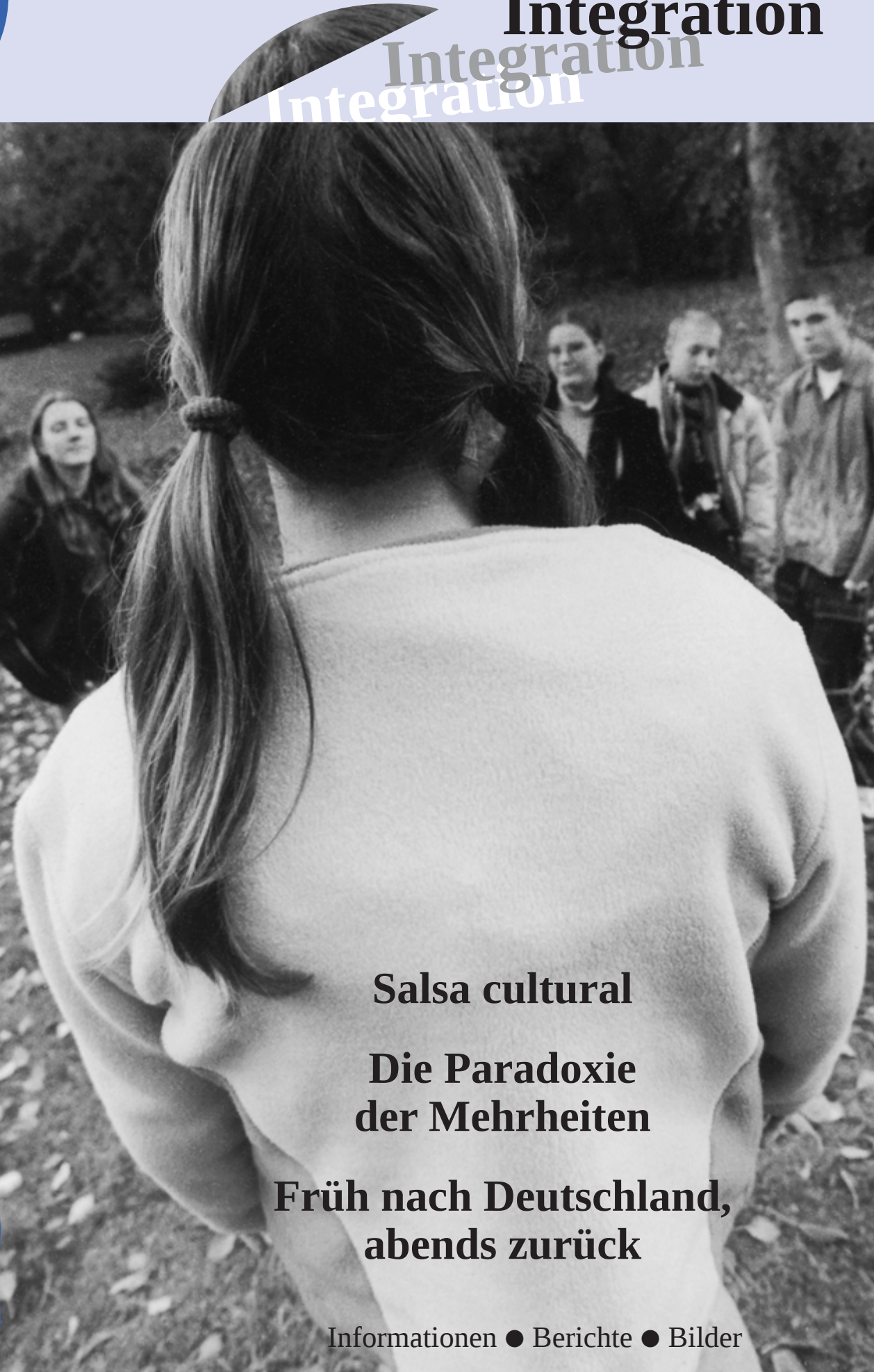


Integration



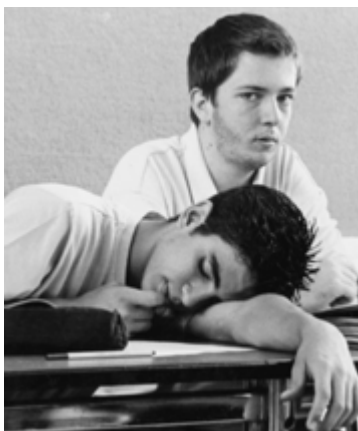
Salsa cultural

**Die Paradoxie
der Mehrheiten**

**Früh nach Deutschland,
abends zurück**

Informationen ● Berichte ● Bilder

INHALT



INTEGRATION – EINE ANNÄHERUNG

Salsa cultural	2
Nur mit Wissen und Fingerspitzengefühl	5
Was heißt schon „richtig integriert“?	7
Begegnungsstoff mindestens dreimal täglich	8
Wenn Finnen Pate stehen	12
Kopftuchstreit in Kairo	14
Integration hoch 2	16
Aus Theater wird Alltag in Beit Jala	17
Früh nach Deutschland, abends zurück	18
Bitte um Rückmeldung	25
Binnendifferenzierung als „tägliches Brot“	26
Deutsche in Chile, Chilenen in Deutschland	30
Terminliche Anpassung gefragt	31
Gegen das Aneinander-vorbei-Leben	38

SEITENEINSTIEG UND NEUE SEKUNDARSTUFE

„Preiswerter“ Einstieg noch zu teuer	20
Vom „Cursillo“ zum Vizedirektor	21
Wer integriert wen?	22
Nach vier Schuljahren wird neu gemischt	33

AUSSERUNTERRICHTLICHE INTEGRATION

Einstieg in den neuen Alltag	29
Unterricht im armen Santiago	34
Der Newcomer Club in New York	35
Vereint durch Sport	36
Cross Cultural Training	37

REGIONALTAGUNG KAIRO

Weit über den Tellerrand geblickt	39
„Landessprache ist ein Schlüssel zur Begegnung“	41
Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Entwicklung schulischer Arbeit	43

RUBRIKEN

Editorial	1
Leserforum	34
Personalien	49
Magnettafel	49

IMPRESSUM

Herausgeber: Auswärtiges Amt, Berlin und Bundesverwaltungsamt, Köln – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Internet: <http://www.auslandsschulwesen.de>

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Herausgeber wieder.

Schriftleitung: Diethelm Kaminski · E-Mail: Diethelm.Kaminski@bva.bund.de

Redaktion: Carina Gräschke, Berlin · E-Mail: begegnung@graeschke.de · Internet: <http://www.auslandsschulwesen.de/zfa/begegnung>

Redaktioneller Beirat: Diethelm Kaminski, Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ·

Wolfgang Ditscheid, Sekretariat der Kultusministerkonferenz · Sarah Lauer, Auswärtiges Amt, Referat 605

Titelbild: Carina Gräschke, Berlin

Fotos: DS der Borromäerinnen Alexandria (S. 9 bis 11), DS Guayaquil (2 bis 4), DS Helsinki (S. 12 bis 13), Talitha Kumi (17); Humboldt-Schule San José (S. 21 bis 22); DHPS Windhoek (S. 22 bis 24), DS Tokyo Yokohama (S. 26), DS Santiago (S. 29), DS Johannesburg (S. 37), DS New York (S. 35), D. Kaminski (S. 24; 30 bis 33; 39), J. Schüler (S. 27 bis 28), M. Pohle (S. 20), C. Gräschke (S. 5 bis 8; 14 bis 16; 18 bis 19; 35 bis 36; 39 bis 49)

Verlag: Universum Verlagsanstalt GmbH KG, Taunusstraße 54, D-65183 Wiesbaden · Tel. +49 611 90300, Fax +49 611 9030-382
E-Mail: begegnung@universum.de, Internet: <http://www.universum.de>

Anzeigen: Inge Funk-Stendel, Tel.: +49 611 9030-246 · Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 9

Satz: FREIsign GmbH, D-65199 Wiesbaden

Druck: Schmidt & more Drucktechnik GmbH, D-65462 Ginsheim-Gustavsburg

Editorial

Von Teewasser, Hupkonzerten und dem Gefühl, Neuem zu begegnen



Erinnern Sie sich noch, wie das ist, neu zu sein? Daran, wie Sie sich das erste Mal auf Ihre neue Umgebung eingelassen haben? Dann wissen Sie, wie es mir jetzt geht. Denn ich bin die Neue: die neue Redakteurin der *Begegnung*. Da scheint das Thema „Integration“ der ersten von mir betreuten Zeitschrift schon fast vorsätzlich gewählt. Doch der Redaktionsbeirat schüttelt einhellig den Kopf. Diethelm Kaminski, Sarah Lauer und Wolfgang Ditscheid haben sich zwar darauf geeinigt, aber nicht weil sie der Zeitungsjournalistin aus Berlin das Einleben erleichtern wollten. Nein, die Wahl sei allein der Aktualität des Themas geschuldet.

Diese Bilder stehen für das Kairo, das die Redakteurin außerhalb der Schulen kennen gelernt hat – Kairo mit lautem Straßenverkehr und dem Ägyptischen Museum, mit Menschen, die auf Dächern leben ...

Integration ist in aller Munde. Ein förmlich inflationärer Gebrauch des Wortes lässt sich feststellen. Jeder kennt es, jeder will sie – die Integration. Doch was beinhaltet der Begriff tatsächlich? Wer soll sich integrieren und wer integriert werden? Halb Deutschland assoziiert damit als erstes die gewünschte Assimilation der Einwanderer. Die andere Hälfte begreift Integration – wie für Sie wahrscheinlich selbstverständlich – als Herausforderung.

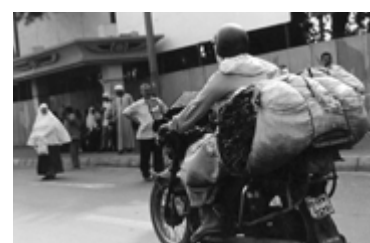
„Integration heißt, einander zu verstehen, sich auszuhalten und anzunehmen“, sagt Renate Gomaa, Lehrerin der Deutschen Schule der Boromäerinnen Kairo. Sicher gibt es andere Definitionen, aber diese trifft gerade hier besonders zu, weil sie eine der Aufgaben charakterisiert, vor denen die Auslandsschulen stehen. Wie diese mit Leben erfüllt wird, lässt sich in den Artikeln aus Alexandria und Helsinki (S. 8ff), aus Windhoek und Tokio (S. 22) nachlesen.

Viele der Beiträge, die jetzt in diesem Heft stehen, waren auch meine erste richtige Begegnung mit dem Auslandsschulwesen. Ich war nach der Bearbeitung – entschuldigen Sie, aber das Kürzen gehört nun einmal zu einer Zeitschrift wie Wasser zum Tee – ernsthaft begeistert und sehr, sehr neugierig auf das, was da draußen läuft. Da erwies es sich als Glücksgriff, dass just Anfang Oktober die Regionalkonferenz der Deutschen Schulen in islamisch geprägten Ländern anstand, zu der ich eingeladen war. Kairo also. Mir klingen noch immer die Ohren von dem fortwährenden Hupen der Autos auf den vollgestopften Straßen. Noch immer zehre ich von den Gesprächen, die ich dort mit Schülern und Lehrern der deutschen Schulen geführt habe. Und auch die Probleme, von denen ich auf der Tagung gehört habe, stecken noch immer in meinem Kopf.

Einige der Erlebnisse habe ich schon verarbeiten können: Eine Stunde im Kooperativen Religionsunterricht zum Beispiel, aus der zwei geworden sind, weil ich von der Offenheit, mit der miteinander umgegangen wird, so angetan war (S. 14). Oder das Gespräch mit ehemaligen Schülerinnen, die so kritisch mit sich und ihrer Umwelt umgehen (S. 7). Aber ich will hier keine Werbung in eigener Sache machen, denn diese Zeitschrift wäre ohne Ihre Mithilfe in dieser Vielfalt nicht zustande gekommen. Ihre Texte und Anregungen sind die Goldgrube, aus deren unerschöpflicher Tiefe ich diese *Begegnung* ans Licht geholt habe und auf die ich auch für alle folgenden Ausgaben hoffe.

Doch nicht nur die Integration der Schüler gehört zum großen Thema, sondern auch die der Lehrer. Heftig wurde bei der Regionaltagung darüber debattiert, ob Lehrer unbedingt die Landessprache beherrschen müssen, ob es Lernanreize geben sollte oder gar muss (S. 39). Gern hätte ich mich außerdem mit der Reintegration von Lehrern und Schülern in Deutschland und anderen Integrationsaspekten beschäftigt, doch das Heft ist schon voll. Aber keine Sorge, ich bleibe – bis dahin weniger neu – dran und hoffe auf Ihre Anregungen.

Herzlich Ihre Carina Gräschke



Salsa cultural

Der kulturelle Eisberg als Chance

VON MICHAEL HÖFIG

Am Anfang stand die Anekdote: Realschullehrer G., als so genannte Auslandsdienstlehrkraft an einen exotischen Ort in einer so genannten Bananenrepublik Südamerikas „entsandt“, konnte mal wieder nicht einschlafen. Der Grund war nicht etwa latentes Heimweh, sondern – im Gegensatz zu den Genüssen der unerreichbar entfernt scheinenden Heimat – in der unmittelbar-unerträglichen Nähe in Person eines klassischen Latino-Machos auszumachen: Der Nachbar feierte mal wieder eine seiner Salsa-Fiestas bis zum Hahnenschrei.

„Dem werde ich’s zeigen!“ sagte sich G., nach dreimonatigem Martyrium mit der Geduld am Ende, und holte am darauf folgenden Montag, früh um fünf, seine Trompete aus dem Schrank. Nach dem

Abspielen der Deutschen Nationalhymne und – damit sein europäisches Bewusstsein erprobend – auch der Marseillaise (zwar nur in der Beatles-Version, dafür aber mit viel „love love love“) – legte er sich wieder, zufrieden ob des gelungenen Überraschungscoups, zum frühmorgendlichen Tiefschlaf nieder, wohl wissend, dass er an diesem Tage erst zur dritten Stunde einen Lückentext zu beaufsichtigen hatte. Wie überrascht war er dann, als um sieben Uhr das Telefon klingelte und der Nachbar ihm mit ehrlich-enthusiastischer Stimme zu dem herrlichen Konzerte gratulierte und ihn einlud, dieses auf einer seiner nächsten Fiestas vor Publikum zu wiederholen.

Jedes Jahr wagen hunderte deutscher Pädagogen den großen Schritt in eine fremde Lebenswelt. Als Auslandsdienstlehrkräfte, Bundesprogrammlehrer und frei an-

geworbene Ortskräfte. Meist haben sie keine genaue Vorstellung von der Welt, die sie erwartet, und so reagieren sie auf das neue Umfeld mit Hilfe der ihnen bekannten kulturellen Codes. Die Vorbereitung ist kurz und beschränkt sich notgedrungen auf die wesentlichen Überlebensstrategien für den Anfang. Bis der Container mit den persönlichen Dingen eingetroffen ist, hat man – zwischen Wohnungssuche und lokaler Bürokratie hin- und hergerissen – schon die ersten Erfahrungen im „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (DaF) hinter sich. Manchmal sind diese auch ernüchternd. Es gibt Gesprächsbedarf.

Das erste Jahr ist vorüber. Zeit zur Reflexion und Entdeckung der touristischen Schönheiten in der neuen Welt. Leider hapert es noch mit der Sprache. Trotzdem scheint



Die International Baccalaureate-Schüler im Fach CAS (creatividad, acción, servicio) bei der Arbeit mit Vespertina-Kindern des Kindergarten-Sozialprojekts der Humboldt-Schule Guayaquil.

es voranzugehen. Im nächsten Schuljahr wird vieles einfacher werden. Wenn es nur nicht so schwer fiele, die Schüler für die deutsche Sprache zu begeistern ... Auswendig lernen haben sie ja gelernt, aber ... Transferleistung? Wie soll man es je schaffen, seine Lehr- der fremden Lernkultur anzupassen?

Beim Ordnen seiner Unterlagen fällt dem frei angeworbenen Kollegen K. die Stellenanzeige wieder in die Hände, auf die er sich vor eineinhalb Jahren beworben hatte. Er erinnert sich der gedruckten Erwartungen: „Engagement für den weiteren Aufbau der Schule; Flexibilität und Offenheit in kulturell fremden Situationen; Teamfähigkeit in einem internationalen Kollegium; Bereitschaft, in Kulturprojekten mitzuarbeiten“, hieß es da unter anderem.

„Nicht gerade gering, die Erwartungen“, denkt sich K. – und ein Begriff, über den er sich vorher gar keinen so großen „Begriff“ gemacht hat, fällt ihm besonders ins Auge: die „kulturell fremden Situationen“! „Die Menschen hier sind ja ausgesprochen höflich“, denkt er. Aber nicht nur einmal hat sich K. auch gefragt, welche Gedanken sich wohl hinter dem allseits freundlichen Lächeln verbergen mögen, besonders wenn er gerade wieder in eines dieser Fettnäpfchen getreten ist, denen man trotz guten Willens am Anfang kaum ausweichen zu können scheint. Wie alle anderen vor ihm, hat K. erfahren müssen, dass die interkulturelle Kontaktaufnahme voller Fallen steckt (vgl. Kasten).

Lehr- und Lernkultur

Je weniger Deutsch geprägt das Ambiente an unseren Schulen noch ist, d. h. je stärker die Anzahl der deutschen Muttersprachler unter den Schülern und analog dazu die Zahl der deutschen Kollegen abnimmt, desto schwieriger agiert es sich im interkulturellen Handlungsfeld. Welche Konsequenzen hat dies nun für die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur? Wie gehen wir mit

dem Aufeinandertreffen fremder Lehr- und Lernkulturen in Zukunft um? Haben wir, die wir als Mittler fungieren möchten, möglicherweise deshalb in diesem Bereich mit den meisten Schwierigkeiten zu kämpfen, weil wir – anstatt die Lehr- und Lernkultur des Gastlandes explizit in unseren Überlegungen zu berücksichtigen – von den Kindern tendenziell erwarten, dass sie sich uns anpassen? Nicht nur K. hat diese schwierige Gratwanderung zwischen unserem Auftrag im Rahmen der „Verlängerung des deutschen Schulwesens mit anderen Mitteln“ und der Frage, wo die Kinder „abgeholt“ werden müssen, kennengelernt.

Bedeutet nicht die Formel „Sprache ist der Zugang zur Kultur“ auf das Wegfallen der Muttersprachler bezogen: weniger Muttersprachler = weniger originär deutsche Kultur? Die Anforderungen an die im Auslandsschulwesen tätigen Mittler ändern sich rapide und werden nicht einfacher, zumal wir uns tatsächlich schon inmitten eines Paradigmenwechsels befinden. Zum Beispiel im Bereich des Deutschsprachigen Fachunterrichts: An seiner neuen Schule, an der jetzt durch das Gemischtsprachige *International Baccalaureate (I.B.)* eine neue, anspruchsvolle Abschlussprüfung mit externer Evaluation existiert, hat K. schon festgestellt, dass es nicht mehr ausreicht, einen Text so zu vereinfachen, dass in erster Linie der Spracharbeit gedient ist. Nicht nur um der Prüfung willen, auch der ganzheitliche und interdisziplinäre Ansatz des *I.B.* stellt hohe Ansprüche an die Lehr- und Lernkultur. Und so könnte K. sich vornehmen, im nächsten Schuljahr getreu den Prämissen seiner handlungsorientierten Ausbildung – schon in der Mittelstufe, nicht erst in den späten Abschlussklassen – die Schüler mit authentischen Inhalten für die deutsche Sprache zu begeistern, um sie so



auf die gewachsenen Aufgaben vorzubereiten.

Dass Schule dabei immer ein komplexes und fragiles Interaktionsfeld ist, wusste K. natürlich schon vor seinem Auslandseinsatz, aber eine interkulturelle Schule potenziert die Anforderungen an die Toleranz aller Beteiligten noch, innerhalb und außerhalb des Klassenraums. Eine spannende Aufgabe, die jeden Einzelnen im interkulturellen Handlungsrahmen Agierenden immer wieder vor neue Herausforderungen stellt. Wie aber können wir uns auf diese Aufgabe angemessen vorbereiten?

Kultureller Eisberg: versteckte Gefahr?

Als hilfreiche Metapher eignet sich der so genannte „kulturelle Eisberg“ (nach Gibson, 1994). Danach sind nicht alle Kulturmerkmale einer Gesellschaft auf den ersten Blick sichtbar. Während Essgewohnheiten, Kleidungsstil, Kunst und religiöse Rituale etwa oberflächlich betrachtet leicht erkenn- und vermittelbar sind, bleiben kulturelle Tie-

Schüler werben für den Frieden – mit einem Poster zum Dia de la Paz.

Interkultureller Kontakt

„Meist hat man gar keine andere Chance, diese Fallen zu vermeiden, als im Zuge der Kommunikation herauszufinden, (a) was man selbst für selbstverständlich hält, ohne je darüber nachgedacht zu haben, und (b) was die Kultur für selbstverständlich hält, mit der man es gerade zu tun hat. Wer sich von einem Südamerikaner dazu einladen lässt, nach einem gemeinsamen Abendessen in einer Bar am anderen Ende des Städtchens noch einen Drink zu nehmen, und daraufhin schnurstracks mit ihm dorthin geht, muss sich unter Umständen am Ende des Weges darauf hinweisen lassen, dass der Sinn dieses Weges für den Südamerikaner nicht darin besteht, irgendwo anzukommen, sondern darin, den Weg so langsam zu gehen, dass die Chance, Leute zu sehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, maximiert wird.“

Leicht geändert aus:
Dirk Baecker, Wozu Kultur? Berlin, Kulturverlag Kadmos, 2000.

fenstrukturmerkmale wie Ansichten, Erwartungen, Werte, Überzeugungen und Glaube einer Gesellschaftsgruppe im Verborgenen und stellen daher die eigentliche Herausforderung beim Verstehen einer fremden Kultur dar.

Es war das unsichtbare Eis unter dem Wasser, welches das Leck in den Rumpf der Titanic rammte. Analog verhält es sich bei der interkulturellen Kommunikation: Warnsignale werden häufig nicht wahrgenommen bis es zu spät ist. Navigationshilfen können helfen, Schiffbruch zu verhindern. Auf die schulische Arbeit im Auslandsschulwesen bezogen heißt das, dass wir die so genannte „kulturelle Kompetenz“ in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellen müssen!

Alle großen Weltkonflikte haben inzwischen tendenziell eher kulturelle, denn politisch-ökonomische Ursachen, – die Gefahr des „cultural clash“ zieht sich wie ein roter Faden durch die globalisierte Welt. Das Auslandsschulwesen besitzt auf diesem Gebiet seine vielleicht wichtigste Rechtfertigung, eben weil es die großartige Chance hat zu vermitteln, sei es zwischen „eastern und western va-

lues“ oder aber zwischen eher religiös motivierten Kulturkonflikten auf natürliche Weise mit dem Mittel der Begegnung.

„Den kulturellen Eisberg als Chance begreifen!“, von diesem Postu-

*„... die Werte,
auf denen
unsere Demokratie
gründet,
auf denen
die allgemeinen
Menschenrechte
gründen,
sind keine
,westlichen Werte‘.
Sie sind
universell akzeptiert.“*

AUSSENMINISTER
JOSCHKA FISCHER

lat könnte der sich abzeichnende Wandel im Auslandsschulwesen begleitet werden, dabei die von Außenminister Fischer formulierte Akzentuierung berücksichtigend: „ ... die Werte, auf denen unsere Demokratie gründet, auf denen

die allgemeinen Menschenrechte gründen, sind keine ,westlichen Werte‘. Sie sind universell akzeptiert. Wir tun uns und den Menschen in unseren Partnerländern keinen Gefallen, wenn wir uns auf einen Wertelativismus einlassen. Die Herrschaft des Rechts als Schlüssel zu einer menschlichen und friedlichen Globalisierung ist das Zukunftsthema der kommenden Jahre. Dieses Prinzip ist nicht gebunden an einen bestimmten kulturellen Hintergrund.“ (Aus: Magazin „Humboldt-Kosmos“ der Alexander-von-Humboldt-Stiftung, Juli 2001)

Aktuelle Lösungsansätze

Die Auslandsschulen sind die wichtigsten Mittler für das vom Bundesaußenminister so genannte Zukunftsthema in der Welt. Wo sonst werden so viele junge Menschen erreicht, die unter Berücksichtigung unseres Wertekanons mit der Möglichkeit des gegenseitigen Kulturaustauschs aufwachsen? Diese Tatsache stellt gleichzeitig eine große Verantwortung dar, was in Konsequenz und unter Berücksichtigung des kulturellen Wandels in unserer globalisierten Welt aber auch bedeuten sollte, dass die interkulturelle Kompetenzerweiterung an unseren Schu-





len die eigentliche Herausforderung für die kommenden Jahre darstellt. Alle weiteren Aufgaben

und Erfordernisse – von der Sprach- bis zur Studierfähigkeit unserer Schüler – sind Kriterien, die dem Umstand einer ganzheitlichen interkulturellen Sichtweise Rechnung tragen müssen, wollen sie erfolgreich bewältigt werden.

Interkulturelles Benchmarking und *Kompetenzerwerb in der Outcome Based Education* müssen diesen Prozess unterstützen. Wollen wir den gestiegenen Anforderungen gerecht werden und die für die Schulen im lokalen Konkurrenzkampf lebenswichtigen, außerdem höchst attraktiven Abschlüsse (neben dem Abitur seit neuestem auch das *I.B.* und die externe Feststellungsprüfung) trotz kontinuierlich sinkender Muttersprachler auch mit Aussicht auf Erfolg anbieten, ist die Voraussetzung für den Erfolg – neben aktualisierten

Konzepten einer attraktiven Sprach- und Kulturarbeit – das tiefere Verständnis und der unmittelbare Zugang zur fremden Kultur und eine genau darauf abgezielte Vorbereitung! Das ist gerade darum wichtig, weil wir uns im Rahmen unseres Auftrags auch noch als personifizierte Beispiele der deutschen Bildungskultur verstehen, soll heißen: als diejenigen guten Menschen, die Kreativität, Handlungsorientiertheit und eigenverantwortliches Lernen an die Stelle einer (in Südamerika zumindest) tendenziell eher auf reproduktive Methoden ausgerichteten Lehr- und Lernkultur setzen.

Es erübrigt sich zu erwähnen, dass der Kollege G. nach drei Jahren Auslandsaufenthalt auf seiner Trompete Salsa spielen gelernt hat ...

Kultureller Wandel?
Die nächsten Züge entscheiden

Nur mit Wissen und Fingerspitzengefühl Unterrichtserfahrungen aus Alexandria

Geschichte? Nein danke, habe sie lange Zeit gedacht. Bis der Lehrer gewechselt und Dina ernsthaft begeistert hat. Heute hält die Absolventin einer deutschen Schule aus dem Stand Vorträge, sobald sich Gelegenheit bietet, über deutsche Historie zu referieren. Dass es oft der Lehrer ist, der darüber entscheidet, ob Schüler Zugang zu bestimmten Themen finden oder nicht, ist nicht neu. Aber im Spannungsfeld zwischen den Kulturen erhält das eine neue Bedeutung. Denn da spielt das fremde Lebensumfeld eine Rolle, der andere Glaube und die Prägung des Schülers durch das Elternhaus.

Hinzu kommt zum Beispiel in Ägypten auch „die strikte Bindung an die Vorgaben der ägyptischen Lehrpläne. Unter Hinweis auf geltendes Recht heißt es, das Nicht-Muslime nicht über Religion im Unterricht sprechen dürften, über

den Islam schon gar nicht. Dabei wird nicht gesehen, dass es im Literatur-Unterricht, in Geschichte und auch z. T. in Erdkunde nicht um theologische Glaubensinhalte und deren Bewertung geht, sondern um Religion als moralisch und gesellschaftsprägenden Faktor“, so Peter A. Gombert, DSB Alexandria.

Interesse auch aus Ablehnung

Gerade darum ist es wichtig, sich auch außerhalb der Einführungskurse für neue Lehrkräfte in den Lehrerkollegien mit der jeweils anderen Lebenswelt zu beschäftigen. Denn abgesehen von dem methodischen Geschick jedes Einzelnen, seinem Fingerspitzengefühl und seinem Einfühlungsvermögen sind unter dieser Prämisse Probleme durchaus vorauszusehen, so dass man sich auch darauf einstel-

len kann. Nur dann lässt sich nämlich die erste Ablehnung auch in Interesse ummünzen. Ob Wissen

Vorgeschlagen: Sprachkenntnis

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für glaubwürdige Dialogbereitschaft der Lehrer ist eine elementare Kenntnis der Landessprache. Es liegt bestimmt nicht am guten Willen: Aber Versuche, diese nicht einfache Sprache hier vor Ort zu lernen, werden erschwert durch ein knappes Zeitbudget und die schwierige Suche nach geeigneten Sprachlehrern. Effektiver wäre sicherlich ein verpflichtender Arabisch-Intensivkurs in Deutschland, und zwar vor Dienstantritt in Ägypten.

Durch eine solidere Kenntnis der Landessprache könnten wir Auslandslehrkräfte auch symbolhaft ein Zeichen größeren Respekts vor dem Gastland setzen. Unser Bemühen um Dialog erschiene glaubwürdiger. Und noch eins: Dialog kann erst entstehen, wenn beide Seiten einbezogen sind und sich ernst genommen fühlen. Betrachtet man die den deutschen Lehrplänen angepassten Lehrbücher genauer, so fehlt ihnen der ausdrückliche Bezug zum Gastland. Der ist dem Lehrer und auch dem Zufall überlassen. Die gezielte Entwicklung von Konzepten diesbezüglich käme dem Dialoggedanken entgegen.

KARL KRONTHALER,
Koordinator für interkulturellen Austausch, DSB Alexandria

Wie ist Ihre Meinung hierzu?
Schreiben Sie uns unter dem Stichwort „Leserforum Begegnung“.



len die eigentliche Herausforderung für die kommenden Jahre darstellt. Alle weiteren Aufgaben

und Erfordernisse – von der Sprach- bis zur Studierfähigkeit unserer Schüler – sind Kriterien, die dem Umstand einer ganzheitlichen interkulturellen Sichtweise Rechnung tragen müssen, wollen sie erfolgreich bewältigt werden.

Interkulturelles Benchmarking und *Kompetenzerwerb in der Outcome Based Education* müssen diesen Prozess unterstützen. Wollen wir den gestiegenen Anforderungen gerecht werden und die für die Schulen im lokalen Konkurrenzkampf lebenswichtigen, außerdem höchst attraktiven Abschlüsse (neben dem Abitur seit neuestem auch das *I.B.* und die externe Feststellungsprüfung) trotz kontinuierlich sinkender Muttersprachler auch mit Aussicht auf Erfolg anbieten, ist die Voraussetzung für den Erfolg – neben aktualisierten

Konzepten einer attraktiven Sprach- und Kulturarbeit – das tiefere Verständnis und der unmittelbare Zugang zur fremden Kultur und eine genau darauf abgezielte Vorbereitung! Das ist gerade darum wichtig, weil wir uns im Rahmen unseres Auftrags auch noch als personifizierte Beispiele der deutschen Bildungskultur verstehen, soll heißen: als diejenigen guten Menschen, die Kreativität, Handlungsorientiertheit und eigenverantwortliches Lernen an die Stelle einer (in Südamerika zumindest) tendenziell eher auf reproduktive Methoden ausgerichteten Lehr- und Lernkultur setzen.

