sich sicher um eine Fortführung von BIDS bemühen.“ ■

von KIM LAURA SCHÖNROCK

5. BIDS-Jahrestagung: Internationale Netzwerke schaffen



Globalisierung, internationale Mobilität, Migration: Die Welt wächst zusammen, und interkulturelle Kompetenzen sind gefragter denn je – auch im Klassenzimmer. Die „Betreuungsinitiative Deutsche Auslands- und Partnerschulen“ (BIDS) schafft weltweit Bildungsbündnisse und hat dazu geführt, dass sich angehende Lehrer verstärkt für Praktika an Deutschen Auslandsschulen interessieren.

Bei der BIDS-Jahrestagung am 18. und 19. Februar in Bonn trafen sich zum fünften Mal Vertreter des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und der beteiligten Hochschulen. An zwei Tagen stellten sie aktuelle Projekte vor, tauschten Erfahrungen aus und zogen Bilanz. Dr. Anette Pieper, Leiterin der Programmabteilung Nord des DAAD, eröffnete die Veranstaltung zufrieden: „BIDS ist der gelungene Versuch, zwei Bildungssysteme miteinander zu verknüpfen: die Deutschen Auslandsschulen auf der einen und die deutschen Hochschulen und Studienkollegs auf der anderen Seite.“ Die BIDS-Initiative fördert derzeit Kontakte zwischen deutschen Hochschulen und 222 PASCH-Schulen aus 58 Ländern.

Lehrer brauchen interkulturelle Erfahrungen

Begonnen wurde die Tagung mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Internationalisierung der Lehrerbildung durch Förderung von Lehramtspraktika an Deutschen Auslandsschulen“, an der sich neben dem

DAAD auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), der Pädagogische Austauschdienst (PAD), das Goethe-Institut (GI) sowie zwei Lehramtsstudenten beteiligten. Fazit: Auch Studenten deutscher Universitäten profitieren von den Kontakten zwischen den Hochschulen und den Partnerschulen. Gottfried Böttger, Leiter des PAD, hält interkulturelle Kompetenzen von Lehrern heute allein aufgrund der vielen Migrantenkinder in deutschen Schulen für unabdingbar. Wer selbst einmal „sprachohnmächtig“ war, habe es sehr viel leichter, sich in die Lage dieser Kinder hineinzusetzen, und könne den Unterricht entsprechend gestalten, ergänzte Karin Ende vom GI.

Bisher absolvieren jedoch nur etwa 10 Prozent der Lehramtsstudenten einen Auslandsaufenthalt. Das liege vor allem an verwaltungstechnischen, finanziellen und organisatorischen Gründen, erklärte Wilfried Janßen von der ZfA. „Das Interesse ist da, doch gibt es kaum Standardisierungen, was bei den Studenten oft zu Unsicherheit führt, ob ein Praktikum

BIDS wurde 2008 durch den DAAD initiiert. Das Auswärtige Amt finanziert dieses Programm im Rahmen seiner Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH). BIDS unterstützt Hochschulen dabei, Netzwerke zu PASCH-Schulen im Ausland aufzubauen und den Absolventen einen erleichterten Übergang zum Studium in Deutschland zu bieten. Bewährt haben sich vor allem Probekurswochen an den jeweiligen Partnerhochschulen und die Vergabe von Motivationsstipendien.



Prof. Dr. Gerhard Roth ist Hirnforscher,
Professor an der Universität Bremen und Autor.

„Die Lehrerausbildung an den Universitäten geht an den Bedürfnissen der Schule vorbei“

Hirnforscher Gerhard Roth ist Professor an der Universität Bremen und Autor. In seinem neuesten Buch „Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt“ erklärt er, woran Bildung und Weiterbildung in Deutschland häufig scheitern. Stefany Krath und Kim Schönrock sprachen mit ihm über die Erkenntnisse der Hirnforschung im Bildungsbereich, den Einfluss der Lehrer und neue Unterrichtskonzepte.

Herr Roth, bevor ein Medikament für den Markt freigegeben wird, werden zahlreiche Prüfungen, Langzeituntersuchungen und Zulassungsverfahren durchgeführt. Worauf stützen sich Hirnforscher, wenn Sie weitreichende bildungspolitische Empfehlungen aussprechen?

Die Rolle der Hirnforschung muss man in diesem Zusammenhang eher als bescheiden ansehen. Es gibt einige Kollegen, die meinen, Hirnforschung könne direkt eine bessere Pädagogik und Didaktik liefern. Diesen Glauben habe ich nicht. Ich denke, die Hirnforschung kann zusammen mit der Psychologie bestimmte

pädagogisch-didaktische Konzepte prüfen und sagen: Im Lichte unserer Erfahrung und Forschungsergebnisse erscheint dieses oder jenes sinnvoller. Aber es ist unrealistisch anzunehmen, dass Hirnforscher plötzlich von sich aus die bessere Didaktik und Pädagogik machen. Stattdessen muss man prüfen, welche großen Untersuchungen und empirischen Studien es zum Beispiel zur Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden gibt und ob das mit dem übereinstimmt, was Hirnforscher und Psychologen für gut halten. Hier sind – was wenig verwundert – die Übereinstimmungen sehr groß.

Wenn wir über Erziehung reden, dann spielen Intelligenz, Bildung und Persönlichkeit eine wichtige Rolle. Zu welchem der drei Bereiche kann die Hirnforschung wesentliche Antworten geben?

In allen drei Gebieten gibt es seit Jahren sowohl in der Pädagogik-Didaktik als auch in der Psychologie riesige

Streitereien darüber, was Intelligenz eigentlich ist, ob man sie messen kann und was davon brauchbar für den Unterricht ist. Das Gleiche gilt für die Persönlichkeit. Heute kann man aber bei den allermeisten Aussagen, die die Psychologie zu Bildung, Unterricht oder Persönlichkeit des Lehrers und Lernenden trifft, viele empirisch-experimentelle Argumente liefern.

Können Sie ein Beispiel nennen?

Etwa die Frage, inwieweit die Persönlichkeit des Lehrenden im Unterricht eine Rolle spielt oder nicht. Viele Pädagogen bezweifeln die Wichtigkeit des Lehrers. Lernen soll selbst organisiert und eigenständig sein, und der Lehrer soll sich in eine Ecke krümmeln. Es gibt hier viele Fantastereien, die aber in ihrer Wirkung entweder überhaupt nicht belegt oder in großen Studien widerlegt sind. Sowohl die internationale Bildungsforschung als auch die Psychologie und Hirnforschung zeigen, dass Lehrer



„Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist der wichtigste Faktor für den Lernerfolg überhaupt.“

die wichtigsten Personen für den Lernerfolg des Schülers sind. Wenn sie nicht Persönlichkeit und empirisches Wissen liefern, wie man guten Unterricht macht, dann ist das Ganze von vornherein verloren.

Also eine Erkenntnis konträr zu dem Ansatz des selbstbestimmten Lernens von Maria Montessori?

So radikal sollte man das nicht formulieren. Alle führenden Didaktiker und Pädagogen – wie beispielsweise Hilbert Meyer aus Oldenburg – sagen: Es kommt auf den Mix an. Ein Teil des Unterrichts muss lehrergeleitet, also „instruktiv“ sein, ein Teil muss Gruppenarbeit sein, und ein wichtiger Teil ist natürlich die Selbstaneignung durch den Schüler. Der Lehrer muss aber sowohl bei der Gruppenarbeit als auch bei der Einzelarbeit die Richtung vorgeben und überwachen. Auf keinen Fall darf man die Schüler sich selbst überlassen. Die Anleitung und das Vorbild des Lehrers sind die allerwichtigsten Faktoren. Das ist

eine wichtige Grundbotschaft. Leider wird in den Schulen hier viel Unsinniges praktiziert.

Sie sagen „Bildung braucht Persönlichkeit“. Welche Qualitäten muss denn Ihrer Meinung nach ein Lehrer mitbringen, damit das Lehren gelingt?

Er muss drei Dinge besitzen. Erstens: eine in sich ruhende Persönlichkeit, Ausstrahlungskraft und Glaubwürdigkeit. Zweitens: Er muss feinfühlig im Umgang mit den Kindern sein und auf ihre Persönlichkeiten eingehen können. Und drittens muss er einfach wissen, wie man guten und effektiven Unterricht macht.

Sagen Sie das jetzt als Hirnforscher oder als Pädagoge?

Ich unterrichte seit 35 Jahren als Professor und insofern bin ich auch Pädagoge. Ich habe auch in Schulen unterrichtet. Daher kann ich sagen, dass diese Dinge, die jetzt durch Pädagogen und Didaktiker weltweit als wichtigste Faktoren identifiziert

wurden, mit der Sicht der Hirnforschung und Psychologie übereinstimmen. Insofern sind die Erkenntnisse der verschiedenen Pole konvergent.

Welche Defizite sehen Sie in der derzeitigen Ausbildung von Lehrern?

Da gibt es gewaltige Defizite. Ich habe mit vielen Universitäten und Bildungsministerien zu tun gehabt, und alle beklagen, dass Lehrer in diesen drei wichtigen Bereichen nichts Wesentliches während ihrer Ausbildung lernen. Sie werden einfach allein gelassen und müssen sich das alles selbst mühsam in der Schule aneignen. Der durchgehende Tenor ist – vielleicht mit rühmlichen Ausnahmen –, dass die Lehrerausbildung an den Universitäten an den Bedürfnissen der Schule vorbeigeht.

Was könnte die Politik leisten, um ein Umdenken im Bildungsbereich zu ermöglichen?

Das ist eine ganz schwierige Sache, weil Bildung Ländersache ist. Die ►

Wie lernen wir? Ist unser Schulsystem noch aktuell? Was heißt das für die Lehrerausbildung? In unserer neuen Serie sprechen wir mit bekannten Experten und Wissenschaftlern über die Zukunft unseres Bildungssystems.



Bundesregierung, spricht das Bundesministerium für Bildung und Forschung, hat schon relativ gute Einsichten und Konzepte, kann oder darf aber nichts tun. Redet man mit vielen Bildungsministern, sagen die: Probieren wir dieses und jenes mal, oder: Wir können dieses und jenes nicht. Aber alle sind sich einig, dass man die Ausbildung der Lehrer dringend reformieren muss. An dieser Stelle hat man aber noch mit einem weiteren Hindernis zu tun: den Universitäten. Sie sträuben sich zum Teil vehement dagegen, weil sie meinen, Wissenschaft verteidigen zu müssen. Wie man das angeht, ist eine schwierige Frage. Bis sich etwas ändert, vergehen vielleicht Jahrzehnte.

Das klingt ein wenig desillusioniert. Glauben Sie überhaupt, dass sich etwas ändern wird?

Das muss natürlich das langfristige Ziel sein. Aber ob das in 10, 15 oder 20 Jahren kommt, gerade bei der föderalen Struktur Deutschlands, ist schwer zu sagen. Es ist besser, bei den Schulen und der Lehrerfortbildung anzusetzen. Dort kann man den Lehrern zeigen, was es bezüglich der drei genannten Punkte – Lehrerpersönlichkeit, Feinfühligkeit im Umgang mit den Kindern und Unterrichtskompetenz – an Wissen und gesicherten Erkenntnissen gibt und was man vor Ort machen kann. Die Schulen müssen sich dafür zusammenschließen,



Forscher unter sich: Kandel zu Gast im Labor von Roth



Prof. Kandel erhielt im Jahr 2000 den Nobelpreis für seine Forschung über die Grundlagen des Lernens.

was sie zum Teil auch tun. So kann man am ehesten etwas ändern.

Wie viel muss ein Lehrer denn von der Hirnforschung wissen, damit er erfolgreich unterrichten kann?

Im Grunde gar nichts. Er muss pädagogische und didaktische Konzepte vorgesetzt bekommen, die wissenschaftlich durch psychologische Bildungsforschung und Hirnforschung abgesichert sind. Das genügt. Mole-

stoff professioneller vermittelt, hat einen sehr viel höheren Wirkungsgrad als noch mehr Stoff, unter noch mehr Druck und dann auch noch in 12 statt 13 Jahren. Das ist aus psychologischer und neurobiologischer Sicht kontraproduktiv. Jeder, der weiß, wie unser Gehirn lernt und sich Wissen aneignet, erkennt sofort, dass man irrt, wenn man glaubt, unser Gehirn könnte durch Erhöhung des Drucks und Stoffs mehr aufnehmen.

„Hirnforscher können nicht von sich aus die bessere Didaktik und Pädagogik machen.“

küle, Transmitter und Hirnwindungen muss er nicht kennen, sondern das sichere Gefühl bekommen: Da gibt es endlich Konzepte, die von Pädagogik und Didaktik, von Psychologie und Hirnforschung übereinstimmend als gut und anwendbar entwickelt worden sind.

Welche Erkenntnisse der Hirnforschung sollten unbedingt in den Unterricht integriert werden?

Eine ganz elementare Erkenntnis lautet: Weniger ist mehr. Weniger

Hier muss elementar umgedacht werden: Entschlackung von Inhalten. Parallel muss die Frage geklärt werden: Wie bringe ich diesen Stoff professionell rüber? Da ist das zweite Credo: Weg von den 45 Minuten. Ein Stoff sollte möglichst fächerübergreifend den ganzen Tag bearbeitet und dann in größer werdenden Abständen wiederholt werden. Das ist ein ganz anderer Unterrichtsstil, der aus Sicht der Psychologie und Hirnforschung aber viel effektiver wäre.



Gibt es einen bestimmten Zeitpunkt, an dem das Gehirn besonders beeinflussbar ist?

Ja, wenn es besonders motiviert ist.

Hat das auch mit dem Alter zu tun?

Der ganz junge Mensch mit fünf oder sechs Jahren lernt anders als der Zehnjährige, und der lernt wieder anders als der Zwanzigjährige. Die Unterschiede sind aber nicht wesentlich. Das Wichtigste ist, dass er jemanden vor sich hat, der kompetent vorträgt, Gruppen- und Einzelarbeit anleitet und dem er vertrauen kann. Denn das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist der wichtigste Faktor für den Lernerfolg überhaupt.

„Die Anleitung und das Vorbild des Lehrers sind die allerwichtigsten Faktoren.“

Wie groß ist der Einfluss der Eltern?

Die Unterstützung durch die Eltern ist unerlässlich. Eltern müssen Motivation vermitteln und deutlich machen, dass Schule und Lernen wichtig sind. Sie dürfen sich keinesfalls aus der Erziehung ihrer Kinder heraushalten und diese vollkommen den Schulen überlassen. Das ist eine äußerst merkwürdige und destruktive Haltung. Wo die herkommt, ist auch ziemlich unklar. Ebenfalls wichtig ist die Unterstützung durch die Kameraden. Jungen sollten untereinander Fleiß und Anstrengung nicht als Anschleimen und Anbiedern werten, sondern als positiv. Unter den männlichen deutschen Schülern wird das nämlich im Gegensatz zu den weiblichen sehr negativ gesehen. Das hat verhängnisvolle Auswirkungen auf den Lernerfolg.

Was halten Sie von den bisherigen Versuchen, in der Fremdsprachendidaktik

die Erkenntnisse der Hirnforschung für den Spracherwerb zu nutzen?

Da gibt es fantastische Illusionen: Man sollte schon im frühesten Kindesalter mit Fremdsprachen anfangen. Experten sagen uns hingegen, dass man vor Ende des dritten Lebensjahres überhaupt keinen Lernstoff mit Druck und Nachdruck anbieten sollte. Da soll man Möglichkeiten anbieten, und die Kinder machen, was sie wollen, denn das Gehirn ist noch relativ unreif. Ab Ende des dritten Lebensjahres kann man stärker ermuntern und auch zeigen, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen Anstrengung und Lernerfolg gibt. Da gehören natürlich auch, ab

Sprache anfangen. Das wäre immer noch plausibel und erfolgreich.

Wenn Sie könnten: Was würden Sie als Erstes an unseren Schulen ändern?

Ich betreue seit einem halben Jahr in der Gesamtschule Ost in Bremen – einer Brennpunktschule mit 1.400 Schülern – einmal pro Woche einen Reformunterricht. Bei dem wird fächerübergreifend ein Thema den ganzen Tag behandelt, nach dem Motto: Weniger ist mehr. Die behandelten Themen umfassen mehrere Disziplinen – beispielsweise „Wir bauen eine Pyramide“ oder „Migration“ – und es sind mehrere Lehrer anwesend. Das macht den Beteiligten mehr Spaß als ihr bisheriger Unterricht und wird auch einen größeren Lernerfolg erzielen. Man muss eben klein anfangen und Reformen schleichend einbringen. Man kann nicht ab morgen eine völlig neue Schule mit neuem Unterricht machen, weil auch die Lehrer ihre Schwierigkeiten haben, sich umzustellen. Lehrer sind ja auch nur Menschen. ■



In seinem Buch klärt Gerhard Roth Fragen zum Thema Bildung und Lernen und zeigt, warum manche Lehrer erfolgreicher als andere sind.

Schule und Gender: Zwischen Konstruktion und Dekonstruktion

Jungen sind anders. Mädchen auch. Das weiß man nicht erst seit PISA, IGLU und Co. Doch in Sachen Geschlechtergerechtigkeit tun sich Bildungseinrichtungen mitunter schwer. Statt Rollenmuster aufzubrechen, werden sie oft unbewusst verstärkt, kritisieren Gender-Forscher. Und fordern einen reflektierteren Umgang mit möglichen geschlechtstypischen Bildungshürden.

von VIKTORIA WILL

Als vor einem Jahr in Schweden das Kinderbuch „Kivi“ erschien, ging im sonst so gelassenen Königreich eine rege Debatte los. Nicht etwa, weil das Buch besonders aufregend oder inhaltlich bahnbrechend gewesen wäre. Sondern weil darin erstmals und konsequent das neue schwedische Wörtchen „hen“ verwendet wurde. „Hen“ ist ein geschlechtsneutrales Personalpronomen, das anders als die Pronomen „hon“ (sie) und „han“ (er) die Ansprache einer Person ohne Bezug auf deren Geschlecht ermöglicht – und damit künftig für noch mehr Gleichberechtigung von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen sorgen soll, so die Hoffnung der Sprachreformatoren. Abgesehen von der Frage, ob sich Geschlechterrollen dekonstruieren lassen, indem man Geschlechterzuweisungen sprachlich neutralisiert, hat die Reform über den schwedischen Kulturraum hinaus Signalwirkung: Sie zeigt, wie mehrdimensional das Thema „Geschlechtergerechtigkeit“ de facto ist. Und wie europaweit angestrengt nach Wegen gesucht wird, Chancenungleichheiten zu nivellieren – denn

so geschlechtsneutral wie ein am Reißbrett konstruiertes Personalpronomen ist die Wirklichkeit keineswegs.

Geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede

Bereits für die Schulzeit von Jungen und Mädchen attestieren die internationalen Schulleistungstests PISA und IGLU mitunter deutliche geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede. So haben Mädchen in Deutschland laut IGLU in der Lesekompetenz einen deutlichen Vorsprung vor Jungen. 15-jährige Jungen, präzisiert die PISA-Studie, liegen hierzulande in ihren Leseleistungen ein Jahr hinter ihren Altersgenossinnen zurück. Anders herum wurde im Rahmen von PISA eine signifikante Differenz in den mathematischen Fähigkeiten zugunsten der Jungen festgestellt. Vom Genderwissenschaftlichen Konsens ausgehend, dass sich Jungen und Mädchen weder bezüglich ihrer Intelligenz noch ihrer Fähigkeiten biologisch unterscheiden, stellt sich die Frage: Woher kommen diese auffälligen Interessens- und Kompetenzunterschiede?



Lernen Jungen und Mädchen anders, oder ist es vielmehr die soziale Umwelt, die geschlechtstypische Interessen und Kompetenzen verstärkt – oder Jungen und Mädchen gar anders fördert?

Barbara Rendtorff ist Professorin an der Universität Paderborn für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung. Ihr Urteil fällt deutlich aus: „Im Grunde findet ab dem ersten Atemzug von Kindern

auch für die schulischen Ergebnisse und den späteren Berufsweg“, sagt die Gender-Forscherin. So zeigt die europäische PREDIL-Studie, dass sich knapp 80 Prozent der Jungen als fähiger im Umgang mit Computertechnologie einschätzen als Mädchen. Nur von einem geringen Teil der Mädchen kam Widerspruch zu diesem Statement. Dazu passt auch, dass sich Mädchen bei der Wahl ihrer Leistungskurse und Wahlpflichtfächer fast systematisch gegen technische und mathematische Bereiche entscheiden – mit Folgen für die spätere Berufswahl: So war 2009 laut HIS-Institut für Hochschulforschung bundesweit nur jede fünfte der Graduierten im Studienfach Ingenieurwissenschaften eine Frau. Das gleiche Geschlechterverhältnis findet sich unter Studierenden der Informatik.

Mädchen und MINT

MINT-Schulfächer wie Physik und auch Mathematik gelten nach wie vor als Jungenfächer, und das habe unbewusst eine Wirkung auf das Interesse und Engagement von Mädchen, befindet Ursula Kessels, Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Köln. „Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es von Jungen und Mädchen ein Bestreben gibt, sich für Dinge zu interessieren, die angeblich zum eigenen Geschlecht passen.“ Problematisch sei dies, wenn Jugendliche nicht die Fachrichtung wählen würden, für die sie eigentlich eine Begabung hätten – und ihnen dadurch interessante Berufs- und Aufstiegschancen entgingen. Mit der Leitfrage, wie man vor dem Hintergrund gleicher Bildungschancen die Passung der Selbstbilder von Mädchen und Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, kurz MINT, erhöhen könne, führte Kessels vor einigen Jahren eine



Mädchen und Jungen zeigen in einigen Schulfächern mitunter deutliche Kompetenzunterschiede.

experimentelle Studie an Berliner koedukativen Gesamtschulen durch. Ausgehend von der Annahme, dass koedukative Lerngruppen typische Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen verstärken, wurden Schüler der 8. Jahrgangsstufe in Physik für ►



Ursula Kessels ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Köln.



Barbara Rendtorff lehrt und forscht an der Universität Paderborn zum Thema Schulpädagogik aus der Gender-Perspektive.



Tim Rohrmann ist Bildungsreferent und Psychologe und beschäftigt sich mit dem Thema geschlechtersensible Erziehung.

ein Jahr in Mädchengruppen, Jungengruppen und gemischte Lerngruppen aufgeteilt. Mit interessanten Ergebnissen: Am Ende des Schuljahrs trauten sich die Mädchen aus monoedukativen Gruppen das Fach Physik eher zu, waren motivierter im Unterricht und belegten häufiger einen Fortgeschrittenenkurs in Physik als die Mädchen aus koedukativen Gruppen. Und das, obwohl didaktisch in allen Gruppen gleich gearbeitet wurde. „Geschlechtsbezogenes Wissen tritt in diesen monoedukativen Gruppen in den Hintergrund. Deshalb zeigen Jugendliche mehr Motivation und Interesse auch für Dinge, die dem Geschlechterstereotyp eigentlich nicht entsprechen“, erläutert Kessels. Allerdings, betont die Wissenschaftlerin, seien Konzepte der Geschlechtertrennung im Unterricht immer nur zeitweise sinnvoll und nur dann, wenn geschlechtstypisches Verhalten, etwa in der Pubertät, augenscheinlich zu Leistungsunterschieden führe.

