

// ARBEITSGRUPPE AUSLANDSLEHRERINNEN UND - LEHRER //



Leiden an Leitung - Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

Dokumentation zur 20. Fachtagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Heimvolkshochschule Mariaspring 2014

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/

Hauptvorstand

Verantwortlich: Manfred Brinkmann; Marlis Tepe (V.i.S.d.P.)

Redaktion: Harald Binder, Manfred Brinkmann, Wolfgang Reinert, Sarah Holze

Reifenberger Str. 21

60489 Frankfurt

Tel.: 069/78973-0

Fax: 069/78973-202

E-Mail: info@gew.de

www.gew.de

Fotos: soweit nicht anders angegeben:

Harald Binder, Iris Köhler-Frisch

im Falle der RückkehrerInnen-Berichte ausnahmslos von den jeweiligen AutorInnen

Zur Titelillustration: Seite 16

Gestaltung, Satz und Druck: Druckerei der Software AG Darmstadt

Gefördert durch Mittel des

Bildungs- und Förderungswerk
der GEW im DGB e. V.



Oktober 2015

// ARBEITSGRUPPE AUSLANDSLEHRERINNEN UND - LEHRER //



Leiden an Leitung - Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland

Dokumentation zur 20. Fachtagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Heimvolkshochschule Mariaspring 2014



Inhalt

ÜBERBLICK

Zur Eröffnung der 20. GEW-Tagung	6
Grußwort des VDLIA	10
Tagungsbericht	14
Podiumsdiskussion	20
Heißer Stuhl für Joachim Lauer	24

REFERATE

Als Schulleiterin in Paris	28
Sicht eines Schülers	36
Leitbild für Schulleitungen	38
Strategien im Changemanagement	44
Gelingensbedingungen	48
Auslandsscholararbeit in Zeiten transnationaler Bildungsräume	60
Leiden an Leitung	80
Schulleitung im Fokus einer Masterarbeit	84

ARBEITSGRUPPEN

Leitungsmissgeschicke und Gelingensbedingungen	90
Rechtliche Grundlagen für Schulleitungsaufgaben	94
Formen der Konfliktbearbeitung	96
FachberaterInnen, FachschaftsberaterInnen & Programmlehrkräfte	98
Auslandseinsatz mit Partnerin und Kindern	102
Prekäre Arbeitsverhältnisse	104

4 INHALT

RÜCKKEHRER/INNENBERICHTE

Dänemark	106
Norwegen	112
Italien	118
Spanien	126
Rumänien	130
Kasachstan	134
Malaysia	142
Ägypten	146
USA	152
Mexico	158
Ecuador	166
Argentinien	180

ANHANG

Entwurf einer Abschlusserklärung	188
Gute schulische Arbeit im Ausland	190
Auswertung des Fragebogens	194
Programm	196
Teilnehmerliste	198

ÜBERBLICK

Franz Dwertmann

Zur Eröffnung der 20. GEW-Tagung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,
die große Resonanz, die diese Tagung schon im Vorfeld erfahren hat, zeigt, dass wir mit dem doppeldeutigen Thema "Leiden an Leitung" einen wichtigen – und zu wenig reflektierten – Aspekt der Auslandsschularbeit gewählt haben. Ich hoffe, dass die – leider nur - 50 Kolleginnen und Kollegen, die wir hierhin einladen konnten, anregende und angenehme vier Tage verbringen werden; sie wird ja auch noch andere Schwerpunkte umfassen als Leitungsfragen – und nicht zuletzt Raum für persönlichen Austausch ermöglichen.

Leitungsaufgaben im Auslandsschuldienst sind komplex. ZfA-Chef Lauer hat einmal anlässlich eines Schulleiter-Vorbereitungslehrgangs gesagt: „Schulleiter stehen im Zentrum unterschiedlicher Interessen: Von Seiten des Gastlandes und aus Deutschland, des jeweiligen Schulträgers sowie der Eltern und des Kollegiums werden ganz unterschiedliche Erwartungen an ihn herangetragen“. Sicherlich ist es nur Zufall, dass hier die wichtigste Gruppe unserer Arbeit, nämlich die Schülerinnen und Schüler, nicht genannt wurde, aber vielleicht doch systematisch: SchulleiterInnen befinden sich oft in einem großen Spannungsfeld, in dem dann bei all den organisatorischen Aufgaben das Pädagogische schnell zu kurz kommen kann.

Es ist eigentlich verwunderlich, dass diese Gemengelage noch nicht literarisch angemessen verarbeitet wurde. Es sind doch alle Zutaten für großes Drama vorhanden: Wir haben unterschiedliche, ja gegensätzliche Charaktere, wir haben den langsamen Aufbau, die Zuspitzung und die Lösung von Konflikten bis hin zur Katastrophe, es gibt inneres und äußeres Leiden, Intrigen; wir finden hochinteressante Schauplätze vor, oft ergibt sich auch ein schicksalhafter Eingreifen höherer Mächte etc. Nur die Einheit von Zeit, Ort und Handlung ist meist nicht gegeben. Aber der Autor müsste ja auch ein modernes Drama schreiben. Die traditionelle Schul-Literatur ist meist in Prosa gehalten und thematisiert eher die Leiden der Schüler (Robert Musils „Verwirrung des Zöglings Törleß“, Hermann Hesses „Unterm Rad“, oder Horvaths „Jugend ohne Gott“) oder von Lehrern wie in Heinrich Manns „Professor Unrat“. Aber da steht wiederum nicht das Leiden an einem Schulleiter im Mittelpunkt. Immerhin finden wir in einem aktuellen Bestseller, nämlich Judith Schalanskys „Der Hals der Giraffe“, einen Schulleiter, der als Westimport an einem ostdeutschen Gymnasium in seinen Reden alle modernen Verheißungen der Schule propagiert: „Kattner, der Alleskönner, der Dauerdurchhalter, das

wechselwarme Wesen...der hergekommen war, um ihnen Demokratie beizubringen und sich in ein Alphatier verwandelt (hatte)...Kattner hatte immer noch was in der Hinterhand. Zwei Pläne B“.

Die erhebliche Veränderung von Leitungsaufgaben

... im Auslandsschulwesen, die sich in den letzten zehn bis zwanzig Jahren ergeben haben, wird hier deutlich, was durchaus auch die Fachberater betrifft: Man nennt es die Umstellung der Steuerung des Schulwesens von der Input- hin zur evaluationsbasierten Output-Steuerung. Man geht dabei davon aus, dass Schulleitungshandeln einen messbaren, meist direkten Einfluss auf Lehr- und Lernqualität habe. Also seien neben pädagogischen und fachlichen nun auch Manager-Qualitäten gefordert, mal abgesehen davon, dass ganz neue Aufgabenbereiche sich gerade auch in der Auslandsschularbeit aufgetan haben: ob bei der Implementierung von Kerncurricula, bei PQM und Prozessbegleitung, bei DAF/DFU und Fortbildung.

Solche Belastungen, die auch zu Leidensprozessen führen können, zu erforschen, hat sich eine Studie des DIPF (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung) zum Ziel gesetzt, deren erste Ergebnisse im aktuellen Jahresheft der GEW-Zeitschrift „Die deutsche Schule“ dargestellt werden. Danach muss das Belastungserleben von SchulleiterInnen besonders im Rahmen der in den letzten Jahren „erweiterten schulischen Eigenständigkeit“ gesehen werden. Es ergibt sich aus dem Spannungsfeld, in dem Schulleitung sich ereignet: auf der einen Seite gebe es mehr normative Handlungsvorgaben für Schulleitungsmitglieder, auf der anderen Seite habe die einzelne Schule eine größere Eigenverantwortung. Letzteres wird sich bei den Auslandsschulen z. B. aus der Flexibilisierung und Budgetierung ergeben, die bald mit dem neuen Auslandsschulgesetz schon in der Personalgestaltung Folgen haben wird. Die Studie konstatiert aber, dass die Ergebnisse sehr schwierig zu bewerten seien, da es äußerst unterschiedliche Rahmenbedingungen gibt (was für die Auslandsschulen noch einmal verschärft gilt), aber auch sehr verschiedenen wirksamen subjektiven Faktoren bei den Leitungspersonen.

Das ist kein Wunder. Liest man etwa den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid, den jede/r SchulleiterIn unterschreiben muss, dann sind dort 19 Pflichten aufgeführt, deren Bewältigung in unterschiedlichen Ländern sehr unterschiedlich ausfallen muss – und die auch ganz individuelle Schwerpunktsetzungen erfordern: Die KollegInnen sollen innerhalb eines Jahres die Landessprache lernen; sie sollen am kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Leben des Gastlandes teilnehmen; sie sind Vorgesetzte des gesamten Personals, sie haben die alleinige Verantwortung in schulisch-pädagogischen Angelegenheiten; sie sind zur Verschwiegenheit und Einhaltung des Dienstwegs verpflichtet – um nur fünf „Pflichten“ zu nennen.

8 ÜBERBLICK

Die Fragestellung dieser Tagung

... wird nicht nur sein, wie belastet Schulleitung oder FachberaterInnen sind, sondern auch: Welche Belastungen die anderen an Schule Beteiligten ertragen müssen, wenn die Leitungen nicht souverän und kompetent mit ihren Aufgaben umgehen.

Ich möchte zum Schluss zwei anschauliche Beispiele zu unserem Tagungsthema erzählen, die wir jüngst auf einer Delegationsreise des GEW-Bundesvorstandes erlebten, als wir nicht nur mit der israelischen und palästinensischen Lehrgewerkschaft Gespräche führten, sondern auch die deutsche Auslandsschularbeit vor Ort kennen lernten.

Ich war eingeladen, mit der Fachberaterin an der Feier zur Verleihung von Sprachdiplomen an einer palästinensischen DSD-Schule teilzunehmen. Wir waren sehr rechtzeitig da und erfreuten uns an der sehr freundlichen Begrüßung und den aufwändigen Vorbereitungen in der Aula – bis der Musiklehrer der Schule kam und die Nationalhymnen ausprobierte, die zu diesem Anlass unbedingt gespielt werden sollten. Zwar konnte seine Schülergruppe die palästinensische Hymne auf ihren Instrumenten spielen, aber die deutsche sollte vom Band kommen. Der Kollege hatte sie aus dem Internet heruntergeladen. Nur: Es war die erste Strophe! Die Fachberaterin war natürlich entsetzt, dass nun „Deutschland, Deutschland über alles“ durch die Schule hallte, kamen doch nachher auch die Vertreter der Botschaft und Repräsentanten der Schulverwaltung. So erklärte ich mich bereit, ca. 30 Mal die 3. Strophe vorzusingen, damit der Musiklehrer sie am Klavier ausprobieren und nachspielen konnte – bis sie saß. Man sieht: Bei Leitungsaufgaben im Ausland liegen Freude, Aufregung und Entsetzen oft nah beieinander.

Als wir die Deutsche Schule Talitha Kumi bei Bethlehem besuchten, waren wir plötzlich mit einem Streik der palästinensischen Ortslehrkräfte konfrontiert. Während wir im Direktorzimmer über den christlich-muslimischen Charakter der Schule informiert wurden, versammelten sich die 50 einheimischen KollegInnen im Lehrerzimmer, und vor dem Schultor warteten über 100 demonstrationswillige Eltern, die Einlass forderten von der Schulleitung. Die palästinensischen Gewerkschaftskollegen hatten über unseren Besuch informiert, und nun hoffte man von uns eine Lösung ihres Konflikts mit Schulleitung und Schulverein, dem Berliner Missionswerk. Wir konnten dann in der aufgeheizten Atmosphäre der Lehrerversammlung nicht wirklich herausfinden, ob es eigentlich um die Entlassung des stellvertretenden (palästinensischen) Schulleiters, um Lohnerhöhungen, um Reaktionen auf den Gaza-Krieg, um das Verhalten des deutschen Schulleiters oder um alles zusammen ging.

Allerdings eine hochkomplexe Konfliktsituation, die eine große Herausforderung für die Schulleitung bedeutete – und in der wir nur bedingt Beistand leisten konnten.

Abschließend möchte ich auf den eingangs zitierten ZfA-Chef Lauer zurückkommen, der in seiner Rede den zu entsendenden SchulleiterInnen das einfache, aber doch nicht so schlechte Motto mit auf den Weg gab: „Gut hören, gut sehen, gut fühlen.“ Ob allerdings der letzte Satz seiner Rede wirklich zutrifft, das sollte diese Tagung überprüfen: „Schulleitung macht Spaß, ist aufregend und spannend“.

Franz Dwertmann

ZUR ERÖFFNUNG DER 20. GEW-TAGUNG 9

Manfred Egenhoff

Grußwort des VDLiA

Lieber Franz Dwertmann,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

vor zwei Jahren hatte ich schon einmal die Ehre, zur AGAL-Tagung die Grüße und guten Wünsche des VDLiA zu überbringen, gleichsam – in Aufnahme und Abwandlung eines Wortes von Dirk du Pin – des „Bruderverbands“ an den „Schwesterverband“ (entsprechend dem Genus: der VDLiA, die AGAL). Jetzt stehe ich wieder hier, versichere aber: Es wird nicht wieder passieren; denn ich bin entschlossen, auf der nächsten Hauptversammlung im kommenden Jahr aus dem Vorstand des VDLiA auszuscheiden. Dass ich hier stehe und nicht der Vorsitzende Karlheinz Wecht, hat den gleichen Grund wie schon vor zwei Jahren: Herr Wecht bedankt sich für die Einladung zu dieser Tagung, lässt sich aber entschuldigen und bedauert, nicht selbst hier sein zu können; er hat als Schulleiter einen Berg an täglicher Arbeit zu bewältigen; hinzu kommen terminliche Verpflichtungen, die ihn verhindern zu kommen. Und so darf denn ich als Pensionär ihn an dieser Stelle – wieder einmal – vertreten und in seinem Namen der Tagung einen guten und erfolgreichen Verlauf wünschen.

Solche Wünsche erfolgen herkömmlicherweise am Schluss eines Grußworts, und ich könnte hier schließen, will aber doch noch ein paar Gedanken anfügen.

Vor zwei Jahren – wir erinnern uns – war das neue Auslandsschulgesetz im Entstehen, und man konnte große Hoffnungen daran knüpfen, wenn auch so mancher skeptisch war, zumal die Verbände sich kaum, ja, erst sehr spät einbringen konnten, als so gut wie alles schon entschieden war. Und so wurde das Auslandsschulgesetz dann schließlich nur ein „Auslandsschulfinanzierungsgesetz“, wie Franz Dwertmann es treffend apostrophierte. Das mag für die Schulen im Ausland ein Fortschritt sein und ihnen größere Planungssicherheit geben. Doch wir können damit nicht zufrieden sein; denn die Situation der Kolleginnen und Kollegen im Ausland hat sich eben nicht verbessert. Es gibt die alten Missstände und neue: die ungeklärte Steuerfrage in Brasilien, die Probleme bei dem Mietkostenzuschuss und – wie wir aktuell aus Washington hören – weiterhin erhebliche Verzögerungen bei der Erstattung von Kosten. Es wird von einzelnen Verbandsmitgliedern dort sogar gefordert, dass die Verbände in konzertierter Aktion – sozusagen „geschwisterlich“ – bei den entsprechenden Stellen vorstellig werden.

Zur diesjährigen Tagung der AGAL passen solche Gedanken nicht recht. Das Thema „Leiden an Leitung“ ist nicht nach außen gerichtet, sondern richtet das Augenmerk auf einen wichtigen Punkt des innerschulischen Lebens, und das in dieser eingängigen

Form der Alliteration im klassisch-daktylischen Versmaß. Es klingt fast wie der Schluss eines Hexameters, und ich musste gleich an den Vers aus dem Anfang der Odyssee denken: „... der auf dem Meer unendliche Leiden erduldet“ (in der Übersetzung von Heinrich Voß).

„Leiden an Leitung“ lässt, wie auch die Einführungssätze in der Tagungsankündigung nahelegen, zunächst an Lehrkräfte denken, die an Vorgesetzten leiden. Aber vielleicht leiden ja auch die Leitenden an mancherlei, an Lehrkräften, die sich nicht leiten lassen, an den Umständen, in denen sie sich in der Schule wiederfinden, oder gar an sich selbst, ihrer eigenen Unfähigkeit. Ein Hinweis darauf findet sich ebenfalls in der Tagungsankündigung.

Ich jedenfalls bin gespannt auf die Diskussionen zu diesem Problemfeld, zumal ja eine Reihe ehemals Leitender (davon gibt es gar keine weibliche Form, oder will mir nur keine einfallen?) und selbstverständlich auch Geleiteter anwesend sind. Und von mir selbst kann ich verraten, dass ich in meinem Berufsleben auch beides war und dem entsprechend meine Erfahrungen gemacht habe.



Der Überbringer des Grußwortes (ganz rechts) trug auch sonst zur Unterhaltung bei.

Aber kehren wir noch kurz einmal zu Odysseus zurück. Er war als König von Ithaka wie auch als Kommandant seiner Schiffe im Krieg gegen Troja ja eindeutig auch eine leitende Persönlichkeit. Dass er auch litt, steht schon in dem oben zitierten Halbvers; und wie sollte er nicht, wenn z. B. seine ganze Crew, i. e. sein ganzes Kollegium, sich in Schweine

12 ÜBERBLICK

verwandelt? (Das Problem kann er übrigens nur mit göttlicher Hilfe lösen, die Hermes, der Götterbote, vom Olymp bringt. Und man fragt sich: Wer wäre heute Hermes? Und woher käme er? Etwa aus dem Ministerium?) Oder ein andermal, wenn er, Odysseus, überlegen muss, wie er sie alle und sich selbst vorm Gefressenwerden durch den Kyklopen (offenbar eine höhere Macht, die Gewalt ausübt wie ... – ich erlasse uns jetzt jeden Vergleich) retten kann? Und ist es zu verantworten oder nicht eher verantwortungslos, wenn der Kapitän des Schiffes, wiewohl gefesselt, sich dem Gesang der Sirenen aussetzt und zugleich darauf vertraut, dass seine Mannschaft sich nicht doch das Wachs aus den Ohren pult? Man kann an dieser Stelle jedoch auch darauf hinweisen, wie gut eingespielt offenbar die gesamte Besatzung, das Team, war. Und doch geht am Ende alles, Schiff und Mannschaft, Institution und Belegschaft, verloren. Und nur mit knapper Not rettet sich Odysseus, den wir als Vereinzeltten, schiffbrüchig ans Land der Phäaken gespült, wohl nicht mehr als Leiter ansehen können. Dass dergleichen Schulen, Direktoren und Kollegien nicht passiert, dazu mag diese Tagung verhelfen. Und damit komme ich zum Schluss.

Ich freue mich, auf dieser Tagung anwesend sein zu dürfen.

Und im Namen des Vorstands des VDLiA wünsche ich der Veranstaltung fruchtbare Diskussionen und einen guten Verlauf.

Manfred Egenhoff

Iris Köhler-Fritsch

Leiden an Leitung

Der Thema der 20. GEW Fachtagung zur deutschen schulischen Arbeit im Ausland schien vielen auf den Nägeln zu brennen. Mit zeitweise über 50 TeilnehmerInnen war die Tagung restlos ausgebucht und weitere InteressentInnen mussten leider abgewiesen werden.

In seiner Einführungsrede wies der Vorsitzende der GEW Arbeitsgruppe AuslandslehrerInnen (AGAL), Franz Dwertmann, darauf hin, dass der doppeldeutige Titel der Tagung bewusst gewählt worden sei. Es gebe nicht nur leidende KollegInnen an deutschen Auslandsschulen, den Europäischen Schulen und den Sprachdiplomschulen, sondern auch leidende Schulleitungen im deutschen Auslandsschulwesen.

Im Mittelpunkt der Tagung stand vor allem die Frage nach den Gelingensbedingungen für Leitung im deutschen Auslandsschulwesen. Individuelle Leidenserfahrungen kamen in den Berichten der RückkehrerInnen und in persönlichen Gesprächen zum tragen.

Schüler, Schulleitung und Fachberatung

Dorothea Vogt referierte als Schulleiterin in Paris von positiven Erlebnissen und über Faktoren, die sie in ihrer Position haben leiden lassen. Das Hauptaugenmerk legte sie dabei auf den Dienstvertrag, der mit dem Schulverein der Schule geschlossen wird und somit eine vertragliche Abhängigkeit des Schulleiters vom Schulverein manifestiert. Ist der Schulverein kompetent und arbeitet mit der Schulleitung zusammen, kann dies sehr förderlich für die Schule sein. Eine hohe Fluktuation, sei es bei der Zusammensetzung des Schulvereinsvorstandes, der Besetzung des Schulleiterpostens oder der Lehrerstellen, lasse eine gedeihliche Zusammenarbeit nur schwerlich entstehen. Die unterschiedliche Entlohnung für gleiche Arbeit im gleichen Kollegium berge weiteres Konfliktpotenzial. Als ein weiteres zentrales Problem nannte Dorothea Vogt den ständigen Kampf um die Gewinnung neuer SchülerInnen im internationalen Umfeld von St. Cloud, mit insgesamt 14 internationalen Schulen im Pariser Westen.

Jon Cubas Díaz, ehemaliger Schüler der DS Valencia, stellte als Voraussetzung für einen gelingenden Schulbesuch eine positive Grundeinstellung und Offenheit für die lokalen Gegebenheiten heraus, ein wesentlich wichtigerer Faktor als z. B. Sprachkenntnisse.

Holger Dähne, hob die großen Gestaltungsspielräume hervor, die er in seiner achtjährigen Tätigkeit als Fachberater in Riga nutzen konnte. Als eine der wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Arbeit nannte er eine gelingende Kommunikation zwischen allen Beteiligten, die gemeinsame Aktionen und eine gute Zusammenarbeit an den Schulen erst möglich mache.

Konfliktpotenzial liege in dem, im Vergleich zum Inland oder zur deutschen Auslands-

schule, anders gelagerten Beziehungsgeflecht zwischen Fachberatung und entsandten Lehrkräften. Diese sind an einer inländischen Schule eingesetzt und damit praktisch „Diener zweier Herren“.

Daraus resultieren gelegentlich Konflikte durch die widersprüchlichen Interessen, wenn z. B. die Vorstellungen der jeweiligen Schulleitung vom Einsatz eines deutschen Gastlehrers von dessen Erwartungen abweichen.

In solchen Fällen sei vom Fachberater nicht nur Verhandlungsgeschick und Konfliktlösungskompetenz gefordert, sondern auch das respektvolle Agieren im Kontext der kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Gastlandes.

Aus dem Unterausschuss der Ausländischen Kultur- und Bildungspolitik

Die SPD Bundestagsabgeordnete Michelle Müntefering berichtete als Mitglied im Unterausschuss für die AKBP von den aktuellen Diskussionen in Berlin und konzentrierte sich dann auf die Schulen. An den DAS und PASCH-Schulen gebe es insgesamt 132.000 DeutschlernerInnen und in Bezug auf das Interesse, ein Studium aufzunehmen, stehe Deutschland an dritter Stelle. Frau Müntefering sagte wörtlich: *„Diejenigen, die kommen und wieder zurückgehen, sorgen für positive Veränderungen in ihrem Land. ... Es geht um Friedensstiftung durch Begegnung und nicht um Wirtschaftsförderung. ... Es ist wichtig, Bildung ohne Wirtschaft zu denken und der Gefahr entgegen zu wirken, dass die DAS ihre Schüler der eigenen Kultur entfremden.“*

„Das neue ASchG“, so Frau Müntefering weiter, *„ist im Grunde ein Auslandsschulfinanzierungsgesetz und ein Auslandslehrersozialgesetz ist nötig.“*

Als aktuelle Herausforderungen machte sie die Inklusion und die berufliche Bildung aus. Darauf kam ein Einwurf aus dem Plenum, dass gerade ein großes Berufsbildungszentrum in Mexiko geschlossen worden sei.

Die Aussprache nach dem Referat bot viele Ansätze zur Diskussion und Weiterarbeit.

Das Leitbild der Leitung

Prof. Dr. Klaus Buhren beschäftigte sich in seinem Vortrag mit dem Leitbild für SchulleiterInnen und FachberaterInnen und betrachtete die Führungsaufgaben im Ausland aus wissenschaftlicher Sicht. Um Veränderungsprozesse nachhaltig in Gang setzen zu können, seien drei Bereiche zu berücksichtigen: 1. Strategie: das Training des ganzen Kollegiums, 2. Struktur: der Aufbau einer Innenarchitektur der Schule und 3. die Kultur professioneller Lerngemeinschaften. Wenn die Entwicklungsaufgaben klar definiert und von der gesamten Schule getragen werden, sie verantworteter Arbeitsteilung unterliegen und mit der Praxis im ständigen Austausch stehen, könne nachhaltige (Schul-) Entwicklung gelingen. Auf diese Art von Führung, so Prof. Buhren, seien die SchulleiterInnen sehr schlecht vorbereitet.

16 ÜBERBLICK



Michelle Müntefering, Mitglied des Unterausschusses „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ des Bundestags, referierte über „Neue Akzente in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“. Mit ihrer offenen und direkten Art gewann sie viele Sympathien unter den Tagungsteilnehmern. – Rechts im Bild Wolfgang Reinert, der als Moderator durch die Tagung führte und hier die Diskussion mit Michelle Müntefering lenkt.

Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK)

Dr. Dronske von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) skizzierte Leistungsaspekte in der Fachberatung im Spannungsfeld zwischen Schulbehörde und Programmlehrkräften (PLK) und antwortete dabei bereitwillig auf die vielen Fragen aus dem Publikum.

Die Bundesprogrammlehrkraft (BPLK) war vor 25 Jahren aus der Not geboren und als Anschubhilfe für die PASCH Schulen gedacht. Inzwischen habe sich das System aber zementiert und BPLK seien als Billiglehrer aus der Unterrichtsversorgung nicht mehr wegzudenken.

Die Auswahl und Vorbereitung der FachschaftsberaterInnen finde in einem 30-Minuten-Gespräch und einer Woche Vorleitungslehrgang statt. PartnerIn und / oder Familie werden allerdings dabei nicht einbezogen. Die Vorbereitung reiche bei weitem nicht aus, wenngleich das System trotzdem erfolgreich sei.

Die FachberaterInnen bräuchten eine große Beziehungskompetenz, gerade vor dem Hintergrund der großen Diversität ihrer Aufgaben.

Gelingensbedingungen

Anhand von acht Laotse-Zitaten führte Manfred Lauck als ehemaliger Schulleiter der DAS Shanghai in seinem beeindruckenden Vortrag die Bedingungen für eine gelingende

Schulleitung aus. Die Basis bilden Zielklarheit und Vertrauen, *denn ohne Zielklarheit entsteht Unsicherheit und Stress und demzufolge gelte: Wer sein Ziel kennt, findet den Weg* (Laotse)

„Die professionelle Aufgabe des Schulleiters ist es, die Beziehungen aller am Schulleben Beteiligten konstruktiv zu gestalten, mit dem Ziel, sie auf den gemeinsamen Weg mit-zunehmen.“

Die Basis für diese Beziehungen sei Vertrauen, „denn der Erfolg von Lernen und Lehren ist gegründet auf guten Beziehungen:“

„Gibt man nicht Vertrauen, so erhält man kein Vertrauen. Wo das Vertrauen fehlt, spricht der Verdacht.“ (Laotse)

Da die Autorin verhindert war, referierte Wolfgang Reinert die Ergebnisse der empirischen Studie von Frau Prof. Dr. Jutta Mägdefrau und Petia Genkova: Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes. Diese Studie ist in der Zeitschrift des VDLIA Heft 4 Dezember 2013 erschienen.

Die Migration der Lehrkräfte beruhe zum größten Teil auf Eigenmotivation, beinhalte aber trotzdem einen großen Stressgehalt. Neben den hohen beruflichen Anforderungen kommen kulturelle Anpassungsleistungen hinzu. Je größer die Distanz zur Herkunftskultur sei, desto höher müsse die Anpassungsleistung sein.

Starke Eigenmotivation und Muster zur Bewältigung von Belastungen können diesen Prozess positiv beeinflussen.

Strukturelle positive Faktoren seien: eine gute Vorbereitung, soziale Unterstützung am Schulort, ein positiver Einfluss der Schulleitung und ‚Paten‘ für die Neuankömmlinge an der Schule.

Ein Viertel der für diese Studie befragten Lehrkräfte gab an, im Laufe ihres Auslandseinsatzes an Abbruch gedacht zu haben. Mit 63 % waren dabei die Vorgesetzten an der Schule der häufigste Grund, an vorzeitige Rückkehr zu denken.

Schulsysteme und Weltbildungssystem

Frau Prof. Dr. Hanna Kiper erörterte in ihrem Beitrag Auslandsschularbeit in Zeiten transnationaler Bildungsräume einige schultheoretische Fragen. Sie legte dar, dass sich die Bildungsarbeit der einzelnen, von Deutschland geförderten Schule, in vier unterschiedlichen Konfigurationen von Schulsystemen vollziehe: 1. der asiatische Raum mit einer autoritativen Unterrichtsführung, 2. Skandinavien mit gesamtschulähnlicher Organisation, 3. der angelsächsischen Raum mit Kombinationen aus Monitoring, Tests und Förderprogrammen sowie 4. dem deutschsprachigen Raum.

Gleichzeitig befinde sich die deutsche Auslandsschularbeit in der Umwelt von Globalisierungsprozessen, die von dem Übergang von einer festen in eine flüchtige Moderne geprägt sei. Die sich daraus ergebende Frage laute nun: Passen die Ziele der AKBP noch zu diesen Entwicklungen? Frau Kiper führte weiter aus: *„Wenn deutsche*

18 ÜBERBLICK

Auslandsschularbeit mehr sein soll, als das Handeln individueller Lehrkräfte an Schulen in Partnerländern, wird an der Entwicklung konstitutiver Regeln gearbeitet werden müssen, die zugleich so flexibel sind, dass sie für das pädagogische Handeln an Schulen in verschiedenen Zonen der globalen Welt angepasst werden können. ... Das bedeutet auch, die Frage nach den Unterstützungssystem für SchulleiterInnen und Lehrkräfte mit einzubeziehen.“

In welchen grundsätzlichen Widersprüchen die deutsche Auslandsschularbeit generell steht, verdeutlichte das AGAL Mitglied Jürgen Hahn Schröder in seinem anschließenden Redebeitrag:

„Wenn wir im Zusammenhang von Globalisierungsprozessen kritisch nach der Rolle von deutschen Auslandsschulen im Rahmen von Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik fragen, fällt mir das Schlagwort von der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ein. Hier meine ich aktuell aber nicht das im entwicklungspolitischen Kontext seit Jahrzehnten hoch im Kurs stehende Hilfskonzept für Entwicklungs- und Schwellenländer, sondern das von der BRD genutzte Konzept, um im wohlverstandenen Eigeninteresse als Exportweltmeister mittels der Auslandsschulen an menschliche Ressourcen zu gelangen und sie für die Fortsetzung eines deutschen wirtschaftspolitischen Kurses zu nutzen, der der BRD auch in Zukunft den Platz auf der Gewinnerseite der Globalisierung und ihrer Effekte erhält. Schauen wir einmal auf die Veränderungen der Qualität der Arbeitsplätze der wichtigen entwicklungspolitischen Institutionen in unserem Sozialstaat. Da werden seit den 90er Jahren mit den Beschäftigten, sei es im Goethe-Institut, seien es die 3 vormalig selbstständigen staatlichen Institutionen von GTZ, Invent und DED, inzwischen unter GIZ zu einer Einrichtung verschmolzen, sei es das Auslandsschulwesen unter Leitung der ZfA, wahre Rosskuren praktiziert. Vormalig unbefristete Arbeitsverträge wurden durch Zeitarbeitsverträge sowie gesteigerte Arbeitszeiten bzw. Anforderungen ersetzt, die Zahl von ADLK-Stellen an der einzelnen Auslandsschule wurde durch das Auslandsschulgesetz im Durchschnitt um die Hälfte gekürzt. Dieselbe Arbeit wird in der Kultur- und Bildungsarbeit oft von sehr unterschiedlich bezahlten Arbeitskräften geleistet. Bei insgesamt stetig gewachsenem BIP in den letzten 30 Jahren wurde seitens unserer Regierungen verhältnismäßig weniger statt mehr in den Bildungssektor investiert. Der Sozialstaat wird von seiner Exekutive dort, wo sie Arbeitgeberfunktionen wahrnimmt, ausgehöhlt statt ausgebaut.

Die gute Allgemeinbildung bis zum deutschen Abitur an den deutschen Auslandsschulen wird für einen Trend darin genutzt, der unserem Wirtschaftssystem Menschen aus weniger entwickelten Ländern zuführt, die dort fehlen.

Wir treten in eine von uns selbst aufgestellte Ambivalenzfalle, wenn wir behaupten, dass wir unsere europäischen Werte in die Welt tragen und auf diese Weise zum Aufbau von demokratischen, partizipativen Strukturen weltweit beitragen könnten, während wir tatsächlich die möglichen, nämlich (aus-)gebildeten Träger/innen für eine gesell-

schaftliche Entwicklung in ihren Heimatländern bei uns binden bzw. ihren Herkunftsländern nehmen.

Die Positionen, die dieses Statement darlegt, waren auch auf dieser Tagung wieder Teil vieler Diskussionen und führten als Ergebnis einer Arbeitsgruppe zu der Stellungnahme „Standards guter Arbeit in der AKBP – gegen prekäre Beschäftigungsverhältnisse.“

Diese Stellungnahme bildet eine weitere Diskussionsgrundlage mit den ‚Akteuren‘ im deutschen Auslandsschulwesen.

Iris Köhler-Fritsch



Die Berichterstatteerin Iris Köhler-Fritsch neben Franz Dwertmann und Rainer Devantié



(von links) Marlis Tepe, Thilo Klingebiel, Franz Dwertmann, Dr. Ulrich Dronske, Oliver Schramm, Maja Oelschlägel

Podiumsdiskussion

Moderation: Franz Dwertmann

Auf dem Podium: Maja Oelschlägel, Vertreterin der Kultusministerkonferenz der Länder; Marlis Tepe, GEW-Vorsitzende; Dr. Ulrich Dronske, Vertreter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA); Thilo Klingebiel, Geschäftsführer des Weltverbandes der Deutschen Auslandsschulen (WDA); Oliver Schramm, Referatsleiter 605 im Auswärtigen Amt (AA)

Franz Dwertmann

eröffnete die Diskussion und begrüßte die Podiumsteilnehmer*innen

Herr Schramm wies zu Beginn darauf hin, dass die Amtsleitung die Zügel wieder fest in die Hand genommen habe: „Unser Minister hat für die Belange der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ein großes Herz und sensible Antennen.“ Das liege an der demografischen Entwicklung, die verbunden sei mit den Fragen, wie sich Deutschland mit seiner Forschung und Wissenschaft im weltweiten Wettbewerb etabliere und wie wir in der krisengeschüttelten Welt auch mit den Instrumenten der AKBP agierten. Deshalb sei es wichtig, dass das Netz der Deutschen Auslandsschulen und der DSD-Schulen weiter wachsen könne. Und: „Wir sind ein Einwanderungsland und brauchen eine entsprechende Willkommenskultur.“ Das Tagungsthema aufgreifend, berichtete Herr Schramm, er habe schon gesehen, dass Schulleiter in Krisengebieten schwierige Zeiten durchlebt haben. Deshalb müssen Lehrkräfte oder Schulleiter, die ins Ausland gehen, im Hinblick auf Sozialkompetenz und Interkulturalität so gut wie möglich vorbereitet werden. - Zusätzlich zu „seinem“ Referat 605, das sich weiterhin um die Auslandsschu-

len kümmert, sei ein neues Referat 610 eingerichtet worden, das für die Pasch-Schulen verantwortlich ist. Dadurch gebe es mehr Gewinn und weniger Reibungsverluste. Nach seiner Einschätzung sei man bei der Umsetzung des Auslandsschulgesetzes so weit vorangekommen, dass jetzt fast alle Verleihungsverträge an die Deutschen Auslandsschulen verschickt worden sind. Die Schulen müssen jetzt wegen der Budgetierung mehr Managementaufgaben übernehmen. Keine der 141 Schulen dürfe unter das Niveau von 85 % der seitherigen Ausstattung fallen, das sei erreicht, gewollt seien aber 100 %. Insgesamt gehe es den Schulen, was das Budget angeht, nicht schlechter, sondern besser als zuvor.



Engagierte Diskussionsteilnehmer: Frau Oelschlägel und Herr Schramm

Herr Klingebiel bezeichnete es als einen Erfolg des Auslandsschulgesetzes, dass jetzt ein erheblicher Teil des Schulfonds gesetzlich abgesichert sei. Jetzt gelte es zu erreichen, dass alle Schulen, die bisher gefördert wurden, weiterhin entsprechend gefördert werden. Einen kritischen Punkt sah er bei den Lehrkräften, weil die Schulen in Zukunft entweder frei angeworbene Lehrkräfte (FALK) oder reguläre Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK) einstellen können. Und da die Kosten für die regulären ADLK in der Regel höher sein werden, sieht der WDA eine Flexibilisierung des Lehrertyps voraus.

Frau Oelschlägel bezeichnete das Auslandsschulgesetz als ein Glanzprodukt der Bund-Länder-Zusammenarbeit. Es sei sowohl durch die KMK als auch durch Bundestag und Bundesrat gegangen und habe eine große Aufmerksamkeit für das Auslandsschulwesen erreicht. Andererseits sei das Auslandsschulgesetz nur eine Seite der Medaille, der zweite Teil sei die Anerkennung der Schulen durch die KMK und ihre Überprüfung in der BLI.

22 ÜBERBLICK

Marlis Tepe berichtete von den „Höhen und Tiefen des Auslandsschulwesens“. Man habe z. B. einen langjährigen Kampf um den Versorgungszuschlag geführt, dieses Problem sei durch das Auslandsschulgesetz nicht geregelt, allenfalls in der Verwaltungsvereinbarung. Ausgehandelt sei bisher eine Teilung durch Bund und Länder, aber wenn die Föderalismusreform neu diskutiert werde, komme das Thema wieder. Grundsätzlich setze sich die GEW für gute Arbeitsbedingungen ein und für gleiche Entlohnung bei gleicher Arbeit. Das müsse dringend und deutlich verbessert werden (Beifall aus dem Publikum).

Auf die Frage von Franz Dwertmann an das ganze Podium, ob eine einheitliche Regelung des Versorgungszuschlags für verbeamtete deutsche Ortslehrkräfte in Sicht sei, gab es einerseits eine eindeutige Antwort: eine solche Regelung sei zurzeit nicht in Sicht. Über die Frage dagegen, wie eine solche Regelung aussehen könnte, entspann sich eine kontroverse Debatte, in der u. a. darauf hingewiesen wurde, dass es auch wenig attraktive Standorte gibt und dass für diese ein besseres Sicherheitskonzept notwendig ist, damit die Lehrkräfte sich nicht allein gelassen fühlen. Es wurde die Hoffnung ausgesprochen, dass Bund und Länder hier ihrer Verantwortung gerecht werden.

Franz Dwertmann berichtete von einem „bemerkenswerten Brief“ von Außenminister Steinmeier an Marlis Tepe, in dem er eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte angekündigt habe. Herr Schramm bestätigte diese Intention: Es sei ein „politischer Auftrag“ Herrn Steinmeiers, jetzt die Neuordnung der Lehrkräftebesoldung in Angriff zu nehmen, um die Attraktivität für die Lehrer zu erhöhen. Seit 2003 sei nicht mehr an den Richtlinien geschraubt worden. Es gehe z. B. um die Kostenpauschale oder die Höhe der Zuwendungen, also z. B. Miet- oder Kinderzuwendungen – was man da in den letzten zehn Jahren runtergefahren habe, müsse jetzt korrigiert werden. Diese Aufgabe müsse in Angriff genommen werden, das bedeute auch, dass mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden müssen. Er lud die AGAL der GEW ausdrücklich dazu ein, ihm ihre Vorstellungen mitzuteilen. In der weiteren Diskussion herrschte Übereinstimmung, dass eine solche Erhöhung der Lehrkräftebesoldung durch eine Aufstockung des Schulfonds im Bundeshaushalt finanziert werden müsse und nicht auf Kosten der Schulträger gehen dürfe. Marlis Tepe forderte darüber hinaus ein Auslandslehrkräftegesetz, in dem Mindestnormen für die Besoldung festgelegt werden. Frau Oelschlägel widersprach diesem Vorschlag, weil Regelungen für die Lehrkräfte nur über die Bund-Länder-Verwaltungsvereinbarungen getroffen werden könnten. Herr Schramm betonte, dass außerdem neue Aufgaben für die kommenden Jahre definiert worden seien, nämlich Berufliche Bildung und Inklusion, auch das koste Geld.

Im zweiten Teil der Diskussion, der auch mit Fragen aus dem Plenum angereichert wurde, kam Harald Binder auf das Tagungsmotto „Leiden an Leitung“ zurück. Nach Ansicht

der AGAL sollte die vertragliche Bindung der Schulleiter von einer Vermittlung in eine Entsendung geändert werden. So könnten mögliche Quellen des Leidens reduziert werden, denn die Abhängigkeit der Schulleiter von den Kompetenzen des Schulvereinsvorstands sei problematisch. Frau Oelschlägel wies diesen Vorschlag zurück; ihrer Meinung nach habe sich der Schulleiter-Dienstvertrag bewährt.

Unter anderem wurde von einem der Diskutanten vorgeschlagen, ein Führungsdiagramm zu erstellen, das alle Aufgaben erfasst, die der Schulleiter erfüllen muss. Marlis Tepe wies darauf hin, dass von außen gesehen nicht gleich klar sei, dass bei diesem Tagungsmotto die doppelte Perspektive gemeint ist. Auch Schulleiter können unter ihrer Leitungsaufgabe leiden, sie nannte hier als Beispiel die Deutsche Schule in Ramallah/Palästina. Die deutsche Schulleitung müsse dort sehr sensibel reagieren, deshalb müssten Schulleiter sehr gut vorbereitet werden, ihre Qualifizierung sei zurzeit mangelhaft. - Dr. Dronske plädierte dafür, analog zu den Schulleiterqualifizierungsmodulen auch solche für Fachberater auszuarbeiten. Es sei „ein massiver Vorteil des Auslandsschulgesetzes“, dass es das Deutsche Sprachdiplom erwähne, dies bedeute eine Verstärkung der Bedeutung dieses Abschlusses.



Nicht alle Gesprächsbeiträge wurden begeistert aufgenommen.

In seinem Schlusswort dankte Franz Dwertmann allen an dieser Diskussion Beteiligten. Die Diskussion sei heute weitgehend harmonisch gewesen, das sei nicht immer so: „Wir alle müssen unsere Aktivitäten zugunsten des Auslandsschulwesens verstärken, wir von der AGAL jedenfalls werden das auch tun.“

Zusammenfassung: Wolfgang Reinert

Wolfgang Reinert

Abschluss der Tagung: Heißer Stuhl für Joachim Lauer, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Auszüge aus dem Gespräch

... ADLK würden an Auslandsschulen zwei Erfahrungen machen: Anfangs glaube jeder, Erfahrungen und Regelungen aus seinem Bundesland einbringen zu müssen und dass es keine klare Ordnung und Orientierung gebe; später erfahre man diese Offenheit an der Schule als pädagogische Gestaltungsfreiheit, das mache die Arbeit so interessant. Die scheinbar gegensätzlichen Positionen habe er selbst vertreten, nämlich in seinem ersten und dem zweiten Tätigkeitsbericht als ADLK.