Es erübrigt sich zu erwähnen, dass der Kollege G. nach drei Jahren Auslandsaufenthalt auf seiner Trompete Salsa spielen gelernt hat ...

Kultureller Wandel?
Die nächsten Züge entscheiden

Nur mit Wissen und Fingerspitzengefühl Unterrichtserfahrungen aus Alexandria

Geschichte? Nein danke, habe sie lange Zeit gedacht. Bis der Lehrer gewechselt und Dina ernsthaft begeistert hat. Heute hält die Absolventin einer deutschen Schule aus dem Stand Vorträge, sobald sich Gelegenheit bietet, über deutsche Historie zu referieren. Dass es oft der Lehrer ist, der darüber entscheidet, ob Schüler Zugang zu bestimmten Themen finden oder nicht, ist nicht neu. Aber im Spannungsfeld zwischen den Kulturen erhält das eine neue Bedeutung. Denn da spielt das fremde Lebensumfeld eine Rolle, der andere Glaube und die Prägung des Schülers durch das Elternhaus.

Hinzu kommt zum Beispiel in Ägypten auch „die strikte Bindung an die Vorgaben der ägyptischen Lehrpläne. Unter Hinweis auf geltendes Recht heißt es, das Nicht-Muslime nicht über Religion im Unterricht sprechen dürfen, über

den Islam schon gar nicht. Dabei wird nicht gesehen, dass es im Literatur-Unterricht, in Geschichte und auch z. T. in Erdkunde nicht um theologische Glaubensinhalte und deren Bewertung geht, sondern um Religion als moralisch und gesellschaftsprägenden Faktor“, so Peter A. Gombert, DSB Alexandria.

Interesse auch aus Ablehnung

Gerade darum ist es wichtig, sich auch außerhalb der Einführungskurse für neue Lehrkräfte in den Lehrerkollegien mit der jeweils anderen Lebenswelt zu beschäftigen. Denn abgesehen von dem methodischen Geschick jedes Einzelnen, seinem Fingerspitzengefühl und seinem Einfühlungsvermögen sind unter dieser Prämisse Probleme durchaus vorauszusehen, so dass man sich auch darauf einstel-

len kann. Nur dann lässt sich nämlich die erste Ablehnung auch in Interesse ummünzen. Ob Wissen

Vorgeschlagen: Sprachkenntnis

Eine wesentliche Grundvoraussetzung für glaubwürdige Dialogbereitschaft der Lehrer ist eine elementare Kenntnis der Landessprache. Es liegt bestimmt nicht am guten Willen: Aber Versuche, diese nicht einfache Sprache hier vor Ort zu lernen, werden erschwert durch ein knappes Zeitbudget und die schwierige Suche nach geeigneten Sprachlehrern. Effektiver wäre sicherlich ein verpflichtender Arabisch-Intensivkurs in Deutschland, und zwar vor Dienstantritt in Ägypten.

Durch eine solidere Kenntnis der Landessprache könnten wir Auslandslehrkräfte auch symbolhaft ein Zeichen größeren Respekts vor dem Gastland setzen. Unser Bemühen um Dialog erschiene glaubwürdiger. Und noch eins: Dialog kann erst entstehen, wenn beide Seiten einbezogen sind und sich ernst genommen fühlen. Betrachtet man die den deutschen Lehrplänen angepassten Lehrbücher genauer, so fehlt ihnen der ausdrückliche Bezug zum Gastland. Der ist dem Lehrer und auch dem Zufall überlassen. Die gezielte Entwicklung von Konzepten diesbezüglich käme dem Dialoggedanken entgegen.

KARL KRONTHALER,
Koordinator für interkulturellen Austausch, DSB Alexandria

Wie ist Ihre Meinung hierzu?
Schreiben Sie uns unter dem Stichwort „Leserforum Begegnung“.

gesammelt wird, um mit dem Lehrer zu diskutieren, ist erst einmal egal. Denn der Schüler setzt sich mit dem Stoff auseinander. Und das ist es, was zählt.

Mögliche Probleme wie die Emotionalisierung eines Themas lassen sich aber auch eindämmen – durch sorgfältige Erklärung der Sachlage, durch Vermeidung einer zu frühen Wertung ... Es müsse herauskommen, dass es sich um eine Gegenüberstellung von Wertauffassungen handelt, für die es kein Richtig und Falsch gibt; dass es die Kenntnisnahme, die Begegnung der gegensätzlichen Auffassungen ist, die zählt. Wichtig sei es aber auch, den Schülern bewusst zu machen, dass sie an einer deutschen Schule

nicht die Vermittlung islamischer Wertauffassungen erwarten können, sondern hier sind, um einen anderen, den europäischen Kulturraum kennen zu lernen – soweit eine Diskussion um Lehrplan-Inhalte an der Deutschen Schule der Boromäerinnen in Alexandria.

Schulgeschichte als Erklärung

Ein schulhistorischer Aspekt kam bei der Debatte auch zur Sprache: „Bis 1995 gab es kaum Probleme mit ‚europäischen‘, ‚modernen‘ Ansätzen. Bis dahin wurde mit der *Thanaweya* abgeschlossen. Erst seit Einführung des Abiturs wurde das abendländische Denken in voller Wucht bedeutsam für die ägyptischen Schülerinnen, denn in den

modernen Sprachen, in den Gesellschaftswissenschaften und in den Naturwissenschaften hatten sie sich nun – besonders intensiv im Abitur-Zweig – mit dem abendländischen Denken auseinanderzusetzen“, schreibt Erich Schmidt im Protokoll des Pädagogischen Tages.

Ob tatsächlich ein Zusammenhang besteht oder diese Tatsache nur das Ergebnis einer zwangsläufigen Entwicklung in Ägypten ist – die sich auch in der Zunahme der Verschleierung der Frauen im letzten Jahrzehnt äußert und deren Ursache in der Rückbesinnung auf die Religion zu suchen ist – müssen andere entscheiden.

cg

Ein typisches Straßenbild in Kairo: Esel, Auto, Fußgänger – viel vom Leben spielt sich auf der Straße ab.



Was heißt schon „richtig integriert“?

Eine Gratwanderung zwischen zwei Welten

Keine Frage – Lehrer, die ins Ausland gehen, gehören zu einer besonderen Spezies. Sie reizt das Unbekannte, kennzeichnet das Streben nach Veränderung, der Wille mehr zu geben. Aber wie sieht das vor Ort aus? Wie meistern deutsche Lehrer die Gratwanderung „Integration“? Wir haben uns an der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) in Kairo umgehört und sind auf Petra Jähnigen gestoßen.

Wenn es jemand geschafft habe, hier richtig anzukommen, dann sie, heißt es an der Schule in Kairo. Dieser Meinung scheinen viele deutsche Lehrer dort zu sein, denn die etwas burschikose Blonde fällt den meisten beim Stichwort Lehrerintegration als eine der ersten ein. Wir haben uns mit der Ortslehrkraft, die in den Klassen 4 bis 9 Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, unterhalten.

BEGEGNUNG: Mit dem langen blonden Haar sehen Sie nicht aus wie eine Ägypterin. Auch die Schultern sind kaum bedeckt. Macht das hier keine Probleme?

PETRA JÄHNIGEN: Außerhalb der Schule gehe ich eigentlich nie ärmelfrei. Aber wenn ich in der Garage ins Auto steige und erst hier auf dem Parkplatz wieder aus, stört das nicht so. Früher habe ich mich viel mehr integriert – gerade durch die Kleidung. In den letzten Jahren ist mir ein neues Selbstbewusstsein gewachsen. Warum muss ich mich so anpassen? Als Ausländerin könnte ich auch in einem Sack stecken und es würde nichts an meinem Image ändern.

BEGEGNUNG: Und wie sieht das zu Hause aus?

PETRA JÄHNIGEN: Zu Hause? Ich habe das Privileg zwei Zuhause zu haben – wirklich. Wenn Sie Deutschland meinen, da trage ich Kleidung lieber lang wie hier auch. Ich fühle mich sonst nackt.

BEGEGNUNG: Sie sind in Deutschland aufgewachsen, leben jetzt seit zehn Jahren hier. Hat Sie das Leben hier verändert?

PETRA JÄHNIGEN: Natürlich hat mich das Leben hier geprägt. Das lässt sich aber nur an Kleinigkeiten festmachen. Da es sich zum Beispiel hier in Ägypten für eine Frau nicht gehört, auf der Straße zu rauchen, richte ich mich jetzt selbst in Deutschland danach. Andererseits bin ich immer wieder von der Ordnung überrascht und von der Vielfalt beim Einkaufen. Und mein Vater liebt es jetzt, mit mir in den Supermarkt zu gehen, weil ich da so große Augen kriege wie ein kleines Mädchen. Irgendwie hat sich mein Leben hier auch wieder verändert. Ich bin nicht mehr ganz so angepasst wie in den ersten Jahren. Alles relativiert sich.

BEGEGNUNG: Wie sind Sie überhaupt nach Ägypten gekommen?

PETRA JÄHNIGEN: Ich habe hier einen Großteil meiner Diplomarbeit geschrieben. In dieser Zeit habe ich zuerst in einer ägyptischen Familie gelebt. Die Mama hat mich als Tochter akzeptiert, mit allem, was dazu gehört: Ich bekam frauliche Tipps und, wenn ich mal ausgehen wollte, einen männlichen Begleiter. Nach Diplom und Aufbaustudiengang in Deutschland bin ich zurück nach Kairo – erst an eine ägyptische Sprachschule und dann zur DEO.

BEGEGNUNG: Wohnen Sie noch bei Ihrer ägyptischen Ersatzmutter?

PETRA JÄHNIGEN: Schon lange nicht mehr. Mir bekommt das WG-Leben besser.

BEGEGNUNG: Der Begriff Integration wird in vielerlei Hinsicht gebraucht. Für mich ist er ein Anpassungsprozess zweier unterschiedlich geprägter Gesellschaftsformen, bei dem verglichen und ausgewählt wird.

PETRA JÄHNIGEN: Von Gesellschaftsformen möchte ich nicht sprechen. Lebensformen passen viel besser. Ich glaube, dass sich ein deutscher Bauer besser mit einem Fellachen hier verstehen würde als mit einem Manager in Frankfurt am Main. Die haben doch viel mehr Berührungspunkte. Deshalb glaube ich, dass die Lebensform viel mehr prägt. Und vergleichen möchte ich überhaupt nicht. Denn wer vergleicht, wertet auch. Es ist vielmehr so, dass man erst einmal versucht, sich den Lebensformen anzupassen, sich auf Gewohnheiten einzulassen, ohne zu werten.

BEGEGNUNG: Wie steht es um Ihre Integration hier in Kairo?

PETRA JÄHNIGEN: Ich bin zumindest angekommen. Mein Freundeskreis besteht hauptsächlich aus Ägyptern und Ägypterinnen. Ich habe von ihnen ihre Sprache gelernt, den Wortwitz kurioser Weise zuerst. Ich fühle mich hier wohl und zu Hause. Aber es ist für mich immer noch schwer, ägyptische Frauen kennen zu lernen. Das liegt an den Traditionen, an ihrer Angebundenheit zu Hause.

BEGEGNUNG: Sie sind also richtig integriert?



Gemeinsam arbeiten, gemeinsam erholen. Eine Freistunde der Kairoer Schule, an der Petra Jähnigen lehrt.

PETRA JÄHNIGEN: Was heißt schon „richtig integriert“? Das geht gar nicht. Ich bin hier Ausländerin und werde es auch immer bleiben. Dadurch genieße ich auch gewisse Privilegien, die einheimische Frauen nicht haben und die ich nicht missen möchte.

BEGEGNUNG: Nennen Sie mich blauäugig, aber ist die Integration der Lehrer vor Ort nicht selbstverständlich?

PETRA JÄHNIGEN: Das Bemühen um eine Integration schon. Aber das ist gar nicht so einfach. Zum einen sind wir an der DEO ein großes Lehrerkollegium. Wenn wir da an allen Terminen und Feiern teilnehmen wollen, bleibt kaum noch viel Zeit. Zum anderen stehen einem die Kollegen mit Rat und Tat zur Seite, gerade wenn man neu ist. Das ist schön und wichtig, aber integrieren kann man sich erst, wenn man loslässt, sich auf das Neue einlässt. Und das ist in einem so sicheren Hafen, wie die DEO und die deutsche Community es hier sind, nicht leicht.

BEGEGNUNG: Ihnen ist es doch gelungen?

PETRA JÄHNIGEN: Das hat aber auch den Grund, dass ich mir in dem Jahr an der ägyptischen Sprachschule schon Freunde gesucht hatte. Ich brauchte kaum Unterstützung, hatte meine Wohnung, meine Freunde und wusste, wo es lang ging. Außerdem habe ich

keine Familie und kann dadurch frei mit meiner Zeit umgehen. Ohne das wäre mir das wohl kaum gelungen. So bin ich auch nicht ganz so in der deutschen Community drin. Außerdem halte ich nichts davon, mit jedem Deutschen gut Freund sein zu müssen, nur weil wir gemeinsam hier sind.

BEGEGNUNG: Die Sprache spielt dabei doch sicher auch eine Rolle.

PETRA JÄHNIGEN: Ja, die Sprache ist ganz wichtig. Arabisch zu lernen ist aber nicht so einfach, wenn man nicht auf die Sprache angewiesen ist.

BEGEGNUNG: Was macht einen besonders integrationsfähigen Menschen aus?

PETRA JÄHNIGEN: Lassen Sie mich nachdenken. Er sollte offen und

„Integrieren kann man sich erst, wenn man loslässt, sich auf das Neue einlässt.“

PETRA JÄHNIGEN

flexibel sein; sollte wissen, dass es nicht nur einen Weg gibt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Und er sollte nicht ungeduldig sein.

BEGEGNUNG: Können Sie sich vorstellen, nach Deutschland zurückzugehen?

PETRA JÄHNIGEN: Ich kann mir durchaus vorstellen, wieder in Deutschland zu leben. Wie ich allerdings ohne Home-Delivery und die Öffnungszeiten rund um die Uhr überleben soll, weiß ich noch nicht. Das Schöne an Ägypten ist ja auch, dass hier einfach mehr Zeit ist.

Das Gespräch führte Carina Gräschke. ■

Begegnung dreimal t Ordensregel noc

Für die Schulen der Boromäerinnen in Ägypten hat ein gehaltvolles Jahr begonnen. Die deutsche Schule in Alexandria feiert ihr 120-jähriges Bestehen, die in Kairo wird 100 Jahre alt. Genauso gehaltvoll, traditionsreich und dabei aktuell ist auch § 39 der Ordensregel der Boromäerinnen, der besagt, dass Erziehung und soziales Engagement ohne Ansehen von Herkunft, Rasse und Religion zu erfolgen hätten. So arbeiten dann auch Lehrkräfte römisch-katholischen, evangelischen, koptischen und islamischen Glaubens gemeinsam mit Atheisten daran, die fast ausschließlich ägyptischen Mädchen in diesem Sinne zum Abitur zu führen. Wenn heute „Dialog mit dem Islam“ auf der Tagesordnung steht, müssen die Schulen nicht viel Neues initiieren. Der interkulturelle Dialog ist ihr Programm.

Allein die Existenz der Deutschen Schule der Boromäerinnen (DSB) Alexandria mit einer Quote von 98 Prozent Landeskindern und einer Verteilung von etwa 80 Prozent muslimischen und 20 Prozent koptischen Mädchen verkörpert als Begegnungsschule den „Dialog mit dem Islam“. Der Unterricht wird in deutscher Sprache abgehalten, orientiert sich an deutschen Lehrplänen, die gegebenenfalls an die ägyptischen Bedürfnisse angepasst sind. Ohne dass es ausdrücklich thematisiert wird, findet dabei beständig ein Kulturaustausch statt, schon weil die Mädchen das Mit- und Nebeneinander zweier Bildungssysteme, Kulturen und Sprachwelten erle-



Gemeinsam arbeiten, gemeinsam erholen. Eine Freistunde der Kairoer Schule, an der Petra Jähnigen lehrt.

PETRA JÄHNIGEN: Was heißt schon „richtig integriert“? Das geht gar nicht. Ich bin hier Ausländerin und werde es auch immer bleiben. Dadurch genieße ich auch gewisse Privilegien, die einheimische Frauen nicht haben und die ich nicht missen möchte.

BEGEGNUNG: Nennen Sie mich blauäugig, aber ist die Integration der Lehrer vor Ort nicht selbstverständlich?

PETRA JÄHNIGEN: Das Bemühen um eine Integration schon. Aber das ist gar nicht so einfach. Zum einen sind wir an der DEO ein großes Lehrerkollegium. Wenn wir da an allen Terminen und Feiern teilnehmen wollen, bleibt kaum noch viel Zeit. Zum anderen stehen einem die Kollegen mit Rat und Tat zur Seite, gerade wenn man neu ist. Das ist schön und wichtig, aber integrieren kann man sich erst, wenn man loslässt, sich auf das Neue einlässt. Und das ist in einem so sicheren Hafen, wie die DEO und die deutsche Community es hier sind, nicht leicht.

BEGEGNUNG: Ihnen ist es doch gelungen?

PETRA JÄHNIGEN: Das hat aber auch den Grund, dass ich mir in dem Jahr an der ägyptischen Sprachschule schon Freunde gesucht hatte. Ich brauchte kaum Unterstützung, hatte meine Wohnung, meine Freunde und wusste, wo es lang ging. Außerdem habe ich

keine Familie und kann dadurch frei mit meiner Zeit umgehen. Ohne das wäre mir das wohl kaum gelungen. So bin ich auch nicht ganz so in der deutschen Community drin. Außerdem halte ich nichts davon, mit jedem Deutschen gut Freund sein zu müssen, nur weil wir gemeinsam hier sind.

BEGEGNUNG: Die Sprache spielt dabei doch sicher auch eine Rolle.

PETRA JÄHNIGEN: Ja, die Sprache ist ganz wichtig. Arabisch zu lernen ist aber nicht so einfach, wenn man nicht auf die Sprache angewiesen ist.

BEGEGNUNG: Was macht einen besonders integrationsfähigen Menschen aus?

PETRA JÄHNIGEN: Lassen Sie mich nachdenken. Er sollte offen und

„Integrieren kann man sich erst, wenn man loslässt, sich auf das Neue einlässt.“

PETRA JÄHNIGEN

flexibel sein; sollte wissen, dass es nicht nur einen Weg gibt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Und er sollte nicht ungeduldig sein.

BEGEGNUNG: Können Sie sich vorstellen, nach Deutschland zurückzugehen?

PETRA JÄHNIGEN: Ich kann mir durchaus vorstellen, wieder in Deutschland zu leben. Wie ich allerdings ohne Home-Delivery und die Öffnungszeiten rund um die Uhr überleben soll, weiß ich noch nicht. Das Schöne an Ägypten ist ja auch, dass hier einfach mehr Zeit ist.

Das Gespräch führte Carina Gräschke.

Begegnung dreimal t Ordensregel noc

Für die Schulen der Boromäerinnen in Ägypten hat ein gehaltvolles Jahr begonnen. Die deutsche Schule in Alexandria feiert ihr 120-jähriges Bestehen, die in Kairo wird 100 Jahre alt. Genauso gehaltvoll, traditionsreich und dabei aktuell ist auch § 39 der Ordensregel der Boromäerinnen, der besagt, dass Erziehung und soziales Engagement ohne Ansehen von Herkunft, Rasse und Religion zu erfolgen hätten. So arbeiten dann auch Lehrkräfte römisch-katholischen, evangelischen, koptischen und islamischen Glaubens gemeinsam mit Atheisten daran, die fast ausschließlich ägyptischen Mädchen in diesem Sinne zum Abitur zu führen. Wenn heute „Dialog mit dem Islam“ auf der Tagesordnung steht, müssen die Schulen nicht viel Neues initiieren. Der interkulturelle Dialog ist ihr Programm.

Allein die Existenz der Deutschen Schule der Boromäerinnen (DSB) Alexandria mit einer Quote von 98 Prozent Landeskindern und einer Verteilung von etwa 80 Prozent muslimischen und 20 Prozent koptischen Mädchen verkörpert als Begegnungsschule den „Dialog mit dem Islam“. Der Unterricht wird in deutscher Sprache abgehalten, orientiert sich an deutschen Lehrplänen, die gegebenenfalls an die ägyptischen Bedürfnisse angepasst sind. Ohne dass es ausdrücklich thematisiert wird, findet dabei beständig ein Kulturaustausch statt, schon weil die Mädchen das Mit- und Nebeneinander zweier Bildungssysteme, Kulturen und Sprachwelten erle-

ngsstoff mindestens äglich

h aktuell wie vor 120 Jahren

Der Wettbewerb „Jugend musiziert“ ist aus der DSB Alexandria nicht wegzudenken. Auch diese Tanz-Musikdarbietung holte im vorigen Schuljahr Preise.

ben. Aus diesem Blickwinkel sind nahezu alle Aktivitäten der Schule zugleich interkultureller Dialog.

Auch die klösterliche Umgebung und die vorgelebte Lebensweise der Ordensschwestern beeinflussen die religiöse Toleranz der Schülerinnen stark. Einerseits erleben die Mädchen strenge christliche Normen bis hin zu den klösterlichen Riten, andererseits erfahren sie gerade durch die Schwestern respektvollen Umgang mit dem Islam. Natürlich gibt es darüber hinausgehend viele Projekte in Unterricht und Freizeit, die vorrangig auf die Begegnung von Religionen und Kulturen ausgerichtet sind. Im Folgenden werden sich einige davon exemplarisch wiederfinden, wie Erfahrungen und Selbstverständlichkeiten des Schulalltags auch.

Gemeinsamer Gesang

An der DSB Alexandria wird kräftig musiziert. Sie ist Heimstatt eines Unterstufenchors (50 Schülerinnen), eines Mittel- und Oberstufenchors (100 Schülerinnen) und eines Erwachsenenchors (25 Lehrer und Schwestern). Geprobt wird zu verschiedenen Zeiten, aufgetreten gelegentlich auch zusammen. Gerade die gemeinsame Arbeit an musikalischen Kunstwerken bringt Schülerinnen, Lehrer, Lehrerinnen und Schwestern in ein sonst eher ungewohntes Verhältnis, das positiv für das Klima des Hauses ist. Die Werkauswahl bewegt sich von „geistlich – christlich“ bis „arabisch – folkloristisch“. Beim Weihnachtskonzert in einer christlichen Kirche gab es übrigens keinerlei Widerstände von Seiten der moslemischen Schülerinnen und deren Eltern.

Orchester-Austausch

Der erste Versuch eines Austausches zwischen Schülerinnen der DSB Alexandria und deutschen Schülern fand im Oktober in Alexandria statt. Anlässlich des „Deutschen Festivals“ war das Orchester des Karlsgymnasiums Bad Reichenhall zu gemeinsamen Konzerten in Alexandria und Kairo eingeladen. Die 31 deutschen Jugendlichen wohnten bei ägyptischen Familien, konzertierte gemeinsam mit den Mädchen aus Alexandria (u. a. Orff und Beethoven, dazu europäische und arabische Folklore). Für 2004 ist der Gegenbesuch der ägyptischen Schülerinnen in Deutschland geplant.

Getanzte Erdkunde

Im Erdkundeunterricht der Klassen 9 und 10 gestalteten Schülerinnen einen Vortrag zur „Musik der Welt“. Neben Gesang und Tanz gehörten auch die religiösen Hintergründe der Musikentwicklung dazu. Nicht zu übersehen war der Stolz auf die Musik des eigenen Landes, auf die Traditionen und die großen Künstler Ägyptens, die im Gegensatz zur vorwiegend aus den amerikanischen Charts kopierten Alltagsmusik der Jugendlichen stehen.

Integrierte Arbeit

Der Fachbereich Wirtschaft trägt auch durch die Praktika der Schülerinnen zum Dialog mit der islamischen Welt bei. Die Mädchen müssen im Verlauf der Ausbildung für 24 Wochen in Betriebe (Handel, Industrie, Banken, Tourismus) oder kulturelle Einrichtungen (Goethe-Institut, Bibliotheca Alexandria). Vermittelt werden die



Teilen und Helfen wird in der Sozial-Arbeitsgemeinschaft der DSB Alexandria groß geschrieben – zu Besuch im Altenheim.



Praktikumsplätze mit Hilfe der Deutsch-Arabischen Handelskammer. In der Wirtschaft haben die Mädchen inzwischen den Ruf, sehr „deutsch“ geprägt zu sein: Sie gelten als zuverlässige Arbeiterinnen. Umgekehrt lernen Mädchen, die bei Repräsentanzen und Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen arbeiten, häufig Deutsche unmittelbar kennen und sind auch überrascht von der straffen Organisation und den rationalen Arbeitsabläufen.

Theater-AG baut Brücken

Erfahrungsgemäß sehen die Akteure muslimischen und christlichen Glaubens ihre Aufgabe

nicht nur darin, ihr Stück gut auf die Bühne zu bringen, sondern auch durch das Stück assoziativ entstandene Themen des Alltags wie Geschichte, Moral oder Politik, wie religiöse Auffassungen, Gebote oder Verbote ... zu diskutieren. – Bei der letzten Produktion „Die Liebe bleibt“ zum Beispiel: Die Gründungsgeschichte des Ordens führte in das Inferno des Dreißigjährigen Kriegs. Dadurch entstanden die für Theaterarbeit und das eigene Bewusstsein notwendigen Reflexionen darüber, wie sinnlos Kriege und Zerstörung, wie schmerzlich Armut und Ungerechtigkeit sind und wie sehr es darauf ankommt, trotz der Unterschiede im gemeinsamen Dialog

zu bleiben und neben der „großen Politik“ auch im eigenen Umfeld eine gleichgesinnte friedliche Welt zu bauen.

Ethik zum Begegnen

Im vorigen Schuljahr bot die DSB erstmals in der Oberstufe die AG Ethik an. In dieser Arbeitsgemeinschaft setzen sich zwölf Mädchen evangelischen, koptischen und muslimischen Glaubens religionsübergreifend mit verschiedenen ethischen Fragestellungen auseinander. Ausgehend von antiken Philosophen wie Platon, Aristoteles, Epikur u.a. beschäftigten sie sich mit Fragen nach dem Sinn des Lebens, Vorstellungen von „gutem Leben“, Glück, Sterben und Tod. Das Kennenlernen unterschiedlicher Vorstellungen und die Akzeptanz Andersdenkender stellt dabei einen wesentlichen Schritt zur gelebten Toleranz dar. In diesem Jahr wurde das Angebot erweitert: Ethik ist nun freiwilliges Wahlfach, bei dem die Schülerleistungen auch für die Reifeprüfung eingebracht werden dürfen (Qualifikationsfach).

Interkulturelles Lehrer-Lernen

Im vorigen Schuljahr waren Unterrichtsentwicklung, Einsatz neuer



Die Arbeit der Sozial-AG ist aus dem Schulalltag nicht wegzudenken.

Medien und interkultureller Dialog dran, in diesem konzentrieren sich die schulinternen Lehrerfortbildungen auf das Thema „Dialog mit dem Islam“. Abgesehen von der interkulturellen Begegnung der Lehrkräfte an sich, findet diese auf zwei Ebenen statt: Zum Einen als gemeinsame Anstrengung für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Dazu gehört die Diskussion eigener Standpunkte zu Erziehung und Bildung, die nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur zu verstehen sind. Unterschiede treten naturgemäß nicht nur zwischen Muslimen, koptischen, katholischen und evangelischen Christen, zwischen ägyptischen und deutschen Lehrkräften auf, sondern auch innerhalb der Gruppe der deutschen Lehrkräfte. Zum Zweiten gibt es Fortbildungen, die sich unmittelbar mit der gesellschaftlichen, sozialen und religiösen Situation in Ägypten beschäftigen. Dabei arbeitet die Schule eng mit dem Ökumenischen Institut Kairo zusammen.

Nicht nur Treffpunkt im Lehrerzimmer

Neben der „zufälligen“ täglichen Begegnung im Lehrerzimmer bietet die Schule gemeinsame Akti-

vitäten an, die wie bei den verschiedenen religiösen Festen den kulturellen Hintergrund der jeweiligen Religionsgemeinschaft offenbaren. So nahmen katholische und evangelische Christen, Kopten und Christen gemeinsam am Iftar teil (dem muslimischen Fastenbrechen), am Weihnachtessen oder auch einer Weihnachtsfeier, in der vom Schulchor die Carmina Burana von Orff aufgeführt wurden. Das Gespräch bei und über diese Aktivitäten verbindet das Kollegium und vertieft das Wissen um die kulturelle Herkunft des anderen.

Unterstützte Müllsammler: die Zabbalin

Ganz anders geartet ist ein Projekt, bei dem die Schülerinnen die Ärmsten der Armen unterstützen – die Zabbalin. Diese Menschen verdienen sich ihren Lebensunterhalt durch das Sammeln von Müll, den sie sortieren und deren Wertstoffe (Glas, Plastik, Papier usw.) sie dann verkaufen. Ihr Leben findet meist in ärmlichen Wellblechhütten statt, die weder Trinkwasser noch Stromanschluss haben. Günter Förschner – ein Lehrer der Schule – betreut im Auftrag des Afrika Freundeskreises verschiedene Projekte zur Verbesserung der

Lebensbedingungen der Müllsammler. Diese sind wiederum in den Kanon der sozialen DSB-Aktivitäten integriert. Die Schülerin-

Stichwort: Bildungsauftrag

„Wir leisten unsere Arbeit im Rahmen des deutsch-ägyptischen Kulturabkommens auf der Basis unserer Ordenssatzung ohne Ansehen von Rasse, Klasse und Religion, die dazu beitragen will, ethnische Konflikte abzubauen und der Völkerverständigung zu dienen. Damit hoffen wir gleichzeitig auf eine sanfte Emanzipation und weisen in diesem Zusammenhang auf die bewiesene Nachhaltigkeit unseres Bildungsangebotes hin.“

SCHWESTER BRUNHILDE PRAUSE, Generalprokuratorin der Deutschen Schule der Boromäerinnen Alexandria und Mitglied des Ordensrats

nen lernen die Lebensbedingungen und Probleme der Zabbalin konkret kennen, so dass eine Verbindung zwischen Muslimen und Kopten im Projektgebiet und den Schülerinnen entsteht.

Die DSB bleibt nicht bei abrechenbaren Projekten stehen. Mindestens genauso wichtig ist die tägliche aktive Auseinandersetzung mit Lehrplan-Inhalten, um Probleme vorausszusehen und auszuräumen, um mögliche Fehlerquellen zu lokalisieren.

Zusammengestellt aus DSB-Material (cg)

Drei Bilder, die für die Deutsche Schule der Boromäerinnen stehen: Schüler besuchen ein Kinderheim, die Theater-AG führt ein Stück zur Entstehungsgeschichte des Ordens auf, und die alte Klasse 11, die im Mannschaftswettbewerb „Mathematik ohne Grenzen“ gesiegt hat, posiert.



Wenn Finnen Pate stehen

Nachhilfe bei Anpassungsproblemen

Die Deutsche Schule Helsinki ist schon länger Begegnungsschule, als es den Begriff gibt.

Wie sieht das mit den Lehrern aus?

Was für die Schüler gilt, trifft – natürlich in veränderter Form – auch auf die Lehrer zu. Wie an jeder deutschen Auslandsschule gibt es vom Bundesverwaltungsamt entsandte deutsche Lehrer sowie finnische und deutsche Ortslehrkräfte; es gibt neue und alte, junge und ergraute und, dem deutschen Bildungsföderalismus sei Dank, deutsche Kollegen aus neun verschiedenen Bundesländern. Auch hier tut Integration Not!