In der Tat erfordert das Thema Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Kontext reichlich Fingerspitzengefühl: „Einerseits wollen wir Sensibilität für die bestehenden Unterschiede, andererseits sollte das Geschlecht auch ein nicht zu großes Thema im Unterrichtskonzept sein“, so Kessels. Ein schwieriger Spagat – mit dem sich viele Bildungseinrichtungen schwertun. Manche Schulen, die besonders geschlechtergerecht arbeiten wollen, würden als Maßnahme häufig eine unterscheidende wählen, kritisiert Barbara Rendtorff. „Obwohl sie es gut meinen, verstärken sie Geschlechterstereotype, indem sie sagen: Mädchen brauchen dies. Jungen brauchen dies. Wichtig wäre eine Förderlinie, die nicht explizit an die Geschlechter gebunden ist, sondern beide Geschlechter



mit ins Boot holt und zu dem ermutigt, was ihnen jeweils etwas ferner liegt.“

Verlorene Jungen und die Männerquote

Dabei sind es längst nicht mehr nur die Mädchen, die ins „geschlechtergerechte Bildungsboot“ geholt werden müssen. Während Mädchen heute insgesamt bessere Schulnoten als Jungen erzielen, häufiger den Wechsel aufs Gymnasium schaffen

und unter den Studienanfängern in der Überzahl sind, haften ihren männlichen Klassenkameraden der Ruf der neuen Bildungsverlierer an. Eine Diskussion, die der Psychologe und Bildungsreferent Dr. Tim Rohrmann für dramatisierend hält. „Es sollte stärker differenziert und überprüft werden, welche Jungen – und Mädchen – schlechter mit den Leistungsanforderungen zurechtkommen. Zudem wird der Bildungsvorsprung der Mädchen in

der weiteren beruflichen Entwicklung wieder geringer, gerade wenn es in Richtung Führungspositionen geht.“ Interessant sei vielmehr die Frage, was sich im Schulsystem verändert hat, dass Jungen es insgesamt schwerer zu haben scheinen. „Wir haben heute ganz andere, partnerschaftliche Erziehungsvorstellungen, die mehr auf Selbststeuerung und Einsicht setzen. Das kann ein Aspekt sein, auf den Jungen anders reagieren. Jungen gelten als unruhiger, als lauter, sie bräuchten klarere Strukturen und Erwartungen, heißt es. Diese Stereotype müsste man hinterfragen.“

In den Fokus der kontrovers geführten Gender-Debatte rückt auch die weibliche Dominanz in Grundschulen – gerade einmal jeder 10. Primarpädagoge ist männlich. Jungen würden von Lehrerinnen schlechter benotet, weniger verstanden und vernachlässigt werden, so die kritischen Stimmen. Sogar der Ruf nach einer Männerquote hallt neuerdings durch die Medien. Was aber ist dran an der Benachteiligungsthese? Dieser Frage gingen Forscher des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) und der Universität Mannheim nach und werteten hierzu die Daten der IGLU- und PISA-Studie aus. Ihr Fazit: Zumindest auf der Ebene der Schulleistungen macht es keinen Unterschied, ob Jungen von einer Frau oder einem Mann unterrichtet werden. Dennoch findet Rohrmann die Forderung nach mehr Männern in Grundschulen unterstützenswert – und auf der Ebene der Identifikation durchaus relevant. „Wie kann man sagen, dass man geschlechterbewusst arbeiten will, wenn das andere Geschlecht kaum vertreten ist und die männlichen Vorbilder fehlen? Gemischtgeschlechtliche Teams sind ein wichtiger Grundpfeiler für eine

überzeugende geschlechterbewusste Pädagogik“, so der Psychologe.

Festlegungen und Stereotypen vermeiden

„Was wir brauchen, sind Lehrkräfte, die sensibel mit der Gender-Thematik umgehen – egal, ob Mann oder Frau“, konstatiert die Gender-Forscherin Barbara Rendtorff. Die Maßgabe müsse sein, dass Lehrkräfte das Spektrum der möglichen Identitätswünsche und Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen möglichst breit gestalten. Dass man alles vermeide, was zu Festlegungen führe und Stereotype verstärke. Und dass man da, wo eine geschlechterbedingte Distanz zu möglichen Themen und Fächern vorhanden sei, diese auf pädagogische Weise zu überbrücken helfe. „Eine qualifizierte Beachtung des Aspekts gehört meiner Meinung nach zu jedem Lehramtsstudium dazu. Denn im Schulalltag wird zu sehr noch vor dem Hintergrund von klassischen Alltagsstereotypen nach dem Motto gewertet: Jungen sind halt so.“ ■

Stichwort „Gender-sensible Pädagogik“

Schulmaterialien und Anregungen für einen geschlechterbewussten Schulunterricht finden sich unter: www.genderundschule.de.

Beispiele für einen Gender-sensiblen Unterricht in den MINT-Fächern bietet die Handreichung von Bernhard Ertl, Universität der Bundeswehr, unter: www.unibw.de



„Der Fußball spielende Junge, das mit Puppen spielende Mädchen“

Interview mit Dr. Inga Niehaus

Schulische Lehrwerke vermitteln Wissen, enthalten aber auch Identifikationsangebote für die Ausbildung von Geschlechtsidentität, so die Gender-orientierte Schulbuchforschung. Dr. Inga Niehaus, Forschungskordinatorin am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, hat den Gender-Aspekt in Lehrwerken untersucht. Viktoria Will sprach mit ihr über geschlechtergerechten Sprachgebrauch, Rollenklischees und die kritische Reflexion von Inhalten.

Was hat sich im Zuge des „Gender Mainstreaming“ im Schulbuchbereich getan?

Das Thema Geschlechtergerechtigkeit hat sich in den letzten 20 Jahren schon sehr stark niedergeschlagen,

nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich. Es gibt heute Schulbücher, die auffällig versuchen, aus alten Vorstellungen regelrecht auszubrechen und vielfältige, moderne Rollenentwürfe aufzuzeigen. Auf der anderen Seite findet man in manchen Grundschulwerken noch ganz klassische Rollenzuschreibungen: der Fußball spielende Junge, das mit Puppen spielende Mädchen. Die Mutter macht den Haushalt, der Vater ist der Verdiener. Was zum Thema Familie und Beruf in den Schulbüchern der Sekundarstufe noch weitestgehend fehlt, ist ein gleichberechtigtes Karrieremodell von „sowohl als auch“. Dass sich Frauen beispielsweise sowohl um die Familie kümmern als auch beruflich vorwärtskommen können. Männer natürlich ebenso.

Welche Gender-bezogenen Richtlinien geben die Länder den Schulbuchverlagen vor?

Dass auf eine ausgewogene Darstellung der Rollenverhältnisse und auf eine Gender-neutrale Sprache zu achten ist, dass Themen wie Chancengleichheit, Familie und Berufswahl qua Lehrplan berücksichtigt werden. Die Richtlinien sind sehr allgemein gehalten, meiner Meinung nach zu allgemein. Deshalb findet man manchmal noch Unausgewogenheiten.

Können Sie ein Beispiel nennen?

Natürlich ist es so, dass zur besseren Lesbarkeit sprachlich reduziert wird und nicht immer beide Geschlechter aufgeführt werden. In einem Ge-

sellschaftskundebuch stand zum Thema Berufswahl, man könne sich für Berufe wie Polizist, Busfahrer, IT-Fachmann oder Krankenschwester und Erzieherin entscheiden. Da steckt schon sprachlich eine „Doing-Gender“-Funktion drin. In Österreich gibt es in neueren Schulbüchern den Versuch, dass man das sprachlich konkret umdreht und dadurch in der Klasse wieder interessante Diskussionen und Reaktionen hervorruft.

Die meisten historischen Persönlichkeiten sind Männer. Entsprechend einseitig dürfte der Gender-Aspekt in Geschichtsbüchern ausfallen ...

Neuere Studien aus Skandinavien haben in der Tat herausgefunden, dass weibliche historische Persönlichkeiten in Literatur- und Geschichtslehrwerken weitestgehend fehlen. Man geht erziehungswissenschaftlich davon aus, dass die Identifikation mit Personen aus der Geschichte und der Gegenwart enorm wichtig ist für Mädchen. Wenn sie keine weiblichen Vorbilder haben, die bedeutende Rollen einnehmen oder eingenommen haben, wird ein unausgewogenes Geschlechterverhältnis abgebildet.

Inwiefern sind die Rollenangebote in Schulbüchern überhaupt relevant für die Geschlechteridentität?

Es gibt bislang sehr wenige empirische Untersuchungen zur Rezep-



Besucher an einem Schulbuchstand bei der Oberschulmesse in Hannover

tion ist dennoch besorgniserregend. Mädchen lernen Rechnen mit Prinzessin Lillifee, alles ist rosa. Das Gleiche für Jungen mit Ritter Rost und alles in Blau. Man will die Kinder durch die spielerischere Gestaltung und stereotype Ansprache zusätzlich motivieren. Und verstärkt damit Klischees, statt sie aufzubrechen.

Was bedeutet das für die praktische pädagogische Arbeit?

Finden sich Leerstellen oder Stereotype, sollten diese benannt und mit den Schülern kritisch reflektiert werden. Ein Beispiel: Einige Schulbücher der 9. Klasse zum Thema Berufswahl und Karriere wollen Mädchen animieren, sich nicht nur für klassische Frauenberufe, sondern auch für MINT-Berufe zu interessieren. Das ist überaus positiv. Was aber ausgeklammert wird, ist, dass die Chancengleichheit in der Berufswelt de facto nicht so gegeben ist, wie man sich das wünscht. Stichwort Einkommensunterschiede und Familienplanung. Dies wäre ebenso ein interessantes Thema für den Unterricht. ■

sentlicher. Aber: Es schafft eine Basis, über die Wissen vermittelt wird und die nicht unwesentlich ist für die Sozialisation und Prägung von Kindern.

tions- und Wirkungsforschung und der Frage, wie Selbstbilder oder kollektive Identitäten durch Lehrmittel vermittelt und von den Schülern tatsächlich auch angenommen werden. Zu sagen, dass das Schulbuch einen Hauptfaktor darstellt, wäre sicherlich überzogen. Die soziale Umwelt und konkrete Vorbilder sind da viel we-

Einige Verlage bringen Lernhilfen separat für Mädchen und Jungen heraus. Wie bewerten Sie diese Geschlechtertrennung?

Diese Tendenzen betreffen nur den außerschulischen Lernmittelbereich und nicht die Werke, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Entwick-



Istanbul Lisesi: Spitzenförderung für junge MINT-Talente

von VIKTORIA WILL



Mehr Praxisnähe, höhere Durchlässigkeit: Um dem Fachkräftemangel im MINT-Bereich zu begegnen, fordert die deutsche Wirtschaft seit Jahren eine Verbesserung der schulischen Lehre. Wie erfolgreiche Nachwuchsarbeit geht, zeigt die Deutsche Auslandsschule in Istanbul. Ihr exzellentes Engagement wurde bereits zweifach zertifiziert.

Es waren alarmierende Zahlen, die das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) im vergangenen Jahr zur Lage des Arbeitsmarktes im Bereich MINT präsentierte: Rund 280.000 Stellen waren 2012 in deutschen Unternehmen unbesetzt, mehr als in den Jahren davor. Auch wenn immer mehr Studierende ein MINT-Studium absolvieren – 98.000 waren es in Deutschland im Jahr 2010 –, genug, um den wachsenden Bedarf zu decken, sei das nicht, warnt das IW. Nachdenklich stimmen vor allem die hohen Durchfall- und



Links: Forschen auf Studienniveau: MINT-Schülerinnen im Labor
Rechts: MINT-Schüler an der Werkbank bei Mercedes-Benz Türkei



Abbrecherquoten, die in den Studiengängen Maschinenbau und Elektrotechnik bei gut 50 Prozent liegen und verdeutlichen, wie hoch die Anforderungen im MINT-Bereich sind.

Wirtschaftsnahe Bildungsinitiativen wie etwa „MINT Zukunft schaffen“ fordern deshalb mit Nachdruck eine Verbesserung der Lehre an deutschen Hochschulen und Schulen. Jugendliche müssten so früh wie möglich mit MINT-Themen vertraut gemacht und auf die exzellenten Berufs- und Karrierechancen in dem Bereich aufmerksam gemacht werden, so die Verantwortlichen von „MINT Zukunft schaffen“. Um alle Potenziale auszuschöpfen, müssten vor allem junge Frauen stärker für mathematisch-naturwissenschaftliche Berufe begeistert werden, insistiert der Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen „Komm, mach MINT“.

Best Practice am Bosphorus

Wie eine exzellente Vorbereitung auf die Studienanforderungen und Qualifizierungsmöglichkeiten im MINT-Bereich gelingen kann, zeigt das Istanbul Lisesi, eine Deutsche Auslandsschule am Bosphorus. Als türkisches Gymnasium mit

mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt wird MINT am Lisesi großgeschrieben: Unterrichtet wird von der 9. bis zur 12. Klasse mit einem Volumen von fünf Wochenstunden Mathematik und je drei Stunden in den naturwissenschaftlichen Fächern. Unterrichtssprache in allen MINT-Fächern ist Deutsch, und neben dem türkischen Gymnasialabschluss können die rund 900 Schüler auch die deutsche allgemeine Hochschulreife ablegen.

„Der fachliche und sprachliche Schwerpunkt ist für unsere türkischen Schüler natürlich eine doppelte Herausforderung“, konstatiert Dr. Volker Schult, Leiter der Deutschen Abteilung am Istanbul Lisesi. Trotzdem könnte die Begegnungsschule als Best-Practice-Beispiel gleich mehrfach herhalten: 40 Prozent aller Schüler am Istanbul Lisesi sind weiblich – eine fast ausgeglichene Geschlechterquote. Und nicht nur das. „Die Mädchen erzielen in den MINT-Fächern im Durchschnitt sogar die etwas besseren Leistungen“, so Schult. Darüber hinaus nehmen die türkischen Schüler des Lisesi mit großem Erfolg an MINT-Wettbewerben in Deutschland teil, und auch

die tatsächliche Einstiegsquote in entsprechende Studiengänge kann sich sehen lassen: Rund 70 Prozent der Lisesi-Abiturienten nehmen später ein naturwissenschaftliches oder ingenieurwissenschaftliches Studium auf, einige davon an einer deutschen Hochschule.

Netzwerkarbeit fördert Praxisnähe

Die Frage, was die Arbeit des Lisesi so erfolgreich macht, könnte – plakativ gesagt – unter dem Motto „nachhaltiges Netzwerken“ laufen. Umfassende Kooperationsvereinbarungen bestehen beispielsweise mit den Unternehmen Siemens Türkei und Mercedes-Benz Türkei, die den Schülern wertvolle praktische Einblicke in MINT-Berufe vermitteln – und natürlich auch als potenzielle Arbeitgeber hochinteressant seien, so Schulleiter Schult. Im Rahmen eines Früh- und Fernstudiums an der TU Kaiserslautern können sie zudem „Hochschulluft“ schnuppern und erste universitäre Credit Points in den Fächern Mathematik und Physik erwerben.

Gefördert und gefordert wird auch das Lisesi selbst – als Mitglied in einem hochkarätigen Netzwerk von ►

165 deutschen MINT-Schulen. Aufgebaut und betreut wird dieses Netzwerk vom Verein mathematisch-naturwissenschaftlicher Excellence-Center, kurz MINT-EC, der maßgeblich durch den Arbeitgeberverband Gesamtmetall gefördert wird und auf die Spitzenförderung im MINT-Bereich setzt. 2009 wurde das Lisesi erstmals als mathematisch-naturwissenschaftliches Excellence-Center zertifiziert, 2012 erfolgte die Wiederzertifizierung. Dabei sind die Anforderungen an die Netzwerkschulen außergewöhnlich hoch. „Wir unterstützen ausgewählte Schulen dabei, ihre Schüler nicht nur für MINT-Themen zu begeistern, sondern in exzellenter Weise auf die anspruchsvollen Studienvoraussetzungen vorzubereiten“, konstatiert Dr. Niki Sarantidou, Geschäftsführerin von MINT-EC. Anders herum erwarte man von den Schulen, dass sich die Kontakte zur Wissenschaft und Wirtschaft nicht nur in Betriebs- und Laborbesichtigungen erschöpfen, sondern curriculare Auswirkungen haben.

Um dem Anspruch exzellenter Spitzenförderung gerecht zu werden,

setzt MINT-EC mit unterschiedlichen Maßnahmen auf allen Akteursebenen an. Neben der Vernetzung mit Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen stellt der Verein fachvertiefende Themen-Cluster für die Fachlehrer sowie Management-Tools für die Schulleitungen bereit. Regelmäßig stattfindende Schulleitertagungen sollen der Vernetzung und Koordination der MINT-Schulen untereinander dienen. Herzstück der Maßnahmen für Schüler sind die sogenannten „MINT-Camps“, die von den Netzwerkschulen in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen ausgerichtet werden und allen Schülern der Netzwerkschulen offenstehen.

Forschen und Experimentieren im MINT-Camp

Gemeinsam mit anderen Schülern, Wissenschaftlern und Praktikern wird in den mehrtägigen Camps zu fachvertiefenden MINT-Themen – beispielsweise im Bereich der Halbleitertechnik oder Astroteilchenphysik – geforscht und so ein Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten ermöglicht. „Neben dem qualifizierten

Austausch mit deutschen Schülern schätzen unsere Schüler vor allem die Praxisnähe und die interessanten Kontakte zu Hochschulen und Unternehmen, die sich dabei ergeben. Daraus eröffnen sich natürlich auch ganz konkrete Studien- und Berufsperspektiven“, so Volker Schult. Eine Einschätzung, die Cansu Güngör, Elftklässlerin am Istanbul Lisesi, teilt. Sie hat im vergangenen Jahr an einem MINT-Camp in Bochum zum Thema Metallgewinnung teilgenommen und konnte nachhaltige Eindrücke sammeln. „Ich hätte nicht gedacht, dass mich die industrielle Eisenproduktion so interessieren würde. Aber durch das Experimentieren und die Auseinandersetzung mit den chemischen Verfahren könnte ich mir sogar vorstellen, in den Bereich beruflich einzusteigen“, sagt Güngör.

Selbst hat das Istanbul Lisesi in Kooperation mit Siemens und Mercedes-Benz bereits zwei MINT-Camps ausgerichtet, zuletzt eines im Oktober 2012. Ohnehin ist die einzige Deutsche Auslandsschule im ganzen Netzwerk dort auch gleichzeitig die aktivste Schule – mit den meisten Camp-Teilnahmen von Schülern und einer sehr engagierten Schulleitung, wie Sarantidou lobend hervorhebt. Die Mitgliedschaft der Auslandsschule im Netzwerk sei nicht nur eine kulturelle, sondern auch fachliche Bereicherung. „Für die anderen deutschen Schulen ist es ein großer Erkenntnisgewinn zu sehen, wie eine Schule im Ausland MINT unterrichtet und welche Methoden und Lerninhalte dort Berücksichtigung finden“, so die MINT-EC-Geschäftsführerin. ■

Teilnehmer des Istanbuler MINT-Camps zu Gast bei Mercedes-Benz Türkei

Meldungen

Neubau der DS Madrid

Madrid. Bundesaußenminister Dr. Guido Westerwelle legte gemeinsam mit dem spanischen Bildungsminister José Ignacio Wert Ortega am 24. Januar 2013 den Grundstein für den Neubau der Deutschen Schule Madrid (DSM). Eröffnet wurde die Feier von dem Vorstandsvorsitzenden der DSM, Richard Egües, der auf dem von der autonomen Regierung Madrid zur Verfügung gestellten Grundstück rund 1.000 Schüler, Lehrer und Eltern begrüßte. Bundesminister Westerwelle hob in seiner Rede hervor, dass es bei dem Bauprojekt nicht nur um ein Gebäude gehe, sondern um „eine Investition in die Zukunft, in Bildung, Forschung und



Wissenschaft“, und fügte hinzu: „Wir glauben an Spanien und setzen auf die Jugend sowie die deutsch-spanische Freundschaft.“ Die seit 1896 bestehende Auslandsschule betreut zurzeit rund 1.500 Schüler und Kindergartenkinder aus 22 Ländern.

2015 soll sie ihren Betrieb auf einem 34.000 Quadratmeter großen Grundstück zwischen dem Stadtteil Montecarmelo und der weitläufigen Landschaft des Naturparks „Cuenca alta de la Manzanares“ aufnehmen. In dem neuen Schulgebäude entstehen eine Grund- und weiterführende Schule für 1.400 Schüler mit Kantine, Cafeteria, Tiefgarage, Mehrfachturnhalle, Außensportanlagen und Aula sowie ein Kindergarten für bis zu 300 Kinder. Der geplante Neubau ist derzeit die größte zivile Baumaßnahme der BRD, die für dieses Projekt 50,8 Millionen Euro bereitstellt. Weitere Gelder in Höhe von etwa 10 Prozent der Gesamtkosten werden vom Schulverein der DSM übernommen. ■ [JM]

Erste Bildungsmesse an der DS Peking

Peking. Erstmals fand im Oktober 2012 an der Deutschen Bot-



schaftsschule Peking (DSP) eine Bildungsmesse statt. 70 Schüler der Oberstufe konnten sich von 25 Vertretern deutscher Hochschulen zum Thema Studium in Deutschland beraten lassen und sich in Einzelgesprächen über das Studienangebot der jeweiligen Hochschule informieren. Im Anschluss wurden den Teilnehmern Informationsmaterial, Kontaktadressen und kleine Andenken mit auf den Weg gegeben. Die Teilnehmer werteten die Bildungsmesse als einen „großen Gewinn für ihre Orientierung auf ein künftiges Studium in Deutschland“ und „Quelle wertvoller neuer Erkenntnisse“, so ein Evaluationsbericht der DSP. Vor diesem Hintergrund sprach sich die Schule mit Nachdruck für eine Wiederholung der Bildungsmesse im nächsten Jahr aus. ■ [SK]



„Wir glauben an Spanien“, Bundesaußenminister Dr. Guido Westerwelle bei der Grundsteinlegung der DS Madrid

Rainald Grebe – ohne Grenzen

Der Nebel wabert über die Bühne in den Zuschauerraum, in der ersten Reihe husten Einzelne, aber Grebe lässt die Nebelmaschine unbeirrt weiterlaufen. „Seht ihr mich“, fragt er keck aus der Wolke heraus. „Oder bin ich schon zu sehr abgehoben?“ Die Schwaden lichten sich, und dort ist er wieder: Rainald Grebe in karottenförmiger Trainingshose, zerknittertem Hemd und verwaschener Strickjacke.

von ANNA PETERSEN

Mit dem eigenen Orchester ist er getourt, beim „Quatsch Comedy Club“ und am Jenaer Theaterhaus aufgetreten. In seinem vierten Soloprogramm, „Das Rainald Grebe Konzert“, befasst sich der Künstler nun mit seiner Vergangenheit, unter dem Motto: „Ich will mein Leben singen, der Versuch ist es wert.“ Zwei Wochen verbrachte Rainald Grebe zuvor in seiner Heimat Frechen bei Köln, interviewte seine Eltern und piesackte sie mit Details – wie der Bitte, ihre Wohnung von 1943 im Grundriss aufzuzeichnen. In seiner Show wandert Grebe auf dem schmalen Grat zwischen persönlichen Enthüllungen und fantasievollen Flunkereien. Er selbst nennt das „ein Spiel mit den modernen Tendenzen von Post-Privacy“. Überall werde vollkommene Transparenz gefordert, er frage mit seinem Programm, wie weit man dabei gehen könne. In der Umsetzung bedeutet das, dass Grebe den Zuschauer auch mit seinen



Hautkrankheiten nicht verschont, sich beim Schlafen ebenso wie beim Sex aufnimmt oder genüsslich das Aussehen seiner Hammerzehe beschreibt. Könnte man Gerüche digitalisieren, Grebe hätte auch das getan. Gemeinsam mit dem Publikum kostet er das Thema Selbstdarstellung bis an seine Grenzen aus, spielt ebenso mit dem Sensationskitzel der Massen wie der Befürchtung des Einzelnen, am Ende mehr Grebe-Details zu erfahren, als ihm lieb ist.