... Heute habe man das Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM): Der Orientierungsrahmen definiere pädagogische Qualität. Seine Standards nähmen Konflikte aus den Kollegien heraus, der Schulleiter habe es heute etwas einfacher; er könne mit der Steuergruppe und anderen Instrumenten des PQM seine Schule verändern und auf einer Basis des gemeinsamen Verständnisses leichter aufbauen als vor 30 Jahren.

Die Studie von Frau Mägdefrau über die Gelingensbedingungen des Auslandseinsatzes, vorgestellt auf der VDLiA-Tagung in Bamberg 2013, zwingt zum Nachdenken.

... Die entscheidenden Fragen seien: Wie schafft man es, Konflikte an Schulen zu kanalisieren, den Schulleiter zu stärken, ohne ihn zum Autokraten zu machen, die Vorstände in ihrer Arbeit zu unterstützen, ohne dass sie über das Ziel hinausschießen, und Lehrkräften deutlich zu machen, wie sie sich in diesem Biotop verhalten sollen? Haben wir immer die Exzellenz, die wir brauchen, um das schwierige Geschäft an den Auslandsschulen gut zu betreiben?

... Inwieweit kann und muss die regionale Fortbildung top-down mitgestaltet werden? Dieser Prozess der Diskussion ist noch nicht abgeschlossen, aber es muss Top-down-Impulse geben.

... Sowohl bezüglich der Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst als auch bezüglich der Fortbildung, die draußen stattfindet, gebe es eine starke Tendenz, immer nur Probleme und Defizite zu sehen. Aber man müsse akzeptieren: Fortbildung ist immer de-

fizitär, man kann nie genug Fortbildung machen! Die Frage sei, welche und wie viele Ressourcen man hier investieren könne.

... Bezüglich der Fragen der Landeskunde erwarte ich von einem hinausgehenden Auslandslehrer, dass er sich über das Zielland selbst informiert, bei dem Material, das heute über das Internet zur Verfügung steht, ist das kein Problem.



Gewohnt entspannt und locker: Joachim Lauer neben dem Moderator Harald Binder

... Zum Thema Anhebung der Gehälter: Die Anhebung der Gehälter ist ein Prozess, der jetzt einzuleiten ist, wir von der ZfA haben zurzeit viel mit der Implementierung des Auslandsschulgesetzes zu tun, hoffen aber trotzdem, dass wir bald zu Ergebnissen kommen.

... Zum Thema Versorgungszuschlag für die OLK: Sie als GEW können ebenso etwas machen wie die ZfA. Ich bin nicht der Meinung, dass die Lehrkraft bezahlen muss. Von uns wird niemand in dieser Richtung beraten zu sagen, Sie können doch zwei oder drei Jahre, ohne an die Versorgung zu denken, rausgehen.

W. Reinert



REFERATE



Die Autorin im Gespräch mit Franz Dwertmann.

Dr. Dorothea Vogt

Als Schulleiterin in Paris

Vorbemerkung

Ich werde keine

- Geschichten und Döntjes erzählen
- Personen nennen, Ereignisse und Konflikte schildern
- Erzählung meiner 7 Jahre als Schulleiterin geben

Voraussetzungen:

kurze biografische / berufliche Notizen

Ich bin Jg. 1949; meine Kindheit und ersten Volksschuljahre verbrachte ich im französischsprachigen Ausland.

Danach lebte ich von 1957 bis 1967 in Deutschland.

Von 1967 bis 1969 habe ich die Deutsche Schule Paris (DSP) als Schülerin besucht und dort mein Abitur abgelegt.

Es folgten Studium und Ausbildung in Marburg/L. bzw. Fulda; seit 1976 bin ich Deutsch- und Französischlehrerin an Gymnasium, Orientierungsstufe und Kooperativer Gesamtschule.

Seit 2004 Schulleiterin der Kooperativen Gesamtschule Wittmund; zuvor 7 Jahre Didaktische Leiterin dort. Vielfältige Erfahrungen in der Lehrerausbildung und in der Schulentwicklung (Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg; Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl Prof. Hilbert Meyer).

Seit August 2005 Schulleiterin der DSP bis 2012

2012 – 2014 OstD' und Schulleiterin des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Berenbostel / Hannover

seit 1.8.2014 pensioniert

Faktoren, die meine Tätigkeit in Saint-Cloud stark erleichterten

- biografisch bedingt gute Kenntnisse der Kultur Frankreichs und der frz. Sprache, durch Ausbildung und Berufstätigkeit stets präsent und kontinuierlich weiter entwickelt
- Frankophile Einstellung; Internationalität und Weltoffenheit sozusagen „von Haus aus“; optimistische und unvoreingenommene Grundhaltung
- Begleitung durch meinen Ehemann (Mathe- und NW-Lehrer), der sich 2 Jahre ohne Bezüge beurlauben ließ und mir in allem den Rücken frei hielt (danach 5 Jahre berufstätig am Lycée Franco-Allemand Buc bei Versailles mit einer halben Stelle)
- Während meiner Dienstzeit in Saint-Cloud außerschulische Kontakte mit einigen deutschen und französischen Freunden / Familien; zahlreiche außerschulische Arbeits-Kontakte mit Personen in verschiedensten Einrichtungen und Organisationen im dt.-frz. Kontext

vorgefundene Probleme an der Schule bzw. im Feld deutsch-sprachiger Bildungsangebote im Pariser Westen im Aug. 2005

a. Schule: Zerstrittenheit zwischen vorheriger Schulleiterin und stellv. Schulleiter; Uneinigkeit im Schulvorstand – beides führte zu personellen Wechseln. Vor meiner Ankunft führte der stellv. SL die Schule.

b. Schülerzahlen: Hoch-Zeit in den 80er Jahren mit rund 900 Schülern; danach steter Rückgang über pädagogisch sinnvoller zu beschulende Mengen bis zu beunruhigenden Zahlen (unter 400) und schließlich der jährliche Kampf um die fast magische 300er Grenze (was die Unterrichtsverpflichtung des SL von 6 auf 10 Std. steigen ließ sowie die Frage einer Schulgelderhöhung durch den Träger zur wirtschaftlichen Existenzsicherung stellte).

c. deutsch-sprachige Konkurrenzangebote im Pariser Westen:

- Lycée International (LI) in Saint-Germain-en Laye mit einer deutschen Sektion neben etwa 22 anderen nationalen Sektionen und mit L’option internationale du baccalauréat (O.I.B.) als französisch-internationalem Abschluss und Deutschem Sprachdiplom (DSD).
- LFA in Buc – dt.-frz. Gymnasium als Sonderform (mit Freiburg und Saarbrücken) mit eigenem dt.-frz. Abitur.
- Sections Internationales (SI) in Sèvres mit bilingualen Klassen (dt.-frz. oder dt.-engl.) und frz. Bac / OIB und DSD.
- DSP Saint-Cloud als rein deutsche Schule für Expats mit dt. Bildungsgang und dt. Abitur (seit 1958) und AbiBac.

d. Schulgeld:

- LI Saint-Germain-en Laye: 2.900 – 3.800 € (Stand 2006; je nach Collège und Lycée)
- SI Sèvres: 2000 € im Jahr (Stand 2014)
- DSP: 8.000 € im Jahr + Infrastrukturabgabe 5.400 € einmalig + Verwaltungskosten jährlich / Zusatzangebote Bus und Französisch-Nachlernen kostenpflichtig / Differenzierung nach Selbstzahler und Firmenzahler (Stand 2014)
- Buc: 0.000 €

Neben den SI Sèvres gibt es im Westen von Paris weitere 14 bilinguale, europäische oder internationale Bildungseinrichtungen, die sich nach 4 Typen unterscheiden: Öffentliche französische B. mit sections internationales (5 von 14), Privatschulen ohne Anerkennung der Education Nationale (4 von 14), Privatschulen in der Education Nationale (2 von 14) und 3 andere, unter diesen die DSP und die American School of Paris. Da die Wirtschaftskrisen in Deutschland (in bestimmten Branchen) oder das, was man dafür hielt bzw. ausgab, unmittelbar und kurzfristig auf die Anmeldezahlen durchschlugen, war eins der Hauptthemen von Schulleitung und Schulvereinsvorstand während meiner Dienstzeit die Gewinnung von (mehr) Schülern, insbesondere aus dem dt.-frz. oder frz. Bereich, da geringere Schülerzahlen Schulgelderhöhung notwendig machten. Darin liegt immer ein Risiko - denn: Schulgelderhöhungen können zu veränderter Klientel der Schule führen (kaum noch Selbstzahler gegenüber den Firmenzählern); zudem kann die einheimische Bildungselite möglicherweise abgeschreckt werden.

Kurze Darstellung der Schule

Die iDSP ist eine Deutsche Auslandsschule vom Kindergarten (KG) bis zum Abitur bzw. AbiBac nach 12 Schuljahren

Mittlere Abschlüsse in den Bildungsgängen von Hauptschule und Realschule

Durchgehend dt. Bildungsgang mit bilinguaalem Zusatzangebot für AbiBac

In der Region 12 (Deutsche Schulen in Moskau, London, Den Haag, Brüssel, Genf, Toulouse, Paris) werden abgesprochene Standards verfolgt → Regionalabitur

Ganztagsangebote teils verpflichtend vom KG bis zur Sek II; AG-Bereich; Mensa mit warmem Mittagessen; Bewegte Pause; Betreuung am Nachmittag; Differenzierter Fremdsprachenunterricht für Deutsche und Nichtdeutsche; Englisch ab Kl. 1, Latein, Spanisch; NWT als Profifach ab Kl. 8; Bili-Unterricht für AbiBac-Zweig.

Schulelternrat (SER), Förderverein (FöV), Musikschule für Dt./Frz., Schwimmbad, Sportplatz, Bibliotheken. Insgesamt sehr gute Ausstattung, grünes Gelände, Schulgarten. Hohe Sicherheit. Schulbusse. Zweisprachige Veröffentlichungen (Jahrbuch, Infohefte, Werbematerialien). Für mehr: www.idsp.fr

Fünf Punkte, die das „Leiden an Leitung“ illustrieren:

1. Der Status des Schulleiters/der Schulleiterin

Der Dienstvertrag des SL wird mit dem Vorstand des Schulvereins geschlossen. Dort

sind seine Rechte und Pflichten u.v.m. formuliert. Die Entsendung eines SL durch die ZfA ohne Vertragsbindung an den Schulträger bzw. ohne dass der Schulträger Einfluss auf die Personalauswahl hat, habe nicht nur ich als Stärkung der Position des SL immer sehr begrüßt – andere SL sehen das anders. Natürlich hat das die völlig unterschiedlichen Schultypen und Schulgrößen der dt. Auslandsschulen als Hintergrund.

2010 wurde eine Abordnung der Schulleiter durch die Länder an die ZfA angedacht, aber 2011 schon als nicht möglich angesehen. Das hängt mit dem föderalen Dienst- und Haushaltsrecht zusammen. In einigen Ländern ist eine solche Abordnung rechtlich möglich, in den meisten nicht.

Inzwischen ist eine künftige vertragliche Anbindung der SL an die Schulträger wie bisher durch den SL-Dienstvertrag zwischen ZfA/AA und WDA unstrittig, eine Änderung dieser Regelungen ist nicht beabsichtigt, auch nicht durch den WDA. Im Konfliktfall führt dies fast immer zum Rückzug bzw. zur Kündigung des SLs. Weder ZfA noch bundesdeutsche Behörden haben sich bisher dagegen gestellt bzw. werden sich dagegen stellen.

Dies ist meine Erfahrung: Ein Vorgängervorstand hatte mich schriftlich gebeten über 8 Jahre Dienstzeit hinaus bis zu meiner Pensionierung in Paris meine Funktion auszuüben; der darauf folgende Schulvereinsvorstandsvorsitzende sah die Dinge anders und ließ den Vertrag nach 7 Jahren ohne Vorstandsbeschluss und ohne Protokoll auslaufen. Keine Reaktion aus Köln / Berlin.

→ **Die vertragliche Abhängigkeit des/r SL/in von wechselnden Vorständen kann in unstabilen Konstellationen zu massiven Konflikten führen, d. h. das Modell passt nicht auf alle DAS**

2. Zusammenarbeit mit Vereinsvorständen /Arbeit der Vereinsvorstände

Oft waren es Privatpersonen (Mütter, Väter von Sus'), die sich mehr oder weniger überreden ließen, eine Funktion im Vorstand zu übernehmen, ohne die Voraussetzungen dafür mitzubringen außer viel guten Willen, Zeit, Bereitschaft zur schnellen Einarbeitung und zur Selbstaubeutung ...

Vorstandsposten bzw. Funktionen bildeten nicht immer die Anforderungen aus notwendigen Aufgabenstellungen (aus der Schulentwicklung, aus der Attraktivitätssteigerung) ab. Dies führte zu einer zähen Herausbildung einer Vorstandsstruktur mit Zuständigkeiten.

Hohe Fluktuation (in meiner Zeit 4 Vorstandsvorsitzende in 7 Jahren, häufig wechselnde Vorstandsmitglieder, zeitweise Unterbesetzung). Die Kontinuität ist häufig gefährdet, weil keine personelle Stabilität außerhalb der Gruppe der Expats gegeben war. Es fehlte zudem jemand, der nicht zum Kreis der schuleigenen Elternschaft gehörte und somit weniger in der dt. community involviert gewesen wäre.

Zwischen 2009 und 2012 gab es eine Entwicklung hin zu einem „Vorstand im Vorstand“,

d.h. eines kleinen Führungszirkels von 2-3 Personen, die die entscheidenden Fragen (Personal, Finanzen, Entwicklungsrichtung der Schule) beherrschten.

Zeitweise zeigten sich Unklarheiten über Aufgaben und Verwechslung der Zuständigkeiten (Bsp.: eine Stundentafel wird nicht vom Vorstand gemacht!); Machtansprüche (Bsp. ein Organigramm, das Schulleitung und Schulvereinsvorstand hierarchisch anordnen wollte!).

Zeitweise Verwechslung von Elterninteressen mit Führungsaufgaben in einem Trägerverein durch einzelne Vorstandsmitglieder.

→ Die komplexe und hoch komplizierte Arbeit mit (wechselnden) Vorständen erfordert klare Abgrenzungen und Zuständigkeiten, wechselseitigen Respekt und sehr viel mehr Lockerheit

3. OLK und ADLK

Stets gegenwärtig waren Konflikte aufgrund der sehr unterschiedlichen Bezüge bzw. Entlohnung (Gehalt von StR und OStR versus OLK-Bezahlung nach Stunden bzw. Zusatzaufgaben, die mit (fast) jedem Vorstand neu ausgehandelt werden musste, zumal immer mehr Aufgaben auf das Kollegium zukamen).

Das Stundenentgelt konnte auch nicht höher festgesetzt werden, weil nach einer Absprache in der Botschaft am LFA und an der iDSP dieselben Sätze gezahlt werden sollten (allerdings übernahm die Entgeltzahlungen der OLK am LFA der Bund).

OLK sind Kontinuitätsgaranten und vor allem Träger der Geschichte der Schule gegenüber ADLK, die sich erst einmal einarbeiten mussten, manchmal ihre eigenen Interessen eher im Auge hatten als die Aufgaben an der Schule und in ihrem Verantwortungsbereich; das bedeutet, dass das Austarieren der Interessen und Aktivitäten stets neu und mit hohem Aufwand an Kraft und Zeit bewerkstelligt werden musste und oft genug nur begrenzt möglich war.

Andererseits: ADLK hatten alle immer zwei, drei und mehr Zuständigkeiten inne (und zeigten sich oft über die Maßen engagiert und belastbar) – unter den OLK sind dies einige und immer dieselben – vor allem diejenigen, die auf Zuverdienst angewiesen waren. Ärgerlich und störend: Einige wenige ADLK agierten zusammen mit Vorstandsmitgliedern gegen Schulleitung und Verwaltung

→ Unterschiedliche Entlohnungssysteme in demselben Kollegium für gleiche Arbeit = stetes Konfliktpotenzial und ständiges Aushandeln

4. Hohe Fluktuation in allen Gruppen

(Immer) kürzere Verweildauer von Schülern und Eltern machten stabile Klassen und dauerhafte ehrenamtliche Arbeit oft unmöglich oder Erfolge und Erreichtes zunichte.

Das bedeutete:

- Pädagogische Konzepte oder der Aufbau von neuen Angeboten bleiben unsicher und wirtschaftlich prekär
- Elternarbeit in SER, FöV oder Vereinsvorstand mit notwendigen Angeboten für die Schulgemeinschaft oder für die Erhöhung der Attraktivität der Schule ist nicht von Dauer. In 7 Jahren haben 4 verschiedene Damen den SER geleitet, darunter zwei Damen für 4 Jahre, die die Ehefrauen der Schulvereinsvorstandsvorsitzenden waren.
- Innovation wird eher von stabilen OLK-Gruppen getragen. Aber: Manche neue OLK, die Arbeitssaufwand und Erwartungen an Engagement erlebte, wanderte allerdings nach kurzer Zeit an eine frz. Schule ab, wo die Anforderungen an außerunterrichtliche Tätigkeiten viel geringer sind. Dennoch sind von 26 OLK im Jahr 2005/06 heute noch 11 an der Schule!
- Manche ADLK kürzten ihre Vertragsdauer ab und gingen teils aufgrund ernst zu nehmender Ereignisse oder Vorhaben (z. B. Schulkarriere der Kinder oder Bewerbung auf attraktive Stellen) nach Deutschland zurück. Von 12 ADLK im Jahre 2005/06 ist heute natürlich niemand mehr an der Schule; von 11 ADLK im Jahr 2011/12 sind es jetzt noch 3; zum Sommer 2015 werden 4 neue kommen und 3 eingespart.

→ **Hohe Fluktuation in allen Gruppen stört pädagogische, schulorganisatorische und kulturelle Schulentwicklungsarbeit**

5. Inkongruenz zwischen Anforderungen des Qualitätsrahmens und notwendigen Maßnahmen zur Existenzsicherung der Schule durch Attraktivitätssteigerung

(was bedeutete: die iDSP „ausdenken“, gemeinsam konzeptionell entwickeln und schrittweise umsetzen)

Zeit & Kraft fehlten um beides konsequent und langfristig angehen zu können, obwohl sich Kollegium und Vereinsvorstand sehr engagierten

Das neue Konzept der iDSP hatte keine Folge in der Einführung der DIAP (Ablehnung durch Vereinsvorstand weil „zu teuer“), obwohl schon die Schülerzusammensetzung dies nahegelegt hätte: nach der größten Gruppe der Deutschen folgten die Franzosen, Schweizer, Österreicher und dann noch weitere 14 Nationalitäten in der Schülerschaft, d.h. die iDSP ist immer noch eine dt. Schule mit 20-30 % Nichtdeutschen.

Die Vorbereitung der Inspektion 2011 erforderte eine große Anstrengung aller Gruppen und ließ kaum Raum für anderes.

Die Inspektion, die den Qualitätszustand erhob anstatt nach Qualitäts-Entwicklungsprozessen zu fragen, blendete den Entwicklungsweg der Schule aus, die sowohl ihre Attraktivität als dt. Auslandsschule steigern als auch ihre „Internationalisierung“ mit ent-

34 REFERATE

sprechenden Angeboten entwickeln und vorantreiben musste (und erfolgreich war!), um ihren Erhalt zu sichern. Das Inspektionsergebnis lag über dem Durchschnitt.

Der Kampf um Konzepte zur Gewinnung von mehr Schülern und zur Entwicklung der Schule von der deutschen Monokultur zur internationalen und (künftig notwendigen?) Begegnungsschule ging auch verloren durch die Reformkonzepte von außen (8 ADLK statt 12; Erhöhung des Schulgeldes; Erhöhung der Arbeitszeit; Verlagerung von immer mehr Aufgaben auf die Lehrkräfte ohne Entlastung).

Schließlich enttäuschte auch die Konzeptlosigkeit bzgl. der Stellung der iDSP im dt.-frz. Umfeld und in der Konkurrenzsituation auch bei ZfA, Botschaft, AA – es war einfach der Wille nicht vorhanden, sich an übergeordneter Stelle mit der Frage auseinanderzusetzen, worin die Zukunft der iDSP liegen kann.

→ Inspektion, Reform der DAS und Beibehaltung der „bunten Vielfalt in Paris“ unterstützten nicht in nachhaltiger Weise die Entwicklung der iDSP

Viele Punkte, die zeigen, dass unsere Leitungsarbeit in den Jahren 2005 – 2012 dennoch zum Erfolg führte

Planvolle Schulentwicklung: Steuergruppe, Leitbild, Schulprogramm, interne und externe Evaluation, Zielvereinbarungen im Prozess des Pädagogischen Qualitätsmanagements mit der ZfA

Entwicklung und Implementierung von Konzepten (Bezug: Qualitätsrahmen)

Einrichtung der Ganztagschule mit Kantine, Nachmittagsunterricht, AG- und Hausaufgabenangebot, Bewegter Pause und Betreuungsangeboten

Abschluss der Umstellung von G 9 auf G 8

Umstellung der DSP auf eine Internationale Deutsche Schule (iDSP):

Weiterentwicklung und Profilierung durch Unterrichtsangebote für Nichtdeutsche Vorbereitung der Bund-Länder-Inspektion: Gütesiegel Exzellente Deutsche Auslandsschule 2011 erreicht

Neuausrichtung der Verwaltungsstruktur / Neuregelung der Zuständigkeiten und Hierarchien

Aufgabenbeschreibungen für die Leitungsebenen / für Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Schulbetrieb

Implementation des Personalführungsinstrumentes „Zielvereinbarung“

Stete Anstrengungen zur Entwicklung einer stabilen, vertrauensvollen, professionellen Zusammenarbeit mit dem Schulvereinsvorstand

Grundlegende Modernisierung der Naturwissenschaftlichen Fachräume

Konzeptuelle Einrichtung eines Ressourcenzentrums für Frankreich

Professionalisierung des Auftretts der Schule nach außen (Homepage, Papeterie, Druck-Erzeugnisse, Serviceleistungen)

Mit-Entwicklung eines Werbe- und Marketingkonzeptes

Persönliche Bilanz und Ausblick

Es ist banal, aber auch richtig festzuhalten, dass ich in den 7 Jahren Saint-Cloud persönlich für mich und in beruflicher Hinsicht sehr viel gelernt habe. Und: Sehr viel mehr als zuvor bin ich im Franco-Allemand zuhause. Frankreich ist unser zweiter Lebensmittelpunkt geworden.

Mit meinen zugewonnenen Erfahrungen konnte ich mit Freude und Engagement noch zwei Jahre lang ein deutsches Gymnasium leiten und dort mit Kollegium und Schulvorstand wiederum Weichen für die Zukunft stellen.

Ich bin jetzt Mitte 60 und freue mich durchaus auf einen Lebensabschnitt mit neuen Vorhaben, die ich mir nun selbst definiere.

Dazu gehört Reisen – und so war ich im Herbst zu Besuch an der iDSP in Paris. Wie sieht es dort aus?

Wg. krisenhafter Erscheinungen in Deutschland sind bedauerlicherweise wieder abnehmende Schülerzahlen zu verzeichnen, eine neue Schulleitung wird (nach nur 3 Jahren) zum Schj. 2015/16 gesucht und neue 4 ADLK (inkl. SL').

Erinnerung an das Erreichte: welche Essentials sollten bleiben? Ich meine, bilinguale Konzepte, ein deutlicher internationaler Abschluss zusätzlich zum deutschen Abitur und die Öffnung der Schule zum frz. Umfeld – kurz der Ausbau der Strategie um mehr Interesse für deutsche und internationale Bildungsangebote zu wecken.

Konkret könnte dies heißen: eine reine „Botschaftsschule“ zu verhindern; Abitur und DIAP anzubieten und frz. Schüler für dt.-internationalen Bildungsgang mit internationalem Abschluss zu interessieren – mit gezielter Werbearbeit und hoher Präsenz im deutsch-französischen Umfeld.

Ein Journalist der FAZ hat anlässlich des 50. Jubiläums der DSP geschrieben:

„Die Institution in der schicken westlichen Pariser Vorstadt Saint-Cloud hat eine große Vergangenheit und eine ungewisse Zukunft.“

Und weiter:

„Die Deutsche Schule in Paris, ursprünglich für deutsche Kinder gedacht, die mit ihren Eltern in die Hauptstadt ihres Nachbarlandes kamen, ist Opfer der vielseitigen institutionellen Bindungen zwischen Frankreich und Deutschland geworden – und auch Opfer der Konkurrenz anderer internationaler Schulen im Raum Paris. Ein deutscher Ausbildungszklus vom Kindergarten bis zum Abitur ist heute im kosmopolitischen Hin und Her der Familienschicksale weniger gefragt.“ (FAZ 27. Mai 2008)

In knapp 4 Jahren begeht die iDSP das 60. Jubiläum - ich wünsche mir mit weiteren und zahlreichen Erfolgen und in stabiler Situation. Das wäre ein Grund zum Feiern.

Jon Cubas Diaz

Deutsche Auslandsschule aus der Sicht eines ehemaligen Schülers

Deutsche Auslandsschulen entwickelten sich im 20. Jh. zu einem festen Bestandteil des Deutschen Bildungssystems und der deutschen Auslands politik. Aus dem Versuch, deutschen Bürgern eine Kontinuität in der schulischen Ausbildung zu ermöglichen, hat sich längst ein vielseitiges Phänomen entwickelt, aus dem nicht nur zahlreiche reizvolle Schulformen und –konzepte hervorgegangen sind, sondern auch die Begegnungsschulen. Eine transkulturelle Zusammenarbeit birgt aber gleichzeitig auch viel Konfliktpotenzial und setzt eine offene kulturelle Haltung voraus; den Willen einer intensiven kulturellen Begegnung, ohne dabei die eigene Identität aufzugeben. Was aber macht eine erfolgreiche Zusammenarbeit aus?

Dieser Essay unternimmt den Versuch, anhand der eigenen Erfahrungen an der Deutschen Schule Bilbao (DSB) zwei Konfliktpunkte vorzustellen und einen möglicherweise zentralen Erfolgsfaktor auszuarbeiten.

Die Deutsche Schule Bilbao wurde 1917 gegründet. Der Anerkennung als Realschule im Jahr 1924 folgte im Jahr 1937 diejenige als Gymnasium, ehe 1940 das erste Abitur abgelegt wurde. Nach der Schließung der Schule 1945 wurde diese im Jahr 1951 neu gegründet und etablierte sich progressiv in den folgenden Jahren als eine angesehene Ausbildungsstätte der Region.

Die DSB, die als Begegnungsschule sowohl das Abitur als auch den spanischen Schulabschluss anbietet, wird zurzeit von ca. 700 Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium besucht, deren absolute Mehrheit die Einheimischen bilden.

Als Deutsche Schule im Ausland ist die DSB mit vielen Problematiken konfrontiert (gewesen), die in anderen Auslandsschulen auch präsent zu sein scheinen. An dieser Stelle sollen nur zwei beispielhaft dargestellt werden: Zum einen ein Konflikt innerhalb der Lehrerschaft, zum anderen ein Konflikt zwischen Schülern und Leitung.

ADLK und Ortskräfte

Ein ständig präsenter Konflikt ist die Spannung zwischen Auslandslehrkräften und Ortskräften. Auf der einen Seite haben Ortslehrkräfte bei vergleichbaren Pflichten eindeutig schlechtere Bedingungen. Dies wird in manchen Fällen dadurch verschärft, dass jetzige Ortslehrkräfte zum Teil zuvor als ADLK in der Schule tätig waren. Auf der anderen Seite sind Ortslehrkräfte als langfristig in der Schule tätiges Personal für die Kontinuität der Schule von entscheidender Bedeutung. Wenn die Einbindung und Würdigung der Arbeit der Ortslehrkräfte gelingt, sind eine erfolgreiche Zusammenarbeit und das Vermeiden von Konflikten möglich.

Arbitrarität im Umgang und in der Einbindung der Schülerschaften/-vertreter

Eine weitere relevante Problematik, die in diesem Fall das Verhältnis zwischen Schülern, Schulleitung und Gremien erschwert, ist die unklare Rolle der Schülervertreter. Diese werden zwar regelmäßig durch die Schülerschaft gewählt, haben aber im Gegensatz zu ihren Pendanten in mehreren Bundesländern keine formellen Rechte oder Sitze in Gremien. Folglich ist die Einbindung von Schülern in Entscheidungsverfahren zumeist von Arbitrarität geprägt und von der Bereitschaft und dem Willen der Gremien und der Schulleitung abhängig. Auch wenn diese Problematik auf politischer Ebene gelöst werden muss, sind interne Lösungen und das Erteilen klarer Rechte und Pflichten innerhalb der Schule durchaus möglich. Eindeutige „Spielregeln“ schaffen eine realistische Erwartungshaltung der Schüler und können sowohl für ihre Persönlichkeitsförderung von Bedeutung sein als auch potenzielle Konflikte vorbeugen.



Jon Cubas als interessierter Tagungsteilnehmer – hier im Gespräch mit Jörg Cygan, dahinter (von links) Paul Michel, Volker Busch, Wolfgang Gotterbarm, Jürgen Hahn-Schröder

Anpassung: Eine Begegnungsschule leben

Von zentraler Bedeutung für den Erfolg der transkulturellen Zusammenarbeit, die eine Begegnungsschule zu prägen hat, ist in aller Regel die Anpassungsfähigkeit aller Beteiligten. Lehrer, Schüler, Eltern und Schulleiter müssen verstehen, dass sie unterschiedliche kulturelle Hintergründe haben und dass sie mit ihren deutschen bzw. jeweiligen ausländischen Pendanten nicht eins zu eins vergleichbar sind, was sie nicht als Handicap verstehen sollten, sondern als Chance zu begreifen ist. Dann kann eine Begegnungsschule leben.

**Prof. Dr. Claus Buhren, Sporthochschule Köln,
Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte**

Leitbild für Schulleitungen

Führungsaufgaben im Auslandsschuldienst aus wissenschaftlicher Sicht

Direkte und indirekte Führung

"Führung hat eine personelle und eine strukturelle Komponente" (Wunderer)

„Führung ist direkt und indirekt“ (Dubs)

Ellipse der Führung

zwischen personaler und struktureller Führung

Change Management

Klassische“ Regel: Strategie-Struktur-Kultur

- a) Strategie: z. B. Training des ganzen Kollegiums und/oder Fachunterricht weiterentwickeln?
- b) Struktur: Innenarchitektur aufbauen
- c) Kultur: z. B. Reflektorische Unterrichtsentwicklung – Professionelle Lerngemeinschaften einrichten
- d) Hinzu kommt Steuerung

„Innenarchitektur“ aufbauen

Systeme nutzen von

- Klassenteams
- Jahrgangsteams
- Fachteams

SL gestaltet diese Teams und bringt sie in einen systematischen Zusammenhang.

SL ist der Innenarchitekt

Kopplungs-Matrix

Was bzw. wer wirkt womit zusammen? Wo verortet?

Grundlagen von Change Management

1. Komplexes Verständnis von Wandel
2. Systematische Strategie-Entwicklung
3. Qualitäts-Evaluation und –Entwicklung



	Was bzw. wer wirkt womit zusammen?											Wo verortet?								
	Schüler-Lehrer-Feedback	Hospitation	Leitbild	Jahresziele	QM-Handbuch	Interne Evaluation	Unterrichtsteams/PLGs	Förderdiagnostik	Selbstgesteuertes/eigenverantwortliches Lernen	Lerncoaching	Kooperatives Lernen	Fachspezifische Unterrichtsentwicklung	Individuelle Förderung	Datenbasierte Unterrichtsentwicklung	Schulprogramm/Jahresplanung	Schulleitung	Fachgruppen	Jahrgangsstufen	Steuergruppe	Projektgruppen
Bitte ankreuzen																				
Schülerfeedback																				
Hospitation																				
Leitbild																				
Jahresziele/Dokumentation																				
QM-Handbuch																				
Interne Evaluation																				
Unterrichtsteams/PLGs																				
Förderdiagnostik																				
Selbstgesteuertes/eigenverantwortliches Lernen																				
Lerncoaching																				
Kooperatives Lernen																				
Fachspezifische Unterrichtsentwicklung																				
Individuelle Förderung																				
Datenbasierte Unterrichtsentwicklung																				
Schulprogramm/Jahresplanung																				
Sprachbildung/Leseförderung																				
Sonstiges:																				

4. Daten und Benchmarks als Entwicklungsimpulse
5. Betonung von Führung („Leadership“)
6. Lernende Organisation als Meta-Ziel

1. Komplexes Verständnis von Wandel

Interventionsregeln nach Senge (eine Auswahl)

- Die Probleme heute beruhen auf den Lösungen von gestern
- Je stärker du drückst, desto stärker schlägt das System zurück
- Man kann den Kuchen haben und ihn essen – nur nicht gleichzeitig
- Wer einen Elefanten in zwei Hälften teilt, bekommt nicht zwei kleine Elefanten

2. Systematische Strategie-Entwicklung

- 2-3 mittelfristige Ziele (über 3-5 Jahre)
- Prioritäten/ Konzeptauswahl
- Druck herausnehmen
- Transparenz und Beteiligung herstellen

3. Qualitäts-Evaluation

Qualitäts-Evaluation heißt, UE evaluierbar machen.

Evaluation wird verstanden als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von **Daten/ Informationen** mit dem Ziel, an **Kriterien** orientierte **Bewertungsurteile** zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte, kriterienorientierte Bewertung und enthält **Verbesserungsvorschläge**.

40 REFERATE

4. Daten als Benchmarks und Entwicklungsimpulse

Datenbasierte Schulentwicklung

Neue Datenquellen nutzen: Lernstandserhebungen / Vera

Eigene Daten erheben: Interne Evaluation

Externe Evaluation nutzen: BLI

5. Betonung von Führung

SL sollten ein Gesamtkonzept im Kopf haben und als Change Manager arbeiten können.

SL sollten eine Innenarchitektur aufbauen,

- Kooperationsstrukturen
- Feedbacksysteme
- Evaluationskultur

SL sollten ein Mittleres Management etablieren

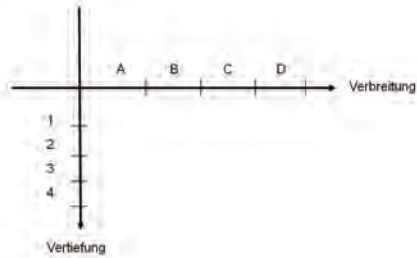
6. Lernende Schule als Meta-Ziel

1. Selbststeuerung (SL, ESL, Steuergruppe, ...)
2. Selbstreflexion (Feedback und Selbstevaluation)
3. Selbstorganisation (Teilautonome Schulen)
4. Verbund Professioneller Lerngemeinschaften

Also: Kapazität für Wandel aufbauen.

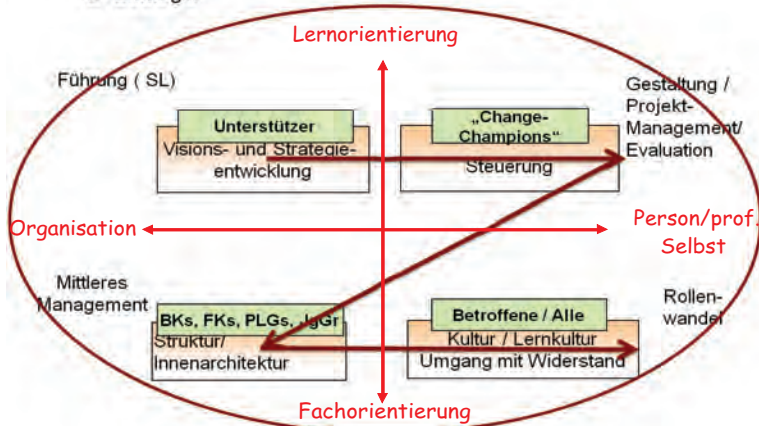


Arbeitsblatt 2: Bestandsanalyse differenzieren

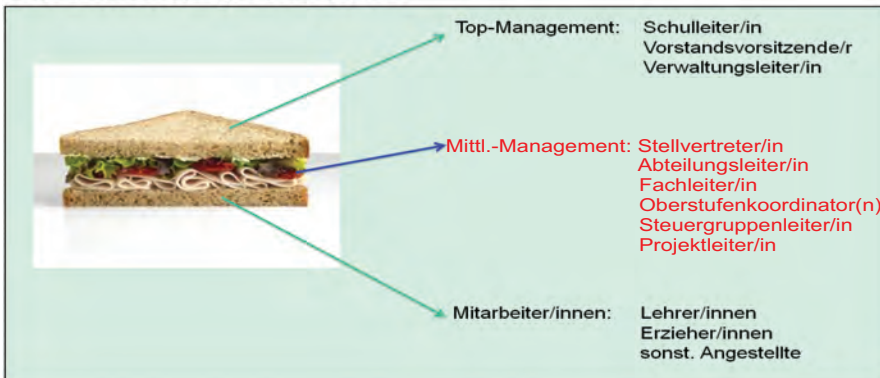


Die schlafenden Riesen wecken Fachkonferenzen und das mittlere Management

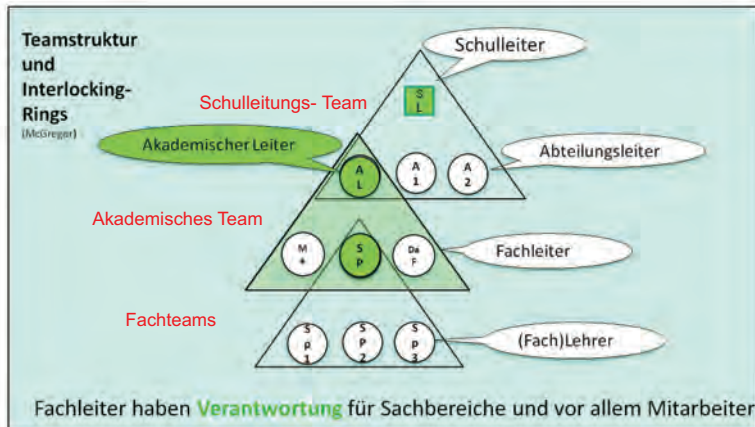
Z- Strategie



Verantwortung verbreitern



42 REFERATE



Qualitätsentwicklung mit dem MM

Beispiel 2: Abteilungen

		Schulleitung						
		De	En	Ma	NW	GL	Mus	...
	Orga-Leiter						
Schulleitung	Unterstufe	Fachgruppen: Plenum und Teilgruppen Rollen: Mentoren, IT-Beauftragte, Medienleiter, Evaluator Aufgaben: Unterricht planen, beobachten, auswerten. Standards sichern, neue Kollegen integrieren, Material pflegen. Lernstand evaluieren., dokumentieren, ...						
	Mittelstufe	Fachgruppen: dto.						
	Oberstufe	Fachgruppen: dto.						

Beispiele von Aufgaben der Fachschaften Unterrichtsentwicklung.

- Verbesserte Lernmethoden
- Gemeinsame Unterrichtsplanung
- Evaluation , Vergleiche, Zensuren

Führung im Hintergrund	Führung aus dem Vordergrund
Fragehaltung	Bescheidwiser-Haltung
Begleiter	Ratgeber
innovativ	bewahrend
Fehler als Chance	Fehler als Problem
reduzierte Kontrolle	erhöhte Kontrolle
Feedback einholen	sich selbst einschätzen
herausfinden, was die Geführten wollen	auf eigene Lösungen drängen
gemeinsam explorieren	an bewährte Lösungen festhalten
Chancen zeigen	Gefahren betonen
für Transparenz sorgen	Infos zurückhalten
partizipativ handeln	hierarchisch handeln
Forschergeist	Vorschriftenorientierung
Fokus auf Möglichkeiten	Fokus auf Lösungen

Abbildung 1: Vergleich der Führungspolaritäten

Quelle: Rolff, H.G.:
Journal für Schulentwicklung Heft 2/2014

Personalentwicklung.

- Mentorat für neue Kollegen
- Interne Fortbildung
- Unterrichtstrainer

Organisationsentwicklung:

- Kollegiale Hospitation
- Koordinierungszeit: PLG
- Zielvereinbarungen mit Schulleitung

Infrastruktur:

- Experten für IT
- Sammlung von UE + Material + Medien
- Unterrichtstrainer

Literaturempfehlung

Buhren, C.G./Rolff, H.G. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag, Weinheim 2012

Buhren, C.G. u.a. (Hg.): Handwerkszeug für Schulleitungen. Beltz Verlag, Weinheim 2013

Buhren, C.G. (Hg.): Feedback in der Schule. Beltz Verlag, Weinheim 2015

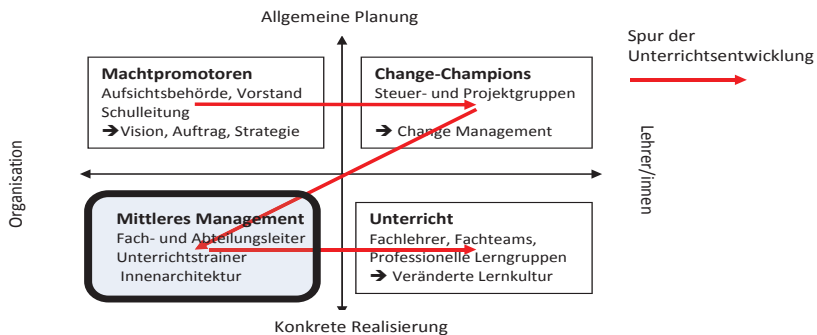
Huber, S.G. (Hg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Carl Link Verlag, Köln 2013

Rolff, H.G. (Hg.): Qualität mit System. Carl Link Verlag, Köln 2011

Uwe Ries, Prozessbegleiter PQM, ZfA
(von Professor Buhren als Quelle genannt)

Strategien im Chngemanagement: Z-Strategie

Die Z-Strategie (nach einer Idee von Schratz, Schley und Rolff¹):



Bei einer Analyse der Wirksamkeit des PQM in vielen Deutschen Schulen Lateinamerikas habe ich festgestellt, dass gute UE-Konzepte der Planungsebene der Steuergruppe (im Auftrag der Schulleitung) oft nur teilweise und wenig nachhaltig Zugang in den Unterricht finden. Das erzeugt auf Dauer Enttäuschung in der Leitung und bei den Akteuren in Steuer- und Projektgruppen, weil Aufwand und Ertrag nicht mehr im vertretbaren Verhältnis stehen. Die Konsequenz ist, dass die begonnene Unterrichtsentwicklung wieder einzuschlafen droht.

Mit Hilfe der Z-Strategie (Abb. oben) von Schratz, Schley und Rolff kann ich an den meisten dieser Schulen nachweisen, dass der linke untere Quadrant "Mittleres Management" im PQM der Schule kaum eine Rolle spielt: Die Abteilungsleiter und Fachleiter (Fachvorsitzenden) erhalten keinen expliziten Auftrag im Change Management und beschränken sich auf das organisatorische Management ihrer Jahrgangsstufen.

Es wird erwartet, dass die Transmission von Innovationen aus der Planungsebene in den täglichen Fachunterricht direkt und unter Umgehung des Mittleren Managements, quasi von selbst in den Unterricht erfolgt.

Sind aber kollegiale Kooperation und operative Unterstützungssysteme nicht ausreichend in der Schule entwickelt und fehlen Verbindlichkeiten und Kontrollen, bleibt die Unterrichtsentwicklung auf dem Level von Freiwilligkeit stehen.