Jeder hilft mit, die Schulleitung vollbringt einen Balanceakt. Aber ohne den guten Willen aller geht es nicht, und Erfolg braucht Kommunikation, Absprachen, gemeinsam entworfene Regeln und Feiern. Das schafft ein Klima des Vertrauens, ohne das die immer wieder notwendige Integration neuer Kollegen nicht gelingen kann. Neuankömmlinge bekommen Betreuungskollegen, Hilfe bei der Wohnungssuche und gleich jede Menge Angebote an Sport, Spiel und Spannung. Mehr und mehr stehen Einführungsveranstaltungen und Fortbildungslehrgänge auch den Ortslehrkräften offen.

Wo kann noch mehr getan werden? Wir sollten uns mehr mühen, in wichtigen Angelegenheiten zweisprachig miteinander zu kommunizieren, um Missverständnisse zu vermeiden. Gemeinsame Gesprächsrunden zwischen finnischen und deutschen Kollegen könnten dem Klima weiter zuträglich sein. Und die deutschen Lehrer könnten ihrerseits mehr an den städtischen Lehrerveranstaltungen, finnischen Angeboten teilnehmen ... Was uns daran hindert? Die ach so schwierige Sprache, die für uns in Helsinki gar nicht notwendig scheint, weil man ganz erstaunlich gut mit Deutsch und Englisch zurechtkommt. Aber wenn man unsere Schüler hört, kann sie so schwierig eigentlich gar nicht sein ...

HEIDI GLAUSE

In ihr werden 536 finnische und deutsche, aber auch Kinder anderer Nationalitäten erzogen und unterrichtet. Der gesamte Bildungsprozess der Schüler wie auch der Arbeitsprozess der Lehrer ist ständige Herausforderung zur Integration, denn Begegnung bedeutet nicht von vornherein Harmonie.

Für die gelungene, fruchtbringende Begegnung sind Integrationsbemühungen auf verschiedenen Ebenen nötig. Sie werden beobachtet, evaluiert und bei Bedarf neu organisiert und ausgerichtet.

Die Deutsche Schule Helsinki ist kein UFO, das wie ein fremder Körper in der Schullandschaft Finnlands steht, keine „No-go-Zone“ inmitten der Hauptstadt, sondern eine Privatschule nach deutschen Lehrplänen, die finnischen Schulgesetzen wie Rahmenplänen unterliegt.

So gibt es Berufsberatung von finnischer und deutscher Seite; eine finnische

Kollegin steht für Informationen über finnische Universitäten und Berufsausbildungen zur Verfügung, ein deutscher Kollege stellt Kontakte zu deutschen Universitäten her. Und vom Arbeitsamt Lübeck kommt jedes Jahr für ein paar Tage eine Berufsberaterin in unsere Schule.

Studentenmütze zur Abi-Feier

Unsere Schüler – Deutsche, Finnen, Finnland-Schweden, Österreicher, Bulgaren ... – nehmen an finnischen Sportwettkämpfen teil, an Mathematik-Olympiaden, an Langlaufski-Wochen und den traditionellen Vorführungen der Alten Tänze in der städtischen Eislaufhalle. Mit allen anderen Helsinki-Abschluss-Schülern ziehen unsere Abiturienten in Verkleidung auf Umzugswagen durch die Stadt. Zur Abiturfeier bekommen sie die hier übliche Studentenmütze aufgesetzt – eine skandinavische Sitte. In der Weihnachtszeit feiern die Kleinen das schwedische Lucia-Fest, die Großen das finnische Pikkujoulu (kleines Weihnachtsfest). Dazu gibt es in der Schulmensa den traditionellen Milchbrei, der zu jedem guten finnischen Weihnachtsfest gehört.

Von deutscher Seite wird der Wettbewerb „Jugend musiziert“ auf lokaler und regionaler Ebene ausgerichtet, der die Schule für eine Woche in eine einzige Konzertbühne verwandelt. Es wird deutscher Fasching gefeiert, es werden ausgewählte deutsche und finnische Feiertage begangen ... Wie sieht nun aber das ganz normale Schulleben aus? Welches Gerüst steht hinter diesen vielen besonderen Veranstaltungen, die die Integration der beiden Kultu-

ren fördern sollen? Wie wird der Einzelne integriert?

Die Schule beginnt für die Kinder nicht erst mit der 1. Klasse. Sie lernen die Deutsche Schule Helsinki schon während der Kindergartenzeit kennen, denn neben Besuchen des Lehrgebäudes ist eine Lehrkraft im Vorschulbereich eingesetzt. In die 1. Klasse kommen Kinder, die auf muttersprachlichem Niveau Deutsch sprechen können. Sie lernen das deutsche ABC, erhalten aber auch schon Finnischunterricht. Für wenige ist es eine Fremdsprache.

Ab der 3. Klasse werden finnische Kinder aus Helsinki-Grundschulen aufgenommen und bilden eine eigene Klasse. Fünftklässler übernehmen mit Begeisterung die Patenschaft für die neuen Schüler. Die Parallelklassen unternehmen oft zusammen Wandertage, es gibt gemeinsame Unterrichtsprojekte und in der 7. und 9. Klasse gemeinsame Klassenfahrten, damit sich deutsche und finnische Kinder näher kommen.

Staat bezahlt Förderunterricht

In der 3. Klasse erhalten die kleinen Finnen sieben Stunden Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Dieser Unterricht wird so intensiv fortgeführt bis zur 9. Klasse. Bereits in der 5. Klassenstufe gibt es jedoch für sie Mathematik in deut-





Großes Hallo auf dem finnischen Schulhof: Eine Lehrerin wird verabschiedet.

scher Sprache, in der 6. Biologie und Erdkunde, in der 7. Physik und so weiter. Nur ein Teil des Geschichtsunterrichts, nämlich die finnische Geschichte, wird auf Finnisch unterrichtet. Alle anderen Fächer finden diagonal anwachsend und schließlich nur noch auf Deutsch statt.

Treten dabei Probleme auf, gibt es vom finnischen Staat bezahlten Förderunterricht, und zwar bis zu vier Jahre lang. Nach langer Krankheit können die Schüler in individuellen Förderunterricht in Anspruch nehmen. Dasselbe gilt für finnische Kinder, die aus dem Ausland zurückkehren und Eingewöhnungsprobleme haben.

Anpassungsschwierigkeiten ganz anderer Art beobachten wir in letzter Zeit in der Grundschule immer häufiger. Um Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zur Seite zu stehen, beschäftigen wir seit einem Jahr eine eigene Sonderpädagogin – für finnische Schulen eine Selbstverständlichkeit. Damit ergibt sich die Möglichkeit, mit

professioneller Hilfe Sonderunterricht zu erteilen, Gespräche mit Gruppen oder ganzen Klassen, mit Eltern oder im Lehrer-Team zu führen, um so die Schwierigkeit zu erkennen und auszuräumen.

Vom Chor zum Kochen

Eine Schülerberatungsgruppe aus Lehrern, Schulleitung und Sonderpädagogin sowie der hier unbedingt zu erwähnenden Gesundheitsfürsorgerin, die es in jeder finnischen Schule gibt, sorgt dafür, dass notwendige Maßnahmen beschlossen und durchgeführt werden. Die Integration so genannter Seiteneinsteiger wird natürlich auch durch schulische Aktivitäten gefördert. Das Angebot von Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Theater, Band, Textilarbeit oder Kochen hilft, Anschluss zu finden und Freundschaften zu schließen.

Bei allem, was wir für die Integration tun, bleiben Unsicherheiten, ob wir unser Ziel erreichen. Das gegenwärtige System mit der Fremd- bzw. Muttersprache

Deutsch, Finnisch oder einer anderen ist das Ergebnis langer und tief greifender Veränderungen und immer neuer Ausrichtungen von Unterricht und Fächerwahl.

Wenn unsere beiden Parallelklassen heute im 10. Jahrgang gemischt werden, gibt es trotz der Stunde zusätzlichen Deutschunterrichts noch große Ängste der Deutsch-Fremdsprachler vor dem Abitur. Wir stellen auch fest, dass Schüler aus einer rein finnischen Umgebung sich doch weniger mit der Schule identifizieren als diejenigen, die jahrelang in Deutschland gelebt haben oder Deutsche sind. Das Bedürfnis, die Freizeit mit Freunden in der Nachbarschaft zu verbringen, ist bei ihnen naturgemäß größer, als nach dem Unterricht in der Schule an Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen. Trotzdem lassen wir in unserem Bemühen nicht nach, jeden Schüler positiv mit unserer Schule zu verbinden.

HEIDI GLAUSE,
Deutsche Schule Helsinki

Der Raum ist leer bis auf Bänke, Stühle und Tafel. Keine Bilder, die ablenken können, kein Grün – nichts, bis auf den stumpfen Wandteppich, dessen Farbe irgendwo zwischen Braun und Grau steckt. An die Türen sind zwei eng bedruckte Blätter gepinnt: der Klausurenplan und die Termine der Reifeprüfung. Daneben noch ein Merkblatt „Verhalten bei Unfällen“. Mehr nicht. Kein Stoff zum Träumen, nichts, was den Klassenraum der 12b₁ von anderen unterscheidet.

Mit den Schülern verschwindet die Kahlheit des Zimmers. Auf einmal sind sie da – die Farben und die Träume, die Mohameds und Sherifs, die Karls und Sarahs, ohne die auch eine Schule wie die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) Kairo nur in ihrer räumlichen Dimension wahrgenommen würde. Philipp liegt halb auf seiner Bank am Fenster. Lässig trägt er Shorts und hat immer eine Antwort parat. Neben ihm sitzt kerzengerade Hamida. Sie schweigt, obwohl ihre Augen Bände sprechen. Denn der Kopftuchstreit erhitzt nicht nur in Deutschland die Gemüter. Er ist wie gemacht für den „Kooperativen Religionsunterricht“ – ein Projekt, bei dem sich Islam, westliches und koptisches Christentum in vielerlei Hinsicht begegnen.

Schülerinnen einer ägyptischen Schule nach Schulschluss. Ein Blickfang – auch für die Vorbeifahrenden.



Kopftuchstreit in Kairo

DEO-Versuch: Kooperativer Religionsunterricht

So verwundert es wenig, wenn der Moslem Dr. Shaker El-Rifai, der auch an der im Islam richtungweisenden Al Azhar lehrt, und der Kopte Dr. Michael Ghattas die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zum Anlass nehmen, um den Schülern eigene Denkleistungen abzuverlangen. Ein ungleiches Paar steht dem Dialog als Mittler vor: der gewandte Moslem, der seine Schüler mit Wort und Körpersprache packt, und der ruhige ältere Kopte, der trotz Fachwissen und Integrität stets gelassen bleibt, sich nur einmischt, wenn er konkret angesprochen wird.

Und so prallt Philipps „Wenn ich meine Religion ausüben möchte,

muss ich auf eine religiöse Schule gehen“ ungebremst auf die Muslime in der Klasse. Der junge Mann formuliert seine Thesen mit stoischer Ruhe, auch wenn das Mädchen schräg gegenüber schon nach zwei Worten darauf eingehen will. Sie kontert, überlegt mit den anderen weiter, ob das Tragen des Kopftuches mit dem des Kreuzes vergleichbar ist, ob ein Kopftuch ein Symbol ist, warum eine Frau das Kopftuch trägt ...

„Früher diente es dem Schutz der Frauen, aber ist das heute noch nötig? Wir haben uns doch alle weiterentwickelt. Wir benutzen heute Fahrstühle ...“, sagt Sarah Marzouk. Auch wenn die Muslime

Sarahs Arm ist oft oben: „Für mich ist es ein Widerspruch, wenn junge Frauen Kopftuch tragen, aber auch hautenge Jeans.“





das Gros der Klasse stellen, kann sich niemand das Schmunzeln verkneifen.

Keines der wenigen Mädchen der 12b₁ trägt selbst Kopftuch. Auch den Schülern ist nicht anzusehen, welche Religion sie vertreten, aber zu hören ist es sehr wohl. Denn im Unterricht treffen nicht nur verschiedene Glauben aufeinander, sondern auch Denkhaltungen.

Während der Koran das aufgeschriebene Wort Gottes darstellt, an dem nicht zu rütteln ist, lässt das Christentum Raum für Interpretation. Genau genommen gehen Lehrer und Schüler im Christentum noch weiter: Sie versuchen, „den heiligen Texten mit Hilfe der historisch-kritischen Methode der Bibelauslegung auf die Spur zu kommen“, sagt der Dialoglehrer der DEO Jan Hensen. Das Problem dabei: Im Unterricht begnet eine Methode einer Glaubenshaltung.

Denn wo der eine den Islam lebt, ihn zur Privatsache erklärt, ist ein wissenschaftlicher Umgang mit seiner Religion kaum möglich. Erschwert wird das noch dadurch, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Koran auch von den islamischen Lehrern nicht zu erwarten ist. Ganz einfach, weil, so formuliert es Hensen, „der Versuch, sich der Geschichtlichkeit und historischen Bedingtheit der Korantexte zu stellen, vor allem die Stelle kosten kann.“

So sind wohl die verschiedenen Herangehensweisen der Hauptgrund dafür, dass die von der 12b₁ lebhaft geführte Debatte nach einer Stunde wieder da ankommt, wo sie angefangen hat. Jeder hat seine Meinung behalten, Philipp genauso wie Sarah oder Mohamed. Für die einen ist die Bibel von Menschen geschrieben worden,

Unterschiede aushalten

Die Konsequenz als Religionslehrer lautet für mich, vornehmlich eines zu lernen und die Schüler zu lehren, nämlich Unterschiede auszuhalten, sie nicht wegzuwischen oder schön- und gleichzureden, sondern sich ihnen zu stellen. Hier, genau hier erst beginnt Dialog. Über die unübersehbaren Differenzen hinweg Gemeinsamkeiten zu suchen – und davon gibt es reichlich – ist dann eine höchst fruchtbare und gewinnbringende Sache. Sie dient der Verständigung zwischen den Schülern unterschiedlicher Religionen an dieser Schule.

Jan Hensen, DEO

Unterrichtsversuch

Der „Kooperative Religionsunterricht“ wurde im Sommer 2001 von der Kultusministerkonferenz und den Kirchen genehmigt. Der Unterricht an der DEO begann im darauf folgenden September. Er fußt im Wesentlichen auf dem katholischen Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz. Auf muslimischer Seite gibt es kein Curriculum, keinen Lehrplan, kein wirklich ausgereiftes theologisches Konzept, das als Pendant zum christlichen Religionsunterricht verstanden werden könnte.

die Erfahrungen mit Gott gemacht haben; für die anderen steht ähnlich dem Islam in der Bibel das unmittelbare Wort Gottes. Für die einen ist „es meine Beziehung zwischen mir und Gott, die keinen etwas angeht“ und für die anderen Ausgangspunkt für Fragen, auf die es keine endgültige Antwort gibt.

Für El-Rifai ist das kein Problem, denn die Schüler sollen sich vor allem mit dem jeweils anderen auseinander setzen. Und das tun sie auch, nicht nur durch das Material, das er ihnen zur Verfügung stellt: eine Sammlung von Pro-Kopftuch-Argumenten der Islamischen Fraueninitiative Hamburg oder Textauszüge aus Koran und Sunna, die zur Kopfbedeckung Auskunft geben.

Bei alledem trennt die Schüler nicht viel. Sie hören einander zu, lassen sich ausreden, kommen immer wieder auf die Probleme, die sie bewegen und die mehr ihre Gemeinsamkeiten zeigen als ihre Unterschiede, auf die Schönheitsideale, die mit der Realität nicht übereinstimmen, auf Bekannte, die nach Deutschland gegangen und mit Vollbart oder verschleiert zurückgekommen sind, auf die Zunahme der Kopftuchträgerinnen in Kairo. „Schleier tragen ist irgendwie in Mode gekommen.“ Von da aus ist es kein weiter Weg mehr



Die beiden Lehrer – Dr. Shaker El-Rifai (r.), der auch an der im Islam richtungsweisenden Al Azhar lehrt, und der Kopte Dr. Michael Ghattas.

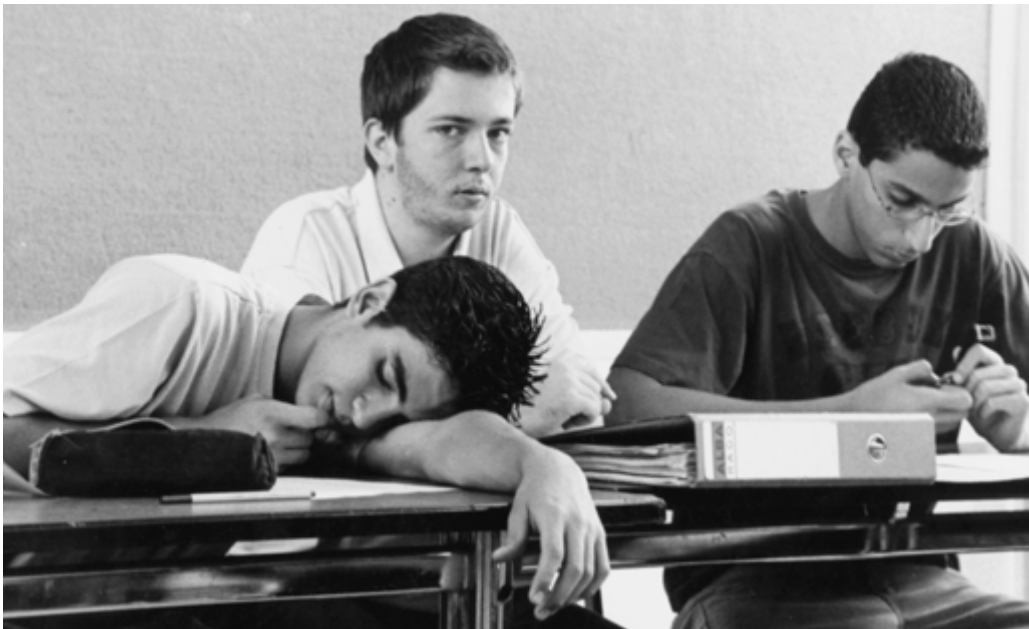
zum Film „Matrix“, der ägyptische Kinos wohl nie erreichen wird, weil dahinter eine Philosophie steckt, nach der ein Computer das Leben steuert und nicht Gott ...

Die Debatte plätschert stellenweise dahin wie schon einmal geführt. Sie kommt gemessenen Schrittes daher und schwenkt irgendwann wieder in Richtung

Kopftuch und Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. Das Ende bleibt offen, weil es kein endgültiges Richtig oder Falsch, nicht *die eine* Lösung gibt. So scheint beim „Kooperativen Religionsunterricht“ zumindest im Kontext des Kopftuchstreits der Weg das Ziel – abgesehen von der Religionsprüfung, die auf die Schüler noch wartet.

Für die Schüler ist das kein Problem. Ganz im Gegenteil: Der „Kooperative Religionsunterricht“ sei für sie ein großes Plus, weil sie die jeweils anderen besser verstehen lernen, weil es dadurch einfacher wird, Fettnäpfchen zu lokalisieren. Überhaupt sei der Umgang miteinander dadurch noch offener geworden. Freundschaften von Muslimen zu Christen stünden hier auf der Tagesordnung, sagt Hamida nach dem Unterricht.

„Kooperativer Religionsunterricht“ an der DEO kann auch ermüden.



Längst toleriert sie die Shorts Philipps, obwohl nackte Knie auch für Männer in Ägypten nicht ganz gewöhnlich sind. Der junge Mann provoziert – auch ohne sein blaues Shirt, auf dem in englischer und arabischer Aufschrift steht: „*I’m not a tourist. I live here ...*“ Längst akzeptiert die junge Frau auch, dass ein Religionsstreit die Klasse in den Pausen immer mal wieder aufwühlt: Wer kann im Falle einer muslimisch-christlichen Liebe leichter konvertieren, Christ oder Muslim? Die Debatte behält ihre Brisanz, denn „solche Diskussionen schließen wir nie wirklich ab.“

CARINA GRÄSCHKE

Integration hoch 2

Forschungsvorhaben vorgestellt

Heute ist es nicht mehr ungewöhnlich, wenn Kinder mit und ohne Behinderung an deutschen Schulen gemeinsam lernen. Die Verschiedenheit der Kinder gilt dabei nicht als Problem sondern vielmehr als Chance. Der Ansatzpunkt vieler Auslandsschulen ist ähnlich, wird doch auch das gemeinsame Lernen von Schülern verschiedener Kulturen als Chance und Herausforderung begriffen.

Inwieweit Kinder mit Behinderung in deutsche Auslandsschulen integriert sind, will Barbara Lange-Hofmayer demnächst herausfinden. Ihr Dissertationsvorhaben

trägt den Arbeitstitel „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in deutschen Auslandsschulen“ und wird von Professor Andreas Hinz, Leiter des Arbeitsbereichs Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, betreut.

Es geht der Doktorandin um Jungen wie Albin, der – Down-Syndrom hin, Down-Syndrom her – die deutsche Schule Barcelona besuchte. Eine Betreuerin kümmerte sich in der Klasse und den Pausen um ihn, half ihm im Unterricht. „Mit seinen Klassenkameraden gab es normalerweise keine großen Probleme, Kinder haben keine

Vorurteile“, erinnert sich Goretti Ribas Sera.

Die Erfahrungen der Schule in Barcelona gehören wohl zu den Gründen, weshalb sich Barbara Lange-Hofmayer am Beispiel Spaniens um die Bestandsaufnahme und Analyse der Rahmenbedingungen für die Aufnahme von Schülern mit Behinderungen kümmern wird. „Es geht hier um eine ‚Integration hoch 2‘“, bringt sie das Anliegen ihres Forschungsvorhabens auf den Punkt.

cg

Kontakt: langehofmayer@hotmail.com

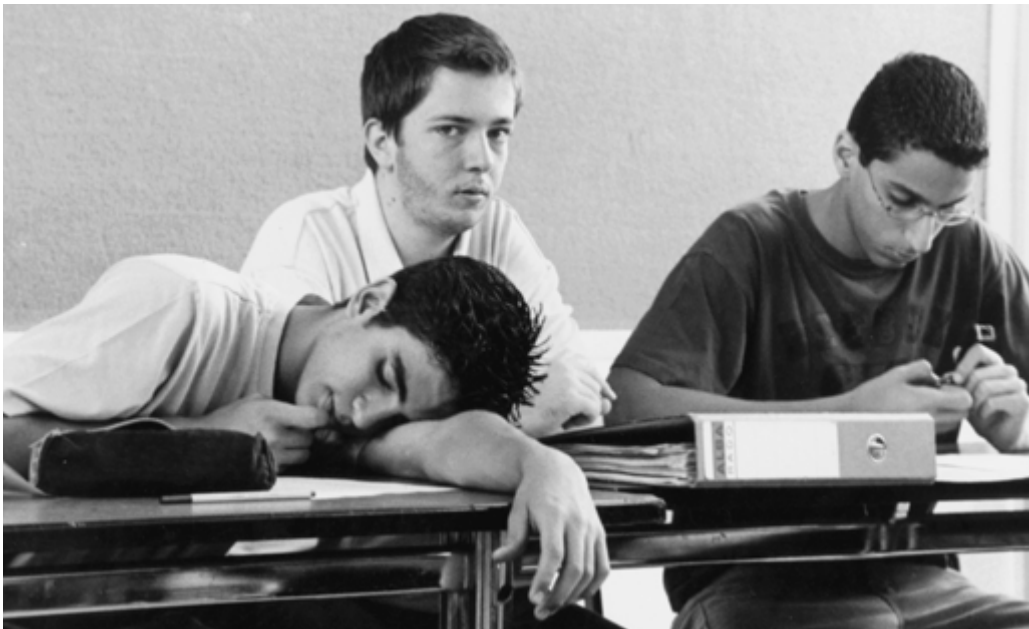
zum Film „Matrix“, der ägyptische Kinos wohl nie erreichen wird, weil dahinter eine Philosophie steckt, nach der ein Computer das Leben steuert und nicht Gott ...

Die Debatte plätschert stellenweise dahin wie schon einmal geführt. Sie kommt gemessenen Schrittes daher und schwenkt irgendwann wieder in Richtung

Kopftuch und Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. Das Ende bleibt offen, weil es kein endgültiges Richtig oder Falsch, nicht *die eine* Lösung gibt. So scheint beim „Kooperativen Religionsunterricht“ zumindest im Kontext des Kopftuchstreits der Weg das Ziel – abgesehen von der Religionsprüfung, die auf die Schüler noch wartet.

Für die Schüler ist das kein Problem. Ganz im Gegenteil: Der „Kooperative Religionsunterricht“ sei für sie ein großes Plus, weil sie die jeweils anderen besser verstehen lernen, weil es dadurch einfacher wird, Fettnäpfchen zu lokalisieren. Überhaupt sei der Umgang miteinander dadurch noch offener geworden. Freundschaften von Muslimen zu Christen stünden hier auf der Tagesordnung, sagt Hamida nach dem Unterricht.

„Kooperativer Religionsunterricht“ an der DEO kann auch ermüden.



Längst toleriert sie die Shorts Philipps, obwohl nackte Knie auch für Männer in Ägypten nicht ganz gewöhnlich sind. Der junge Mann provoziert – auch ohne sein blaues Shirt, auf dem in englischer und arabischer Aufschrift steht: „*I’m not a tourist. I live here ...*“ Längst akzeptiert die junge Frau auch, dass ein Religionsstreit die Klasse in den Pausen immer mal wieder aufwühlt: Wer kann im Falle einer muslimisch-christlichen Liebe leichter konvertieren, Christ oder Muslim? Die Debatte behält ihre Brisanz, denn „solche Diskussionen schließen wir nie wirklich ab.“

CARINA GRÄSCHKE

Integration hoch 2

Forschungsvorhaben vorgestellt

Heute ist es nicht mehr ungewöhnlich, wenn Kinder mit und ohne Behinderung an deutschen Schulen gemeinsam lernen. Die Verschiedenheit der Kinder gilt dabei nicht als Problem sondern vielmehr als Chance. Der Ansatzpunkt vieler Auslandsschulen ist ähnlich, wird doch auch das gemeinsame Lernen von Schülern verschiedener Kulturen als Chance und Herausforderung begriffen.

Inwieweit Kinder mit Behinderung in deutsche Auslandsschulen integriert sind, will Barbara Lange-Hofmayer demnächst herausfinden. Ihr Dissertationsvorhaben

trägt den Arbeitstitel „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in deutschen Auslandsschulen“ und wird von Professor Andreas Hinz, Leiter des Arbeitsbereichs Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, betreut.

Es geht der Doktorandin um Jungen wie Albin, der – Down-Syndrom hin, Down-Syndrom her – die deutsche Schule Barcelona besuchte. Eine Betreuerin kümmerte sich in der Klasse und den Pausen um ihn, half ihm im Unterricht. „Mit seinen Klassenkameraden gab es normalerweise keine großen Probleme, Kinder haben keine

Vorurteile“, erinnert sich Goretti Ribas Sera.

Die Erfahrungen der Schule in Barcelona gehören wohl zu den Gründen, weshalb sich Barbara Lange-Hofmayer am Beispiel Spaniens um die Bestandsaufnahme und Analyse der Rahmenbedingungen für die Aufnahme von Schülern mit Behinderungen kümmern wird. „Es geht hier um eine ‚Integration hoch 2‘“, bringt sie das Anliegen ihres Forschungsvorhabens auf den Punkt.

cg

Kontakt: langehofmayer@hotmail.com

Aus Theater wird Alltag in Beit Jala

Interreligiöse Begegnung im Nahen Osten

Die Schule Talitha Kumi liegt in den palästinensischen Autonomiegebieten. Ihre Schüler gehören sowohl der christlichen Minderheit als auch der muslimischen Mehrheit an. Eine dritte Religion ist da und doch nicht da – der Judentum: Präsent durch religiöse Stätten wie in Bethlehem, aber praktisch nicht vorhanden in der Gesellschaft. Angesichts dieser Tatsachen und vor dem Hintergrund des schwelenden palästinensisch-israelischen Konflikts hat die Schule in Beit Jala ein Projekt entwickelt, das den Schülern das „Kennen – Respektieren – Akzeptieren“ anderer Religionen ermöglichen soll.

Kaum Alltagskontakte

Seinen Anfang nahm das Projekt „Judentum – Christentum – Islam“ mit einer Studie der Universität Bethlehem, die sich mit islamischer und christlicher Bildung in palästinensischen Schulen beschäftigt. Darin bestätigt Professor Dr. Sami Adwan, dass jung sein in Palästina auch heißt, religiös gebunden zu sein; dass es kaum Alltagskontakt mit und wenig Wissen über die jeweils andere Religion gibt. Seine Thesen fanden im vorigen Schuljahr in die Lehrerkonferenzen der Talitha Kumi und von da aus weiter zu den Schülern der Mittel- und Oberschule. Diese bestätigten nicht nur die Ungewöhnlichkeit interreligiöser Freundschaften.

Von da aus war es nur noch ein kleiner Schritt, bis sich Schüler und Lehrer trafen, um zu überlegen, wie eine Annäherung erfolgen könnte. Ihr Vier-Punkte-Programm wurde trotz Widrigkeiten – Ausgangssperren, Absagen – nahezu vollständig umgesetzt. „Der ganze

Projektablauf hat sich bisher äußerst positiv entwickelt und die gehegten Erwartungen bei weitem übertroffen. Höhepunkt ist dabei die zuvor zwar gewünschte, aber niemals als realisierbar angesehene Einrichtung eines gemeinsamen Religionsunterrichtes für Christen und Muslime“, so Schuldirektor Wilhelm Goller.

Den Anfang machte das gemeinsame Ramadan-Fastenbrechen von Schülern, Lehrern und Eltern, bei dessen Vorbereitung muslimische Mütter den ausschließlich christlichen Küchenfeen geholfen hatten. Im Gegenzug wollten alle das Weihnachtsfest zusammen erleben. Leider war Bethlehem von israelischem Militär besetzt, so dass nur einige christliche und muslimische Kinder mit ihren Eltern in die Geburtskirche kommen konnten.

Die zweite Annäherung erfolgte in Form eines Theaterstücks, das drei Alltagsszenen von Christen und Muslimen zeigt. So begegnet ein muslimisches Mädchen ihrer christlichen Mitschülerin beim Kleiderkauf, begegnet sich christlicher und islamischer Religionsunterricht ... Das Theaterstück fand nicht nur in der Schule, sondern auch in einem Flüchtlingslager und im Peace Center in Bethlehem seinen Applaus.

Erheblich problematischer, aber nicht minder interessant war da die geplante Exkursion zu den hei-

ligen Stätten der drei Religionen in Jerusalems Umgebung, denn dafür war die Erlaubnis der israelischen Militärverwaltung nötig. Nur wenige Tage später wurde auch der vierte, der vorerst letzte Punkt des für das Schuljahr vorgesehenen Programms erfüllt: Die Schule veranstaltete einen Workshop, den Professor Adwan gemeinsam mit dem Muslim Sheikh Mahmoud Al-Khateeb von der Moschee Bethlehem und dem Bischof der Evangelischen Kirche, Dr. Munib Younan, bestritt.