Biografie über der Biografie

„Kann man alles sagen? Und wenn ich alles sage, interessiert es dann noch einen?“, fragt Grebe mich, als wir uns Anfang des Jahres zum Gespräch in einem Kölner Brauhaus gegenüber sitzen: der Künstler mit einer Wollmütze auf dem Kopf, etwas zerknittert. Er habe wenig geschlafen, erklärt er und trinkt gedankenverloren das Wasserglas meiner Praktikantin aus. Es sind Interviews wie das unsrige, die ihm die Idee zu seinem Programm gegeben haben. Manchmal, so Grebe, gebe er acht Interviews hintereinander, antworte immer wieder auf die gleichen Fragen, so entstehe ein Bild. Es sei, wie wenn er aus dem Urlaub komme. Bei jedem Mal des Erzählens werde die

Geschichte strukturierter und reduziere sich auf bestimmte pointierte Momente. „Irgendwann glaubt man sich selber, dass das der Urlaub war.“ So sei es auch mit seinen Aussagen in der Öffentlichkeit. „Da entsteht dann eine zweite Biografie, die

scheinbar meine ist, sich aber eigentlich über meine Biografie legt.“

Eine Biografie, an der Rainald Grebe nun selbst weiterfeilt, um sich und seinem Publikum zu erklären: „Wer bin ich, woher komme ich, was macht mich aus?“ Schwer zu sagen, was der Realität entspringt und wo die Kunst einsetzt. Zum Beispiel, wenn der Kabarettist im Ballett-Tutu über die Bühne fegt, regenbogenfarbene Bänder hinter sich hierzieht und in seinen Kindheitserinnerungen als rhythmischer Sportgymnastiker schwelgt. Weiter geht es über Musizierstunden mit dem Jugendfreund, den Zivildienst in einer Bielefelder Nervenklinik oder den ersten Liebeskummer. Lieder aus den 80ern klingen an, Kinderreime und Werbesprüche von Nappo bis Blendax Antibelag – Grebe lädt ein zu einer Zeitreise, die auch bei den Zuschauern Erinnerungen weckt.

Bunter Reigen

So schnell wechseln die Bilder auf der Bühne, dass das Publikum kaum folgen kann. Mal zeigt Grebe, gemütlich zurückgelehnt, alte Kinderfotos an der Leinwand, dann wieder drischt er auf sein Schlagzeug ein, singt gefühlvoll am Klavier, schlendert mit pinken Hasenohren über die Bühne oder ermuntert das Publikum, mit ihm ein Familienlied anzustimmen. Die Darbietung ist so variabel wie Grebe selbst, der Kabarettist, Autor, Regisseur, Puppenspieler, Liedersänger und Schauspieler. Neben vielen familiären Details gibt Grebe auch gesellschaftspolitische Ansichten zum Besten, bezeichnet den Verfassungsschutz als „Salzleckstein für die NPD“ und den Begriff Synergien als Synonym für „mafiöse Strukturen“. Der Zuschauer erfährt, dass sich auch Anarchisten nachts heimlich ihre Haare kämmen – oder dass sich Grebe

als Junge Lacoste-Krokodile auf die Unterhosen nähte, um so richtig modisch zu sein.

„Die Grebes“

Im Laufe des Konzerts verstehe ich jedenfalls, warum Grebes Eltern in der Entstehungszeit des Programms „aufgeregt waren, weil sie nicht wussten, was ich da am Ende raushaue“, wie der Künstler im Interview erzählt. Auf der Bühne kreiert Grebe eine „hippe Sippe“: Seiner Mutter dichtet er eine Karriere als Tabledancerin in einer Düsseldorfer Bar an, ein dealender Bruder kommt hinzu, die Schwester wird zum Model in Schlangenleder-Leggings. Kein Wunder, dass Grebes Mutter ihrem fantasievollen Sohn irgendwann einmal gesagt haben soll: „Es muss ja nicht alles immer spannend sein, es kann ja auch einfach mal stimmen.“ Können die Grebes den Humor ihres Sohnes nachvollziehen?, möchte ich wissen. „Schwer“, antwortet der knapp.

Dass Grebes Berufswahl bei seinen Eltern zunächst nicht auf absolute Begeisterung gestoßen ist, klingt auch in seinem Konzert an: „Ich wollte immer Künstler werden, aber die Grebes sind das nicht. Die Grebes haben, wenn’s hochkommt, auf Geburtstagen was gereimt: Sonne und Wonne, Merkel und Ferkel, zu mehr hat’s nicht gereicht. Schlags dir aus dem Kopp, unser Platz ist im Museums-Shop.“ Aber: Auch wenn seine Familie inhaltlich nichts mit seiner Arbeit anfangen könne, sei sie doch stolz, über ihn in der Zeitung zu lesen, meint Grebe. „Dieser Generation geht es eher um Sicherheit, ein finanzielles Auskommen. Inzwischen sind sie beruhigter – auch wenn ihnen nicht geheimer ist, was ich mache.“

„Krümel“ aus dem Bürgertum

Vor Kurzem ist Rainald Grebe in ►

seinem Heimatort Frechen aufgetreten – an seinem ersten Auftrittsort, wo er 19-jährig mit seiner vierköpfigen Band „Harakiri Eleison“ seine „Urerfahrung auf der Bühne“ gemacht hat. Für den Bandnamen schämt er sich zwar noch heute, aber die Reaktion der Leute auf seinen Auftritt machte ihm Mut. Mitschüler forderten ihn auf, doch auch einfach mal ein Programm zu schreiben. Mit Kabarett hatte sich Grebe da ohnehin schon beschäftigt: „Ich fand es irgendwie erstaunlich, dass da Leute im Pullunder stehen, und der ganze Saal lacht.“ Hanns Dieter Hüsch zählt zu den Künstlern, die damals so richtig „in ihn reingefahren“ seien. Damals, als er ein pickeliger Teenager war, wie er singt, der auf den Spitznamen Krümel hörte. Damals, als er zu Hause saß und Klavier spielte, während seine Clique im Roxy tanzte. Gerade diese alltäglichen Schlüsselmomente in Grebes Liedern sind es, die viele Menschen nachvollziehen können. Wer wäre nicht auch einmal ein Krümel gewesen, voll jugendlichem Weltschmerz und Liebeskummer? Mit Liedern wie „Die Zeit vor meiner Geburt“, „Frechen“, „Das erste Mal“ und „Das ist meine Familie“ führt er

immer tiefer in seine vermeintliche Vergangenheit hinein.

Im Osten zu Hause

Wenn er von seinen ersten Jahren in Berlin singt, klingt es nach Nostalgie. Grebe beschreibt die Eisblumen an seinen einfach verglasten Fenstern, seine Coca-Cola-Bettwäsche, die eigens abmontierten Straßenschilder an den Wänden seiner ersten Wohnung. Hier im Osten sieht Grebe inzwischen seine Heimat: „Da habe ich mir jetzt auch einen Bauernhof gekauft, von meinen Sanifair-Bons“, witzelt der Kabarettist. Da könne er nun „drei Tage im Jahr ausruhen“. Seinem mobilen Leben weiß Grebe aber auch Positives abzugewinnen: Manche Orte sehe er nur einmal und könne dann schnell wieder gehen, „so wie Bottrop und Aschersleben“. Oder Kiel, das am schönsten sei, „wenn man mit dem Rücken zur Stadt aufs Wasser schaut“. Auch sein Heimatort Frechen bei Köln kommt nicht besonders gut weg. „Es lag an der frischen Luft, dass die Leute so aussahen“, verkündet Grebe auf der Bühne schlicht. In seinem Lied reimt sich Frechen auf „ästhetisches Verbrechen“, färbt sich die Wäsche draußen schwarz und



Grebe beim Interview in einem Kölner Brauhaus: „Kann man alles sagen? Und wenn ich alles sage, interessiert es dann noch einen?“

ist die neueste Errungenschaft nach jahrelanger Abwesenheit der neue Autobahnzubringer. „Warum wohnen hier Menschen?“, fragt Grebe provokant.

Misstöne und Feinsinn

Der Kabarettist lässt die Zuschauer ebenso an ohrenbetäubenden Soundchecks und schrillen Blockflötenübungen teilhaben wie an seinen feinsinnigen, klangvollen Liedern. Wer seine Kinder zu Hause gelassen hat, vermisst sie an diesem Abend im Bonner Opernhaus wohl kaum. Die schrillen Klänge verzeiht man Grebe allerdings jedes Mal, wenn er zu singen beginnt. Auch alte Lieder spielt er an, schließlich gehören sie zu seinem Leben. Die ersten Töne von „Brandenburg“ erklingen, und das Publikum ist begeistert. Für Grebe ist dies ein neues Element, „eine Alterserscheinung“: „Je mehr ich mache, desto mehr sitze ich auf einem Berg an Dingen, auf die ich zurückgreifen kann. Ich recycle mich gerade ein bisschen selber“, meint er. Und noch während Grebe ein Lied auf der Bonner Bühne zum Besten gibt, landet der Text in einem Reißwolf, der praktischerweise direkt am Klavier angebracht ist.

Aber zu Grebes Vergangenheit gehört natürlich nicht nur das berühmte „Brandenburg“-Lied. Ob sich mit dem Mann, der „Dörte“ geschrieben hat, überhaupt noch Frauen verabreden würden, möchte ich von Grebe wissen. Mit jemandem, der seine Ex-Freundin als „Bügelbrett“ und „Ausweg aus der Spaßgesellschaft“ beschrieben hat. Der Kabarettist grinst, antwortet aber ernst: „Das sind ja mehrere Frauen, die in dem Lied vorkommen, und die kenne ich auch immer noch.“ Und, schiebt er hinterher, über einen Mangel an Interesse bei den Frauen könne er sich auch nicht beklagen. Natürlich nicht, denn wie Grebe verrät, hat er schon als Jugendlicher „seine Mitschülerinnen mit Vogelstimmenimitationen in den Wald gelockt“. Wer hätte da widerstehen können?

Ein Auswendigler

Dabei war Grebe früher weniger als Klassenclown bekannt, sondern als „manischer Streber“. „Ich habe ständig Einsen bekommen, auch in Fächern, die ich eigentlich gar nicht verstanden habe, einfach weil ich

den Stoff so gut auswendig gelernt habe“, erzählt Grebe mir im Kölner Brauhaus. Irgendwann habe er angefangen, das kritisch zu sehen. „Was ist das für ein Schulsystem, in dem man Bestätigung erfährt, wenn man alles schön nachplappern kann? Der kritische Geist, der sich meiner mit 16, 17 bemächtigt hat, hatte an der Schule und bei dem Lehrpersonal eigentlich wenig Platz. Das kam dann erst in der Zeit danach, mit der Kunst.“ Die wiederum ist für ihn mit all ihren Darstellungsformen tatsächlich grenzenlos. In diesem Jahr wird Grebe wieder einmal ein Puppentheater auf die Beine stellen.

Frauen als Beiwerk

Passend zum Heftthema möchte ich am Ende des Interviews mit Rainald Grebe über das Thema Gender sprechen. Sein Gesicht wird zum

Fragezeichen: „Was ist das?“ Ich frage mich gerade, ob auch unsere Leser auf diese Weise auf das aktuelle Titelbild der BEGEGNUNG reagieren werden – da kommt Grebe eine erste Assoziation: „Das Gott.“ Wir geraten ins Plaudern. Braucht eigentlich auch das Theater eine Frauenquote, oder sieht es da besser aus als in den Vorstandsräumen der DAX-Unternehmen?, frage ich ihn nicht ganz ernsthaft. „Das ist tatsächlich ein Problem“, überrascht mich Grebe, „denn die meisten Stücke stammen ja aus einer Zeit vor den Gender-Studies. Frauen spielen in vielen klassischen Stücken kaum eine Rolle. Sie sind eher Beiwerk oder halten das Taschentuch.“ Grebes Orchester besteht allerdings auch nur aus Männern, obwohl es mal Pläne für eine Bassistin gab.

Am Ende von Grebes Konzert wird es dann noch einmal ganz privat. Immer wieder betritt er die Bühne, kippt ein Glas Rotwein, spricht über seinen Psychiater oder schaut sich in aller Ruhe sein Publikum an. Bei der dritten Zugabe zündet er sich ungeziert eine Zigarette an, auch die Nebelmaschine darf natürlich nicht fehlen. Zugabe Nummer vier gibt Grebe in einer mit Verpackungsmüll beklebten Decke am Klavier und singt – „Oh Dose mio“ – über Konservierungsstoffe. Und so jagt eine Zugabe die nächste – Rainald Grebe eben, ohne Grenzen. ■



Privat und vermeintlich hautnah: In seinem Rainald Grebe Konzert beschäftigt sich der Künstler mit seiner Herkunft und seiner Person.



In seinem vierten Soloprogramm fragt sich Rainald Grebe: „Wer bin ich, woher komme ich, was macht mich aus? Ich will mein Leben singen, der Versuch ist es wert.“

Ein Ort deutscher Geschichte mitten in Athen

18. Januar 2013, volles Haus bei „Philadelphia“. Beim jährlichen literarischen Quartett stellen Vereinsmitglieder und Gäste anderer deutscher Institutionen vier Bücher vor: üblicherweise drei deutsche und ein griechisches – denn die Völkerverständigung steht ganz oben auf der Prioritätenliste des deutsch-griechischen Vereins. Danach wird fleißig diskutiert. Natürlich auf Deutsch.

von KIM LAURA SCHÖNROCK

Die rund 400 Mitglieder treffen sich generell gern zu geselligen Veranstaltungen. Einmal im Monat wird ein Klubabend organisiert, bei dem in der Regel zuerst ein Vortrag oder eine Lesung stattfindet. Auch Theaterabende, Kammermusik oder Wanderungen zu geschichtsträchtigen Orten stehen auf dem Programm. Veranstaltungs- oder Führungssprache ist Deutsch. Eine Bedingung für die Aufnahme in den Verein ist folglich das Beherrschen der deutschen Sprache. Die Mitglieder sind daher einerseits ausgewanderte Deutsche, Österreicher und Schweizer. Andererseits zählen aber auch Griechen, die entweder einen deutschen Ehepartner haben oder in einem deutschsprachigen Land studiert haben, dazu. Rein formal handelt es sich bei Philadelphia allerdings um einen griechischen Verein.

Tiefe Wurzeln

Gegründet wurde Philadelphia 1837 von deutschen Architekten, Handwerkern und Soldaten, die König Otto von Bayern bei dessen Regierungsübernahme in Griechenland begleitet hatten. Die bayerische Verankerung des Vereins war daher jahrzehntelang zu spüren. So gab es beispielsweise eine Kegelbahn, „auf der es furchtbar zugegangen sein soll“, erzählt Hubert Eichheim, stellvertretender Vorsitzender von Philadelphia, schmunzelnd. Sogar die sonst sehr lebhaften Griechen hätten sich über die noch lauterer Bayern beschwert. Spektakulär wurde es 1896, als die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit in Athen stattfanden. Der Verein beherbergte damals alle deutschen Olympioniken.

Ebenfalls 1896 gründete ein Mitglied von Philadelphia, der deutsche Archäologe Wilhelm Dörpfeld, die Deutsche Schule Athen (DSA). Da es noch keine passenden Räumlichkeiten für die Schule gab, wurde der Unterricht kurzerhand im Vereinshaus abgehalten. „Es war die große Zeit des Vereins“, sagt Eichheim. Philadelphia besaß mittlerweile

ein großes Vereinshaus mit Kegelbahn, Tanzsaal und Restaurant. „Wir hatten in der Zeit viele prominente Mitglieder. Neben Dörpfeld gehörten beispielsweise auch der berühmte Archäologe Schliemann und der Architekt Ziller dazu“, erzählt Eichheim weiter. Das Vereinsrestaurant wurde in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zum beliebten Ort des Austauschs, und es verwundert nicht, dass ausgerechnet hier die Idee zur DSA entstand. Die Verbindung zwischen den beiden Institutionen besteht noch heute: Beim traditionellen Weihnachtsbasar der Schule helfen die Mitglieder des Vereins bei der Organisation und haben einen eigenen Stand. Im Vereinsgebäude erinnern zudem zahlreiche Fotos an die Zeit der DSA-Gründung.

Im 20. Jahrhundert musste der Verein schließlich verschiedenste Schwierigkeiten überwinden: erst die Balkankriege,



Links: Hubert Eichheim eröffnet eine Veranstaltung zum Thema Hautkrebs bei Philadelphia.
Rechts: Ein volles Haus zur 170-Jahr-Feier des Vereins Philadelphia



dann die Weltkriege, bei denen das Vereinsgebäude teilweise als Lazarett verwendet wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Philadelphia enteignet, das mittlerweile baufällige Gebäude abgerissen. An dieser Stelle steht heute das Goethe-Institut, das 1981 eröffnete. „Philadelphia existierte auch ohne Vereinshaus weiter, und es gab auch immer einen Vorstand“, erklärt Eichheim. Doch erst im Jahr 2005 konnten die Mitglieder über mehrere Umwege ihr heutiges Vereinsgebäude eröffnen.

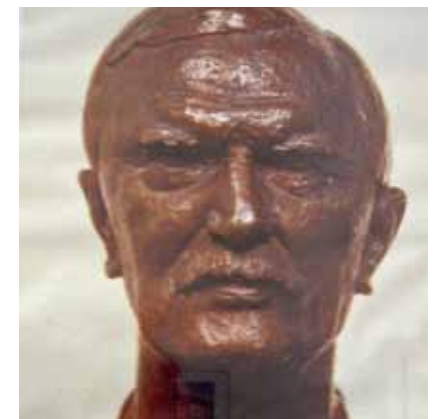
Völkerverständigung auf neutralem Terrain

In einem Punkt grenzt sich Philadelphia laut Eichheim von allen anderen deutschsprachigen Institutionen in Athen ab: Der Verein ist vollkommen unabhängig. Er wird weder vom deutschen noch vom griechischen Staat finanziert und kann gerade deshalb auf politischer Ebene aktiv sein. Bei deutsch-griechischen Gesprächen müssten sich die Teilnehmer eben nicht auf das „Terrain“ des jeweils anderen begeben. Es sei ein deutsch-griechischer Ort. „Wir werden gerne in kritischen Situationen von der Deutschen Botschaft herangezogen und können dank unseres neuen Gebäudes, das solche Versammlungen ja erst möglich macht, gut zur Völkerverständigung beitragen“, freut sich der stellvertretende Vorsitzende. Überhaupt hat Philadelphia großen Einfluss auf die Pflege des Deutschen in Athen. So stellte der Verein auf Bitten der Deutschen Botschaft der Athener Schule – einer Grundschule, gegründet durch eine deutsch-griechische Elterninitiative – ein Darlehen über 100.000 Euro zur Verfügung, damit diese ihren Betrieb aufrechterhalten konnte.

Große Ziele

Als Philadelphia gegründet wurde, gab es in Athen nicht viele Attraktionen. „Es war ein verlorenes Nest, und die Menschen haben sich aus Langeweile und weil sie einen gewissen Halt brauchten zusammengeschlossen“, so

Eichheim. Auch heute würden sich die Mitglieder bei Philadelphia engagieren, weil sie ein bisschen deutsche Atmosphäre schnuppern, Deutsch sprechen, deutsche Plätzchen und den Weihnachtsstollen genießen und mit anderen Deutschen zusammenkommen wollten. Obwohl der Verein gut aufgestellt sei, sieht Eichheim noch Verbesserungspotenzial: „Wir brauchen eine Geschäftsführung. Die müsste auch mehr Aktivitäten im Jugendbereich anbieten und jüngere Mitglieder werben.“ Denn der Altersdurchschnitt der Mitglieder sei sehr hoch. „Unsere Kellerräume könnten zu Proberäumen für Musikgruppen werden, unsere Nachbarschaft könnte mehr einbezogen werden, und und und“, wünscht sich Eichheim. Nichtsdestotrotz freue er sich darüber, dass er im Verein mit so vielen verschiedenen Leuten in Kontakt komme und gemeinsam die eigene Sprache in der Fremde pflegen könne. Es ist eben keine Selbstverständlichkeit, in einem anderen Land ein Stückchen Heimat um die Ecke zu haben. ■



Wilhelm Dörpfeld, Archäologe und Mitglied von Philadelphia, gründete 1896 die DSA.

Ein Ort deutsch-griechischer Verständigung: 2005 eröffnete Philadelphia sein neues Vereinsgebäude.

Integration:

Deutschland muss nachsitzen



Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind für Deutschlands Zukunft zunehmend wichtig, entsprechende Bildungschancen erhalten sie oft trotzdem nicht, ihre Integration erfolgt schleppend. Eine Suche nach der funktionierenden multikulturellen Bildungsgesellschaft.

von ANNA PETERSEN und GUDRUN HÜTHER

Deutschland tut sich schwer im Umgang mit Zuwanderung, egal, ob mit ungewollter, erwünschter oder sogar notwendiger Immigration: Ab 1955 wurden zwar zunehmend Anwerbeabkommen geschlossen, bleiben sollten die Menschen aber nicht. Ein Anwerbestopp Anfang der 70er führte statt neuer Arbeitskräfte Familiennachzügler, Aussiedler und Asylbewerber ins Land – meist mit einem niedrigen Bildungsniveau. 1983 forderte Helmut Kohl, die Zahl

der Ausländer müsse halbiert werden, und lockte Ausreisewillige mit Prämien.