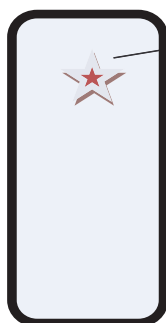
Eine Schule als Ganzes kann nicht lernen, wenn der wichtige Mittelbau nicht in den Veränderungsprozess eingebaut wird – übrigens ein in vielen Organisationen (Wirtschaft, Industrie, Verwaltung...) verbreitetes Phänomen

Im Folgenden zeigen 3 unterschiedliche Beispiele aus Schulen Lateinamerikas, wie das Mittlere Management der Schule strategisch in die Gestaltung der Umsetzung päd-

gogischer Innovationen und qualitätssichernder Maßnahmen eingesetzt werden kann und muss:

Beispiel 1: Fachkonferenzen

Die Schule nutzt die in der Regel vorhandene, aber oft unterentwickelte Struktur der **Fachkonferenzen** („Schlafende Riesen“). Die **Fachleiter** übernehmen die Verantwortung für die Umsetzung der von der Steuergruppe vorgeschlagenen Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung.



Didaktischer Leiter

Fachleiter: (evtl. StV.)	Sekundarstufen- Lehrer	Primarstufen- Lehrer	Pre- escolar- Lehrer
Deutsch	Fachgruppe: Teilgruppen, U.-Trainer, Mentoren, IT-Beauftragte, Medienleiter,...		
Spanisch	Fachgruppe: dto.		
Mathematik	Fachgruppe: dto.		
usw.	usw.		

Arbeitsweise:

- Fachleiter bilden das Didaktische Team und arbeiten in regelmäßigen Sitzungen
- Das Didaktische Team wird von einem Didaktischen Leiter geleitet, der Mitglied der Erweiterten Schulleitung ist.
- Innovationen aus der Steuergruppe werden in den Fachgruppen adaptiert und gemeinsam umgesetzt
- Niederschwellige kollegiale Hospitationen werden organisiert (ohne Kontrolle der Schulleitung)
- Die „evaluación docente“ (Leistungsbeurteilung) ist von dieser Struktur getrennt und bleibt der Schulleitung vorbehalten
- Es gibt Beauftragte für besondere Tätigkeiten
 - o Unterrichts-Trainer
 - o Mentoren für neue Kollegen
 - o Medienbeauftragte / Sammlungsleiter
 - o IT-Beauftragte für E-Learning
 - o Beauftragter für Evaluationen, Leistungsvergleiche, Lernstandserhebungen
 - o Kontaktbeauftragter zu anderen Schulen

Der Vorteil dieser Form von Einbindung des Mittleren Managements liegt in der strikten personellen Trennung von Beratung (Trainern) und Beurteilung (Schulleitung). Wie bei Schülern im Unterricht fällt auch Erwachsenen das Lernen leichter, wenn Lern- und Überprüfungsphasen getrennt werden.

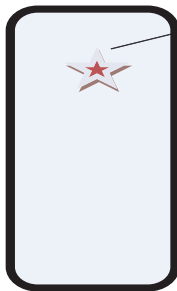
46 REFERATE

Natürlich ist sicherzustellen, dass die Schulleitung im Falle von Leistungsbeurteilung auf dem Feld „Unterrichtskompetenz“ die Lehrer nach Kriterien der aktuellen Unterrichtsentwicklung der Schule bewertet, wie sie im Training erworben worden sind.

Beispiel 2: Abteilungen und Jahrgangsstufensteams

Die Schule legt den Schwerpunkt auf die **Jahrgangsstufen** und erzeugt eine Zerlegung des Kollegiums in Kindergarten, Primaria, Secundaria, evtl. noch Oberstufe und Orientierungsstufe 5/6 (**Querstruktur**). Die Verantwortung für die Umsetzung von Konzepten der Unterrichtsentwicklung aus der Steuergruppe übernehmen die **Sub-Direktoren / Abteilungsleiter**. Große Abteilungen wie Primaria und Secundaria können das Kollegium nochmals in Jahrgangsteams oder Doppel-Jahrgangsteams unterteilen. Dort arbeiten dann Lehrer verschiedener Fächer und kultureller Herkunft in Teams von angemessener Größe an der Umsetzung von UE-Projekten.

Sie können sich eine eigene operative Leitung (z. B. Teamsprecher) geben



Schulleiter

Sub-Direktoren:	De	En	Ma	Es	CN	CS usw.
Kindergarten						
Primaria	Teilgruppen mit Teamsprechern, U.-Trainer, Mentoren, IT-Beauftragte, Medienleiter,....					
Orientierungs-Stufe	Teilgruppe: dto.					
Sekundarstufe	Teilgruppe: dto.					
(Oberstufe)	Teilgruppe: dto.					

Arbeitsweise:

- Der Schulleiter nimmt seine Rolle als pädagogischer Leiter wahr
- Die Subdirektoren bilden das didaktisch-pädagogische Mittelmanagement der Schule
- Sie übernehmen die Verantwortung für die Umsetzung der UE-Projekte
- Sie arbeiten mit ihren Abteilungen ggf. auch in Substrukturen (fach- oder jahrgangsbezogen)
- Sie leiten ebenso die Fachgruppen ihrer Abteilung
- Sie fördern und kontrollieren kollegiale Hospitation
- Es gibt Beauftragte für besondere Tätigkeiten
 - o Unterrichts-Trainer
 - o Mentoren für neue Kollegen
 - o Medienbeauftragte / Sammlungsleiter
 - o IT-Beauftragte für E-Learning
 - o Beauftragter für Evaluationen, Leistungsvergleiche, Lernstandserhebungen
 - o Kontaktbeauftragter zu anderen Schulen
 - o ...

- Die Bildung von Jahrgangsteams oder Doppeljahrgangsteams ermöglicht arbeitsfähige Teams

Da in der Regel die Subdirektoren zur engeren Schulleitung gehören, besitzen sie neben der Beratungs- auch die Beurteilungskompetenz. (Doppelrolle!)

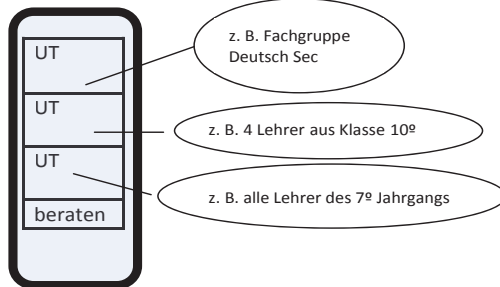
Hier gilt es, den Lehrern gegenüber die jeweiligen Rollen transparent zu machen.

Beispiel 3: Unterrichts-Trainer und Professionelle Lerngruppen

Die Schule bestellt 2-3 **Unterrichtstrainer (UT)** für unterschiedliche Schulstufen, die vom Prozessbegleiter (und weiteren Experten) ausgebildet und betreut werden, um an der Schule strategische Personal- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Fachgruppen, Jahrgangsteams oder andere **Professionelle Lerngruppen PLGn** von interessierten Lehrern können den Unterrichtsberater anfordern.

Arbeitsweise:

- Die Lehrer übernehmen selbst die Verantwortung für die Umsetzung von UE Konzepten der Steuergruppe
- Der Unterrichts-Trainer unterstützt den Umsetzungsprozess auf Anfrage als niederschwelliges Angebot
- Er leitet kollegiale Hospitationen an, berät bei der Planung und



Reflexion von Unterricht

- Er kooperiert mit dem Prozessbegleiter und Unterrichtstrainern von anderen Schulen der Region
 - Jährliche Qualitätszirkel ermöglichen fachlichen Austausch zur Unterrichtsentwicklung und Beratung zu Fragen der Erwachsenenbildung beim Umgang mit Kollegen
 - Die Unterrichtstrainer erstatten der Leitung regelmäßig Bericht über den Fortschritt, wahren aber die personenbezogene Vertraulichkeit
 - Die „evaluación docente“ (Leistungsbeurteilung) ist von dieser Struktur getrennt und bleibt der Schulleitung vorbehalten
- Natürlich sind auch Mischformen der 3 Beispielm Modelle denkbar.

- Rolff: Textauszug Rolff, H.-G., „Fazit: Change Management praktizieren – zur Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung“ in: Rolff, H.-G., Rhinow, E., Röhrich, T. (Hrsg.), Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule, Köln 2009, S. 247-51

- The Boston Consulting Group BCG, July /
- Buhren Kempfert: Fachkonferenzen für Fortgeschrittene, Köln 2009



Interessierte und konzentrierte Zuhörer waren Manfred Lauck während des gesamten Vortrags sicher.

Manfred Lauck

Gelingsbedingungen: Erfahrungen aus der Praxis eines Schulleiters

Warum ausgerechnet ich hier darüber sprechen soll, unter welchen Bedingungen Schulleitung gelingen kann? Das weiß der Herr Dwertmann. Ich hatte ursprünglich gedacht, zu dem Thema „Leiden an Leitung“ etwas beizutragen zu sollen, denn damit kenne ich mich wirklich aus. Aber ich fühle mich geehrt und freue mich hier zu sein. Leiden ist ja oft die Vorbedingung für Gelingen, und das war bei meiner persönlichen Vorbereitung auf die Arbeit als Schulleiter mit Sicherheit so. Ja nun, wer bin ich?

Ganz kurz zu meiner Person!

Die Berufswahl Lehrer war schon recht früh klar, das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien in vieler Hinsicht eine sehr prägende, belastende und bereichernde Erfahrung, danach erste Schritte als Lehrer im beruflichen Schulwesen, Auslandsschuldienst in Kairo von 1992 bis 2000 und erste Erfahrungen mit Leitung und Verantwortung als Leiter der Sekundarstufe I, Ermunterung und Ermutigung durch Vorgesetzte, ab 2002 Schulleiter am Gymnasium erst im Inland dann in Shanghai, seit Februar 2014 in der Schulaufsicht für Gymnasien im Bildungsministerium in Kiel u. a. mit der Aufgabe der Betreuung von Schulen auch dort, wo Leitung – mal oder insgesamt – nicht gut funktioniert.

Zur Einführung

... ein kleiner Schriftwechsel aus einem Forum (<http://www.wer-weiss-was.de/studium-schule/>) zum Thema:



Der Autor während seines Vortrags

Wie wird man Schulleiter/in?

(Die folgenden vier Beiträge sind ohne Rücksicht auf Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik original wiedergegeben.)

- *Hallo, Ich würde gerne wissen worauf man im Lehramt-Studium achten sollte wenn man später gute Chancen haben möchte mal Schulleiter zu werden. Ich studiere zur Zeit Lehramt Gymnasium Kunst und Spanisch.*
- *dein berufsziel klingt irgendwie nach dem plan durch bloßes studium der theologie eine papststelle sicher in aussicht zu haben...*
- *Studiere erst mal, engagiere Dich in Deinem Beruf und dann sieh weiter, rät bestens grüßend H.*
- *... alle Führungspositionen (egal ob Behörde oder freie Wirtschaft) bekommt man genau auf zwei Wegen: Vetternwirtschaft (auch Vitamin B genannt) und/oder Arschkriechen. Fachliche Kompetenz ist eher hinderlich.*

Da ist wohl jeder Kommentar überflüssig!

Leiten lernen – (m)ein Weg vom Lehrer zum Schulleiter

Mein Vortrag beruht einerseits auf theoretischen Erkenntnissen und Studien, zum großen Teil allerdings auf praktischen Erfahrungen – insbesondere auf Erfahrungen in Konfliktsituationen. Dinge, die wirklich schwierig sind und mit denen man sich intensiv beschäftigt, haben natürlich den größten Effekt auf das eigene Handeln.

Theorie und Empirie, eigenes Idealbild und Praxis sind dabei untrennbar miteinander verwoben. Herr Professor Buhren hat ja bereits Wesentliches zu Organisationsentwick-



Der Autor Manfred Lauck mit seiner Frau vor der Skyline von Shanghai-Pudong. Manfred Lauck war von Februar 2008 bis Januar 2014 Schulleiter der Deutschen Schule Shanghai EuroCampus.

lung, Personalführung und Change Management erläutert. Ich kann nicht immer genau sagen, was von dem, was ich Ihnen erzählen werde, Beobachtung und was Bewertung ist. Ich kann Ihnen nur davon berichten, was ich und wie ich **das** erlebt habe, was nach meiner Einschätzung zum Gelingen oder Nicht-Gelingen von Leitung einer Schule – meiner eigenen und anderer – beigetragen hat. Betrachte ich Schule vor allem als soziales System, so ergibt sich für mich die Erkenntnis, dass das, was Leiden bzw. Stress verursacht, oft in problematischen sozialen Beziehungen seine Ursache hat.

Eine gewisse Verklärung meines eigenen Handelns bzw. der eigenen Erfahrungen kann bei dem Folgenden leider nicht ausgeschlossen werden, frei nach dem Motto: Es ist nie zu spät, eine schöne Kindheit bzw. eine erfolgreiche Schulleiterkarriere gehabt zu haben. Es handelt sich also um eine sehr subjektive Darstellung. Sicher geht es auch ganz anders. Ich erhebe hier auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit aller Aspekte von Schulleitung.

Zum Aufbau dieses Vortrages habe ich mir überlegt: Ein roter Faden muss her, Zuhörer brauchen Struktur, Klarheit, Muster, Prinzipien, Orientierung.

„Gelingensbedingungen“: Das klingt nach Patentrezept, Weisheit, klarer Ansage. Dazu – dachte ich mir – finde ich ja vielleicht Erkenntnisse bei diversen alten Denkern und Philosophen: Sokrates, Platon, Seneca, Konfuzius, Augustinus, Goethe, Schiller, Rehgagel, Trapattoni, Netzer usw. Diese Weisheiten zeichnen sich ja dadurch aus, dass sie von vielen als Wahrheiten akzeptiert werden. Das mache ich mir jetzt auch zunutze und stelle meine Ausführungen in einen Zusammenhang mit Erkenntnissen, an deren Kritik oder gar Widerlegung Sie sich so schnell nicht trauen werden, weil sie von einer anerkannten Autorität stammen.

Als ehemaliger Shanghai- und Wahl-Chinese berufe ich mich natürlich am liebsten auf Laotse, den „alten Meister“, dessen Handlungsanweisungen aus seiner über 2000-jährigen Fernsicht auch für das 21. Jahrhundert erstaunlich treffend artikuliert sind. Die folgenden Zitate werden ihm zugeschrieben:



老子

1. Wer sein Ziel kennt, findet den Weg.

Das Ziel kennen: Eine Vision von Schule, das „Gesamtkonzept“ im Kopf zu haben, beruhend auf viel Erfahrung und gezielter Weiterbildung – dazu gehört auch, gesellschaftliche Anforderungen und den Primat politischer Entscheidungen zu akzeptieren, Vorgaben und Interessen des Schulträgers bzw. des Vorstands zumindest gelassen hinnehmen zu können, grundsätzlich mit dem System einverstanden sein zu können. Als Fundamentaloppositioneller kann man keine Schule leiten, da würde man schnell an der Unerfüllbarkeit eigener Ansprüche scheitern und seinem Kollegium nicht gerecht werden. Wer führt, muss von eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen abstrahieren,

ohne sie und sich aufzugeben. Ein systemischer Blick ist wichtig, d. h. alle Faktoren gleichzeitig zu betrachten und ein Gefühl bzw. Gespür für die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer – Eltern – Schülerinnen und Schüler insbesondere bezüglich der Atmosphäre, der Stimmung zu entwickeln. Ohne gute Stimmung entwickelt niemand die Bereitschaft, sich auf neue evtl. unbekannte Entwicklungen einzulassen.

Niemand wird als Schulleiter geboren. Ich hätte mir als Student oder junger Lehrer nicht träumen lassen, überhaupt einmal Schulleiter zu werden, ich hatte dieses Ziel nicht von Anfang an, es ist mir durch teilweise sehr schmerzhaft Erfahrungen erst nach und nach aufgegangen. Es war die Erfahrung des Scheiterns als Pädagoge in schwierigen Situationen (in diesem Fall den Berufsvorbereitungsklassen einer Beruflichen Schule); es war die Erfahrung des Scheiterns gemeinsamer Unterrichts- und Schulentwicklung aufgrund heftigen Widerstands gegen meine/unsere Ideen und Vorschläge, und mangels Unterstützung durch einen wirklich führenden Schulleiter; es waren Kolleginnen und Kollegen, die mir ironischerweise mit dem Vorwurf „Der will ja bloß was werden“ den Weg und das Ziel erst eröffnet haben. Im Umgang mit solchen Kollegen habe ich gelernt, dass man Verbündete braucht, dass man Überzeugungsarbeit leisten muss, dass man Menschen mitnehmen muss, wenn man etwas bewegen möchte. Alleine geht Schule-Machen nicht. Schulleitung und Kollegium müssen konstruktiv zusammenarbeiten.

Was man braucht: Kompetenz zur gezielten Gestaltung funktionierender Beziehungen (nicht everybody's darling, sondern verlässlicher Partner sein), Gespür für gezielte Personalauswahl und erfolgreiche Personalführung. Ich glaube und erlebe, dass das geht, gerade vor dem Hintergrund der schon erwähnten leidvollen eigenen Erlebnisse.

Das Ziel erkennbar werden lassen: Das erfordert klare Kommunikation, Erkennbarkeit, Zielklarheit, nicht in erster Linie durch verbale Bekundungen; oft kann man das, was man meint, durch Worte anderen gar nicht vermitteln, sondern mehr durch authentisches Agieren – Schulleiter sein heißt für mich: bei sich sein, man selber sein, sich kennen, auch die eigenen Schwächen; wissen, was man will, das Ziel sehen, es verkörpern, es vorleben, auch wenn man es nicht im Detail beschreiben kann. Ohne Zielklarheit entsteht Unsicherheit, Stress – und daraus Leiden. [Eine Anmerkung nebenbei: da ich ein Mann bin und Schulleiter war, verwende ich hier immer die männliche Form; meine Kolleginnen mögen es mir nachsehen.]

Den Weg finden: Vorhandenes wahrnehmen und wertschätzen, das vorgefundene Potenzial (an-)erkennen, Konzepte entwickeln, Strukturen herausarbeiten oder neu bilden, Verbindlichkeit herbeiführen; einen sensiblen Umgang mit Widerständen und Konflikten pflegen, möglichst alle mitnehmen, im Boot behalten (oder einzelne konsequent ausblenden, ihre Widerstände als Skurrilität akzeptieren und nicht beachten). Den gemeinsamen Weg finden, das dauert. Ich habe mir oft die von mir geleitete Schule als einen Garten vorgestellt: Pflänzchen zeigen sich, wachsen, werden gehegt, gepflegt oder zurückgeschnitten, je nach den Bedürfnissen der Menschen, um die es letztlich geht, nicht alles folgt einem festgelegten Ablaufplan. Das Vertrauen in die Füh-

rungsfähigkeit der Leitungsfigur, in den richtigen Weg, entwickelt sich langsam (außer bei sehr charismatischen Personen).

2. Gibt man nicht Vertrauen, so erhält man kein Vertrauen. Wo das Vertrauen fehlt, spricht der Verdacht.

Vertrauen geben schafft Vertrauen: Ein Schulleiter muss offen sein, Vorurteile vermeiden, sich ein Bild machen. Ich denke da an konkrete Erfahrungen mit Lehrkräften, denen man „auf den ersten Blick nicht viel zutraut“ und umgekehrt. Gerade in schwierigen Konflikten muss der Schulleiter Vertrauen zeigen: Z. B. beim immer wieder von Eltern/Schülern erhobenen Vorwurf der Ungerechtigkeit der Notengebung oder bei angeblicher physischer oder psychischer Gewaltanwendung durch Lehrkräfte. Gelingende Konfliktlösung schafft Vertrauen. „Wenn Sie vor uns stehen, stehen wir hinter Ihnen“, sagte eine Vertreterin des Örtlichen Personalrats zu mir als neuem Schulleiter.

Aber zugleich auch konsequent sein: Bei Fehlverhalten reagieren, nicht wegschauen, Standpunkt beziehen (z. B. Alkoholmissbrauch bei Lehrkräften, nachgewiesene Pflichtverletzungen, unangemessenes Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen, Eltern oder anderen Lehrkräften und umgekehrt); Konflikte ergebnisoffen bearbeiten, nicht zurückscheuen. Auch das schafft Vertrauen in die Handlungsfähigkeit des Schulleiters (Beispiele: Umgang mit Drogenkonsum von Schüler/innen, Mobbing, Respektlosigkeit, Übergriffigkeiten). Schüler/innen wenden sich dann an den Schulleiter bzw. die Schulleitung, wenn sie wissen, dass ihre Sorgen bzgl. Mitschülern ernst genommen werden; Lehrkräfte wenden sich an den Schulleiter, wenn sie wissen, der kümmert sich um Probleme, Disziplin, Fairness, Gleichbehandlung usw.

Den Kolleginnen und Kollegen einen Vertrauensvorschuss geben: die Delegation von Aufgaben ernst meinen, eigene Wege der Lehrkräfte zulassen und aushalten; Interesse und Wertschätzung für ihre Ideen zeigen und eine Rückkoppelung organisieren. Ich habe es selbst erlebt, dass das Übernehmen von Verantwortung beflügelt; man muss die Kolleginnen und Kollegen den „Flow“, ihre Selbstwirksamkeit erleben lassen. Zu frühe kritische Nachfragen können verletzen; sich vorschnell einzumischen, kann demotivieren; zu enge Kontrolle zeigt und erzeugt Misstrauen.

Vertrauen in das System und in das Verhalten des Schulleiters und der Lehrkräfte stabilisiert das System auch in Konflikten: Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte verteidigen dann „ihre“ Schule gegen Kritiker und können ein wichtiges Korrektiv bilden. Eltern stellen Aussagen ihrer Kinder eher in den richtigen Zusammenhang, wenn sie die Schulleitung und die Lehrkräfte kennen und Vertrauen haben: „Das kann so nicht sein, da frage ich erst mal nach.“

Wird das Gegenteil praktiziert, kommt es zu Polarisierung: Z. B. wenn ein Schulleiter deutlich und öffentlich Ablehnung oder Misstrauen gegenüber Einzelnen signalisiert oder sich über Verabredungen/Absprachen/Regeln selbstherrlich hinwegsetzt. Das wirkt sich spaltend auf das ganze System aus und überträgt sich auf die Haltung, die die

Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern gegenüber der Schule entwickeln. Dann wird viel geredet, Misstrauen schafft Vorurteile, Illoyalität, offene Gegnerschaft; Unsicherheit und mangelnde Orientierung führen zu Unordnung, Chaos, schmälern das Wohlbefinden und können im schlimmsten Fall bis hin zum Ausbluten einer Schule führen, zum Rückgang der Schülerzahlen, dazu, dass Kolleginnen und Kollegen sich wegbewerben. „Failing school.“ – „Der Fisch stinkt vom Kopf.“

Vertrauen wird gebildet durch Verlässlichkeit, Berechenbarkeit und Mut in unbequemen Entscheidungen: Nehmen sich Lehrkräfte Sonderrechte heraus, verlegen z. B. eigenmächtig Unterricht, um früher in Urlaub fahren zu können, drücken sie sich vor Aufsichten, korrigieren Klassenarbeiten in Lehrerkonferenzen, signalisieren dadurch, dass sie das Team, das Kollegium wenig interessiert: Dann muss der Schulleiter reagieren, Stellung beziehen und die schweigende Mehrheit vertreten. Er muss aber auch eine leidende Minderheit schützen, z. B. Lehrkräfte sowie Schüler/innen, die sich von anderen Lehrkräften, Schülern oder Eltern unfair behandelt fühlen; er muss konsequent bleiben gegenüber Eltern und Schülern bei Disziplinverstößen; er muss aber auch genau diese Eltern und Schüler gegen Verachtung und Ausgrenzung schützen. Kinder und Jugendliche, die sich falsch verhalten, sind nicht grundsätzlich übel und nicht unbedingt nur das Ergebnis verfehlter Erziehung durch die Eltern. Hier gilt es immer, die Komplexität der Situation zu erkennen, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen, sich in Leute hineinzuversetzen, ausgleichend und verbindlich zu kommunizieren und eine individuelle, gerechte, möglichst einvernehmliche Lösung zu finden.

3. Das Biegsame besiegt das Harte, das Schmiegsame besiegt das Starke.

Es gibt unterschiedliche Schulleiter-Persönlichkeiten: einerseits diejenigen, die dirigistisch, per Anweisung, durch ständige Verfeinerung von Regeln, mit viel Kontrolle und „mit eiserner Hand“ regieren, viel Kritik üben und wenig Diskussion zulassen. Was sie damit erreichen, ist, dass die Menschen unselbstständig und obrigkeitshörig werden, dass sie sich nichts trauen und keine eigene Verantwortung übernehmen, dass sie ihre Pflichten erfüllen, aber nicht mehr. Fantasie und Kreativität versiegen, das System hat einen Kopf, aber nur mechanisch funktionierende Glieder; es funktioniert, macht aber keinen Spaß.

Dann gibt es diejenigen, die alle machen lassen, alles loben und toll finden, sich wenig einmischen, keine Vorgaben geben und keine Orientierung bieten. Was sie damit erreichen, ist, dass alle locker sind, jeder macht, was er will, keiner, was er soll, und alle machen mit. Das finden einige gut, das ist entspanntes Dasein, andere finden das auf die Dauer öde, unfair und störend. Es bringt das System nicht weiter, weil der Kopf keine Orientierung bietet und die Glieder unsystematisch und ungenlenkt herumschaukeln. Eventuell entstehen in diesem Vakuum auch irreguläre Nebenzentren von Macht, die einen sehr negativen Einfluss auf das System haben können.

Beides sind Extreme, in mir ist wahrscheinlich etwas mehr vom ersten, sicher nicht so viel vom zweiten. Deshalb muss ich mich da immer um Ausgleich bemühen.

Die richtige Mitte zu finden, ist schwierig und situationsabhängig. Biegsamkeit kann heißen: In Konflikten oder bei Meinungsverschiedenheiten muss man nicht sofort wissen, dass man selbst Recht hat, sondern kann dem Gegenüber Raum geben für seine Darstellung und seine Sicht der Dinge, man kann darauf eingehen und Verständnis zeigen, z. B. verärgerte Eltern nicht weiter verärgern, sondern nach Möglichkeiten suchen, ihr Anliegen zu berücksichtigen, Kompromisse finden, ihnen entgegenkommen. Dies sollte man auch im Kollegium als Maxime des Miteinanders ausgeben, als Prinzip für den Umgang mit Eltern, damit solche typischen Situationen gar nicht erst entstehen, dass z. B. ein Vater abends um halb neun bei einer Lehrkraft zu Hause anruft, um sich massiv über eine Note, über Disziplinarmaßnahmen etc. zu beklagen. Gut ist es, vorbeugend zu agieren, z. B. Eltern frühzeitig einzubeziehen, sich nicht in Emotionen des Gegenübers hineinziehen zu lassen. Als hilfreich erweist sich dabei wiederholtes Training in Sachen Konfliktbewältigung für das gesamte Team. Als Schulleiter sollte man Widerständen mit Verständnis begegnen, mit Transparenz und Klarheit, nicht mit falscher Freundlichkeit, und immer das Gespräch suchen.

Biegsamkeit ist auch verbunden mit der Fähigkeit der Zähigkeit: Immer wieder neu sich aufrichten, immer wieder den eigenen Standpunkt beziehen, sich biegen, aber eben nicht verbiegen lassen, immer wieder Haltung zeigen; sich in den Gesprächen schmiegsam in Windungen und Wendungen hineinbegeben, den eigentlichen Konflikt finden (er liegt oft in persönlichen Kränkungerfahrungen, die ganz woanders herkommen), das Gegenüber in Bewertung und Lösungsansätze einbeziehen. So kann man sein Ziel dadurch erreichen, dass man andere mit seinen eigenen Vorstellungen immer wieder konfrontiert, sie ihnen bekannt und vertraut macht.

4. Ruhe wirkt Ordnung.

Sicherheit, Kompetenz, Autorität, Stärke, Verlässlichkeit, Gelassenheit, Fairness, Umsicht, Sensibilität, Ausgeglichenheit, Großzügigkeit: Das wünschen wir uns von Führungskräften – und leider erleben wir allzu oft: Wankelmütigkeit, Unsicherheit, Eigensucht, Überheblichkeit, Herrschsucht, Unnachgiebigkeit oder Gleichgültigkeit, Empfindlichkeit, Verletzlichkeit, Rachsucht, Kleinlichkeit.

Menschen – auch Führungsfiguren – tragen Mischungen all dieser Eigenschaften in sich. Jede kann die Kehrseite einer anderen sein: Autorität kann Herrschsucht sein, Sensibilität Empfindlichkeit, Ausgeglichenheit Gleichgültigkeit, Sicherheit Besserwisseri usw. Es geht um das Maß, Übermaß ist ungünstig.

Woher kennt man das richtige Maß? Das „Bauchgefühl“ entwickelt sich aus der Summe aller schlechten und guten Erfahrungen. Für mich bedeutet das: Bevor man Schulleiter wird, sollte man Lebens- und professionelle Erfahrung sammeln, sich immer wieder Konfliktsituationen aussetzen und sie durchstehen. Dadurch entwickelt man die Fähigkeit zur Selbstkritik, Offenheit für andere Meinungen und man lernt, sich auf das Bauchgefühl, die Intuition auch der Mitmenschen zu verlassen; nicht zu schnell zu sein,

aber auch nicht zu langsam; Entscheidungen zu treffen und so zu formulieren, dass viele andere sie akzeptieren können. Sie können sie akzeptieren, wenn sie Vertrauen haben; sie entwickeln Vertrauen, wenn sie erleben, dass es keine ruckartigen Bewegungen, Beschleunigungen oder Abbremsungen gibt, die sie dabei überfordern, mitzukommen. Aber: Es muss auch sichtbar vorangehen.

Hilfreich dabei ist, die Prinzipien der Organisationsentwicklung zu beachten, Veränderungsprozesse zu managen, mit Widerständen professionell und ruhig umzugehen. Das geschieht z. B., indem man Beschlussfassungen der Lehrer- oder Schulkonferenz längerfristig vorbereitet, Meinungsbildung zulässt, mit Gegenargumenten gelassen umgeht, andere Auffassungen nicht desavouiert und Diskussionen ruhig, aber gezielt lenkt. Aufregung und zu viel Spontaneität im Zusammenhang mit Entscheidungen sollte man vermeiden und wichtige Entscheidungen im Zweifel lieber vertagen. Ruhe und Gelassenheit des Schulleiters angesichts von Beurteilung und Evaluation (z. B. durch eine BLI) bewirken Souveränität, Sicherheit und Selbstbewusstsein; dies sind Gelingensbedingungen für den angestrebten Erfolg.

Ruhe tut einem sozialen System wie Schule gut. Sie entsteht durch Souveränität, durch Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, durch gemeinsame, d. h. verabredete Ziele und gemeinsame Wege. Aktionismus (z. B. auch Aktionismus in Bildungspolitik) oder Spontaneität der Leitung wirken oft ziellos, verunsichern, führen zu Unstimmigkeiten, der angestrebte Erfolg bleibt dann aus.

5. Sein Schwachsein bewahren, das nenne ich Stärke.

Ich bin nicht allwissend, habe nicht alles im Griff, bin nicht der Einzige, der was kann – aber ich kann auch was.

Ich bin und ich wirke nur authentisch, wenn ich auch Fehler mache, mich mal danebennehme, mich freue und ärgere, um Rat frage, um Hilfe bitte etc. Aber Vorsicht: Das muss im richtigen Maß geschehen, darf als Ausnahme vorkommen, nicht als Regelfall. Wenn ein Schulleiter regelmäßig von Emotionen übermannt wird, wenn er permanent seine Vorbildfunktion verletzt, z. B. bzgl. der Präsenz in der Schule etc., verliert er seine Autorität. Ich kenne meine Schwächen, die gleichzeitig auch Stärken sind und umgekehrt. Ich weiß z. B., dass ich kompetent bin, das kann aber auch überheblich wirken; ich bin verlässlich, kann aber auch stur sein; ich bin offen und wertschätzend, kann aber manchmal vielleicht nur schwer eine Entscheidung treffen, die jemandem weh tut. Ich versuche, wenn ich Fehler mache und mich nicht richtig verhalte, das zu erkennen zu geben, ich verheimliche oder überspiele es nicht, ich mache nicht andere verantwortlich, entschuldige mich und versuche Wiedergutmachung.

Ich möchte in der Regel gerne die passende professionelle Distanz haben, die Abgehobenheit, die mir Sicherheit gibt, die mich nicht so angreifbar macht. Ich weiß aber auch, dass ich nur dann ein – notwendiges – Korrektiv in anderen habe, wenn ich Kritik zulasse, nicht zu stark führe, als Mensch und Kollege erlebt werde. Wenn es gut läuft,

läuft es so: Weil ich stark bin, habe ich keine Angst davor, als schwach erlebt zu werden, Gefühle zu zeigen, auch mal zu unterliegen.

Ich weiß, wie es sich anfühlt, kritisiert zu werden, nicht wertgeschätzt, nicht befördert, nicht richtig wahrgenommen zu werden. Das gibt mir Stärke, Sensibilität und Sicherheit in Situationen, in denen ich derjenige bin, der andere kritisiert, nicht erwartungsgemäß wertschätzt, nicht befördert. Ich muss aber darauf achten, dass ich nicht auf Dauer andere frustriere und demotiviere. Ich wünsche allen, die Schulleiter werden möchten, die Erfahrung von Niederlagen und Verletzungen – und die Erfahrung von Erfolg und Wirksamkeit.

6. Du kannst jemanden verändern, wenn du ihn akzeptierst.

Eine meiner wichtigsten Erfahrungen überhaupt habe ich als junger Lehrer in einer gewerblich-technischen beruflichen Schule gemacht. Ich unterrichtete dort Deutsch für junge Leute, die ohne Abschluss die Hauptschule verlassen hatten, und ich war deren sehr ablehnender Haltung Schule und Lehrern – also mir – gegenüber ausgesetzt, ohne ein Mittel zu haben, dem angemessen zu begegnen. Das gelang mir erst, als ich gelernt hatte, diese erstaunlichen jungen Leute zu mögen. Mit den Worten des Schweizer Pädagogen und Sozialreformers Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827): „Ihr müsst die Menschen lieben, wenn ihr sie ändern wollt. Euer Einfluss reicht nur so weit wie eure Liebe.“ Ich würde lieber von Empathie als von Liebe oder Sympathie sprechen. Man kann nicht alle sympathisch finden, muss aber als Führungsfigur empathisch mit allen umgehen.

Und ich muss noch eine weitere Einschränkung der Bedeutung dieser Zitate vornehmen, da muss ich den Meister Lao-tse und Herrn Pestalozzi ein wenig modifizieren: Es geht als Schulleiter oder als Lehrer/in nicht darum, Menschen zu ändern, das geht meist schief, sondern darum, sie für ein gemeinsames Ziel bzw. eine gemeinsame Aufgabe zu gewinnen.

Eine ähnliche Erfahrung als Lehrer, die mir später als Schulleiter zugutekam und ähnlich schmerzhaft war, war der heftige Widerstand gegen Vorschläge zu gemeinsamem pädagogischen Handeln, z. B. in einer pädagogischen Konferenz während meines Auslandsdienstes in Kairo. Ich konnte damals meine anderen Kolleg/innen und ihre Haltung nicht akzeptieren, ließ sie das spüren, daraus entstand noch mehr Widerstand. Wenn ich das als Schulleiter aus einer Machtposition heraus tue, entsteht daraus bei Lehrkräften Resignation und innere Emigration; der Schulleiter wird dann als einer erlebt, der nicht über seinen Schatten springen kann, es kommt zu Polarisierung und zur Vergiftung der Atmosphäre.

Man hat als Schulleiter die Menschen um sich herum, die man hat. Man kann sich – in Anlehnung an die Worte Brechts – kein neues Volk wählen. Es ist die professionelle Aufgabe des Schulleiters, die Beziehungen zu Lehrkräften, zu SchülerInnen, Eltern, Vorständen, Schulträgern erfolgreich zu gestalten. Wenn das nicht gelingt, ist man zumindest mit Schuld.

Positive eigene Erfahrungen möchte ich hervorheben: Leute blühen auf, wenn man sie gewinnt. Ein weniger intellektueller Deutschlehrer erwies sich z. B. als toller Handwerker und konnte diese Fähigkeit in das schulische Leben einbringen, sein dadurch gestärktes Selbstvertrauen führte zu besserem Unterrichtserfolg. Elternvertreter und/oder kritische Vorstandsmitglieder werden zu großen Unterstützern, nachdem man sich ausgesprochen hat, Vorurteile und Bedenken ausräumen konnte. Dies ist eine schwierige, anstrengende, nervenaufreibende und zeitaufwändige Aufgabe, der man sich als Schulleiter aber widmen muss, denn es ist gut investierte Energie für die Zukunft.

Allerdings gelingt das nicht immer: Für Einzelne wenig Sympathie bzw. wenig Empathie entwickeln zu können, das war und ist konflikträchtig, aber nicht zu ändern. Im Einzelfall ist es auch nicht bedeutsam für das System. Ein gutes Bauchgefühl sagt einem, was gefährlich wird und was nicht.

Ein weiterer Aspekt: Erfolg von Lernen und Lehren ist direkt abhängig von guten Beziehungen; Kinder in Auslandsschulen spüren oft eine größere Nähe der Lehrkräfte, die Beziehungen funktionieren besser wegen des gemeinsamen Erlebens von Fremde. Kinder – auch Erwachsene – sind oft verunsichert, wenn sie in innerdeutsche Schulen zurückkehren, finden keinen Draht zu Lehrkräften, fühlen sich unwohl, werden schlechter, wollen wieder weg. Das Erlebnis fehlender Empathie frustriert und macht krank.

Gute Schule hat mit gegenseitiger Akzeptanz, individueller Anerkennung, Zuwendung, Wertschätzung zu tun. Wichtig dafür sind regelmäßige Rückmeldungen an Schüler/innen über Leistungsstand und -fähigkeit, individuelle Beratung, gezielter Aufbau von positiven Beziehungen durch geeignete professionelle Kommunikation und individuelle Zuwendung. All dies verbessert ihre Leistungen.

7. Das sind die besten Führer, von denen – wenn sie ihre Aufgabe vollendet haben – alle Menschen sagen: "Wir haben es selbst getan."

Eine der wichtigen Erkenntnisse: Menschen tun das gut, was sie gerne tun. Und sie sind gerne stolz auf das, was sie getan und erreicht haben. Diesen Stolz darf man ihnen nicht nehmen, den muss man befördern, das motiviert. Als Schulleiter ermögliche ich, so gut ich kann, anderen, gut zu sein. Alles andere halte ich für einen eklatanten Fehler in der Personalführung. Meine Aufgabe ist es, das Potenzial der Menschen zu sehen und zu fördern, nicht mir selber ein Denkmal zu setzen. Dies klingt sehr altruistisch. Aber einer meiner Lieblingstexte von Brecht ist das Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“; in dem es heißt: „Wer baute das siebentorige Theben? In den Büchern stehen die Namen von Königen. Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?“

Ich bin natürlich selbst überhaupt nicht frei von Eitelkeit, bemühe mich aber, immer die Leistung anderer angemessen mit einzubeziehen. Ich selber ärgere mich über Vorgesetzte, die das nicht beherzigen, und freue mich über Anerkennung von denen, die das tun.

8. Neben der edlen Kunst, etwas zu erledigen, gibt es die nicht minder edle, Dinge ungetan zu lassen.

Gerade in Konfliktfällen hat sich bewährt, was ein erfahrener Coach mir sagte: Nichtstun ist immer auch eine Option. Manches erledigt sich von selbst, manche Leute, die ein Problem haben, wissen später selber nicht mehr genau, worum es überhaupt ging. Nicht sofort etwas zu tun, eine Lösung vorzuschlagen oder einen guten Rat zu geben, liegt mir persönlich gar nicht. Ich neige zu schneller Reaktion und zu schnellen Entscheidungen. Ich lerne aber zunehmend – altersbedingt –, Dinge sich entwickeln zu lassen, andere ihre Antworten selbst finden zu lassen, nicht sofort Einfluss nehmen zu wollen. Das ist für mich entlastend. Man muss sich auch nicht alle Schuhe anziehen, die irgendwo herumstehen, sondern eher darauf achten, sich nicht zu verkämpfen an Dingen oder mit Menschen, die nicht oder nur schwer zu ändern sind.

Schlussbemerkungen

Ja, der alte Laotse. Erstaunlich, was der so alles über moderne Personalführung wusste. Wissen Sie, warum ich mich so gerne auf Laotse, den alten Meister, berufe? Es hat ihn vermutlich nie gegeben. Die Legende behauptet seine Existenz für das 6. oder 4. - 3. Jh. v. Chr. Das einzige Werk, das ihm zugeschrieben wird, ist das Dao de Jing. Es gibt jedoch darüber hinaus eine Vielzahl von Zitaten, die angeblich von ihm stammen. Wer weiß, von wem die hier zitierten Patentrezepte wirklich sind.

Möglicherweise habe ich meinen Vortrag also strukturiert nach Gedanken und Ideen, von denen man nicht weiß, ob sie auch derjenige hatte, von dem man nicht weiß, ob er überhaupt existierte.

Ist ja auch egal. Es handelt sich zumindest um kollektive Erfahrung aus Tausenden von Jahren menschlichen mehr oder weniger zivilisierten Zusammenlebens. Sie erfüllen damit ihren Zweck.

Mein Fazit: Das Studium des Schulmanagements z. B. kann eine gute Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben sein. Ich mache aber in der Vorbereitung der Besetzung von Schulleitungsstellen – eine meiner schulaufsichtlichen Aufgaben – die Erfahrung, dass das nicht eine hinreichende Bedingung für Gelingen ist.

Kenntnisse in Personalführung, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement, Intelligenz und analytische Fähigkeiten sind wichtig, aber die Fähigkeit zum vernünftigen und empathischen Umgang mit Menschen – um es anders auszudrücken: Sensoren und Antennen für das entwickelt zu haben, was Menschen bewegt, was sie um- und antreibt, ist die sehr wesentliche Gelingensbedingung dafür, erfolgreich und gut Schule zu leiten. Die meisten Probleme gibt es wegen Defiziten von Führungspersonen in diesem Bereich. Denn aus dieser Fähigkeit entwickeln sich Authentizität im Handeln, Glaubwürdigkeit, wirkliche Überzeugungskraft und damit auch Durchsetzungs- und Gestaltungsvermögen. Diese Empathiefähigkeit ist allerdings eher ein Persönlichkeitsmerkmal, welches natürlich ganz unterschiedliche Ausprägungen haben kann. Als Persönlichkeitsmerkmal ist es theoretisch weniger gut lernbar und erwerbbar.

Bei der Personalfindung durch den Schulleiterfindungsausschuss für die Auslandsschulen und bei den Prozessen der Schulleiterwahl in den Bundesländern wird sicher immer versucht, auch Charakter- und Persönlichkeitsmerkmale entsprechend zu berücksichtigen. Aber man hat halt nicht immer die Wahl und muss Kompromisse eingehen. Das rächt sich dann manchmal vor Ort in den Schulen und führt zu den oben beschriebenen schmerzhaften Erfahrungen – wodurch dann andererseits den darunter Leidenden Gelegenheit zum Erwerb von Führungsfähigkeit geboten wird.