Drei Religionen im Unterricht

Doch zu Ende ist das Projekt damit noch lange nicht. Denn die im Theaterstück aufgeworfene Frage „Warum werden wir im Religionsunterricht getrennt?“ verfolgte die Schüler weiter. Also setzte die Schulleitung alles daran, eine Genehmigung für gemeinsamen Religionsunterricht zu bekommen und einen Lehrplan zu konzipieren. Zu Beginn dieses Schuljahres war alles komplett: In der Klasse 11 wird jetzt eine der bisher getrennt unterrichteten zwei Religionsstunden pro Woche gemeinsam unterrichtet. Dafür war zuvor die Duldung der Schulbehörde und auch die Akzeptanz der Eltern eingeholt worden. Ergänzt wird das durch ein E-Mail-Projekt „Inter-Religiöser Dialog“, an dem eine Schule in Deutschland, eine Deutsche Auslandsschule in Pretoria und die Leo-Baeck-Schule Haifa teilnehmen.

Wenn die jüdische Religion bei der Umsetzung des Projektes noch etwas zu kurz kommt, so liegt das an der Schwierigkeit der Aufgabe. Nach wie vor ist die Schule bemüht, gerade für den gemeinsamen Religionsunterricht jemanden für den jüdischen Part zu finden. Vorerst muss sie sich via Internet mit der Leo-Baeck-Schule in Haifa begnügen. cg ■



Vom Schulgebäude der Talitha Kumi lässt sich die Stadt überblicken.

Hadils Kopftuch war für die Freundinnen nie das Thema. Es war nicht so, dass die drei nie darüber gesprochen hätten, aber es war einfach nicht wichtig. Hadil hatte sich doch durch ihr bedecktes Haar nicht verändert. Sie lachte noch genauso gern wie in der Zeit ohne Kopftuch, sie engagierte sich genauso im Sozial- und Friedenskomitee der Schule und sie lernte ebenso ernsthaft wie in der Zeit davor.

Auch die Lehrer hatten ihr Kopftuch einfach so akzeptiert. Allerdings kennen die jungen Frauen auch andere Geschichten, in denen sich verschleierte Mädchen rechtfertigen mussten. Dabei sei das doch eine rein persönliche Entscheidung, sagt Nihad, eine Vervollständigung des Glaubens, für die sie jetzt noch nicht reif sei.

Das Lachen der drei Freundinnen hallt nur noch selten durch die langen Flure der Deutschen Evangelischen Oberschule (DEO) Kairo. Denn die jungen Frauen haben ausgelernt, ihre deutsche Reifeprüfung bestanden. Noch sind die Erinnerungen an die Examen kaum verblasst, aber bald werden andere Prüfungen auf sie zukommen – im Studium zum Beispiel.

Früh nach Deutschland, abends zurück

Verabredung mit drei „Schul“-Freundinnen

VON CARINA GRÄSCHKE

Auch ihre Freundschaft kommt auf den Prüfstein, sobald die erste das vertraute Kairo verlässt. Denn zumindest Nihad und Dina wollen einen Teil ihres Studiums in Deutschland verbringen. Hadil, die neben ihrem Jurastudium in einer *Non-Governmental Organization* für Frauenrechte (*Center for Egyptian Women's Legal Assistance Organization*) arbeitet, will auf jeden Fall hier bleiben.

Aus der Ferne würde man die Studentinnen kaum für Freundinnen halten – die offenerzogene helläugige Dina in Jeans und Shirt, die

etwas ruhigere Nihad, die sich an der Uni auf die Zunge beißen muss, um nicht durch Widerspruch aufzufallen, und Hadil, die schon jetzt als angesehene Politikerin durchgehen würde. Die drei waren nicht immer befreundet. Gesehen hatten sie sich bis zur 10. Klasse schon, aber aufeinander trafen sie erst im Zuge der Neuformation der Oberstufe.

„Ich habe fast ein Jahr gebraucht, um mich zu integrieren. Die anderen hatten einen anderen Background, steckten mit ihren alten Mitschülern zusammen“, erinnert sich Dina heute: „Aber irgendwann kommt das einfach. Schließlich verbrachten wir die Tage miteinander, hatten die gleichen Probleme ...“ Natürlich liege das auch am Unterrichtskonzept, an der Art des Umgangs miteinander, der an der Schule forciert wird.

Freundinnen sein heißt für die drei aber auch Unterschiede auszuhalten. Natürlich ergänzen sich die jungen Frauen oft gegenseitig, oft liegen ihre Meinungen aber auch meilenweit auseinander. Damit umzugehen, überhaupt eine eigene Meinung zu haben, hätten sie in der DEO gelernt, sagt Nihad. Hadil setzt nach: „An anderen Schulen herrscht die Angst, eine andere Meinung zu haben. Wir sind da revolutionärer. Wir haben die andere Meinung nicht nur, wir akzeptieren sie auch.“

Dass diese Art des Umgangs nur bedingt gesellschaftsfähig ist, er-

Das Bild ist vor der Schule entstanden. Dina (l.) hat ein Problem mit ihrem Auto – Hadil (mit kleiner Schwester) hilft.



fährt die in Deutschland geborene Ägypterin Nihad täglich an der Universität Kairo. „Statt sich Wissen zu erarbeiten, wird stur auswendig gelernt“, sagt sie und hält sich deshalb dort mit ihren Äußerungen zurück. Sie will ihren Noten nicht mehr schaden, als es ihr Image als DEO-Absolventin eventuell tut.

„Auch sonst unterscheiden wir uns stark vom Klischee der typischen Ägypterin“, sagt Hadil. „Selbst wenn man es auf den ersten Blick nicht glaubt“, fügt sie mit Blick auf ihre Kleidung hinzu. Selbstbe-

*„An anderen
Schulen
herrscht Angst,
eine andere
Meinung
zu haben.“*

HADIL

wusst, offen und tolerant seien sie – und irgendwie natürlich auch in die Gesellschaft integriert, gerade durch ihr Anderssein, dadurch dass sie an der Uni keinerlei Berührungängste zum anderen Geschlecht kennen, eine eigene Meinung haben und selbstständig agieren.

Wenn Nihad, Hadil und Dina mit einem Satz für ihre Schule werben sollten, schwingt Stolz auf die DEO und auf sich selbst mit: „Unabhängig werden, Wissen erwerben, Charakter prägen“ formuliert die eine. „Baue deinen Charakter und dein Selbstbewusstsein auf“ die zweite und „Demokratie, Toleranz und Zusammenleben lernen“ die dritte. Das klingt fast zu schön, um wahr zu sein, ist aber so von den ehemaligen Schülerinnen formuliert worden. Allerdings hüllt sich das Trio auch nicht in Schweigen, wenn es um Kritikpunkte geht.

„In der Schulzeit hatte ich schon das Gefühl, tagsüber in Deutsch-

land zu sein. Der einzige Bezug zu Ägypten waren die Putzfrauen, Köche ... und die sind im geistigen Leben der Schule wenig integriert.“ Auch die anderen beiden haben diese Situation als nicht so glücklich empfunden. Überhaupt sei das mit den deutschen Lehrern so eine Sache. Die einen seien mehr integriert, die anderen weniger. Das läge an der Sprachbarriere, oft auch an der Familie. Nihad, Hadil und Dina kommen ihre alten Lehrer vor Augen ins Schwärmen, streiten sich, wer von den Lehrkräften mehr, wer weniger Interesse am Leben ihrer ägyptischen Schüler zeigt, ohne sich einig zu werden. Erst als Hadil sagt: „Deutsche Lehrer sollten sich bemühen, die ägyptische Gesellschaft anzunehmen“, nicken alle wieder.

Sie würden sich dafür einsetzen, dass ihre Lehrer mehr zusammen machten, dass es im Lehrerzimmer nicht länger zwei Gruppen gäbe. Und für die Schüler würde eine Schuluniform vieles einfacher machen, glauben Hadil und Nihad. Das würde helfen, sich als Gleiche unter Gleichen zu verstehen. „Ob man will oder nicht, Kleider spielen eine Rolle“, ist sich

Nihad sicher: „Den deutschen Schülern ist das völlig egal. Die gucken nach so etwas nicht. Die Neureichen zeigen das aber. Und das macht vieles kaputt, bevor es anfangen kann.“ Aber ob eine Schuluniform das richtige Rezept dafür ist? Für die Deutsch-Ägypterin Dina nicht. Die eigene Kleidung ist für sie vielmehr eine Art, sich selbst auszudrücken. „Und wer zeigen will, dass er zu viel Geld hat, kann das auch mit Schmuck und Schuhen“, hält sie ihren Freundinnen entgegen.

Die jungen Frauen – 18 und 19 Jahre alt – nehmen kein Blatt vor den Mund, reden mit der Offenheit, die sie daheim und in der Schule gelernt haben. Eins stört sie noch an der Schule, Hadil zumindest: „Die DEO ist doch eine Begegnungsschule. Allerdings habe ich das Gefühl, dass die Ägypter mehr mit der deutschen Kultur vertraut gemacht werden als umgekehrt. Das gilt für Lehrer und Schüler.“

PS: Gute Neuigkeiten – Nihad ist jetzt in der Bundesrepublik. Sie studiert auf ihren Wunsch an einer deutschen Hochschule Internationales Recht.

Nihads Lieblingsplatz:
Auf dem Spielplatz hinter dem Hauptgebäude der DEO hat sie als Kind gern gespielt.



„Preiswerter“ Einstieg noch zu teuer

Eine Begegnungsschule lebt von Begegnung

Es ist Mittwochnachmittag. Der reguläre Unterricht ist schon seit zwei Stunden vorüber. Trotzdem sind auf dem Schulhof noch etwa 50 unsicher dreinschauende Schüler. Sie wirken nervös und aufgeregt, die Anspannung steht in ihren kleinen Gesichtern. Obwohl die Kinder erst in der vierten Klasse der peruanischen Grundschule sind, müssen sie sich gleich einem Test stellen, der über ihre vielleicht gerade beginnende Zukunft an der Humboldtschule mitentscheidet.

wahlverfahrens durchlaufen, steht ihrer Anmeldung zur 5. Grundschulklasse der Alexander-von-Humboldt-Schule nichts mehr im Wege.

Schulwechsel der 9-Jährigen

Die meist erst Neunjährigen kommen alle von peruanischen Staatsschulen und wollen als so genannte Seiteneinsteiger an die Humboldtschule wechseln, die akademischen Erfolg und gute Berufs-

schulreifeprüfung wieder verlassen werden kann.

In jedem Abiturjahrgang finden sich in der Regel mehrere Seiteneinsteiger – manchmal sogar mehr als 25 Prozent! Diese Zahl allein belegt schon, welche Leistungsbereitschaft und welches Potenzial die ehemaligen Staatsschüler mitbringen und welche Bedeutung folglich dem Programm der Neuen Sekundarstufe beigemessen werden muss.

Wenn man in die Zukunft blickt, so kann davon ausgegangen werden, dass dieses Angebot der Humboldtschule an peruanische Staatsschüler auch weiterhin von mehr Schülern angenommen werden möchte, als die Schule finanziell, personell und räumlich überhaupt verkraftet. Es werden also auch langfristig neben der sozialen Bedürftigkeit die Leistungsfähigkeit, der Fleiß und die hohe Motivation der Seiteneinsteiger wichtige Auswahlkriterien bleiben müssen.

Wer mit realistisch-kritischem Blick an dieses Förderprogramm herangeht, muss mit Bedauern feststellen, dass die wirtschaftlichen Bedingungen vieler Eltern peruanischer Kinder nicht besser werden, so dass deshalb die Zahl der Bewerber um einen Platz an der jährlich neu einzurichtenden Seiteneinstiegsklasse auch in Zukunft niedrig bleiben wird.

Früher mehr Seiteneinsteiger

Vor etwa 15 Jahren konnte die Schule noch zwischen mehreren Hundert Kandidaten auswählen und hat zwei bis drei Seiteneinstiegsklassen pro Jahr eingerichtet. Das wäre heutzutage schon al-



Ein Nachmittag in Peru.

Der standardisierte Test prüft sprachliche und mathematische Fähigkeiten. Ist er bestanden, kommt etwa zwei Wochen später die nächste Hürde – ein dreiwöchiger Unterrichtszyklus von insgesamt zwölf Stunden Deutsch für Anfänger, je sechs Stunden Mathematik und Spanisch. Haben die Schüler auch diese Phase des Aus-

aussichten verspricht. Für besonders begabte, aber wirtschaftlich benachteiligte peruanische Schüler bietet die Humboldtschule – mit in den letzten Jahren leider nicht mehr so großzügiger Unterstützung des deutschen Staates – einen relativ „preiswerten“ Einstieg in das deutsche Bildungssystem, das mit der deutschen Hoch-

leine auf Grund der räumlichen Enge und der verringerten finanziellen Förderung der Schule von deutscher Seite völlig undenkbar. Die Wirtschaftsmisere Perus hat auch dazu geführt, dass die Zahl der Voll- bzw. Teilstipendiaten – insgesamt, aber besonders in der Neuen Sekundarstufe – deutlich gestiegen ist und auch auf längere Sicht auf diesem Niveau bleiben wird, was dem betriebswirtschaftlichen Konzept der Schule diametral entgegensteht. Aber wen verwundert das, wenn das monatliche Schulgeld 290 US Dollar beträgt, der monatliche Durchschnittslohn eines Polizisten oder einer Hausangestellten jedoch nur etwa 150 bis 200 US \$?

Eine Begegnungsschule lebt von der Begegnung. Daher muss das Zusammenlernen von Schülern unterschiedlicher Staatsangehörigkeit und dazu noch ungleichem wirtschaftlichem Hintergrund weiterhin gefördert werden. Wenn zwei Nationen – die deutsche und die peruanische – an der Humboldtschule zu einer bikulturellen und toleranten Schulgemeinschaft verschmelzen sollen, dann müssen finanzielle Argumente auch in gewissem Rahmen in den Hintergrund der Überlegungen treten können, dann müssen Pädagogik und Soziales auch an einer Privatschule in Einzelfällen erste Priorität haben. Es ist bedauerlich genug, dass das Diktat der Haushaltsmittel nur an zwei deutschen Auslandsschulen in Südamerika – in Lima und in Quito – solch menschliche Begegnungen zulässt.

WERNER JOCHUM,
Leiter der Neuen Sekundarstufe,
Alexander-von-Humboldt-Schule
Lima, www.avhlima.edu.pe ■

Vom „Cursillo“ zum Vizedirektor

Eine Seiteneinstiegs-Erfolgsgeschichte

Die Anfänge des Seiteneinstiegs an der Humboldt Schule in San José, Costa Rica, führen in die frühen siebziger Jahre zurück. Ein weitsichtiger Schulleiter und Schulvorstand setzten die soziale Öffnung der Schule gegen zum Teil heftigen Widerstand durch.

Über Medien und Flüsterpropaganda auf die Schule hingewiesen, melden sich jährlich ca. 150 interessierte Schüler der vierten Klassen, um über einen Eingangstest die Voraussetzung für den „cursillo“ – einen zweimal wöchentlich während des Nachmittags stattfindenden Deutschkurs – zu erwerben. Von diesen etwa 45 Schülern werden rund 25 ausgewählt, die dann eine neue Klasse bilden: die 5R. Ein großer Teil dieser Schüler kommt aus Familien, die sich den Besuch einer Privatschule nur dank der Stipendienmöglichkeiten leisten können.

Campamento am Ende der 6. Klasse

Schon in der 5. Klasse erfolgt eine Integration der neuen Schüler im Fach Sport; darüber hinaus bieten die meist kostenlosen Arbeitsgemeinschaften in Sport, Kunst und Musik Chancen zur Integration. Gleichzeitig werden die Eltern in einem Seminar mit den Besonderheiten der Schule vertraut gemacht. Am Ende der 6. Klasse findet für die Schüler einer Jahrgangsstufe ein mehrtägiger Ausflug („campamento“) statt, bei

dem sie über die Grenze der eigenen Klasse hinaus engen Kontakt mit ihren Mitschülern haben. Im folgenden Jahr integrieren wir die R-Schüler im Fach Spanisch mit einer Normalklasse und in der 9. Klasse mischen wir die drei Gruppen vollständig. Dabei zeigt sich, dass fast alle R-Schüler das Potenzial für das deutsche Abitur haben.

In den beiden letzten Jahren ihrer Schullaufbahn ist den meisten Jugendlichen nicht mehr bewusst, aus welcher Gruppe ihre Mitschüler stammen. Die zusätzlich zum Erreichen der deutschen Hochschulreife eingerichtete 12. Klasse besteht zum Teil bis zur Hälfte aus ehemaligen Seiteneinstiegschülern.

In der letztjährigen Hochschulreifeprüfung wurde der Costaricaner Mauricio Chaves der beste Absolvent der gesamten Prüfungsregion: „In diesem Augenblick habe ich das Gefühl, dass ich nicht nur Costaricaner bin, sondern auch ein Deutscher, denn ich lüge nicht, wenn ich sage, dass ich mich an das deutsche Erziehungssystem, die deutsche Mentalität und Kul-



Groß sind die Unterschiede zwischen der ersten und der heutigen 5 R nicht. Auf diesem Bild ist die aktuelle Klasse 5 R mit ihrem Klassenlehrer Jorge Chaves und Schulleiter W. Schönberger zu sehen.

leine auf Grund der räumlichen Enge und der verringerten finanziellen Förderung der Schule von deutscher Seite völlig undenkbar. Die Wirtschaftsmisere Perus hat auch dazu geführt, dass die Zahl der Voll- bzw. Teilstipendiaten – insgesamt, aber besonders in der Neuen Sekundarstufe – deutlich gestiegen ist und auch auf längere Sicht auf diesem Niveau bleiben wird, was dem betriebswirtschaftlichen Konzept der Schule diametral entgegensteht. Aber wen verwundert das, wenn das monatliche Schulgeld 290 US Dollar beträgt, der monatliche Durchschnittslohn eines Polizisten oder einer Hausangestellten jedoch nur etwa 150 bis 200 US \$?

Eine Begegnungsschule lebt von der Begegnung. Daher muss das Zusammenlernen von Schülern unterschiedlicher Staatsangehörigkeit und dazu noch ungleichem wirtschaftlichem Hintergrund weiterhin gefördert werden. Wenn zwei Nationen – die deutsche und die peruanische – an der Humboldtschule zu einer bikulturellen und toleranten Schulgemeinschaft verschmelzen sollen, dann müssen finanzielle Argumente auch in gewissem Rahmen in den Hintergrund der Überlegungen treten können, dann müssen Pädagogik und Soziales auch an einer Privatschule in Einzelfällen erste Priorität haben. Es ist bedauerlich genug, dass das Diktat der Haushaltsmittel nur an zwei deutschen Auslandsschulen in Südamerika – in Lima und in Quito – solch menschliche Begegnungen zulässt.

WERNER JOCHUM,
Leiter der Neuen Sekundarstufe,
Alexander-von-Humboldt-Schule
Lima, www.avhlima.edu.pe ■

Vom „Cursillo“ zum Vizedirektor

Eine Seiteneinstiegs-Erfolgsgeschichte

Die Anfänge des Seiteneinstiegs an der Humboldt Schule in San José, Costa Rica, führen in die frühen siebziger Jahre zurück. Ein weitsichtiger Schulleiter und Schulvorstand setzten die soziale Öffnung der Schule gegen zum Teil heftigen Widerstand durch.

Über Medien und Flüsterpropaganda auf die Schule hingewiesen, melden sich jährlich ca. 150 interessierte Schüler der vierten Klassen, um über einen Eingangstest die Voraussetzung für den „cursillo“ – einen zweimal wöchentlich während des Nachmittags stattfindenden Deutschkurs – zu erwerben. Von diesen etwa 45 Schülern werden rund 25 ausgewählt, die dann eine neue Klasse bilden: die 5R. Ein großer Teil dieser Schüler kommt aus Familien, die sich den Besuch einer Privatschule nur dank der Stipendienmöglichkeiten leisten können.

Campamento am Ende der 6. Klasse

Schon in der 5. Klasse erfolgt eine Integration der neuen Schüler im Fach Sport; darüber hinaus bieten die meist kostenlosen Arbeitsgemeinschaften in Sport, Kunst und Musik Chancen zur Integration. Gleichzeitig werden die Eltern in einem Seminar mit den Besonderheiten der Schule vertraut gemacht. Am Ende der 6. Klasse findet für die Schüler einer Jahrgangsstufe ein mehrtägiger Ausflug („campamento“) statt, bei

dem sie über die Grenze der eigenen Klasse hinaus engen Kontakt mit ihren Mitschülern haben. Im folgenden Jahr integrieren wir die R-Schüler im Fach Spanisch mit einer Normalklasse und in der 9. Klasse mischen wir die drei Gruppen vollständig. Dabei zeigt sich, dass fast alle R-Schüler das Potenzial für das deutsche Abitur haben.

In den beiden letzten Jahren ihrer Schullaufbahn ist den meisten Jugendlichen nicht mehr bewusst, aus welcher Gruppe ihre Mitschüler stammen. Die zusätzlich zum Erreichen der deutschen Hochschulreife eingerichtete 12. Klasse besteht zum Teil bis zur Hälfte aus ehemaligen Seiteneinstiegschülern.

In der letztjährigen Hochschulreifeprüfung wurde der Costaricaner Mauricio Chaves der beste Absolvent der gesamten Prüfungsregion: „In diesem Augenblick habe ich das Gefühl, dass ich nicht nur Costaricaner bin, sondern auch ein Deutscher, denn ich lüge nicht, wenn ich sage, dass ich mich an das deutsche Erziehungssystem, die deutsche Mentalität und Kul-



Groß sind die Unterschiede zwischen der ersten und der heutigen 5 R nicht. Auf diesem Bild ist die aktuelle Klasse 5 R mit ihrem Klassenlehrer Jorge Chaves und Schulleiter W. Schönberger zu sehen.



Sie haben ihren Weg zurück gefunden: Andrea Maroto, Marta Soto und Leonardo Araya haben einst selbst den Seiteneinstieg geschafft, heute lehren sie an der Humboldt-Schule.

tur gewöhnt habe; sie sind nun auch ein Teil von mir.“

Die seit Einführung der Hochschulreifeprüfung im Jahr 1986 eingerichtete schuleigene Pro-Humboldt-Stiftung hat seitdem vor allem Schülern des R-Zweiges mit einem Stipendium ein Studium in Deutschland ermöglicht. Damit hat sie auch, wie es der Ex-Stipendiat Hugo Navas formuliert:

„Ich lüge nicht, wenn ich sage, dass ich mich an das deutsche Erziehungssystem, die deutsche Mentalität und Kultur gewöhnt habe.“

HUGO NAVAS

„meinen Horizont weiter gemacht, als Fachmann und als Mensch“. Allgemein ist zu beobachten, dass ein Studium in Deutschland für die Schüler attraktiver geworden ist.

Auch sonst bleibt die Schule für ehemalige R-Schüler interessant: Eine Absolventin des ersten Seiteneinstiegsjahrgangs arbeitet als Lehrerin an der Schule, ein R-Schüler als Vize-Direktor, eine dritte Absolventin des R-Zweiges ist heute Erzieherin im Kindergarten ...

Humboldt Schule,
San José, Costa Rica

Wer integriert wen?

Die Paradoxie der Mehrheiten

Rund 1,7 Millionen Menschen leben in Namibia. Die meisten – knapp 95 Prozent – sind dunkelhäutig. Nur ein Viertel der kleinen weißen Minderheit spricht Deutsch. Doch in der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) Windhoek scheint verkehrte Welt zu herrschen: Obwohl in Namibia ist hier die Mehrheit deutschsprachig; hier wird im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof meist deutsch gesprochen.

Die DHPS in Windhoek ist eine „Integrierte Begegnungsschule“, d. h. etwa ein Fünftel der knapp 1.000 Schüler werden hier in der Neuen Sekundarstufe – dem englischsprachigen Zweig der Schule – unterrichtet, die mit Klasse 5 beginnt. Fünf Jahre später werden die Klassen unabhängig von ihrer Sprachgruppe neu zusammengesetzt. Von da an wird in englischer Sprache gelehrt. Der Schulabschluss erfolgt mit der englischsprachigen Cambridge-Prüfung „HIGCSE“ (Higher International General Certificate for Secondary Education) in Klasse 12. Das anschließende 13. Schuljahr wird nur in Ausnahmefällen von einzelnen

Schülern der Neuen Sekundarstufe zum Erwerb der deutschen Hochschulreifeprüfung besucht.

Viele der Schüler der neuen Sekundarstufe kommen aus Partnerschulen der DHPS, aus den „ehemaligen Townships“ Khomasdal und Katutura: Sie sind farbige und schwarze Namibier.

Wäre da nicht die Schuluniform, die Jungen und Mädchen könnten von jedem bundesdeutschen Schulhof stammen. Damit ist bereits die besondere Situation der DHPS im Rahmen der Begegnungsschulen angesprochen und auch die Frage: Um wessen Integration geht es uns in der Schule?

Mit der Schuluniform treten die Kinder und Jugendlichen der Neuen Sekundarstufe aus ihrem Umfeld heraus und kommen in die DHPS.

Für sie ist es nicht leicht.

Sie sehen sich in einer äußerlich erkennbaren Sonderstellung, zumal auch die soziale und finanzielle Stellung der dunkelhäutigen namibischen Familien zum Großteil schwächer als die der Familien der deutschsprachigen Schüler ist.





Sie haben ihren Weg zurück gefunden: **Andrea Maroto, Marta Soto und Leonardo Araya** haben einst selbst den Seiteneinstieg geschafft, heute lehren sie an der Humboldt-Schule.

tur gewöhnt habe; sie sind nun auch ein Teil von mir.“

Die seit Einführung der Hochschulreifeprüfung im Jahr 1986 eingerichtete schuleigene Pro-Humboldt-Stiftung hat seitdem vor allem Schülern des R-Zweiges mit einem Stipendium ein Studium in Deutschland ermöglicht. Damit hat sie auch, wie es der Ex-Stipendiat Hugo Navas formuliert:

„Ich lüge nicht, wenn ich sage, dass ich mich an das deutsche Erziehungssystem, die deutsche Mentalität und Kultur gewöhnt habe.“

HUGO NAVAS

„meinen Horizont weiter gemacht, als Fachmann und als Mensch“. Allgemein ist zu beobachten, dass ein Studium in Deutschland für die Schüler attraktiver geworden ist.

Auch sonst bleibt die Schule für ehemalige R-Schüler interessant: Eine Absolventin des ersten Seiteneinstiegsjahrgangs arbeitet als Lehrerin an der Schule, ein R-Schüler als Vize-Direktor, eine dritte Absolventin des R-Zweiges ist heute Erzieherin im Kindergarten ...

Humboldt Schule,
San José, Costa Rica

Wer integriert wen?

Die Paradoxie der Mehrheiten

Rund 1,7 Millionen Menschen leben in Namibia. Die meisten – knapp 95 Prozent – sind dunkelhäutig. Nur ein Viertel der kleinen weißen Minderheit spricht Deutsch. Doch in der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) Windhoek scheint verkehrte Welt zu herrschen: Obwohl in Namibia ist hier die Mehrheit deutschsprachig; hier wird im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof meist deutsch gesprochen.

Die DHPS in Windhoek ist eine „Integrierte Begegnungsschule“, d. h. etwa ein Fünftel der knapp 1.000 Schüler werden hier in der Neuen Sekundarstufe – dem englischsprachigen Zweig der Schule – unterrichtet, die mit Klasse 5 beginnt. Fünf Jahre später werden die Klassen unabhängig von ihrer Sprachgruppe neu zusammengesetzt. Von da an wird in englischer Sprache gelehrt. Der Schulabschluss erfolgt mit der englischsprachigen Cambridge-Prüfung „HIGCSE“ (Higher International General Certificate for Secondary Education) in Klasse 12. Das anschließende 13. Schuljahr wird nur in Ausnahmefällen von einzelnen

Schülern der Neuen Sekundarstufe zum Erwerb der deutschen Hochschulreifeprüfung besucht.

Viele der Schüler der neuen Sekundarstufe kommen aus Partnerschulen der DHPS, aus den „ehemaligen Townships“ Khomasdal und Katutura: Sie sind farbige und schwarze Namibier.

Wäre da nicht die Schuluniform, die Jungen und Mädchen könnten von jedem bundesdeutschen Schulhof stammen. Damit ist bereits die besondere Situation der DHPS im Rahmen der Begegnungsschulen angesprochen und auch die Frage: Um wessen Integration geht es uns in der Schule?

Mit der Schuluniform treten die Kinder und Jugendlichen der Neuen Sekundarstufe aus ihrem Umfeld heraus und kommen in die DHPS.

Für sie ist es nicht leicht.

Sie sehen sich in einer äußerlich erkennbaren Sonderstellung, zumal auch die soziale und finanzielle Stellung der dunkelhäutigen namibischen Familien zum Großteil schwächer als die der Familien der deutschsprachigen Schüler ist.



Die Mehrheit der deutschsprachigen Schüler hingegen trifft in ihrem häuslichen und sozialen Umfeld nur dann auf Namibier dunkler Hautfarbe, wenn es um Angestellte geht. Leicht vorstellbar also, dass so Empfindlichkeiten, Diskriminierungen und Konflikte entstehen können, die unter Umständen als rassistisch interpretiert werden. Auf beiden Seiten.

„Wir“ und „Die Anderen“

Dafür gibt es verschiedene Gründe: Zum einen beginnt die Neue Sekundarstufe erst mit Klasse 5, während die anderen Schüler sich und die Schule schon seit vier Jahren kennen. Zum anderen stehen drei deutschsprachigen fünfte Klassen einer englischsprachigen gegenüber, so dass das „Wir“ und „Die Anderen“ schon im Denken angelegt ist. Das setzt sich in der Situation an der Schule fort: Es gibt keine Lehrer, die der *Peer Group* der Mädchen und Jungen der Neuen Sekundarstufe entsprechen. Die Lehrkräfte sind hellhäutig, das Personal der Schule aber, das für das Putzen und für Reparaturen abgestellt ist, nicht.

So ergibt sich also in der Begegnungsschule die Umkehrung der Verhältnisse im Staat: auf dem Schulhof ist die überwiegende Mehrheit weiß und deutschsprachig. Wird das Thema Integration angesprochen, scheint es nur um die englischsprachigen Schüler zu gehen: Wie können sie besser integriert werden?

Integration kann kein einseitiger Prozess sein und nicht angeordnet werden. Zwar stellen wir uns idealer Weise einen Zustand vor, in dem die Schüler miteinander arbeiten und lernen, Sport treiben, spielen. Gleichzeitig trennen wir die Kinder aber – aus gutem Grund, denn sie sprechen verschiedene Sprachen und können kaum zusammen unterrichtet werden, ohne dass es zu Benachteiligungen käme.

So begeben wir uns also auf den schwierigen Weg der Zusammenführung beider sonst in Klassenverbänden getrennten Gruppen –



Fototermin im Werkraum (oben) und das Schulsprecherteam in Pose.

beim gemeinsamen mehrsprachigen Unterricht in den Fächern Musik, Sport, Arbeitslehre und der zweiten Fremdsprache zum Beispiel oder bei den Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag. Wir haben Spiel- und Sportnachmittage für Klassen eines Jahrgangs und nicht zuletzt die gemeinsamen Klassenfahrten, den „Big Walk“.

Begriff „Begegnung“ statt „Integration“

Die Schüler der Neuen Sekundarstufe schätzen die DHPS, auch

wenn es für sie eine Umstellung bedeutet. Sie gehen gern in diese Schule, weil sie einen freieren Unterrichtsstil bietet, weil sie sich am öffentlichen Schulleben und an künstlerischen Arbeitsgemeinschaften beteiligen können.