Deutschland wollte kein Einwanderungsland sein, wurde aber das drittgrößte der Welt: mit aktuell rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Heute bestimmt die Einwanderungswelle aus Südosteuropa die öffentliche Diskussion. Und während nicht nur in den Medien die Notwendigkeit einer

Willkommenskultur für Fachkräfte aus anderen Ländern diskutiert wird, warnen Bürgermeister deutscher Städte bereits vor einer Armutszuwanderung, wenn sich ab 2014 die EU-Grenzen für rumänische und bulgarische Arbeitnehmer öffnen. Ein Prozess, der allerdings längst begonnen hat und nicht zuletzt Bildungsinstitutionen in Großstädten vor Probleme stellt: Großstädte, in denen man noch mit der Integration der Kinder und Enkel der ersten Einwanderungsbewegung beschäftigt ist.

„Multikulti gescheitert“

Die Debatte über eine „multikulturelle Gesellschaft“ starteten deutsche Sozialpädagogen und Kirchenvertreter bereits in den 70er Jahren. Als Gegenentwurf zu nationalistischen Ideen weitete sie sich auf die Ausländerpolitik aus – und dauert an.

Bis heute begrüßt Deutschland die zunehmende kulturelle, religiöse, ethnische und sprachliche Vielgestaltigkeit – und hadert gleichzeitig damit. Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel erklärte den Ansatz, „jetzt machen wir mal Multikulti und leben so nebeneinanderher und freuen uns übereinander“, bereits vor ein paar Jahren für gescheitert. Die politische Absicht, die unterschiedlichen Kulturen in Deutschland zu integrieren, scheint manchem ebenso abgenutzt wie folgenlos. Laut Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung möchte man eine „Angleichung im Sinne von gleichberechtigter Teilhabe in allen Bereichen“. Das Ziel ist klar, die Umsetzung nicht. Dass Deutschland sich mit seinen neuen Bewohnern ändern muss, um seine Führungsposition und seinen Wohlstand zu erhalten – diese Erkenntnis sickert erst langsam durch.

Früh übt sich

Der beste Zeitpunkt, um mit Integration zu beginnen, ist jedoch unumstritten: das frühe Kindesalter. Obwohl der Anspruch auf einen Kindergartenplatz in Deutschland gesetzlich verankert ist, hakt es in der praktischen Umsetzung. Anfang 2012 wurden bundesweit nur 27,6 Prozent der unter Dreijährigen in einer

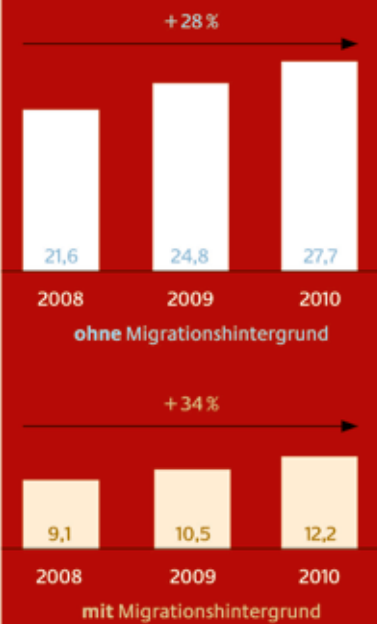
Kita oder durch eine Tagespflegerson betreut. Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Minderheit, sie besuchen noch seltener eine Kindertageseinrichtung als Kinder ohne Migrationshintergrund. Daran werde auch eine verbesserte Betreuungssituation wenig ändern, meint Dr. Katja Koch, Professorin für Schulpädagogik an der TU Braunschweig: „Ich glaube nicht, dass ein böser Wille dahintersteckt oder politisches Kalkül, aber man hat es lange Zeit versäumt zu verdeutlichen, dass die Angebote der Kindergärten für alle Kinder da sind und auch Migrantenkinder davon profitieren können.“ Koch ist überzeugt, „mit einer hohen pädagogischen Orientierungsqualität wird auch eine kompensatorische Wirkung erzielt, und Kinder, die mit Schwierigkeiten ins Leben starten, können aufholen“. Wachse ein Kind mit zwei Sprachen auf, habe es ohne entsprechende Förderung Nachteile im Vergleich zu einem einsprachigen Kind. „Aber bisher“, so Koch, „hängt es von den Bundesländern ab, ob diese Kinder die Förderung eher zufällig bekommen oder systematisch.“

Fördern und fordern

Doch ist tatsächlich nur der Staat gefragt? Der Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky ►

Betreuungsquote von Kindern unter 3 Jahren

Kinder- und Jugendhilfestatistik und Mikrozensus (in Prozent)



Die Prozentangaben über den Pfeilen beschreiben die prozentuale Veränderung für den Zeitraum des ersten Berichtsjahrs bis zum letzten Berichtsjahr. (Quelle: ISG 2011)

Mit der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ werden seit 2011 rund 4.000 Kitas im Bereich alltagsintegrierte frühe Sprachbildung weiterentwickelt. Dafür stellt der Bund 400 Millionen Euro zur Verfügung. Die Bundesoffensive endet am 31. Dezember 2014. Informationen unter www.fruehe-chancen.de.



Staatsministerin Maria Böhmer (CDU) präsentiert als Integrationsbeauftragte den Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung. Er untersucht den Stand und Verlauf der Integration in Deutschland.

Der Bundesbeirat für Integration veröffentlichte im April 2012 einen Forderungskatalog für eine bessere Willkommenskultur in Deutschland. Dieser betont unter anderem die Bedeutung des deutschen Auslandsschulwesens zur Bewältigung des Fachkräftemangels in Deutschland. Ein Element, das zudem aktuell erfolgreich aus dem deutschen Auslandsschulwesen auf das Inland übertragen wird, ist das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz. Im Rahmen eines Pilotprojekts legten 2011 circa 100 Schüler in Hamburg das DSD I ab. Inzwischen nehmen die Länder Hessen, Niedersachsen, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern am Projekt teil. Das Projekt richtet sich an Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die in sogenannten Vorbereitungsklassen auf das Zertifikat und den Übergang auf die Regelschule vorbereitet werden.

plädiert für einen Mittelweg zwischen Förderung und Forderungen. Der SPD-Politiker will eine Kindergartenpflicht und eine verbindliche Vorschulerziehung einführen, soziale Leistungen wie das Kindergeld damit an Bedingungen knüpfen. Durch seine Stellungnahmen zu den Kehrseiten der multikulturellen Gesellschaft ist er über Berlin hinaus bekannt geworden, Buschkowsky



Erhard Laube, ehemaliger Lehrer und Abteilungsleiter der operativen Schulaufsicht Berlin: „Integration gelingt nicht in der Breite.“

spricht ebenso über Jugendkriminalität und Ehrenmorde wie über Zuwanderer-Eltern, die es für verzichtbar halten, ihrem Nachwuchs die Landessprache beizubringen. Da es die hohen Geburtenraten nun einmal nicht in Villengegenden, sondern in Stadtlagen wie Neukölln, Essen-Katernberg und Bremerhaven gebe, müsse man sich insbesondere um Kinder kümmern, die zu Hause keine Förderung und Stimulanz erhielten, argumentiert er. Ob mit Migrationshintergrund oder nicht: „Dort, wo Eltern die größte Gefahr für die Zukunft ihrer Kinder sind und der Rucksack des Lebens vollgepackt ist mit den Defiziten des Elternhauses, müssen wir uns an die Stelle der bildungsfernen Elternhäuser setzen.“ In seinem Berliner Bezirk liegt der Migrantenanteil knapp über 40 Prozent, in einigen Teilen leben 70 Prozent der jungen Menschen von Hartz IV. Neukölln gilt als sozialer Brennpunkt. Buschkowsky musste sich in seiner Amtszeit ebenso mit einer Reform der berüchtigten Rütli-Schule auseinandersetzen wie mit einem generellen Anstieg von Gewalt an Neuköllner Schulen. Die Integration von Einwanderern ist dabei eines seiner Hauptanliegen, ihnen möchte er verdeutlichen, „dass der ersehnte soziale Aufstieg ihrer Kinder prägend davon abhängt, dass sie ihre Kinder in den Werten unserer Gesellschaft erziehen, anstatt zu versuchen, sie von der ‚liberalen, sündigen und



Neuköllner Bezirksbürgermeister Heinz Buschkowsky: „Dort, wo Eltern die größte Gefahr für die Zukunft ihrer Kinder sind, müssen wir uns an die Stelle der bildungsfernen Elternhäuser setzen.“

wertelosen Welt‘ fernzuhalten, die sie angeblich umgibt.“ Buschkowsky spricht harte Worte in alle Richtungen, auch die Gesellschaft müsse sich bewegen, ebenso wie der Staat.

Systemische Fehler

Von der Kindergartenpflicht ist Deutschland weit entfernt, das Betreuungsgeld scheint da schon näher. Doch selbst wenn Migrantenkinder regelmäßig eine Kita besuchen, profitieren sie oft nicht im gleichen Maße wie deutsche Kinder. „Ich habe nicht den Eindruck, dass die Kinder in den Kitas angekommen sind und dort wertgeschätzt werden“, meint Schulpädagogin Koch. Es fehle an einem passgenauen System, das etwa sprachliche Defizite ausgleiche. Bei einer weit über der von der OECD empfohlenen Kind-Erzieher-Relation von 1:12 in Deutschland ist eine individuelle Förderung schwer umsetzbar. Eine Teilschuld an der Benachteiligung sieht Koch bei den Trägern der Kindergärten, aber auch den deutschen Eltern: „Es gibt eine soziale Exklusion, die von den Eltern forciert wird, weil sie ihre Kinder nicht in Kindergärten schicken, die einen hohen Anteil Migrantenkinder haben.“

In der Schule setzt sich diese traurige Realität fort. Laut Untersuchung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) besucht etwa jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Schule, in der Schüler nichtdeutscher Herkunft die Mehrheit bilden. Weitab vom multikulturellen Ideal bleiben sie unter sich und haben es noch schwerer, Deutsch zu lernen. Zudem ist das deutsche Schulsystem kaum in der Lage, soziale Unterschiede auszugleichen, wie die Studie „Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland“ der Konrad-Adenauer-Stiftung 2011 gezeigt hat: Die Gründe verortet sie in der „Schulstruktur und wenig lernförderlichen Unterrichtsformen“. Koch meint: „Kinder mit einer anderen



Berliner Fichtelgebirge-Grundschule: Die praktische Erfahrung mit der Integration muslimischer Familien wird nun für bulgarische Romakinder genutzt.

Herkunftssprache werden in der 4. Klasse aussortiert, selbst wenn sie das Potenzial hätten, sich weiterzuentwickeln. Ein schwieriger Punkt der Bildungsbiografie.“ Dieser Systemfehler spiegelt sich auch im Bildungsstand. Personen mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt geringer qualifiziert und schlechter in den Arbeitsmarkt integriert als ihre deutschen Mitbürger. Aktuelle internationale Vergleichsstudien wie die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) oder „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) bescheinigen Schülern mit Migrationshintergrund zwar Leistungssteigerungen, dennoch ist der Vorsprung deutscher Kinder erheblich: Im Grundschulbereich betrug dieser 2011 noch etwa ein Schuljahr.

Keine Integration in der Breite

Lehrer und Schulleiter kritisieren vielfach das Fehlen von Konzepten,

wie Migrantenkinder in den Schulalltag integriert und ihre Bildungschancen verbessert werden können. Mancher fühlt sich mit der Situation überfordert und allein gelassen. „An vielen Schulen gelingt Integration unter unterschiedlichen Bedingungen sehr gut“, meint Erhard Laube. „Aber nicht in der Breite.“ Einen wesentlichen Grund sieht der Lehrer und ehemalige Abteilungsleiter der operativen Schulaufsicht Berlin in einer fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz für Migration. „Ich würde mir wünschen, dass Eltern mit Migrationshintergrund stärker ermutigt werden, sich für ihre Kinder in der Schule einzusetzen.“ Letztlich wolle jeder Elternteil, dass das Kind erfolgreich in der Schule ist, aber Schule und Verwaltung betrachteten Eltern oft als defizitär. „Da wird von unteren sozialen Schichten gesprochen“, so Laube, ehemals Vorsitzender der Berliner Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). „Das mag

zutreffen, gleichwohl muss man auch diese Eltern mit ihren Kompetenzen für die Schule gewinnen.“ Es müsse ein positives Klima für ein gleichberechtigtes Lernen geschaffen werden – das gelinge nicht mit einer Elternarbeit, die den sozialen und kulturellen Hintergrund nicht berücksichtige.

Laube ist ein Beispiel dafür, wie engagierte Einzelne einen Ausschnitt der Realität verändern und einer kleinen Gruppe von Menschen die Integration erleichtern. Als damaliger Leiter der Schöneberger Spreewald-Grundschule initiierte er ab dem Jahr 2000 Sprachkurse für Eltern oder Workshops zum Schulprogramm ebenso wie ein arabisches oder türkisches Frühstück. Und die nichtdeutschen Eltern blieben keinesfalls zu Hause, sondern kamen, um mit Fachleuten wie Sozialarbeitern, Erziehungsberatern und Lehrern nichtdeutscher Herkunft zu sprechen – ob über das Verhalten im Ramadan oder allgemeine Erziehungsprobleme. „Man muss diese Eltern für das gemeinsame Lernen gewinnen. Wenn man sie in die Schule holt, berichten sie auch etwas von sich. Die sogenannten Parallelgesellschaften kann man ja aufbrechen.“

Interkulturelle Mittler

Als Laube 1999 an die Berliner Grundschule kam, besuchte kein einziges deutschsprachiges Kind die Anfangsklassen. Eine Untersuchung der Freien Universität über die Schule summiert er mit den Worten: „geringes Leistungsniveau, viele Migranten, hohe Gewaltbereitschaft“. Nicht einmal bildungsorientierte Migranteneltern wollten ihr Kind hier einschulen, es sollte lieber mit deutschsprachigen Kindern in eine Schule gehen. Laube wurde Schulleiter und beschloss mit seinem Kollegium, „eine Magnetschule“ zu schaffen, die Heterogenität wiederherzustellen, ein Theaterprofil zu entwickeln – und förderte gezielt Lehrer mit Einwanderergeschichte. ►

In Deutschland hat zwar jeder vierte Schüler einen Migrationshintergrund, aber nur jeder hundertste Pädagoge. Laube selbst hatte Jahre zuvor den ersten Schulversuch für zweisprachige Erziehung deutsch-türkisch mitentwickelt und den Erfolg beim Einsatz von Lehrern mit Migrationshintergrund erlebt. „Diese Lehrkräfte, meist Frauen, waren gelungene Beispiele für Integration. Wenn die auf Elternabenden auftraten oder mit Schülern redeten, fielen Sätze wie: ‚Mir ging es früher genauso wie dir. Aber guck, ich bin Lehrerin geworden. Das kannst du auch schaffen.‘“ Diese Lehrkräfte könnten Sprachmittler, aber auch interkulturelle Mittler sein. „Es ist ein Unterschied, ob ich als deutschsprachiger Lehrer mit christlichem Hintergrund sage: ‚Im Koran steht nicht, dass das Fasten bereits vor der Pubertät beginnt.‘ Auch ob ein Mädchen zum Schwimmunterricht darf, können sie ganz anders thematisieren“, so Laube, der selbst als positives Signal für Schüler und Eltern Türkisch lernte. Eine serbischsprachige

Lehrerin wiederum wurde „zum Segen für viele Schüler aus dem zerfallenen Jugoslawien, die als sehr schwierig galten“.

„Multikulti-Romantik“

Bezirksbürgermeister Buschkowsky befasst sich seit einigen Jahren intensiv mit der Gefahr entstehender Parallelgesellschaften, auch in seinem 2012 veröffentlichten Buch „Neukölln ist überall“, in dem er die Realität in seinem Stadtteil beschreibt. Er setzt ebenfalls auf den Versuch, „Eltern unsere Gesellschaftsordnung nahezu bringen“. Bei Menschen, die kulturell anders sozialisiert seien mit „archaischen Familienriten und tradierten Rollenmustern“, kämen jedoch „Geschlechtergerechtigkeit, gewaltfreie Erziehung und der Anspruch jedes Einzelnen auf ein emanzipiertes Leben“ häufig nicht vor. „Kinder, die in einer solchen Familie aufwachsen, erleben auf der Straße, im Kindergarten und in der Schule völlig andere Verhaltensnormen, als sie der Vater und der Großvater hinter der Wohnungstür lehren und praktizieren“,

meint er und sperrt sich gegen eine zu rosige Sicht auf die Realität. Die „Multikulti-Romantik“ träume von einer „naturgesetzlich entstehenden Symbiose einer neuen menschlichen Gesellschaft, wenn viele Kulturen aufeinandertreffen und sich aus jeder nur das Gute Bahn bricht“. Der Politiker hat die Realität jedoch anders erlebt: Letztlich brächten diese Menschengruppen keine gemeinsame Vergangenheit mit, müssten aber eine gemeinsame Zukunft haben. „Integration ist harte Arbeit für den Einzelnen, der sich an ungewohnte Normen des Zusammenlebens gewöhnen muss, aber auch für die Gesellschaft, die sich plötzlich mit völlig anderen kulturellen Riten, Lebensentwürfen und Wertegerüsten konfrontiert sieht.“

Sich wandelnde Realität

Inzwischen kommen auch viele Akademiker nach Deutschland, der Bildungsstand der Migranten steigt ebenso wie ihr Bildungshunger. Das zeigt sich in der Realität der Schulen. Vor zehn Jahren begann die Fichtelgebirge-Grundschule, türkischsprachige Elternabende und Cafés zu organisieren. Heute, mit circa 60 Prozent Schülern mit Migrationshintergrund, sind diese Veranstaltungen wieder deutschsprachig, Übersetzer werden seltener benötigt. In den letzten Jahren sei die Elternschaft kulturell vielfältiger geworden und gebildeter, berichtet Schulleiterin Dorothea Mander. Gleichwohl bietet ihre Schule weiterhin Deutschkurse für Eltern an und bindet diese aktiv ein: Im Rahmen des Förderprogramms „Rucksack“ werden Eltern regelmäßig an der Schule in Sachkundethemen geschult, die sie ihren Kindern zu Hause in ihrer Muttersprache vermitteln können. Die Inhalte werden dann zeitversetzt im Unterricht auf Deutsch behandelt. „Da können die Kinder ihr Vorwissen einbringen, und es erleichtert ihnen, die deutsche Sprache zu lernen“, erklärt Mander. In puncto Integration hat

sich die Schule in Berlin-Kreuzberg früh hervorgetan: Ein Adventsbasar wird ebenso gefeiert wie das Zucker- oder Opferfest, nichtdeutsche Kinder werden im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und zum Teil durch Sprach- und Lesepaten gefördert, Schweinefleisch steht nicht auf dem Speiseplan. Gleichzeitig appelliert die Schulleiterin beispielsweise an Eltern, ihr Kind ohne Kopftuch zur Schule zu schicken. So sehen es auch die Schulregeln vor, die gemeinsam mit Kindern und Eltern erarbeitet wurden. Mander ist es wichtig, auch individuelle Lösungen zu finden. „Wenn man viele Kulturen an einem Ort hat und ein friedliches Miteinander will, muss man sich gegenseitig akzeptieren.“ Früher öffnete jeden Vormittag das Eltern-Café, speziell nachgefragt von muslimischen Familien. „Heute arbeiten diese Eltern alle, sind in Maßnahmen oder besuchen Deutschkurse“, so Mander. Die praktische Erfahrung mit der Integration muslimischer Familien kann die Schule nun für eine größere Gruppe bulgarischer Romakinder nutzen. „Da fangen wir von vorne an wie vor vielen Jahren mit Kindern anderer Nationalität.“

Handeln gefragt

Das Thema Integration beschäftigt derweil weiterhin die Gemüter, politische Forderungen wie Verantwortlichkeiten werden diskutiert. Im März äußerte sich Bundesinnenminister Hans-Peter Friedrich im „Spiegel“ zur geplanten Öffnung des Schengen-Raums: „Die Grundhaltung, ‚da drücken wir jetzt mal ein Auge zu, Hauptsache die EU wächst immer weiter‘, ist für diejenigen, die sich gegenüber den Bürgern zu verantworten haben, nicht länger akzeptabel.“ Und doch fürchtet der ehemalige Schulleiter Laube, die ebenfalls viel diskutierte Inklusion könne die Bedeutung der Integration von Schülern nichtdeutscher Herkunft in den Hintergrund drängen. Verwaltung und Politik müssten den Rahmen schaffen, aber



Vor zehn Jahren begann die Fichtelgebirge-Grundschule, türkischsprachige Elternabende und -Cafés zu organisieren.

die Bedingungen der einzelnen Schulen seien sehr unterschiedlich – sie müssten selbst tätig werden. Nicht umsonst hätten die Schulgesetze der Länder die Eigenverantwortung der Schulen gestärkt. Zwar wünsche er sich ebenfalls mehr Praxisanteile im Lehramtsstudium oder für jede Schule einen Verwaltungsleiter, damit sich Schulleiter mehr mit Qualitätsentwicklung befassen könnten. „Aber das Warten auf Ressourcen darf nicht dazu führen, nicht schon mit den Anstrengungen zu beginnen. Dann wird es zu einer Ausrede.“

Heinz Buschkowsky plädiert auch für eine klarere Integrationsforderung an Immigranten als Teil der Willkommenskultur: „Wir freuen uns, dass du da bist. Mach mit und sei einer von uns.“ Man müsse von jedem Hinzukommenden erwarten dürfen, dass er seine Kompetenzen auch zum Wohle der Gemeinschaft

einsetzt. „Integration ist nicht der Wettbewerb um den Mutter-Teresa-Preis, sondern eher das Überlebens-training unserer Gesellschaft.“ Er will eine Infrastruktur für Kinder mit Migrationshintergrund, aber er will auch klarstellen: „Die Normen und Lebensregeln der Gemeinschaft stehen nicht zur Disposition. Der Konjunktiv der deutschen Sprache ist Gift für die Integration.“ ■

Die BEGEGNUNG wird sich in den kommenden Ausgaben in loser Reihenfolge mit der multikulturellen Realität in Deutschland beschäftigen und dabei sowohl Bildungsexperten als auch Praktiker aus dem Schulalltag zu Wort kommen lassen.



Berliner Schulleiterin Mander: „Wenn man viele Kulturen an einem Ort hat und ein friedliches Miteinander will, muss man sich gegenseitig akzeptieren.“

Statement: Ist Multikulti gescheitert?

PRO



Prof. Dr. Barbara John ist Vorsitzende der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und langjährige Ausländerbeauftragte des Berliner Senats.

„Kulturell, religiös, ethnisch und national ging es bei uns nie bunter zu. Doch in unserem Land, wo kulturelle, sprachliche und nationale Einheitlichkeit nach wie vor für erstrebens- und bewahrenswert gehalten wird, ist für viele Einheimische die nun bunte Republik ein Ärgernis.