Ich persönlich habe auch immer wieder mal an Leitung und unter Leitung gelitten. Das gehört wohl dazu. Aber das war nicht das durchgehende Gefühl. Ich bin, als ich Schulleiter wurde, richtig aufgeblüht, fühlte mich an der richtigen Stelle, hatte das Gefühl: Das passt zu mir. Ich war ausgeglichen wie nie vorher – sagt meine Frau – und habe Selbstwirksamkeit als eine wesentliche Bedingung für Gesundheit und Glück erlebt. Ich glaube, das zeigen die Rückmeldungen ehemaliger Kolleginnen und Kollegen, davon konnte ich einiges weitergeben und das freut mich natürlich. Ich habe aber auch gemerkt, wie viel Kraft und Energie das kostet. Daraus habe ich für mich die Erkenntnis gewonnen, dass ich das an einer Stelle nur eine bestimmte Zeit lang erfolgreich und mit Spaß machen kann. Dann habe ich fertig, mein Pulver sozusagen verschossen. Und suche mir dann rechtzeitig einen neuen anregenden Wirkungskreis, der mich wieder herausfordert und neue Energien freisetzt. Ich hatte das Glück – insbesondere durch das Auslandsschulwesen – immer mal wieder neu anfangen, mich immer wieder neu finden und erfinden zu können. Dafür bin ich sehr dankbar.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. Sie waren ein tolles Publikum. Ich wünsche Ihnen gute Leitung und viel Spaß und Freude in dem tollen Job, den wir haben.



Manfred Lauck stellte sich auch für ein von Wolfgang Reinert initiiertes Rollenspiel über Schulleitungshandeln, ausgehend von den Erkenntnissen von Prof. Jutta Mägdefrau, zur Verfügung – von links: Rainer Devantié, Dr. Dorothea Vogt, Manfred Lauck, Ingwer Nommensen, Harald Binder



Die Autorin als Vortragende in Mariaspring.

Prof. Dr. Hanna Kiper

Pädagogische Auslandsscholarbeit in Zeiten transnationaler Bildungsräume – Wie kann ein professionelles Selbstver- ständnis grundgelegt werden?

Einleitung

Ich möchte in diesem Beitrag zunächst auf (1) Globalisierungsprozesse als >Umwelt< für die deutsche Auslandsscholarbeit eingehen. (2) Ich beschreibe Europa als Beispiel für einen supranationalen Raum. (3) Während in der Globalisierungsdebatte nach der Entwicklung supranationaler Gebilde und nationenübergreifender Institutionen gefragt wird, betonen andere Autoren die Bedeutung nationaler Staaten und ihrer Institutionen als Garanten für Entwicklung und Weltfrieden. (4) Daher sind die Unterscheidung von nationalen, transnationalen und supranationalen Räumen und die Unterteilung der Welt in verschiedene Zonen bedeutsam. (5) Ich frage nach den Auswirkungen des Übergangs von der >festen< zur >flüchtigen< Moderne und (6) diskutiere diese Entwicklung mit Blick auf ihre Konsequenzen für die deutsche Kultur- und Bildungspolitik. (7) Ich frage nach Zielen und Strukturen auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik und den sich stellenden Herausforderungen und nicht zuletzt (8) nach dem Beitrag der Kultur- und Bildungspolitik zur Konstituierung einer Weltöffentlichkeit. (9) Ich schließe mit Überlegungen zur Orientierung der auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik.

1. Globalisierungsprozesse als „Umwelt“ für die deutsche Auslandsscholarbeit?

In der Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisatio-

nen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion (veröffentlicht als Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000) zur Arbeit von Lehrkräften wird verdeutlicht, welche Zukunftsaufgaben Bildung und Erziehung mit bestimmen werden. Die KMK schreibt: „Die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung werden vor allem geprägt sein durch

- den Wandel zur Wissensgesellschaft und die neuen Medien
- den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung
- die Entwicklung einer europäischen Dimension
- die Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität
- die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur
- die Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit
- die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen
- die Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration
- die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit“ (Beschluss der KMK vom 5.10.2000).

Wenn wir Bezug nehmen auf die Aspekte „Dynamik der Globalisierung“, „Entwicklung der europäischen Dimension“ und „Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit“, stellt sich die Frage, was darunter zu verstehen ist. Dazu einige Überlegungen:

„Globalisierung umfasst eine Vielzahl miteinander verwobener grenzüberschreitender Kommunikationsprozesse, die technisch möglich geworden sind und politisch von den Metropolen der Prosperitätszonen gewollt wurden und werden. Dazu gehören unter anderem eine zunehmende transnationale Bewegung von Kapital, Gütern und Menschen; eine engere Vernetzung mittels neuer Kommunikationstechnologien; eine komplexere internationale Arbeitsteilung durch die Zerlegung der Produktion von Waren und Dienstleistungen an verschiedene Orte; ein rascher Fluss von Ideen, Bildern und Konsummustern sowie – objekten; ein wachsendes Bewusstsein für Risiken und Gefahren, die die Welt als Ganzes bedrohen; ein quantitativer Anstieg und Bedeutungszuwachs transnationaler Institutionen sowie global vernetzter politischer Bewegungen. Es geht somit um die wechselseitige, horizontale wie vertikale Durchdringung dieser Prozesse, und zwar auf nationaler, subnationaler und transnationaler Ebene“ (Randeria 1998, 16, zitiert nach Tetzlaff 2000, S. 23).

Globalisierungsprozesse werden in verschiedenen Kontinenten, transnationalen Räumen und Staaten von den Menschen je unterschiedlich erlebt. Tetzlaff bündelte einige Fragen, die mit Globalisierungsprozessen verbunden sind, wie folgt:

1. „Was erwarten die Menschen in unterschiedlichen Kulturkreisen von der Globalisierung (...)?
2. Was befürchten sie am stärksten in Hinblick auf eigene kulturelle Werte und Institutionen: eine Unterspülung durch universelle Normen oder eine Befreiung von lähmenden Traditionen?
3. Werden Anpassungsprobleme und Krisenerscheinungen (...) eher auf externe Faktoren (Globalisierung) zurückgeführt oder zum Anlass für interne

Reformen genommen?

4. Welche sozialen Akteure (Länder, Völker, Gruppen) werden von wirtschaftlicher und kultureller Globalisierung am stärksten profitieren können?
5. Wer gehört zu den Verlierern der Globalisierung – zu den von Marginalisierung und sozialer Exklusion bedrohten Völkern und Gruppen?
6. Ist Globalisierung eine Gefahr bzw. eine Herausforderung für lokale und nationale Demokratie?
7. Ist als Konsequenz von Globalisierung eine universelle Konvergenz von Interessenartikulation, Werten und Weltbildern nachweisbar – was die Chancen für friedliche Konfliktlösungen (im Sinne einer globalen demokratischen Streitkultur) erhöhen würde?“ (Tetzlaff 2000, S. 57/58).

Aus Tetzlaffs Überlegungen geht hervor, dass in verschiedenen Kontinenten und Ländern über Globalisierung nachgedacht und Hoffnungen, aber auch Befürchtungen artikuliert werden. Globalisierung verändert Werte und Institutionen. Gehen von ihr emanzipatorische Möglichkeiten (gesellschaftlich, politisch, wirtschaftlich, kulturell und bildungsbezogen) aus? Welche Umbauprozesse finden statt? Sind ihnen Menschen ausgeliefert oder können sie diese möglicherweise mitgestalten? Tetzlaff zeigt, dass es Gewinner und Verlierer der Globalisierung gibt und weiterhin geben wird und dass noch nicht ausgemacht ist, wer jeweils zu den verschiedenen Gruppen gehört. Die Prozesse in der Welt verlaufen dabei nicht immer friedlich; Krisen und Konflikte können sich zuspitzen. Die Frage nach der Möglichkeit zur friedlichen Konfliktlösungen auf der Grundlage einer demokratischen Streitkultur ist (nicht zuletzt) auch eine Bildungsfrage.

Der Begriff der Globalisierung täuscht darüber hinweg, dass innerhalb der globalen Welt miteinander vernetzte Teilräume entstanden sind. Daher ist es sinnvoll, nationale Räume, transnationale Räume, supranationale Räume zu unterscheiden. Ich nehme Definitionen auf, die von einer Gruppe von Soziologen im Jahr 2002 vorgestellt wurde:

Als transnational werden „diejenigen Interaktionen zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen und Staaten bezeichnet (...), die über Grenzen hinweg agieren und dabei gewisse, über die Nationalstaaten hinausgehende Strukturmuster ausbilden“ (Kaelble, Kirsch, Schmidt-Gernig 2002, S. 9). Der Begriff supranational meint neuartige politische Strukturen mit „Kompetenzen oberhalb der nationalstaatlichen Ebene“. So ist die EU „eine sehr spezielle Erscheinungsform des >Transnationalen<“ (ebenda, S. 9).

Transnationale Räume entstehen als Reaktion auf Problemlagen und Herausforderungen, die transnational bearbeitet werden. Sie sind charakterisiert durch dauerhafte, grenzüberschreitende Verflechtungsbeziehungen. In ihnen erfolgen Kommunikation und Austausch über die Grenzen hinweg. In diesem Prozess werden kulturelle Deutungsmuster miteinander konfrontiert; es kommt zu Abgrenzungen und/oder Verflechtungen und Veränderungen. In transnationalen Räumen wechseln Individuen zwischen verschiedenen Orten des Lebens, Arbeitens und Lernens; sie partizipieren an verschiedenen Symbol- und Wissenssystemen.

2. Europa als Beispiel für einen supranationalen Raum und die deutsche Außenpolitik

Angesichts der deutschen Geschichte war deutsche Außenpolitik nach 1945 daran orientiert, eine Integration in „die westlichen Bündnisse“ und in „die westliche Wertegemeinschaft“ anzustreben und „die Durchsetzung eigener nationaler Interessen mit Behutsamkeit“ vorzunehmen (von Bredow 2008, 27). Dabei spielte für die Bundesrepublik Deutschland der europäische Integrationsprozess eine besondere Rolle. Der Integrationsprozess in Europa war für die Bundesrepublik Deutschland zunächst „ein Mittel zur Rückgewinnung der Souveränität“, dann eine Möglichkeit zu demonstrieren, „dass es nicht um irgendwelche Hegemonieansprüche“ ging, später – angesichts der neuen Ostpolitik – Ausdruck der festen „Verankerung des Landes in den westlichen Bündnissen“. Darüber hinaus zielte der Integrationsprozess auch auf das Ziel „einer gemeinsamen Anhebung der ökonomischen Leistungsniveaus und der Stabilität der europäischen Volkswirtschaften“ (von Bredow 2008, S. 114). Gleichwohl gab es Zielkonflikte angesichts einer „nicht einfach glattzubügelnden Differenz zwischen der transatlantischen und der europäischen Orientierung“ (ebenda, S. 114).

Der Bezug auf Europa als „Zivilmacht“ (Gaedtke 2009) wirft die Frage auf, auf welche europäische Tradition dabei Bezug genommen werden soll. Giesen stellte verschiedene Muster europäischen Denkens heraus: Europa als

- klassizistische Ästhetik (unter Übernahme ästhetischer Muster (aus Griechenland oder Italien), oftmals unter Rückbezug auf die Renaissance und den Klassizismus;
- lateinisches Kaisertum (unter Fassung von Europa als religiöser und politischer Gemeinschaft, in der die lateinische Sprache im Diskurs der Intellektuellen dominiert, wobei Europa deutlich gegen den Islam abgegrenzt wird);
- koloniale Mission;
- Aufklärungsbewegung (unter Formulierung der Leitidee des mündigen Individuums und der aufgeklärten Öffentlichkeit);
- inspiriert und geprägt von Bürgerrechtsbewegungen (mit jeweils einem Engagement mit unterschiedlichen Zielsetzungen, zunächst um nationale Unabhängigkeit, dann um Lösung der sozialen Frage (Arbeiterbewegung), dann um Gleichberechtigung von Männern und Frauen (Frauenbewegung) und z.T. mit Sympathie für antikoloniale Befreiungsbewegungen;
- Erinnerungsgemeinschaft der Opfer und Täter mit Orientierung an Leid und Schuld (vgl. Giesen 2002).

Nach Meinung einiger Soziologen können wir für das europäische Selbstverständnis folgende Aspekte konstatieren. Es

1. ... entstand unter einer Perspektive der Vermeidung weiterer Kriege unter Europäern.
2. ... „identifizierte sich (...) mit politischen Zielen wie Demokratie, Friedenssicherung, wirtschaftlicher Wohlstand, innere Sicherheit, aber auch mit hoher

Kultur, mit europäischer Dichtung, Malerei, Musik, Architektur, Stadtkultur“ (Kaelble 2002, S. 89).

3. ... ist Teil einer multiplen Identität. „Der Europäischen Union gehörten die Mitgliedsländer immer durch freiwilligen Beitritt, (...) nicht durch Eroberung oder Besetzung an.“ (ebenda, S. 89). Die europäische Identität baut auf einer Vielfalt von Sprachen auf (Kaelble 2002, S. 90).

Aber auch: Europäische Identität „versteht sich (...) nicht als universelles Modell“ (ebenda, S. 90). Sie bildete sich in verschiedenen Epochen heraus (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Europäisches Selbstverständnis in verschiedenen Epochen,

Bis zum späten 19. Jahrhundert	Überlegenheit (gegenüber außereuropäischen Gesellschaften)
1890-1914	Verunsicherung angesichts geringer wirtschaftlicher Dynamik; antimodernistische Strömungen, Nationalismus; Verschärfung der Konflikte in Europa
1918- 60iger Jahre des letzten Jahrhunderts	Europäische Krise (Angst um Unterlegenheit gegenüber Entwicklungen in den USA und der UdSSR; moralischer Zerfall; Zusammenbruch der europäischen Werte; Teilung in Demokratien und Rechtsdiktaturen)
Seit den 1960iger Jahren	Neues Selbstvertrauen (Fortschrittsidee; Teil eines universellen Modernisierungsprozesses mit Orientierung an Menschenrechten, allgemeiner Bildung, Wohlstand, Verstärkung, Formulierung programmatischer Ideen (Frieden, Demokratie))
Seit den 1980iger Jahren	Aufschwung der öffentlichen Debatte über Europa; Neudefinition der Grenzen, Prozesse der Zivilisierung; Mobilisierung der Öffentlichkeit auf der Grundlage europäischer Symbole
Seit ca. 2008	Diskussion über die Auswirkungen der „flüchtigen“ Moderne

3. Staaten bauen

Im Gegensatz zum europäischen Diskurs betonen amerikanische Denker die Wichtigkeit des Staataufbaus und der Stärkung nationaler Staaten. Francis Fukuyama (2004) analysiert, dass schwache oder gescheiterte Staaten für viele ernste Probleme verantwortlich sind. Er begreift den Staat als Wahrer der öffentlichen Ordnung und als Verteidiger gegen äußere Feinde. Der Kern von Staatlichkeit „ist die Fähigkeit zur Vollstreckung: jemanden in einer Uniform und mit einer Waffe loszuschicken, damit er die Leute dazu bringt, die Gesetze einzuhalten“ (Fukuyama 2004, S. 20). Fukuyama verdeutlicht, dass die Stärke des Staates wichtiger sei als eine Bandbreite staatlicher Institutionen. Er plädiert dafür, Staaten beim Aufbau staatlicher Institutionen zu stärken, damit sie ihre Kernaufgaben wahrnehmen können (2004, S. 36). Schwache Regierungen und fehlende oder unzureichende Institutionen auf der Ebene der Nationalstaaten sind nicht nur ein entscheidendes Hindernis für die Entwicklung (armer) Ländern, sondern auch für die Sicherung der Weltordnung. „Schwache oder gescheiterte Staaten verstoßen gegen die Menschenrechte, provozieren humanitäre Katastrophen, sind der Grund

für massive Migrationsbewegungen und greifen ihre Nachbarn an“ (Fukuyama 2004, S. 132). Fukuyama nennt dafür zahlreiche Beispiele (Somalia, Haiti, Kambodscha, Bosnien, Kosovo, Ruanda, Liberia, Sierra Leone, Kongo, Ost-Timor). Heute könnte diese Liste sicherlich ergänzt werden. Fukuyama ist – mit Blick auf die Delegation von Aufgaben an die internationale Gemeinschaft – skeptisch: „Der internationalen Gemeinschaft sind nicht nur bei der Menge von Kapazität, die sie aufbauen kann, enge Grenzen gesetzt; sie ist de facto der Mittäterschaft bei der Zerstörung von institutioneller Kapazität in vielen Entwicklungsländern schuldig (Fukuyama 2004, S. 62 f). Nichtregierungsorganisationen würden quasi Regierungsfunktionen übernehmen, ohne legitimiert zu sein. Er entwickelt ein Programm zum (Wieder-)Aufbau von Nationen in drei Phasen. Nach gewaltsamen Konflikten, in denen die staatliche Autorität völlig zusammengebrochen ist, sei die Bereitstellung von Sicherheits- und Polizeikräften, humanitärer Hilfe und technischer Unterstützung bei der Restaurierung von Versorgung mit Elektrizität und Wasser, Banken- und Abrechnungssystem und Stabilität erforderlich. Anschließend sind sich selbst erhaltende Institutionen aufzubauen und schwache Staaten, z.B. auch durch schulische Bildung, zu stärken. Fukuyama nimmt gegenüber europäischen Positionen eine skeptische Haltung ein, weil autonome Streitkräfte und demokratisch legitimierte Institutionen fehlen; letztere seien durch Eliten einseitig funktionalisierbar.

Ähnlich äußert sich Henry Kissinger. Er führt aus, dass nach dem „Niedergang der Sowjetmacht“ eine „multipolare Welt“ zurückblieb, in der die Länder Europas nach einer „eigenständigen Identität“ suchen (Kissinger 2014, S. 107). Für ihn ist nach Gründung der Europäischen Union (1993) und der Einführung einer gemeinsamen Währung (2002) noch undeutlich, wie eine neue politische Struktur entwickelt wird, die den Konflikt zwischen der Einschränkung der Souveränität der Macht der Mitgliedsstaaten und einer Innenpolitik nationaler Regierungen löst. Mit Blick auf Fragen der Weltordnung fragt er, wie weltweite Probleme und Konflikte mit Blick auf die formulierten Werte durch Europa angegangen werden, wenn keine Macht vorhanden ist, diese gegen Widerstände durchzusetzen. Er fragt danach, wie Europa seine Rolle in der Welt antizipiert: „Drei Möglichkeiten stehen zur Auswahl: Es baut die transatlantische Partnerschaft aus, nimmt verstärkt eine neutrale Position ein oder strebt eine stillschweigende Übereinkunft mit einer außereuropäischen Macht oder Gruppierung an“ (Kissinger 2014, S. 110). Kissinger fragt, ob und wie das entstehende Europa am Aufbau einer neuen internationalen Ordnung mitwirken wird oder ob „seine inneren Angelegenheiten alle seine Kräfte aufzehren“ werden (Kissinger 2014, S. 111).

4. Zur Unterteilung der Welt in Zonen

Die globale Welt kann unter ausgewählten Gesichtspunkten (z.B. Verteilung des natürlichen Reichtums, der Besiedlung, der Industrialisierung, der Verstädterung, der Verflechtungen) in Zonen unterschieden werden. Tetzlaff differenziert in folgende Zonen:

- „die Zonen relativer militärischer (äußerer) Sicherheit und wirtschaftlicher Prosperität (Westeuropa, Nordamerika); die Region des >demokratischen Friedens<;

- die Zonen rapider Umbrüche, deren Auflösung und Anarchie (Teile Afrikas südlich der Sahara und des islamischen Kulturkreises; die Ränder der früheren Sowjetunion; Unruheprovinzen Kolumbiens, Perus etc.),
- die Regionen aufholender Modernisierung: sich rasch industrialisierende Gesellschaften mit außergewöhnlicher Wirtschaftsdynamik (die Schwellenländer Asiens und Lateinamerikas) und schließlich
- die Transformationsgesellschaften: Im Umbau befindliche Staaten mit Gesellschaften, in denen Prozesse der Nationenwerdung und Staatsbildung noch in vollem Gange sind (Kaukasus-Republiken und andere Teile der GUS) und sie sich unsicher aber unaufhörlich im Sog der Globalisierung weiterer Modernisierung öffnen, öffnen müssen (Iran, Nordafrika, Naher und Mittlerer Osten).“ (Tetzlaff 2000, S. 22).

Entsprechende Zonen können auch mit Blick auf unterschiedliche Beiträge zur Sicherung einer Weltordnung unterschieden werden (vgl. Kissinger 2014).

Das Interesse an einer Zusammenarbeit mit Ländern in verschiedenen Zonen durch die Bundesrepublik Deutschland unterliegt unterschiedlichen Zielsetzungen. So wird in dem Papier des Auswärtigen Amtes „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten“ (Auswärtiges Amt 2011) auf die Verschiebung globaler Gewichte, die Verringerung des „natürlichen Gewichts Deutschlands“ und auf die Bedeutung der Sicherung des Einflusses in der Welt und auf die Aufgabe der Mitgestaltung der Globalisierung durch Bildung, Austausch, Dialog und Respekt verwiesen. Es werden drei Schwerpunkte genannt: „Europa stärken“, „Frieden sichern“ und „Alte Freundschaften pflegen, neue Partnerschaften gründen“ (Auswärtiges Amt 2011, S. 3). Es wird darauf orientiert, die bisherige europäische Zusammenarbeit auf die mittel- und osteuropäischen Länder auszuweiten, zur Sicherung des Friedens und angesichts dramatischer Umbrüche in der arabischen Welt „Transformationspartnerschaften“ einzugehen und neben die Pflege der Beziehungen innerhalb der EU und dem Erhalt der transatlantischen Brücke zu den USA mit Ländern in Asien (wie Indien, Vietnam, China) und in Lateinamerika (Argentinien, Brasilien) und mit Russland und der Türkei in der Kultur- und Bildungsarbeit intensiver zusammen zu arbeiten. Mit Blick auf die Arbeit der deutschen Auslandsschulen wird darauf verwiesen, dass ihre bisherige regionale Verteilung historisch gewachsen sei; sie „wird sich künftig stärker an den außenkulturpolitischen Interessen orientieren“ (Auswärtiges Amt 2011, S. 10). Die Einbindung der Kultur- und Bildungspolitik in die Beteiligung an der Ausgestaltung der Weltordnung macht eigene Schwerpunktsetzungen erforderlich.

5. Vom Übergang der >festen< in die >flüchtige< Moderne und die Auslandsscholarbeit

Welche Rolle kann heute Kultur- und Bildungspolitik als Teil von (Außen-)Politik spielen? Der Soziologe Zygmunt Baumann konstatiert in seiner Diagnose gegenwärtiger

gesellschaftlicher Entwicklungen einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel und fasst ihn als Übergang von der modernen Gesellschaft (Moderne) zur >flüchtigen< Moderne. Er verweist auf folgende Aspekte:

1. Soziale Formen und Institutionen behalten ihre Gestalt nur für kurze Zeit. Sie sind als „Bezugsrahmen für menschliches Handeln und für langfristige Lebensstrategien“ untauglich (Baumann 2008, S. 7).
2. Wir erleben eine Trennung von „Politik und Macht“; Politik wird unfähig, „auf globaler Ebene effektiv zu agieren“ (ebenda, S. 8).
3. Durch „den allmählichen (...) Abbau staatlicher Sicherungssysteme gegen Schicksalsschläge und individuelles Scheitern“ erodiert „die Attraktivität des kollektiven Handelns, und die sozialen Grundlagen gesellschaftlicher Solidarität werden untergraben“ (ebenda, S. 8)

Die Umbrüche in der „flüchtigen Moderne“ schaffen ein neues, „nie dagewesenes Umfeld für individuelle Lebensentscheidungen“ (ebenda, S. 7). „Zwischenmenschliche Bindungen (...) werden immer brüchiger und als vorübergehend betrachtet“ (ebenda, S. 9). Das „Leben jedes Einzelnen (wird) zu einer Reihe kurzfristiger Projekte und Episoden aneinandergefügt“ (ebenda, S. 9). Es wird zur „Sache der Einzelnen, individuelle Lösungen für gesellschaftlich erzeugte Probleme zu suchen, zu finden und umzusetzen; all dies ganz auf sich gestellt und mit Hilfsmitteln und Ressourcen, die für diese Aufgabe völlig ungeeignet sind“ (ebenda, S. 25). Ungewissheit, Vereinsamung und Machtlosigkeit sind die Folge; gleichzeitig wird mehr >Flexibilität< erwartet (ebenda, S. 25). „Dass der Einzelne den Unwägbarkeiten des Waren- und Arbeitsmarktes ausgesetzt ist, (...) begünstigt eine wettbewerbsorientierte Einstellung“; Zusammenarbeit wird zu einer temporären Strategie (ebenda, S. 9).

Können wir Prozesse der Neuausrichtung der deutschen Auslandsschularbeit und ihrer Steuerungselemente auf dem Hintergrund dieser Analyse besser verstehen? Durch das Auslandsschulgesetz vom 5.12.2013 und die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesminister des Auswärtigen und den Kultusministern der Länder der Bundesrepublik Deutschland zum Einsatz von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen werden Regelungen getroffen, die eingebettet in das Bemühen um eine „Anpassung der Strukturen und Instrumente an die Realitäten des 21. Jahrhunderts“ sind (Auswärtiges Amt 2011, S. 3). Im Papier des Auswärtigen Amtes von 2011 werden genannt: „Nutzung privatwirtschaftlicher Elemente, mehr Eigenverantwortung von Schulen bei der Anstellung von Lehrkräften und beim Mitteleinsatz, (...) die Beteiligung der Gastländer (...), sowie eine stärkere Beteiligung der deutschen Wirtschaft (...)“ (ebenda, S. 10).

Entsprechende Überlegungen finden sich auch im Schreiben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an die Schulleiter/innen der Deutschen Auslandsschulen vom 28.2.2011, in dem die Schulen auf Möglichkeiten der Flexibilisierung des Lehrereinsatzes hingewiesen werden; statt teuer vermittelte Auslandslehrer sollen sich die Schulen auch für den Einsatz von Ortslehrkräften entscheiden können. Daneben werden

Richtzahlen für vermittelte Auslandsdienstlehrkräfte festgelegt, die abhängig sind von den angestrebten Abschlüssen und der Zügigkeit der Schule. Zugleich wird deutlich, dass die Auslandsdienstlehrkräfte vor allem für die Sicherung der Reifeprüfungen und der Deutschen Internationalen Abiturprüfungen zuständig sind und ggf. die notwendig zu besetzenden Funktionsstellen (stellvertretende/r Schulleiter/in, Grundschulleiter/in, Oberstufenkoordinator/in, Beauftragte/r für Unterrichtsentwicklung, für Qualität, Koordinator/in für Deutsch als Fremdsprache und für Deutsch als Fachunterricht) übernehmen. Mit Blick auf die Leitung der Schulen wird auf die Möglichkeit der Stärkung des Schulvorstandes durch den Einsatz eines Beauftragten des Vorstandes hingewiesen. Dabei werden die Wichtigkeit des Erbringens von mehr Eigenleistung und die Übernahme von mehr Eigenverantwortung durch die deutschen Auslandsschulen betont. In dem Schreiben der Zentralstelle wird die Möglichkeit einer Öffnung des Auslandsschulwesens für Privatschulanbieter bedacht.

6. Bildungsziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und ihre Strukturen

Als Ziele für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik werden im 17. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik genannt: (1) das Gestalten der internationalen Beziehungen und zwar zukunftsorientiert, stabil, krisenfest und (2) der Aufbau und die Pflege langfristiger Partnerschaften, (3) die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftsstandortes Deutschland, (4) das Wecken von Begeisterung der jungen Menschen für Kultur, Wissenschaft und Forschung in Deutschland, (5) das Werben um Verständnis für deutsche Positionen, eine Sympathiewerbung für Deutschland einschließlich der Vermittlung eines modernen Deutschlandbildes unter Vermittlung von Kunst und Kultur aus Deutschland ins Ausland und (6) die Förderung einer Begegnung der Kulturen, des Gedankenaustausch, der Entwicklung gegenseitigen Verständnisses, des offenen Dialogs durch kulturellen Austausch und durch eine Begegnung zwischen der Gesellschaft und Kultur Deutschlands und der des Gastlandes. Weiterhin werden (7) die Sicherung und der Ausbau der Schulversorgung deutscher Kinder im Ausland, die Förderung des deutschen Sprache im Ausland und des Deutschunterrichts im ausländischen Schulwesen genannt. (8) Nicht zuletzt geht es um die Vermittlung von Werten wie Freiheit, Demokratie und Menschenrechte (17. Bericht der Bundesregierung: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, S. 23).

Wie sehen die Strukturen der deutschen Auslandsschularbeit aus?

Wir finden weltweit 430.000 Schüler/innen an ca. 1600 Schulen. Davon sind 142 deutsche Auslandsschulen (mit personeller sowie finanzieller Förderung aus Deutschland). Es handelt sich hier um deutschsprachige Auslandsschulen oder Begegnungsschulen mit bikulturellem Schulziel, die 21 000 deutsche und 61 000 nicht-deutsche Schüler ausbilden. Daneben aber gibt es fast 1500 ausländische Schulen, an denen Deutsch

unterrichtet wird. Man muss hier sehr unterschiedliche Schultypen unterscheiden:

- Schulen mit verstärktem Deutschunterricht
- Staatliche Schulen mit erweitertem Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache) (ein Ziel: Deutsches Sprachdiplom der KMK), Fit-Schulen des Goethe-Instituts
- Deutsche Abteilungen an staatlichen Spezialgymnasien (Ziel: deutsche Reifeprüfung)
- Schulen/Abteilungen mit bilingualer dualer Berufsausbildung
- Sonnabendschulen (für deutschstämmige Schüler/innen, die die Schulen des Sitzlandes besuchen und zusätzlich Deutsch lernen wollen)

Eine Sonderstellung nehmen die Europäische Schulen mit deutschen Abteilungen und die Bundesweherschulen ein.

Welches professionelle Selbstverständnis ist hilfreich für die Bewältigung der deutschen Auslandsschularbeit?

Da in Partnerländern keine eigenständigen schulischen Strukturen vorhanden sind, sondern Lehrkräfte in Schulen des Gastlandes oder in deutschen Auslandsschulen (als Privatschulen mit eigenständiger Trägerschaft) tätig werden und sie damit in Vertragsstrukturen von Institutionen in Partnerländern eingebunden sind, muss, weil sie z.T. durch die Bundesrepublik (mit) finanziert werden, vertraglich genau geregelt werden, was zu ihren professionellen Aufgaben gehört. In den jeweiligen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden des Bundesverwaltungsamts, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (z.B. für Schulleiter, Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), Landesprogrammlehrkräfte und Bundesprogrammlehrkräfte) werden Grundsätze und Verpflichtungen benannt. Aus ihnen geht hervor, welche Anforderungen mit der Leitungsarbeit oder der professionellen Arbeit in der deutschen Auslandsschularbeit verknüpft sind.

Schulleiter/innen haben „hervorgehobene Verantwortung“, sie beachten die „Verantwortung und Zuständigkeiten der deutschen Auslandsvertretung“. Sie nehmen die „pädagogische Führung“ der Schule wahr (Lehrverfassung, Unterrichtsverteilung, Leitung der Lehrplanarbeit, Führung und Anleitung des Lehrerkollegiums in Konferenzen, Durchführung von Fachgesprächen, Besuche im Unterricht und Verfassen schriftlicher Leistungsbeschreibungen). Sie sind Vorgesetzte des Schulpersonals. Aus dem Vermittlungsangebot der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wählen sie die Auslandsdienstlehrkräfte aus und entscheiden über die Verlängerung der Verträge. Sie unterstützen den Schulvereinsvorstand, auch bei der Erstellung und Überwachung des jährlichen Haushaltsplans. Sie verfassen jährlich Jahresberichte. Sie beachten die Weisungen des Auswärtigen Amtes resp. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und die der Leiter der Auslandsvertretung. Sie nehmen die Leitung „im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ wahr, wahren durch das „Verhalten das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland“ und halten die „Gesetze des Gastlandes“ ein. Sie lernen innerhalb eines Jahres die Landessprache resp. die verwendete europäische Grund-

sprache, nehmen am „kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Leben des Gastlandes sowie der deutschsprachigen Gemeinschaft teil“ und wirken daran mit. Von Schulleitungen wird die Teilnahme an Fortbildungen erwartet (vgl. Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Schulleiterinnen/Schulleiter der ZfA).

Schulleiter/innen an deutschen Auslandsschulen arbeiten in einem Geflecht unterschiedlicher Interessen: Die Schulleiter haben einen Schulleiterdienstvertrag mit dem Schulträger; sie werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelt. Neben den Interessen des Trägervereins der Schule und seinem Schulvorstand und deren Interessen gibt es Interessen von Firmen, die durch Sponsoring die Schule unterstützen, von Schüler/innen und ihren Eltern, die Schulgeld bezahlen und den je unterschiedlichen Typen von Lehrkräften (Ortlehrkräfte, Auslandsdienstlehrkräfte, Landesprogrammlehrkräfte, Bundesprogrammlehrkräfte). Angesichts einer heterogen zusammengesetzten Lehrerschaft kann es zu (meist eher verdeckten) Konflikten mit Blick auf die Besetzung von Funktionsstellen, Status, Aufgabenspektrum und Bezahlung kommen. Die Schulleitungen arbeiten mit hoher Eigenverantwortung. Sie müssen Interessen des Gastlandes und die Interessen der auswärtigen Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland balancieren. Sie sind verantwortlich für die Qualitätsarbeit in der Schule (vgl. den Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland 2006) und für die Beachtung der curricularen Vorgaben bei der fachlichen Arbeit. In der Regel müssen sie sich mit dem Schulvorstand einigen. Dabei kann es sein, dass auch die Schulvorstände wechseln und sie mit wechselnden Schulvorständen kooperieren müssen. Manchmal kann es auch zu Problemen kommen, wenn Vorsitzende und Mitglieder des Schulvorstands, die ihre eigenen Kinder in der Schule haben, eine Sonderbehandlung erwarten; dann kommt es zu einer Verwechslung von Vorstandsaufgaben mit der Wahrnehmung von Elterninteressen.

Deutsche Auslandsschulen sind oftmals nicht sehr stabile Gebilde, denn es gibt regelmäßig hohe Fluktuationen (mit Blick auf die ADLKs und BPLK, die Schulleitung, die nur für eine festgelegte Zeit tätig sind, aber auch mit Blick auf die Mitglieder des Schulvorstandes und die Schüler/innen und ihr Eltern, die oftmals aufgrund neuer Einsatzorte in anderen Ländern nicht mehr die Schule besuchen). Die deutschen Auslandsschulen stehen ggf. in Konkurrenz mit anderen internationalen Schulen. Sie müssen um Schüler/innen werben. Erfolg in diesem Wettbewerb um Schüler/innen ist dabei nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine Kostenfrage (und ggf. von der Höhe des Schulgeldes abhängig und davon, wer ggf. dieses Schulgeld übernimmt (Firmen oder Eltern)). **Fachberater/innen** können entweder in großen Schulen arbeiten und die pädagogische Arbeit von Bundesprogrammlehrkräften oder Landesprogrammlehrkräften anleiten. Sie arbeiten in enger Absprache mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Fachberater sind aber keine Dienstvorgesetzte gegenüber den BPLKs und LPLKs, das sind die einheimischen Schulleiter. Sie legen Aufgaben fest und überprüfen ihre Erfüllung. Sie entwickeln Hinweise für die Umsetzung von Programmen und koordinieren

und Überprüfen ihre Erfüllung. Sie sichern die Einhaltung der Unterrichtsverpflichtung. Oftmals müssen sie innerhalb einer Stadt oder im gesamten Land herumreisen, um Lehrkräfte zu treffen. Sie müssen in besonderer Weise über fachliche, aber auch soziale Kompetenzen verfügen. Sie erteilen zwar selbst Unterricht, aber in deutlich geringerem Umfang. Sie übernehmen Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung und manchmal auch in der Lehrerbildung.

Fachschäftsberater/innen haben meist einen Vertrag mit dem Partnerland und mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Sie erteilen selbst Unterricht (18 Stunden), übernehmen darüber hinaus weitere Aufgaben (Fortbildung). Die Arbeit von Fachschäftsberater/innen kann sich unterscheiden, je nachdem, ob sie in großen Städten mit mehreren Schulen tätig sind oder in einem Land, wo Schulen weit verstreut liegen und wo große Entfernungen zu überwinden sind, um sie aufzusuchen. Fachschäftsberater/innen sind oftmals für die curriculare Arbeit in mehreren Schulen verantwortlich. Bei DSD-Prüfungen sitzen sie den Prüfungskommissionen vor.

Die Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide für **Auslandsdienstlehrkräfte** legen deren Aufgaben fest. Sie nehmen „ihre pädagogische Aufgabe im Sinne der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ wahr, beachten die „Interessen des Gastlandes“ und verhalten sich so, „dass ihr persönliches Auftreten positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie die deutsche Kultur wecken mit dem Ziel, zur Verständigung und Begegnungsbereitschaft beizutragen“. Zu den Pflichten gehören insbesondere „Verschwiegenheit in dienstlichen Angelegenheiten, Pflicht zu kollegialem Verhalten, Beachtung und Befolgung ergangener Weisungen, Loyalität gegenüber Vorgesetzten, uneigennützig und dem Wohl der Bildungseinrichtung dienende Aufgabenerfüllung sowie die Einhaltung des Dienstweges“. Von den Lehrkräften werden neben der Erteilung des Unterrichts die Übernahme „weiterer schulstrukturtragender Aufgaben gemäß Weisung des deutschen Leiters bzw. Koordinators oder der Zentralstelle“ erwartet. Dazu gehört auch die Mitwirkung an Prüfungen. Sie nehmen an Fortbildungen teil oder führen eigenständig Fortbildungen durch, lernen die Landessprache, nehmen teil „am kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Leben des Gastlandes“ (Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK)). Entsprechende Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide gibt es auch für Landesprogrammlehrkräfte, Bundesprogrammlehrkräfte und für Abteilungsleiterinnen an ausländischen staatlichen Bildungseinrichtungen. Die Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen befinden sich ebenfalls in einem Geflecht von Interessen zwischen der deutschen Auslandsschule, ihrem Trägerverein, dem Schulleiter, den Schüler/innen und Eltern und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Bundesprogrammlehrkräfte stehen quasi zwischen zwei unterschiedlichen Systemen (dem Schulsystem im Partnerland, bei dem sie eingestellt sind, und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). Vorgesetzter ist der Schulleiter der Schule im Partner-

land oder der deutschen Auslandsschule; vertraglich sind sie an die ZfA gebunden, die vor Ort durch den Fachberater vertreten wird. Manchmal arbeiten Bundesprogrammlehrkräfte an mehreren Schulen. Sie erhalten ein Ortsgehalt (auf der Grundlage eines Arbeitsvertrags mit der Schule) und eine Grundzuwendung (deren Höhe sich nach der Lehrbefähigung richtet). Die Anzahl der Stunden, die sie unterrichten müssen, wird von der Schulleitung der Schule festgelegt. Zusätzlich zum Unterricht übernehmen sie das Vorbereiten von Prüfungen, die Formulierung von Aufgaben und das Bewerten der Testarbeiten. Bundesprogrammlehrkräfte, die an einer oder mehreren Partnerschulen im Ausland arbeiten, müssen weitgehend eigenständig und auf sich allein gestellt arbeiten.

Ortslehrkräfte erhalten nur ein ortsübliches Gehalt; sie sichern aber vielfach – bei häufig wechselnden Bundesprogrammlehrerkräften oder Auslandsdienstlehrkräften (ADLKs) - die Kontinuität der Arbeit der deutschen Auslandsschule. Dabei ist der Umfang der zu leistenden Stunden (oft an mehreren Schulen) manchmal deutlich höher als der Stundenumfang der von der ZFA oder den Ländern der Bundesrepublik entsandten bzw. vermittelten Lehrkräfte.

Herausforderungen der deutschen Auslandsschularbeit in der flüchtigen Moderne

Nachdem wir uns die Aufgaben der verschiedenen Leitungskräfte und Lehrkräfte auf der Grundlage der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide verdeutlicht haben, wollen wir uns vergegenwärtigen, worin einige der Herausforderungen der deutschen Auslandsschularbeit in der „flüchtigen Moderne“ (Baumann) bestehen:

- Durch die Vervielfältigung der Schultypen, besonders durch die DSD-Schulen und das Angebot von verstärktem Deutschunterricht in den Schulen der Partnerländer müssen Lehrkräfte zunehmend eigenverantwortlich und problemlösend tätig sein.
- Scheitern oder Gelingen der deutschen Auslandsschularbeit wird zunehmend als Ergebnis individuellen (gekonnten oder weniger gekonnten) Handelns verstanden. Dabei ist ein Zuwachs an Verantwortung für die Schulleitungen und die Lehrkräfte bei gleichzeitiger Zunahme des Umfangs der Aufgaben festzustellen.
- Daher stellt sich in besonderer Weise die Frage nach der Klarheit über die professionellen Aufgaben von Leitungskräften und Lehrkräften verschiedenen Typs, die in der deutschen Auslandsschularbeit tätig sind, nach ihrer Vorbereitung und Begleitung und nach der Qualität des Unterstützungssystem für Schulleiter/innen und Lehrkräfte.

Die Vervielfältigung der Aufgaben in der deutschen Auslandsschularbeit geht mit einer Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten in je unterschiedlichen Situationen einher, die auf der Grundlage der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide allein schwerlich antizipiert werden können. Denn die konkrete Ausgestaltung der Arbeit ist abhängig von dem Land, in dem man tätig wird, von den Bedingungen in

der jeweiligen Schule (mit Schulleitung, Schulvorstand) oder von den Schulstrukturen der Partnerländer und den Bedingungen in der Einzelschule etc. Die tatsächlichen Herausforderungen sind ggf. bei Beginn der Tätigkeit nur bedingt erkennbar.

Zielsetzungen für die deutsche Auslandsschularbeit sind auf der Ebene des Curriculums für deutsche Auslandsschulen, auf der Ebene der erwarteten deutschen Sprachkompetenzen (Deutsches Sprachdiplom I und II) und auf der Ebene der Qualitätsarbeit der Einzelschule konkretisiert. Es scheint mir darüber hinaus sinnvoll, sich die Rahmenbedingungen für die jeweilige schulische Arbeit mit Blick auf die Konfigurationen, innerhalb derer gearbeitet wird, zu durchdenken.

Das kann jedoch ein einzelner Schulleiter, Fachberater oder eine einzelne Lehrperson nur schwerlich allein leisten. Daher scheint es mir geboten, dass die deutsche Auslandsschularbeit konkretisiert wird mit Blick auf die großen Zonen (Kontinente, Gruppen von Ländern), innerhalb derer deutsche Auslandsschularbeit geleistet wird. Mit Blick auf das Berufsaufgaben von Schulleiter/innen, Fachleiter/innen, Fachbereichsleiter/innen und Lehrkräften ist es nötig, Berufsbilder und Berufsleitbilder (und professionelle Regeln) zu schaffen, auch um zu konkretisieren, was es bedeutet, mit den pädagogischen Zielsetzungen deutscher Auslandsschularbeit in deutschen Auslandsschulen, aber auch in Begegnungsschulen oder in Schulen mit verstärktem Deutschunterricht tätig zu sein. Erfahrungsberichte über deutsche Auslandsschularbeit stellen oftmals „Best Practice“ heraus. Wird gezeigt, wie diese guten Ergebnisse erzielt wurden und welche Zielsetzungen, Maßnahmen und Prozesse damit verbunden waren, wird sicherlich daraus gelernt werden können. Über die Darstellung beispielhafter Praxis hinaus wären jedoch auch Berichte über je unterschiedliche (konfliktreiche) Situationen in verschiedenen Schulen und Wege zu ihrem Aushalten oder zu ihrer Bearbeitung und Lösung wünschenswert. Soll deutsche Auslandsschularbeit selbst ein lernfähiges System werden, ist zu vergegenwärtigen, welche Herausforderungen in den verschiedenen Zonen resp. in einzelnen Ländern und ihren Schulen auftreten und sie in einem Berufsleitbild zu skizzieren.