Wenn es um Integration geht, loben die Schüler auch ein Phänomen: Die verschiedenen Bevölkerungsgruppen Namibias mit nicht-deutscher Muttersprache (das

Namibier gesucht

Für mich als im Jahr 2000 vermittelte Lehrerin war die Schule zunächst eine große Überraschung: Wohl wissend um die koloniale Vergangenheit Namibias als deutsches „Schutzgebiet“, aber auch um die Unabhängigkeit des Landes seit 1990 hatte ich mir eine solche Enklave des Deutschtums nicht vorstellen können. Zwar ist die Mehrheit der Ortskräfte an der Schule namibischer Staatsangehörigkeit – aber alle sind weißer Hautfarbe, sprechen und verstehen Deutsch. Für die aus Deutschland vermittelten Auslandsdienstlehrkräfte gibt es keine Probleme der Integration: die Frage stellt sich gar nicht. Denn in bestimmten Wohnbezirken Windhoeks leben nur Weiße, so dass es mit der deutschen Sprache keinerlei Verständnisprobleme beim Einkaufen, bei Arztbesuchen oder dem Abschluss von Versicherungen gibt. So besteht keinerlei Druck oder gar Zwang zur Integration – vielmehr Hilflosigkeit: Ja, wo kann ich denn die Namibier kennen lernen, die die große Mehrheit der hiesigen Bevölkerung ausmachen? Möglichkeiten dazu erschließen sich nur bei eigenem Engagement.

GISELA FASSE



Das kann sich sehen lassen

- Aus dem so genannten „Fremdsprachenweig“, der 1988 für Schüler der 7. Klasse eingerichtet wurde, ist die Neue Sekundarstufe geworden, die mit Klasse 5 beginnt. D.h. mehr Schüler im englischsprachigen Zweig.
- Die Schüler der Neuen Sekundarstufe nehmen genauso selbstbewusst und erfolgreich am öffentlichen Leben der Schule teil wie die anderen: Die Schulsprecherin ist in diesem Jahr ein Mädchen aus der Neuen Sekundarstufe.
- Zu den jährlichen Höhepunkten der DHPS-Veranstaltungen gehören die Wahlen von „Miss und Mr. DHPS“. Natürlich haben die Sekundarstufler diesen Titel bereits errungen, aber auch die Moderation des Abends in englischer und deutscher Sprache übernahmen sie mehrfach.
- Am Rednerwettbewerb in deutscher Sprache nahmen in diesem Jahr zwei Schülerinnen teil, deren Muttersprache nicht deutsch ist: Beide gingen mit Preisen nach Hause.
- Der Schulbeste des vorigen Schuljahres kam mit einem Zeugnisdurchschnitt von 94 Prozent aus der Sekundarstufe.

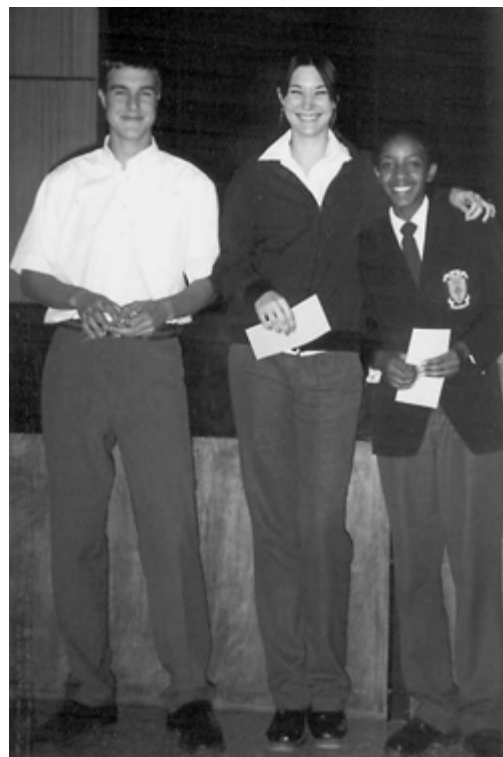
sind die Herero, Ovambo, Nama/Damara sowie die Afrikaans Sprechenden) besuchen eine Klasse. Erst seit der Unabhängigkeit Namibias 1990 wurde die Trennung von Wohngebieten und Schulen aufgehoben. Diese Begegnung wird als bereichernd empfunden. Deutlich wird die sich daraus ergebende kulturelle Vielfalt in Auftritten des Schulchores, dem mehrheitlich Schüler der Neuen Sekundarstufe angehören.

Trotz aller Erfolge (vgl. Kasten) bleiben Defizite, die zum Teil im System der Schule – die notwendigen zwei Sprachzweige Deutsch und Englisch – selbst liegen. Darum möchte

nungen können wir herbeiführen, die Möglichkeiten dafür zeigen. Integration aber lässt sich nicht erzwingen.

Vorurteilsfrei in der Rappelkiste

Wir arbeiten an einem veränderten Konzept für die Neue Sekundarstufe, das die Möglichkeiten der Begegnung von deutsch- und englischsprachigen Schülern aller Hautfarben erleichtern soll. Besonders optimistisch sehen wir die Entwicklung im Kindergarten, der „Rappelkiste“. Hier arbeiten schwarze und weiße Erzieherinnen mit gemischten Gruppen, sprechen Deutsch und Englisch mit den Kindern, die ganz vorurteilslos miteinander umgehen. Diese Haltung der Kinder wollen wir durch einen gemeinsamen Übergang in die Primarstufe erhalten.



ich den Begriff „Integration“ an dieser Stelle gern durch „Begegnung“ ersetzen. Warum? Begeg-

Und noch eins: Die Deutsche Höhere Privatschule ist nicht nur

eine deutsche Auslandsschule, sondern auch eine namibische Schule. Ihre namibischen Schüler müssen auf eine Integration in ihren Staat und ihre Gesellschaft vorbereitet sein.

GISELA FASSE
Leiterin der Neuen Sekundarstufe,
DHPS, Windhoek

Die Sieger des Rednerwettbewerbes:
Felix Rückert, Ramona Adrian und Sheila Pereira (oben).

Die Frage, wer die friedliche Koexistenz erfunden hat, stellt sich nicht. Die Tiere haben es uns Menschen vorgemacht.



Name des Schülers/der Schülerin:

Name der jetzigen Schule:

Ort, Bundesland/Land:

Jetzt in Klasse _____

Es gab aus Sicht der aufnehmenden Schule
keine Probleme beim Wechsel. ☐

Die jetzigen Noten entsprechen in etwa dem
Leistungsbild des letzten Zeugnisses. ☐

Die Leistungen in den folgenden Fächern
sind deutlich schlechter als im letzten Zeugnis:

Die Leistungen in den folgenden Fächern
sind deutlich besser als im letzten Zeugnis:

Es gab Anpassungs- oder soziale Schwierigkeiten
(kurze Beschreibung):

Andere Anmerkungen:

Unterschrift _____ Schulstempel

„Als deutsche Begegnungsschule im Ausland arbeiten wir unter Voraussetzungen, die sich zum Teil erheblich von denen im Inland unterscheiden. Unsere Zielsetzung ist aber u. a., Kindern und Jugendlichen aus Familien, die sich vorübergehend hier in Stockholm aufhalten, eine angemessene Schulbildung zu ermöglichen. Wenn unsere Schüler mit ihren Familien umziehen, wechseln sie zu Schulen in den verschiedenen deutschen Bundesländern oder zu anderen Auslandsschulen. Für uns ist es wichtig zu erfahren, ob unsere ehemaligen Schüler den Übergang ohne Schwierigkeiten bewältigen konnten. Wir wären Ihnen deshalb dankbar, wenn wir ... eine Rückmeldung erhalten könnten. Der Einfachheit halber bitten wir Sie, die hier aufgeführten Fragen zu beantworten. Wir freuen uns aber auch über einen gesonderten Brief ...“

Genau 21 dieser Briefe sind im Februar 2003 an Schulen in Deutschland und Österreich gegangen; 17 Antworten liegen vor, was einer Rücklaufquote von knapp 81 Prozent entspricht. Damit steht die Repräsentativität dieser Umfrage außer Frage.

In den Rückschreiben gaben alle antwortenden Schulen an, dass es aus ihrer Sicht keine Probleme beim Wechsel gegeben habe und das jetzige Notenbild in etwa dem Leistungsbild des letzten Stockholmer Zeugnisses entspreche. Auch hinsichtlich der einzelnen Fächer gab es kaum signifikante Unterschiede zur Benotung.

Obendrein können sich die Stockholmer über Einschätzungen freuen, die auch eine qualitative Bewertung zulassen. „H. hat schnell Kontakte geknüpft und ist gut integriert. Er ist ein guter Schüler und eine Bereicherung für die Jahrgangsstufe“, heißt es da. Oder: „... ist es mir eine große Freude, Ihnen mitteilen zu können, dass A's Schuleintritt ein Geschenk für unsere Klassengemeinschaft war und ist. Sie hat von Anfang an alle Übergangshürden meisterhaft bewältigt.“

cg

Bitte um Rückmeldung

Wie in Stockholm Qualität gemessen wird

„J. ist ein Gewinn für unsere Klasse. Sie haben offenbar gute Vorarbeit geleistet.“ Das steht nicht in einem Zeugnis, sondern in einem Antwortschreiben, das die Deutsche Schule Stockholm erhalten hat. Die Schule hat sich nämlich ein System erarbeitet, das ein gewisses Feedback ihrer Arbeit verspricht.

Verlassen Schüler die Bildungseinrichtung in der schwedischen Hauptstadt, um an einer anderen Schule weiterzulernen, folgt ihnen ein Brief mit Fragebogen – gerichtet an die Leitung der neuen Schule. Darin schreibt die Schulleiterin der Deutschen Schule Stockholm, Hildegard Remme:

Binnendifferenzierung als „tägliches Brot“

Eine Klasse mit Gymnasiasten, Haupt- und Realschülern

Abhängig vom Leistungsstand lernen die Schüler in verschiedenen Gruppen innerhalb einer Klasse. Auch ihre Aufgaben unterscheiden sich. Den entstehenden Freiraum nutzt die Lehrerin für die Betreuung einzelner Schüler.

Genau 401 Mädchen und Jungen besuchen die Deutsche Schule Tokyo Yokohama (DSTY), etwa 60 davon sind in diesem Schuljahr neu hinzugekommen. Zur Schülerschaft gehören Kinder aus deutsch-japanischen Ehen, Experten Kinder, die noch nie in Deutschland zur Schule gegangen sind, Kinder aus deutsch-spanischen, deutsch-englischen Familien, Kinder aus verschiedenen Bundesländern mit verschiedenen Lehrplänen. Alle Kinder bringen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, greifen auf ein unterschiedliches Lerntempo zurück und haben unterschiedliche Begabungen. Um sie auf dem Leistungsstand abzuholen, auf dem

sie sich nach der Grundschule befinden, müssen binnendifferenzierende Maßnahmen bereits in der Orientierungsstufe einsetzen.

Gerade in den Jahrgängen 5 und 6 bietet es sich an mit Arbeitspässen zu arbeiten. Zum einen ist diese Arbeitsform den Schülern meist schon aus der Grundschule als Wochenplan bekannt, zum anderen eröffnet sie Möglichkeiten einer breit gefächerten Differenzierung. Die Arbeitspässe enthalten Grundanforderungen/Aufgaben, die von allen Schülern gelöst werden müssen – darüber hinaus aber auch Zusatzaufgaben, die insbesondere die leistungsstarken Schüler fordern sollen. Diese Arbeiten sind

von den Schülern innerhalb einer vorgegebenen Zeit im Unterricht oder zu Hause zu bearbeiten und können im optimalen Fall individuell auf den Einzelnen zugeschnitten sein.

Kontrolle muss sein

Für die heterogenen Schülerverbände einer Orientierungsstufe ist es notwendig, die Auswahl der Aufgaben nicht nur auf die eingeführten gymnasialen Lehrwerke zu beschränken, sondern auch auf Aufgaben aus Real- und Hauptschulbüchern zurückzugreifen.

Kontrolle muss sein. Am wichtigsten und auf Dauer am effizientesten, was die Nachhaltigkeit des Geübten anbelangt, ist sofortige Selbstkontrolle. Der Schüler erhält ein Kontrollblatt beim Nachweis seiner gelösten Aufgabe. Er bekommt somit die Möglichkeit, Unsicherheiten und Fehler gleich selbst zu erkennen und zu korrigieren und damit eine Rückmeldung über seine Leistung. Auf dem Arbeitspass ist zudem der genaue Termin des Kontrolltests (Diktat, Kurztest) vermerkt, der zugleich für den Lehrer relevant ist.

Natürlich bedeutet sowohl die Vorbereitung der Pläne als auch die abschließende Kontrolle, die besonders noch in der Klasse 5 notwendig ist, für den Lehrer einen erheblichen zeitlichen Aufwand. Der große Vorteil zeigt sich während des Unterrichts: Die Schüler können ihr Lerntempo und die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben selbst bestimmen. Sie werden angeleitet, selbstständig unter Einbezug aller zur Verfü-



gung stehenden Hilfsmittel (Wörterbuch, Lexikon, Internet) zu arbeiten. Der Lehrer hat somit Zeit, sich einzelnen Schülern zuzuwenden, die gerade mit Mühe die Grundanforderungen erfüllen, bzw. den Lernzuwachs der Leistungsstärkeren im Auge zu behalten.

Nach der Orientierungsstufe erfolgt eine Aufteilung der Schüler entsprechend der Leistungsniveaus. In diesem Schuljahr sind nur wenige Kinder als Realschüler und nur ein Schüler als Hauptschüler eingestuft. Die Real- und der Hauptschüler werden in den gymnasialen Klassen mit unterrichtet. Wie können die Lehrkräfte den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler dabei gerecht werden? Wie lassen sich die Gymnasiasten fördern und fordern, ohne dass Real- und Hauptschüler ständig überfordert sind?

Geeignet: Lernen an Stationen, Wochenpläne

Aufgrund der geringen Anzahl an Real- und Hauptschülern ist eine äußere Differenzierung, d.h. die Bildung von eigenen Realschulklassen, nicht möglich. Sie müssen also in allen Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik etc.) in den gymnasialen Klassenverband integriert werden. Aufgabe der Lehrkraft ist es nun, durch gezielte Binnendifferenzierung im Unterricht allen Schülern möglichst gerecht zu werden. Offene Unterrichtsformen/Freiarbeit wie Lernen an Stationen, Wochenpläne und Projekte bieten sich an. Auch der Einsatz von Unterrichtsmaterial, das dem Leistungsniveau der Untergruppen angepasst ist, schafft Raum. Neben diesem auf das Niveau ausgerichteten Lernangebot im Unterricht gehören zu den Fördermaßnahmen auch dif-

ferenzierte Bewertungsmaßstäbe und Leistungserhebungen sowie eine differenzierte Aufgabenstellung bei den Hausaufgaben.

Begleitend zum gymnasialen Unterricht erhalten Real- und Hauptschüler in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch gezielte Realschulförderung in Einzelstunden durch Lehrkräfte sowie eine gezielte Hausaufgabenbetreuung. Für letztere gilt keine starre Organisationsform, vielmehr werden je nach Empfehlung der Lehrkräfte die Fächer gefördert, die für die Schüler am notwendigsten sind. Diese offene Vorgehensweise sorgt für größtmögliche Effizienz und hilft, eine zeitliche und inhaltliche Überforderung der Real- und Hauptschüler zu vermeiden.

Darüber hinaus beinhaltet das Differenzierungskonzept die Mög-

DSTY in Zahlen

Von den 401 Mädchen und Jungen, die die Deutsche Schule Tokyo Yokohama besuchen, gehen zurzeit 76 in den Kindergarten, 132 in die Grundschule und 193 in das Gymnasium. Unter den Gymnasiasten gehören 48 zur Orientierungsstufe, 91 zur Sekundarstufe 1 (7.-10. Klasse) und 54 zur Oberstufe.

Das fällt auf im Stadtbild.



lichkeit, dass Realschüler das Ersatzfach Wirtschaft wählen können, das jahrgangsübergreifend (8. – 10. Klasse) als Alternative zu Französisch und Japanisch als 2. Fremdsprache angeboten wird. Gerade im Fach Französisch waren die Leistungsunterschiede enorm: Einige Realschüler hatten mit dem Eintritt in die 9. Klasse noch kein Französisch und mussten einem einsprachig geführten Unterricht „zuhören“. Während die gymnasialen Schüler in einer Stillarbeits-

mit Latein als dritter Fremdsprache in der 9. Klasse beginnen, möchten zwei Latein als bereits begonnene erste oder zweite Fremdsprache mit dem Ziel fortsetzen, das Latinum abzuschließen.

Es sitzen also Sprachanfänger und Fortgeschrittene in einer Lerngruppe. Im gemeinsam erteilten Unterricht erhalten die Fortgeschrittenen bei der Erarbeitung neuer syntaktischer Phänomene den Raum, in die Rolle des Lehrers zu schlüpfen. Die Binnendifferenzierung erfolgt für die Fortgeschrittenen gemäß ihres Leistungsniveaus in der Bearbeitung der Unterrichtseinheiten nach Wochenplänen. Zu Beginn der Woche wird der Plan mit der Lehrkraft besprochen, am Ende der Woche erfolgt die Auswertung und die Kontrolle durch die Lehrkraft. In dieser Zeit sind die Anfänger mit selbstständigen Übersetzungsphasen beschäftigt.

Bei der differenzierenden Arbeit erfolgt eine räumliche Trennung der Lerngruppen durch die verschiedenen Tische. Die unterschiedlichen Lernniveaus schreiben speziell für ihren Leistungsstand passende Kontrollen und Klassenarbeiten. Bei dieser Arbeitsweise bleibt das Niveau der Fortgeschrittenen erhalten. Außerdem werden sie von den Anfängern als „fachliche Autoritäten“ anerkannt, deren Potenzial besonders in den Lernphasen vor Klassenarbeiten ausgeschöpft wird.

Wie diese Beispiele verdeutlichen, gehört die Binnendifferenzierung „zum täglichen Brot“ an Auslandsschulen und heißt vor allem eins: Intensives Arbeiten für Schüler und Lehrer. Jahr für Jahr steht die Lehrkraft vor der neuen Herausforderung, die Schüler so zu fördern, dass sie die Unterrichtsziele und Abschlüsse erreichen können, die ihren Lernmöglichkeiten entsprechen.

ARMIN HUBER,
Regionaler Fortbildungs-
koordinator für Ostasien,
DS Tokyo Yokohama



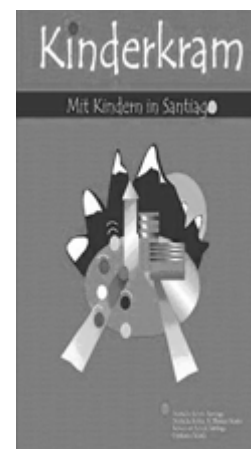
Schulschluss an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama.

phase üben, konnte sich der Lehrer dem Realschüler widmen und ein Anfangsphänomen grammatisch erklären. Die phonetische Förderung und das Sprechen kommen in diesen Phasen aber zu kurz. Je unterschiedlicher die Lernvoraussetzungen sind, desto mehr stößt der doppelt geführte Unterricht an seine Grenzen, desto mehr entpuppt sich die Binnendifferenzierung als Tropfen auf den heißen Stein.

Beispiel: Lateinunterricht

Doch nicht nur die Unterschiede zwischen Realschülern und Gymnasiasten erfordern Binnendifferenzierung, auch in gymnasialen Lerngruppen können Anfänger und Fortgeschrittene in einer Gruppe sitzen. Das ist an der DSTY im Lateinunterricht der Fall. Aufgrund der hohen Schülermobilität setzt sich die Lateinklasse zumeist aus einer Gruppe mit Schülern unterschiedlicher Schullaufbahn zusammen. Während acht Schüler

Man kann sich nie auf alles vorbereiten. Mindestens genauso wichtig sind persönliche Kontakte, wie sie zum Beispiel beim Frühstückstreffen der „Grupo Integration“ entstehen.



Interessierte Eltern waren es, die vor vier Jahren an der Deutschen Schule Santiago die „Grupo Integration“ gründeten, um neu ankommenden Familien das Einleben in Schule und Stadt zu erleichtern. Denn der Einstieg in den unbekannten Alltag ist alles andere als einfach – gerade für Familien, die mit geringen Sprachkenntnissen nach Chile kommen.

Um eigene Wege zu finden und die neuen Situationen zu meistern, ist es nötig, einen Zugang zur Kultur, zu den Gegeben- und Gewohnheiten des Gastlandes zu finden. Und genau da setzt die Arbeit der „Grupo Integration“ an: „Wir versuchen, die Neuankömmlinge in der ersten Zeit zu begleiten und praktische Hilfestellungen zu geben.“ Zentraler Gedanke ist es, eigene Erfahrungen zu vermitteln und damit anderen zu helfen.

Weit mehr als Spanisch und Deutsch

Die „Grupo Integration“ – das sind sowohl Chilenen als auch Mitglieder, die selbst einmal neu waren – versucht, den Familien ein schnelleres und besseres Zurechtfinden in Santiago zu ermöglichen. Kaum angekommen, werden die Zuzügler zu den monatlich stattfindenden Treffen eingeladen. Menschen verschiedenster Nationalitäten der Deutschen Schule begegnen sich, und in dem bunten Sprachgewirr gibt es mehr als Spanisch und Deutsch, so dass sich

lichkeit, dass Realschüler das Ersatzfach Wirtschaft wählen können, das jahrgangsübergreifend (8. – 10. Klasse) als Alternative zu Französisch und Japanisch als 2. Fremdsprache angeboten wird. Gerade im Fach Französisch waren die Leistungsunterschiede enorm: Einige Realschüler hatten mit dem Eintritt in die 9. Klasse noch kein Französisch und mussten einem einsprachig geführten Unterricht „zuhören“. Während die gymnasialen Schüler in einer Stillarbeits-

mit Latein als dritter Fremdsprache in der 9. Klasse beginnen, möchten zwei Latein als bereits begonnene erste oder zweite Fremdsprache mit dem Ziel fortsetzen, das Latinum abzuschließen.

Es sitzen also Sprachanfänger und Fortgeschrittene in einer Lerngruppe. Im gemeinsam erteilten Unterricht erhalten die Fortgeschrittenen bei der Erarbeitung neuer syntaktischer Phänomene den Raum, in die Rolle des Lehrers zu schlüpfen. Die Binnendifferenzierung erfolgt für die Fortgeschrittenen gemäß ihres Leistungsniveaus in der Bearbeitung der Unterrichtseinheiten nach Wochenplänen. Zu Beginn der Woche wird der Plan mit der Lehrkraft besprochen, am Ende der Woche erfolgt die Auswertung und die Kontrolle durch die Lehrkraft. In dieser Zeit sind die Anfänger mit selbstständigen Übersetzungsphasen beschäftigt.

Bei der differenzierenden Arbeit erfolgt eine räumliche Trennung der Lerngruppen durch die verschiedenen Tische. Die unterschiedlichen Lernniveaus schreiben speziell für ihren Leistungsstand passende Kontrollen und Klassenarbeiten. Bei dieser Arbeitsweise bleibt das Niveau der Fortgeschrittenen erhalten. Außerdem werden sie von den Anfängern als „fachliche Autoritäten“ anerkannt, deren Potenzial besonders in den Lernphasen vor Klassenarbeiten ausgeschöpft wird.

Wie diese Beispiele verdeutlichen, gehört die Binnendifferenzierung „zum täglichen Brot“ an Auslandsschulen und heißt vor allem eins: Intensives Arbeiten für Schüler und Lehrer. Jahr für Jahr steht die Lehrkraft vor der neuen Herausforderung, die Schüler so zu fördern, dass sie die Unterrichtsziele und Abschlüsse erreichen können, die ihren Lernmöglichkeiten entsprechen.

ARMIN HUBER,
Regionaler Fortbildungs-
koordinator für Ostasien,
DS Tokyo Yokohama



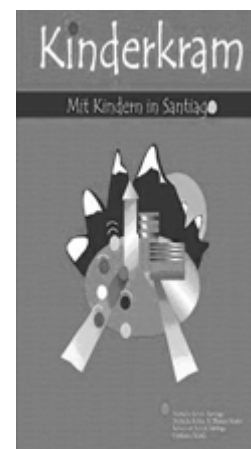
Schulschluss an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama.

phase üben, konnte sich der Lehrer dem Realschüler widmen und ein Anfangsphänomen grammatisch erklären. Die phonetische Förderung und das Sprechen kommen in diesen Phasen aber zu kurz. Je unterschiedlicher die Lernvoraussetzungen sind, desto mehr stößt der doppelt geführte Unterricht an seine Grenzen, desto mehr entpuppt sich die Binnendifferenzierung als Tropfen auf den heißen Stein.

Beispiel: Lateinunterricht

Doch nicht nur die Unterschiede zwischen Realschülern und Gymnasiasten erfordern Binnendifferenzierung, auch in gymnasialen Lerngruppen können Anfänger und Fortgeschrittene in einer Gruppe sitzen. Das ist an der DSTY im Lateinunterricht der Fall. Aufgrund der hohen Schülermobilität setzt sich die Lateinklasse zumeist aus einer Gruppe mit Schülern unterschiedlicher Schullaufbahn zusammen. Während acht Schüler

Man kann sich nie auf alles vorbereiten. Mindestens genauso wichtig sind persönliche Kontakte, wie sie zum Beispiel beim Frühstückstreffen der „Grupo Integration“ entstehen.



Interessierte Eltern waren es, die vor vier Jahren an der Deutschen Schule Santiago die „Grupo Integration“ gründeten, um neu ankommenden Familien das Einleben in Schule und Stadt zu erleichtern. Denn der Einstieg in den unbekannten Alltag ist alles andere als einfach – gerade für Familien, die mit geringen Sprachkenntnissen nach Chile kommen.

Um eigene Wege zu finden und die neuen Situationen zu meistern, ist es nötig, einen Zugang zur Kultur, zu den Gegeben- und Gewohnheiten des Gastlandes zu finden. Und genau da setzt die Arbeit der „Grupo Integration“ an: „Wir versuchen, die Neuankömmlinge in der ersten Zeit zu begleiten und praktische Hilfestellungen zu geben.“ Zentraler Gedanke ist es, eigene Erfahrungen zu vermitteln und damit anderen zu helfen.

Weit mehr als Spanisch und Deutsch

Die „Grupo Integration“ – das sind sowohl Chilenen als auch Mitglieder, die selbst einmal neu waren – versucht, den Familien ein schnelleres und besseres Zurechtfinden in Santiago zu ermöglichen. Kaum angekommen, werden die Zuzügler zu den monatlich stattfindenden Treffen eingeladen. Menschen verschiedenster Nationalitäten der Deutschen Schule begegnen sich, und in dem bunten Sprachgewirr gibt es mehr als Spanisch und Deutsch, so dass sich

Einstieg in den neuen Alltag

„Grupo Integration“ hilft nicht nur mit 90-seitiger Broschüre



jeder nach Belieben unterhalten kann.

Die Veranstaltungen haben keine starre Form. Einerseits werden Nachmittagstreffen organisiert, bei denen sich Groß und Klein in lockerer Atmosphäre bei Kaffee, Kuchen und Spielen kennenlernen können. Andererseits gibt es Vormittags- oder Abendtermine, die ausführlichere Diskussionen erlauben. In jedem Falle dienen sie als offene Foren und Kontaktbörse: Leute kennen lernen – auch Familien, die sich in einer ähnlichen Situation befinden – Adressen austauschen, Fragen stellen, Probleme besprechen, Infos über Schule, Land und Leute erhalten und vieles mehr.

In Zusammenarbeit mit der Schule werden Lösungen für Probleme

gesucht, die bei den neu ankommenden Schülern naturgemäß häufig im Sprachbereich liegen, beispielsweise durch Intensivkurse und Differenzierung.

Infosammlung als Fundgrube

Da sich Fragen, Bedürfnisse und für Neuankömmlinge relevante Auskünfte oftmals wiederholen, erstellte die Gruppe vor drei Jahren eine zweisprachige Informationsbroschüre (Spanisch/Deutsch): „Kinderkram – mit Kindern in Santiago leben“.

Auf Grund der großen Resonanz wurde im März 2003 eine zweite, aktualisierte und erweiterte Fassung veröffentlicht. Nun bezieht sich die Informations- und Adressensammlung auf alle vier Schu-

len in Santiago, an denen Deutsch unterrichtet wird.

Von der Vorstellung dieser Schulen über allgemeine Informationen zum Leben in Santiago wie z.B. Botschaften und deutschsprachige Ärzte, Feiertage und landestypische Besonderheiten, Kulturangebote und Ausflugs-ideen ist an alles gedacht bis hin zu Ämtern, Kommunikationstechnik, Einkaufstipps und gesunder Ernährung. Auf 90 Seiten sind Tipps gebündelt, die das Einleben erleichtern, aber auch für „alte Hasen“ eine Fundgrube darstellen: Kompakt, alle wichtigen Nummern, Internetadressen und Informationen in der Hand.

Um Leute, die nach Santiago kommen, bereits vorher zu informieren, sind Teile des Buches sowie ausgewählte Aspekte auf den Webseiten der Deutschen Schule Santiago (www.dsstgo.cl) zu finden. So entstehen per E-Mail oft Kontakte, lange bevor die Familien in Chile eintreffen.

„Grupo Integration“, DS Santiago

Spanisch zum Lieblingsfach

Bereits vor dem Auswahlgespräch hatte ich mich via Internet bei der „Grupo Integration“ umfassend und problemlos über die Stadt Santiago, die deutsche Schule; über Wege und mögliche Schwierigkeiten der Integration unserer Kinder, damals drei, fünf und sechs Jahre alt, informiert. Auch meine zusätzlichen Fragen waren umgehend und kompetent von der damaligen Vorsitzenden beantwortet worden.

Als wir tatsächlich in Santiago eintrafen, gestaltete sich sowohl die Eingewöhnung als auch die Integration unserer Kinder völlig problemlos – nicht zuletzt wegen der hervorragenden Arbeit der „Grupo Integration“. Nur der Spanischunterricht an der Deutschen Schule verlief für unseren Schulanfänger wenig zufriedenstellend. Aufgrund von Elterninitiativen, unterstützt von der Grupo Integracion, aber auch dank Spanischfachschaft, Abteilungs- und Schulleiter wurde innerhalb des letzten Jahres Großes bewegt. Kurz – Spanisch ist jetzt das Lieblingsfach meines Sohnes, und sogar auch das mit den besten Noten!

CORNELIA SCHERF-KRASS





Ob die Familie, die in diesem Haus wohnt, auch deutsche Austauschschüler einlädt, ist leider nicht bekannt.

Deutsche in Chile, Chilenen in Deutschland

Schafft besseres Verständnis: der Schüleraustausch

Die Deutsche Schule Santiago bildet ca. 2.000 Schüler aus. Sie hat den Charakter einer „Begegnungsschule“, wird also gleichermaßen von deutschen und chilenischen Schülern besucht. Seit Jahren schickt die Schule ihre Schüler der 10. Klassen für etwa drei Monate nach Deutschland.

Dieser unmittelbare Kontakt mit Deutschen und dem Leben in Deutschland wird von Schule, El-

tern und Schülern als Höhepunkt unserer bilingualen und bikulturellen Ausbildung und Erziehung angesehen.

Die Schüler sollen durch den Deutschlandaufenthalt ihre Sprachkenntnisse erweitern, Kontakt mit deutschen Jugendlichen aufnehmen und eine Einsicht in das deutsche Schulsystem bekommen.

Außerdem verschaffen sie sich durch den Aufenthalt einen allgemeinen Überblick über Geographie, Kultur und Geschichte Deutschlands und haben die Möglichkeit, ihre abstrakten Vorstellungen vom Land in ganz konkrete Erfahrungen und Erlebnisse umzuwandeln. Das gilt umgekehrt natürlich auch für die deutschen Austauschschüler, die nach Santiago kommen.