Konkreter lässt sich die Integration in die deutsche Aufnahmegesellschaft mit dem Begriff Teilhabe fassen. Das bedeutet vor allem, qualifizierte Schulabschlüsse zu erreichen. Das funktioniert in Deutschland längst nicht so gut wie in anderen europäischen Einwanderungsländern, in Kanada oder den USA. Obwohl die Gründe auf der Hand liegen, werden die Hindernisse nur langsam abgebaut: Da gibt es beispielsweise noch immer die dreigliedrige Schule, in der Kinder bereits mit neun Jahren als erfolglose und erfolgreiche Schüler abgestempelt werden. Eine viel zu frühe Hürde für Kinder aus Einwandererfamilien, deren Eltern selbst nur einen niedrigen Abschluss haben. Da gibt es zahlreiche Kindergärten, in denen die erlernbaren und bewährten Methoden für einen frühen und nachhaltigen Erwerb des Deutschen nicht Standardprogramm sind. Da gibt es noch immer die Mehrheit der Schulpädagogen, Deutsch- und Fachlehrer, die einfach nicht gelernt haben, wie Deutsch als Zweitsprache professionell vermittelt wird. Also: viele Versäumnisse in den zurückliegenden Jahrzehnten, aus schulpolitischer Blindheit, institutioneller Trägheit und schlichter Verweigerung, die Schule inhaltlich und didaktisch zu ändern, zu öffnen für Einwanderer.

Mittlerweile haben Universitäten und Fachschulen ihre Grundausbildungen geändert, die Hauptschule ist zum Auslaufmodell geworden und gute Schulabschlüsse für alle sind ein politisches Megathema. Auch wenn von schulischer Chancengleichheit noch nicht die Rede sein kann, hat sich viel zum Besseren verändert. Das wird sich fortsetzen, aber es ist ein langer Weg.“ ■

CONTRA



Dr. Cornelia Sonntag-Wolgast ist Parlamentarische Staatssekretärin a.D. beim Bundesinnenministerium.

„Der Satz hat in Deutschland Konjunktur: ‚Multikulti ist tot.‘ Was wird damit eigentlich bezweckt? Wir sind ein Einwanderungsland, auch wenn manche Politiker sich sehr spät zu dieser Einsicht bequemt haben! 15 Millionen Menschen haben ausländische Wurzeln, viele leben hier schon in der zweiten und dritten Generation. Neuerdings verlangt der Fachkräftemangel die Anwerbung junger, qualifizierter Ausländer. Und da auch sehr Anpassungswillige die Kultur und Tradition ihres Herkunftslandes zu Recht nicht vergessen wollen, ist der interkulturelle Zusammenhalt in unserer Gesellschaft kein Wunschbild, sondern bare Notwendigkeit. Will sagen: Wir müssen und wollen voneinander lernen.

Klar, Probleme gibt es genug. Einwandererfamilien schicken ihre Sprösslinge seltener in Kitas. Noch liegen Kinder aus Einwandererfamilien nicht gleichauf mit ihren einheimischen Mitschülern. Noch sind ihre Ausbildungs- und Berufsaussichten schlechter.

Aber es tut sich was! Mehrere Bundesländer bieten „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse, Gebührenfreiheit für das letzte Kindergartenjahr, Bildungspläne und Qualitätsstandards für Kitas und Schulen an, in Ganztagschulen kommt Hausaufgaben-Betreuung dazu. In drei Ländern haben türkischstämmige Landesministerinnen Akzente für die Integration gesetzt. Mittlerweile gibt es dank Sprachförderung mehr Migrantenkinder mit Realschulabschluss und Abitur. Bundesweit erproben und fördern viele nichtstaatliche Initiativen fantasievoll und solidarisch gemeinsam mit Migranten das bessere Miteinander.

„Multikulti“ klingt nach einem ungesunden Mix, nach blauäugigem Vertrauen in den Anpassungswillen von Ausländern. Das ist aber nicht gemeint! Wir haben hierzulande endlich begriffen, dass Migration nicht nur hingenommen und verwaltet, sondern auch gestaltet werden muss. Multikulti lebt, gottlob.“ ■

Deutsches Sprachdiplom

Länderprojekt Ungarn erfolgreich gestartet

Schon in den 90er Jahren war das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz (KMK) in Osteuropa vor allem in Ungarn stark verbreitet. Heute ist Deutschland beliebtester Studienstandort für ungarische Studenten. Nicht nur deshalb bot es sich an, das DSD I – angelehnt an das Modell in Frankreich – auch in Ungarn eigenverantwortlich einzuführen.

Im September 2012 beschloss das Ungarische Ministerium für Humanressourcen nach Gesprächen mit der Deutschen Botschaft, der Kultusministerkonferenz der Länder und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) die stufenweise Ausweitung des seit 2010 erfolgreich laufenden Projekts zum DSD I in Ungarn. Sprichwörtlich „besiegelt“ wurde dies im Januar 2013 mit der Unterzeichnung der Absichtserklärung. Joachim Lauer, Leiter der ZfA, zeigte sich zufrieden mit dem Beschluss: „Die deutsche Seite profitiert von der Verankerung der deutschen Sprache in Ungarn und einer fachlichen Weiterentwicklung der Schulen im DaF-Bereich. Die ungarische Seite hat mit dem DSD I ein wirksames Mittel, die Deutschkenntnisse am Ende der Grundschule zu überprüfen und den Fremdsprachenunterricht systematisch und kompetenzorientiert weiterzuentwickeln.“

Die deutsche Sprache hat mit der englischen außerdem eine ernstzunehmende Konkurrenz bekommen. Es sei deshalb wichtig, findet Stephanie Bräunig, Fachschaftsberaterin

in Baja und fachliche Beraterin im DSD I-Projekt in Ungarn, „den Stellenwert des Deutschunterrichts an ungarischen Bildungseinrichtungen zu sichern und zu verstärken“.

DSD I in ungarischer Eigenregie

Das DSD soll zunächst an bilingualen Grundschulen und Grundschulen mit verstärktem Deutschunterricht ab der 1. Klasse eingeführt werden.

Denkbar ist jedoch auch, weiterführende Schulen in das Projekt aufzunehmen.

Für die Erstellung der Prüfungsunterlagen, die Zertifizierung sowie die fachliche Unterstützung vor allem im Bereich der Aus- und Fortbildung der ungarischen Multiplikatoren, Prüfer und Bewerter bleibt weiterhin die deutsche Seite zuständig, während die Verantwortung für die Organisation, Durchführung und Bewertung der schriftlichen und mündlichen Prüfung auf der Seite Ungarns liegt. Bräunig sieht das Land außerdem in einer Vorreiterrolle für das DSD im osteuropäischen Raum: „Ungarn beweist, dass die Übernahme der Prüfungsdurchführung durch heimische Hände zu einer gleichberechtigten und wertschätzenden Kooperation führt.“ ■

JASMIN MERSCHER



Joachim Lauer, Leiter der ZfA, und Corinna Meuris, Leiterin der ZfA, bei der Unterzeichnung der Vereinbarung mit Ungarn

Alumni VIP: Künstler im Krieg

Als ich das erste Mal mit Dominic Nahr telefoniere, ist er zu Hause in Nairobi. Beim zweiten Telefonat sitzt er bei der malischen Einreisebehörde, ich erhalte E-Mails aus Somalia, Tage später ruft er mich aus Hongkong an. Flüchtige Ausschnitte aus dem Leben eines Kriegsfotografen und Auslandsschul-Alumnus.

von ANNA PETERSEN



Dominic Nahr ist 29 Jahre alt und hat bereits mehr gesehen als andere Menschen in einem ganzen Leben. Er ist illegal vom Süd- in den Nordsudan eingewandert, hat den Doppelgau in Fukushima und die Erdbebenkatastrophe in Haiti dokumentiert. Jüngst gewann der gebürtige

Schweizer seinen ersten World Press Photo Award. Nahr ist Kriegsreporter der Agentur Magnum. Wenn er mal wieder eines seiner Einsatzgebiete beschreibt, möchte man nicht mit ihm tauschen: „Jeden Tag fliegen Bomber, auch gegen die Bevölkerung. Man findet Leute im Chaos vor, die nichts mehr zu essen haben.“ Seine Regel lautet: Alles ohne Zurückhaltung fotografieren, ausgewählt wird später. „Manche Bilder mache ich und weiß, ich schaue sie nie wieder an. Die sind zwar gespeichert, aber so schlimm, dass ich sie überspringe und nie veröffentlichen werde.“

Dokumentieren, Unrecht beweisen

Für Nahr ist jede Situation immer wieder neu und anders. Die Gefahr, sagt er, sei „ zwar erträglich, aber die Angst, die Paranoia bleibt“. Er hält das für wichtig, um wachsam zu bleiben, nicht leichtsinnig zu werden. Aber was treibt den Kriegsfotografen an? „Mir ist es vor allem wichtig, die Geschichten zu dokumentieren, sodass niemand sagen kann, das ist nicht passiert.“ Wenn Gesetze gebrochen würden, müsse man das festhalten, müsse man Beweise schaffen. So sei es beim Massaker an der Hutu-Bevölkerung durch Tutsi-Rebellen 2008 im Kongo gewesen. Er habe fotografiert, um den Menschen zu zeigen, „so ist es gewesen, nicht anders“.

Bevor der Fotograf aufbricht, informiert er sich so weit wie möglich, oft über militärische Details. Nach Fukushima reiste er mit dem Geigerzähler im Gepäck und schnell angelesenem Wissen über die Auswirkungen nuklearer Strahlung. „Wir wissen natürlich nicht alles, manchmal müssen wir einfach gehen und hoffen, dass die Informationen stimmen.“ Reizt ihn auch der Nervenkitzel, die Extremsituation? „Ich bin meist zu müde, um wegen des Abenteuers da zu sein. Es sind kritische Situationen, für mich ist es eine Ehre, dass ich dort sein und fotografieren darf.“

Der Künstler

Nahrs Eltern lernen sich Ende der 70er Jahre auf Sri Lanka kennen. Seine schweizerische Mutter arbeitet dort als Reiseleiterin, sein deutscher Vater ist als Spediteur viel in der Welt unterwegs, so verschlägt es ihn auch in den Inselstaat im Indischen Ozean. Die beiden ziehen nach Hongkong, doch geboren wird ihr einziges Kind während eines Aufenthalts in der Schweiz im Juni 1983. Zwei Monate nach seiner Geburt fliegt Dominic Nahr das erste Mal – es geht zurück nach Hongkong. Die Schweiz lernt er als Heimat nie richtig kennen. In Hongkong kommt er in den Kindergarten der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong (DSIS) – und bleibt der Schule bis zum Abschluss treu. Hier verbringt er neben dem Unterricht zunehmend Zeit, engagiert sich in allen künstlerischen Bereichen vom Theater über Film bis zur Fotografie, organisiert Band-Auftritte, agiert als DJ. „Das sind schöne Erinnerungen, meist war ich bis elf Uhr abends an der Schule beschäftigt“, erzählt Nahr. Für seine künstlerische Leidenschaft wechselt er schließlich



innerhalb der Schule vom Deutschen in den Englischen Zweig. Das Profil mit größeren Anteilen im Bereich Kunst statt der naturwissenschaftlichen Ausrichtung liegt ihm mehr. Am Ende absolviert er 2003 den A-Level-Abschluss und nicht das Abitur. Ihm habe es dabei sehr gefallen, Freunde in beiden Zweigen zu haben, meint Nahr, die Atmosphäre beschreibt er als „geil und ganz unterschiedlich. Im Englischen Zweig waren fast nur Chinesen aus der Oberschicht, und den Deutschen Zweig besuchten Deutsche, Spanier, Österreicher ...“ Sein Schulleben dreht sich um das Auditorium, wo er mit seiner „Truppe aus beiden Zweigen viele Stunden verbringt“.

„Hohe Einsatzbereitschaft“

Sein fotografisches Talent zeigt sich schon früh, auch wenn es „anfangs nur eine der vielen Kunstrichtungen ist“, die Nahr „versucht“. An der Deutschen Schule besucht er eine Fotoklasse, für ein Foto von einer Klassenreise nach Laos gewinnt er seinen ersten Preis vom „Foreign Correspondent's Club“ in Hongkong. Mary Peart, Leiterin des Englischen Zweigs an der DSIS, erinnert sich gut an die Bilderstrecke: „Seine künstlerische Herangehensweise ans Fotografieren, sein natürlicher Blick für das, was ein Bild ausmacht, und seine offensichtliche Freude an dem Medium verhiessen

schon damals Gutes für die Zukunft.“ Auch sein ehemaliger Lehrer für Mathematik und Physik Eckhard Sump meint: „Bereits damals in seiner Schulzeit war zu spüren, dass er einmal ein Fotograf mit großer Leidenschaft und hoher Einsatzbereitschaft werden würde.“ Nahr selbst zweifelt, ob er an einer anderen Schule ebenso kreativ geworden, sich auf diese Weise entwickelt hätte. „Die ganzen Nationalitäten, Ideen und Optionen, die verschiedenen Menschen an der Schule: Das hat meine Welt einfach geöffnet.“

Emotionales Engagement

Tatsächlich schlägt ein Freund seines Vaters – von Beruf Kriegsreporter – dem DSIS-Absolventen vor, Fotograf zu werden. Er kennt seine Fotos von Laos und vermittelt ihm ein Praktikum bei einer lokalen Zeitung, der „South China Morning Post“. Bereits nach drei Monaten wird eines seiner Bilder erneut ausgezeichnet, aber der junge Fotograf stellt fest: „Das normale Leben, die Arbeit für die Zeitung, das war nicht spannend. Das war mir zu kalt. Ich wollte mich mehr emotional engagieren, aber das kann man nicht mit Porträts von Geschäftsleuten.“ Auch sein preisgekröntes Foto zeigt keine Alltagssituation: Zwei kleine Kinder stehen während eines Taifuns Hand in Hand am Strand vor einer bedrohlich heranrollenden Welle. ▶

Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong

Die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule Hongkong (DSIS) wurde 1969 gegründet. Vom Kindergarten bis zur Berufsschule (Wirtschaftskolleg) sind alle Schulstufen und -formen vertreten. Circa 1.300 Schüler werden in zwei parallelen Zweigen auf deutsche und britische Abschlüsse vorbereitet, die zum Deutschen Internationalen Abitur (DIAP) bzw. International Baccalaureate (IB) führen. Zudem können Schüler des Englischen Zweigs die Prüfungen zum DSD I und DSD II ablegen. Mehr unter: www.gsis.edu.hk.

Vor zwei Jahren wurde Dominic Nahr Werdegang zum Thema einer Assembly, als Beispiel für engagierte und weltoffene Alumni der Schule. Im Mittelpunkt der Präsentation stand auch ein Zitat des ehemaligen DSIS-Schülers über seinen Einsatz als Kriegsfotograf nach Massakern im Kongo: „Zuerst fühlt man sich wie ein Aasgeier, wenn man über den Leichen hängt. Aber dann sagt man sich, dies muss dokumentiert werden. Gesetze wurden gebrochen. Es muss Beweise geben. Dies darf nicht in Vergessenheit geraten.“



2002/2003: Schüler Nahr (Letzte Reihe, 4. v. r.) in der 13. Klasse des Englischen Zweigs der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong (o.)

Nahr möchte „Menschen in jeder Situation fotografieren, auch unter schlechten Bedingungen“.

Der gebürtige Schweizer sucht gezielt den Kontakt zu Kriegsfotografen, besucht entsprechende Seminare und realisiert: „Es gibt nur zwei Wege, wie man den Job machen kann: Entweder man stellt die Fragen oder man geht einfach hin. Ob man ein Kriegsfotograf ist, weiß man nicht, bis man es selbst macht.“ Mit 23 Jahren reist Dominic Nahr 2006 auf eigene Faust ins Kriegsgebiet Osttimor. Er nutzt sein Erspartes vom Zeitungsjob, zeigt der Nachrichtenagentur „Agence France-Presse“ im Vorfeld ein paar Arbeitsproben und trifft auf Interesse. Natürlich habe er „schwer Angst“ gehabt. Schon am Flughafen trifft Nahr auf Soldaten, draußen krachen Schüsse, Häuser brennen. „Aber irgendwie wusste ich, ich bin da, wo ich sein sollte.“ Seine Bilder werden tatsächlich gekauft. Nahr studiert bis 2008 Fotografie in Toronto und erhält erste Aufträge von renommierten Magazinen wie „Newsweek“ oder „GQ“.

Liebe und Verantwortung

Wenn sich irgendwo auf der Welt eine Krise abzeichnet, wird der Kriegsfotograf nervös, nicht etwa, weil er bald eventuell in das Gebiet reisen muss, sondern weil er noch



Während der Massaker an der Hutu-Bevölkerung 2008 reist Nahr als Kriegsfotograf in den Kongo – es entsteht diese Aufnahme.

nicht da ist. Das gilt besonders für Afrika. „Das ist meine Region. Ich fühle da eine Verantwortung zu dokumentieren.“ In den Kontinent hat er sich bei seiner ersten, ebenfalls sehr spontanen Reise in den Kongo verliebt. Obwohl die Situation dort „richtig hart“ gewesen sei, habe er in der Nähe bleiben wollen. Nahr zieht nach Nairobi, Ausgangsbasis vieler Journalisten. Im letzten Jahr hat er weniger als 30 Tage hier verbracht, Nahr ist ständig unterwegs. Zeit für Hobbys? „Wenn ich mal in Nairobi bin, versuche ich zu schlafen.“

Ein Weltbürger

Dominic Nahr kommt der Definition des Weltbürgers sehr nah: Er ist Bürger Hongkongs, hat seinen offiziellen Wohnsitz in Kenia und besitzt neben seinem schweizerischen Pass noch einen aus Kanada. Dort hat Nahrs Mutter lange vor seiner Geburt ein paar Jahre gelebt, mehr aus Neugier beantragt auch ihr Sohn eines Tages einen kanadischen Pass und erhält ihn. „Als Fotograf sind das sehr praktische Pässe“, meint Nahr. Obwohl Deutsch seine Muttersprache ist und er gerne Schweizerdeutsch spricht, fühlt sich der Fotograf inzwischen weit wohler im Englischen. Er nennt es „die Sprache meiner Arbeit“. Im Interview und per E-Mail wechseln wir zwischen den Sprachen, manchmal fallen

ihm nur die englischen Begriffe ein. Wir telefonieren auch, während er auf sein 30-Tage-Visum in der malischen Einreisebehörde wartet. Sein Flugzeug musste auf dem Weg von Kenia nach Mali einen Tankstopp in Benin einlegen. Das malische Benzin ist zu teuer, es gilt, den Bedarf der Militärflugzeuge zu decken. Während Nahr inzwischen meist für das „Time Magazine“ arbeitet, ist er im Auftrag des „Stern“ in den westafrikanischen Binnenstaat gereist. Sonst wäre er wohl gar nicht erst gekommen, denn es sind schon viele Fotografen vor Ort. Die malischen Beamten lassen ihn warten und regen sich trotzdem auf, dass Nahr sein Handy benutzt, er lacht nur.

Wenige Tage später ist der 29-Jährige zurück. Die Arbeit in Mali ist kompliziert gewesen – nicht zuletzt wegen der französischen Frontlinie, die Fortbewegung war schwierig, er hat kaum etwas gesehen. Zwischenzeitlich hat ihn die Polizei aufgegriffen und bis Mitternacht festgehalten, aber das erzählt Dominic Nahr nur nebenbei. Seine Realität ist eine andere, genau wie sein Begriff von Zeit oder seine Beziehungen – seine engsten Freunde und auch seine Freundin sind Fotografen. Anders wäre es vielleicht auch schwierig. „Sie verstehen, wenn ich in kürzester Zeit umplanen muss.“ Während der Revolution 2011 begegnet er ►



Aufnahme Nahrs 2011 in Japan nach dem Super-Gau von Fukushima

seinem besten Freund zufällig in Ägypten: Neben einem brennenden Auto umarmen sie sich, beide sehen sich nicht häufig. Nahrs Familie erfährt es mit etwas Glück 24 Stunden vorher, wenn ihr Sohn nach Hause kommt.

Blicke aufs Elend

Seine Gefühle und Eindrücke verarbeitet Nahr auch im Kontakt zu den Leuten vor Ort. Auf Menschen zuzugehen



Foto Nahrs 2011 in Ägypten: „Ob man ein Kriegsphotograf ist, weiß man nicht, bis man es selbst macht.“

habe er ja schon früh gelernt, meint er. „Und ich möchte, dass sie sehen, dass ich versuche zu verstehen, wie schlimm die Situation für sie ist.“ Das war dem Fotograf schon bei seinem ersten Einsatz in Osttimor wichtig: Nach einer der Ausschreitungen im Juni 2006 fotografiert er eine Familie dabei, wie sie die Leiche ihres Sohnes abholt, reinigt und für die Beerdigung ankleidet. Bei einer Gedenkfeier einen Monat später erkennt die Familie den jungen Fotografen inmitten des Pressegetümmels sofort wieder. Er darf als Erster eine Blume am Tatort niederlegen.