Wenn deutsche Auslandsschularbeit mehr sein soll als das Handeln individueller Lehrkräfte in Schulen in Partnerländern oder in ausgewiesenen deutschen Auslandsschulen, wird an der Entwicklung konstitutiver Regeln für professionelle deutsche Auslandsschularbeit gearbeitet und diese in ihrer Bedeutung begründet, erklärt und weitergegeben werden müssen. Diese Regeln müssen für das pädagogische Handeln in Schulen in verschiedenen Zonen der globalen Welt konkretisiert und angepasst werden. *(Hervorhebung durch die Redaktion)*

Angesichts der Herausforderung durch gesellschaftliche Transformationsprozesse und erlebter Krisen und Konflikten stellt sich die Frage, wie das System auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik und deutscher Auslandsschularbeit, das lose gekoppelt agiert, aus den Erfahrungen der einzelnen, auch der einzelnen Lehrkräfte, Fachberater und Schulleiter lernen und Erfahrungen weitergeben kann. Die Verbände haben dabei die Aufgabe, nicht nur Hilfe und Beratung in Krisen und Konflikten anzubieten, sondern

einen kollektiven Lernprozess zu organisieren, der die Erfahrungen jedes Individuums übersteigt.

Es wurde schon auf die Herausbildung eines Weltbildungssystems mit Blick auf die Semantik, die Erhebung von Daten über Schulleistungen und Vorgaben für Qualität hingewiesen und gezeigt, dass die nationale Systeme durch Veröffentlichung von Kennziffern miteinander in einen Wettbewerb gesetzt werden; auch dadurch finden Prozesse der Angleichung mit Blick auf Orientierungen und Strukturen statt (vgl. Kiper 2013). Es stellt sich die Frage, ob durch die pädagogische Arbeit im Kontext deutscher Auslandsschularbeit Besonderheiten entfaltet werden, die über die Formierungen im Weltbildungssystem hinaus Orientierungen geben könnten.

7. Aufklärung, Bildung und Weltöffentlichkeit

Die Gestaltung der Beziehungen in Zonen in der globalen Welt ist nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine bildungs- und kulturpolitische Aufgabe, die im Kontext von Diskursen, auch öffentlichen Diskursen stattfindet. Auch wenn mit dem Begriff der >Öffentlichkeit< je verschiedene Vorstellungen verbunden sein können, z.B. Öffentlichkeit im Gegensatz zu Privatheit als öffentliche Angelegenheit mit Bezug zum politischen System, Öffentlichkeit im Sinne der öffentlichen Meinung, ermittelt durch Umfragen oder artikuliert durch Massenmedien, Öffentlichkeit als normativer Begriff (mit dem Anspruch auf eine Kontrolle der Macht auf der Grundlage von Raisonement und Diskussionen, geleitet durch die Prinzipien der Vernunft) und damit als diskursiv angelegte „Umwelt“ für andere gesellschaftliche Teilsysteme (mit Kommunikation als zentralem Medium) und Öffentlichkeit als Beobachtungsinstanz für staatliches Handeln, so wird sie doch durch Bildungsprozesse mit fundiert. Wenn wir nicht nur für Nationen, sondern auch für supranationale Räume (z.B. Europa), für transnationale Räume oder für die globale Welt auf Demokratie und Zivilisierung setzen, kommt der Herausbildung einer wohl informierten, aufgeklärten, der Rationalität und der Vernunft verpflichteten Öffentlichkeit besondere Bedeutung zu.

Öffentlichkeit kann politisch-rechtlich, national und transnational und sozialintegrativ gedacht werden. Öffentliche Kommunikation ist voraussetzungsvoll. Mündige Menschen können Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden, sie gewinnen aus Daten Informationen und generieren Wissen; sie verfügen über Relevanzstrukturen und Interpretationsressourcen (vgl. Imhoff 2002). In der globalen Welt erleben wir den Prozess der Herausbildung einer Weltöffentlichkeit. Sie „konstituiert sich (...) als die aus vielen Einzelperspektiven zusammengesetzte Beobachtung des Systems der Weltpolitik und bildet insofern die >Umwelt< für das System Weltpolitik“ (Kaelble et al 2002, S. 22). Weltöffentlichkeit entsteht im Rahmen von Lösungsprozessen gegenüber der Bindung an einzelne konkrete Staaten. Sie wird zur globalisierten Beobachtungsinstanz für das Handeln der Staaten und steht ihnen gegenüber. Auch die Weltöffentlichkeit ist auf Bildungsprozesse angewiesen.

Die Formulierung erweiterter Zielsetzungen für Bildungsprozesse geht mit einem Nachdenken über die Fundierung dieser Weltöffentlichkeit durch Bildung einher. Als Ziele werden u.a. genannt, dass Menschen sich in anderen Ländern und fremden Kulturen bewegen können, sich für andere Kulturen interessieren und interkulturelle Kompetenz ausbilden, dass sie befähigt werden zur Experten-Experten und Experten-Novizen-Kommunikation in transnationalen Räumen, supranationalen Gebilden und in der Weltgesellschaft (vgl. auch Kiper & Mischke 2008), dass sie mehrsprachig werden und die Bereitschaft zu reisen und (auf Zeit) an verschiedenen Orten zu leben (Mobilität) ausbilden.

Lehrkräfte wirken in ihrem Handeln und Verhalten als Modell; sie stehen für Bildung und Kultur, für die Fähigkeit zur Begegnung, zum Gedankenaustausch und offenen Dialog. Ihr Denken und Sprechen, ihr Handeln und Verhalten wird unter der Fragestellung, wie sie diese Werte zum Ausdruck bringen, von ihren Schüler/innen und Eltern, von Kollegen und Öffentlichkeit in den Partnerländern beobachtet, eingeschätzt und bewertet. Da die Lehrkräfte vor die Aufgabe gestellt sind, diesen Werten verpflichtet in je verschiedenen Ländern zu handeln, müssen sie möglicherweise reflektieren, was es bedeutet, diese implizit und explizit zum Tragen zu bringen.

8. Schlussüberlegungen

Während die Bildungs- und Kulturarbeit innerhalb der Bundesrepublik Deutschland in der Verantwortung der Länder liegt, die sich bezogen auf Ziele, Maßnahmen und Instrumente ggf. abstimmen und damit eine eher föderale oder kommunale Perspektiven gegeben sind, ist Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland Teil der auswärtigen Politik. Von Schulleitungen und Lehrkräften im Ausland wird erwartet, sich als Teil auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik zu verstehen. Das setzt aber ein Nachdenken über Fragen der Gestaltung von Welt und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzeptionen von Weltordnung voraus. Die Erfahrungen in den verschiedenen „Zonen“ der Welt, in verschiedenen Ländern unterscheiden sich nicht nur aufgrund der besonderen schulischen Einsatzorte und der damit gegebenen Aufgaben (deutsche Auslandsschulen, Schulen im Partnerland mit verstärktem Deutschunterricht) oder der Städte und Länder, in denen sie tätig werden; auch die Außenpolitik der Bundesrepublik hat in den verschiedenen „Zonen“ der Welt unterschiedliche Zielsetzungen.

Lehrkräfte sind herausgefordert, sich mit den Grundzügen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sich mit den Interessen, die die Außenpolitik in der Zone bestimmen, in der man tätig ist oder tätig wird, auseinanderzusetzen. Sie ist Voraussetzung für die Entwicklung angemessener mentaler Modelle für das Verständnis der Ziele und Aufgaben in der Schule. Mir scheint es geboten, ausgehend von den rechtlichen Regelungen ein eigenes Berufsleitbild für Lehrkräfte in der deutschen Auslandsschularbeit zu verfassen. Dieses müsste – neben wertorientierten Hinweisen zum Handeln – auf der Grundlage von Fällen und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Auslands-

schularbeit formuliert werden.

Angesichts der politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in der globalen Welt scheint es mir notwendig, grundsätzlich über Ziele der pädagogischen Auslandsschularbeit unter Bedingungen von Globalisierung nachzudenken. Es ist dabei sicherlich wichtig, über diese Ziele nicht nur unter einer allgemeinen Perspektive zu reflektieren, sondern sie für das pädagogische Handeln in verschiedenen „Zonen“ zu konkretisieren. Angesichts der vielfachen Vereinzelung von Lehrpersonen bei gleichzeitiger Zunahme der Aufgaben ist zu fragen, wo geeignete Partner für das pädagogische Handeln zu finden sind. Dabei ist zu fragen, ob und welchen Beitrag die Bildungsarbeit im Ausland für die Fundierung von Vernunft und Rationalität als Grundlagen für wertbezogenes Handeln leistet. Ist sie den Zielen der Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität verpflichtet? Leistet die deutsche Bildungsarbeit einen ausreichenden Beitrag für die Konstitution der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auf nationaler Ebene, supranationaler Ebene und auf der Ebene der Weltgesellschaft? Welche Rolle spielen dabei der Aufbau und die Stärkung von Schulen als Institutionen? Über diese Fragen wird sicherlich auch im Rahmen der AGAL weiter nachzudenken sein.

Anmerkungen:

(1) Während im Kontext einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft die Bedeutung von Kultur gering geschätzt wird, diskutieren Politologen oder Soziologen deren Relevanz. Unter „Kultur kann (...) ein dicht gewebtes Netz von Bedeutungsstrukturen verstanden werden, das den Einzelnen umfängt und dessen (...) Handeln durch sozialisationsbedingte habituelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster prägt“ (Tetzlaff 2000, S. 37 f). Kultur kann als „Speicher gemeinsamer Erfahrungen“, als „System standardisierter Orientierungen“ verstanden werden. Sie wird zur Grundlage für die Unterscheidung von >wir< und >anderen< und zur Grundlage für persönliche, professionelle, soziale Selbstvergewisserung. Im Kontext von wirtschaftlichen Globalisierungsprozessen kann sie eine bewusste Reaktion sein und als Rückbesinnung auf (je unterschiedlich interpretierte) Traditionen oder als Herausforderung zur Bewältigung des Wandels entfaltet werden. Sie erscheint dann als Ressource der Selbstbehauptung oder als Herausforderung zur Realitätsprüfung der eigenen Weltbilder oder auch als Grundlage für wertbezogenes Handeln.

(2) Wenn deutsche Lehrkräfte an Schulen des Partnerlandes arbeiten, arbeiten sie auf der Grundlage der dortigen Rechtsverhältnisse und der sozialen Regeln des Partnerlandes. Hier stellen sich die Fragen nach Möglichkeiten und Formen der Partizipation und der Beteiligung an der Ausgestaltung dieser Schulen über die beispielhafte Arbeit vor Ort hinaus. Lernfähigkeit und nach der Entwicklung von Passungen für die verschiedenen Herausforderungen. Dazu sind Systeme des Feedback Gebens und Nehmens herauszubilden.

Literatur:

- Auslandsschulgesetz (ASCHG) vom 5.12.2013
- Auswärtiges Amt: Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung – Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten. September 2011
- Baumann, Zygmunt: Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg 2008
- Bredow, Wilfried von: Die Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: VS 2008 (2. Auflage, 1. Auflage 2006)
- Fukuyama, Francis: Staaten bauen. Die neue Herausforderung internationaler Politik. Berlin: Propyläen 2004
- Gaedtker, Jens-Christian: Europäische Außenpolitik. Paderborn: Schöningh 2009
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000
- Giesen, Bernhard: Europäische Identität und transnationale Öffentlichkeit. Eine historische Perspektive. In: Kaelble, Hartmut, Kirsch, Martin & Alexander Schmidt-Gernig (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2002, S. 67-84
- Imhof, Kurt: Öffentlichkeit und Identität. In: Kaelble, Hartmut, Kirsch, Martin & Alexander Schmidt-Gernig (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2002, S. 37-56
- Kaelble, Hartmut: Das europäische Selbstverständnis und die europäische Öffentlichkeit im 19. und 20. Jahrhundert. In: Kaelble, Hartmut, Kirsch, Martin & Alexander Schmidt-Gernig (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2002, S. 85-109
- Kaelble, Hartmut, Kirsch, Martin & Alexander Schmidt-Gernig: Zur Entwicklung transnationaler Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2002, S. 7-33
- Kiper, Hanna: Schule in der Weltgesellschaft. In: GEW: Kultur- und Bildungsarbeit im Ausland. Bildung als Privatsache? 19. Fachtagung für RückkehrerInnen und Interessierte. Dokumentation über die Tagung der Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer der GEW 2012. Frankfurt/Main 2103, S.40-54
- Kiper, Hanna: Theorie der Schule. Stuttgart: Kohlhammer 2013
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Stuttgart: Kohlhammer 2008
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang: Unterrichtsplanung. Weinheim, Basel: Beltz 2009
- Kissinger, Henry: Weltordnung. München. C. Bertelsmann Verlag 2014 (Originalausgabe unter dem Titel >World Order<, New York 2014)

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.4.2010).
- Mägdefrau, J. (2013): Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes. Eine empirische Studie. In: Deutsche Lehrer im Ausland 60. Jg., Nr. 4, S. 387-391.
- Mersch, S., Kühn, S.M. (2014): Das deutsche Auslandsschulwesen als neues Forschungsfeld empirischer Bildungsforschung. In: Deutsche Lehrer im Ausland 61. Jg., Nr. 1, S. 9-16.
- Pollock, D., van Reeken, R.E., Pflüger, G.: Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke 2007 (2. Auflage)
- Randeria, Shalini: Globalisierung und Geschlechterfrage: Zur Einführung. In: Klingebiel, Ruth, Randeria, Shalini (Hrsg.): Globalisierung aus Frauensicht. Bilanzen und Visionen. Bonn 1998, S. 16-33
- Stichweh, Rudolf: Die Entstehung einer Weltöffentlichkeit. In: Kaelble, Hartmut, Kirsch, Martin & Alexander Schmidt-Gernig (Hg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus 2002, S. 57-66
- Tetzlaff, Rainer: Globalisierung - >Dritte Welt<-Kulturen zwischen Zukunftsängsten und Aufholhoffnungen. In: ders. (Hrsg.): Weltkulturen unter Globalisierungsdruck. Bonn: Verlag j.h.W. Dietz 2000 (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung) 2000, S. 18-64
- Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesminister des Auswärtigen und den Kultusministern der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum Einsatz von Lehrkräften im deutschen Auslandsschulwesen und zum Gesetz über die Förderung Deutscher Auslandsschulen vom 5.12.2103
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Köln.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2009): Rahmenplan für >Deutsch als Fremdsprache< für das Auslandsschulwesen. Köln.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2010): Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Schulleiterinnen/Schulleiter (Az: Zfa 5 – (1.10.2010)
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2010): Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Auslandsdienstlehrerkräfte (Az: Zfa 5 – (18.5.2011)
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2010): Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Bundesprogrammlehrkräfte (Az: Zfa 5 – (8.5.2011)
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2010): Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für Landesprogrammlehrkräfte (Az: Zfa 5 – (1.10.2010)
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2010): Verpflichtungs- und

- Zuwendungsbescheid für Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleiter an ausländischen staatlichen Bildungseinrichtungen (Az: ZfA 5 – (1.10.2010)
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2011): An alle Schulträger sowie Schulleiterinnen und Schulleiter der Deutschen Auslandsschulen
 - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZFA) (2014): Bildungswelten 2013/2014. Köln.

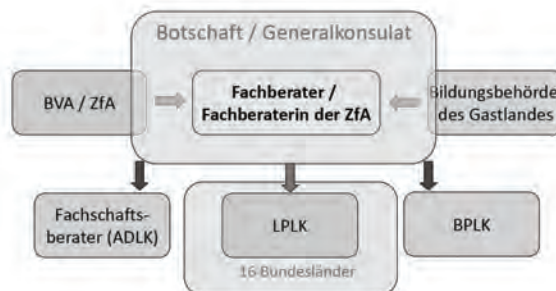


Der Autor neben Wolfgang Reinert, der als Moderator die anschließende Diskussion leitete.

Dr. Ulrich Dronske, ZfA

Leiden an Leitung

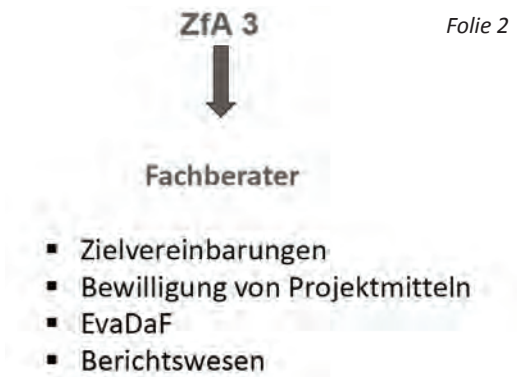
Bevor wir uns dem Leiden am Leiten zuwenden, müssen wir uns die Bedingungen ansehen, unter denen das Leiden wirksam wird. Dass die leitende Tätigkeit des Fachberaters von einer ganzen Serie von Sonderbedingungen gerahmt wird, zeigt der Blick auf die erste Folie, an der sich demonstrieren lässt, in welchem komplexen Gefüge hier geleitet werden muss. Die Führungsfunktion des Fachberaters ist gleichsam dreifach



Folie 1

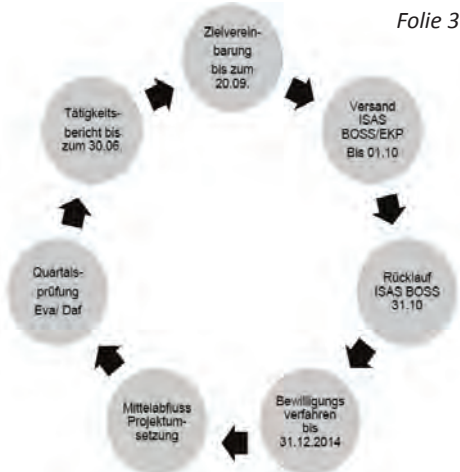
aufgehängt im Arrangement ihm über- oder vorgeordneter Institutionen:

- Als Mitarbeiter des BVA – ZfA – ist er in seiner Tätigkeit an Zielvereinbarungen, die die Aufgaben im Rahmen der arbeitsvertraglichen Vorgaben für ein Jahr präzisieren, sowie an Projektmittelbewilligungen gebunden, die die Voraussetzungen für die Finanzierung seiner geplanten Aktivitäten ist. Über diese hat er etwa in jährlichen Tätigkeitsberichten Rechenschaft abzulegen (siehe hierzu die Folien 2 und 3).



Folie 2

- Als Akteur im Ausland und in einem ausländischen Bildungssystem gelten für ihn selbst verständlich die dort existierenden rechtlichen Vorgaben, insbesondere aber die institutionellen Anordnungen und die curricularen Bestimmungen, die spezifischen Lerntraditionen, die das Handlungsfeld Schule und die Köpfe der Lehrer und Lerner gleichermaßen prägen, Stundentafeln, Vorgaben für die Lehrerfortbildung usw.



Folie 3

- Als Handelnder innerhalb der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ist er zudem verpflichtet, eng mit der Botschaft zusammenzuarbeiten. Und er hat es mit drei Gruppen von Lehrern zu tun, die seiner Leitung in sehr unterschiedlichem Maße anvertraut sind:
- der Fachschaftsberater, auf dessen konkretes Tätigkeitsprofil er noch am direktesten (etwa durch Zielvereinbarungen) Einfluss nimmt;

Aktueller Personaleinsatz
(im DSD-Programm, Stand April 2014)

Folie 4

	Anzahl
Fachberater	56
Fachschaftsberater (ADLK)	79
davon mit Länderkoordination	13
Landesprogrammlehrkräfte (LPLK)	100
Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK)	148

- die Bundesprogrammlehrkraft, für deren Einsatz an der bzw. den Schulen er vor allem Sorge trägt;
- und schließlich die Landesprogrammlehrkraft, die als versendete Lehrkraft ihres Bundeslandes eben diesem und nicht dem Fachberater verantwortlich ist.

Übersicht der Stellen pro Land: **Stellenplan**
welche Lehrkräfte (ADLK, LPLK, BPLK) an welcher Schule vorgesehen

Wie sich die Leitungsfunktion des Fachberaters gegenüber diesen drei Lehrergruppen genauer darstellt, vermittelt Folie 8, während die Folien 5-7 den aktuellen Personaleinsatz, die Gehaltskosten der verschiedenen Gruppen der Lehrkräfte, sowie den Vermittlungs- bzw. Nachbesetzungsprozess verdeutlichen.

Damit ist das personelle und institutionelle Einsatzfeld des Fachberaters halbwegs beschrieben. Die Beziehung zur ZfA, die fernab im idyllischen Bonn eigene Konzepte zu schmieden scheint, ist durch starke räumliche und oft auch kommunikative Distanz gekennzeichnet. Den Vorteil seiner hohen Eigenständigkeit im eigenen beruflichen Feld zahlt der Fachberater mit einer häufig als unzureichend empfundenen Unterstützung durch das Mutterhaus, dessen Handlungsmuster manchmal intransparent, manchmal dem eigenen Handlungsfeld nicht angemessen zu sein scheinen. Das Leiden an Leitung ergibt sich allerdings vor allem aus dem hohen Maß an Diffusion, das mit der Fachberaterrolle einher-

Kosten

- ADLK: 100.000 € / Jahr
- BPLK: 50.000 € / Jahr
- LPLK: 10.000 € / Jahr (Bundeskosten)

Personelle Förderung ist die teuerste Förderung!

- unter besonderer Kontrolle des Bundesrechnungshofs
- verantwortungsvoller und gut begründeter Umgang mit Stellenbesetzungen

Folie 5



Folie 6

- Fürsorge / Betreuung
 - Schuleinsatz (vermittelnde Rolle zw. SL und PLK)
 - Aufenthaltsgenehmigung / Visaangelegenheiten
 - Interkulturelle Hilfe
- Vertragsangelegenheiten
 - Verlängerung Befürwortung / Ablehnung
 - Leistungsbeschreibungen
 - Dienstliche Beurteilungen bei Beauftragung
- Inhaltliche Führung
 - eventuell Zielvereinbarungen
 - Personalgespräche
 - Hospitationen

Folie 7

geht. Die Rollenerwartungen sind stark divergent, etwa wenn es um die Schlichtung von Konflikten zwischen Schulleitungen und eingesetzten deutschen Lehrkräften geht. Die Leitungsfunktion realisiert sich in oft freundschaftlichen Beziehungen vor allem zu den im selben Land am selben Ort sich befindenden deutschen Lehrkräften, die dort – wie der Fachberater auch – Teil der deutschen Community sind und deren Kinder mit denen des Fachberaters in dieselbe Deutsche Schule gehen. Hier passiert es nicht selten, dass die Trennung von Berufs- und Privatleben sich z. T. auflöst. Während also häufig eine starke soziale Nähe zwischen Fachberatern und den von ihm am selben Ort eingesetzten deutschen Lehrern herrscht, kennt er andere Lehrkräfte aus seinem Programm nur von den wenigen Schulbesuchen oder von Fortbildungsmaßnahmen. So bestehen eine extreme Distanz zu bestimmten Lehrkräften und eine extreme Vertrautheit zu anderen unvermittelt nebeneinander.

In all diesen Aspekten nützt es dem Fachberater wenig, als Funktionsträger zu agieren. Die unterschiedlichen Anmutungen, die ihm entgegengebracht werden, lassen sich nur kommunikativ harmonisieren oder wenigstens aushalten. Wem dies nicht gelingt, der leidet auch in der Position des Leitenden an Leitung. Wer mit dieser Position zurechtkommt, hat mindestens zweierlei anzubieten: eine postkonventionelle Normorientierung und ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz. Beides macht bekanntlich glücklich.





Der Autor arbeitete in der Arbeitsgruppe über Leitungsmissgeschicke mit – im Bild von rechts: Vivian Breucker, Sebastian Kukuk, Jürgen Velsing, Marina Melber, Wolfgang Reinert, Ulrike Puteanus, Thorsten Lesemann (verdeckt), Diethild Simon (verdeckt) und Rolf Schwab

Sebastian Kukuk

Die Schulleitung einer Deutschen Auslandsschule im Fokus einer Masterarbeit

Schulentwicklung und -management sind Gegenstand einer breiten wissenschaftlichen Auseinandersetzung in vielfältiger Ausprägung. So setzt man sich einerseits mit Professionswissen und Handlungsempfehlungen auseinander, untersucht andererseits aber auch im Dienste einer kritisch-distanzierten Erkenntnisgewinnung das Führungs- und Selbstverständnis, Funktionsvoraussetzungen und die Rolle der Schulleitung für Schulentwicklungsprozesse. Beispielhaft seien an dieser Stelle die Arbeiten von Hans-Günter Rolff, Martin Bosen, Rolf Dubs, Ewald Terhart, Stephan Gerhard Huber oder Rolf Arnold erwähnt. Auch im Auslandsschulwesen greift man – gerade im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse – auf diese Erkenntnisse zurück. Offen bleibt jedoch, inwieweit die strukturellen Besonderheiten einer Deutschen Schule im Ausland das Schulleitungshandeln im Hinblick auf Konfliktsituationen und mögliche Bewältigungsstrategien beeinflussen. Bislang hat sich die Forschung nur vereinzelt mit dem Thema Schulleitung an Deutschen Auslandsschulen (und dem Deutschen Auslandsschulwesen generell) auseinandergesetzt. Dabei nimmt die Bedeutung des Auslandsschulwesens vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen in einer zunehmend internationalisierten Welt und somit auch die Notwendigkeit einer differenzierten Auslandsschulforschung zu. Mein Forschungsvorhaben soll einen Teil dazu beitragen.

Ich studiere Lehramt für Gymnasien (Master of Education) in den Fächern Englisch und Politik-Wirtschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Rahmen

der Abschlussarbeit meines Studiums nahm ich an der Tagung „Leiden an Leitung“ in Mariaspring teil und führte am Rande Interviews mit ausgewählten Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Die Universität Oldenburg bietet die Möglichkeit, die Masterarbeit in den Bildungswissenschaften zu verfassen, sofern man sie empirisch ausrichtet und einen berufs-feldbezogenen, forschungsrelevanten und fachwissenschaftlich begründeten Fokus berücksichtigt. Das Themenfeld Deutsche Auslandsschularbeit eignet sich nicht nur vor diesem Hintergrund in besonderem Maße. So bietet die Universität durch die „Arbeits-stelle deutsche Auslandsschularbeit“ auch ein umfangreiches Archiv aus Dokumenten, welches einen detaillierten Zugang zur Thematik ermöglicht. Betreut wird das Archiv gegenwärtig von Prof. Dr. Hanna Kiper, die auch in ihrer Vorlesung im Rahmen des Mastermoduls „Theorie der Schule“ die Auslandsschularbeit thematisiert und zudem regelmäßig ein vertiefendes Seminar anbietet, an dem auch ich im letzten Semester teilnahm. Die Arbeit Deutscher Schulen im Ausland weckte mein Interesse nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern vor allem auch aus persönlicher Sicht, da ich selbst die Möglichkeit, später an einer Deutschen Schule im Ausland zu arbeiten, durchaus in Betracht ziehe.

In der Arbeit soll untersucht werden, inwieweit individuelle und strukturelle Voraussetzungen erfolgreiches Schulleitungshandeln an einer Deutschen Auslandsschule be-dingen.

Dabei soll angenommen werden, dass erfolgreiches Handeln dann stattfindet, wenn wirksame Konfliktbewältigungs- oder Konfliktpräventionsstrategien vorhanden sind, die sich einerseits auf förderliche Prozess- und Organisationsstrukturen und andererseits auf notwendige individuelle Qualifikationsmerkmale beziehen.

Ziel soll es sein, die spezifischen Herausforderungen und Erfolgsdeterminanten, die sich gerade aufgrund der besonderen Organisationsform einer Deutschen Auslandsschule im Vergleich zu einer innerdeutschen Schule ergeben, herauszuarbeiten, um daraus Grundlagen für ein potenzielles Berufsbild und mögliche Schwerpunkte für eine wirksame Qualitätsentwicklung abzuleiten.

Forschungsdesign

Für die Arbeit wurde ein qualitativer Zugang in Form einer Interviewstudie gewählt. Einerseits bietet diese Methode den Vorteil, die Erkenntnisse aus der Schulmanage-mentforschung exemplarisch im Hinblick auf ihren Bestand im Auslandsschulwesen zu überprüfen. Andererseits ermöglicht sie durch das Zugreifen auf individuelle Erfah-rungen und subjektive Bewältigungsstrategien einen Rückschluss auf die spezifischen Herausforderungen und Erfolgsdeterminanten im Schulleitungshandeln an einer Deut-schen Auslandsschule.

Zwar verhindern die unzureichende Forschungslage und die nicht repräsentative Auswahl der Interviewpartner – nur eine zufällige Auswahl aus der Grundgesamtheit aller möglichen Schulleitungsmitglieder wäre tatsächlich repräsentativ – eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Sie sind jedoch vielmehr als Schwerpunkte für Anschlussstudien zu verstehen und sollen bereits wissenschaftlich belegte Befunde (etwa zu förderlichen Bedingungen von Steuerungsprozessen innerhalb von Schulleitung bzw. Schulorganisation) beispielhaft überprüfen.

Diese Abwägung hatte insbesondere Einfluss auf die Konzeption des Interviewleitfadens. In den für die Arbeit geführten Interviews werden (zum Teil ehemalige) Schulleitungsmitglieder zu ihrer Arbeit an einer Deutschen Schule befragt. Qualitative Interviews sind halbstandardisiert, das heißt, es gibt keine Antwortmöglichkeiten, aus denen der oder die Interviewte auswählen kann. Die Beantwortung der Fragen liegt daher in seinem bzw. ihrem Ermessen und zielt direkt auf persönliche Erfahrungen ab. Die so in der Tradition der ‚verstehenden Soziologie‘ explorativ gewonnenen Erkenntnisse werden dann systematisch kategorisiert und, wenn möglich, den bereits herausgearbeiteten Befunden zugeordnet. Somit werden sowohl deduktive (‚von bereits Bestehendem ableitende‘) als auch induktive (‚aus dem Material heraus ableitende‘) Erkenntnisprozesse eine wichtige Rolle für die Arbeit spielen.

Durchführung

Nach Fertigstellung des Leitfragenkatalogs wurden die ersten Schulleitungsmitglieder interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 40 und 90 Minuten und erwiesen sich bereits als inhaltlich sehr ergiebig. Durch die Flexibilität, die der Leitfaden in der inhaltlichen Ausgestaltung des Interviews zulässt, wurden unterschiedliche Schwerpunkte bereits erkennbar. Auch wenn die Anzahl der bislang durchgeführten Interviews (sechs) theoretisch bereits für die Masterarbeit ausreichen würde, sollen weitere Interviews folgen. Ich möchte gern die Chance nutzen, mir persönlich ein Bild von mehreren Deutschen Auslandsschulen vor Ort zu machen und gegenwärtig aktive Schulleitungsmitglieder zu interviewen. Der ‚erste Durchgang‘ bot mir die Chance, den Leitfaden zu optimieren und bereits Schwerpunkte für die Auswertung festzulegen. Diese erfolgt nach der Transkription der (vollständig anonymisierten) Interviews und bildet voraussichtlich den Hauptteil der Arbeit. Die Durchführung der nächsten Interviews, sowie die eigentliche Anfertigung der Arbeit erfolgen im Sommer dieses Jahres.

Teilnahme an der Tagung

Die Tagung „Leiden an Leitung“ in Mariaspring bot mir nicht nur die Möglichkeit, Interviews durchzuführen, sondern eröffnete mir auch ein breites Spektrum an Inhalten, die meiner Arbeit sehr förderlich sind. Insbesondere die Tätigkeit in der Arbeitsgruppe „Leitungsmissgeschicke und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Leitung“ und die Referate halfen mir, den Fokus meiner Arbeit zu reflektieren und gaben viele hilfreiche

Anstöße zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Einzelaspekten, die ich noch nicht bedacht hatte. Auch unabhängig von meinem Forschungsinteresse war ich sehr dankbar für die Gelegenheit zur Teilnahme an der Tagung.

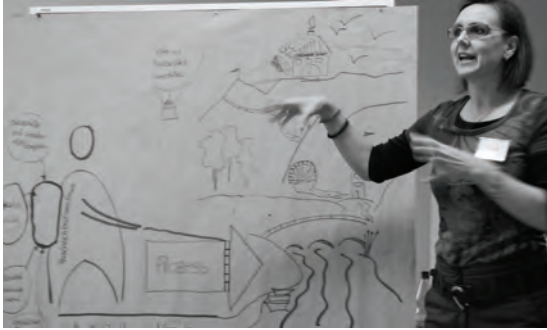
Mein besonderer Dank gilt dabei Herrn Dwertmann, der mich bereits im Vorfeld der Tagung unterstützte und großes Interesse an meiner Arbeit zeigt. Ebenso danke ich den Interviewpartnern und -partnerinnen sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die vielen freundlichen und offenen Gespräche. Ich habe interessante Eindrücke und sicherlich den einen oder anderen Hinweis für meine weitere berufliche Laufbahn erhalten und nehme das große Interesse sowie die angebotene Unterstützung gern als Ansporn für eine gewissenhafte und hoffentlich erfolgreiche Anfertigung meiner Abschlussarbeit mit auf den Weg. Ich bin gerne bereit, die Ergebnisse auf der nächsten Rückkehrtagung vorzustellen.

Anmerkung der Redaktion:

Sebastian Kukuk führte während der Tagung verschiedene Gespräche mit den (ehemaligen) SchulleiterInnen unter den Tagungsteilnehmern. Er hat sich bereit erklärt, nach Abschluss seiner Masterarbeit, deren Grundlage u.a. die hier erwähnten Befragungen darstellen, dieselbe in einem Medium der GEW zu präsentieren.



ARBEITSGRUPPEN



Vivian Breucker bei der engagierten Vorstellung der Arbeitsgruppen-Ergebnisse

Wolfgang Reinert

Leitungsmisgeschicke und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Leitung

Leitung: Wolfgang Reinert

Teilnehmer*innen: Vivian Breucker, Jon Cubas Díaz, Sebastian Kukuk, Thorsten Lese-mann, Marina Melber, Ulrike Puteanus, Rolf Schwab, Diethild Simon, Jürgen Velsing, Dorothea Vogt.

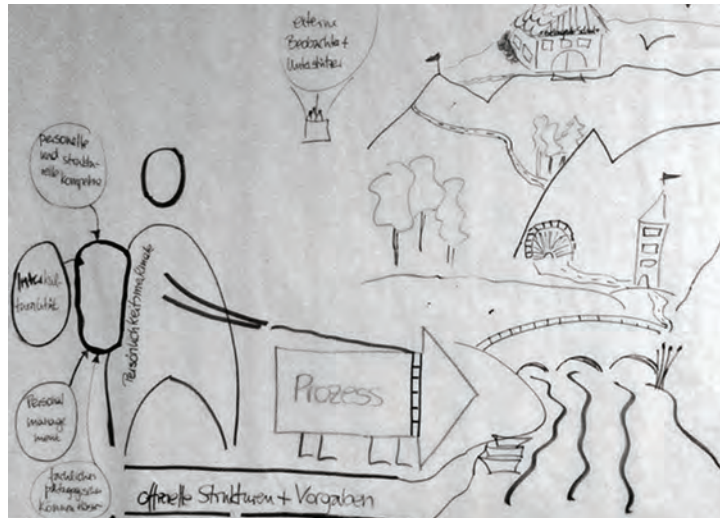
Niederschrift: Wolfgang Reinert mit Unterstützung der Mitglieder der Arbeitsgruppen
In drei Sitzungen von insgesamt ca. 4,5 Stunden Dauer wurden folgende Ergebnisse erarbeitet:

I. Gelingende Schulleitungsarbeit

ist ein Prozess, der täglich neu erarbeitet werden muss und für den ein Schulleiter/ eine Schulleiterin [im Folgenden wird zur Vereinfachung immer die männliche Form verwendet] bestimmte Kompetenzen haben bzw. immer wieder neu erwerben muss.

II. Die Prozesshaftigkeit dieser Arbeit

haben wir in dem folgenden Bild dargestellt: es zeigt einen Schulleiter auf dem Weg, ein guter Schulleiter zu werden. Im Gepäck (in seinem Rucksack) hat er die unten genannten Kompetenzen. Der Weg, auf dem er geht, ist gekennzeichnet durch die vorgegebenen Strukturen, die er nicht einfach so verändern kann. Auf seinem Weg wird er begleitet von den Akteuren, die sein Schulleitungshandeln mit beeinflussen bzw. auf



die sein Handeln gerichtet ist (Schüler*innen, Eltern, Kollegium, Schulverein, Botschaft, ZfA, BLAschA, KMK, Lehrpläne, ...). Auf seinem Weg hat er externe Beobachter (BLI, Peer Review, ...), die ihn von außen beobachten (Ballon). Sein Ziel (bzw. das Ziel aller beteiligten Akteure) ist die gelingende Schule.

III. Die Kompetenzen eines guten Schulleiters/einer guten Schulleiterin

sind folgende:

1. Personelle und strukturelle Kompetenz
 - Gespür für die Wirkung der eigenen Handlungen
 - Transparentmachen von Entscheidungen
 - Sowohl vernünftiger als auch empathischer Umgang mit allen Mitgliedern der Schulgemeinde
 - Gesprächsbereitschaft, gewaltfrei kommunizieren können, aktiv zuhören können
 - Interkulturell kompetent sein
 - Fähigkeit zur Selbstkritik
 - Selbstwirksamkeit
 - Souveränität: souverän wird er erst dann, wenn er bei sich selbst anfängt
 - Ruhe ausstrahlen
 - Authentisch sein; Dinge selbst leben, die er von anderen verlangt
 - Eigene Schwächen erkennen, damit umgehen lernen, sich von anderen bei der Überwindung helfen lassen
 - Leute ins Team holen, die das tun, was er nicht kann

(Unterstützungssystem, mittleres Schulmanagement)

- Eine „Fehlerkultur“ entwickeln – Fehler nicht als negativ, sondern als Quelle der Korrektur und Verbesserung wahrnehmen und behandeln
- Konflikte bearbeiten, nicht ausweichen, z. B. bei Drogenkonsum in der Schule nicht wegschauen
- Schulentwicklungsmanagement aufbauen
- wenn möglich, flache Hierarchien schaffen
- Ruhm teilen, z. B. wenn die Schule die BLI besteht
- Entscheidend ist die Beziehungsarbeit – das A & O ist die Kommunikation.

2. Interkulturalität

- Sensibilität für das Erkennen der unterschiedlichen Businesskulturen
- Anerkennung der Gleichwürdigkeit beider Kulturen
- Berücksichtigung nationaler und lokaler Gegebenheiten
- Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation
- Sich der eigenen Kultur und ihrer Eigenschaften bewusst werden
- Schaffung einer gemeinsamen Schulkultur als „Drittkultur“ – damit gemeint ist eine Synthese bzw. eine Neuschaffung einer dritten Kultur aus Teilen der eigenen (pädagogischen) Kultur und der Kultur des Gastlandes



Der Leiter der Arbeitsgruppe, Wolfgang Reinert, war auch am Abend tonangebend (rechts Holger Dähne)

3. Personalmanagement
 - Vertrauen in die Lehrkräfte, Wertschätzung, Fürsorge, Entfaltung des Potentials der Lehrkräfte
 - Beteiligung der verschiedenen Gremien der Schulgemeinschaft
 - Fähigkeit zur Entwicklung und Praktizierung eines kooperativ-demokratisch-soziokratischen Führungsstils
 - Klarheit des Führungsstils, Transparenzmachen von Entscheidungen
4. Fachliches pädagogisches Können und Wissen („das Handwerkliche“)
5. Richtiger Umgang mit dem Verhältnis von Entwicklungsprozessen und Entwicklungszielen:
Entwicklungsprozesse sind wichtiger als Entwicklungsziele / gemeinsame Ziele gemeinsam finden

IV: Vergleich dieser Kriterien bzw. Kompetenzen mit den Vorgaben des Qualitätsrahmens

Vorbemerkung: Der „Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland“ wurde im November 2006 von der Kultusministerkonferenz und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen herausgegeben. Er ist die verbindliche Grundlage für die Bund-Länder-Inspektion an den Auslandsschulen. In seinem Kapitel 4 nennt er Kriterien für Schulleitung und Schulmanagement.

Bei der Untersuchung dieser Kriterien kam die Arbeitsgruppe zu folgenden Schlüssen:

1. Der Qualitätsrahmen stellt nicht so sehr die Persönlichkeit des Schulleiters in den Vordergrund, sondern mehr die strukturellen Merkmale

2. Als erstes und wichtigstes Kriterium einer guten Arbeit eines Schulleiters heißt es unter Punkt 4.1.1: „Der Schulleiter zeigt Führungskompetenz“. Dies soll an folgenden Indikatoren erkennbar sein: „Der Schulleiter verfügt über die Vision einer guten Schule. Er entwickelt auf dieser Basis klare strategische Schulentwicklungsziele und verankert sie partnerschaftlich in der Schulgemeinschaft.“

Diese Formulierung ist aus Sicht unserer Arbeitsgruppe mindestens missverständlich, wenn nicht falsch: sie legt den Gedanken nahe, dass es alleinige Aufgabe des Schulleiters sei, die Ziele für die Schulentwicklung zu entwickeln und dass erst nach der (selbstherrlichen?) Festlegung dieser Ziele die partnerschaftliche Arbeit, nämlich ihre Verankerung in der Schulgemeinschaft, beginne. Das widerspricht unserer Auffassung, dass bereits das Entwickeln und die Definition der Ziele in partnerschaftlicher Tätigkeit erfolgen sollen.



Wilfried Auel bei dem Versuch, das Beziehungsgeflecht Schulleiter – Schulverein – ZfA – Auswärtiges Amt zu erläutern

Harald Binder

Rechtliche Grundlagen für Schulleitungsaufgaben

Leitung und Niederschrift: Harald Binder
 Teilnehmer: Fatima Chahin-Dörflinger; Wilfried Auel,
 Harald Binder, Volker Busch, Jörg Cygan, Horst Rohde

Ergebnis:

Die Arbeitsgruppe schlägt vor, die vertragliche Einbindung der SchulleiterInnen an Auslandsschulen zu ändern.

(Im Folgenden ist die Dienstbezeichnung geschlechtsneutral zu verstehen.)