Seit dem ersten Austauschprogramm hat sich das Interesse an

dem Austauschprogramm von Seiten unserer Schüler aber vor allem von Seiten der deutschen Schüler stark erhöht. Die Zahl der teilnehmenden Chilenen hat sich seit 1993 gut verdoppelt, die der deutschen Austauschschüler fast vervierfacht (vgl. Diagramm).

In Chile sieht es so aus, dass die Schüler ab August in einem Vorbereitungskurs ein Semester lang auf ihren dreimonatigen Aufenthalt in Deutschland vorbereitet werden. Während ihres Aufenthaltes werden sie von zwei bis drei Begleitlehrern betreut. Diese übernehmen, wenn die Gruppe zusammen ist, die Leitung und Führung und stehen auch während des gesamten Aufenthaltes mit den Auslandsschülern in Kontakt.

Eine optimale Integration in Schule und Gastfamilie ist aber nur dann möglich, wenn die Schüler sozusagen gezwungen sind, sich mit ihrer neuen Umwelt ausein-

Anzahl deutscher Austauschschüler zu Besuch in Chile

Anzahl der chilenischen Teilnehmer

15	1993	48
15	1994	27
17	1995	46
23	1996	49
19	1997	52
19	1998	39
34	1999	54
30	2000	52
51	2001	70
42	2002	
57	2003	101

anderzusetzen, wenn maximal zwei bis drei unserer Austauschschüler an einer Gastschule untergebracht sind. Je geringer der Kontakt zu den Santiagoer Klassenkameraden ist, desto besser ist die Integration. Allerdings lässt sich das nicht immer einrichten. Denn es ist nicht gerade einfach, genügend deutsche Gastfamilien zu finden.

Der Austausch findet mit Gymnasien statt, die Spanisch in ihrem Lehrplan haben, so dass auch ein Interesse für die spanische Sprache bzw. Chile vorausgesetzt werden kann. Unsere Schüler nehmen dann am Unterricht und an möglichst vielen schulischen Veranstaltungen wie Arbeitsgemeinschaften teil.

Leider gibt es in Deutschland kein Pendant zu unserer hiesigen Organisation. Da die deutschen Gasteltern aus ganz Deutschland kommen, haben auch die Schüler in jedem Bundesland zu verschiedenen Zeiten Ferien und somit könnten sowieso nicht alle zu einem gemeinsamen Zeitpunkt nach Chile kommen. Daher reisen die Schüler individuell an. Die deutschen Schüler, die Interesse an dem Rückaustausch haben, melden sich hier an der Schule schriftlich dazu an. Der Termin der Anreise muss vorher, wegen unserer Winterferien, mit der chilenischen Gastfamilie abgesprochen werden. Für die deutschen Schüler ist der Schulbesuch Pflicht, solange sie bei ihren Gasteltern sind. Sie haben entsprechend ihrer Kenntnisse Spanischunterricht und nehmen sonst am normalen Unterricht teil. Natürlich haben sie darüber hinaus genug Gelegenheit, auch außerhalb Santiagos zu reisen und so Land und Leute besser kennen zu lernen. Deutschen Austauschschülern, die in ihren Sommerferien kommen, wird an der Deutschen Schule ein Spanischkurs und eine für sie speziell organisierte Tour in den Norden Chiles angeboten.

ODA TIMMERMANN VON HUGO
Beauftragte des
Schüleraustausches,
Deutsche Schule Santiago

Terminliche Anpassung gefragt Erst Austauschprogramm, dann Studium

Wer in die Studien- und Berufsberatung der Deutschen Schule Santiago kommt, um sich nach Stipendien bzw. Möglichkeiten eines

Seite). Denn fast immer spielen die Erfahrungen, die in dieser Zeit gesammelt werden, eine entscheidende Rolle.



Studiums in Deutschland zu erkundigen, hat wahrscheinlich seine Sommerferien im Rahmen eines Austauschprogramm in Deutschland verbracht (vgl. vorige

Seite). So hatte es sich eine der beiden Schülerinnen, die wir für das DAAD Vollstipendium für besonders begabte Absolventen deutscher Auslandsschulen nomi-

Etwa viereinhalb Millionen Einwohner hat Santiago. Das sieht man der Hauptstadt so nicht an.

anderzusetzen, wenn maximal zwei bis drei unserer Austauschschüler an einer Gastschule untergebracht sind. Je geringer der Kontakt zu den Santiagoer Klassenkameraden ist, desto besser ist die Integration. Allerdings lässt sich das nicht immer einrichten. Denn es ist nicht gerade einfach, genügend deutsche Gastfamilien zu finden.

Der Austausch findet mit Gymnasien statt, die Spanisch in ihrem Lehrplan haben, so dass auch ein Interesse für die spanische Sprache bzw. Chile vorausgesetzt werden kann. Unsere Schüler nehmen dann am Unterricht und an möglichst vielen schulischen Veranstaltungen wie Arbeitsgemeinschaften teil.

Leider gibt es in Deutschland kein Pendant zu unserer hiesigen Organisation. Da die deutschen Gasteltern aus ganz Deutschland kommen, haben auch die Schüler in jedem Bundesland zu verschiedenen Zeiten Ferien und somit könnten sowieso nicht alle zu einem gemeinsamen Zeitpunkt nach Chile kommen. Daher reisen die Schüler individuell an. Die deutschen Schüler, die Interesse an dem Rückaustausch haben, melden sich hier an der Schule schriftlich dazu an. Der Termin der Anreise muss vorher, wegen unserer Winterferien, mit der chilenischen Gastfamilie abgesprochen werden. Für die deutschen Schüler ist der Schulbesuch Pflicht, solange sie bei ihren Gasteltern sind. Sie haben entsprechend ihrer Kenntnisse Spanischunterricht und nehmen sonst am normalen Unterricht teil. Natürlich haben sie darüber hinaus genug Gelegenheit, auch außerhalb Santiagos zu reisen und so Land und Leute besser kennen zu lernen. Deutschen Austauschschülern, die in ihren Sommerferien kommen, wird an der Deutschen Schule ein Spanischkurs und eine für sie speziell organisierte Tour in den Norden Chiles angeboten.

ODA TIMMERMANN VON HUGO
Beauftragte des
Schüleraustausches,
Deutsche Schule Santiago

Terminliche Anpassung gefragt Erst Austauschprogramm, dann Studium

Wer in die Studien- und Berufsberatung der Deutschen Schule Santiago kommt, um sich nach Stipendien bzw. Möglichkeiten eines

Seite). Denn fast immer spielen die Erfahrungen, die in dieser Zeit gesammelt werden, eine entscheidende Rolle.



Studiums in Deutschland zu erkundigen, hat wahrscheinlich seine Sommerferien im Rahmen eines Austauschprogramm in Deutschland verbracht (vgl. vorige

Seite). So hatte es sich eine der beiden Schülerinnen, die wir für das DAAD Vollstipendium für besonders begabte Absolventen deutscher Auslandsschulen nomi-

Etwa viereinhalb Millionen Einwohner hat Santiago. Das sieht man der Hauptstadt so nicht an.

nierten, zum Ziel gesetzt, Umwelttechnik mit dem Schwerpunkt Müllentsorgung zu studieren, da sie von dem Mülltrennungssystem in Deutschland begeistert war und feststellte, dass Chile von dem deutschen System profitieren könnte. Mit ihren in Deutschland erworbenen Kenntnissen möchte die Schülerin langfristig Veränderungen in ihrem Land bewirken.

Warum, so stellt sich da die Frage, kommt der DAAD den qualifizierten Bewerbern auf der Südhalbkugel bezüglich des terminlichen Ablaufs des Bewerbungsverfahrens

nicht mehr entgegen? Besagte Schülerin z.B. hielt ihr Abschlusszeugnis im Dezember 2002, und nicht wie die anderen Bewerber auf der Nordhalbkugel im Mai 2002, in Händen und kann deshalb erst für das Wintersemester 2003/04 berücksichtigt werden – ein Leerlauf von fast einem Jahr! Was spricht gegen einen gesonderten Bewerbungstermin für Schüler von der Südhalbkugel, zumal auch ein Studiumsbeginn im Sommersemester denkbar ist?

Die Studienstiftung des deutschen Volkes ist auf unsere Anregung bereits eingegangen. Hochbegabte Schüler mit deutscher Staatsbürgerschaft, oftmals so genannte Experten Kinder, die sich wieder in Deutschland integrieren müssen – ein nicht zu unterschätzender Prozess! – können wir zu einem anderen, für uns günstigeren Zeitpunkt melden. Die Bewerbungen werden dann in das laufende Auswahlverfahren eingeflochten.

Zur Unterstützung erhalten potenzielle Studenten bei uns einen Laufzettel. Dieser beschreibt genau den Weg durch die Instanzen, den ein Schüler mit seinem chilenischen Anschlusszeugnis gehen



muss, damit er sich problemlos an einer deutschen Universität einschreiben kann. Dieser ist deshalb so wichtig, weil die Schüler der Deutschen Schule Santiago, obwohl sie keine deutsche Abitur- bzw. Reifeprüfung ablegen, auf Grund des deutsch-chilenischen Kulturabkommens mit einer sehr gut bis gut bestandenen chilenischen Abschlussprüfung und dem DSDII an jeder deutschen Hochschule studieren können.

Auch steht die Deutsche Schule Santiago in Kontakt mit der Deutschen Schüler Akademie (www.schuelerakademie.de), die äußerst interessante Akademien für deutschsprachige begabte Schüler und Schülerinnen anbietet. Ausländische Schüler werden zum besseren Einleben sogar eingeladen, eine Woche vor Beginn der Akademie in einer Gastfamilie zu verbringen. Lei-

der scheitert das immer an den Reisekosten, die selbst zu tragen sind.

CORNELIA SCHERF-KRASS



Nach vier Schuljahren wird neu gemischt

Ein halbes Jahr Deutsch für 15 Euro

Integration beginnt für die Deutsche Schule in Managua schon mit dem Kindergarten. Für die Eltern heißt das, sie können bei ihren Kindern bleiben so lange sie wollen – bis die Kinder sich in der neuen Umgebung heimisch fühlen. Für den Spanisch sprechenden Nachwuchs kommt an zwei Vormittagen pro Woche eine Lehrerin und führt sie spielerisch in die deutsche Sprache ein.

Ist endlich der Schulanfang da, bekommt jeder Erstklässler eine Schultüte, die in höheren Klassen für ihn gebastelt wurde. Wir haben einen rein deutschen Zweig, die so genannte „Grundschule“, in der Deutsch sprechen-

de Kinder unterrichtet werden, damit sie langsam ans Spanische herangeführt werden können. Wir unterrichten die Klassenstufen 1/2 und 3/4 jeweils gemeinsam. Nach Klasse 4 werden Spanisch sprechende und deutsche Gruppen zusammen geführt, weil dann die jeweils andere Sprache ausreichend beherrscht wird. Die Schüler der Klassen 2, 3 und 4 der deutschen Grundschule erhalten auch Spanischunterricht, wobei der Spracherwerb in spanischer Umgebung ohnehin schnell vonstatten geht.

Wegen der erwünschten Differenzierung gibt es die „Deutsch als Muttersprache“-Gruppen. Die Kinder mit deutschem Hintergrund erhalten separaten Deutschunterricht, wenn die Einheimischen ihren „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht haben. Auch das erleichtert neu Ankommen den mit fehlenden oder geringen Spanischkenntnissen die Integration. Dabei wird neu ankommenden Schülern jeweils ein betreuender Lehrer und ein betreuender Schüler zur Seite gestellt. Außerdem haben wir für jede Gruppe von Jahrgängen einen bilingualen Vertrauenslehrer.

Hat ein Schüler tatsächlich in einem oder mehreren Fächern Anpassungsschwierigkeiten, kann er für diese den Oyente-Status bekommen. D. h., es gibt zwar Noten für diese Schüler, aber sie sind nicht versetzungsrelevant. In Ab-

hängigkeit von den Umständen kann der Status bis anderthalb Jahre beibehalten werden.

Außerdem führen wir für Seiteneinsteiger Kurse durch, um begabten Kindern die Möglichkeit eines späteren Einstiegs in die DS Managua zu ermöglichen. Außerhalb dieser nur auf Schüler ausgerichteten Integrationsbemühungen bieten wir Deutsch-Abendkurse mehrerer Niveaus an, die Erwachsenen und Schülern offen stehen. Sie sind sehr kostengünstig (15 Euro für 2x wöchentlich ein halbes Jahr lang) und helfen auch Schülern, die noch schwach im Deutschen sind, ihre Leistungen zu verbessern.

In den Ferien stehen viele Kurse und Aktivitäten – auch künstlerischer Art – auf der Tagesordnung, die, wie die regelmäßig stattfindenden Exkursionen und Klassenausflüge, ebenfalls zur Integration beitragen. Viele sportliche Veranstaltungen und Wettkämpfe dienen der Einbindung neuer Schüler. Wir stehen im sportlichen Austausch mit befreundeten Schulen in Managua, aber auch in Guatemala, San Salvador und Costa Rica. Hinzu kommen für ganze Klassen ein Schüleraustausch mit Deutschland und natürlich unser kulturelles Schulleben mit Theater- und Videonachmittagen, geselligem Zusammensein im deutschen Club, mit Festen und Feiern, bei denen eine sehr gute, integrationsfördernde Atmosphäre herrscht.

In aller Regel geht an der Deutschen Schule Managua die Integration neuer Schüler und Lehrer schnell und in aller Regel reibungslos vonstatten.

PETER WÖLLING,
DS Managua



Leserforum

Auch zum Heft 2/2003 „Integration“ interessiert uns Ihre Meinung.

Wir möchten wissen:

- ❖ Welche anderen Aspekte der Integration sind Ihnen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen wichtig?
- ❖ Was tut Ihre Schule, um die Integration anderer zu erleichtern?
- ❖ Welche Erfahrungen haben Sie persönlich in Sachen Integration gemacht?
- ❖ Wann ist Integration geglückt? Und: Was kommt danach?

Sagen Sie uns frei Ihre Meinung.

Senden Sie Ihre Beiträge mit dem Vermerk „Leserforum Begegnung“ per Mail an diethelm.kaminski@bva.bund.de oder per Post an Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Referat VI 2, D-50728 Köln.

Einsendeschluss ist der 31. März 2004 · Unter allen Einsendern werden fünf Preise ausgelost.

Unterricht im armen Santiago Integrationsbemühungen eines 100-jährigen

Vor genau einhundert Jahren wurde der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCh) gegründet. Ihm gehören heute etwa 40 deutsche Lehrer und rund 100 chilenische Ortslehrkräfte an. Aber gerade den Lehrern, die neu aus Deutschland in Chile eintreffen, ist er eine große Hilfe. Schon vor ihrer Abreise erhalten die künftigen Kollegen einen Ratgeber, der sie mit den Sitten und Gebräuchen des Landes versorgt. Sind die neuen Lehrer erst einmal im Land, unterstützt der VdLiCh die Neuankömmlinge bei den zu erledigenden formalen Angelegenheiten. Ist das geschafft, bietet der Verein ein Familienwochenende in der Nähe von Santiago an, dessen entspannte Atmosphäre dem besseren Kennenlernen dient.

Im schulischen Bereich organisiert der VdLiCh für alle deutschen Schulen Chiles einen Vorlesewettbewerb, so dass die deutsche Sprache einmal außerhalb des Klassenzimmers angewandt wird und sich

sowohl Lehrer als auch Schüler unterschiedlicher Schulen begegnen und austauschen können. Dem gleichen Zweck dient das jährlich stattfindende Theatertreffen der deutschen Schulen Chiles. Hier wird im Besonderen die Kreativität der Schüler im Umgang mit der deutschen Sprache gefördert.

Der VdLiCh hilft beim vom Deutsch-Chilenischen Bund organisierten Schüleraustausch und seit diesem Jahr gibt es ein neues Projekt. In Zusammenarbeit mit der evangelisch-lutherischen Versöhnungsgemeinde in Santiago ermöglicht er interessierten Lehrern einen Einblick in eine den meisten Deutschen unbekannte Realität Chiles. Die Gemeinde betreibt nämlich eine Schule in einer der ärmsten Gegenden Santiagos – einer Población in La Florida. Die am Projekt teilnehmenden Lehrer können so die Probleme an einer weniger privilegierten Schule kennen lernen. Dass aus dieser Arbeit weitere Kontakte entstehen, die der wechselseitigen Integration

beider Seiten dienen, versteht sich da von selbst.

Allerdings wird es für den Verein zunehmend schwerer, seine Rolle bei der Begegnung von Chilenen und Deutschen im Bereich der schulischen Arbeit wahrzunehmen. Denn einerseits wird sich die Zahl der aus Deutschland vermittelten Lehrer wohl weiter verringern, andererseits ist aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Lage in Deutschland der bisher gewährte finanzielle Zuschuss nicht mehr gesichert. Der wurde im vorigen Jahr um die Hälfte gekürzt, für dieses Jahr ist die Höhe des Betrags noch ungewiss. Vorstand und Mitglieder lassen sich davon jedoch nicht ins Bockshorn jagen und planen für die nächsten hundert Jahre.

WALTER AHREND,
Vorsitzender des Vereins
der deutschsprachigen Lehrer
in Chile

Kontakt: vdlich@dsstgo.cl

Leserforum

Auch zum Heft 2/2003 „Integration“ interessiert uns Ihre Meinung.

Wir möchten wissen:

- ❖ Welche anderen Aspekte der Integration sind Ihnen im Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen wichtig?
- ❖ Was tut Ihre Schule, um die Integration anderer zu erleichtern?
- ❖ Welche Erfahrungen haben Sie persönlich in Sachen Integration gemacht?
- ❖ Wann ist Integration geglückt? Und: Was kommt danach?

Sagen Sie uns frei Ihre Meinung.

Senden Sie Ihre Beiträge mit dem Vermerk „Leserforum Begegnung“ per Mail an diethelm.kaminski@bva.bund.de oder per Post an Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Referat VI 2, D-50728 Köln.

Einsendeschluss ist der 31. März 2004 · Unter allen Einsendern werden fünf Preise ausgelost.

Unterricht im armen Santiago Integrationsbemühungen eines 100-jährigen

Vor genau einhundert Jahren wurde der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCh) gegründet. Ihm gehören heute etwa 40 deutsche Lehrer und rund 100 chilenische Ortslehrkräfte an. Aber gerade den Lehrern, die neu aus Deutschland in Chile eintreffen, ist er eine große Hilfe. Schon vor ihrer Abreise erhalten die künftigen Kollegen einen Ratgeber, der sie mit den Sitten und Gebräuchen des Landes versorgt. Sind die neuen Lehrer erst einmal im Land, unterstützt der VdLiCh die Neuankömmlinge bei den zu erledigenden formalen Angelegenheiten. Ist das geschafft, bietet der Verein ein Familienwochenende in der Nähe von Santiago an, dessen entspannte Atmosphäre dem besseren Kennenlernen dient.

Im schulischen Bereich organisiert der VdLiCh für alle deutschen Schulen Chiles einen Vorlesewettbewerb, so dass die deutsche Sprache einmal außerhalb des Klassenzimmers angewandt wird und sich

sowohl Lehrer als auch Schüler unterschiedlicher Schulen begegnen und austauschen können. Dem gleichen Zweck dient das jährlich stattfindende Theatertreffen der deutschen Schulen Chiles. Hier wird im Besonderen die Kreativität der Schüler im Umgang mit der deutschen Sprache gefördert.

Der VdLiCh hilft beim vom Deutsch-Chilenischen Bund organisierten Schüleraustausch und seit diesem Jahr gibt es ein neues Projekt. In Zusammenarbeit mit der evangelisch-lutherischen Versöhnungsgemeinde in Santiago ermöglicht er interessierten Lehrern einen Einblick in eine den meisten Deutschen unbekannte Realität Chiles. Die Gemeinde betreibt nämlich eine Schule in einer der ärmsten Gegenden Santiagos – einer Población in La Florida. Die am Projekt teilnehmenden Lehrer können so die Probleme an einer weniger privilegierten Schule kennenlernen. Dass aus dieser Arbeit weitere Kontakte entstehen, die der wechselseitigen Integration

beider Seiten dienen, versteht sich da von selbst.

Allerdings wird es für den Verein zunehmend schwerer, seine Rolle bei der Begegnung von Chilenen und Deutschen im Bereich der schulischen Arbeit wahrzunehmen. Denn einerseits wird sich die Zahl der aus Deutschland vermittelten Lehrer wohl weiter verringern, andererseits ist aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Lage in Deutschland der bisher gewährte finanzielle Zuschuss nicht mehr gesichert. Der wurde im vorigen Jahr um die Hälfte gekürzt, für dieses Jahr ist die Höhe des Betrags noch ungewiss. Vorstand und Mitglieder lassen sich davon jedoch nicht ins Bockshorn jagen und planen für die nächsten hundert Jahre.

WALTER AHREND,
Vorsitzender des Vereins
der deutschsprachigen Lehrer
in Chile

Kontakt: vdlich@dsstgo.cl

Der Newcomer Club in New York

Rückendeckung nicht nur für Neuankömmlinge

Wenn neue Familien in New York eintreffen, deren Kinder die Deutsche Schule New York (DSNY) besuchen sollen, fallen sie nicht ins Leere. Denn dort gibt es den Newcomer Club, eine von der Schule unterstützte Elterninitiative, die sich neben der Einstiegshilfe auch die Integration der neu angekommenen Familien in die bestehende Schulgemeinschaft auf die Fahnen geschrieben hat.

Der Club wird von zwei Frauen geführt, deren Kinder die DSNY besuchen. Hauptaufgabe für sie ist die Betreuung der neu eintreffenden Familien. Oft sind einfach nur Tipps und Hinweise für das ganz gewöhnliche Alltagsleben gefragt – Auskünfte, wo es leckeres Brot oder Wurst gibt; wie ich einen Arzt finde oder an die New Yorker Fahrerlaubnis komme etc. Häufig treffen auch schon vor dem Umzug die Fragen bei ihnen ein oder ein Treffen schon statt, während die Familie noch auf Haussuche ist.

Gerade den Frauen hilft der *Newcomer Club*, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Denn er-

fahrungsgemäß finden die Kinder durch den Schulbetrieb schnell und mühelos Kontakt zu den neuen Mitschülern wie die Männer auch durch ihre Arbeit. Mütter haben es da häufig etwas schwerer, da sie aus dem vertrauten Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis herausgerissen werden und so den Auslandsaufenthalt überhaupt ermöglichen.

Wissenswertes zum Alltags- und Schulleben

Und genau da setzt der *Newcomer Club* an – durch Vermittlung von Kontakten, gemeinsame Unternehmungen und verschiedene In-

formationstreffen.

Da die meisten Neuankömmlinge zum Schuljahresbeginn eintreffen, erwartet alle Eltern, die am ersten Schultag ihre Kinder zur Schule begleiten, ein Begrüßungskaffee – ein ungezwungenes Beisammensein im Eingangsbereich der Schule. Die Willkommensparty in der zweiten Schulwoche ist die größte Veranstaltung des *Newcomer Clubs*. Hier treffen sich Eltern, Lehrer und Schulangetastete, um sich kennen zu lernen.

Außerdem veranstaltet der Club Informationstreffen, bei denen



Auch das ist New York: Eislaufen vor der Skyline der Stadt im Central Park. Der Newcomer Club schaute sich den Park genauer an.



Vom Newcomer Club organisiert, erläutert der Leiter des Österreichischen Kulturforums, Dr. Thun-Hohenstein, den Gästen der Deutschen Schule die Besonderheiten der Außenfassade des im Jahr 2002 eingeweihten Gebäudes.



Wissenswertes zum Alltags- und Schulleben vermittelt wird. Denn manches ist hier anders als in der Bundesrepublik – der Bustransport zur Schule zum Beispiel. Auch bei diesen Treffen stehen die sozialen Kontakte, also die Begegnung und das Beisammensein von bereits länger in New York lebenden Familien und *Newcomern* im Vordergrund.

Sehr gut angenommen werden die vom NCNY angebotenen Sightseeing-Touren. Im vorigen Schuljahr führten die sechs bis acht pro Schuljahr angebotenen Touren

zum Beispiel in den *Central Park*, nach *Chinatown* oder zum *Lincoln Center*, wo drei große Bühnen – *Metropolitan Opera*, *New York State Theater* und *Avery Fisher Hall* – beeindruckten.

Auch wenn im Mittelpunkt aller Veranstaltungen des *Newcomer Clubs* die Neuankömmlinge stehen, spricht er ebenso die *Oldies* an. Denn gerade durch die gemeinsamen Unternehmungen profitieren die *Newcomer* in doppelter Hinsicht. Zum einen lernen sie aus den zum Teil langjährigen Erfahrungen der *Oldies*; zum anderen findet auf diese Art und Weise eine aktive Integration statt, die zu einer lebendigen, offenen und toleranten Schulgemeinschaft führt.

DR. KIRSTEN HEECK,
Newcomer Club der
Deutschen Schule New York ■

Umzugs- und Lernhilfe: Oris Logbuch

Erst vor drei Jahren ist aus der Deutschen Schule Den Haag die Deutsche Internationale Schule Den Haag geworden. Die Mitgliederversammlung des Schulvereins hatte die Öffnung beschlossen, so dass mittlerweile rund 300 Schüler verschiedener Nationalität die Schule besuchen.

Anfang dieses Jahres beteiligten sich die Kinder des „Deutsch als Fremdsprache“-

Kurses an einem Projekt, das deutschen und anderen Kindern den Umzug ins Ausland erleichtern soll. Darin geht es um den Zugvogel Ori, der als Plüschtier zu verschiedenen Auslandsschulen reist, wo Informationen über Schulen, Städte und Länder gesammelt werden.

Die Den Haager DaF-Schüler haben das gemacht und viele Auskünfte für Oris Logbuch zu-

sammengetragen – beispielsweise für die Rubrik *Was unsere Schule besonders macht*. „Es gibt auch eine Englisch-AG (in der Grundschule) und für die italienischen Kinder gibt es Italienischunterricht. Die Schüler haben verschiedene Nationalitäten ...“

„... für die
italienischen Kinder
gibt es
Italienischunterricht.
Die Schüler
haben verschiedene
Nationalitäten ...“

Das Projekt „Oris Logbuch – Rund um die Welt in 333 Tagen“ stützt sich auf das Buch „Andere Länder, andere Kinder – Dein Auslandszug mit Ori“ von Hilly van Swol-Ulbrich und Bettina Kaltenhäuser.

Nachlesen kann man die Tipps der Den Haager Schüler und die von vielen anderen Kindern auch demnächst auf Oris Webseite:
www.ori-and-ricki.net.

DOLORES WONGEL
Deutsche Internationale Schule
Den Haag

Vereint durch Sport Austausch zwischen Guayaquil, Berlin und Leipzig

Gäbe es an der Deutschen Schule Guayaquil keinen Sportaustausch, wir müssten ihn erfinden. Denn Sport integriert auch die Menschen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden, die Austausch und Kontakt suchen.

Wenig eignet sich dazu besser als gemeinsames Training und Kräftemessen oder die gemeinschaftliche Verarbeitung von Siegen und Niederlagen. Solche Selbstentfaltung in Sport und Spiel ist eine unverzichtbare Möglichkeit, sich mit anderen auszutauschen, Fairplay zu üben, Spielregeln anzuerkennen und Mitspieler zu akzeptieren.

Die Deutsche Schule Guayaquil schickt jedes Jahr ihre besten Sportler für zwei Monate nach

Deutschland. In diesem Jahren waren insgesamt 26 Leichtathleten, Fußballer, Segler ... in Leipzig und Berlin. Dort wurden sie in Familien untergebracht, in denen die Kinder sportbetonte Schulen besuchen.

Richtig greifbar wurde der soziale Wert des Sportaustausches beim Besuch des Auswärtigen Amtes in Berlin. Die Sportler waren nicht nur Augenzeugen der Vertragsunterzeichnung des Deutsch-Ecuadorianischen Kulturabkommens, nein, sie waren Bestandteil dieses Vertrages. Was dort Schwarz auf Weiß unterzeichnet wurde, wird bereits seit Jahren in Berlin, Leipzig und Guayaquil umgesetzt.

VEIKKO BERSUG,
Sportkoordinator DS Guayaquil ■



Wissenswertes zum Alltags- und Schulleben vermittelt wird. Denn manches ist hier anders als in der Bundesrepublik – der Bustransport zur Schule zum Beispiel. Auch bei diesen Treffen stehen die sozialen Kontakte, also die Begegnung und das Beisammensein von bereits länger in New York lebenden Familien und *Newcomern* im Vordergrund.

Sehr gut angenommen werden die vom NCNY angebotenen Sightseeing-Touren. Im vorigen Schuljahr führten die sechs bis acht pro Schuljahr angebotenen Touren

zum Beispiel in den *Central Park*, nach *Chinatown* oder zum *Lincoln Center*, wo drei große Bühnen – *Metropolitan Opera*, *New York State Theater* und *Avery Fisher Hall* – beeindruckten.

Auch wenn im Mittelpunkt aller Veranstaltungen des *Newcomer Clubs* die Neuankömmlinge stehen, spricht er ebenso die *Oldies* an. Denn gerade durch die gemeinsamen Unternehmungen profitieren die *Newcomer* in doppelter Hinsicht. Zum einen lernen sie aus den zum Teil langjährigen Erfahrungen der *Oldies*; zum anderen findet auf diese Art und Weise eine aktive Integration statt, die zu einer lebendigen, offenen und toleranten Schulgemeinschaft führt.

DR. KIRSTEN HEECK,
Newcomer Club der
Deutschen Schule New York ■

Umzugs- und Lernhilfe: Oris Logbuch

Erst vor drei Jahren ist aus der Deutschen Schule Den Haag die Deutsche Internationale Schule Den Haag geworden. Die Mitgliederversammlung des Schulvereins hatte die Öffnung beschlossen, so dass mittlerweile rund 300 Schüler verschiedener Nationalität die Schule besuchen.

Anfang dieses Jahres beteiligten sich die Kinder des „Deutsch als Fremdsprache“-

Kurses an einem Projekt, das deutschen und anderen Kindern den Umzug ins Ausland erleichtern soll. Darin geht es um den Zugvogel Ori, der als Plüschtier zu verschiedenen Auslandsschulen reist, wo Informationen über Schulen, Städte und Länder gesammelt werden.

Die Den Haager DaF-Schüler haben das gemacht und viele Auskünfte für Oris Logbuch zu-

sammengesammelt – beispielsweise für die Rubrik *Was unsere Schule besonders macht*. „Es gibt auch eine Englisch-AG (in der Grundschule) und für die italienischen Kinder gibt es Italienischunterricht. Die Schüler haben verschiedene Nationalitäten ...“

„... für die
italienischen Kinder
gibt es
Italienischunterricht.
Die Schüler
haben verschiedene
Nationalitäten ...“

Das Projekt „Oris Logbuch – Rund um die Welt in 333 Tagen“ stützt sich auf das Buch „Andere Länder, andere Kinder – Dein

Auslandsumzug mit Ori“ von Hilly van Swol-Ulbrich und Bettina Kaltenhäuser.

Nachlesen kann man die Tipps der Den Haager Schüler und die von vielen anderen Kindern auch demnächst auf Oris Webseite:
www.ori-and-ricki.net.

DOLORES WONGEL
Deutsche Internationale Schule
Den Haag

Vereint durch Sport Austausch zwischen Guayaquil, Berlin und Leipzig

Gäbe es an der Deutschen Schule Guayaquil keinen Sportaustausch, wir müssten ihn erfinden. Denn Sport integriert auch die Menschen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden, die Austausch und Kontakt suchen.