Vielleicht verfolgen ihn die Bilder doch schon irgendwie, ohne dass er es merkt – Nahr ist sich nicht sicher. Manchmal sei es für ihn schwierig, die „Dinge wieder normal zu betrachten“ und gleichzeitig zu wissen, „was jenseits der uns bekannten Realität abgeht. Das Privileg, daran teilzuhaben, gibt man nicht so schnell wieder auf.“ Überlegt er tatsächlich nie aufzuhören? Nicht mehr in diese Krisengebiete zu fahren? Nahr denkt kurz nach und meint dann: „Das kommt vor. Aber denkt nicht jeder Mensch immer mal wieder: ‚Was mache ich hier eigentlich?‘“ Vielleicht möchte er irgendwann noch einmal „ruhigere Sachen“ machen, räumt er ein. „Gletscher oder Vulkane fotografieren, ganz nah an der Lava.“ ■

Meldungen

Pädagogen schulen Pädagogen

München. Die Siemens Stiftung hat im Schuljahr 2012/2013 das internationale Bildungsprojekt „Experimento“ eingeführt. Ziel des von Pädagogen und Fachdidaktikern entwickelten Projekts ist die Förderung der Kompetenzen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) vom Kindergarten bis zum Schulabschluss. Erziehungs- und Lehrkräfte werden mit kostenlosem Experimentiermaterial, Anleitungen und mehrtägigen Fortbildungen zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte unterstützt, um so die Qualität der Wissensvermittlung zu steigern. Derzeit werden einzelne Projekt-Module an ausgewählten Bildungseinrichtungen, sogenannten Experimento-Zentren, in Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz eingeführt. Von diesen Zentren aus soll das Konzept des Projekts regional verbreitet werden. Die Verantwortlichen setzen dabei maßgeblich auf das Prinzip „Pädagogen helfen Pädagogen“. Über die Methode des entdeckenden Lernens sollen den Kindern und Jugendlichen vor allem die Themen Energie, Umwelt und Gesundheit vermittelt werden, um das Interesse an Naturwissenschaften nicht nur zu wecken, sondern langfristig wachzuhalten. Im letzten Jahr fanden bereits Lehrerfortbildungen an den Deutschen Auslandsschulen Nairobi und Addis Abeba statt. In Südafrika begann man im Herbst 2011 mit dem Aufbau sogenannter „Science Competence Centres“ an Deutschen Auslandsschulen in Johannesburg und Kapstadt. Auch in Südamerika ist Experimento bereits angekommen. Allein in Chile konnten mit Hilfe des Projekts bisher rund 300 pädagogische Fachkräfte weitergebildet werden. ■ [JM]

Weitere Informationen: www.siemens-stiftung.org/de/bildung/technisch-naturwissenschaftliche-bildung/experimento.html



Argentinien: Deutsch mit Herz und Verstand

Buenos Aires. An der Deutschen Schule Villa Ballester slammten und debattierten im Oktober 2012 erstmalig 60 Schüler von 25 Deutschen Schulen aus Argentinien, Chile, Ecuador und Paraguay vor rund 200 Zuschauern. Bewertet wurden die Teilnehmer in den Bereichen „Poetry Slam“ und „Debatte“ von Juroren teilnehmender Schulen, Debattierexperten aus Brasilien und Vertretern deutscher Kulturträger wie der Deutschen Welle, der deutschsprachigen Wochenzeitung „Argentinisches Tageblatt“, des argentinischen Lehrerbildungsinstituts „Lenguas Vivas“ sowie der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Susanne Lutz, Schulleiterin der DS Villa Ballester, hob besonders die Zielsetzung des Wettbewerbs hervor: „Deutsch mit Herz und Verstand – wir

fördern sowohl die Kreativität als auch die Analysefähigkeiten der Jugendlichen.“ Ein Rahmenprogramm mit Stadtrundfahrt und einem typisch argentinischen Grillfest rundeten die Veranstaltung ab. Zufrieden war vor allem der Initiator und Fachleiter für den Deutschsprachigen Fachunterricht Bernd Buchholz: „Im Oktober 2011 entstand die Idee, einen internationalen Wettbewerb auszurichten. Wir haben unsere Kontakte auf dem Kontinent genutzt und für die DSD-Schulen Fortbildungen angeboten, hätten aber nie erwartet, dass so viele Schüler und Lehrer unserer Einladung folgen würden. Es ist überwältigend zu sehen, wie aus einer kleinen Idee ein solch großer Wettbewerb erwächst.“ ■ [SK]



Die Initiative „Deutsch mit Herz und Verstand“ ist eine Zusammenarbeit der DS Villa Ballester und der Fachberatung für Argentinien und Paraguay. Sie steht unter der Schirmherrschaft der Deutschen Botschaft in Argentinien.

Standard-Setting: Gute Noten für das DSD



Tagesordnungspunkt 32 der zweitägigen Sitzung des Zentralen Ausschusses (ZA) für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz (KMK) im Januar 2013 markiert für Bund und Länder einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung der beliebten Sprachprüfung. Knapp 30 Jahre nach seiner Einführung wurde das DSD der KMK 2012 einem Standard-Setting-Verfahren unterzogen und bestand es mit Erfolg.

von STEFANY KRATH

Das Auswärtige Amt, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und Vertreter der Länder ließen für ihre Flaggschiffprüfung im schulischen Bereich durch ein externes wissenschaftliches Verfahren prüfen, inwieweit das DSD II tatsächlich dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) entspricht. Zum Einsatz kam hierbei ein Standard-Setting, das in Form einer

Fremdevaluation durchgeführt wurde. Unter der methodischen Leitung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) untersuchte eine international besetzte Expertengruppe aus Testwissenschaftlern, Pädagogen und Vertretern von Bildungsministerien aus dem In- und Ausland, ob das DSD II den Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens auf den Niveaustufen B2 und C1 entspricht.

In verschiedenen Workshops in Berlin analysierten die Experten die Zuordnung des DSD II zu den Niveaustufen B2 und C1 des GeR in den Prüfungsteilen „Schriftliche Kommunikation“ sowie „Hör- und Leseverstehen“. Auch das DSD-Team der ZfA, das für die Entwicklung der Prüfungen, die Durchführung und die Auswertung der Prüfungen verantwortlich ist, begleitete den gesamten Evaluationsprozess.

Erwartungen voll erfüllt

Auf der ZA-Sitzung Anfang 2013 erläuterte Heike Toledo, Leiterin des DSD-Teams in der ZfA, den Abschlussbericht des IQB zum Standard-Setting. „Es wurde nachgewiesen, dass das Aufgabenformat für die schriftliche Kommunikation im DSD II Schülerleistungen auf B2- und C1-Niveau valide

Der Zentrale Ausschuss für das DSD der KMK (ZA) ist ein vom Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) eingesetzter Unterausschuss, dem je drei ständige Vertreter des Bundes und der Länder angehören. Den Vorsitz führt immer ein vom BLASchA ernannter Ländervertreter. Der ZA ist zuständig für die inhaltliche Gestaltung des DSD, alle Regelungen und Genehmigungen.



Gut vorbereitet und schließlich absolviert: Schüler des Gymnasiums Mercury in Bratislava nach ihrer DSD I-Prüfung 2013

erfasst. Und auch die gesetzten Niveaustufengrenzen für das Lese- und Hörverstehen entsprechen den Erwartungen“, so Toledo. Besonders erfreulich war für das DSD-Team, dass gerade in der schriftlichen Kommunikation, dem anfänglichen „Problemkind“ der vierteiligen Prüfung, die Niveaustufen eindeutig bestätigt werden konnten.

Nachdem das Standard-Setting erfolgreich absolviert wurde, steht fest, dass die DSD-Prüfung wissenschaftlichen Kriterien für eine standardisierte Prüfung entspricht. Thomas Mayer, Vorsitzender des ZA, hatte zu diesem Anlass die ehemalige ZA-Vorsitzende Birgit Bergmann und den ehemaligen Leiter des DSD-Teams Dr. Boris Menrath zur Sitzung eingeladen. Beide waren maßgeblich an der Entwicklung der DSD-Stufenprüfung beteiligt und berichteten darüber. „Ich freue mich, dass wir sozusagen die Eltern des DSD bei uns begrüßen dürfen“, empfing Mayer die Gäste. Der ZA zeigte sich mit dem Ergebnis des Standard-Setting-Prozesses zufrieden. „Im DSD ist tatsächlich drin, was draufsteht“, brachte Mayer die Ergebnisse auf den Punkt. ■

Mit der Verabschiedung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) durch den Europarat gibt es seit 2001 Kompetenzstufen, die Spracherwerb, Sprachanwendung und Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar machen sollen. Nicht nur die deutschen Hochschulen fordern zwischenzeitlich Sprachnachweise gemäß diesen Niveaustufen, sondern auch die meisten Arbeitgeber. Viele Sprachlernprogramme, Lehrwerke und Prüfungen haben sich dieser Empfehlung des Europarats angepasst, darunter auch das DSD der KMK. Seit 2008 werden daher auf den DSD-Diplomen die Kompetenzstufen des GeR ausgewiesen. Mit dem DSD I-Diplom wird so bei entsprechenden Prüfungsergebnissen ein „B1“ – Selbstständige Sprachverwendung – und mit dem DSD II ein „C1“ – Kompetente Sprachverwendung – zertifiziert. Im Jahr 2012 haben weltweit insgesamt 51.000 Absolventen an den Prüfungen zum DSD I und II teilgenommen.



„Die Prüfung hat einen schülermotivierenden Effekt“

Interview mit Birgit Bergmann

Von 2004 bis 2010 leitete Birgit Bergmann als Vorsitzende den Zentralen Ausschuss (ZA) der Kultusministerkonferenz (KMK). Unter ihrer Federführung wurde die DSD-Stufenprüfung entwickelt und eingeführt. Stefany Krath sprach mit der niedersächsischen Ministerialbeamtin im Ruhestand über ihre Erfahrungen.

Frau Bergmann, erinnern Sie sich noch an Ihre erste ZA-Sitzung?

Ja, zumindest vage. Die damalige Ländervorsitzende Dr. Eva-Maria Kabisch hatte mich gefragt, ob ich Interesse an der Leitung des ZA hätte, und Maja Oelschlägel, von der ich die Leitung des ZA schließlich übernommen habe, hat mich ebenfalls ermutigt. Zurück in Hannover habe ich mich dann doch gefragt: „Wozu hast du überhaupt Ja gesagt und was kommt da eigentlich auf dich zu?“ Mir wurde dann geraten, mich an Diethelm Kaminski in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) zu wenden. Er leitete das DSD-Referat und stellte mir seine Mitarbeiter Hans Rüdiger Bambey und Christiane Drasdo vor. Und immer wenn ich eine – wahrscheinlich ziemlich unwissende – Frage stellte, sprang Herr Bambey auf und sagte: „Da haben wir etwas Schriftliches. Ich hole es Ihnen.“ Ich bin an diesem Tag mit einem Berg an Unterlagen zurückgefahren und mit der Zusage von Herrn Kaminski, mich bei meiner ersten Sitzung wirklich gut zu unterstützen. Er hat sein Versprechen gehalten. Ich

habe seitens der ZfA immer eine sehr große Unterstützung erfahren und hatte, auch wenn es manchmal Meinungsunterschiede in der Sache gab, das Gefühl einer guten Zusammenarbeit. Das heißt nicht, dass Boris Menrath und ich über inhaltliche Fragen immer einer Meinung waren, aber es hat immer einen Austausch über die Sache gegeben. Man musste Kompromisse finden, manchmal konnte man sich auch gar nicht einigen, aber es gab keine atmosphärischen Schwingungen.

Wenn Sie an die sechs Jahre im ZA zurückdenken, welche Meilensteine haben Sie begleitet?

Meine erste große Erfahrung habe ich mit dem Jubiläum „10 Jahre DSD in Mittel- und Osteuropa (MOE)“ gemacht, schon bald danach kam die Einführung des DSD in Frankreich. Es gab 2005 eine Sitzung in Saarbrücken, auf der sich das französische Erziehungsministerium mit dem Goethe-Institut eigentlich schon handelseinig über die Einführung der Goethe-Prüfung waren. Auf dieser Sitzung habe ich gesagt, dass es doch

auch eine staatliche DSD-Prüfung gebe, die die Franzosen für ihr staatliches Schulwesen nutzen könnten. So nahm alles seinen Anfang und ist zu einem großen Erfolg in der bilateralen Zusammenarbeit geworden, der mittlerweile ausgeweitet wurde. Zu meiner Zeit auf Ungarn, und wie ich gerade gehört habe, auch auf andere Länder wie beispielsweise Serbien. Andere Meilensteine gab es sicherlich auch, wie den Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder die Entwicklung des Qualitätsrahmens Eva DaF. Mit dem Rahmenplan DaF wurde nach neuesten wissenschaftlichen Standards ein Konzept für den DaF-Unterricht an den DSD-Schulen und an den Deutschen Schulen im Ausland eingeführt, der eine Vorbildfunktion für den gesamten Fremdsprachenunterricht erfüllt. Nun gilt es, diesen Rahmenplan umzusetzen, den DaF- und den Fremdsprachenunterricht daran auszurichten und sich an den Begegnungsschulen des Problems Deutsch für Muttersprachler und Deutsch für Landeskinder anzunehmen.

Kommen wir auf Frankreich zurück. Welche pädagogischen Vorteile hat die Einführung einer Stufenprüfung?

Ich glaube, dass die Stufenprüfung zum einen sehr konform zum Referenzrahmen aufgebaut ist, der auch besagt, dass nicht jeder Mensch in allen Bereichen auf einem Niveau



Birgit Bergmann (M.) besuchte im Januar 2013 eine Sitzung des Zentralen Ausschusses in Berlin.

ist. Das kennt man ja, wenn man mit Fremdsprachen zu tun hat. Man versteht in einer Fremdsprache viel mehr, als man selbst sprechen kann. Zum anderen hat eine solche Prüfung einen schülermotivierenden Effekt. Wenn sie über das, was sie geleistet haben, eine Bescheinigung bekommen, dann motiviert das! Und eben nicht gesagt bekommen: Du hast einen Teilbereich nicht geschafft, deswegen hast du jetzt gar nichts. Das ist demotivierend. Erklärtes Ziel des DSD als schulische Prüfung ist es, bei den Jugendlichen das Interesse an unserem Land, an unserer Kultur und an unserer Sprache aufrechtzuerhalten.

Welche großen Herausforderungen mussten Sie im ZA meistern?

Auch da fällt mir in erster Linie Frankreich ein, weil die Franzosen eigentlich bei fast jedem Treffen neue Ideen hatten, die den ZA vor Herausforderungen stellten. Sie wollten zum Beispiel an der weltweiten Prüfung teilnehmen, was wiederum zunächst an den Ferienregelungen der Franzosen, die auch Guadeloupe, La Réunion und Martinique berücksichtigen mussten, gescheitert ist. Da galt es, Lösungen zu finden, die keinen benachteiligten. Eine andere große Herausforderung, die ich auch jetzt

noch für das DSD sehe, ist der Versuch, modernen Fremdsprachenunterricht an alle DSD-Schulen zu transportieren – vor dem Hintergrund der internen Bedingungen, die jedes Land hat. Nicht jedes Land ist so ausgestattet wie zum Beispiel Frankreich. Fachberater haben beispielsweise über eine unzureichende Stromversorgung berichtet. Wir haben uns in unserem Umfeld manchmal über Dinge den Kopf zerbrochen, über die Berater in Turkmenistan oder Usbekistan nur den Kopf schütteln konnten.

Sie waren auch lange Jahre im Bundesländer-Ausschuss für die Schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) aktiv. Welche Region haben Sie dort betreut?

Ich bin in den BLASchA gekommen, als der Prüfungsturnus schon lief. Deshalb habe ich die Schulen in Nordwest-Europa und damals noch die Bundesweherschulen zunächst für zwei Jahre übernommen. Danach hatte ich drei Jahre lang den Balkan mit Griechenland und die Spezialgymnasien und zum Schluss die skandinavischen Schulen. Diese Region hatte durch personelle Wechsel innerhalb des betreuenden Bundeslandes und Pensionierungen vor mir innerhalb von vier Jahren vier verschiedene Prüfungsvorsitzende. Das

ist für die Schulen einfach keine gute Lösung. Deswegen war ich ganz froh, dass zu diesem Zeitpunkt die Zuständigkeit im BLASchA erhöht wurde, sodass ich diese Schulen wirklich vier Jahre lang betreuen konnte. Ich habe dann, weil ich schon länger über ein vorzeitiges Ausscheiden nachgedacht habe – diese Möglichkeit gibt es in Niedersachsen ab 60 –, diesen Zeitpunkt gewählt, weil wieder ein Wechsel der Prüfungsgremien stattfand und ich die Schulen nicht „alleine“ lassen musste.

Welche besonderen Erfahrungen haben Sie aus dieser Zeit mitgenommen?

Ich reiste zu einer der ersten Echt-Evaluationen nach Italien. Kurz vorher war ich auf Prüfungsreise in Finnland gewesen und hörte hinterher von der Evaluation dort, an der ich leider nicht beteiligt war: Sie hatte auf Seiten der Fachberaterin für Unmut und auf Seiten des Evaluationsteams für Enttäuschung gesorgt, weil sie der Meinung waren, dass im PISA-Siegerland Finnland der Deutschunterricht besonders schlecht sei. Die Fachberaterin argumentierte aber damit, dass die Ergebnisse aus Finnland doch eigentlich so gut seien. Sie fühlte sich missverstanden. Das hat mir noch einmal deutlich gemacht, wie wichtig es ist, sich vorzubereiten. Bevor so ein Evaluationsteam in einem Land „einfällt“, sollte jeder wirklich versuchen, sich die Besonderheiten der Lehrerbildung, der Mentalität zu eigen zu machen. Die Reaktion der finnischen Kollegen auf leichte Vorwürfe, wie ich sie übermittelt bekommen habe, war mir aus meinen vier Jahren Schulbetreuung bekannt. So hatte ich die finnischen Kollegen kennengelernt. Ich habe dann gedacht: Vielleicht hätte ich lieber mit nach Finnland fahren sollen statt nach Italien. Das war auch eine meiner letzten Anregungen, die ich als BLASchA-Mitglied und Mitglied der Arbeitsgruppe „Qualitätsrahmen“ gegeben habe: Die interkulturelle Kompetenz, ►

Zentraler Ausschuss (ZA) der Kultusministerkonferenz (KMK)



Der amtierende Leiter des Zentralen Ausschusses Thomas Mayer überreichte Birgit Bergmann ein Geschenk.

Französisch – und ich sprach zu diesem Zeitpunkt auch schon ein bisschen Schwedisch und Italienisch – dem internationalen Schulwesen sehr aufgeschlossen gegenüber war. Ich habe das als unglaubliche Bereicherung empfunden. Ich hatte seitens des Ministeriums auch wirklich alle Entscheidungsfreiheiten, solange es eben nicht um finanzielle Belange ging, wie beispielsweise um das Thema Versorgungszuschlag, bei dem ich die Rückendeckung der Haushaltsverantwortlichen des Finanzministeriums brauchte. Und ich konnte auf eine 28-jährige Unterrichtserfahrung in allen Bereichen, in allen Schulformen und in der Ausbildung von Referendaren zurückblicken. Das ist natürlich etwas, was die Arbeit für die Schulen, für die ich zuständig war, sehr erleichtert hat.

Sie sind demnach Praktikerin?

Ich habe mich nie als eine Verwaltungsbeamtin gesehen. Ich war immer Praktikerin, die den Schulen auch fachlich Hilfestellung geben konnte, und zwar über meine Fächer

hinaus, weil ich eben als Mitglied einer sehr gut funktionierenden Schulleitung Einblick in die Erstellung von dienstlichen Beurteilungen oder den Abiturvorsitz etc. hatte.

Was würden Sie dem Auslandsschulwesen wünschen?

Das Beste natürlich sowieso. (lacht) Ich würde dem Auslandsschulwesen wünschen, dass auf die Belange der Schulleiter und der Kollegen vor Ort mehr eingegangen wird und dass sie mehr Unterstützung erfahren. Und dass seitens der Länder vielleicht mehr praktische Erfahrung eingebracht wird und nicht dieses rein administrative Denken. Ich habe viele Schulleiter erlebt, die wenig eigene Leitungserfahrung aus dem Inland mitbrachten und die auf solche Hilfe angewiesen waren. Viele Schulleiter haben mich in dem Eindruck bestätigt, dass es für sie wichtig ist, Unterstützung zu erfahren und nicht einen reinen Aufsichtsbeamten vor sich zu haben, der ihnen letztlich in konkreten Fragestellungen keine Hilfe geben kann. ■

die man bei aller Objektivität an den Tag legen soll, scheint mir wichtig zu sein. Man kann nicht alle Länder über einen Kamm scheren, trotz standardisierter Prüfung – dazu ist die Lehrerausbildung zu unterschiedlich, dazu sind die Befindlichkeiten zu unterschiedlich.

Warum liegt Ihnen das Deutsche Auslandsschulwesen so am Herzen?

Ich habe diesen Arbeitsbereich bei uns im Ministerium eher per Zufall übernommen. Personelle Umstände führten dazu, dass ich, kaum beim Ministerium angetreten, diesen Auslandsschulbereich übernommen habe. Er hat mich fasziniert, weil ich durch meine Fächer Englisch und



Wichtig für die hohen Anforderungen beim Bewertungsverfahren: Regelmäßige Bewerberschulungen

Meldungen



Aleksandra Breu, Vorsitzende des Deutschlehrerverbands, und Michael Hasenau, stellvertretender Botschafter an der Deutschen Botschaft Belgrad, bei der Schulleitertagung

Erste DSD-Schulleitertagung in Serbien

Belgrad. Am 24. und 25. März fand in Serbien die erste Schulleitertagung der Deutschen Sprachdiplomschulen statt, an der alle 17 vom Erziehungsministerium vorgeschlagenen Schulen teilnahmen. Möglich wurde die offizielle Informationsveranstaltung

durch ein im Dezember 2012 unterzeichnetes Memorandum of Understanding zwischen Serbien und Deutschland: Ebenso wie zuvor Frankreich und Ungarn wird Serbien darin zur eigenständigen Durchführung des Deutschen Sprachdiploms

(DSD) berechtigt. Das Treffen der Schulleiter und der Leiter der Deutschfachschaften an den Gymnasien bot Gelegenheit zu einem regen Austausch untereinander. Insgesamt wurde das DSD als große Chance für die Schulentwicklung und Qualitätssteigerung gewertet. Zentrales Thema der Veranstaltung waren Fragen nach der organisatorischen und unterrichtlichen Umsetzung von DSD-Projekten in Serbien. Auch über die Bildung von Partnerschaften zwischen Grundschulen und Gymnasien wurde gesprochen. Dabei soll eine auf das DSD ausgerichtete Vorbereitung der Schüler in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit gestellt werden. Vorreiter sind ein Gymnasium in Užice, das mit der Grundschule „Kralj Petar II“ einen schuleigenen Lehrplan erarbeitet hat. In Anlehnung an die Vorgaben des Rahmenplans für Deutsch als Fremdsprache (DaF) führt dieser von der Anfangsklasse der Grundschule bis zur Abschlussklasse im Gymnasium. ■ [KS]

Sichere Zukunft durch neues Auslandsschulgesetz

Berlin. Das am 20. März beschlossene Auslandsschulgesetz gibt Deutschen Schulen im Ausland zukünftig einen gesetzlichen Anspruch auf Förderung durch den Bund. Bisher erfolgte die Hilfe in Form freiwilliger Leistungen, die vom jährlich neu beschlossenen Haushaltsgesetz abhängig sind. „Es stellt eine besondere Wertschätzung der deutschen Auslandsschularbeit dar und ermöglicht den Schulen eine größere Planungssicherheit“, begrüßte Joachim Lauer, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), den Gesetzentwurf. Gemeinsam mit der

Kultusministerkonferenz hatte das Auswärtige Amt das Gesetz auf den Weg gebracht, um die Planung von Schulen sicherer zu gestalten, die das nötige Maß an Stabilität, Kontinuität und Qualität aufweisen. Gleichzeitig können wirtschaftlich und zukunftsorientierte Schulen so besser unterstützt werden.

Die kommende Ausgabe der BEGEGNUNG befasst sich ausführlicher mit dem Gesetzentwurf und seinen Auswirkungen auf das deutsche Auslandsschulwesen. ■ [SK]



Staatsministerin Cornelia Pieper begrüßte den Beschluss zum neuen Auslandsschulgesetz.