- 1.1. Die vertragliche Bindung des Schulleiters an den Schulträger ermöglicht eine nicht sachgerechte Einflussnahme des Schulträgers auf die originäre Zuständigkeit des Schulleiters. Die Abhängigkeit von der Kompetenz der Mitglieder des Schulvereinsvorstands stellt ein grundsätzliches Risiko für das Gelingen sachorientierter Zusammenarbeit dar. Oft kollidieren persönliche Interessen von Mitgliedern des Schulvereins mit den Verpflichtungen, die aus der Eigenschaft als Arbeitgeber resultieren. Insgesamt führt diese Situation häufig zu einer unangemessenen Vergeudung von Ressourcen.
- 1.2. Die Bindung an den Schulträger durch den Dienstvertrag einerseits und an die ZfA durch den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid andererseits stellt keine ausreichende Rechtsbeziehung zwischen Schulleiter und ZfA her. Weder ZfA noch AA haben derzeit eine rechtlich einwandfrei abgesicherte Möglichkeit,

im Rahmen der vertraglichen Bindungen die Funktionen der Dienstaufsicht auszuüben bzw. steuernd Einfluss zu nehmen.

- 2.1. Das Vermittlungsverfahren ist daher im Falle der Schulleiter zu ersetzen durch ein Entsendungsverfahren, vergleichbar der Entsendung der Fachberater. Damit zu verknüpfen wäre der klare Auftrag, im Rahmen der AKBP der Bundesrepublik Deutschland an einer Deutschen Auslandsschule tätig zu werden.
- 2.2. Eine angemessene Beteiligung des Schulträgers bei der Auswahl und Entsendung des Schulleiters lässt sich in das Auswahlverfahren integrieren.
- 2.3. Im Hinblick auf die erforderliche Kontinuität in der Schulleitung sollte die gegenwärtige Befristung des Vertrags beibehalten werden; diese Regelung hat sich bewährt.
- 2.4. Vertragsverlängerungen: In Anlehnung an die Praxis in den Europäischen Schulen und des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland sollten Vertragsverlängerungen aufgrund einer externen Evaluation begründet werden.
Dabei führt eine Kommission - bestehend aus drei schulexternen Mitgliedern - Gespräche zu den Themen „Schulleitungshandeln“, „Schulmanagement“ und „Unterrichtsorganisation“ mit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft:
 - Schulleiter*in
 - Schulverein
 - Kollegium
 - Elternbeirat
 - Schülervertretung
 - ZfA/BVA

Im Anschluss an die Gespräche erstellt die Kommission einen Bericht und einen Vorschlag.



Viele Papiere wollten gelesen sein – emsig dabei: Horst Rohde (links), ehemaliger Justiziar der ZfA und engagierter Mitarbeiter der Arbeitsgruppe.



Jürgen Hahn-Schröder (links) und Alf Buddecke bei der Vorstellung der Arbeitsgruppen-Ergebnisse

Konflikte, Missverständnisse, Leid und Leiden: Kollegiales Coaching, Mediation und andere Formen der Konfliktbearbeitung

Leitung: Alf Buddecke, Jürgen Hahn-Schröder

Teilnehmer/innen:

Bender, Sandra; Devantié, Rainer; Doering, Christina; Gaines, Karin; Hauck, Heike; Nommensen, Ingwer

Niederschrift: Jürgen Hahn-Schröder

1. Kennen lernen

Die AG-Leiter stellen sich vor, erläutern ihre Motivation für die AG-Leitung sowie ihre jeweils spezifischen Erfahrungen und Konzepte im Themen- und Handlungsfeld Coaching. Eine erste allgemeine Definition wurde gegeben und kommentiert: Kollegiale Fallberatung oder kollegiales Coaching zielt auf eine verbesserte Beziehungsgestaltung am Arbeitsplatz, will die dort auftretenden Probleme besser verstehbar machen und bei der Lösung von Problemen unterstützen, ohne Entscheidungen abzunehmen. Der Kennenlernprozess verlief auf einer Vertrauensbasis, die die Teilnehmer/innen

Wir lernen uns kennen		
Input 1: Mein Diamant (aus: Jörg Reschke: Coaching im Kontext von Schule und Schulentwicklung. DKJS Berlin. 2007	Kriterien f. Triaden: Man darf sich nicht kennen; Versch. Schulformen	Ind. Ausfüllen des Diamanten; sich in Triaden vorstellen
Austausch in Triaden		

nicht nur über die Möglichkeiten und Grenzen dieses methodischen Instruments „Mein Diamant“, sondern auch über die individuellen Gefühle, die die Aufgabenbearbeitung ausgelöst hat, sprechen ließ.

Input 2: Themaabgrenzung	Infoblätter	Austausch mit den Teilnehmerinnen
unser praktisches Vorhaben, die Alternativen: Jörg Schlee und H.-G. Rolff (nach Schley)	PPP + Infoblätter	Gruppe verständigt sich

1. Begriffsverständnis und praktische Erfahrungen mit verschiedenen Formaten

Zunächst wurden anerkannte und verbreitete Beratungsformen aufgerufen, definiert und dann wurden die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmer/innen gesprächsweise deutlich.

Dazu gehörten: Mediation, Mentoring, Moderation, Supervision, Training und Coaching.

Bevor es zur Entscheidung durch die Gruppe kam, wurden die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede in den jeweiligen Konzepten anhand der Ablauf- und Aufgabenskizzen verdeutlicht.

2. Zur praxis- und rollenzentrierten Selbstentwicklung

In der 3. AG-Sitzung sollte es um den Beginn einer „praxis- und rollenzentrierten Selbstentwicklung“ (vgl. Georgia Mosing, in Buchen/Rolff a.a.O. S.994) gehen, d.h. in die Rolle des Fallgebers/Coachee oder des Coaches zu schlüpfen und nach festen Phasen und Regeln eine Fallberatung zu praktizieren.

Eine Fallgeberin fand sich und Koll. Buddecke übernahm die Rolle des Chairman und praktizierte beispielhaft Konfrontationsmöglichkeiten als Teil des Coachingprozesses.

Im Rahmen der kurzen Sitzungszeit erhielt die Gruppe einen Eindruck vom Coaching-Konzept nach Schlee, kam aber im praktischen Vollzug nicht über Anfänge hinaus.

Alle bedauerten am Ende die Kürze der Sitzungen und nahmen für sich mit, sich um das Thema Kommunikation und den persönlichen Anteil am Gelingen von Kommunikation in den eigenen Arbeitsprozessen zukünftig mehr zu kümmern. Die Wechselbeziehung von Vertrauen und Selbstvertrauen in Gruppenprozessen ist für die Teilnehmer/innen erlebbar geworden und die Einsicht konnte vermittelt werden, dass es brauchbares Handwerkszeug gibt, dessen man sich bedienen kann, aber wir am Ende immer wieder auf den Punkt zurückkommen, bei uns selbst zu beginnen. Veränderungsprozesse ohne Selbstveränderung – wie sollte das gehen?, bleibt unsere gemeinsame produktive Frage, die uns hoffentlich in persönlicher, politischer, mithin gewerkschaftlich- gesellschaftlicher Perspektive noch lange umtreibt.



Holger Dähne bei der Vorstellung der Ergebnisse, begleitet von Manfred Egenhoff (links), Ralf Lellek, Jürgen Fischer und Karl Schümann

Stephan Münchhoff, Jürgen Fischer, Marc Seegers

FachberaterInnen, FachschaftsberaterInnen und Programmlehrkräfte:

Wie leiden sie (nicht mehr) aneinander?

Leitung: Stephan Münchhoff, Jürgen Fischer, Marc Seegers

Teilnehmer: Gerd Valentin, Prof. Dr. Hannah Kiper, Michaela Frömmer, Karl Schümann, Holger Dähne, Ralf Lellek, Manfred Egenhoff

Niederschrift: Marc Seegers

Ergebnis:

Programmlehrkräfte leiden häufig unter den besonderen Anforderungen, die ihre Arbeit in nationalen Bildungssystemen mit sich bringt, und auf die sie sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Fachschaftsberater und Fachberater leiden jeweils unter der fehlenden oder unzureichenden (An-) Leitung durch die ZfA, die sich besonders in außerschulischen Problem- und personalen Konfliktfällen gerne heraushält. Programmlehrkräfte, Fachschaftsberater und Fachberater leiden teilweise untereinander, da klare Verantwortlichkeiten fehlen und Kompetenzen zwischen Fachberater/Koordinator, Fachschaftsberater und auch der ZfA nicht klar geregelt sind. Eine Vermittlerinstanz gibt es nicht. Die GEW sieht daher dringenden Handlungsbedarf, das Dreiecksverhältnis zwischen Fachberatern/Koordinatoren, Fachschaftsberatern und Programmlehrkräften durch verschiedene Maßnahmen zu optimieren.

1. Programmlehrkräfte

1.1 Gleiches Gehalt für gleiche Arbeit.

Programmlehrkräfte leisten in nationalen Bildungssystemen einen großen Beitrag zum Gelingen des DSD-Programms innerhalb der politisch gewollten PASCH-Initiative. Die Arbeit ist häufig anders, aber nicht weniger anspruchsvoll als in Deutschen Auslandsschulen. Im Gegensatz dazu ist die Anerkennung durch deutsche Behörden gering. Seit elf Jahren warten Bundesprogrammlehrkräfte auf eine Anpassung der Zuwendungen. Die Zuwendungen für Programmlehrkräfte müssen also mittelfristig an das Gehaltsniveau der Auslandsdienstlehrkräfte angepasst und an deutsche Besoldungs- und Gehaltserhöhungen gekoppelt werden.

1.2 Kurzfristige Erhöhungen der Zuwendungen für Bundesprogrammlehrkräfte.

Tarifliche Gehaltserhöhungen wie auch inflationsbedingte Anpassungen der Zuwendungen für Bundesprogrammlehrkräfte bleiben seit elf Jahren ebenfalls aus. Die maßgebliche „Richtlinie VII“ des Bundesverwaltungsamtes/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA/ZfA) gilt seit 2003 (!) unverändert. Die Höhe der Grundzuwendung richtet sich nach der erworbenen Lehrbefähigung und entsprach damals in etwa der Einstiegsstufe (!) eines entsprechenden Beamtenverhältnisses, unabhängig von tatsächlichem Dienstalter und Berufserfahrung. Die Zuwendungen stiegen seitdem weder inflationsbedingt noch tariflich, auch nicht mit zunehmendem Dienst- oder Lebensalter. Daher ist eine kurzfristige, pauschale Erhöhung der Zuwendungen dringend gefordert.

1.3 Mehr Service durch den selbsternannten „Dienstleister“ ZfA.

Programmlehrkräfte im DSD-Programm und an anderen Einrichtungen des Gastlandes sind weitgehend auf sich allein gestellt. Meist sind sie an ihrer Schule, oft auch an ihrem Einsatzort in nationalen Bildungssystemen die einzige Lehrkraft aus Deutschland. Die Betreuung durch Fachberater/Koordinatoren wird aber nicht immer als zufriedenstellend empfunden, da klare Verantwortlichkeiten fehlen und Kompetenzen zwischen Fachberater/Koordinator, Fachschaftsberater von der ZfA nicht klar geregelt sind. Bei dienstlichen Besuchen von Mitarbeitern der ZfA und BLASchA-Vertretern wird die Arbeit zu selten gewürdigt, Interesse und Wertschätzung für ihre Arbeit spüren die wenigsten. Auch in der Vorbereitung durch die ZfA fühlen sich viele Programmlehrkräfte nicht umfassend informiert, etwa in puncto Steuern, Krankenversicherung, Rentenversicherung etc., dabei treten diese Fragen bei jeder neuen Vermittlung immer wieder auf. Hier fordern wir eine länder- und einsatzspezifische Vorbereitung, die weit über einen einwöchigen Lehrgang der ZfA hinausgehen sollte.

2. Fachschaftsberater

2.1 Optimierung von Auswahl, Vorbereitung und Fortbildung der Fachschaftsberater.

Fachschaftsberater fühlen sich häufig nicht ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet. Fachschaftsberater arbeiten meist an verschiedenen Schulen, unterrichten und geben Lehrerfortbildungen, und das alles in fremden Schulsystemen und fremden Kulturen. Fachschaftsberater fordern daher eine wesentlich längere Vorbereitung auf ihren Auslandseinsatz und mehr Fortbildungen, sowohl vorbereitend als auch begleitend.

2.2 Mehr (Führungs-) Kompetenz für Fachberater

Fachschaftsberater und Fachberater haben fast identische Aufgaben, wie auch auf der Webseite der ZfA nachzulesen ist. Die Unterrichtsverpflichtung von 18 Stunden für Fachschaftsberater (zzgl. 6 Stunden für sonstige Aufgaben wie Lehrerfortbildungen) bei beinahe gleichen Aufgaben wie denen eines Fachberaters ist zu hoch. Die Mehraufgaben für einen Fachberater stehen nicht in Relation zur geringeren Unterrichtsverpflichtung von insgesamt nur 6 Stunden. Außerdem ist die Besetzung mit Fachschaftsberatern und Fachberatern weltweit nicht einheitlich geregelt. So gibt es für 15 DSD-Schulen in Paraguay zwei Fachschaftsberater. Diese unterstehen dem Fachberater in Buenos Aires. Der Fachberater in Buenos Aires wiederum betreut 17 DSD-Schulen ohne die Hilfe eines einzigen Fachschaftsberaters. Aus unscharfen und regional unterschiedlichen Aufgabenbeschreibungen resultieren daher Konflikte, die durch einheitliche und deutlich detailliertere Stellenbeschreibungen vermieden werden sollten. Fachschaftsberater fordern eine deutlich stärkere Führung durch ihren Fachberater, zumal sich die ZfA als Behörde gerne im Hintergrund hält.

2.3 Ombudsmann/-frau.

Fachberater fühlen sich für viele Probleme, denen sich Fachschaftsberater und Bundesprogrammlehrkräfte am Einsatzort gegenüber sehen, nicht zuständig oder nicht adäquat ausgebildet. Wir sehen in der Einrichtung eines Ombudsmanns/einer Ombudsfrau eine Möglichkeit, interne Konflikte zu regeln.

3. Fachberater

3.1 Bessere Vorbereitung der Programmlehrkräfte und der Fachschaftsberater.

Diese sind den schulischen und kulturellen Anforderungen, die auf sie zukommen, nicht immer gewachsen. Fachberater fordern daher eine wesentlich längere Vorbereitung auf den Auslandseinsatz und sowohl vorbereitende als auch begleitende Fortbildungen.

3.2 Bessere Schulung der Fachberater.

Fachberater fordern eine bessere Vorbereitung in Bereichen wie Kulturabkommen,

Finanzen, Steuern, Verwaltungsangelegenheiten o. Ä. Immer wieder treten Fälle auf, in denen sich Fachberater durch ihre Ausbildung als Lehrer ungenügend kompetent fühlen.

3.3 Bessere Koordination des „Netzwerkes Deutsch“ vor Ort.

Fachberater fordern eine bessere Vernetzung der Deutsch-Akteure vor Ort (Goethe-Institut, DAAD, PAD ...). Der Austausch vor Ort geht zu häufig auf die Initiative einzelner zurück und sollte zwischen den hauptsächlichen Akteuren ZfA, GI und DAAD institutionalisiert werden, um Synergieeffekte zu erzielen.



Mitglieder der Arbeitsgruppe bei der Vorstellung ihrer Ergebnisse: (von links) Christian Günther, Werner Riesch, Marlene Wagner

Marlene Wagner, Günther Fecht

Auslandseinsatz mit PartnerIn und Kindern

Leitung: Marlene Wagner (AGAL Saarland) und Günther Fecht (AGAL Hessen),
TeilnehmerInnen: Nazli Türkoglu (DS Barcelona), Julia Egbers (Uni Oldenburg), Christian Günther (DS Rom), Rolf Oechsler (DS New York) und Werner Riesch (DS London und Bilbao).

Niederschrift: Günther Fecht

An diesem Thema arbeitet die AGAL schon seit geraumer Zeit. Auch bei der AGAL-Tagung 2014 „Leiden unter Leitung“ beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe mit den mannigfaltigen Aspekten eines familiären Umzugs ins Ausland.

Es ist kein Geheimnis, dass viele Kolleg/innen, die mit Partner/in und Familie eine Stelle im Ausland annehmen möchten, davor zurückscheuen, weil es mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden ist. Außerdem ist der Aufenthalt – besonders in größeren Metropolen, wie Moskau, London, Rio oder Montevideo usw. - finanziell kaum oder aber nur mit großen Einschränkungen zu bewältigen - denn man plant und rechnet für 2 plus Kids.

Je weiter man sich von der Heimat entfernt, umso intensiver muss man sich auf die Gegebenheiten des Gastlandes vorbereiten. Der Partner bzw. die Partnerin und besonders die Kinder müssen, je älter sie sind, eine Integrationsleistung in Kindergarten oder Schule vollbringen, die der der vermittelten Lehrkraft kaum nachsteht. Als Einzelkämpfer oder Single ist es da zweifellos einfacher; doch das Erscheinungsbild deutscher Lehrkräfte als bindungslose Lernberater vermittelt ein schiefes Bild deutscher Sozialstrukturi-

ren im Ausland und kann deshalb nicht Ziel der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) sein. Familien gestalten das Schulleben, besonders außerunterrichtlich, entscheidend mit, was im Ausland für das Ansehen der Deutschen Auslandsschule von großer Bedeutung ist. Einige Schulleiter vor Ort haben dies längst erkannt und steuern im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit Unterstützungsmaßnahmen gegen, indem sie bei der Wohnungssuche, bei Arbeitsmöglichkeiten des Partners/der Partnerin als Ortslehrkraft, Behördengängen und der Herstellung von sozialen Kontakten behilflich sind.

1. Die Arbeitsgruppe hält es im Hinblick auf eine gedeihliche Zusammenarbeit in der Schule und am Schulort für wichtig, dass die ZfA als übergeordnete Behörde Schulleitungen auf diese Problematik einstellt, um die relativ hohe Zahl von Kolleginnen und Kollegen, die vorzeitig zurückkehren bzw. dies beabsichtigen, zu senken. (Siehe dazu Prof. Jutta Mägdefrau, Prof. Petia Genkova, Gelingensbedingungen des Auslandseinsatzes von Lehrkräften)
2. Dreh- und Angelpunkt sind jedoch die auf die jeweiligen Schulorte abgestimmten Familienzuschläge, die in zeitnahen Abständen aktualisiert werden und an die Zahl und das Alter der mit ausreisenden Kinder angeglichen werden müssten.

Siehe auch Günther Fecht: Mit Familie ins Ausland,
<http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/mit-familie-ins-ausland/>

Franz Dwertmann

Prekäre Arbeitsverhältnisse im Auslandsschulwesen

Leitung: Franz Dwertmann

Teilnehmer: Franz Dwertmann, Iris Köhler-Fritsch, Paul Michel, Volker Busch
(nur Samstag), Heike Techel, Hannelore Breyer-Rheinberger, Heinz-Joachim Elbe,
Uschi Martens (nur Sonntag)

Protokoll: Lothar Rheinberger

1. Die Teilnehmer stellen sich kurz gegenseitig vor und ihre Motivation, in der Arbeitsgruppe mitzuarbeiten.
2. Franz Dwertmann stellt die generelle Problematik von prekären Arbeitsverhältnissen im auswärtigen deutschen Bildungsbereich anhand des Steinbacher Appells des Goethe-Instituts dar und strebt als Ziel der Arbeitsgruppe einen ähnlichen Appell auf der Grundlage der Bedingungen im Bereich des Auslandsschulwesens an.
3. Diskussion über mögliche Adressaten des Appells: Bundestags-Unterausschuss Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik, es werden aber auch die ZfA, KMK/ BLASchA, das AA und das entsprechende Pendant bei der Brüsseler EU-Kommssion genannt.
4. Diskussion von Erfahrungsberichten über prekäre Arbeitsverhältnisse weltweit.
5. Bearbeitung der Textvorlage des Steinbacher Appells mit dem Titel „Standards guter Arbeit“ und Umformulierung gemäß den Bedingungen der Auslandsschularbeit.

Anmerkung der Redaktion:

Statt das umfangreiche Ergebnis der Arbeitsgruppe zu veröffentlichen, wird im Anhang der entsprechende Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands der GEW wiedergegeben. Dieser Beschluss deckt sich in weiten Teilen mit den Ergebnissen der Arbeitsgruppe.



Mitglieder der Arbeitsgruppe: (von links) Heinz-Joachim Elbe, Hannelore Breyer-Rheinberger, Lothar Rheinberger, Heike Techel

RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE



Die Autorin während des Vortrags in Mariaspring

Christina Doering

Dänemark: Deutschlehrerin in Kopenhagen

Christina Doering hat von 2010 bis 2013 als Deutschlehrerin an der St. Petriskole in Kopenhagen eine Klasse zum mittleren Schulabschluss begleitet und musste in dieser Zeit Überschwemmungen und Aussperrungen überstehen.

Werde ich gefragt, ob es mehr Gründe gab, die mich in den Auslandsschuldienst getrieben haben (push) als Gründe, die mich hinausgelockt haben (pull), dann ist die Antwort ehrlicherweise, dass das push-Element überwog: Mehrere Jahre hatte ich extrem negative Erfahrungen mit Schulleitungen gemacht, die mir das Leben schwer gemacht hatten. Auch ein Schulwechsel hatte keine besseren Bedingungen hergestellt. So stand ich vor der



Wahl, in die innere Emigration zu gehen und die Jahre bis zur Pensionierung zu zählen oder noch einmal etwas ganz anderes zu wagen. Nachdem meine Tochter es mir vorge-macht hatte – sie hat ein Jahr einen sozialen Dienst in Israel abgeleistet – beschloss ich, mich auf ein ähnliches Abenteuer einzulassen.

Anpassungsleistung größer als erwartet

Nach 1 ½ Jahren Wartezeit wurde es ... Dänemark. Böse Zungen witzelten, der Kulturschock, den ich erleben würde, falls ich nach München ginge, wäre größer als der, den ich im Nachbarland zu erwarten hätte. Nach 3 Jahren Leben und Arbeiten in Dänemark

kann ich ganz entschieden sagen: Das stimmt nicht! Die geforderte Anpassungsleistung war größer als erwartet und stellte sich als eine enorme Herausforderung heraus. Das andere stimmt aber auch: die 3 Jahre Dänemark waren eine großartige Erfahrung, die ich in meinem Leben nicht missen möchte.

Aus Familienurlauben weiß man: Die Dänen sind freundliche Menschen. Doch will man dort leben, gibt es viele Hürden zu nehmen, um dort überhaupt erst einmal Mensch sein zu können: Man braucht als erstes eine Identitätskarte – ohne Identitätskarte geht gar nichts. Bevor man sie bekommt, muss man im Ausländeramt als Bürger Dänemarks zugelassen sein, eine Prozedur, die ein paar Wochen dauert. Ohne Identitätskarte kann man aber kein Bankkonto eröffnen oder auch nur einen Arzt besuchen. - Selbst wenn man sie hat, ist man z.B. bei der Bank noch nicht vertrauenswürdig: Es hat ein halbes Jahr gedauert, bis ich eine Scheckkarte erhielt, mit der ich im Alltag bezahlen konnte. Ohne Karte konnte ich z.B. keine Fahrkarten für den öffentlichen Nahverkehr am Automaten kaufen und musste jedes Mal zum Hauptbahnhof. Es dauerte Wochen, bis Internet und Fernsehen funktionierten. Fehler sind an der Tagesordnung und müssen per Anruf angemahnt werden. Wie habe ich die elektronische Ansage gehasst: „Du har tre valgmuligheder, har du spørgsmål til ... Wenn man (noch) kein Dänisch kann, kann einen das zum Verzweifeln bringen.



Wohnung unter Wasser

Auch später musste ich die unangenehme Erfahrung des Ausgeliefertseins machen. In der Anfangshektik hatte ich es versäumt, eine Versicherung abzuschließen, was sich rächen sollte. Ich war schon 1 Jahr im Land, als ein Unwetter mit extremem Starkregen die gesamte Innenstadt unter Wasser setzte. Auch in meine Wohnung trat Wasser ein. Gut, dachte ich mir, man braucht sein Herz ja nicht an Dinge zu

hängen, und habe fleißig unbrauchbare Möbel und noch nicht ausgepackte Umzugskisten in den riesigen im Wohngelände aufgestellten Containern entsorgt. Diesen Schaden war ich bereit auf meine Kappe zu nehmen. Was dann folgte, aber nicht: Die Wohnungsgesellschaft stellte mir (erwartungsgemäß) eine Ersatzwohnung für die Zeit der Instandsetzung. Als bereits der Möbelwagen bestellt war, wurde mir ein komplett neuer Mietvertrag vorgelegt, den ich unterschreiben musste, was bedeutete, dass ich ein Depositum von 3 Monatsmieten zusätzlich beschaffen musste. Außerdem erfuhr ich beim Rückzug 2 Monate später, dass ich hätte kündigen müssen, was ich nicht getan hatte. Wer kommt bei einer Ersatzwohnung schon auf so einen Gedanken? Das Ende vom Lied war, dass ich einen Monat für 2 Wohnungen Miete bezahlen musste, und das bei den exorbitanten dänischen Preisen.

Beim zweiten Mal ist man schlauer

Rechtliche Auseinandersetzungen zogen sich hin, ohne dass ich damit Erfolg gehabt hätte. Kaum war ich soweit, innerlich mit diesem Ärgernis abzuschließen, gab es eine unerwartete Fortsetzung. Eines Abends saß ich friedlich auf meinem Sofa, als es plötzlich einen explosionsartigen Knall gab und von der Spüle her mit hohem Druck eine Wasserfontäne über Küchenzeile und Wohnzimmer spritzte. Verzweifelt suchte ich nach einem Abstellhahn (den es nicht gab, sondern nur eine kleine Schraube) und inzwischen wurde meine Wohnung erneut geflutet. Mit Hilfe der Nachbarn kam nach einer Viertelstunde ein Notdienst, sehr schnell, aber für meine Wohnung zu spät. Dieses Malheur war auf einen Anschlussfehler der Handwerker zurückzuführen, der bei der Renovierung des vorangegangenen Wasserschadens entstanden war. Was mir jetzt bevorstehen würde, kannte ich nun schon. Dieses Mal war ich aber schlauer und habe bei der Schulsekretärin eine vorübergehende Unterkunft gefunden, sodass mir außer Stress und Ärger kein weiterer Schaden entstand.

Unterrichtsausfall durch Aussperrung

Es gibt noch eine dritte negative Erfahrung, die ich in diesem Fall mehr als Außenstehender staunend zur Kenntnis nahm. In den letzten Monaten meines Dänemarkaufenthalts kam es zur Auseinandersetzung zwischen Kommunen und Lehrer-gewerkschaft über die Arbeitszeit. Zum einen sollte die wöchentliche Arbeitszeit um mehrere Stunden nach oben aufgestockt werden; es sollte eine ganztägige Anwesenheitspflicht am Arbeitsplatz eingeführt werden und den Schulen sollte ein



Stundenpool zugewiesen werden, über den die Schulleiter entscheiden sollten. Letzteres bedeutete demnach, dass die jeweiligen Schulleiter über die Höhe der Unterrichtsstunden einer Lehrkraft befinden sollten, ohne dass allgemeingültige Richtlinien vorgesehen waren. Dieser Plan war für die Gewerkschaft inakzeptabel. Nun sollte man erwarten, dass in der Gewerkschaft über Arbeitskampfmaßnahmen diskutiert würde. Weit gefehlt – dazu kam es nämlich gar nicht. Der Arbeitgeber griff sofort, ohne dass ein einziges Arbeitskampfmittel der Gewerkschaft eingesetzt worden wäre, zum äußersten Mittel: zur Aussperrung. Einen Monat lang waren in ganz Dänemark die Schulen weitgehend geschlossen (Beamte mussten weiter arbeiten, aber davon gibt es in Dänemark nicht viele) und die Kinder mussten anderweitig untergebracht werden. Eine Handvoll

ADLKS in der St. Petri-
 skole in Kopenhagen blieb
 übrig und wurde in ein-
 em Notprogramm ein-
 gesetzt.

So unterrichtete ich ein-
 en Tag lang eine einzige
 Klasse in Deutsch, damit
 die Kinder wenigstens
 einen Tag am Stück ver-
 sorgt waren. Am nächs-
 ten Tag kam die nächste
 Klasse dran. Einzelne
 Kinder und Lehrer geis-



terten durch die leeren Gebäude, und das wochenlang. Man stelle sich vor, was in einer vergleichbaren Situation in Deutschland passieren würde. In Dänemark jedenfalls passierte nichts. Die Eltern ärgerten sich zwar, nahmen aber alles mit Gleichmut hin. Nach einem Monat wurde die Aussperrung durch die Regierung beendet, indem der ursprüngliche Plan zu 100% per Gesetz aufkrotroyiert wurde. Es gab noch nicht einmal die Spur eines Kompromisses. Alle Lehrer hatten ein ganzes Monatsgehalt verloren und mussten völlig frustriert die Arbeit wieder aufnehmen. Unter diesen Bedingungen fiel mir der Abschied nicht schwer.

Flächendeckende Gesamtschulen

Trotz dieser schwierigen Erfahrungen kam ich nach 3 Jahren mit Elan und neuer Motivation nach Hamburg zurück, was bis heute anhält. Damit das verständlich wird, muss auch von der anderen Seite Dänemarks gesprochen werden. Das, was mir die Freude an der Arbeit zurückgegeben hat, waren die pädagogischen Bedingungen an der Schule. Die Kinder sind nicht anders als in Deutschland und fordern Engagement und Energie. Ich habe 3 Jahre eine vielleicht besonders schwierige Klasse bis zu ihrem mittleren Schulabschluss geführt. Mit dem Abschluss nach 10 Jahren ist in Dänemark die erste große Etappe erreicht, da alle Kinder gemeinsam in flächendeckenden Gesamtschulen unterrichtet werden. Erst danach findet eine Differenzierung in gymnasiale, fachspezifische oder berufliche weiterführende Schulen statt. Nach 30 Jahren Unterricht an Gymnasien musste ich mich neu einstellen: Vom Leistungsniveau her gab es Kinder, die in jedem deutschen Gymnasium zur Spitzengruppe gehört hätten, aber auch Migrantenkinder, die mit der Sprache Deutsch bereits die 5. oder 6. Sprache lernen mussten, durch schwierige Lebensumstände überfordert waren und mit den schulischen Anforderung kaum Schritt halten konnten.

110 RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE



Vielfältige Unterstützung und Zusammenarbeit

Viele Kinder hatten es auch aus privaten Gründen nicht leicht: Ein Junge musste den Tod der Mutter verkraften, ein anderer bekam unerschwerlich die schwere Krebskrankung seines Vaters mit, ein Mädchen litt unter Bulimie, ein Kind war extrem phobisch, wieder ein anderes Kind wurde wegen Selbstmordgefährdung behandelt. Auf der anderen

Seite stand ein Kind, das mit wechselnden Koalitionen Mobbing betrieb. Das war eine Mischung, die wenig „Wohlfühlen“ (dänisch: „trivsel“, ein hoher Wert, um den man sich in der Schule, aber auch an jedem anderen Arbeitsplatz ganz besonders bemüht) aufkommen ließ. Ich war sehr dankbar dafür, was in dieser Situation an Hilfen vor Ort und vom dänischen Staat bereitgestellt wurde. Zum einen gab es eine intensive und produktive Zusammenarbeit mit den Eltern der betroffenen Kinder – Eltern in Dänemark fragen nicht zuerst, was ihre Kinder leisten, sondern ob es ihnen in der Schule gut geht. Wir haben z.B. mit der Mutter wenige Tage vor ihrem Tod besprochen, wie wir mit ihrem Sohn danach umgehen können. Wir haben mehrfach mit den Eltern des Mobbingopfers und –täters besprochen, welche Regeln einzuhalten möglich und hilfreich waren. Auf disziplinarischer Ebene wird in solchen Fällen kaum etwas gelöst. Für die Betreuung der Essstörung gab es eine Krankenschwester an der Schule, die jedes Kind bereits kannte durch alljährlich stattfindende Gespräche. Im Fall des depressiven Schülers konnten wir über den Schulpsychologen Extrastunden beantragen für regelmäßige Gespräche und teilweise sogar Begleitung im Unterricht. Für das Umgehen miteinander in der Klasse konnten wir externe Psychologen einladen, die Projektstage mit den Kindern gestaltet haben und die auch danach für weiterführende Anfragen zur Verfügung standen (das musste allerdings von der Schule bezahlt werden – was aber auch gemacht wurde). Es gab also eine Fülle von Interventionsmöglichkeiten, wie ich sie in diesem Ausmaß in Hamburg nie erlebt hatte.



Gemeinschaftliche Konfliktlösung

Alle diese Maßnahmen waren gut und hilfreich, aber der entscheidende Umschwung passierte dann im letzten Jahr. Ein Schüler meiner 10. Klasse hatte zwei Sechstklässler geschlagen. Hintergrund war, dass dieser Schüler permanent von den kleineren Jungen wegen seiner arabischen Herkunft lächerlich gemacht worden war. Eben zu dieser Zeit war auch das geschmacklose Mohammed-Video im Internet zu sehen. Alles zusammen hatte den arabischen Jungen so in die Ecke gedrängt, dass er losgeschlagen hatte. Die ganze Klasse stand zu dessen Verteidigung bereit, wohl erwartend, dass seine aggressive Handlung aufs Schärfste kritisiert würde. Aber genau das passierte eben nicht. Wir erarbeiteten gemeinsam Gesprächsstrategien, wie dieser Junge in einem Treffen mit den Sechstklässlern sich einerseits entschuldigen, andererseits aber auch seine Lage deutlich machen konnte. Klassenkameraden sollten ihm, wenn es nötig wurde, helfen, denn verbal war er nun wirklich nicht der Geschickteste. Die Klassenlehrer der kleineren Jungen sprachen mit denen, beschwichtigten deren aufgeregte Eltern und bereiteten gemeinsam mit mir das Gespräch vor. Als wir uns dann schließlich in einer Runde von etwa 10 Kindern und Lehrern trafen, begann der arabische Junge mit einer tief beeindruckenden Rede, in der er seinen Fehler eingestand, aber auch ganz ehrlich über seine Gefühle sprach. So etwas wird er nie zuvor in seinem Leben gemacht haben. Auch die jüngeren Kinder waren beeindruckt und konnten ihren Anteil an dem Konflikt verstehen.

Großes Geschenk

Nach diesem Erlebnis gab es plötzlich eine befreite, fröhliche Stimmung in der Klasse, die das Arbeiten leicht machte und auch die Prüfungsphase am Ende des Schuljahres bestens überstehen ließ. Zu Beginn der 10. Klasse hatten alle vorgehabt, die Schule zu verlassen, ohne weiteren Kontakt mit den seit 10 Jahren bekannten Klassenkameraden zu halten. Am Ende flossen die Tränen und man wollte nicht auseinandergehen. Auch für mich ist der Weg mit dieser Klasse das größte Geschenk, was ich aus meiner Zeit in Dänemark mitgenommen habe. Hatte ich in den Jahren zuvor zeitweise vergessen, warum ich gern Lehrerin bin, habe ich in der Arbeit mit diesen Kindern wieder erfahren, wie befriedigend es ist, junge Menschen auf ihrem Weg ins Leben zu begleiten, und ich wünsche mir, dass dieses Gefühl erhalten bleibt, auch wenn hier deutlich mehr Leistungsdruck und Schulstress für die Kinder herrschen und die Lehrerarbeitszeit viel mehr mit Prüfungen, Korrekturen, Bürokratie und dem Hinterherjagen hinter ständig neuen Behördenvorgaben ausgefüllt ist.

<http://sanktpetriskole.dk/Default.aspx?ID=167>



Ingwer Nommensen beim Vortrag in Mariaspring

Ingwer Nommensen

Norwegen: Rückblick auf fast 6 Jahre Deutsche Schule Oslo – Max Tau



Persönliches

Von Januar 2009 bis zum Juli 2014 war ich als Schulleiter an der Deutschen Schule Oslo tätig. Die knapp 6 Jahre in der norwegischen Hauptstadt waren für mich nicht nur eine Lernwerkstatt in allen Bereichen von Schule und Kindergarten, sondern genauso ein Lehrpfad für interkulturelle Beziehungen, auch wenn man Letzteres für ein europäisches Nachbarland wie Norwegen vielleicht nicht erwartet. Vorher hatte ich mich nie besonders für die deutschen Auslandsschulen interessiert, wohl aber für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Schulen im deutsch-dänischen Grenzland. In diesem Zusammenhang wurde ich auch aufmerksam auf die Deutsche Schule Oslo. Während meiner Zeit im Auslandsschuldienst habe ich mich mit zwei zentralen Begriffen, die immer wieder in Zusammenhang mit der Arbeit an den deutschen Schulen im



Die Deutsche Schule Oslo Mit Kindergarten, Grundschule, Mittelstufe und Oberstufe



Die DSO gehört zu den Begegnungsschulen und ist eine Pasch Schule

Ausland benutzt werden, nicht identifizieren können. Es sind dies die Begriffe „rausgehen“ und „zurückkehren“ („Wann bist du rausgegangen?“ - „Berichte der Rückkehrer“). Aus meiner Sicht gehe ich nicht raus, sondern in eine Schule hinein, die in einem anderen kulturellen Kontext eingebettet ist. Hierbei nehme ich immer einen großen Teil meines Selbstverständnisses als Lehrer und Schulleiter mit. Entscheidend dabei ist für mich, wie mir die Symbiose, die Synthese oder auch die Analyse vor Ort gelingt. Ähnlich ist es mit der

Rückkehr. Während meiner Zeit im Ausland habe ich mich verändert, aber auch die Schule in Deutschland bzw. in meinem Bundesland hat sich verändert. Ich kehre also nicht zurück an den Ort, den ich verlassen habe, da sowohl der Ort wie auch ich selbst sich verändert haben. Genau dieser Prozess ist es, der den Aufenthalt an deutschen Schulen im Ausland so wertvoll und gewinnbringend für beide Teile macht, für die Schulen im Ausland, aber genauso für die Schulen im Inland.

Zum Thema „Leiden an Leitung“

Schaut man im Duden nach, so findet man Erklärungen wie zum Beispiel: (durch etwas, jemanden) körperlich oder seelisch stark beeinträchtigt werden; (etwas, jemanden) als schwer erträglich empfinden, oder sich abfinden, akzeptieren, aushalten, dulden, ertragen, hinnehmen, verkraften.

Die erste Erklärung habe ich während meiner Tätigkeit als Lehrer glücklicherweise nur einmal erfahren. Es war im Rahmen des Referendariats, in dem es mir nicht gelang, das zu tun, was ich gut konnte, sondern stattdessen versuchte die Vorstellungen der Ausbilder zu erfüllen. Als Lehrer habe ich nie unter SchulleiterInnen gelitten. Für eine/n SchulleiterIn allerdings gehört aus meiner Sicht die zweite Erklärung zum Alltag. Als Schulleiter muss man aushalten, akzeptieren und verkraften können.

Die Deutsche Schule Oslo – Max Tau

Die Deutsche Schule in Oslo (DSO) gehört zu den Begegnungsschulen der deut-



schen Auslandsschulen, in denen die Schülerinnen und Schüler nach einem zwölfjährigen Ausbildungsgang die Schule mit einem bi-nationalen Abschluss verlassen. Die Rahmenbedingungen für die DSO sind in dem zwischen Norwegen und Deutschland vereinbarten Schulabkommen festgelegt. Hierzu gehört zum Beispiel das Fach Norwegisch als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler, die Teilnahme an dem Fach Gesellschaftskunde, das auf Norwegisch unterrichtet wird sowie die Teilnahme an den zentralen Prüfungen im Fach Norwegisch. Die Schule ist nach dem 1976 in Oslo verstorbenen jüdischen Philosophen, Schriftsteller und Verleger Max Tau benannt. Von den Nationalsozialisten verfolgt, floh er 1938 zunächst nach Oslo und später nach Schweden. Max Tau wurde bekannt für seinen Einsatz zur Förderung deutscher Literatur in Norwegen und norwegischer Literatur in Deutschland. Nach seiner Rückkehr nach Norwegen gründete er eine Friedensbücherei sowie die Deutsch-Norwegische Vereinigung (die spätere Deutsch-Norwegische Gesellschaft).

Was ist anders an dieser Schule?

Zunächst einmal ist sie eine Privatschule so wie wohl die meisten deutschen Auslandsschulen. Allerdings wird die Höhe des Schulgeldes vom norwegischen Staat festgelegt, und die Unterstützung Norwegens beträgt 54% dessen, was für eine norwegische Schule ausgegeben wird. Die Schülerschaft besteht zu ca. 50% aus Kindern aus norwegischen Familien, und zu 50% aus Familien aus Deutschland und anderen Ländern. Das heißt, dass die Kinder, die zuhause deutsch sprechen, in der Minderzahl sind. Entsprechend muss der sprachliche Aspekt des Unterrichts in allen Fächern Teil des Unterrichts sein.

Der Unterricht in den Sachfächern ist damit immer auch deutscher bzw. norwegischer Sprachunterricht. Hinzu kommt, dass zur Schule ein Kindergarten, die Grundschule, die Mittelstufe und die Oberstufe gehören, was für einige Schülerinnen und Schüler eine Lernbiographie vom Kindergarten bis zum Abitur bedeutet. Neben der Schülerschaft ist auch die Lehrerschaft international besetzt, das heißt, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nach Bedingungen des norwegischen Tarifrechts arbeitet und somit völlig andere Arbeitszeitbedingungen als die ADLKs haben. Dies trifft sicherlich für viele Auslandsschulen zu, allerdings muss man für Oslo feststellen, dass die Bedingungen für

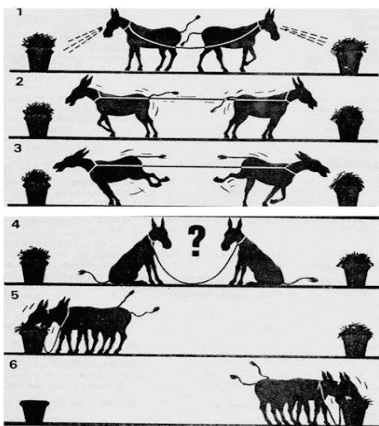


die Ortslehrkräfte in vielen Bereichen besser sind als die der ADLKS. Das skandinavische Du ist aus der Sicht eines Schulleiters nicht immer einfach, suggeriert es doch das Fehlen einer Hierarchie, die es aber sehr wohl an norwegischen Schulen gibt. Das „Du“ verlangt daher von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein größeres Maß an eigenverantwortlichem Handeln, sollen die Hierarchien wirklich flach gehalten werden.



Der Balanceakt des Schulleiters

Die schulischen Rahmenbedingungen für die DSO ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit dem Schulamt Oslo, dem nationalen Direktorat für Bildung, dem norwegischen Bildungsministerium, der Botschaft, dem Vorstand und natürlich nicht zuletzt mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Für Oslo kann ich feststellen, dass sich die Zusammenarbeit mit allen Partnern als sehr konstruktiv erwiesen hat, wenn man einmal akzeptiert hat, dass Entscheidungsprozessen in Norwegen meist ein langer Kommunikationsprozess vorausgeht, in dem es immer darum geht einen möglichst großen Konsens zu erzielen. Dies macht Entscheidungsprozesse auf den ersten Blick langwierig und umständlich, allerdings liegt der Vorteil darin, dass Beschlüsse, wenn sie einmal gefasst sind, schnell umgesetzt werden können. Hinsichtlich der Erwartungen der Eltern an die Schule lassen sich, vereinfacht formuliert, zwei Haltungen feststellen: den norwegischen Eltern ist daran gelegen, dass ihr Kind sich wohl fühlt in der Schule, dass es Freunde hat und dass das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit Wertschätzung erfährt. Den anderen Eltern sind in erster Linie gute Leistungsergebnisse ihrer Kinder



wichtig. Für mich war es immer wichtig in Oslo eine Synthese zwischen beiden Haltungen zu finden. Wertschätzung der Persönlichkeit bei gleichzeitiger Forderung von Leistung angepasst an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Herausforderungen – Gewinne – Perspektiven

So seltsam sich das aus deutscher Sicht anhören mag, war eine der ersten Herausforderungen für mich als Schulleiter in Norwegen der Amoklauf in Winnenden im März 2009. Das norwegische Fernsehen wandte sich an mich

wegen eines Interviews zu dem Amoklauf in Deutschland. Bereits beim ersten Telefongespräch wurde deutlich, dass natürlich das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland mit dem damit verbundenen Auslesesystem und dem einhergehenden Leistungsdruck als mögliche Ursache gesehen wurde.