Wenig eignet sich dazu besser als gemeinsames Training und Kräftemessen oder die gemeinschaftliche Verarbeitung von Siegen und Niederlagen. Solche Selbstentfaltung in Sport und Spiel ist eine unverzichtbare Möglichkeit, sich mit anderen auszutauschen, Fairplay zu üben, Spielregeln anzuerkennen und Mitspieler zu akzeptieren.

Die Deutsche Schule Guayaquil schickt jedes Jahr ihre besten Sportler für zwei Monate nach

Deutschland. In diesem Jahren waren insgesamt 26 Leichtathleten, Fußballer, Segler ... in Leipzig und Berlin. Dort wurden sie in Familien untergebracht, in denen die Kinder sportbetonte Schulen besuchen.

Richtig greifbar wurde der soziale Wert des Sportaustausches beim Besuch des Auswärtigen Amtes in Berlin. Die Sportler waren nicht nur Augenzeugen der Vertragsunterzeichnung des Deutsch-Ecuadorianischen Kulturabkommens, nein, sie waren Bestandteil dieses Vertrages. Was dort Schwarz auf Weiß unterzeichnet wurde, wird bereits seit Jahren in Berlin, Leipzig und Guayaquil umgesetzt.

VEIKKO BERSUG,
Sportkoordinator DS Guayaquil ■

Cross Cultural Training

Amüsant? Nur im Nachhinein

Cross Cultural Training – ein neues Wort für ein altes Problem: Wie drücke ich mich so aus, dass mein Gegenüber genau das versteht, was ich ihm sagen möchte? Wie in einer fremden Sprache und einem anderen Kulturkreis?

Mit dem zweisprachigen Wörterbuch fängt es an. Aber damit hört es noch lange nicht auf. Denn wie wäre es sonst möglich, dass ein deutscher Lehrer, der, mit einer Lateinamerikanerin verheiratet, perfekt Spanisch sprach, von seinem ecuadorianischen Abteilungsleiter um seine „contribución“ zu einem pädagogischen Seminar gebeten, einen kleinen Vortrag über eine interessante methodische Neuheit vorbereitete und diesen in einem ihm passend erscheinenden Moment anbrachte.

Das Unglück wollte es, dass sein Beitrag auf größeres Interesse stieß als die Ausführungen der externen Seminarleiterin, und die Dame war tödlich beleidigt, das ihr jemand da so unzeremoniell ins Zeug pfuschte. Am Ende verstand keiner so recht, was schief gelaufen war, denn alle hatten mit bestem Wissen und Gewissen gehandelt, und trotzdem war der Skandal da. In Wirklichkeit handelte es sich nur um ein Missverständnis in der Bedeutung des Wortes „Beitrag“: Der Abteilungsleiter hatte nur einen Gesprächsbeitrag gemeint, also elegant seine interessierte Anwesenheit erbeten. Als Deutscher nahm er

die Dinge eher wörtlich und sehr konkret.

Wie verwirrend die ecuadorianische Denkweise für Deutsche sein kann, erfuhr auch eine junge Hausfrau, die ihre ecuadorianischen Freundinnen zum Kaffeetrinken einlud. Nachdem der selbst gebackene Kuchen verzehrt und gebührend gelobt worden war, fragten die Ecuadorianerinnen nach dem Rezept, was ihnen die Deutsche bereitwillig gab. Und

eine erste Einführung in lateinamerikanische „picardía“: Es ist nicht üblich, eigene Rezepte weiterzugeben, man hütet sie als ein Geheimnis. Und da es unhöflich ist, sich direkt zu weigern, gibt man die Rezepte zwar weiter, lässt aber mindestens eine Zutat aus. Die anderen dagegen wissen das schon und fragen gleich nach der fehlenden Zutat.

Die Diskussionen im Unterricht, mit denen wir versuchen, unsere



Zugegeben, das Bild stammt nicht aus Quito, sondern aus Johannesburg. Aber das Problem aus Ecuador ist international – insbesondere am Telefon.

dann hörte man plötzlich die Frage: „Y qué falta?“ Die Gastgeberin überlegte fieberhaft, warum sie diese Frage nicht in den Kontext einordnen konnte. Was sollte da fehlen? Oder waren womöglich ihre neu erworbenen Spanischkenntnisse nicht ausreichend, und es handelte sich in Wirklichkeit um ein völlig unbekanntes Wort?

Die Ecuadorianerinnen bemerkten die Verwirrung ihrer deutschen Freundin und gaben ihr

Schüler mit der unterschiedlichen Denkweise in den verschiedenen Sprachen bekannt zu machen, sind oft sehr amüsant. Denn natürlich können sie selbst mit Beispielen aus der Schule und aus ihrer Ausbildungsfirma aufwarten, wobei im letzten Falle auch noch unterschiedliche Vorgehensweisen durch unterschiedliches soziales Niveau das Panorama verwirren.

NORA BACH DE ALARCÓN,
Deutsche Schule Quito

Gegen das Aneinander-vorbei-Leben

Aktuell, mutig und brisant:
ein Schülerreferat aus Paraguay

Es ist nicht immer ganz leicht, sich eine eigene Meinung zu bilden. Noch dazu, wenn sie eine kleine Welt ins Wanken bringen könnte. Die entwaffnende Ehrlichkeit, mit der Adriane Epp und Delia Reimer sich daran gemacht haben, das Problem der Integration der Ausländer in die mennonitische Kultur Fernheims in einem Referat zu thematisieren, zeugt von ernsthaftem gesellschaftlichen Interesse.

„Eingefahrene Traditionen und Gewohnheiten erschweren Ausländern das Einleben bei den Mennoniten (Vgl. Kasten), insbesondere wenn sie noch nie zuvor mit dieser Kultur konfrontiert wurden. Den Einheimischen fällt das gar nicht erst auf. So leben die unter-

schiedlichen Kulturen oft aneinander vorbei“, leiten die Schülerinnen des Colegio Filadelfia de la Cononia Fernheim ihren Vortrag ein.

Befragt haben die beiden Mädchen acht Personen: eine deutsche Flötenlehrerin, einen brasilianischen Musiklehrer, eine argentinische Zahnärztin ... Ihre Fragen zielten sowohl auf die tatsächlichen sozialen Probleme ab als auch auf deren Gründe, Folgen und insbesondere auf mögliche Auswege und Lösungen. Bei alledem bemühten sich die

Schülerinnen um höchste Objektivität, allerdings ohne sich von einer Mitschuld freizusprechen.

Die Verslossenheit vieler Mennoniten gegenüber Menschen anderer Kulturen sowie ihre Anpas-

*„Durch die
Antworten
wurden immer
wieder Gedanken
weitergegeben,
die wir nie
bedacht hatten ...“*

ADRIANE EPP,
DELIA REIMER

sungsforderungen gegenüber Ausländern zählen die Mädchen zu den Ursachen der Integrations-schwierigkeiten. Auch der „unbiblische“ Stolz der Mennoniten, der Glaube besser zu sein als andere, gehöre dazu. Auf der Seite der Fremden könne Verständnislosigkeit und Neid gegenüber den Mennoniten mitverantwortlich sein.

Daher gebe es der kleinen Studie zufolge für Ausländer nur zwei Möglichkeiten: Entweder sie kap-seln sich ab, halten sich an andere Auswärtige; oder sie verändern sich vollkommen, so dass sie von der Gesellschaft voll akzeptiert werden. Es gibt noch eine dritte Reaktionsvariante. Aber diesen etwas anspruchsvolleren Weg sind die Schülerinnen bereits selbst ge-

gangen: Sie setzen eigene und fremde Kultur in Beziehung und gelangen so zu allgemeineren Orientierungen, zu Toleranz gegenüber anderen.

Es liege auf der Hand, heißt es in den Schlussfolgerungen weiter, dass – wer sich bei den Anhängern der evangelischen Freikirche nicht wirklich aufgehoben fühlt – nur die Pflichtzeit erfülle und dann oft mit negativem Eindruck von der Kolonie nach Hause zurückkehre. Langfristig gesehen könne es zu Rassenkämpfen kommen, wenn keine Maßnahmen getroffen würden.

Den einzig wahren Ausweg haben auch Adriane Epp und Delia Reimer nicht gefunden, aber wie überall kann dieses Problem entschärft oder sogar umgangen werden, wenn dem jeweils Anderen mit Toleranz und Offenheit begegnet wird. Überhaupt seien Kontakte zum Ausland, zum jeweils Fremden wichtig, denn nur so könne Verständnis geschaffen werden. Schon der Rückgriff auf eine gemeinsame Sprache im Beisein von Ausländern könne die Kommunikation erleichtern. Gemeinsame Programme müssten gestaltet, ein reger Austausch gepflegt werden. Die Kolonie-

Stichwort: Mennoniten in Paraguay

Der Name der Freikirchler geht auf den Westfriesen Menno Simons zurück, der im 16. Jahrhundert lebte. Die Mennoniten sind aus einer nach 1535 entstandenen Reformationsbewegung hervorgegangen und vertreten ein calvinistisch geprägtes Christentum.

Von den mit ca. 200.000 bezifferten deutschstämmigen Paraguayern sind nur etwa 29.000 Mennoniten. Wenn sie dennoch eine besondere Rolle spielen, dann weil sie kulturell, wirtschaftlich und developmentalpolitisch herausragen. Das gilt besonders für die „modernen“ Kolonien wie Menno (9.146 Personen), Fernheim (4.046) usw., in denen Mennoniten etwa 65 Prozent der Bevölkerung stellen. Sie sprechen Plattdeutsch als Familiensprache, haben aber sichere „Deutsch-als-Muttersprache“-Kenntnisse.



verwaltung müsse zum Beispiel ihr System ändern, um Auswärtigen auch den Landkauf zu erleichtern.

„Wir glauben, dass es an der Zeit ist, etwas zu ändern, damit wir ... ein Treffpunkt verschiedener Kulturen sein können. Das Argument, dass unsere langjährigen Traditionen dadurch ‚ins Wasser fallen‘ könnten, darf auf keinen Fall unsere Einstellung zu Ausländern prägen. Denn gerade die ständige Hinterfragung unserer Werte soll zur Erweiterung und Verbesserung unserer Kultur dienen. Wir merkten, dass uns durch die Antworten der Personen, die wir befragten, immer wieder Gedanken weitergegeben wurden, die wir nie bedacht hatten ...“, schreiben Adriane Epp und Delia Reimer abschließend.

cg

PS: Die beiden Mädchen haben die Schule mittlerweile verlassen. Sie studieren in Kanada bzw. in Acunación in Paraguay.



Offen und diskussionsfreudig – so lässt sich die Atmosphäre der Regionaltagung in Kairo am besten beschreiben.

Weit über den Tellerrand geblickt

Regionaltagung mit hochkarätiger Besetzung

Anfang Oktober trafen sich Leiter und Vorstände von 20 deutschen Auslandsschulen aus zwölf islamisch geprägten Ländern in Kairo, um sich gemeinsam mit Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerkonferenz und des Bundesverwaltungsamtes über ihre weitere Arbeit zu verständigen. Dreh- und Angelpunkt dabei: der europäisch-islamische Kulturdialog.

Manch einer war um die halbe Erdkugel gereist, um an der Regionaltagung in der ägyptischen Hauptstadt teilzunehmen. Andere konnten fast zu Fuß in die Deutsche Evangelische Oberschule kommen, die die Konferenz ausgerichtet hat. Diese Analogie lässt sich beliebig fortsetzen. Denn so verschieden wie der Weg der Vertreter der einzelnen deutschen Auslandsschulen war, so verschieden sind auch die Länder, aus denen sie kommen, und ihre Probleme.

Da lag es nahe, beim Großen zu beginnen, um sich im Verlaufe der Tagung – in Arbeitsgruppen geteilt – zum Kleinen, zu den konkreten Problemen der Schulen vor-

zuarbeiten. Und so ergriff nach der Einstimmung durch Martin Kobler, deutscher Botschafter in Ägypten, der Leiter der Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes, Wilfried Grolig, das Wort. Er sprach über den seit dem 11. September 2001 verstärkt geführten Dialog mit der islamisch geprägten Welt und die tragende Rolle der Auslandsschulen (S. 41).

Sehr konkrete Fragen schlossen sich an. Viele drehten sich um die Verteilung der finanziellen Mittel gerade bei Projekten – wie zum Beispiel dem Deutschen Festival in der ägyptischen Hauptstadt. Andere wollten wissen, wie es sein könne, dass die deutsche Kultur-

Die Papageien gehören zu Paraguay wie Fische ins Meer. Da ist es egal, ob sie echt oder aus Holz sind.



verwaltung müsse zum Beispiel ihr System ändern, um Auswärtigen auch den Landkauf zu erleichtern.

„Wir glauben, dass es an der Zeit ist, etwas zu ändern, damit wir ... ein Treffpunkt verschiedener Kulturen sein können. Das Argument, dass unsere langjährigen Traditionen dadurch ‚ins Wasser fallen‘ könnten, darf auf keinen Fall unsere Einstellung zu Ausländern prägen. Denn gerade die ständige Hinterfragung unserer Werte soll zur Erweiterung und Verbesserung unserer Kultur dienen. Wir merkten, dass uns durch die Antworten der Personen, die wir befragten, immer wieder Gedanken weitergegeben wurden, die wir nie bedacht hatten ...“, schreiben Adriane Epp und Delia Reimer abschließend.

cg

PS: Die beiden Mädchen haben die Schule mittlerweile verlassen. Sie studieren in Kanada bzw. in Acunación in Paraguay.



Offen und diskussionsfreudig – so lässt sich die Atmosphäre der Regionaltagung in Kairo am besten beschreiben.

Weit über den Tellerrand geblickt

Regionaltagung mit hochkarätiger Besetzung

Anfang Oktober trafen sich Leiter und Vorstände von 20 deutschen Auslandsschulen aus zwölf islamisch geprägten Ländern in Kairo, um sich gemeinsam mit Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Kultusministerkonferenz und des Bundesverwaltungsamtes über ihre weitere Arbeit zu verständigen. Dreh- und Angelpunkt dabei: der europäisch-islamische Kulturdialog.

Manch einer war um die halbe Erdkugel gereist, um an der Regionaltagung in der ägyptischen Hauptstadt teilzunehmen. Andere konnten fast zu Fuß in die Deutsche Evangelische Oberschule kommen, die die Konferenz ausgerichtet hat. Diese Analogie lässt sich beliebig fortsetzen. Denn so verschieden wie der Weg der Vertreter der einzelnen deutschen Auslandsschulen war, so verschieden sind auch die Länder, aus denen sie kommen, und ihre Probleme.

Da lag es nahe, beim Großen zu beginnen, um sich im Verlaufe der Tagung – in Arbeitsgruppen geteilt – zum Kleinen, zu den konkreten Problemen der Schulen vor-

zuarbeiten. Und so ergriff nach der Einstimmung durch Martin Kobler, deutscher Botschafter in Ägypten, der Leiter der Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amtes, Wilfried Grolig, das Wort. Er sprach über den seit dem 11. September 2001 verstärkt geführten Dialog mit der islamisch geprägten Welt und die tragende Rolle der Auslandsschulen (S. 41).

Sehr konkrete Fragen schlossen sich an. Viele drehten sich um die Verteilung der finanziellen Mittel gerade bei Projekten – wie zum Beispiel dem Deutschen Festival in der ägyptischen Hauptstadt. Andere wollten wissen, wie es sein könne, dass die deutsche Kultur-

Die Papageien gehören zu Paraguay wie Fische ins Meer. Da ist es egal, ob sie echt oder aus Holz sind.



politik genaue Vorstellungen vom Wie und Was an den deutschen Schulen habe, aber nur wenig Geld.

Gemeinsam am Tisch

Gerade die Unterschiede machen den Austausch so spannend. Zum Überblick hier noch einmal die Länder, aus denen Vorstände und Leiter der 20 teilnehmenden deutschen Auslandsschulen angereist waren: aus Ägypten, Äthiopien und Indonesien, aus dem Iran, aus Kenia, Libanon, Libyen und Malaysia, aus den Palästinensischen Autonomen Gebieten, aus Saudi-Arabien, der Türkei und den Vereinigten Arabischen Emiraten.

Eine sinnvolle Pausenbeschäftigung auf dem Hof der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo: Brücken bauen.

Viele, viele Fragen schlossen sich an. Nicht alle konnten vom Präsidium sofort und auf der Stelle beantwortet werden. Aber Wilfried Grolig wich keiner Frage aus. Er machte immer wieder klar, dass man die Bundesrepublik im Prinzip als *Shareholder* am deutschen Auslandsschulwesen betrachten müsse, die, wie *Shareholder* in der Wirtschaft auch,

eine bestimmte Zielrichtung vor Augen habe. Andere Fragen fanden am Rande der Tagung ihre Antwort. Wieder andere nahm der Abteilungsleiter des Auswärtigen Amtes mit zurück nach Berlin.

Ähnliches gilt auch für die Ausführungen der anderen Gäste. Die zeigten eins ganz deutlich: den Stellenwert, der dieser Konferenz und damit den Auslandsschulen in der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik beigemessen wird.

Denn neben Wilfried Grolig waren auch der Präsident des Bundesverwaltungsamtes, Dr. Jürgen Hensen, der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Joachim Lauer, und Wolfgang Müller als Vertreter der Kultusministerkonferenz gekommen, um in Kairo das Gespräch mit den Schulfachleuten zu suchen.



derungsvereinbarung“, um „Wirtschaftlichkeitszwänge und Schulstrategien“ sowie „Schulziele, Schulentwicklung und Abschlüsse“. Abgesehen davon entwickelte sich auch eine gewisse Eigendynamik, wurde auch abseits des Tagungsraumes debattiert – wie man Schulen öffnen und sie attraktiver machen könne, wie sich die Zusammenarbeit mit den Bot-

In den einzelnen Redebeiträgen ging es um die „Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Entwicklung schulischer Arbeit“ (S. 39), um „Deutsche Schulziele und internationale Herausforderungen“, die „Leistungs- und För-

schaften leichter gestalten ließe, welche Erfahrungen mit welchen Schulabschlüssen gemacht worden seien.

Aber eins gab es nicht, eins war von den Teilnehmern der Tagung auch nicht erwartet worden: das Patentrezept für alle Probleme. Vielmehr wurde gemeinsam nach Antworten gesucht. Antworten vor allem auf die Frage, die der Leiter der Zentralstelle, Joachim Lauer, in der Diskussion so formuliert hatte. „Die Frage, die alle umtreibt, ist doch die: Wie kann eine konkurrenzfähige deutsche Auslandsschule aussehen?“

Gerade weil es darauf nicht nur eine Erwiderung geben kann, stand stets der Erfahrungsaustausch, das Gucken über den Tellerrand im Mittelpunkt der Tagung – auch bei der Arbeit in den Gruppen. Grob vereinfacht lassen sich deren Themen mit „Islam-Dialog“, „Probleme der kleinen Schulen“ und „Schulabschlüsse“ beschreiben.

Ein Blick vorbei an der deutschen Fahne auf den Schulhof der DEO. Die Schule richtete die Tagung aus.



cg

„Landessprache ist ein Schlüssel zur Begegnung“

Keine Kürzungen im Auslandsschulwesen geplant

Welchen Wert die deutsche Regierung der Regionalkonferenz der Auslandsschulen in Kairo (Bericht S. 39) einräumt, zeigt auch die Anwesenheit des Leiters der Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amts, Wilfried Grolig. In seiner Rede, die wir in Auszügen veröffentlichen, geht er vor allem auf den verstärkt geführten Dialog mit der islamisch geprägten Welt und die Bedeutung der Auslandsschulen dabei ein.

Für viele Menschen bedeutet die neue weltweite Kommunikation mit anderen Ländern und Kulturen einen Zuwachs an Lebensqualität. Denn weltweite Arbeitsteilung und internationaler Handel bringen uns in Berührung mit einer Fülle neuer Ideen. Und sie öffnen unseren Horizont für die Vielfalt der Kulturen der Welt. Trotzdem sind die Kritiker der Globalisierung besorgt, dass die weltweite Vernetzung das Lokale und Eigene der einzelnen Regionen zerstört. Dazu kommt, dass sich viele Menschen als Verlierer der Globalisierung sehen. Gerade die breite Masse der Menschen in der arabischen Welt gehört in diese Gruppe. Dabei ist dieser Teil der Welt in Fragen der Wohlfahrt alles andere als hoffnungslos. –

Trotz wirtschaftlicher Stagnation in den letzten Jahren steht die arabische Welt wesentlich besser da als etwa die afrikanischen Länder.

Doch wie der aktuelle Arab Human Development Report des UNDP gezeigt hat, zieht verhältnismäßiger Wohlstand nicht automatisch die Teilhabe an den Errungenschaften der modernen Welt nach sich. So zeigt der Bericht, dass die arabische Welt das Schlusslicht bildet, was Entwicklung im Politischen und Gesellschaftlichen betrifft. Der Bericht benennt vier Problemfelder: 1. Mangel an Rechtssicherheit und politischen und Freiheitsrechten, 2. Ausschluss der Frauen aus wichtigen gesellschaftlichen Bereichen, 3. Unzureichender Anschluss an die globale Informationsgesellschaft, 4. Bildungsmisere sowie berufliche und persönliche Perspektivlosigkeit.

Von diesen Problemen sind vor allem junge Menschen betroffen, die die demographische Mehrheit in den arabischen Ländern stellen. Rund die Hälfte der dortigen Bevölkerung ist unter 25 Jahre alt ... Viele dieser jungen Menschen sehnen sich nach Bildungschancen, politischen Freiheiten und politischer Teilhabe. Gleichzeitig besteht eine große Angst, sich unter dem Druck der Globalisierung

Das sind sie – die Teilnehmer der Regionalkonferenz Anfang Oktober. Die Rede Wilfried Groligs (Auswärtiges Amt) stieß auf großes Interesse.



Vom persönlichen Austausch, den individuellen Gesprächen am Rande der Tagung zehren die Teilnehmer noch lange.
Hier im Bild: Schwester Brunhilde aus Alexandria mit Gerhard Gauf, Bundesverwaltungsamt (beide vorn).

einer „kulturellen Invasion“ preiszugeben. Dieses Hin- und Hergerissenheit zwischen Offenheit für Veränderung und Angst vor Neuem gehört zum Klima in der gesamten islamischen Welt. Viele Menschen dort haben das Gefühl, dass die eigenen Regierungen ihre Politik über die Köpfe der Menschen hinweg beschließen. Und sie mutmaßen, dass dabei westliche Regierungen Einfluss nehmen. Einige Menschen in den islamisch geprägten Ländern reagieren darauf frustriert und wütend. Im Extremfall entlädt sich ein wahrer Hass auf die eigenen Regierungen und „den Westen“.

Mit dieser Lage müssen wir uns in unserer Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) in der islamisch geprägten Welt spätestens seit dem 11. September 2001 sehr ernsthaft auseinandersetzen.

Auf „kulturelle Vielfalt“ vorbereiten

Die deutschen Auslandsschulen leisten auf diesem Feld seit Jahrzehnten erfolgreiche Arbeit, indem sie die Begegnung zwischen westlicher und islamisch geprägter Welt ermöglichen. Für die Schulen bleibt eine große Herausforderung und wichtige Aufgabe, diese Begegnung zu gestalten. Sie müssen auch weiter Schüler auf den Umgang mit kultureller Vielfalt in der globalisierten Welt vorbereiten. Und sie müssen diesen Schülern Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen mit auf den Lebensweg geben. Gelingt das, werden diese jungen Menschen später in ihren Heimatländern zu einem Klima der Toleranz und Weltoffenheit beitragen.

Nicht nur in den Auslandsschulen engagiert sich das Auswärtige Amt für den Dialog mit der islamisch geprägten Welt. Bundesminister Joschka Fischer hat den „Kulturdialog mit der islamisch geprägten Welt“ als einen Schwerpunkt Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik ins Leben gerufen. 2002 hat das Auswärtige Amt erstmals einen Beauftragten für den Dialog der Kulturen und für den Dialog mit der islami-

schen Welt ernannt. Dieses Amt hat Dr. Gunter Mulack, vorher Botschafter in Damaskus, inne. Ihm arbeitet der Arbeitsstab für den Dialog mit der islamischen Welt zu.

Für die kultur- und bildungspolitische Projektarbeit stehen im Sonderprogramm „Europäisch-Islamischer Kulturdialog“ zusätzliche Mittel in Höhe von je 5,1 Mio. Euro im Jahr 2002 und 2003 bereit. Nun scheinen zusätzliche 5,1 Mio. Euro für die ganze islamische Welt wie ein Tropfen auf den heißen Stein. Der Eindruck täuscht. Tatsächlich fließt rund ein Fünftel der Ausgaben für deutsche Auswärtige Kulturpolitik in die islamisch geprägte Welt. Der überwiegende Teil davon geht den Auslandsschulen zu.

Die islamisch geprägte Welt bleibt auf lange Sicht eine Herausforderung der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Deshalb müssen wir über ein weiteres Engagement auf diesem Feld nachdenken. Das Auswärtige Amt plant deshalb, entsprechend der gewachsenen Bedeutung des Dialogs mit der islamisch geprägten Welt Mittel umzusteuern. Ich verstehe die Mittel aus dem Sonderprogramm als „Initialzündungen“ zur Intensivierung unserer Kulturarbeit in der islamisch geprägten Welt.

Insgesamt gilt es, die Zielgruppen unserer Kulturarbeit so zu erweitern, dass diejenigen erreicht werden, die von den oben genannten Defiziten am meisten betroffen sind. Zwei Schwerpunkte sind der



Auch das ist Begegnung, auch das ist Kairo: der Zwiebelverkäufer auf der Nilinsel Roda, die Schülerinnen auf dem Hof der Deutschen Schule der Boromäerinnen Kairo.





Schul- und Bildungsbereich und die Jugendarbeit. Damit sind die junge Generation sowie ihre Multiplikatoren und Institutionen Hauptzielgruppen. Insgesamt sollen in der Kulturarbeit jüngere und nicht nur westlich geprägte Menschen erreicht werden. Bei allen Zielgruppen muss die Gleichberechtigung von Männern und Frauen berücksichtigt werden.

Das hat auch Folgen für unsere Spracharbeit. Denn die jeweilige Landessprache ist ein Schlüssel zur Begegnung. Die

deutsche Kulturarbeit in der islamisch geprägten Welt fand bisher neben Deutsch zum überwiegenden Teil auf Englisch und Französisch statt. Künftig wird Arabisch für uns eine wichtigere Rolle spielen müssen. Schließlich sprechen in vielen Ländern zumal Frauen und junge Leute keine westliche Fremdsprache.

Deutsche Auslandsschulen setzen Maßstäbe

Ich möchte noch einmal auf die Schulen zurückkommen: Ob deutschsprachige Auslandsschule, Schule mit bilinguaem Angebot, deutsche Zweige an staatlichen Gymnasien oder Institute der Lehrer-

aus- und -fortbildung – immer haben die deutschen Auslandsschulen Maßstäbe an Vielfalt und Qualität gesetzt. Dies ist zunächst das Verdienst der Lehrer. Gute Lehrer kosten natürlich Geld, das ist klar. Trotzdem blieb das Auslandsschulwesen in den vergangenen Jahren von der Konsolidierung des Bundeshaushalts nicht ausgenommen. So sanken in den Jahren von 1999 bis 2002 die Mittel des Schulfonds von 194 auf 174 Mio. Euro.

Allerdings kam es nicht zur ursprünglich für 2003 vorgesehenen Kürzung um weitere 4 Mio. Euro. Dank intensiver Bemühungen und breiter Unterstützung im parlamentarischen Raum wuchs der Schulfonds 2003 um 5,1 Mio. auf rund 180 Mio. Euro. Auf diesem Niveau wird er sich auch 2004 bewegen. Es ist uns bislang gelungen, Schulschließungen auf Grund der Einsparmaßnahmen zu verhindern. Sie sind auch nicht vorgesehen. Dies war uns aber nur dank der deutschen Auslandsschulen, ihrer Vorstände und Schulleiter möglich. Sie haben durch Effizienzsteigerung und Modernisierung ihren Beitrag geleistet. Damit haben sie entscheidend zur Zukunftsfähigkeit der deutschen Auslandsschulen beigetragen. Hierfür möchte ich Ihnen allen meinen ganz persönlichen Dank aussprechen

WILFRIED GROLIG,
Leiter der Abteilung für Auswärtige
Kultur- und Bildungspolitik
des Auswärtigen Amts



Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Entwicklung schulischer Arbeit

Vortrag zur Regionaltagung islamisch geprägter Länder

Das Bundesverwaltungsamt sei „zentraler Dienstleister der Bundesregierung“, so Dr. Jürgen Hensen, Präsident des Bundesverwaltungsamtes, in seiner Rede auf der Regionalkonferenz der deutschen Auslandsschulen islamisch geprägter Länder. Auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sei in diesem Sinne zu verstehen. Sie biete Produkte wie zum Beispiel die Organisation des Sprachdiploms oder von Tagungen an. Auch in den Schulen stehe die Notwendigkeit für Qualitätsmanagement und kontinuierliche Qualitätsverbesserungen außer Frage. Wir veröffentlichen die ungekürzte Rede vom 3. Oktober 2003.

Sehr geehrter Herr Grolig,
meine sehr geehrten Damen und Herren!

Ich freue mich sehr, auf dieser Regionaltagung zu Ihnen sprechen zu können, den Verantwortlichen für deutsche Auslandsschulen einer Region, deren weltpolitische Bedeutung größer ist denn je. Den be-

sonderen Stellenwert deutscher Auslandsschulen in dieser Region hat Herr Grolig bereits deutlich gemacht.

Gerade Ihnen ist deshalb bewusst, dass es nicht mehr ausreicht, „Schule zu machen“, wie die meisten von uns sie selbst erlebt haben. Denn über die durch die

Ergebnisse der PISA-Studie neu entfachte Bildungsdiskussion in Deutschland hinaus spüren Sie die Herausforderungen des internationalen Bildungswettbewerbs unmittelbar. Insofern sollte diese Tagung zu einem Dialog werden, zu einem Austausch von Erfahrungen, der für uns, die wir in Deutschland verantwortlich sind, ebenso aufschlussreich ist, wie es uns hoffentlich gelingt, Ihnen für Sie wertvolle Impulse für Ihre künftige Schularbeit in Ihren Ländern zu geben.

Meine Damen und Herren,

es ist mittlerweile allen deutlich geworden, dass der vielfach diskutierte internationale Bildungswettbewerb Teil des globalen Wettbewerbs geworden ist, dem Wirtschaft und Politik zwar schon lange ausgesetzt sind, der sich in der jüngeren Zeit jedoch im-

Eltern und Kinder als Kunden begreifen

Verwaltungshandeln wie auch schulische Ausbildung lassen sich längst nicht mehr allein staatlich autoritativ begründen. Bürger und Eltern stellen hohe Anforderungen, deren Erfüllung sie ebenso erwarten wie die prompte und fachkompetente Umsetzung einer eingekauften Dienstleistung eines Unternehmens. Öffentliche Verwaltung und Schule müssen also entsprechende Antworten finden, müssen Bürger, müssen Eltern und Kinder als Kunden begreifen, die ein Recht auf Qualität und Service haben, die sie zufrieden stellen. Sie wenden sich sonst ab. Das zeigt sich bei Schulen z.B. an der Zahl der Abmeldungen.