Aus Fehlern lernen – Erinnerung als Auftrag



Schülerinnen der Deutschen Schule Buenos Aires zu Besuch bei der Ausstellung „Die Mauer. Eine Grenze durch Deutschland“

Auch über 20 Jahre später lässt viele die Erinnerung an das Leben in der DDR nicht los. Betroffene interessieren sich zunehmend für die Machenschaften der alleinregierenden Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED). Auch die junge Generation möchte wissen, warum ihre Eltern sich zu Demonstrationen formierten. Die „Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur“ klärt auf, um so die Erinnerung an das geschehene Unrecht wachzuhalten.

von JASMIN MERSCHER

„Es gibt so viele Themen, die noch immer nicht aufgearbeitet sind, die aber das System bis in die kleinste Verästelung hinein mit seinem Unrechtscharakter sehr gut beschreiben – jenseits der großen politischen Linien“, erklärt Dr. Anna Kaminsky, Geschäftsführerin der 1998 vom Bundestag gegründeten Bundesstiftung Aufarbeitung.

Die Institution hat den gesetzlichen Auftrag, Ursachen, Verlauf und Folgen der Diktatur aufzuarbeiten und den Prozess der Deutschen Einheit zu begleiten. Gemeinsam mit anderen Institutionen und Partnern im In- und Ausland setzt sie sich mit den kommunistischen Diktaturen der DDR, Ostmitteleuropas sowie der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) auseinander. So soll dazu beigetragen werden, die friedlichen Revolutionen des Jahres 1989 zu würdigen, sie in der Demokratiegeschichte zu verankern und die Folgen der deutschen und europäischen Teilung zu überwinden.

Nostalgie statt Gräuel

Die Stiftung fördert und unterstützt Stipendienprogramme, Dokumentarfilme, Gedenkveranstaltungen,

Opferberatungen, Publikationen und vieles mehr rund um das Thema Diktatur. „Für uns ist der Umgang mit den Zeitzeugen sehr wichtig“, so Kaminsky, die selbst in der DDR aufgewachsen ist. „Wir unterstützen viele Projekte der Diktaturopfer und ihrer Verbände, damit diese ihre persönlichen Erfahrungen in die Aufarbeitung einbringen und mit jungen Leuten über das Geschehene diskutieren.“

Trotz der zunehmenden Auseinandersetzung der Öffentlichkeit mit der DDR konnte man in den vergangenen 20 Jahren miterleben, wie die Erinnerung an das erfahrene Unrecht bei vielen von Nostalgie überlagert wurde. „Die DDR, je länger sie zurückliegt, ist ja immer schöner geworden“, so Kaminsky. „Etliche DDR-Bürger, die 1989 und 1990 auf den Straßen protestiert und sich für Freiheit und Demokratie eingesetzt haben, fingen oft nur wenige Jahre später an, das Leben in der Diktatur zu verklären.“

Bildungsarbeit im In- und Ausland

Jährlich bekommt die Stiftung rund 300 Projektanträge, von denen sie maximal die Hälfte, manchmal auch nur 30 oder 40 Prozent fördern kann. Darüber hinaus gehen

Finanzierung der Stiftung

Die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur erwirtschaftet ihre Kapitalerträge aus einem Stiftungsvermögen in Höhe von insgesamt 77 Millionen Euro, das ihr aus ehemaligem SED-Vermögen zugesprochen wurde. Sie verfügte im Jahr 2012 über einen Etat von rund 5,57 Millionen Euro. Rund 2,56 Millionen Euro stammten aus Zinserträgen des Kapitalvermögens der Stiftung. Rund 2,9 Millionen Euro wurden aus dem Haushalt des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus erzielte die Bundesstiftung weitere Einnahmen durch Gebühren aus den von ihr zur Verfügung gestellten Ausstellungen sowie aus Rückzahlungen.



weitere Anträge für finanzielle und ideelle Unterstützung ein. „Wegen der geringen finanziellen Ausstattung können wir internationale und wissenschaftliche Projekte nur zum Teil mit finanzieller Förderung versehen, obwohl wir gerade die für sehr wichtig halten“, so Kaminsky. Denn aus den häufig doch ähnlich verlaufenden Entwicklungen in Diktaturen ergäben sich viele Parallelen. Für die internationale Bildungsarbeit der Stiftung werden beispielsweise die zeitgeschichtlichen Plakatausstellungen genutzt. Diese werden in hoher Auflage und in verschiedenen Sprachfassungen erstellt, sodass sie auch den Deutschen Schulen im Ausland, den Goethe-Instituten und den Botschaften zur Verfügung gestellt werden können.

Auch mit der schulischen Bildungsarbeit in Deutschland hat die Stiftung gute Erfahrungen gemacht. „Obwohl die Schüler im Unterricht meist nur wenig über die Zeit nach 1945 erfahren, belegen Umfragen, dass das Interesse an der Thematik sehr groß ist“, erklärt Kaminsky. Es wird deshalb ein breites Bildungsprogramm angeboten, das auch den Deutschen Auslandsschulen zur Verfügung gestellt wird. „Wir setzen dabei vor allem auf den biografischen Ansatz“, so Kaminsky, und sie ergänzt „die Schüler sollen anhand konkreter Beispiele erfahren, was es bedeutete, in einer Diktatur zu leben, und was mit einzelnen Personen in der DDR passiert ist.“

Keine deutsche Einheitlichkeit

Die Verantwortlichen der Stiftung wissen, dass heute in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche keinerlei Erfahrung mit einer Diktatur haben. Kaminsky weist jedoch darauf hin, dass „diese junge Generation zu einem beträchtlichen Prozentsatz aus Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht, die wiederum ihre ganz eigenen Erfahrungen mit diktatorischen Systemen und Repression gemacht haben“. Es sei deshalb eine

Herausforderung, Formen der Erinnerung zu schaffen, die diese unterschiedlichen Erfahrungen berücksichtigten und zudem attraktiv und interessant seien.

Ein wichtiges Stück Zeitgeschichte

Mit Spannung blickt Kaminsky auch auf den 60. Jahrestag des Aufstands vom 17. Juni 1953. Die Stiftung hat zu diesem Anlass eine Plakatausstellung mit einer Auflage von mehr als 2.500 Exemplaren produziert, bei der 130 Fotos und Dokumente aus 25 Archiven zusammengestellt wurden. Die Ausstellung „Wir wollen freie Menschen sein! Der DDR-Volksaufstand vom 17. Juni 1953“ wird mit Hilfe der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) allen Deutschen Auslandsschulen kostenlos zur Verfügung gestellt. Neben der deutschen Fassung liegt die Ausstellung bisher in Englisch, Russisch, Arabisch, Polnisch, Albanisch und Farsi vor. Kaminsky erhofft sich von diesem Projekt, „dass junge Leute sich dafür interessieren, warum sich ihre Großeltern oder Urgroßeltern Panzern entgegenstellten, und dass es neue Formen der Erinnerung geben wird, die dazu beitragen, dass dieses Ereignis nicht nur an den Jahrestagen in Erinnerung bleibt, sondern zu unserem kulturellen Kanon wird“. ■



Dr. Anna Kaminsky, Geschäftsführerin der Stiftung Aufarbeitung, möchte vor allem junge Menschen für die SED-Vergangenheit interessieren.



Spanien

Länderdossier

Deutsches Erfolgsrezept für die Berufsausbildung

Während Deutschland eine Jugendarbeitslosenquote von etwa 8 Prozent hat, suchen in Spanien mehr als 50 Prozent aller jungen Menschen eine Arbeit. Spanien unterzeichnete 2012 daher ein Memorandum of Understanding, das die Zusammenarbeit mit Deutschland bei der Reform seines Ausbildungssystems vereinbart. Nun soll das duale System landesweit etabliert werden. Zwei Deutsche Auslandsschulen bieten das bereits seit 30 Jahren erfolgreich an: ASET Barcelona und ASET Madrid.

von KIM LAURA SCHÖNROCK

Die Beziehung zwischen Deutschland und Spanien ist traditionell gut. Und so überrascht es nicht, dass sich zahlreiche deutsche Unternehmen in Spanien niedergelassen haben. Um entsprechend qualifizierte und deutschsprachige Arbeitskräfte zu bekommen, gründeten Vertreter dieser Unternehmen 1981 die zwei Deutschen Auslandsschulen Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas (ASET) Barcelona und ASET Madrid – zwei ausschließliche Berufsausbildungszentren und damit eine Besonderheit im deutschen Auslandsschulwesen und in Spanien –, deren Schüler in den Bereichen Industrie- und Logistikkaufmann ausgebildet werden. Die ASET Barcelona

ist 2006 zudem eine Kooperation mit der Fachhochschule Südwestfalen eingegangen, sodass die Schüler mittlerweile parallel zur Ausbildung einen Bachelor in BWL absolvieren können. „Bisher besuchten überwiegend deutschsprachige Schüler die Berufsschulzentren, lediglich eine Quote von 10 Prozent waren Spanier“, erklärt Lothar Sprengel, über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vermittelter Schulleiter der ASET Barcelona. Das hat sich nun geändert. Seit Oktober 2012 nehmen 48 junge Spanier – ohne Deutschkenntnisse – in Barcelona an einem ganz neuen Ausbildungsprogramm teil: In einem Pilotprojekt werden sie zum Einzelhandelskaufmann ausgebildet und

sollen in der zweijährigen Ausbildung zusätzlich das Deutsche Sprachdiplom (DSD) I der Kultusministerkonferenz (KMK) ablegen.

Deutsch-Spanische Kooperation

Initiiert wurde das Programm von einem Unternehmen: dem Einzelhändler Aldi. „Aldi kam im Oktober 2011 auf uns zu und fragte, ob wir für sie ein Projekt entwickeln können, das das deutsche System mit dem spanischen verknüpft und im Prinzip die deutsche Organisation der dualen Ausbildung auf den spanischen Markt überträgt“, erklärt Sprengel den Entstehungsprozess. Die ASET habe schon lange nach einem geeigneten Kooperationspartner für ein solches Projekt gesucht, weshalb er sich über die Anfrage natürlich gefreut habe. Seit Januar 2012 wurden die entsprechenden Gespräche mit den zuständigen Behörden geführt. Die katalanische Regierung sei von Anfang an eine Unterstützung gewesen. Das verwundert nicht, entspricht das Projekt doch genau den Vereinbarungen, die im Juli 2012 in Stuttgart auf der deutsch-spanischen Ausbildungskonferenz von der damaligen Bundesbildungsministerin Anette Schavan und ihrem Amtskollegen José Ignacio Wert Ortega beschlossen wurden: die Jugendarbeitslosigkeit in Spanien durch eine gute Ausbildung zu verringern und dabei auf die duale Berufsausbildung „made in Germany“ zu setzen. „Wir haben 1,5 Millionen Studenten und nur 270.000 Berufsschüler“, sagte Wert Ortega auf der Konferenz. „Die Berufsausbildung, die wir haben, hat ein sehr schlechtes gesellschaftliches Ansehen.“ Seit Ende 2012 bereist nun eine „Taskforce“ mit spanischen und deutschen Vertretern – beispielsweise aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – die beiden Länder, schaut sich Programme zur dualen Berufsausbildung in Deutschland an und prüft, inwiefern diese auf Spanien übertragbar sind. Auch die Handelskammern kooperieren in dem Bereich und haben 2012 einen entsprechenden Vertrag unterzeichnet.

Im Dezember 2012 unterzeichneten schließlich sechs EU-Länder – neben Deutschland und Spanien noch Griechenland, Portugal, Italien, Slowakei und Lettland – auf Einladung von Schavan in Berlin und unter Beteiligung der Europäischen Kommission ein Memorandum of Understanding. Es regelt die Zusammenarbeit dieser Länder mit Deutschland bei der Reform ihrer jeweiligen Ausbildungssysteme und enthält viele konkrete Maßnahmen zur Einführung eines Berufsbildungssystems nach deutschem Vorbild. Das Ziel: Bis 2020 sollen 80 Prozent aller jungen Menschen in der EU eine Arbeit haben.

Spannendes Pilotprojekt

Das Pilotprojekt der ASET Barcelona wurde daher von der katalanischen Regierung willkommen geheißen und entsprechend unterstützt. „Die Regierung hat uns beispielsweise bei der Lehrplanerstellung geholfen, sodass er jetzt zufriedenstellend die Bedürfnisse der deutschen Handelskammer und des katalanischen Bildungsministeriums abdeckt“, so Sprengel. Aus zwei Lehrplänen sei einer entwickelt worden: Die ASET habe aufgrund ihrer Tradition das deutsche Curriculum als verbindlich gesehen, Aldi wollte jedoch einen spanischen Berufsschulabschluss automatisch in das Programm integriert haben.

„In Spanien herrscht der allgemeine Tenor: Mein Kind soll studieren“, erzählt Sprengel. „Doch auch ein Studium bietet keine Jobgarantie. Die Schüler, die bei unserem Programm mitmachen, haben hingegen eine ziemlich hohe Übernahmechance, das haben die beteiligten Unternehmen bereits signalisiert.“ Es finde also langsam ein Umdenken statt. Entsprechend begehrt waren die Plätze: Aldi hat für seine 30 Plätze 1.500 Bewerbungen bekommen. Jetzt gehen die insgesamt 48 Auszubildenden drei Tage pro Woche in ihren jeweiligen Betrieb – 30 zu Aldi, 10 zu Lidl, 5 zur Bertelsmanngruppe, 2 zu Bauhaus und



Praxis und Theorie ergänzen sich bei dem Pilotprojekt der ASET Barcelona: 48 Spanier werden dabei nach deutschem Vorbild zum Einzelhandelskaufmann ausgebildet.



einer zu Mediamarkt. An den anderen beiden Tagen drücken sie die Schulbank in der ASET Barcelona. Hauptausbildungssprache ist Spanisch. Doch Sprenzel sieht, dass „die Schüler mit einer großen Begeisterung und Motivation Deutsch lernen, sodass ich zuversichtlich bin, dass sie am Ende der zwei Jahre auch wie vorgesehen das DSD I erwerben“. Als Grund für die Motivation sieht er vor allem die stabile Wirtschaftslage Deutschlands. Deutsch würde als eine Sprache angesehen, die zum Berufserfolg führe. Obwohl in Spanien normalerweise Englisch als Fremdsprache in der Berufsausbildung überwiegt, konnte die ASET Barcelona mit Deutsch überzeugen.



Ausgezeichnetes Projekt: Schulleiter Lothar Sprenzel und Prinzessin Letizia von Spanien bei der Preisverleihung der Grupo Siena

Viel zu tun

Doch natürlich muss ein Pilotprojekt gewisse Herausforderungen meistern, bevor alles rund läuft. Schulleiter Sprenzel sieht vor allem zwei große Baustellen: eine schulische und eine unternehmerische. „Wir haben von der katalanischen Regierung auferlegt bekommen, spanische Berufsschullehrer einzustellen“, berichtet er. „Für die Kernfächer haben wir also jetzt drei neue Kollegen.“ Die müssten noch mit dem deutschen Unterrichtsstil vertraut gemacht werden, zu dem es unter anderem gehört, die Schüler zur Selbstständigkeit anzuleiten. In Fortbildungen wird ihnen zudem die deutsche Ausbildungsphilosophie vermittelt und damit, wie eng Schule und Unternehmen bei der dualen Berufsausbildung verknüpft sind. „Dazu waren wir schon alle zusammen bei Aldi und haben dort die Produktpalette, Lagerhaltung und Personalstruktur kennengelernt“, so Sprenzel. „Unsere Lehrer sollen diese Philosophie persönlich mittragen.“

Eine ähnliche Herausforderung sieht der Schulleiter bei den Unternehmen. Während es in Deutschland Pflicht sei, eine Ausbildereignungsprüfung abzulegen, um ausbilden zu können, gebe es so etwas in Spanien nicht. „Darum bieten wir bei diesem Programm in Absprache mit der AHK

zusätzlich eine Ausbildung an.“ Die Ausbilder bekommen dann in den Unternehmen eine Weiterbildung von 48 Stunden, also sechs Tagen. Geschult werden Filialleiter, Personalmitarbeiter oder Zonenverantwortliche, denn obwohl es sich um deutsche Unternehmen handele, sei die Belegschaft natürlich spanisch geprägt und wisse nicht, was eine duale Berufsausbildung nach deutschem Modell konkret bedeute. Nur die spanischen Unternehmen zu überzeugen, auf den Zug mit aufzuspringen, sei weiterhin schwer, weiß Sprenzel: „Bei den Unternehmen herrscht immer noch der Gedanke vor, dass so ein Ausbildungsprogramm zusätzliche Kosten darstellt, die sie nicht gebrauchen können. Es wird eben immer noch als Kostenfaktor und nicht als Investition in die Qualifikation des Personals gesehen.“ Dennoch besteht die Bereitschaft der ASET Barcelona weiterhin, auch spanische Unternehmen mit in das Programm aufzunehmen.

Ausbaufähig

Für die Bemühungen, die duale Ausbildung in Spanien gesellschaftsfähig zu machen, wurde die ASET Barcelona gemeinsam mit der deutschen Handelskammer und der Bertelsmann Stiftung im November 2012 von der Grupo Siena – einer auf Bildungsthemen spezialisierten Verlagsgruppe – mit dem „Premio Magisterio a los Protagonistas de la Educación“, einem nationalen Preis im Bereich Bildung, ausgezeichnet. Das sei natürlich eine gute Werbung für das Programm gewesen. „Was wir vorhaben, ist für die spanische Berufsausbildung eine große Veränderung. Wenn es gelingt, das Programm bekannt zu machen und spanischen Jugendlichen eine neue Chance zu geben, dann jetzt in der schweren Krise mit über 50 Prozent Jugendarbeitslosigkeit“, meint Sprenzel. Der zweite Durchlauf in Barcelona ist für 2013 bereits fest eingeplant. Es sollen weitere knapp 50 junge Spanier teilnehmen. Damit wären dann rund 100 Schüler in dem Pilotprojekt beteiligt, während 100 weitere die bisherigen Ausbildungsprogramme wahrnehmen würden. Die zahlreichen neuen Schüler stellen die ASET Barcelona räumlich vor eine Herausforderung, sodass möglicherweise Teile der Schule ausgelagert werden müssen. Ein Problem, das bisher noch nicht zufriedenstellend gelöst sei, so Sprenzel.

Doch nicht nur in Barcelona soll das Projekt Fuß fassen. Lothar Sprenzel kümmert sich in diesem Jahr auch darum, das Projekt an der Schwesterschule, der ASET Madrid, zu unterstützen. 2013/2014 sollen dort ebenfalls spanische Jugendliche zum Einzelhandelskaufmann ausgebildet werden. Damit der Schulleiter das Projekt in Madrid entsprechend etablieren kann, hat ihn die ZfA freigestellt und eine zusätzliche Lehrkraft an die ASET Barcelona vermittelt. „Es ergibt Sinn, den Schulleiter der ASET Barcelona das Programm auch an der ASET Madrid koordinieren zu lassen, sonst gäbe es kommunikative Probleme“, erklärt Wiebke Gröhn,



Geschafft! Die Berufsschüler des Berufsbildungszentrums (BBZ) der Deutschen Schule Quito erhalten ihr Abschlusszeugnis.

die in der ZfA für die betriebswirtschaftliche Beratung der Schulen zuständig ist. Auch in Griechenland hat Sprenzel das Pilotprojekt bereits vorgestellt, dort herrscht ebenfalls eine besonders hohe Jugendarbeitslosigkeit.

Die Deutschen Auslandsschulen treiben das Konzept schon jetzt auf der ganzen Welt voran. „Es gibt weltweit zehn Standorte, an denen die Deutschen Auslandsschulen die deutsche Berufsausbildung anbieten“, erklärt Gröhn. Neben Barcelona und Madrid finden sich in Santiago, Buenos Aires, São Paulo, Lima, La Paz, Quito, Guatemala und Hongkong Deutsche Auslandsschulen mit berufsbildenden Zweigen im dualen Bereich.

Große Motivation

In Barcelona herrscht jedenfalls allgemein große Zufriedenheit – sowohl Schüler als auch Unternehmen sind über den bisherigen Verlauf des Pilotprojekts sehr erfreut. „Die Schüler haben die Probezeit mittlerweile überstanden und

bewältigen die Herausforderung – Arbeit und Schule – erstaunlich gut und sehr motiviert“, freut sich Sprenzel. „In ihrem sozialen Umfeld gehören sie jetzt zu den wenigen, die wirklich eine Perspektive haben.“ Die Schüler würden die Wertschätzung, die man ihnen entgegenbringt, sehr schätzen. Und auch von den Unternehmen sei die bisherige Resonanz zufriedenstellend, so Sprenzel. Da die ASET den Unternehmen gegenüber eine klare Verantwortung eingegangen sei, unterstütze und motiviere sie die Schüler, sodass sie in den Unternehmen entsprechende Leistungen erbringen würden. Laut Sprenzel ist der Erfolg der dualen Berufsausbildung nach deutschem Vorbild klar darin begründet, dass auf die Bedürfnisse der Unternehmen eingegangen wird und Schul- und Arbeitswelt eng miteinander verknüpft werden. ■





„Hier heißt es immer: Ja, wir können es!“

Interview mit Franz Buchty

Franz Buchty leitete sieben Jahre das Berufsbildungszentrum der Deutschen Schule Quito (DSQ). Nach einem Jahr im Ruhestand lud ihn die ecuadorianische Botschaft ein, in einem Vortrag das duale Ausbildungssystem zu erklären. Nachdem er kurze Zeit später vor einer Delegation um Wissenschaftsminister Augusto Espinosa referierte, machte dieser ihn kurzerhand zu seinem persönlichen Berater zur flächendeckenden Einführung des Systems. Mit Kim Laura Schönrock sprach Buchty über seine neue Aufgabe.

Was genau bedeutet die Aktion „Ecuador destina US \$ 300.000.000 para el Sistema Dual“?

Der Staat investiert 306 Millionen Dollar, also 250 Millionen Euro, in den Ausbau des dualen Systems bzw. in das gesamte beruflich orientierte Ausbildungssystem. Das entspricht 12 Prozent des Haushalts. Umgerechnet auf Deutschland wären das fast 50 Milliarden Euro, die in die Umsetzung investiert werden. Im Mai soll alles theoretisch vorbereitet sein, so dass im September mit der dualen Ausbildung nach deutschem Vorbild begonnen werden kann.

Wie kam es dazu, dass die Regierung diesen großen Betrag in das Ausbildungssystem steckt?

Man sieht hier die Problematik im ganzen Land, die sich nur über Ausbildung lösen lässt. Die Jugendarbeitslosigkeit ist sehr hoch, und sie haben gesehen, dass Deutschland ein System hat, bei dem nur 5 Prozent der Auszubildenden Schwierigkeiten haben, einen Arbeitsplatz zu finden. Deswegen wird das hier jetzt so

forciert, und darum übt der Minister auch so einen starken Druck auf die zeitnahe Einführung aus.

Was sind Ihre Aufgaben dabei?

Es steht immer die Umsetzung im Vordergrund. Zunächst einmal biete ich bei rechtlichen Fragen Unterstützung: Themen wie Arbeitsrecht, Sozialversicherung oder Mindestalter der Auszubildenden müssen geklärt werden. Zweitens bringe ich den Mitarbeitern hier unser duales Ausbildungssystem näher. Außerdem müssen Fortbildungen für die Ausbilder in den Betrieben angeboten werden. Ich kümmere mich generell um Dinge, die in der fachlichen Umsetzung noch Schwierigkeiten machen.