Wie erklärt man einem norwegischen Journalisten in drei Sätzen die Vielfältigkeit der deutschen Bildungslandschaft innerhalb des föderativen Systems?

Hier kam mir die norwegische Kultur, Dinge zunächst ausführlich zu diskutieren und andere Meinungen zu hören, bevor eine Entscheidung getroffen wird, zugute. Wir wurden uns einig, dass der Bericht aus einem kurzen Interview mit mir, Befragungen von Schülern und Bildern der Schule bestehen sollte. Zudem wurde mir die Möglichkeit eingeräumt, den Beitrag vor der Ausstrahlung mit dem Journalisten anzusehen und eventuell Änderungsvorschläge zu machen. Die zweite Herausforderung war der Anschlag des Anders Behring Breivik vom 22. Juli 2011 in Oslo und auf der Insel Utøya. Der Anschlag fand während der Sommerferien in Norwegen statt. Zum Glück war keiner der Schülerinnen und Schüler der DSO direkt betroffen, noch waren enge Bekannte der Schülerinnen und Schüler involviert. Mit Beginn der Schule im August gab es Handlungshinweise des Schulamtes Oslo und des norwegischen Direktorates für Bildung. Unter anderem gab es die Möglichkeit sich als Schule in ein Kondolenzprotokoll einzutragen.

Wie soll eine deutsche Schule eins zu eins das umsetzen, was für norwegische Schulen gilt?

Wir haben uns entschlossen, dass Mitarbeiter und Schüler der DSO jeder eine Rose malen und dass die einzelnen Bilder dann zu einer großen Rosenblume zusammengesetzt werden. Diese Rose wurde dann von der SV dem Nationalarchiv übergeben. Die Mitarbeiter empfingen die Schüler und zeigten Ihnen das Archiv, das zu Ehren der Opfer des Anschlages eingerichtet worden war. Schließlich gibt es ein jährliches Ereignis, das man letztlich nur verstehen kann, wenn man einmal selbst teilgenommen hat. Es ist der 17. Mai, der Nationalfeiertag in Norwegen. Hierzu gibt es Umzüge von Schülern in ganz Norwegen. In Oslo ist dies ein spektakulärer Umzug von Schulen aus Oslo und Umgebung, die hierzu von der Stadt eingeladen werden. Die Schulen beteiligen sich am Umzug mit ihren Fahnen und Musikcorps. Der Umzug wird vom Fernsehen landesweit live übertragen. Zu diesem Umzug wird auch die DSO jedes Jahr eingeladen. Hätte man mir vorher gesagt, dass ich einmal, eine norwegische Fahne schwenkend, mit Schülern in einem Umzug durch Oslo laufen würde, zu dem auch die Verbeugung am Schloss vor dem norwegischen Königshaus gehört, hätte ich dies mit Sicherheit weit von mir gewiesen. Die Feier des 17. Mai in Norwegen ist ein Fest der Jugend, auf dem ganz Norwegen sich mit Gelassenheit und Stolz selbst feiert. Im Laufe der Jahre habe ich diese unvoreingenommene Freude und positive Einstellung zu dem eigenen Land schätzen

gelernt und habe mich auf die Teilnahme am Umzug gefreut. Die größten Gewinne aus dem Aufenthalt resultieren für mich im schulischen Bereich in dem Fokus auf das Kind in der Schulgestaltung. Es geht darum, dass Schule sich um das Wohl des Kindes sorgt und es in seiner individuellen Persönlichkeit wertschätzt. Der Schulrahmen passt sich an das Kind an, das Kind wird nicht in den Rahmen Schule gezwängt. Hinsichtlich der Kommunikationsstruktur, nicht nur in Schule, habe ich zu schätzen gelernt, dass es gut ist, sich bei der Vorbereitung von Entscheidungen oder Projekten Zeit zu lassen und möglichst viele Meinungen und Sichtweisen zu hören, anstatt Entscheidungen schnell über Abstimmungen zu erlangen beziehungsweise zu erzwingen. Was nehme ich als Schulleiter in Schleswig-Holstein aus meinem Aufenthalt in Oslo mit? Sicherlich, dass die föderative Struktur der Bildung in der Bundesrepublik eher als Steinbruch denn als Katalysator für innovative und nachhaltige Schulentwicklung angesehen werden kann. Aber auch, dass es möglich ist, die Vorteile einzelner Systeme zu verbinden, indem man sich auf das konzentriert, was sich über Jahre als positiv herauskristallisiert hat. Für die Unterrichtsentwicklung bedeutet das für mich, dass man Schüler und Schülerinnen nur dann wirklich fordern kann, wenn sie in ihrer individuellen Persönlichkeit Wertschätzung erfahren. Das gleiche gilt natürlich auch für die Lehrer und Lehrerinnen. Evaluationen machen daher sowohl bei Schülern, Lehrern oder Schulen nur dann Sinn, wenn sie die Grundlage zur Hilfe und Anleitung zur Verbesserung bilden. Es geht darum, was wir besser machen können und nicht, was wir falsch machen.

Christian Günther

Italien: Als ADLK mit Familie in Rom

Vier Jahre hat Christian Günther mit seiner Familie in Rom gelebt und dort an der Deutschen Schule Biologie und Sport unterrichtet. Zurück in Deutschland kommen ihm die Erfahrungen in Italien bei seiner neuen Arbeit in einer Gemeinschaftsschule zu nutze.

Mit meiner Familie habe ich vier Jahre in Rom gelebt und dort vom Schuljahr 2009/10 bis 2013/14 als ADLK an der Deutschen Schule meine Fächer Biologie und Sport unterrichtet. Während dieser Zeit war ich als Fachschaftsleiter Sport unter anderem für den Lehrersport verantwortlich. Zusätzlich habe ich im Rahmen der Schulentwicklung mit einer Kollegin der Grundschule die AG zur kollegialen Unterrichtshospitation koordiniert.

Vom Land in die Großstadt

Italien und insbesondere die Stadt Rom sind als Reiseziel sehr positiv besetzt, was wir häufig an den Reaktionen aus unserem Familien- und Freundeskreis zu spüren bekamen, allerdings standen bei unseren Umsiedlungsvorbereitungen und teilweise während des gesamten Aufenthaltes andere Alltagsdinge im Vordergrund. Wenn man, so wie wir, aus einem ländlich geprägten Umfeld stammt, sind, besonders mit Kindern, Verkehrschaos, Bürokratie oder die Warnungen vor Wohnungseinbrüchen ständige Begleiter des Auslandsaufenthaltes. Glücklicherweise war es möglich, eine Stadtwohnung, die zwischen Schule und Zentrum liegt, von zurückkehrenden Kollegen zu übernehmen. Somit konnten wir sowohl die täglichen Fahrten zur Schule als auch die meisten privaten Wege mit dem öffentlichen Bus machen.

Kaum Hilfe bei der familiären Vorbereitung des Auslandsaufenthalts

Durch Bücher wie „Quattro stagioni“ waren wir auf Italien und die dort möglichen bürokratischen Hindernisse eingestimmt, und wir konnten einigen „Nervereien“ aus dem Weg gehen, in dem wir beispielsweise einen überbewerteten aber funktionierenden Telefon- und Internetanschluss nutzten, anstatt längere Zeit gar keinen Anschluss zu haben. Was uns aber bis heute wundert, ist die geringe informative Unterstützung seitens der ZfA in Bezug auf die private und familiäre Vorbereitung eines Auslandsaufenthaltes. Hinzu kommen auch von deutscher Seite zusätzliche organisatorische Schwierigkeiten. So war es uns beispielsweise nur durch ein Zusatzkonto bei einer Bank möglich, einen Dauerauftrag für die Mietzahlung von Deutschland nach Italien einzurichten (...und das innerhalb der Euro-Zone!).

Kurzfristige Zusage

Vier Jahre Alltagsleben in Rom und die Möglichkeit, Italien durch Reisen intensiv kennen zu lernen waren für uns als Familie eine sehr spannende und einmalige Zeit, zumal die Möglichkeit, an der Deutschen Schule Rom zu arbeiten, sich sehr kurzfristig ergeben hatte. Zwischen Anfrage, Vorstellungsgespräch und der Zusage der Schulleitung lagen nur knapp zwei Wochen, sodass wir etwas unvorbereitet und mit geringen festen Erwartungen in die Auslandszeit gestartet sind. Aber gerade dieses hat uns (wahrscheinlich) vor einigen Enttäuschungen vor Ort bewahrt, sodass wir insgesamt viele positive und neue Erfahrungen mitnehmen konnten. Der Hauptgrund für unsere Rückkehr nach vier Jahren war, dass unser Sohn 2013 in die Oberstufe kam und für ihn so ein glatter Übergang in die Profilerbestufe in Schleswig-Holstein möglich war.



Haupteingang der Deutschen Schule Rom

Deutsche Schule Rom

Die Deutsche Schule Rom (DSR) ist eine dreizügige Begegnungsschule, an der alle Schüler gemeinsam lernen und so im Austausch die jeweiligen kulturellen Besonderheiten von Italien und Deutschland kennen lernen sollen. Wesentlicher Grundbaustein ist dabei die bereits im Kindergarten begin-

nende Spracharbeit, um insbesondere den aus italienischen Familien stammenden Kindern die Sprachfähigkeit zu vermitteln, die für die wachsenden Anforderungen bis zur Oberstufe notwendig sind.

Von 2009 bis 2013 haben etwa 45 SchülerInnen pro Schuljahr sowohl das deutsche Abitur als auch die italienische Maturita absolviert, die ihnen den Zugang zu Hochschulen in beiden Ländern ermöglichen. Darüber hinaus bilden sicher das weitläufige Schulgelände mit dem terrassenartigen Hauptgebäude, die modernen Außensportanlagen und schuleigene Schwimmhalle sowie das vergleichsweise günstige Schulgeld für viele römische Familien einen attraktiven Rahmen, ihre Kinder in eine deutsche Bildungseinrichtung zu schicken. So lässt sich auch erklären, dass etwa 60 Prozent der Schüler aus rein italienischen, 25 Prozent aus deutsch-italienischen und nur etwa 15 Prozent

aus deutschen Familien stammen. Organisatorisch wird die Deutsche Schule Rom von einem gewählten Vorstand geleitet, der sich aus deutschen, italienischen, einem österreichischen sowie je einem Vertreter der deutschen katholischen und evangelischen Gemeinde zusammensetzt. Neben 11 Verwaltungsangestellten bilden 85 bis 90 Lehrkräfte in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium das Kollegium der Schule. Hinzu kommen noch etwa 15 Teilzeitkräfte, die in der Nachmittagsbetreuung der Schüler tätig sind.

Nervendurchfall und Darmzotten

Für meine Fächer Biologie und Sport kann ich sagen, dass der unterrichtliche Rahmen an der DSR durch die vorgegebenen Bildungspläne überwiegend mit den Inhalten im Inlandsdienst übereinstimmt. Neu für mich waren allerdings die guten Arbeitsmöglichkeiten im Fach Sport mit den großen Außensportanlagen und der Schwimmhalle. Im Gegensatz dazu stand die teilweise etwas veraltete Ausstattung in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen der Schule, sodass beispielsweise das Experimentieren und praktische Arbeiten mit SchülerInnen schwierig war. Die sehr unterschiedlichen Deutschkenntnisse innerhalb einer Klasse erforderten zusätzlich einen mehr auf Spracharbeit ausgerichteten Unterricht. So habe ich besonders in den Klassen 5 bis 10 beispielsweise auf das Methoden-Handbuch für den DFU zurückgegriffen, mit Worthilfen gearbeitet und auf eine korrekte Grammatik geachtet. Das besondere Sprachumfeld in der DSR führt aber automatisch bei den SchülerInnen zu besonderen Wortschöpfungen oder –vermischungen. Dazu zählt z.B. die Aussage eines italienischen Schülers, der vor der Rückgabe einer Arbeit behauptete, er habe vor Aufregung „Nervendurchfall“, aber auch eine Verwechslung unserer Tochter, die ein Jahr Biologie in italienischer Sprache hatte und in einem Gespräch darüber die Lungenbläschen als Darmzotten bezeichnete. Aber auch unabhängig von den sprachlichen Besonderheiten musste ich die Unterrichtsformen methodisch anpassen, da die SchülerInnen an der DSR während des Unterrichts impulsiver reagierten und viel mitteilungsfreudiger waren. Insgesamt sehe ich meine unterrichtliche Arbeit besonders dadurch bereichert, dass ich den Fachunterricht durch Komponenten des Sprachunterrichts ergänzen konnte und davon auch an meiner neuen Inlandsschule profitiere.

Projekte und Fahrten

An der DSR existieren eine Reihe von Projekten, Fahrten und Austausch. So nimmt alljährlich eine Schülergruppe aus der Oberstufe an dem von der Stadt Rom organisierten „Giornata della memoria“ teil, was verbunden ist mit einer Fahrt in das ehemalige Konzentrationslager Auschwitz. In der Klassenstufe 9 bzw. 10 findet ein länderübergreifender Schüleraustausch statt, wobei die italienischen Kinder nach Wiesbaden oder Leipzig und die deutschen nach Turin fahren.

Für mich persönlich waren u.a. verschiedene Sportturniere, an denen Schülermann-

schaften unserer Schule teilgenommen haben, besondere Ereignisse. Dabei waren wir einerseits oft Gäste an anderen internationalen Schulen Roms, andererseits auch mehrfach Ausrichter von Fußballturnieren wie der Mini EM 2012, an der Gastmannschaften einer italienischen, englischen und spanischen Schule teilnahmen.

Was für Fußball ohne Probleme klappte, war leider nicht auf andere Sportarten in Italien übertragbar. So ist es mir auch trotz guter Kontakte zu anderen Schulen leider nicht gelungen, passende Mannschaften für Freundschaftsspiele unserer Badminton oder Basketball AG zu finden. Die von mir betreuten gemischten Basketball Anfängergruppen der Klassen 6 bzw. 8 haben zwar jeweils Spiele ausgetragen, allerdings erwiesen sich die vermeintlich passenden Gastmannschaften einer englischen Schule als Teams mit älteren Jungen, die bereits mehrere Jahre zusammenspielten.

Persönliche Höhepunkte

Des Weiteren war die jährliche Organisation und Teilnahme an dem 5km Schülerlauf durch das historische Zentrum Roms, der im Rahmen des Rom-Marathons stattfindet, ein Höhepunkt, denn es waren immer zwischen 150 und 200 Schüler, Eltern und Lehrer unserer Schule aktiv dabei.



Massenstart zum Sponsorenlauf

und meinem Sportkurs der DSR zustande kam und sich diese SchülerInnen ungezwungen über ihre Schulen ausgetauscht haben, war für mich ein sehr besonderes Ereignis. Da einer meiner Arbeitsschwerpunkte die Meeresökologie ist, war der Kontakt zu dem Institut für marine Ökologie auf der Insel Giglio eine weitere neue und gewinnbringen-

Zweimal konnte ich während meiner Auslandszeit eine Schülergruppe meiner ehemaligen Schule in Deutschland für einen Vormittag an der DSR begrüßen. Dass dann sogar einmal ein Basketballspiel zwischen der deutschen Gruppe, die ich selbst aus dem Unterricht kannte,

122 RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE

de Erfahrung. So konnten wir als Fachschaft Biologie für den 11. Jahrgang eine meereskundliche Projektfahrt in Kombination mit geführten Schnorchelgängen nach Giglio so an der Schule etablieren, dass diese inzwischen zum festen jährlichen Fahrtenprogramm gehört.



Meereskundliches Praktikum auf Giglio

Bereich der Schulentwicklung zur Verfügung gestellt und zusammen mit einer Kollegin der Grundschule versucht, eine verbindliche Form zur „kollegialen Unterrichtshospitation“ zu institutionalisieren. Während ein Teil des Kollegiums diesbezüglich sehr aufgeschlossen war, gab es, besonders bei einigen italienischen KollegInnen, Vorbehalte, da diese Form von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen nicht bekannt ist. Bis zu meiner Rückkehr nach Deutschland war dieses Projekt noch in der Erprobungsphase, sodass ich den abschließenden Fortgang nicht mehr begleiten konnte.

Zusammenarbeit im Kollegium

Im Jahr 2009 habe ich mit vier weiteren ADLK's, die ich von dem Einführungslehrgang in Köln kannte, an der DSR meinen Dienst aufgenommen. Da sich die vermittelten Auslandslehrer oft in vergleichbaren Situationen befinden, ergeben sich neben der fachlichen und dienstlichen Zusammenarbeit oft private Gespräche und Kontakte, die besonders zu Beginn sehr hilfreich sind. In diesem Zusammenhang empfand ich es oft sehr bereichernd, vieles über die schulischen Erfahrungen von KollegInnen aus anderen Bundesländern zu erfahren. In meiner Fachgruppe Biologie waren ausschließlich Lehrkräfte aus dem deutschen Schulsystem, wodurch wir in Bezug auf didaktische und methodische Fragen des Unterrichts fast immer übereinstimmten und uns lediglich in der

Durch meine Arbeit als Ausbilder in Deutschland bin ich mit der Durchführung von Hospitationsstunden vertraut und halte das auch auf kollegialer Ebene für einen sinnvollen Baustein in Bezug auf die Weiterentwicklung von Unterricht. Deshalb habe ich mich an der DSR als Koordinator für diesen

Ausgestaltung von Abituraufgaben und –prüfungen intensiver absprechen mussten.

Im Fach Sport waren außer mir meist zwei italienische OLK's am Gymnasium tätig, die seit vielen Jahren nahezu den gesamten Sportunterricht übernehmen und mir als Fachschaftsleiter besonders zu Beginn hilfreich zur Seite standen. In der Methodik von Sportunterricht zeigten sich teilweise aber Unterschiede, sodass für einige meiner Schülergruppen beispielsweise der mehr auf Übungs- und Spielreihen aufbauende Unterricht ungewohnt war. - Zu den festen Angeboten für das Kollegium der DSR zählt der Lehrersport, den ich in den vier Jahren koordiniert habe. Hier kommen einmal wöchentlich bis zu 30 Personen zusammen, die schwimmen gehen oder die Sportanlagen für Badminton, Volleyball oder Fußball nutzen. Jährlicher Höhepunkt stellt immer das traditionelle Sportwochenende mit den anderen deutschen Schulen aus Genua und Mailand dar, bei dem nicht nur intensive Wettkämpfe in den Sportarten organisiert werden, sondern auch ein kollegialer Austausch zwischen den Schulen stattfindet.

Schwierige Stellung von Lehrerbeirat und Schulleitung

Im dienstlichen und täglichen Umgang war das kollegiale Miteinander nach meinen Erfahrungen meist sehr freundlich und offen, sodass zum Beispiel ein Neidfaktor von Seiten der angestellten KollegInnen gegenüber den besser bezahlten ADLK's normalerweise nicht spürbar war. Natürlich wurde die unterschiedliche Stellung innerhalb der Lehrerschaft in Gesprächen thematisiert und war in bestimmten Situationen auch erkennbar.

Besonders während einer Phase, in der Tarifverhandlungen zwischen den OLK's und dem Schulvorstand anstanden, wurde die Teilung deutlich sichtbar, da beispielsweise bei Personalversammlungen der OLK's alle ADLK's die anwesende Schülerschaft vom Kindergarten bis zum Gymnasium beaufsichtigen sollten.

Insbesondere bei diesen Verhandlungen zeigte sich die schwierige Stellung von Lehrerbeirat und Schulleitung. Der Lehrerbeirat, der nur beratende Funktion hat, ist zwar ein wichtiges Sprachrohr, besitzt aber kein echtes Mitspracherecht, was die Leitung von Personalversammlungen erschwert und die Position gegenüber dem Schulvorstand und der Schulleitung schwächt. Aber auch für die Schulleitung selbst war die Phase der Tarifverhandlungen ein anspruchsvoller Spagat zwischen den Erwartungen bzw. Forderungen des Schulvorstandes auf der einen und dem Kollegium auf der anderen Seite.

Schulerfahrungen aus Elternsicht

Ein ganz besonderer Aspekt des Auslandsschuldienstes ist sicher, wenn man als Lehrer an der Schule seiner Kinder arbeitet. Aufgrund der Schulgröße war es möglich, dass ich meine Kinder nie als Fachlehrer, sondern allenfalls in Vertretungsstunden unterrichtet habe. Nach Aussagen meiner Kinder war dies auch nie ein besonderes Thema

zwischen ihnen und MitschülerInnen, weil es ohnehin viele Lehrerkinder an der Schule gab. Schwieriger war es für sie eher, sich in dem sehr italienisch geprägten Schülerumfeld zurechtzufinden. In der Anfangszeit fiel es ihnen beispielsweise schwer, an den italienischen Pausengesprächen teilzunehmen oder über lustige Unterrichtssituationen mitzulachen. Dies ist mit einer der Gründe, warum Schüler-, aber auch Elternkontakte nach unseren Erfahrungen fast ausschließlich auf rein deutsche oder italienisch-deutsche Familien begrenzt waren. Mit italienischen Familien gab es nahezu keinen privaten Austausch, was einerseits an den Sprachbarrieren, andererseits auch an einem unterschiedlichen Freizeitverhalten lag.

Soziale Drehscheibe

Viele italienische Familien, die ihre Kinder an der Deutschen Schule haben, verbringen beispielsweise die Wochenenden oder Feiertage gewöhnlich im Familienkreis oder fahren aus der Stadt zu ihrem Landwohnsitz. Außerdem erschwerte der häufige Wechsel von deutschen Familien im schulischen Umfeld auch für die langfristig bleibenden Familien die Möglichkeit, immer wieder soziale Kontakte neu aufzubauen. - Insgesamt stellte die DSR für uns die wichtigste „soziale Drehscheibe“ dar, denn auch meine Frau, die in Rom nicht erwerbstätig war, baute Kontakte über die Schule auf. So hat sie in der Anfangszeit regelmäßig an Treffen der Initiative „Eltern helfen Eltern“ teilgenommen und war schnell bei Planungen für Klassenfeiern, Ostermärkten oder dem Martinsfest eingebunden. Allerdings hat sich meine Frau bewusst nicht als Elternvertreterin in den Klassen unserer Kinder engagiert, da uns das mögliche Konfliktpotential an der Schnittstelle zwischen Elternschaft und Kollegium zu groß war.

Wiedereingliederung in Deutschland

Seit meiner Rückkehr aus dem Ausland arbeite ich nicht mehr an einem Gymnasium wie vor 2009, sondern an einer in Wohnnähe gelegenen Gemeinschaftsschule mit Oberstufe. Da ich diese Schule sowie auch einige KollegInnen im Vorfeld kannte und ein Profilthema der Schule die Meeresökologie der Ostsee ist, habe ich dort gerne meinen Dienst angetreten. Von Seiten der Schulleitung und des Kollegiums bin ich sehr nett und hilfsbereit aufgenommen worden, sodass ich mit meiner neuen Dienststelle insgesamt zufrieden bin. Da es an einer Gemeinschaftsschule zum Teil andere Arbeitsschwerpunkte als an einer Auslandsschule oder einem inländischen Gymnasium gibt, stellt die jetzige Schule für mich wieder eine neue Herausforderung dar. Insbesondere der Unterricht in den sehr heterogenen Mittelstufen- und Integrationsklassen erfordert oft eine Herangehensweise, bei der ich von meinen Auslandserfahrungen profitieren kann. So basieren die Lernschwierigkeiten einiger SchülerInnen unter anderem wie im Ausland auf mangelndem Sprachverständnis, sodass ich auch in diesen Klassen auf methodische Mittel zurückgreifen kann, durch die die Spracharbeit mehr in den Biologieunterricht einbezogen wird. Mit meiner jetzigen Biologie-Profilklasse hatte ich

ursprünglich geplant, 2015 eine meereskundliche Studienfahrt zur Insel Giglio durchzuführen, um so diesen Kontakt auch zukünftig nutzen zu können. Allerdings erwiesen sich die Anfahrtskosten in Kombination mit den dortigen Kurskosten als zu hoch, sodass wir diese Planung einstellen mussten.

Insgesamt kann ich als derzeitiges Zwischenfazit sagen, dass ich in meinem neuen Arbeitsumfeld insbesondere durch die vielfältigen Alltagserfahrungen im Umgang mit Menschen an der Deutschen Schule Rom profitiere, wenngleich sich die Rahmenbedingungen und Arbeitsfelder an meiner jetzigen Schule deutlich von denen im Ausland unterscheiden.

Jürgen Velsing

Spanien: Englischlehrer in Barcelona

Das erste Vertragsjahr an der Deutschen Schule Barcelona (DSB) startete im Schuljahr 2009/10. Meine Frau konnte berufsbedingt erst im August 2010 nach Barcelona kommen. Wenngleich Spanien zum Zeitpunkt der Bewerbung nicht an oberster Stelle der Wunschliste der Vermittlung stand, hat sich dies während und nach unserem Aufenthalt in Barcelona und unseren Reisen durch das Land grundlegend geändert.

Stadt, Land und Leute

Barcelona ist eine faszinierende und vielseitige Metropole, die sich in den letzten Jahren zunehmend touristisch ausrichtet, mit allen Vor- und Nachteilen dieses Prozesses. Im Vergleich zu anderen spanischen Städten wirkt Barcelona offener und liberaler. Die Bemühungen, zunehmend eine staatliche Eigenständigkeit Kataloniens zu behaupten, manifestieren sich im Alltagsleben u.a. in der immer stärker werdenden Verbreitung und ausschließlichen Verwendung des Katalanischen, wobei die Sprache oft als sozial distinktives Merkmal der Mittel- und Oberschicht feststellbar ist in Abgrenzung zu Spanisch als Sprache der Einwanderer aus dem Süden bzw. Westen Spaniens oder auch Lateinamerikas. Während unseres Aufenthaltes gab es mehrfach riesige Demonstrationen für die staatliche Souveränität Kataloniens.



Die Deutsche Schule Barcelona bietet Kindergarten, Grund- und Oberschule für rund 1.400 Kinder und Jugendliche

Krise deutlich spürbar

Die sich zunehmend verschlechternde wirtschaftliche Situation Spaniens, die crisis, war in den drei Aufenthaltsjahren deutlich spürbar: immer mehr Leerstände bei Gewerbeflächen und Wohnraum, zunehmend mehr Obdachlose im Stadtbild. Die Auswirkungen der hohen (Jugend-)Arbeitslosigkeit

waren offenkundig, wobei nach unserer Einschätzung diese Begleiterscheinungen in den verschiedenen Regionen Spaniens noch wesentlich krasser zu Tage traten. Politische Auseinandersetzungen, wie etwa die Bewegung der indignados, die dann in der Gründung von Podemos mündeten, zwei Generalstreiks, die sich, wie die indignados, gegen die Kürzungen im Sozialbereich, die hohe Arbeitslosigkeit und die Korruption richteten und das öffentliche Leben zum Stillstand brachten, prägten in dieser Hinsicht nachhaltig unsere Eindrücke der sozialen Situation Spaniens.

Die Deutsche Schule Barcelona (DSB)

Die Schule liegt im Südwesten der Stadt und ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln – unsere Fortbewegungsform in Barcelona während unseres Aufenthaltes – von unserer Wohnung in der Nähe der Sagrada Familia in ca. 45 Minuten gut erreichbar. Sie liegt im Stadtteil Esplugues, viele Kolleginnen und Kollegen wohnen aber unweit der Schule in dem weniger von Hochhäusern dominierten Stadtteil Sant Just. Das weiträumige Schulgelände liegt an einem Hang, der einen herrlichen Blick hinunter in die Stadt und auf das Meer gewährt. - Das Schulgebäude ist in den letzten Jahren in vielen Bereichen kontinuierlich renoviert worden, wie etwa die Räumlichkeiten der Naturwissenschaften oder der Verwaltungstrakt. Das Lehrerzimmer harrt aber leider immer noch der dringend erforderlichen Modernisierung. Die DSB ist eine Begegnungsschule und hat inklusive Kindergarten, Grund- und Oberschule ca. 1.400 Schülerinnen und Schüler, ca. achtzig Prozent sind Spanier bzw. Katalanen. Die Schülerschaft setzt sich, neben Kindern deutscher entsandter Experten, aus der spanischen/ katalanischen mittleren und oberen Mittelschicht zusammen. Die Klassenstärken in der Sekundarstufe I der DSB haben teilweise die Dreißigerzahl überschritten oder nähern sich ihr. Mit einer vom Sozialverhalten eher extrovertiert orientierten Schülerschaft stellen sich hier Herausforderungen besonderer Art.



Das Gebäude der Deutschen Schule Barcelona ist in den letzten Jahren kontinuierlich renoviert worden

Herausforderung Inklusion

Immer stärker rückte zudem das Thema „Inklusion“ in den Vordergrund. Dieses „Neuland“ und die Tiefendimension der Inklusion im Hinblick auf deren praktische Umsetzung wurden noch nicht erkannt. Hier ist, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte in allen Bundesländern, eine intensivere Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen dringlichst erforderlich,

vor allem auch deshalb, um sowohl, im Sinne der Chancengleichheit aller, den Interessen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden als auch um den Erfordernissen der optimalen Qualifizierung aller Schülerinnen und Schüler im Sinne der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik bzw. den Anforderungen eines anspruchsvollen Arbeitsmarktes zu genügen.

Die mediale Ausstattung der Schule ist in meinem Vertragszeitraum zunehmend verbessert worden, so dass ein an den neuesten Kriterien in dieser Hinsicht orientierter Unterricht möglich ist. Der soliden Ausstattung des Fachschaftsetats ist es zu verdan-

ken, dass die Materiallage des Faches den Notwendigkeiten eines modernen Englischunterrichts stets angepasst werden kann.

Wechsel der Schulleitung

Nach dem ersten Vertragsjahr stand ein Wechsel der Schulleitung an, der leider auch gravierende atmosphärische Beeinträchtigungen nach sich zog. Wenn Gelingensfaktoren eines erfolgreichen Schulleitungshandelns u.a. darin bestehen, ein Gespür für die Wirkung des eigenen Handelns zu haben, ein wertschätzender Umgang mit allen am Prozess Beteiligten unabdingbare Voraussetzung für die gemeinsame Arbeit ist und Fähigkeit zur Selbstkritik geübt werden sollte, ist die Tatsache, dass der Lehrerbeirat bald nach Amtsantritt der neuen Schulleitung zurückgetreten ist und bis heute kein neues Gremium als Interessensvertretung der Lehrerinnen und Lehrer an der DSB fungiert, selbstredend. Die Funktion des „Lehrerbeirats als Brückenbauer“ (J. Lauer, Leiter der ZfA, auf der Tagung in Mariaspring) bleibt leider ein Desiderat an der DSB.

El pan nuestro de cada día - Unser täglich Brot, oder: "was eben so anstand"

In diesem Zusammenhang möchte ich mich auf wenige Eindrücke reduzieren. Im ersten Vertragsjahr fand die Bund-Länder-Inspektion (BLI) statt, die neben viel positiver Resonanz an einigen Punkten Handlungsbedarf einforderte, u.a. auch in der Unterrichtsmethodik. So konnten wir, d.h. meine Kollegin, die mit mir zeitgleich angefangen hatte, und ich, die Fachschaft Englisch davon überzeugen, die neue am Kompetenzmodell orientierte Lehrwerksgeneration mit Beginn des Schuljahres 2010/11 flächendeckend in der Sekundarstufe I einzuführen, nicht zuletzt auch als ideale Vorbereitung für die Umsetzung des neuen Englischcurriculums der iberischen Halbinsel für die Sekundarstufe II. Umso unverständlicher bleibt bis heute der massive Widerstand gegen diesen notwendigen Schritt auf einer anderen Ebene im Hause, obwohl der Handlungsbedarf klar erwiesen war.



Die Anlaufstelle vieler Schülerinnen und Schüler: die porteria

Stärkung des Faches

Englisch

Viele Eltern, Schülerinnen und Schüler haben den Stellenwert des Englischen erkannt. Unsere Aufgabe bestand aber auch darin zu verdeutlichen, dass Englisch eben die lingua franca ist, die das Wissen international „verkaufen“ muss. Wir waren daher bemüht,

eine stärkere Einsicht in die Notwendigkeiten der globalisierten Welt zu vermitteln, nicht zuletzt auch im Sinne der Möglichkeiten zur Überwindung der crisis durch entsprechendes Engagement und Qualifizierung für die Sprache. Umso befriedigender ist dann der Umstand, dass viele unserer Schülerinnen und Schüler neben dem Studium in Deutschland auch den Weg in englische oder niederländische Universitäten gefun-



Die katalanische Metropole hat viele Gesichter

den haben und dort erfolgreich arbeiten. Sprachfeststellungsprüfungen von Schülerinnen und Schülern anderer Schulen, die um Aufnahme in die DSB baten, machten deutlich, dass die DSB gut daran tut, die Stärkung des Faches Englisch konsequent weiter zu betreiben, um die qualitativen Vorteile ihres Englischunterrichtes im Vergleich zu anderen Schulen als Standortfaktor aktiv zu „vermarkten“.

Was bleibt?

Insgesamt war der Aufenthalt - trotz aller Anstrengungen - eine sehr wichtige und absolut lohnenswerte Bereicherung meiner Berufserfahrungen. Das sollte man sich nicht entgehen lassen, sei denen gesagt, die sich im Entscheidungsprozess für eine Bewerbung oder Vermittlung befinden. Das - im Rahmen des Möglichen - „Eintauchen“ in eine andere Kultur, die „Horizontenerweiterung“, Neues zu erlernen waren auf unschätzbare Weise bereichernd. Es bleiben viele intensive Kontakte mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen: ADLks und OLks. Spanien wird als Ziel von Urlaubsaufenthalten oberste Priorität für uns behalten, nicht zuletzt auch, um unsere Spanischkenntnisse weiter zu vertiefen.



Barcelona im August oder September

Karl Schümann

Rumänien: Physiklehrer in Bukarest

In das Deutsche Goethekolleg in Bukarest werden Kinder eingeschult, die bereits Deutsch sprechen. Dort hat Karl Schümann von 2006 bis 2012 als Bundesprogrammlehrkraft unterrichtet.

Von 2006 bis 2012 habe ich sechs Jahre als Bundesprogrammlehrkraft am Deutschen Goethe-Kolleg in Bukarest unterrichtet und war zuerst vier Jahre Klassenleiter einer Klasse von Stufe neun bis zwölf und dann zwei Jahre für neun und zehn. Meine Unterrichtsfächer waren hauptsächlich Physik, außerdem etwas Mathematik, Informatik und Astronomie. Meine Frau war in diesem Zeitraum ebenfalls als ADLK am Colegiul German Goethe beschäftigt.

Deutsch hat einen guten Ruf in Rumänien

Rumänien ist seit 2007 Mitglied der Europäischen Union. Die Hauptstadt Bukarest ist eine Millionenmetropole mit gut ausgebautem öffentlichen Nahverkehr (Metro, Bus, Tram, Taxi) und großen Einkaufszentren mit Warenangeboten und Preisen wie in Deutschland. Gleichzeitig sieht man auf den Straßen aber auch Bettler. Das kulturelle Angebot ist vielseitig mit Theater, Oper und Konzerten. Bei der Wohnungssuche wurden wir von deutschen Kollegen vor Ort unterstützt. Dadurch fanden wir bald eine Drei-Zimmer-Wohnung. Mit unseren Vermietern besteht auch nach der Rückkehr ein freundschaftlicher Kontakt. Das Deutsche hat in Bukarest bzw. Rumänien einen guten Ruf. Die rumänische Sprache haben wir so weit gelernt, dass wir uns auf dem Markt, in der Gaststätte und auf der Straße verständigen konnten. Mehrfach erhielten wir auch Einladungen vom deutschen Botschafter zu Anlässen wie dem Tag der deutschen Einheit, Volkstrauertag, Deutschlandwochen, Bundestagswahlparty, Fußball - public viewing u.a. Rumänien hat sich in den sechs Jahren unseres Aufenthalts sehr schnell weiterentwickelt, was für uns auch sichtbar war: Es wurde viel gebaut: Infrastruktur, Banken, Wohnhäuser usw.



Auf dem Weg zur Schule im Januar 2008

Überdurchschnittliches Abitur

Das Goethekolleg im Zentrum der rumänischen Hauptstadt ist eine staatliche Schule der deutschen Minderheit von Klasse eins bis zwölf mit einer Spezialabteilung in den Klassen neun bis zwölf zur Erlangung des deutschen Abiturs. Hier erfolgte der Einsatz



Aktion Lebenslauf und Schulsportfest im Mai 2010

der deutschen Kolleginnen und Kollegen. Die Schule hat eine ausgewählte Schülerschaft: In Klasse eins werden solche Schüler aufgenommen, die im Kindergarten am besten Deutsch gelernt haben. Aus den vier Parallelklassen kommen nach der achten Klasse die Schüler mit den besten Lernergebnissen in die zwei Spezialklassen. Das Ergebnis ist ein überdurchschnittlich gutes Abitur, mit dem viele rumänische Abiturienten erfolgreich im europäischen Ausland studieren.

Als wir 2006 in Rumänien anfangen, arbeiten in der Spezialabteilung des Goethe-Kollegs noch zehn Lehrer aus Deutschland – ein Leiter und neun Lehrerinnen und Lehrer. Jetzt gibt es dort nur noch fünf Lehrkräfte aus Deutschland – eine davon ist die leitende Lehrerin! Die Spezialabteilung wurde auf eine Klasse pro Jahrgang reduziert. Diese Reduzierung ist auf eine m.E. falsche Entscheidung der deutschen Seite zurückzuführen: die Personalkosten wurden zwar reduziert, aber damit eben auch die Anzahl der erfolgreichen Abiturienten. Nach meiner Einschätzung können wir in Deutschland mit so wenig finanziellem Einsatz (von deutscher Seite) nicht so viele (erfolgreiche) Abiturienten „produzieren“.



Klasse 10C mit Lehrer 2007

Motivierte Schüler und unterstützende Eltern

Die Klassenleitertätigkeit war für mich die beste Erfahrung des Auslandsdienstes. Ich hatte mit hochmotivierten, lernwilligen, leistungsfähigen und freundlichen Schülern zu tun. Da die Schüler ihr ganzes Schulleben in eine Schule gehen, bilden sich feste soziale Beziehungen heraus. Auch nach der neuen Klassenbildung ab Klasse neun konnte ich viel kameradschaftliche Zusammenarbeit erleben. Gemeinsame Erlebnisse in der Schule und außerhalb trugen zu kollektiven Verhaltensweisen bei. Solche guten Klassen hatte ich in meinem Berufsleben noch nicht und werde sie wohl auch nicht mehr bekommen. Meine besondere Anerkennung gilt den Eltern, denn sie kümmern sich sehr um die Entwicklung ihrer Kinder, begegnen dem Lehrer mit Respekt und suchen bei Problemen gemeinsam mit ihm nach Lösungen. Sie sind auch sehr hilfreich bei der Organisation von Klassenvorhaben wie etwa Wochenendfahrten zur Erkundung des Landes oder Veranstaltungen in Bukarest.



Geschichtsexkursion Historisches Museum Constanta 2010

- Unterstützung des Weihnachtsmarktes der Behindertenwerkstatt Casa Boxberg
- Gemeinsamer Besuch von Operaufführungen, Theatervorstellungen sowie Handball- bzw. Fußballspielen



Entsorgter Lenin

sagen eins bis vier erteilen alle Lehrerinnen den Unterricht auf Deutsch. In den Klassen fünf bis acht gibt es nicht genügend Deutsch sprechende Lehrer, so dass in vielen Fällen Rumänisch gesprochen wird. Die beiden Klassen der Spezialabteilung werden dann von den deutschen Lehrern mit Unterstützung durch deutschsprechende rumänische Lehrer zum deutschen Abitur geführt.



Die Schüler sagen DANKE beim Elternabend im neuen Physikraum - Juni 2012

Einige besondere Veranstaltungen:

- „Geschichte – nicht im Klassenraum!“: Historisches Museum Constanta – Histria – Adamclisi
- „Auf den Spuren der Deutschen“: Rasnov – Brasov – Kirchenburgen – Siebenbürgen
- Exkursionen: Sinaia – Poiana Brasov – Karpaten – Constanta – Sibiu
- Theaterprojekt mit dem Gymnasium Röbel: Thema „Was sagt mir Selma Meerbaum-Eisinger“ Aufführungen beim internationalen deutschsprachigem Theaterfestival in Temeswar sowie in Bukarest, Röbel und Rostock

Das Lehrerkollegium

Im Colegiul German Goethe unterrichten ca. 70 Lehrer – ich will also auch einen Blick auf die rumänischen Kollegen werfen: Rumänische Lehrer erhalten vom Staat einen viel zu geringen Lohn, so dass sie nebenher unbedingt Geld verdienen müssen um zu überleben. Deshalb gebührt ihnen meine besondere Hochachtung für ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Schule, die oft weit über die reine Unterrichts-erteilung hinausgeht! In den Grundschulklassen fünf bis vier erteilen alle Lehrerinnen den Unterricht auf Deutsch. In den Klassen fünf bis acht gibt es nicht genügend Deutsch sprechende Lehrer, so dass in vielen Fällen Rumänisch gesprochen wird. Die beiden Klassen der Spezialabteilung werden dann von den deutschen Lehrern mit Unterstützung durch deutschsprechende rumänische Lehrer zum deutschen Abitur geführt. Die beiden rumänischen Klassen legen das rumänische Baccalaureat ab. Viele dieser Schüler erwerben das deutsche Sprachdiplom, so dass sie auch europaweit studieren können!

Eine Bemerkung zum Arbeitsrecht

Wir deutschen Lehrer im Ausland unterliegen einer dreifachen Unterstellung: 1. Heimatär-

beitgeber – gab die Beurlaubung für den Auslandsdienst und unterliegt den Landesgesetzen; 2. Deutscher Schulleiter (Leiter der Spezialabteilung) – der ZfA unterstellt; 3. Rumänische Schulleiterin – muss sich an die Gesetze des rumänischen Staates halten. Dieses rechtliche Konstrukt gibt es meines Wissens in keinem anderen Bereich der Auslandsarbeit.



Baumpflanzaktion auf dem Schulhof - März 2007

Lehrergehalt – auf dem Lohnzettel war auch ausgewiesen, wie viel Steuern, Sozialabgaben, Gewerkschaftsbeitrag bzw. Rentenbeiträge einbehalten werden. Über die gewerkschaftlichen Aktivitäten in der Schule habe ich mich informiert und musste feststellen, dass das dort ganz anders läuft als in Deutschland. Mit Hilfe der Deutschen Rentenversicherung versuche ich derzeit zu ermitteln, ob und wie viel Rente der rumänische Staat an mich zahlen muss.