Ich weiß, dass Sie als Vorstände und Leiter privater Schulen die Herausforderungen viel unmittelbarer erfahren und dass es längst zu Ihrem Alltag gehört, marktkonforme Antworten zu finden, soweit die Rahmenbedingungen in Ihren Ländern dies zulassen. Und ich weiß auch, dass viele Schulvorstände wertvolles berufliches Wissen in das Management der Schulen einbringen. Ich hoffe dennoch, Ihre Diskussion über Schulentwicklung mit meinen Erfahrungen aus der Modernisierung der Bundesverwaltung anzuregen, denn sie sind durchaus für die Überlegungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulbereich nutzbar.

Meine Damen und Herren, ich bin dankbar, dass ich am Rande dieser Tagung noch Gelegenheit haben werde, das wohl imposanteste der sieben Weltwunder zu besuchen. Die Faszination, die von den Pyramiden in Giseh ausgeht, ist



Die Faszination, die von den Pyramiden in Giseh ausgeht, ist nicht zuletzt durch die technische und organisatorische Meisterleistung begründet, die vor über 4000 Jahren vollbracht wurde.

mens beschleunigt hat. Konnte man einst Innenpolitik und Außenpolitik klar abgrenzen, so muss Innenpolitik heute wesentlich auf Herausforderungen von außen reagieren. Traditionelle Barrieren vermögen immer weniger, wettbewerbsfreie Schutzräume aufrecht zu erhalten. Die Folgen dessen, was mit dem Schlagwort von der Globalisierung umrissen wird, werden zur Herausforderung für alle Lebens- und Arbeitsbereiche.

Dies gilt mittlerweile für den Bildungssektor ebenso wie für die öffentliche Verwaltung, aus der ich komme.

nicht zuletzt durch die technische und organisatorische Meisterleistung begründet, die vor über 4000 Jahren erbracht wurde.

Zum Bau der Pyramiden brauchte man hochqualifizierte Ingenieure und Statiker, versierte Handwerker und ausgezeichnete – wie man heute sagen würde – Logistiker und Organisationsspezialisten, deren Aufgabe es war, das Riesenheer der Arbeiter optimal einzusetzen, ihre Versorgung zu gewährleisten und die bedarfsgerechte Zufuhr der benötigten Baumaterialien sicher zu stellen. Dies erreichte man mit einer streng hierarchisch geordneten Arbeitsorganisation,

die religiös begründet war. Und religiös begründet war auch der Auftrag.

Die Probleme und Aufgaben, vor denen Politik und Verwaltung heute stehen, scheinen mir durchaus mit dem gewaltigen Projekt des Pyramidenbaus vergleichbar zu sein. Das Problem-Management muss jedoch in unseren Tagen ein anderes sein. In einer pluralistischen Gesellschaft, in der das Individuum seinen besonderen Platz hat, kann nicht mehr auf die nennende Selbstverleugnung der Bürger gesetzt werden. Und das ist auch gut so!

Freiheit, Sicherheit und Wohlstand für alle als Ziele staatlichen Handelns erfordern hohe Qualität und Flexibilität im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und die Lebensqualität der Bürger hängen entscheidend von der Leistungsfähigkeit und Schnelligkeit staatlicher Dienstleistungen ab – und dies in einer heute besonders schwierigen Haushaltssituation, die die Handlungsfähigkeit von Bund, Ländern und Kommunen in Deutschland einzuschränken droht.

Der aktivierende Staat ...

Die Bundesregierung hat mit ihrem Programm „Moderner Staat – Moderne Verwaltung“ vom Dezember 1999 eine konzertierte Gesamtreform eingeleitet, mit der sich Staat und Verwaltung den neuen Herausforderungen stellen. Zentrale Bedeutung hat hierbei das Leitbild des aktivierenden Staates.

Der aktivierende Staat, das ist der Staat, der

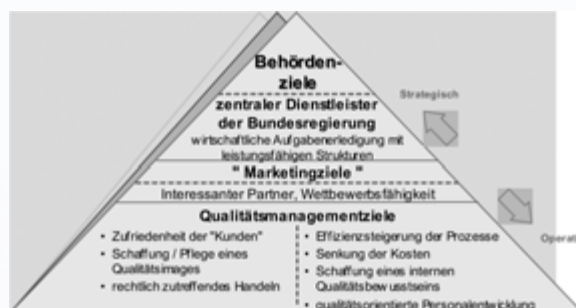
- ❖ seine Grenzen kennt,
- ❖ sich auf seine Kernaufgaben konzentriert,
- ❖ Freiräume schafft, in denen sich die Selbstregulierungskräfte in Wirtschaft und Gesellschaft entfalten können,
- ❖ über eine leistungsfähige, kostengünstige und transparente Verwaltung verfügt und
- ❖ Partner der Bürger und der Wirtschaft ist.

Schwerpunkt dieses Reformansatzes ist die Verbesserung der Zusammenarbeit des Staates mit den Bürgern, mit der Wirtschaft und mit den Verbänden. Gesellschaftliche Kräfte brauchen ausreichend Freiraum für ihr Engagement und ihre Eigeninitiative. Wo private Aufgabenerfüllung bessere Ergebnisse zeitigt, soll sich der Staat, soll sich öffentliche Verwaltung zurückziehen.

Dennoch: In einem hochkomplexen Sozialstaat, der eine Vielzahl von Daseinsvorsorgefunktionen für den Bürger zu garantieren hat, bleibt öffentliche Verwaltung ein zentrales Instrument gesellschaftlicher Ordnung und ein wesentlicher Faktor für den Standort Deutschland. Gerade deshalb muss sie ihre Aufgaben qualitativ hochwertig und effizient erfüllen.

Im Bundesverwaltungsamt haben wir im Rahmen des Gesamtkonzepts der Bundesregierung, das wir

selbst aktiv mitgestaltet haben, unserer Arbeit folgendes Leitbild zugrunde gelegt, das von einem Qualitätsmanagementkonzept getragen wird:



Sie sehen, meine Damen und Herren, dass wir uns als „zentraler Dienstleister der Bundesregierung“ verstehen, der mit mehr als 100 verschiedenen Aufgaben für alle Bundesressorts, zahlreiche Bundes-, Landes- sowie Kommunalbehörden, Zuwendungsempfänger und Millionen von Bürgerinnen und Bürgern tätig ist.

Diese strategische Position können wir nur halten und ausbauen, wenn wir den Anforderungen unserer Partner nachhaltig genügen. Das herausragende Ziel ist deshalb die Zufriedenheit unserer Kunden, und ob sie mit uns zufrieden sind oder nicht, das lassen sie uns auch sehr wohl spüren.

Auf der operativen Ebene setzen wir deshalb das Qualitätsmanagement als umfassendes Führungsinstrument ein, das modellhaft wie folgt aussieht:

Wir definieren die Produkte, stellen die Arbeitsprozesse (Stichwort: Organisationsentwicklung) und das Personal (Stichwort: Personalentwicklung) auf die Erstellung dieser Produkte ein und über ein Controlling mit Rückwirkung auf Produkte, Prozesse und Personal ergibt sich dann ein Regelkreis – ein System der lernenden Verwaltung.

Mit unserer Qualitätsorientierung unterscheiden wir uns nicht von Unternehmen der Wirtschaft und auch nicht von Schulen, zumal nicht von denen in freier Trägerschaft.

Die Entwicklung des Bundesverwaltungsamtes zeigt, dass wir mit unserer konsequenten Modernisierungspolitik Erfolg haben und gleichzeitig den Kultur-



Aufmerksame Tagungsbesucher: Schulvorstand Burkhard Ortmann (Jakarta), Schulleiterin Sabine Geißler (Kuala Lumpur) und Schulleiter Heiko Ernst (Addis Abeba).

wandel in der Behördenlandschaft fördern. Hierzu zwei Beispiele:

- ❖ Die Bundesregierung hat sich mit ihrer eGovernment-Initiative, genannt „BundOnline 2005“, zum Ziel gesetzt, alle internetfähigen Dienstleistungen der Bundesverwaltung online verfügbar zu machen. Im Umsetzungskonzept dieses anspruchsvollen Programms haben wir eine zentrale Stellung: Wir entwickeln grundlegende Technologien, wie ein für alle Bundesbehörden nutzbares Content Management System, und unterstützen unsere Partner mit Kompetenzzentren auch bei der Implementierung modernster Technologien. Hierbei können wir auf langjährige Erfahrungen zurückgreifen. So werden z.B. schon seit 1997 BAföG-Darlehen im Bundesverwaltungsamt papierlos bearbeitet.
- ❖ Um den Transfer unseres Modernisierungs-Know-hows geht es auch bei Organisationsuntersuchungen, Personalbedarfsberechnungen usw., die wir für andere Behörden und Zuwendungsempfänger durchführen. Die Auftragsbücher sind gefüllt, der „Markt“ wächst und auch die Dimension der Aufgabe. Inzwischen haben wir es übernommen, ganze Behörden unter unserer Leitung komplett zu modernisieren.

Ich möchte jetzt noch konkreter werden und erläutern, wie wir in diesem Zusammenhang die Arbeit unserer Abteilung VI, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, verstehen. Und vielleicht wird unser Gespräch auch wertvolle Anregungen im Sinne eines Feedbacks liefern.

Ich sprach vom aktivierenden Staat, der Freiräume für Eigeninitiative schafft. Gerade die deutschen

Schulen sind ein gutes Beispiel für die Wirksamkeit dieses Ansatzes: Deutsche Schulen im Ausland sind ohne die freie Trägerschaft, sind ohne das ehrenamtliche Engagement der Schulvorstände, ohne deren Erfahrung und Kenntnis der lokalen Verhältnisse nicht denkbar; ebenso wenig denkbar sind sie ohne die Eigenverantwortung der Schulleiter, die weit über entsprechende Aufgaben im Inland hinausgeht. Das heißt, wir, Bundesverwaltungsamt, Auswärtiges Amt, aber auch die Länder können nicht so viel in den Schulen regeln, wie es staatliche Schulträgerschaft und Schulaufsicht in Deutschland auch in Zeiten der „Autonomie von Schule“ noch tun, sondern wir müssen vielmehr die Voraussetzungen schaffen, dass die Schulen in der Lage sind, in Eigenverantwortung zu leisten, was wir als inhaltliche, außenkulturpolitische und zuwendungsrechtliche Standards einfordern müssen.

Die folgenden Beispiele zeigen, was in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt von der Zentralstelle umgesetzt bzw. in die Wege geleitet wurde:

- ❖ Die Einführung von Pauschalen für Lehrkräfte hat zu einer starken Reduzierung von komplizierten und auch streitanfälligen Einzelabrechnungen geführt. Zurzeit denken wir über eine weitere Vereinfachung nach. Bei der neuen PLK-Zuwendungsrichtlinie ging die Neugestaltung auch mit einer Anhebung der Zuwendung einher.
- ❖ Der transparente Datenaustausch zwischen Schulen und Zentralstelle im Rahmen des Informationssystems Auslandsschulwesen ist realisiert. Entscheidend ist, dass in wesentlichen Teilen Schule und Zentralstelle über die gleiche IT-An-

Pädagogisches Qualitätsmanagement soll zu den deutschen Auslandsschulen gehören wie Schreiben auch.



wendung verfügen und somit auf gleicher Basis kommunizieren können.

- ❖ Die Zentralstelle hat Prüfungs- und amtliche Feststellungsaufgaben auf ausgebildete Verwaltungsleiter verlagert, weil sie die besondere fachliche Kompetenz, z.B. bei der Feststellung der Ortsüblichkeit, besitzen.
- ❖ Gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt haben wir den Dienstweg dereguliert. Das heißt, wir haben ihn in großen Teilen aufgehoben und die unmittelbare Kommunikation zwischen Schule und Zentralstelle oder auch anderen fördernden Stellen zugelassen.
- ❖ Und seit nunmehr fast einem Jahr der vielleicht spektakulärste Schritt: die Einführung von ISAS-Online, d.h. die direkte Bewerberauswahl durch den Schulleiter über das Internet. Der Zugriff über das Internet unmittelbar auf die Datenbank des Bundesverwaltungsamtes und damit die Möglichkeit, nicht nur aus zwei oder drei Bewerbern auszuwählen, sondern aus der Gesamtheit der Bewerber den richtigen für die Schule zu finden, das ist, so denke ich, ein zentraler Schritt, damit die Organisationseinheit Schule Personalentwicklung umfassend betreiben kann.
- ❖ Und dort, wo die Bewerberlage es den Schulen unmöglich macht, geeignete Bewerber zu finden, kann auf Wunsch die Aufgabe – teilweise oder ganz – wieder an die ZfA zurückgegeben werden.
- ❖ Entsprechend wurde auch ein Beratungsnetz für Schulleiter, Schulvorstände und Verwaltungsleiter aufgebaut, wurde die Verantwortung für die Fortbildung in die Hand regionaler Fortbildungszentren gelegt, die durch den Bildungsserver DASAN unterstützt wird, wurde das Beratungsgremium eines Direktorenbeirats geschaffen und auch die Idee des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen unterstützt – mit eigenem Netzwerk für den wichtigen Erfahrungsaustausch untereinander.

Meine Damen und Herren,

organisationstechnisch sind dies die „neuen“ Produkte der ZfA, die zur „klassischen“ Auslandsschulverwaltung, etwa

- ❖ Führung der Bewerberdatei und Maßnahmen zur Anwerbung zusätzlicher Lehrkräfte
- ❖ Vorbereitung und finanzielle Versorgung der Lehrkräfte
- ❖ Finanzielle Förderung der Schulen
- ❖ Organisation des Sprachdiploms
- ❖ Organisation von Tagungen und Veranstaltungen etc.

hinzugekommen sind bzw. sie neu akzentuiert haben.

Das Bundesverwaltungsamt bietet den organisatorischen und finanziellen Rahmen für diese Entwick-

lung, sorgt dafür, dass kompetentes Personal zur Erfüllung dieser Aufgaben zur Verfügung steht und prüft mit Hilfe eines KLR-Verfahrens die Effizienz.

Meine Damen und Herren,

die Notwendigkeit für Qualitätsmanagement und kontinuierliche Qualitätsverbesserungen auch in deutschen Auslandsschulen steht außer Frage. Ihre Schulen stehen in einem heftiger werdenden Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen. An vielen Standorten ist ein deutlicher Rückgang der Zahl deutscher Experten kinder zu verzeichnen. Die traditionelle Verbundenheit mit deutscher Sprache und Kultur verliert immer stärker ihre Bindungskraft, andere internationale schulische Angebote sind besser geworden, und – nicht zuletzt – die Bedeutung der englischen Sprache tritt auch bei der angestammten Klientel deutscher Auslandsschulen immer stärker in den Vordergrund.

Für die kleinen deutschsprachigen Schulen können diese Tendenzen existenzbedrohend sein. Und auch für die hier vertretenen Begegnungsschulen, die diese Veränderungen noch nicht so deutlich spüren, können sie zu ernststen Schwierigkeiten führen.

Systematische und umfassende Qualitätsentwicklung im inhaltlichen, personellen und organisatorischen Bereich ist die geforderte Antwort auf diese Herausforderung. Und diese beginnt – wie alle Verbesserungen – mit der Überprüfung der Ziele, die Sie verfolgen.

Dass es bei unterschiedlichen Akteuren und Zielgruppen dabei Zielkonflikte gibt, liegt auf der Hand, und es bedarf eines systematisch und langfristig angelegten Prozesses, der wegen der Begrenztheit vorhandener oder erreichbarer Ressourcen nie idealtypisch wird ablaufen können.

Der erste konkrete Schritt ist eine datengestützte Stärke-Schwächen-Analyse:

- ❖ Wo stehen wir?
- ❖ Was machen wir gut?
- ❖ Wo bleiben wir hinter den Erwartungen zurück?
- ❖ Was sagen uns Eltern-, Schüler- und Lehrerbefragungen zur Qualität unserer Arbeit?
- ❖ Wie nehmen uns Institutionen im Umfeld wahr, z.B. Außenhandelskammern, Unternehmen, die deutsche Auslandsvertretung, Bildungsbehörden des Sitzstaates usw.

Auf der Grundlage einer solchen Erst-Analyse wird ein Leitbild formuliert, das die wichtigsten Leitziele formuliert und gewissermaßen die Schulphilosophie und die gemeinsame Vision verdeutlicht:

- ❖ Wo wollen wir hin?
- ❖ Worauf legen wir besonderen Wert?
- ❖ Welche Ziele stehen im Vordergrund?
- ❖ Was wollen wir erreichen?

Vor dem Hintergrund der privaten Trägerschaft bietet es sich für Auslandsschulen an, Pädagogen, Schulvorstände, Eltern sowie ggf. ältere Schüler im Prozess der Leitbilderstellung zusammenzuführen.

Bereits der Prozess der gemeinsamen Arbeit an einem Leitbild der Schule schafft eine geistige Grundlage und ein gemeinsames Grundverständnis für die weiteren Bemühungen um konkrete Schritte der Qualitätsentwicklung. Das Leitbild schafft den Orientierungsrahmen für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, der nun ausgefüllt werden muss.

Zielführendes Handeln ist das A und O

Für die einzelnen Arbeitsbereiche einer Schule, Schulstufen, Fachgruppen, Verwaltung und Instandhaltung usw. sollten nun Schulentwicklungsgruppen, deren Zahl und Ausdifferenzierung natürlich von der Größe der Schule abhängen, auf der Basis von Zielsetzung, Stärke-Schwäche-Analyse und Leitbild Entwicklungspotenziale beschreiben und auf die Leitungsebene transportieren, wo die Gesamtverantwortung für die einzuleitenden Maßnahmen liegt. Bei Vorstand und Schulleitung ist auch die Verantwortung für die systematische Evaluation angesiedelt, d.h. die Beobachtung und Beurteilung des Feedbacks des „Marktes“ und externer Verantwortlicher, also auch der deutschen Stellen, die ebenfalls wichtige Hinweise über Erfolg oder Misserfolg der durchgeführten Maßnahmen geben. Das Feedback ist Ausgangspunkt für die nächste Phase des Entwicklungsprozesses.

Zielführendes Handeln ist das A und O aller Qualitätsentwicklung. Man sollte sich für einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren auf einige Ziele konzentrieren. Dies setzt Klarheit über die Ziele und das Wissen darüber voraus, wo man steht bzw. was man erreicht oder noch nicht erreicht hat. Regelmäßige externe Evaluationen bieten dabei den kritischen Außenblick und helfen Betriebsblindheit zu überwinden.

Intern bedarf es einer stetigen Bemühung um ein Klima der Offenheit und des reflektierenden Dialogs, für das Schulleitung und Vorstand die Verantwor-

tung tragen. Beteiligung und Konsens sind – wie die „Feedback-Kultur“ – zentrale Komponenten für den Erfolg von Qualitätsentwicklung.

Meine Damen und Herren,

für Sie als Träger privater Schulen mit hoher Eigenständigkeit und Selbstverantwortung und für Sie als Schulleiter bedeutet die Einführung des Pädagogischen Qualitätsmanagements eine große Herausforderung:

- ❖ Finanzielle Ressourcen müssen für passgenaue Fortbildungsmaßnahmen und für die Umsetzung von Verbesserungen verfügbar gemacht werden
- ❖ Personelle Ressourcen (Arbeitszeit) müssen bereit gestellt werden
- ❖ Mitarbeiter müssen motiviert werden



Die Pause ist auch zum Lernen da:
Hier ein Grüppchen auf dem Schulhof der Deutschen Schule der Boromäerinnen Kairo.

- ❖ Angemessene Investitionen in die Infrastruktur der Schule müssen durchgeführt werden, um nur einige der Schwierigkeiten anzudeuten.

Meine Damen und Herren,

ich möchte Sie nicht darüber belehren, wie Sie dies konkret umsetzen können, wie der Unterricht besser

gestaltet werden kann, welche Bedeutung teure Investitionen in die Sportanlagen haben oder welchen Imagegewinn die Einrichtung eines Intranets für Ihre Schule erbringt.

Ganz sicher können Sie aber davon ausgehen, dass die fördernden deutschen Stellen Sie bei dieser Kraftanstrengung sowohl mit fachlichem Rat als auch durch den Einsatz öffentlicher Mittel unterstützen werden.

So wird zur Zeit in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt und mit der Kultusministerkonferenz, eine Serie von Schulentwicklungsseminara-

Neuregelung der Schulbeihilfegrundsätze

Ein weiteres Beispiel für die Hilfestellung des Bundes wird die Neuregelung der Schulbeihilfegrundsätze bieten, die sich gegenwärtig in der interministeriellen Abstimmung befindet. Hiernach sind zukünftig Sonderförderungen für Schulprojekte vorgesehen, die u. a. der Qualitätssicherung dienen. Schließlich ist das Instrument der Leistungs- und Förderungsvereinbarungen zu nennen. Das Bundesverwaltungsamt wird im Auftrag des Auswärtigen Amts mit allen Schulen solche Vereinbarungen aushandeln, die den Schulen – was die amtliche Förderung betrifft – eine größtmögliche Planungssicherheit geben und gleichzeitig den Prozess der Qualitätsentwicklung unterstützen sollen.

Meine Damen und Herren,

in der Wirtschaft ist die Zeit der erfolgreich patriarchalisch geführten Unternehmen vorbei. Auch in der öffentlichen Verwaltung können wir nicht mehr mit Anordnung und gehorsamer Pflichterfüllung unser Soll erreichen.

Ich bin überzeugt davon, dass es Ihnen gelingen wird, die Herausforderung des Wettbewerbs mit professioneller Durchführung von Qualitätsentwicklungsprozessen zu meistern. Die ZfA wird Sie dabei unterstützen. Ich bin überzeugt davon, dass die deutschen Auslandsschulen ein marktfähiges Produkt anzubieten haben, das nach wie vor für die deutsche Außenkulturpolitik, für die deutsche Wirtschaft, für die Eliten unserer Partnerländer und Experten aus Drittstaaten interessant ist: Neben der deutschen Sprache als Plus zum Englischen nämlich das Prinzip des selbstständigen Lernens, ein Prinzip, das die deutsche Pädagogik schon lange entdeckt hat – und im Regelfalle auch erfolgreich praktiziert.

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Aufmerksamkeit.

DR. JÜRGEN HENSEN,
Präsident des Bundesverwaltungsamts ■



ren für die Jahre 2004 und folgende geplant. Ziel dieser Veranstaltungen mit ausgewiesenen Experten wird sein, Schulleitungen und Vorstände enger mit Instrumenten und Verfahren des Pädagogischen Qualitätsmanagements vertraut zu machen und in der Folge die Qualitätsentwicklungsprozesse fachlich zu begleiten.

Glossar

PLK: Programmlehrkräfte
ISAS: Informationssystem Auslandsschulen
ZfA: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
KLR: Kosten- und Leistungsrechnung
DASAN: Deutsche Auslandsschularbeit am Netz

PERSONALIA

Bulgarien, Sofia, Galabov-Gymnasium;
Leiter der deutschen Abteilung: bisher
Dr. Martin Korol, seit 1.9.2003 Dr. Detlef
Fechner

Paraguay, Asunción;
Fachberater/Koordinator: bisher
Gerhard Strecker, ab 1.2.2004 Angela
Hahn

Tschechische Republik, Prag;
Fachberater/Koordinator: bisher Dirk du
Pin, ab 18.8.2004 Wilhelm Krüsemann

Russland, Omsk,
Schule Nr. 73; Fachschaftsberater: seit
1.9.2003 Norbert Ortgies

Ungarn, Pécs, Gymnasium Leöwey
Klára; Fachschaftsberaterin: bisher
Katharina Gorkow (verstorben im Juni),
seit 1.9.2003 Dr. Claudia Spantzel

Stand 10/2003

MAGNETTAFEL

Europa erleben

„Europawahlen nicht nur in Brüssel, sondern in den Deutschen Auslandsschulen“ ermöglicht der Verein kumulus e.V. (www.juniorewahl.de; www.dasan.de). Parallel zur Europawahl 2004 werden simulierte Wahlen im Unterricht (ab Klasse 7) vorbereitet und durchgeführt. Bei Interesse steht Gerald Wolff (info@juniorwahl.de) gern zur Verfügung.

Denkmal aktiv

Denkmalschutz und Kulturerbe erleben, Partnerschaften mit inländischen und ausländischen Schulen aufbauen, gemeinsame Projektarbeit ... Das alles ist möglich bei einer Teilnahme an der Aktion der Deutschen Stiftung Denkmalschutz (schule@denkmalschutz.de). Ansprechpartner ist Hartmut Koch (koch@scientificconsulting.de). Das Projekt richtet sich insbesondere an Schulen in Europa, dem Nahen und Mittleren Osten.

JUMA feiert Geburtstag

JUMA wird 30: 1974 erschien das erste Jugendmagazin für junge Deutschlerner weltweit, damals noch unter dem Namen „Scala Jugendmagazin“. Über „Jugendscala“ und „Jugendmagazin“ kam es schließlich zum Titel „JUMA“. Aktuelle Auflage: 595 000 Exemplare in 100 Ländern. Bis heute stehen junge Deutsche und ihre Lebenswelten im Mittelpunkt der Berichterstattung. In der Ausgabe 2/2004 widmet die Kölner Redaktion dem JUMA-Jubiläum einen Schwerpunkt rund um das Thema „Geburtstag“. Reportagen von ungewöhnlichen Geburtstagen, ein Wimmelbild „Geburtstagsparty“ und eine große Machmit-Aktion für Schüler mit attraktiven Preisen sind geplant. Im Lehrerbegleitheft TIPP kann man die besten Unterrichtsvorschläge aus den letzten 10 Jahren nachlesen. Und was verbinden Sie mit 30 Jahren JUMA? Schreiben Sie eine E-Mail mit Ihren Erfahrungen und Wünschen an redaktion@juma.de.

gestaltet werden kann, welche Bedeutung teure Investitionen in die Sportanlagen haben oder welchen Imagegewinn die Einrichtung eines Intranets für Ihre Schule erbringt.

Ganz sicher können Sie aber davon ausgehen, dass die fördernden deutschen Stellen Sie bei dieser Kraftanstrengung sowohl mit fachlichem Rat als auch durch den Einsatz öffentlicher Mittel unterstützen werden.

So wird zur Zeit in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt und mit der Kultusministerkonferenz, eine Serie von Schulentwicklungsseminara-

Neuregelung der Schulbeihilfegrundsätze

Ein weiteres Beispiel für die Hilfestellung des Bundes wird die Neuregelung der Schulbeihilfegrundsätze bieten, die sich gegenwärtig in der interministeriellen Abstimmung befindet. Hiernach sind zukünftig Sonderförderungen für Schulprojekte vorgesehen, die u. a. der Qualitätssicherung dienen. Schließlich ist das Instrument der Leistungs- und Förderungsvereinbarungen zu nennen. Das Bundesverwaltungsamt wird im Auftrag des Auswärtigen Amts mit allen Schulen solche Vereinbarungen aushandeln, die den Schulen – was die amtliche Förderung betrifft – eine größtmögliche Planungssicherheit geben und gleichzeitig den Prozess der Qualitätsentwicklung unterstützen sollen.

Meine Damen und Herren,

in der Wirtschaft ist die Zeit der erfolgreich patriarchalisch geführten Unternehmen vorbei. Auch in der öffentlichen Verwaltung können wir nicht mehr mit Anordnung und gehorsamer Pflichterfüllung unser Soll erreichen.

Ich bin überzeugt davon, dass es Ihnen gelingen wird, die Herausforderung des Wettbewerbs mit professioneller Durchführung von Qualitätsentwicklungsprozessen zu meistern. Die ZfA wird Sie dabei unterstützen. Ich bin überzeugt davon, dass die deutschen Auslandsschulen ein marktfähiges Produkt anzubieten haben, das nach wie vor für die deutsche Außenkulturpolitik, für die deutsche Wirtschaft, für die Eliten unserer Partnerländer und Experten aus Drittstaaten interessant ist: Neben der deutschen Sprache als Plus zum Englischen nämlich das Prinzip des selbstständigen Lernens, ein Prinzip, das die deutsche Pädagogik schon lange entdeckt hat – und im Regelfalle auch erfolgreich praktiziert.

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Aufmerksamkeit.

DR. JÜRGEN HENSEN,
Präsident des Bundesverwaltungsamts ■

Glossar

PLK: Programmlehrkräfte
ISAS: Informationssystem Auslandsschulen
ZfA: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
KLR: Kosten- und Leistungsrechnung
DASAN: Deutsche Auslandsschularbeit am Netz

PERSONALIA

Bulgarien, Sofia, Galabov-Gymnasium;
Leiter der deutschen Abteilung: bisher
Dr. Martin Korol, seit 1.9.2003 Dr. Detlef
Fechner

Paraguay, Asunción;
Fachberater/Koordinator: bisher
Gerhard Strecker, ab 1.2.2004 Angela
Hahn

Tschechische Republik, Prag;
Fachberater/Koordinator: bisher Dirk du
Pin, ab 18.8.2004 Wilhelm Krüsemann

Russland, Omsk,
Schule Nr. 73; Fachschaftsberater: seit
1.9.2003 Norbert Ortgies

Ungarn, Pécs, Gymnasium Leöwey
Klára; Fachschaftsberaterin: bisher
Katharina Gorkow (verstorben im Juni),
seit 1.9.2003 Dr. Claudia Spantzel

Stand 10/2003

MAGNETTAFEL

Europa erleben

„Europawahlen nicht nur in Brüssel, sondern in den Deutschen Auslandsschulen“ ermöglicht der Verein kumulus e.V. (www.juniorewahl.de; www.dasan.de). Parallel zur Europawahl 2004 werden simulierte Wahlen im Unterricht (ab Klasse 7) vorbereitet und durchgeführt. Bei Interesse steht Gerald Wolff (info@juniorwahl.de) gern zur Verfügung.

Denkmal aktiv

Denkmalschutz und Kulturerbe erleben, Partnerschaften mit inländischen und ausländischen Schulen aufbauen, gemeinsame Projektarbeit ... Das alles ist möglich bei einer Teilnahme an der Aktion der Deutschen Stiftung Denkmalschutz (schule@denkmalschutz.de). Ansprechpartner ist Hartmut Koch (koch@scientificconsulting.de). Das Projekt richtet sich insbesondere an Schulen in Europa, dem Nahen und Mittleren Osten.

JUMA feiert Geburtstag

JUMA wird 30: 1974 erschien das erste Jugendmagazin für junge Deutschlerner weltweit, damals noch unter dem Namen „Scala Jugendmagazin“. Über „Jugendscala“ und „Jugendmagazin“ kam es schließlich zum Titel „JUMA“. Aktuelle Auflage: 595 000 Exemplare in 100 Ländern. Bis heute stehen junge Deutsche und ihre Lebenswelten im Mittelpunkt der Berichterstattung. In der Ausgabe 2/2004 widmet die Kölner Redaktion dem JUMA-Jubiläum einen Schwerpunkt rund um das Thema „Geburtstag“. Reportagen von ungewöhnlichen Geburtstagen, ein Wimmelbild „Geburtstagsparty“ und eine große Machmit-Aktion für Schüler mit attraktiven Preisen sind geplant. Im Lehrerbegleitheft TIPP kann man die besten Unterrichtsvorschläge aus den letzten 10 Jahren nachlesen. Und was verbinden Sie mit 30 Jahren JUMA? Schreiben Sie eine E-Mail mit Ihren Erfahrungen und Wünschen an redaktion@juma.de.



ren für die Jahre 2004 und folgende geplant. Ziel dieser Veranstaltungen mit ausgewiesenen Experten wird sein, Schulleitungen und Vorstände enger mit Instrumenten und Verfahren des Pädagogischen Qualitätsmanagements vertraut zu machen und in der Folge die Qualitätsentwicklungsprozesse fachlich zu begleiten.