Wie soll das System konkret umgesetzt werden?

Im September soll es losgehen. Beteiligt sind 40 Schulen, und der Minister erwartet ganz klar, dass jede Berufsschule zwischen 2.000 und 3.000 Schüler hat. Drei Schulen werden als eine Art Pilotprojekt im Urwald ganz neu geschaffen. Ansonsten sind von

den rund 300 Berufsschulen in Ecuador 50 Prozent geschlossen worden. 40 wurden ausgewählt, die jetzt staatlich geführt werden und eben keine Gewinne mehr erzielen, sondern stattdessen problemorientiert arbeiten sollen.

Warum ist denn gerade das deutsche Modell der dualen Ausbildung so erfolgreich?

Die Auszubildenden kommen mit jungen Jahren in einen Betrieb und wachsen innerhalb eines Jahres sofort von 0 auf 100. Dieses Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein bekommen sie nur, wenn sie auch tatsächlich beruflich tätig sind. Man lernt in Echtzeit und hat zudem noch eine theoretische Begleitung in der Berufsschule. Schauen Sie sich die Lernpyramide an: Ich lerne 5 Prozent durch zuhören, 10, wenn ich selbst lese. Wenn ich aber mein theoretisches Wissen selbst zeitnah anwende, sind es schon 70 Prozent. Und wenn ich es zusätzlich anderen erkläre, behalte ich etwa 90 Prozent. Das nennt man handlungsorientiert, und deswegen ist dieses duale System so ein gewaltiger Fortschritt.

Mit wem kooperieren Sie, um dieses Projekt umzusetzen?

Grundsätzlich mit den Ministerien. Ich arbeite im „Ministerio de Coordinación de Conocimiento y Talento Humano“, also einem Koordinationsministerium, dem andere Ministerien als eigenständige Behörden untergeordnet sind, zum Beispiel das



Das BBZ Quito gewann 2010 den Wettbewerb „Schüler bauen weltweit Brücken“. Hans Heinrich Driftmann, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, bekam daraufhin von der Jahrgangsbesten einen Panama-Hut überreicht.

Kultusministerium. Außerdem ist zwischen der Deutschen Auslandshandelskammer (AHK) und dem Wissenschaftsministerium ein Vertrag abgeschlossen worden, unterstützt von der Deutschen Botschaft. Bisher hat die AHK in Zusammenarbeit mit dem Ministerium die Curricula für vier Ausbildungsberufe erstellt. Weitere werden folgen. Zudem werden Projekte zum Teil mit Unterstützung deutscher Unternehmen vorangetrieben, die später in die Arbeiten des Ministeriums eingebettet werden. Grundsätzlich kümmert sich die AHK um die Kooperation mit den Betrieben und die Verbindung mit der Wirtschaft.

Inwiefern hilft Ihnen Ihre Erfahrung als ehemaliger Leiter der Berufsschule, Ihren jetzigen Aufgaben gerecht zu werden?

Ich kenne und respektiere die Mentalität der Menschen, weiß, wie Lateinamerikaner denken, wie ich sie beraten kann und was sie überzeugen könnte. Außerdem haben wir ja mit der DS Quito 2010 den ersten Preis beim Wettbewerb „Schüler bauen weltweit Brücken“ gewonnen.

Daraus geht hervor, dass wir begriffen haben, wie wir uns den ecuadorianischen Gegebenheiten anpassen müssen, um die Ausbildung so platzieren zu können, dass andere damit zufrieden sind. Insofern habe ich ja schon mal ein Erfolgsprojekt präsentiert. Und jetzt machen wir das eben nicht für 100, sondern für 100.000 Schüler. Die Menschen sind mutig hier und wagen etwas. Hier heißt es immer: „Ja wir können es!“

Was trägt die DS Quito heute zur Einführung des Ausbildungssystems bei?

Ich denke, sie hat ihren Beitrag eigentlich schon geleistet, indem sie auf Initiative deutscher Unternehmen eine Berufsschule als Gemeinschaftsprojekt der AHK und der Deutschen Schule Quito eingerichtet hat, die ein hohes Prestige besitzt – national und international. Wenn Ex-Schüler der DSQ an die Uni gehen, dann heißt es: „Ihr habt eine duale Berufsausbildung, dann ist ja klar, dass ihr das könnt.“ Außerdem soll die Schule dem Land in seiner Entwicklung im Bildungssystem dienen, und genau

das passiert: Zum Beispiel sind fünf meiner Mitarbeiter hier Ex-Schüler der DSQ, sprechen hervorragend Deutsch und sind jetzt bei diesem großen Projekt mit dabei. Man kann sagen, die Schule hat Modellcharakter. Sie hat hier kompetente Arbeit geleistet und leistet sie noch.

Inwiefern kann das deutsche Auslandsschulwesen weltweit beflügelnd zur Einführung der dualen Berufsausbildung beitragen?

Zu 100 Prozent. Das System ist weltweit bekannt. Das hat beispielsweise auch Außenminister Westerwelle beim ersten Internationalen Bildungsfest des Auswärtigen Amts 2011 gesagt: Das deutsche Auslandsschulwesen sei im Ausland sehr anerkannt, aber besonders die Berufsschulen seien es, auf die er angesprochen würde. Die Berufsschulen sind in den Ländern bekannt, und wenn sie dann auch noch gut laufen und die verantwortlichen Schulleiter etwas wagen, wie beispielsweise hier in Ecuador oder in Spanien, dann treiben sie dieses System voran. ■

Schreibtischwechsel

Ecuador



Die Deutsche Schule Quito hat mit **Dr. Jürgen Haist** ab August einen neuen Schulleiter. Noch ist der Lehrer für Deutsch und Spanisch Leiter des Lessing-Gymnasiums im Hessischen Lampertheim. Auslandserfahrung sammelte er von 1985 bis 1991 als Lehrkraft an der Deutschen Schule Lissabon, Portugal.



Seit März leitet **Katrin Alarcon** die Deutsche Humboldt Schule Guayaquil. Vorher war sie Referatsleiterin für Sport am Landesinstitut für Lehrerfortbildung in Hamburg. Ihre Fächerkombination ist Mathematik und Sport.

Indien



Ferdinand Brüggemann-Sina leitet ab August die Deutsche Schule Bombay. Der Lehrer für Physik und Musik fungiert momentan als Leiter einer Realschule in Paderborn, Nordrhein-Westfalen.

Italien



Heinrich Hachmöller ist ab August neuer Leiter der Deutschen Schule Mailand. Aktuell ist er als Direktor am Clemens-August-Gymnasium im niedersächsischen Cloppenburg tätig. Als Auslandsdienstlehrkraft (ADLK) war er von 1987 bis 1992 Fachobmann für Geschichte sowie Oberstudienrat an der Deutschen Schule Johannesburg, Südafrika. Seine Fächerkombination ist Deutsch, Geschichte und Politik.

Spanien



Der jetzige stellvertretende Schulleiter der Beruflichen Schule Burgstraße in Hamburg, **Stephan Ropeter**, ist ab August Leiter der Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria. Er unterrichtet die Fächer Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie Spanisch.

Türkei



Bernhard Schmidt leitet ab August die Deutsche Schule Izmir. Mit der Fächerkombination Mathematik und Deutsch ist er momentan Leiter der Heinrich-Hansjakob-Realschule in Elzach, Baden-Württemberg.



Ab August leitet **Oliver Claß** die Ernst-Reuter-Schule Ankara. Aktuell fungiert er als Konrektor der Realschule Obrigheim, Baden-Württemberg, mit der Fächerkombination Biologie, Geschichte und Technik.

Venezuela



Werner Fabisch ist seit März Leiter der Deutschen Schule Caracas. Mit den Fächern Wirtschaft, Informatik und Deutsch war er vorher Leiter eines Schulzentrums des Sekundarbereichs II in Bremen. Auslandserfahrung sammelte Fabisch bisher von 1996 bis 1999 bei einem deutsch-kolumbianischen Ausbildungsinstitut im Bereich Technik (ICAFT) in Bogotá, Kolumbien. Außerdem war er von 2000 bis 2001 Mitglied des Beraterteams der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) in den Vereinigten Arabischen Emiraten.

Impressum

Herausgeber

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

Koordination

Bettina Meyer-Engling (ZfA)

Redaktionelles Konzept

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

Chefredakteurin

Stefany Krath [SK]

Redaktion

Tom Buschardt [TB], Anna Petersen [AP],
Gudrun Hütter [GH], Viktoria Will [VW],
Kim Laura Schönrock [KS], Jasmin Merscher [JM]

Gastautoren dieser Ausgabe

Dr. Bernd Althusmann, Prof. Dr. Jörg-U. Keßler,
Patricia Reichard, Angelika Sandte-Wilms, Prof.
Dr. Barbara John, Dr. Cornelia Sonntag-Wolgast

Redaktioneller Beirat

Yvonne Büscher, Ständige Konferenz der

Kultusminister der Länder, Referat Auslandschulen; Andreas Schrade, Auswärtiges Amt, Referat 605, Deutsche Auslandsschulen, PASCH, Sport; Dr. Boris Menrath, Leiter des Regionalbüros Südosteuropa

Wissenschaftlicher Beirat der ZfA

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

Gestalterisches Konzept, Layout & Satz

coplanar design GmbH
Lichtstr. 43G, 50825 Köln
E-Mail: kontakt@coplanar.eu
www.coplanar.eu

Art Direction / Layout

Jutta Nusko, Christiane G. Schmidt

Korrektorat

Diethelm Kaminski, Kirsten Skacel

Bildnachweis

istockphoto@airportrait; S. 6–7, 15, 32 o., 33 o., 52–54 o., 55 u., 65 o. die-journalisten.de GmbH; S. 8 istockphoto@Lisa-Blue; S. 9 Stefan Knöpfle; S. 11 Prof. Thorsten Piske; S. 13 o. Niedersächsisches Kultusministerium; S. 13 u. Marc Benseler; S. 14 o., 22, 38 l., 42 r., 64 privat; S. 14 u. Melanie Freynet; S. 16, 18–19 Prof. Gerhard Roth; S. 17 DS Genf; S. 20/21 M., 22/23 M. istockphoto@londoneye; S. 21, 25 Ernst Klett Verlag GmbH; S. 24 Georg-

Eckert-Institut; S. 26, 27 l. MINT-EC; S. 27 r., S. 28 Istanbul Lisesi; S. 29 r. DS Madrid; S. 29 l. Dr. Andreas Wistoff; S. 30 Gesa Simons; S. 32 u. Jim Rakete/photoselection; S. 33 u. Privatarchiv Familie Grebe; S. 34–35 Hubert Eichheim; S. 36 istockphoto@CEFutcher; S. 37 Bundesregierung/Guido Bergmann; S. 38 r. SPD Landesverband Berlin; S. 39–41 Fichtelgebirge-Grundschule; S. 42 l. Sharon Adler; S. 43 Judith Weyer [ZfA; S. 44–45, 47–48 Dominic Nahr; S. 46 DSIS Hongkong; S. 49 o. Siemens Stiftung; S. 49 u. DS Villa Ballester; S. 51 Baran/Bratislava; S. 54 u. Stephanie Bräunig; S. 55 o. Alfred Baar; S. 56–57 Bundesstiftung Aufarbeitung; S. 58 fotolia@Vitaliez; S. 59–60 ASET Barcelona; S. 61 BBZ Quito; S. 62 Franz Buchty; S. 63 DIHK/Jens Schicke; S. 65 l. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt; S. 65 u. r. Bettina Meyer-Engling [ZfA; S. 65 u. fotolia@Sergey Galushko; S. 66 tiefschärfe fotografie.

Gesamtherstellung und Druck

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

Rechtlicher Hinweis

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

Personalia

KMK



Stephan Dorgerloh, seit April 2011 Kultusminister in Sachsen-Anhalt, ist seit Januar 2013 Präsident der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). Der gebürtige Berliner tritt damit turnusmäßig die Nachfolge des Hamburger Schulsektors Ties Rabe an. Dorgerloh studierte Theologie in Rostock und Berlin. 1998 begann er seine berufliche Laufbahn als Studienleiter für gesellschaftspolitische Jugendbildung an der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt. Von 2000 bis 2008 war er Direktor der Evangelischen Akademie in der Lutherstadt Wittenberg. Im Anschluss berief ihn der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Beauftragten für die Lutherdekade. Von 2007 bis 2010 moderierte er zudem im Auftrag des Landtags den Bildungskongress Sachsen-Anhalt. Bevor Dorgerloh in das Magdeburger Kabinett wechselte, war er als Prälat auch Geschäftsführer der Evangelischen Wittenbergstiftung.

Der SPD-Politiker möchte während der KMK-Präsidenschaft vor allem die Themen Bildungsgerechtigkeit, Inklusion sowie kulturelle Bildung auf die Agenda setzen. „Der Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg ist in Deutschland nach wie vor besonders groß. Wir leisten uns ein Bildungssystem, bei dem noch viel zu viele Kinder ihr Potenzial nicht ausschöpfen können und im schlimmsten Fall nicht einmal das Ziel eines Abschlusses erreichen. Das ist auch volkswirtschaftlich ein großes Problem. Ich sehe deshalb in der Bildung einen zentralen Schlüssel, um Strukturen aufzuschließen und allen Kindern bessere Zukunftschancen zu ermöglichen“, so der KMK-Präsident.

BLASchA



Thomas Mayer hat seit dem 1. Januar 2013 den Vorsitz des Zentralen Ausschusses (ZA) für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) inne. Mayer studierte Englisch, Spanisch und Geschichte für das gymnasiale Lehramt in München, in Swansea, Wales, und in Málaga, Spanien. 1988 begann er seine berufliche Laufbahn als Lehrer an verschiedenen Gymnasien im Raum München. Von 1997

bis 1999 arbeitete er im Bereich Öffentlichkeitsarbeit im Bayerischen Innenministerium. Anschließend wurde der gebürtige Münchener Referatsleiter für Öffentlichkeitsarbeit im Bayerischen Wissenschaftsministerium und ab 2005 Referatsleiter für Moderne Fremdsprachen im Bayerischen Kultusministerium. 2009 wechselte Mayer in die Abteilung für Internationale Zusammenarbeit. Seit 2007 ist er außerdem Mitglied des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA) und des ZA. Im Bereich Auslandsschulwesen war er bisher für die Schulleiterauswahl zuständig und arbeitet bei den Bund-Länder-Inspektionen mit. Mayer tritt die Nachfolge von Rolf Knieling an, der weiterhin das Land Hessen im ZA vertritt und seit März 2012 als KMK-Beauftragter für das sogenannte AbiBac, die deutsch-französische Abiturprüfung, fungiert.

PASCH-net



Franziska Schäfer ist seit Februar 2013 Online-Fachredakteurin der PASCH-net-Redaktion, jedoch mit Sitz in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Sie betreut zusammen mit dem PASCH-net-Redaktionsteam aus München die PASCH-Website redaktionell und konzeptionell und koordiniert zudem die Entwicklung der Online-Fortbildungs-

angebote der ZfA. Zuvor arbeitete die Diplom-Pädagogin, die ihren Studienschwerpunkt auf den Bereich Medienpädagogik legte, als Online-Redakteurin im Bereich der frühkindlichen Bildung bei Schulen ans Netz e.V., einem Verein, der bis Ende 2012 die Bildungsarbeit mit digitalen Medien förderte. Durch die von ihr betreuten Projekte „Medienqualifizierung für Erzieherinnen und Erzieher“ und „BIBER – Netzwerk frühkindliche Bildung“ besitzt sie bereits Erfahrung mit Lernplattformen im Internet. Außerdem arbeitete sie als freie Mitarbeiterin bei unterschiedlichen Vereinen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ihre Aufgaben umfassten die Planung, Entwicklung und Durchführung medienpädagogischer Angebote und Projekte mit Kindern und Jugendlichen.

Vorschau

Die BEGEGNUNG 3-2013 mit dem Schwerpunktthema „Sprache der Nachbarn“ erscheint im Juli 2013.



Buschardts Querschläger

Liebe SchlimmfinderInnen,

Quotenfrauen in DAX-Vorständen – geht's noch? Wir leben hier doch nicht in einem Land, in dem die Frau per Geschlecht die Exklusivlizenz erwirbt, die Klappe zu halten und zu Hause die Feuerstelle zu bewachen. Wozu also eine Frauenquote im Jahr 2013 in Deutschland?

Georg Baselitz hat in einem „Spiegel“-Interview öffentlich bekannt: „Meine Schwester konnte wunderbar zeichnen, aber sie wäre nicht auf die Idee gekommen, Malerin zu werden. Ich hatte nie diese extreme Begabung.“ Tja. Und der Mann-Baselitz-Maler hat dagegen eine fulminante Karriere hingelegt. Ist das die Schuld einer männlich dominierten Gesellschaft?

Es ist die Schuld der Schwester Baselitz', wenn sie daraus nichts macht. Der Markt reagiert auf Qualität, nicht aufs Geschlecht. Aber wenn Frauen ihre Qualität nicht nach vorne bringen, dann sollte man sie auch nicht zum Jagen tragen müssen. Kurz, liebe Jägerinnen: Setzt euch mehr durch! Aber nicht mit einer Wild-Card.

Eine Frau, die bei der ersten PC-Fehlermeldung nach einem männlichen Kollegen verlangt, weil der sich da ja „als Mann deutlich besser mit auskennt“, und lieber die Rolle der Schutzbedürftigen spielt, anstatt sich mal durchzubeißen, gehört auch in 100 Jahren nicht in den Vorstand eines DAX-Konzerns.

Ein Bekannter von mir aus einer technischen Branche fördert Mädchen am „Girl's Day“, vergibt Stipendien an Frauen, die ihren Dipl.-Ing. machen möchten, und muss dann feststellen, dass sie bei Gehaltsverhandlungen 20 Prozent weniger verlangen als ihre männlichen Mitbewerber. Nutzt er Frauen dann aus, oder soll er als Arbeitgeber sagen: „Ja nee, wir wollten Ihnen eigentlich 20 Prozent mehr bezahlen.“?

Sie gehen doch auch nicht nebenan in den Laden, wenn es dort 20 Prozent teurer ist, damit die dort mehr verdienen können, oder?

Es sind die Frauen, die die Entscheidung treffen, zu Hause bei den Kindern zu bleiben, Teilzeitstellen anzutreten, um die Eltern des Mannes pflegen zu können und was auch immer. Männer können keine Kinder bekommen und nicht stillen? Ja. Dafür sollen Frauen einen Ausgleich bekommen. Und darauf soll man Arbeitgeber auch gesetzlich verpflichten. Danach ist aber schon Schluss. Wenn sie aber freiwillig immer auf alles verzichten, den männlichen Partner nicht in die Pflicht nehmen und dann jahrelang aus dem Berufsleben verschwinden – wie sollen die dann jemals bis in den DAX-Vorstand kommen?

In der US-Armee diskutieren sie jetzt darüber, ob Frauen töten dürfen. Ja



Tom Buschardt ist Journalist, Medien- und Kommunikationstrainer (unter anderem an der Diplomatschule des Auswärtigen Amtes). In seiner Firma liegt der Frauenanteil bei 80 Prozent, bei Führungskräften sind es 66 Prozent.

klar! Ich bin zwar gegen Töten aus Karrieregründen, aber wenn Frauen wegen fehlender Kampfeinsätze die höheren Ränge im Militär verwehrt bleiben – ja. Dann sollen sie auch mit dem Messer zwischen den Zähnen in den Kampf ziehen. Nur so wird da was draus, dass Frauen in einigen Jahren vermutlich zu den Top-Militärs aufschließen können. Vielleicht wird die Armee dadurch auch ein wenig besser. Die „GenderInnen“ aber würden vermutlich lieber eine Frauenquote bei den US-Generälen befürworten. So einfach ist die Welt aber nicht: An der Spitze eines ständig kriegsführenden Militärs eine Generälin ohne Kampferfahrung? Undenkbar. Also kämpft.

Solange Medien als News über die Hautfarbe eines US-Präsidenten berichten oder über die erste weibliche Kanzlerin, nur weil sie weiblich ist, ist die Gesellschaft noch nicht erwachsen genug. Wenn wir dann eine Hautfarben- oder Frauenquote brauchen für die Übergangszeit – dann soll es wegen mir so sein. Frauenquote = Frauenproblem? Mag sein. Aber es ist auch ein Männerproblem, das wir mit Frauen haben – oder mit Frauen noch bekommen müssen. ■

Schulbücher von Klett: Jetzt auch digital!



Für Lehrer: Der Digitale Unterrichtsassistent

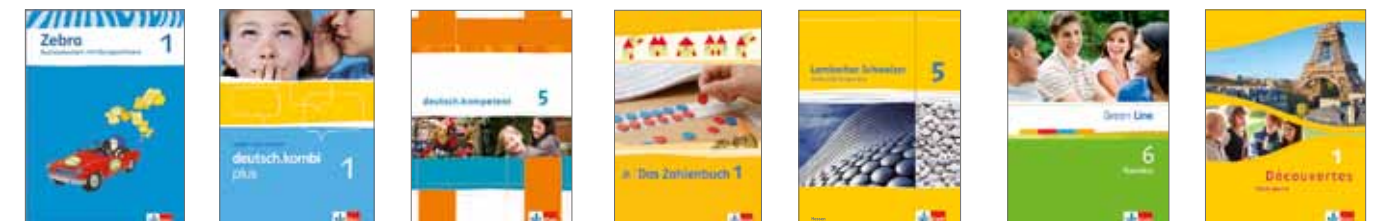
Das Digitale Schulbuch und jede Menge Zusatzmaterialien – für eine zeitsparende Unterrichtsvorbereitung und Ihren Unterricht am Whiteboard. Alles, was Sie als Lehrerin oder Lehrer benötigen, auf einen Klick!

Für Schüler: Das Digitale Schulbuch

Das bekannte Schulbuch in digitaler Form, ideal für Ihre Schülerinnen und Schüler. Probieren Sie es einfach mal aus – zum Beispiel mit Ihrer Laptop-Klasse. Der Einsatz des Digitalen Schulbuchs ist für die Nutzer der Print-Schulbücher kostenlos.

Gleich mal reinschauen unter www.klett.de/ebook

Die neuen Klett-Unterrichtswerke – jetzt auch digital:



Für persönliche Beratung und Bestellung:

Klett Kundenservice | Postfach 10 26 45 | 70022 Stuttgart | Deutschland
Tel: + 49 711 6672 1333 | Fax: + 49 711 9 880 900 099 | contact@klett.de
www.klett.de

Aus Hamburg in die Welt



Unsere Kunden in Deutschland und der ganzen Welt

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

Unser Sortiment

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

Bücher • Lehrmittel • Möbel Einrichtungsgegenstände

Möbel und Einrichtungsgegenstände für

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

Unser Service übernimmt für Sie

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

**Kontaktieren Sie uns und fordern Sie
unser Informationsmaterial kostenlos an!**



Alles aus einer Hand

Premium Partner



knickmann

GEORG H. KNICKMANN

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