Zum Schluss will ich auf ein grundlegendes Problem der Arbeitsverträge hinweisen: Die unterschiedlichen Bezahlungen für ADLK, BPLK, LPLK sind aus gewerkschaftlicher Sicht nicht zu rechtfertigen. In einem ersten Schritt ist m.E. die Eingruppierung der BPLK auf der Grundlage des bis zum Beginn des Auslandsdienstes erreichten Heimatgehaltes vorzunehmen und damit die „Rückstufung“ der erfahrenen Lehrer in das Anfängergehalt zu beenden! Die gewerkschaftliche Forderung „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit!“ muss auch beim Auslandsdienst durchgesetzt werden.



Bär in freier Natur

Da ich Bundesprogrammlehrkraft war, erhielt ich vom deutschen Staat ein Gehalt, welches ein Anfänger in Deutschland im Jahr 2003 bekam. Innerhalb der sechs Jahre gab es keine Tariferhöhung. Wenn ich in Deutschland geblieben wäre, hätte ich die Überleitung des BAT in den TVöD-L mitgemacht und Tariferhöhungen erhalten. Die Zuwendungen für die Auslandsarbeit hielten sich in engen Grenzen. Zusätzlich hatte ich einen Arbeitsvertrag mit dem rumänischen Staat und erhielt das rumänische



Im Herestrau Park im Januar 2008

zum rumänischen Staat und erhielt das rumänische Gehalt. Innerhalb der sechs Jahre gab es keine Tariferhöhung. Wenn ich in Deutschland geblieben wäre, hätte ich die Überleitung des BAT in den TVöD-L mitgemacht und Tariferhöhungen erhalten. Die Zuwendungen für die Auslandsarbeit hielten sich in engen Grenzen. Zusätzlich hatte ich einen Arbeitsvertrag mit dem rumänischen Staat und erhielt das rumänische Gehalt.



Der Autor beim Vortrag in Mariaspring

Ralf Lellek

Kasachstan: Sechs Jahre als Fachschaftsberater

Ralf Lellek hat von 2008 bis 2014 als Fachschaftsberater für das Deutsche Sprachdiplom (DSD) in den Städten Aktobe und Almaty gearbeitet und dabei zwei Schulen näher kennengelernt. Deutsch ist beliebt in Kasachstan, doch es fehlt an qualifizierten Nachwuchslehrkräften.

Auf einer Weltkarte sieht Kasachstan „unterhalb“ Russlands einigermaßen klein aus. Dabei ist dieser Binnenstaat mit seiner Fläche von 2.724.900 km² gut siebenmal größer als die Bundesrepublik Deutschland und insgesamt der neuntgrößte Staat der Erde. Etwa 5,4 % der Landesfläche gehören zu Europa. Bezogen auf die Bevölkerung liegt Kasachstan lediglich auf Rang 62 mit aktuell fast 18 Millionen Einwohnern, von denen etwa 170.000 Deutsche sind. Zum Vergleich: 1992 waren es über 800.000 und 2002 noch immerhin 272.000 Deutsche. - Politisch ist das Land eine Präsidentialrepublik, in der der Präsident laut Verfassung für fünf Jahre gewählt wird und nur einmal wiedergewählt werden darf. Diese Einschränkung gilt jedoch nicht für Nursultan Nasarbajew, den „Ersten Präsidenten Kasachstans“, der das Land seit der Unabhängigkeit im Jahre 1991 noch immer mit fester Hand regiert. Kasachstan ist reich an Bodenschätzen und nicht zuletzt deshalb ein interessanter Handelspartner.

DAF in Kasachstan

Das DSD-Programm ist von staatlicher Seite im Land geduldet aber nicht wirklich anerkannt, was sich zum Beispiel regelmäßig in der aufwendigen Beschaffung der Visa zeigt: Zum eigentlichen Visumsantrag bei der kasachischen Botschaft muss immer vor der Ausreise über die deutsche Botschaft noch zusätzlich eine Referenznummer beim

kasachischen Außenministerium beantragt werden. Diese Referenznummer wird allerdings leider bis heute derart spät ausgestellt, dass eine Anreise erst nach Beginn des Schuljahrs erfolgen kann. Als Krönung der Bürokratie gab es beim letzten Mal ein Jahresvisum, bei dem man jedoch immer nach Ablauf von 90 Tagen das Land verlassen musste. - Im Schuljahr 2013/14 gehörten zum sogenannten DSD-Team eine Fachberaterin/Koordinatorin mit Dienstsitz am Gymnasium Nr. 18 in Almaty und je ein Fachschaftsberater bzw. eine Fachschaftsberaterin in Astana, Almaty und Öskemen. Für eine Stelle in Petropawlowsk und Kornejewka, die erst drei Jahre zuvor eingerichtet worden war, gab es keine Nachfolge. Dafür kam eine Landesprogrammlehrkraft am Gymnasium Nr. 18 in Almaty dazu. Insgesamt gibt es somit zurzeit in Kasachstan acht DSD-Schulen: zwei in Astana, zwei in Almaty, zwei in Öskemen und je eine in Kornejewka und Petropawlowsk. An sieben dieser Schulen werden sowohl das DSD I (seit dem Schuljahr 2013/14) als auch das DSD II abgelegt. Das Gymnasium Nr. 67 in Astana ist seit 2013 im Programm und befindet sich bislang noch in einer Aufbauphase. Das Goethe Institut betreut und unterstützt zusätzlich acht PASCH-Schulen.

Erster Einsatzort Aktobe

Aktobe oder Aqtöbe (früher und auf Russisch: Aktjubinsk) ist eine Stadt im Nordwesten des Landes unweit der Grenze zu Russland. Sie ist Hauptstadt des gleichnamigen Gebietes und hat nach neuesten Angaben der deutschsprachigen Ausgabe von Wikipedia 372.508 Einwohner. Nach der Unabhängigkeit des Landes von Russland hat sich die Stadt zu einem Zentrum der Ölindustrie entwickelt und ist das administrative Zentrum für ein halbes Dutzend kasachischer und internationaler Ölgesellschaften, die die zum Teil großen Ölfelder in der Region erschließen. Inzwischen haben sich aber bereits weitere Dienstleister angesiedelt. Die Stadt selbst ist recht übersichtlich angelegt und gliedert sich historisch in einen älteren und einen neueren Teil. Die Stadtbuslinien verbinden im Wesentlichen die beiden Zentren und sind damit in ihrer Streckenführung gut überschaubar. Alle strategisch wichtigen Punkte sind gut zu erreichen, wenn man davon absieht, dass die meist total veralteten Busse



Die Schule in Aktobe

fast immer völlig überfüllt sind. Im nationalen Reiseverkehr dauert eine Zugfahrt nach Astana oder Almaty jeweils etwa zwei Tage, aber es gibt zu diesen Städten auch tägliche Flugverbindungen. Bei Flügen in andere Städte wie Petropawlowsk oder Öskemen und bei internationalen Flügen muss immer in Astana umgestiegen werden. Dabei liegen jedoch die Anschlüsse fast jedes Mal so ungünstig, dass lange Aufenthalte auf dem Flughafen oder gar eine Übernachtung in Astana notwendig sind.

Preise auf europäischem Niveau

Die allgemeine Versorgungslage in den Kaufhäusern und Supermärkten ist gut und das Angebot entspricht durchaus europäischen Vorstellungen. Allerdings liegen aber die Preise ebenfalls auf europäischem Niveau. Importierte Produkte sind um das Zwei- bis Dreifache teurer und damit z.B. für eine Ortskraft mit einem monatlichen Einkommen von umgerechnet etwa 200 Euro nahezu unerschwinglich. Extrem aufpassen beim Einkaufen muss man im Übrigen beim Haltbarkeitsdatum der Waren, weil es oftmals nicht nur überschritten ist, sondern Etiketten mit den entsprechenden Angaben „bei Bedarf“ einfach überklebt werden! - Ungewöhnlich für europäische Verhältnisse ist sicher auch die Tatsache, dass es für eine Stadt dieser Größenordnung keine Tageszeitung gibt. Während meiner Zeit in Aktobe gab es immer wieder Probleme bei Strom, Wasser, Telefon und Internet. Hier konnte die Infrastruktur auf keinen Fall einem Vergleich mit europäischen Maßstäben standhalten. Besonders gewöhnungsbedürftig war im Winter das Heizen per Fernwärme, denn die einzelnen Heizkörper in der Wohnung konnten nicht reguliert, d.h. also auch nicht zuge dreht werden, was man sich bei zum Teil 28° C Raumtemperatur das ein oder andere Mal gern gewünscht hätte.

Deutschunterricht in der Mittelschule Nr. 11

Die „Spezialisierte Mittelschule Nr. 11“ ist eine von zwei staatlichen Schulen in der Stadt, die dem Namen nach verstärkten DaF-Unterricht anbietet. Sie war aber immer die einzige DSD-Schule, wobei die zweite, die „Spezialisierte Mittelschule Nr. 4“, zumindest eine Zeit lang immerhin eine Zubringerschule gewesen ist. Die Schule Nr. 11 ist nicht konfessionell gebunden und umfasst eine Grundschule und eine Sekundarstufe. Es wird nicht nach Leistung differenziert, aber nach der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler zwischen einem regulären Zweig und einem mit verstärktem DaF-Unterricht wählen. Beide Zweige führen nach bestandenen externen Abschlussprüfungen am Ende des 11. Schuljahrs zur nationalen Hochschulreife. Der Unterricht findet koedukativ statt. - Rund 1200 Schülerinnen und Schüler besuchen den Unterricht, der an sechs Tagen in zwei Schichten zu sechs bis sieben Stunden organisiert ist. Die Ortslehrkräfte sind größtenteils in beiden Schichten eingesetzt und müssen gegebenenfalls als Klassenlehrer auch samstags anwesend sein, obwohl an diesem Tag aus organisatorischen Gründen kein Deutschunterricht stattfindet.

Auf den DaF-Unterricht bezogen ist die Schule bis Klasse 9 zweizügig und in den Klassen 10 und 11 einzügig. In der Grundschule ist DaF ab der zweiten Klasse ein fakultatives Fach mit 2 - 3 Stunden pro Woche. Ab Klasse 5 wird neben den regulären Klassen mit 2 Stunden DaF-Unterricht pro Woche auch erweiterter DaF-Unterricht mit 5 - 7 Stunden bei halbierten Profilgruppen angeboten.

Für Lehrkräfte gilt in den Ferien Anwesenheitspflicht

Das Schuljahr beginnt im ganzen Land immer am 1. September und endet immer am 25. Mai. Es ist in vier Bimester unterteilt, zwischen denen es jeweils etwa eine Woche Ferien für die Schülerinnen und Schüler gibt, wobei die offiziellen Termine immer erst sehr kurzfristig bekannt gegeben werden. Für die Lehrerinnen und Lehrer gilt jedoch auch während der Ferien Anwesenheitspflicht. Wenn sie über ihren gesetzlich vorgesehenen Jahresurlaub von 48 Arbeitstagen hinaus frei haben wollen, müssen sie dies als unbezahlten Sonderurlaub beantragen. Das zweigeschossige Hauptgebäude der Schule stammt zum größten Teil aus den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts. Eine in den 70er Jahren, und der ebenfalls zweigeschossige Grundschulflügel wurde in den 90er Jahren angebaut. Die Schule macht einen gepflegten und ordentlichen Eindruck. Aber Fenster, die sich nicht öffnen lassen, Heizkörper ohne Thermostate und Stromleitungen, die nicht geerdet sind, entsprechen keinesfalls modernen Anforderungen. Außerdem fehlen in verschiedenen Räumen adäquate Tafeln. Für den DaF-Unterricht stehen zwei veraltete Kopiergeräte, Kassettenrekorder, CD-Player, Fernseher plus Videorekorder, ein Computer plus Drucker und seit dem Schuljahr 2008/09 dank der Lehrmittelspende ebenfalls ein Laptop plus Beamer zur Verfügung.

Eingefahrene Strukturen

Von 1995 bis 2006 haben zwei Bundesprogrammlehrkräfte an der Schule unterrichtet, wobei der letzten BPLK von schulischer Seite der Arbeitsvertrag nicht verlängert wurde, was zur Folge hatte, dass die Schule zwei Jahre ohne Lehrkraft aus Deutschland auskommen musste. Seit 2001 wurden DSD II Prüfungen abgelegt – anfangs sogar recht erfolgreich. Bei den Absolventen handelte es sich jedoch zum größten Teil um ehemalige Schüler, so dass mit der Verschärfung der Regeln für die Zulassung von externen Schülern die Zahlen stark einbrachen. Im gesamten Zeitraum bis 2012 haben insgesamt 76 Schüler die Prüfung bestanden. Damit wird deutlich, dass das Schulprogramm es eigentlich von Anfang an nie wirklich geschafft hat, die Schüler in 11 Schuljahren bis zum DSD II zu bringen. Als Grund wurde immer wieder eine zu geringe Stundenzahl genannt, wobei aber auf der anderen Seite gern verschwiegen wurde, dass es zusätzlich zum regulären Deutschunterricht noch „Landeskunde“ und „Business-Deutsch“ gab. Allein von der Stundentafel her hätte die Zeit eigentlich reichen müssen, die Schüler erfolgreich auf die DSD II Prüfungen vorzubereiten. Nur die eingefahrenen Strukturen hätten unbedingt modernisiert werden müssen. In dieser Hinsicht war sicher der ungünstige schulinterne Lehrplan auffällig, der vorsah, dass nach drei Jahren fakultativen DaF-Unterricht von der zweiten bis fünften Klasse, in der sechsten Klasse wieder bei Null angefangen wurde, um mit potenziellen Seiteneinsteigern die Klassenstärken bis zur landeseigenen Abschlussprüfung zu halten.

Unbefriedigende DSD II Ergebnisse

Mit der zum Schuljahr 2008/09 neu eingerichteten Stelle eines Fachschaftsberaters sollte der DaF-Unterricht an der Schule Nr. 11 wieder intensiviert werden. Rückblickend muss aber an dieser Stelle leider festgestellt werden, dass die Schule wohl eigentlich keinen „Berater“ wollte, sondern lediglich einen Experten, der den Schülern beibringen kann, wie man eine „Grafikbeschreibung“ für die schriftliche Prüfung zum DSD II anfertigt. Der schulinterne Lehrplan wurde immer wieder thematisiert, aber es ist leider nicht gelungen, die Schulleitung zu einem Umdenken zu bewegen. Vielleicht wäre es möglich gewesen, den Einsatz der Lehrbücher über die Lehrmittelspende gezielter zu steuern, aber das hätte die Schule vermutlich als zu starken Druck von der deutschen Seite gewertet. Doch selbst als sich abzeichnete, dass die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Förderung wegen der schlechten DSD II Ergebnisse einstellen könnte, war man nicht zu einem Umdenken bereit. Der konkrete Vorschlag, einen Antrag auf Zulassung als DSD I Schule zu stellen, wurde nicht angenommen, so dass als Konsequenz die Stelle des Fachschaftsberaters zum Ende des Schuljahrs 2010/11 in Aktobe abgezogen und nach Almaty verlegt wurde. Für mich persönlich ergab sich durch diesen Umstand erfreulicherweise die einmalige Chance zu einem zweiten Start mit erweiterten landeskundlichen Kenntnissen.

Neuer Einsatzort Almaty

Almaty, früher Alma Ata, ist mit inzwischen fast 1,5 Millionen Einwohnern (Quelle: Wikipedia) die größte Stadt Kasachstans und war bis 1997 Hauptstadt des Landes.



Im Raumfahrtzentrum: Auftanken vor dem Start

Bis heute ist sie als kulturelles, wissenschaftliches und wirtschaftliches Zentrum bedeutender als die Hauptstadt Astana mit rund 800.000 Einwohnern. Sie liegt im Südosten des Landes unweit der Grenze zu Kirgistan am Nordfuß des Transili-Alatau Gebirgszugs auf einer Höhe zwischen 700 und 900 Metern ü.d.M. Nördlich von Almaty liegt ein Gebiet mit Steppen und Halbwüsten, das schließlich in die Wüste Mujunkum übergeht. Das Klima ist extrem kontinental, doch wegen der umliegenden Berge wesentlich milder als in Nord- oder Zentralkasachstan. Die langen Winter sind schneereich und die Sommer trocken und heiß. Frühling und Herbst sind relativ kurz und ziemlich feucht.

Hohes Verkehrsaufkommen

Das Stadtbild ist sehr ansprechend. Es gibt großzügig angelegte Parkanlagen, und viele Straßen sind von Bäumen gesäumt. Allein die Infrastruktur ist dem hohen Verkehrsaufkommen absolut nicht mehr gewachsen. Daran hat selbst die Ende 2011 neu eröffnete U-Bahn nichts verändert. Noch immer versuchen alte Busse aus Europa und neuere, vor allem aus China, sich gegenseitig die Fahrgäste wegzuschnappen. Dazu kommen die zahlreichen inoffiziellen Taxis, wobei nahezu jeder Autofahrer anhält, um seinen Dienst anzubieten. Der potenzielle Fahrgast nennt dann sein Ziel und wenn es auf der Route des Fahrers liegt, erwartet dieser einen Preisvorschlag. Wenn man sich einigt, steigt man ein, ohne eine Ahnung von den Fahrkünsten oder den Launen des Fahrers zu haben. Auf dem Wohnungsmarkt gibt es ein größeres Angebot als in Aktobe, aber dafür sind die Mieten auch gleich um einiges höher. Wasser, Strom, Telefon und Internet funktionieren ebenfalls etwas besser, aber auch hier kann die Zuverlässigkeit nicht mit europäischen Standards mithalten. Bei Mietpreisen um die 1000 Euro für eine Zwei-Zimmer-



Luxuswohnanlage

Wohnung ist meistens immerhin eine Klimaanlage vorhanden, doch die Heizkörper sind auch hier nicht regulierbar.

Deutschunterricht im Gymnasium Nr. 68

Das Gymnasium Nr. 68 in Almaty ist eine der zurzeit acht DSD-Schulen in Kasachstan.



Almaty - Schule 68

Es wurde 1976 gegründet. Die deutsche Abteilung kam 1991 dazu. Von 1993 bis 2010 waren an der Schule regelmäßig Bundesprogrammlehrkräfte im Einsatz, und die erste DSD-Prüfung wurde im Jahre 2000 abgelegt. Seitdem haben insgesamt 130 Schülerinnen und Schüler die Prüfung bestanden. Das Gymnasium Nr. 68 befindet sich am südwestlichen Stadtrand von Almaty, rund 10 Kilometer vom Zentrum entfernt. Es ist gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen, wobei aber die Busse wie in

Aktobe immer völlig überfüllt sind und die Fahrzeit sich durch die total überfüllten Straßen unendlich in die Länge zieht. Die Entfernung zum Gymnasium Nr. 18, an dem die Fachberaterin ihren Dienstsitz hat, beträgt etwa 6 Kilometer. Wie in Aktobe war am Gymnasium Nr. 68 die Ausgangslage ebenfalls nicht gerade einfach, weil vor allem die deutsche Abteilung immer wieder durch anonyme Briefe diskreditiert wurde, was zu großen Spannungen innerhalb des Kollegiums führte. Und auch wenn das Gymnasium Nr. 68 den Zahlen nach erheblich erfolgreicher ist als die spezialisierte Mittelschule Nr. 11 in Aktobe, so besteht aber dennoch auch hier die Gefahr, dass notwendige Veränderungen nicht rechtzeitig angegangen werden.

Einschnitte bei Gehältern für Deutschlehrer

Bereits die Umsetzung der langfristig von staatlicher Seite angekündigten Festlegung auf Englisch als erster Fremdsprache an allen Schulen des Landes hat zu großen Problemen geführt, weil die Verringerung der Stundenzahl im DaF-Bereich zu drastischen finanziellen Einschnitten bei den Gehältern der Deutschlehrer geführt hat. Dabei ist auch hier die Zahl der tatsächlich erteilten Deutschstunden bis zum DSD II derart hoch, dass eine Verringerung als durchaus sinnvoll zu sehen ist. Allein der Anspruch, in der Primaria Deutsch als Unterrichtssprache einzusetzen und teilweise mit muttersprachlichen Lehrwerken zu arbeiten, ist unter den gegenwärtigen Bedingungen absolut überzogen und überfordert sowohl Schüler als auch Lehrer. Außerdem übersteigt der Lehrbucheinsatz in der Primaria mit einem DaF-Lehrwerk, einer Fibel und einem Rechenbuch das Budget der Lehrmittelspende, so dass in den höheren Klassen zum Teil noch immer adäquate Lehrbücher fehlen, was u.a. auch die Erstellung eines konsequenten Stoffverteilungsplans ungemein erschwert.

Wechsel und Verzögerungen

Bezogen auf meinen Einsatz an der Schule Nr. 68 muss ich leider formulieren, dass es schade war, dass die Fachleiterin für Deutsch ein halbes Jahr nach meinem Dienstantritt für ein Jahr zur Fortbildung nach Deutschland ging. Für sie persönlich und langfristig sicher auch für die Schule mag es ein großer Gewinn sein, aber für die Umsetzung meiner Zielvorgaben fehlte mir ein adäquater Ansprechpartner, weil die Vertreterin allein mit der Einarbeitung in die neuen Aufgaben stark gefordert war und verständlicherweise darüber hinaus keine schwerwiegenden, in die Zukunft reichenden Entscheidungen treffen wollte. Erschwerend kam hinzu, dass die Schule in den Sommerferien 2012 gründlich renoviert werden sollte, so dass bereits vor den Frühlingferien alles ausgeräumt und auf zwei in der Nähe liegende Schulen aufgeteilt werden musste. Und bis nach den Ferien endlich wieder alles an seinem Platz stand, war praktisch schon wieder nahezu ein Quartal zu Ende.

Vorbereitung zur DSD-Prüfung

Die bereits bei Aktobe angesprochenen neuen schulinternen Stoffverteilungspläne auf der Grundlage des neuen DaF-Rahmenplans waren auch in Almaty längst überfällig. Ein zwingender Grund, sich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen, ergab sich durch eine zum Ende des Schuljahrs 2012/13 anstehende Evaluation durch Vertreter der ZfA und der KMK. Zu diesem Anlass wurden kurzfristig für alle Klassen Pläne geschrieben, die immerhin versuchten, den formalen Vorgaben des neuen DaF-Rahmenplans zu entsprechen, indem sie sich an den anzustrebenden Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen orientierten. Leider erfolgte aber keine weitere Überarbeitung, so dass die Pläne anschließend ohne weitere Berücksichtigung in den Regalen standen. Immerhin konnte ich aber im Verlauf meiner Tätigkeit die Schulleitung von schriftlichen Probeprüfungen zur Vorbereitung auf die DSD-Prüfung überzeugen. Während nämlich in der 10. und 11. Klasse regelmäßig Unterricht ausfiel, weil die Schüler für die staatliche Abschlussprüfung trainieren mussten, gab es bis dato im DaF-Unterricht nicht einmal die Möglichkeit, in der Schule einen kompletten Aufsatz, wie er für den Prüfungsteil „schriftliche Kommunikation“ erforderlich ist, anfertigen zu lassen.

Die Zukunft von Deutsch als Fremdsprache in Kasachstan

Zurzeit ist der DaF-Unterricht an den DSD-Schulen in Kasachstan bei Schülern und Eltern beliebt, zumal er mit einer bestandenen Prüfung zum DSD II ein Studium in Deutschland ermöglicht und damit optimale berufliche Perspektiven eröffnet. Dazu bietet im Inland zum Beispiel die Deutsch-Kasachische Universität in Almaty ebenfalls interessante Möglichkeiten. Mittelfristig kann die Zahl der DSD-Absolventen nicht zuletzt dank der Unterstützung durch die Bundesrepublik Deutschland sicher noch gesteigert werden. Doch schon jetzt können in der Grundschule nicht mehr alle Interessenten aufgenommen werden, weil in diesem Bereich qualifizierte Lehrkräfte fehlen. Die DaF-Kollegien überaltern zunehmend, da es vor allem Pensionäre sind, die wegen ihrer kargen Pension weiterhin im Schuldienst verbleiben. Für junge Menschen ist der Beruf des Lehrers uninteressant, weil man mit dem Gehalt ganz einfach keine Familie ernähren kann. Wenn also Deutsch in Kasachstan auch langfristig eine Rolle spielen soll, wird es nicht reichen, zukünftigen DSD-Absolventen gute berufliche Chancen in Aussicht zu stellen. Man muss vor allem dafür sorgen, dass sie qualifizierten Unterricht geboten bekommen und dazu gehören nicht zuletzt kompetente Lehrer, die die Sprache mit Eifer und Freude vermitteln können. Sie zu bekommen und dauerhaft zu binden, dürfte die größte Herausforderung für die absehbare Zukunft sein.

Heike Hauck

Malaysia: Drei Jahre Deutsche Schule Kuala Lumpur

Trotz Stichwortstil: alles Wesentliche wird genannt!

Kurzinfo:

DSKL; eine kleine, einzügige Schule,
ADLK; Fächer: Deutsch, Erdkunde, Sport, keine Funktionsstelle aber vielfältige Zusatzaufgaben (u.a. Berufsberatung, Organisation der Bundesjugendspiele, Berufspraktikum der 9. Klasse, Webseiten-Betreuung), Vertragsdauer: 3 Jahre - „eingekauft“ für Deutsch, Erdkunde im Abitur, Ausreise mit nur 6 Wochen Vorlauf. - Mein zweiter Auslandsaufenthalt nach einem sechsjährigen Aufenthalt (1986-1992) in Barcelona.



Gastland:

Malaysia = Schwellenland; Mehrheitsreligion: Islam; Tropisches Klima (ganzjährig Temperaturen zwischen 28 und 34 Grad); hohe Luftverschmutzung durch Wald- und Plantagenabbrände (führt u.a. zu mehrtägigem Schulfrei), Land mit autoritärem Regime (z.B. keine Pressefreiheit, kein Rechtsstaat, keine fairen Wahlen, hohe Korruptionsrate), sehr starke soziale

Gegensätze. Die drei wichtigsten Bevölkerungsgruppen (Malaien, Chinesen, Inder) führen ein stark voneinander abgeschottetes Leben; Zugang dazu ist für Fremde kaum oder nur sehr oberflächlich möglich. Gesundheitlich risikoreich: Denguefieber, Schlangen, mangelhafte Hygiene, Straßenverkehr mit vielen Toten. Positiv zu bewerten ist die gute und preiswerte medizinische Versorgung, das Lebensmittelangebot und die -vielfalt, die relativ unkomplizierte Lösung von Problemen.

Wohnungen, die europäischen Ansprüchen genügen, sind teuer (es gibt im Prinzip für ein Ehepaar ohne Kinder keinen Mietkostenzuschuss) und meist nur zeitaufwändig von der Schule aus zu erreichen (in der Regel zwei Autos notwendig).

Schulort: Petaling Jaya (ca. 500.000 Einw.): eine Art Vorort von Kuala Lumpur, verkehrstechnisch gut angebunden an die Metropole.

Schule:

- Gesamtschule von 1. bis 12. Klasse



(Abschluss: DIAP); Kindergarten außerhalb

- Binnendifferenzierung in fast allen Klassenstufen.
- Es dürfen nur Kinder mit einem deutschen Pass aufgenommen werden (keine Begegnungsschule - malaysische Regierungspolitik).
- Das Gebäude ist zu klein für die 210 Schüler. Seit mehr als 10 Jahren Suche nach neuen Räumen bzw. Schulneubau, keine Entscheidungskompetenz von beiden Seiten
- kleines Kollegium (ca. 23 Pers.) in einem viel zu kleinen Lehrerzimmer
- relativ kleine Klassen (11 - 22 SuS), keine Parallelklassen, medial gut eingerichtet (z.B. Laptop-Klassen, Smartboards, PC, Computerraum, WLAN), Schulbibliothek, keine Aula, Mittagstisch, kein Sportplatz in der Nähe
- gutes Schulverwaltungsteam (freundlich, hilfsbereit und gut organisiert), sehr wichtig vor allem für Neuankömmlinge. Es gibt kein gut etabliertes „Bärenführersystem“ unter den Kollegen.
- wenig pädagogische Kontinuität, da häufiger Lehrerwechsel (Kollegen bleiben kaum länger als 2, 3 oder 4 Jahre), Ausnahme: Ortskräfte



Struktur: Schulleitung - Schulvorstand

- Der Schulverein setzt sich aus interessierten Eltern der Schüler zusammen. Der Vorstand wird für 2 Jahre gewählt. Die somit unverbindliche Arbeit im Vorstand bewirkt, dass die Konsequenzen der Entscheidungen im Vorstand nicht unbedingt von den Personen getragen werden müssen, die diese entschieden haben.
- An der DSKL mischt sich der Schulvorstand in die pädagogischen (z.B. Wunsch nach Unterrichtsbesuchen) und fachlichen Angelegenheiten (Abiturthemen im mündlichen Abi) des Lehrpersonals ein: Überschreitung der Kompetenzen, was von der Schulleitung deutlichst unterbunden sein müsste!
- Die Schulleitung an der DSKL will es allen Beteiligten (auch dem Vorstand) recht machen. Die SL hat aber eine Treue- und Fürsorgepflicht primär gegenüber den Kollegen, d.h. dass sie den Kollegen den Rücken stärken muss und nicht nach Gesprächen mit dem Vorstand plötzlich ihre Meinung ändern sollte und somit den/die Kollegen im Stich lässt.
- Schüler sind durchgängig freundlich, haben es allerdings sehr schwer sich frei zu entwickeln (E-Land bzw. Schwellenland). Es ist kaum eine mit Europa vergleichbare freie Entwicklung einer jugendlichen Persönlichkeit möglich. Schüler leiden unter wenig ausgeprägten sozialen Kontakten und vor allem unter der starken Einschränkung der freien Bewegungsmöglichkeit in der Stadt (Bewegung ist nur mit dem Auto möglich, sehr schlechter öffentlicher Nah-

144 RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE

verkehr, Gefahr durch Kidnapping und Überfälle). Der Alltag besteht aus langer Anfahrt zur Schule, langer Schultag, zu Hause bleiben und am Wochenende und in den Ferien exotische Reisen mit den Eltern, d.h. kaum Hobbies, Sport- oder Vereinsleben, sich im Viertel treffen, kein Radfahren möglich etc. Eltern kümmern sich oft viel zu wenig um Erziehung und schulische Begleitung, stellen aber höchste Ansprüche (da ja Schulgeld bezahlt wird) an die Schule.

Evaluation

- Die externe Evaluation (BLI) sorgte für extreme Aktivität und Aufregung. Durch die Vorbereitung für den Peer-Review in Bangkok im Vorfeld der BLI-Prüfung waren 3 Kollegen zusätzlich stark belastet.
- Inspektion ist im Prinzip eine gute und sinnvolle Sache.

Lehrerbeirat

Sehr bedauerlich, dass der Lehrerbeirat lediglich eine beratende Funktion hat und nur zu den Vorstandssitzungen ohne Stimmrecht eingeladen wird.

Projekte

Open Stage (Musik- und Theateraufführung), Berufsberatungstage in Singapur (freiwillig), Südost-Asienspiele (Sportwettbewerbe mit anderen deutschen Schulen in Südostasien), Kulturfestspiele (Musik- und Theateraufführungen mit anderen deutschen Schulen in Südostasien).



Autorenlesung in der 12. Klasse

Soziales Engagement

Weihnachtsbasar, Sozialpraktikum in der 10.Klasse, sonst nur punktuelle, sehr kleine Aktionen, die von einzelnen Lehrkräften getragen werden (Einladung von Flüchtlingskindern aus Myanmar zu Musikaufführungen, Weihnachtsbasar). Der Schulalltag für LK ist so voll mit außerunterrichtlichen Pflichtaktivitäten bei 26,5 Stunden Deputat, dass dafür nur schwerlich Raum bleibt. Schüler wohnen sehr verstreut und haben z.T. sehr lange Anfahrtswege.

Wiedereingliederung in Deutschland

- Werde nur noch ein Jahr bis zu meinem Ausscheiden (Sabbatjahr und zwei Jahre früher in Pension) unterrichten.
- Habe erreicht, dass ich wieder an meine alte Heimatschule zurückkehren konnte. Vorteil: Man kennt die Strukturen, Kollegen, Abläufe und z.Zt. auch noch die

Schüler. Nachteil: Man bekommt als „erfahrene Kraft“ gleich die Deutschabiturklasse (Abi 2015!!) und die eine 10. Klasse mit Abschlussprüfung, etc.

- Kontakt zu einigen ehemaligen Schülern aus Malaysia, die nun in Deutschland studieren.
- Ein Auslandsaufenthalt bringt einen in Kontakt mit vielfältigen unbekanntem und auch neu zu entwickelnden Methoden. Sehr viel persönlicherer Umgang mit den Schülern, wodurch eine individuellere Förderung und Unterrichtsmethodik möglich ist.
- Die Freiheitsgrade in der Unterrichtsgestaltung sind einerseits größer, bedürfen aber einer ständigen Abstimmung mit den Kollegen bzw. den Strukturen der Schule, was zu häufigen zeitaufwändigen Konferenzen führt. Allerdings immer noch stark ausgeprägtes Einzelkämpfertum.
- Man gewinnt einen anderen Umgang mit Schülern, (fordernden) Eltern, den Schulstrukturen und der fremden Kultur. Das ist ein unbezahlbarer Schatz, von dem man auch nach der Rückkehr gut zehren kann.
- Viel Bürokratie, die nicht von den Schulstrukturen aufgefangen wird und selbst erledigt werden muss.
- BVA/ZfA ist keine Hilfe, sondern eher ein lästiger, intransparenter, bürokratischer Klotz am Bein (Beihilfe, Fahrkosten, Umzugskosten, Heimreise alle zwei Jahre, unzureichende Pauschalen).
- Das Knowhow, das man sich durch den Auslandsaufenthalt erworben hat, wurde weder nach meiner ersten Rückkehr noch heute von meiner jetzigen Schule bzw. vom Schulsystem abgefragt. Man wird einfach wieder „eingegliedert“ wie nach einer längeren Krankheit. Es bleibt der eigenen Initiative überlassen, Erfahrungen und Zugewinn in den Schulunterricht einfließen zu lassen, was sich u.a. in meinem Fach Geographie gut anbietet.

Fazit:

Interessanter Schulort, der vor allem durch seine zentrale Lage in Südostasien punkten kann. Es können die vielfältigen und stark von den unseren abweichenden Kulturen, Gebräuche und die Natur erlebt werden. Die Schule, das anstrengende Klima und die Lebensverhältnisse verlangen einem aber sehr viel ab. Eine entsprechende - auch finanzielle - Honorierung dieser Arbeit bleibt dagegen sehr zurück. Wünschenswert wäre, wenn Rückkehrer an der Aufwertung und Verbesserung des Auslandsschulwesens auf offizieller Ebene mitarbeiten könnten. Man ist ja voll mit Ideen, die man durch die Arbeit vor Ort und den Vergleich mit anderen Schulsystemen erworben hat. Bisher ist mir aber nicht bekannt, dass das jemanden wirklich interessiert.



Abhängen nach der Schule



Der Autor beim Vortrag in Mariaspring

Gerd Valentin

Ägypten: Sechs Jahre in Cairo

Gerd Valentin hat von 2006 bis 2012 an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Cairo unterrichtet und dort andere Wertvorstellungen kennengelernt und eine Revolution miterlebt.

Ich arbeite jetzt seit meiner Rückkehr aus Cairo vor zwei Jahren in Hamburg an einer Stadtteilschule. Cairo war international, Hamburg ist noch internationaler. Insofern war mein Auslandseinsatz eine gute Vorbereitung auf meinen Inlandseinsatz. Die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) in Cairo – so war mein Eindruck nach der Vorbereitungswoche in Köln – schien etwas ganz Besonderes zu sein. Die Schule hat eine lange Tradition und feiert im Jahr 2023 ihr 150-jähriges Bestehen.

Wie uns Wikipedia wissen lässt, ist die DEO „eine von acht anerkannten deutschen



Auslandsschulen in Ägypten. Sie verfolgt das Konzept einer integrierten Begegnungsschule, d.h. es werden sowohl deutsche Schüler als auch Schüler ägyptischer oder sonstiger Abstammung aufgenommen. Es besteht die Möglichkeit, nach zwölf Schuljahren die Deutsche Reifeprüfung (Abitur) abzulegen. Heute besuchen die Schule ca. 1.400 Schüler, von denen über 80 Prozent Ägypter sind.“ Eine weitere Besonderheit: ab der elften Klasse

werden seit 2001 der muslimische und der evangelische Religionsunterricht gemeinsam durchgeführt. Aber dazu noch später.

Kollegiale Unterstützung und hohe Fluktuation

Meine Ankunft in Cairo im Herbst 2006 war auch der Beginn meiner Rückkehr in den Bereich Bildung nach einem mehrjährigen Ausflug in die freie Wirtschaft. So stand ich dann eines



Morgens als einer von fast 20 Neuankömmlingen-Pädagogen auf dem Hof der DEO, eines relativ neuen Schulbaus mit für mich als Naturwissenschaftler gut ausgerüsteten Fachräumen. Nach drei Jahren waren wir nur noch etwa 10, am Anfang des sechsten Jahres nur noch fünf. Dieser hohe Fluktuationsgrad ist tendenziell sicherlich typisch für Auslandsschulen. - Mit dem System der „Betreuungslehrer“ erhielten wir neuen Kollegen im Vorfeld und in den ersten Monaten eine meist optimale Unterstützung in allen Dingen, die ein Arbeits- und Wohnortwechsel so mit sich bringt. Es unterstützte auch eine schnelle Integration in das neue Kollegium. Dagegen trat bei Beendigung des Einsatzes von Kollegen immer wieder mal das Problem von Informationsverlusten auf, das mir auch mittelfristig nicht immer optimal von der Leitung gelöst erschien.

Mittendrin in der Millionenstadt

Anfangs noch etwas schwierig, mit den Jahren immer besser werdend: die Telekommunikation. Arbeit und Alltag konnten also beginnen. Schnell erkannte ich, dass in Ägypten nicht nur von rechts nach links gelesen und geschrieben wird, sondern auch fast alles andere anders ist. Eine ägyptische Wohnung unter 100 m2 (mit Verzierungen an Decken und Möbeln, dazu Plüsch (wie zu früheren königlichen Zeiten) und ohne zur Wohnung „dazugehörender“ Reinigungskraft ist unvorstellbar. Dank der langjährigen Beziehungen der „älteren“ Kollegen und des Interesses der einheimischen Makler an deutschen Mietern war eine Wohnung schnell gefunden – mittendrin in der Millionenstadt. In kürzester Zeit war man vom arabischen Alltag vereinnahmt. Geheckt wurde man allmorgendlich von





der zur Wohnung nächstgelegenen Moschee. Vieles war neu und gewöhnungsbedürftig: dichtes Treiben in den Wohngebieten und auf den Märkten mit anfangs vielen unbekanntenen Angeboten, täglicher Stau und Staub auf den Straßen, Lärm bis tief in die Nacht.

Nicht zuletzt die Sprache

An einer deutschen Schule wird natürlich Deutsch gesprochen. Arabisch wird nur in den arabischen Fächern gesprochen und das waren nicht so viele. Vielleicht deshalb hatten die Schüler da meistens auch die schlechtesten Noten. Ging man in die Stadt, privat oder dienstlich – war man schnell als Ausländer freundlich mit „Welcome to Egypt“ entlarvt und es wurde englisch gesprochen. So gab es leider wenig Druck auf mich und die anderen Kollegen sich wirklich intensiv mit der arabischen Sprache zu beschäftigen. Im Nachhinein kann ich dazu nur sagen: eine verpasste Gelegenheit.

Unterschiedliche Wertvorstellungen

Gravierend anders waren für mich auch einige Wertvorstellungen. So zum Beispiel das Verhältnis von Mann und Frau innerhalb der Gesellschaft. Der ägyptische Alltag ist da noch sehr weit von einer Gleichberechtigung entfernt. Auffallender Weise wird diese Ungleichheit nur selten von den ägyptischen Frauen angemahnt. Diese ungleichen Vorstellungen widerspiegeln auch die zahlreichen aus der Presse genügend bekannten Beispiele von sexuellen Übergriffen bis zu Vergewaltigungen während den „Revolutionszeiten“ und danach. Zum Glück kenne ich keinen Fall, wo dies eine Kollegin betroffen hätte, aber in Diskussionen verwunderten mich gelegentlich schon die Vorstellungen



einiger Männer zum Beispiel zu Fragen des Zusammenlebens innerhalb der Familie. Mir beweist das auch die Zunahme der Straßenkriminalität in den Krisenzeiten. Diese wird vermutlich in nächster Zeit wieder zurückgehen, ohne aber dass die Ursachen beseitigt sind. Kolleginnen hatten es also stets schwerer sich im ägyptischen Alltag zu behaupten.

Selbstbewusste Schüler

Unterschiede in den Wertvorstellungen bemerkte ich auch bei den Schülern. Erst recht, wenn ich sie mit meinen heutigen Schülern in Hamburg vergleiche. Das südliche Temperament war nicht zu übersehen bzw. zu überhören. Ein DEO-Schüler zu sein war aber auch zugleich für viele ein familiärer Auftrag. Keine Übernahme in die Abiturstufe – das löste familiäre Krisen aus. Dementsprechend hoch war der Stellenwert der Zensuren und damit der Druck auf die Schüler und gelegentlich auf die Lehrer um möglichst beste Noten. Dies zeigte sich nicht zuletzt in einem (teilweise extrem) hohen Selbstbewusstsein der Schüler. Die soziale Herkunft widerspiegelte sich.



Zum Beispiel auch in fehlender Einsicht, dass gesellschaftlicher Reichtum täglich neu geschaffen werden muss und dass das sorgenfreie, finanziell gut abgesicherte Leben unserer Schüler nicht typisch und selbstverständlich für Ägypten war. Für den täglichen Kampf um eine gesunde Arbeitshaltung brauchte man Geduld und viel Ausdauer. Aber spätestens die Prüfungsergebnisse entschädigten dann für den Aufwand.

Gleiche Arbeit, aber unterschiedliche Bezahlung

Die „Begegnungsschule“ auch als Ort der Begegnung für das Kollegium erlebbar zu machen, war lohnenswert aber auch langwierig. Die größte Barriere bildete natürlich das Sprachproblem. Optisch zeigte sich das nicht zuletzt in der räumlichen Verteilung der Kollegengruppen im Lehrerzimmer. Der „ägyptisch-deutsche Tisch“ blieb dann auch bis zum Schluss eine Besonderheit. Die Existenz verschiedener Lehrergruppen wird nicht zuletzt erst durch die (teilweise gravierenden) unterschiedlichen Eingruppierungen der Kollegen ermöglicht. Am Ende haben alle die gleiche Arbeit und bemühen sich bei meist gleich(berechtigter) Qualifikation um einen möglichst guten Unterricht. Gleiche Arbeit, aber (extrem) unterschiedliche Bezahlung – die Unzufriedenheit über diesen Zustand war schon immer wieder mal zu spüren.





Und plötzlich war Revolution

Gerade für die „frei angeworbenen“ Kollegen zeigte sich diese Ungleichbehandlung besonders auch im Februar 2011. Würden die lokal begrenzten Kämpfe während der „Revolution“ sich zu einem Bürgerkrieg ausweiten? Wie gefährlich würde das Leben für die Kollegen werden? Vorher ein Schulkollegium – und nun kümmerte man sich von offizieller Seite nur um die abge-

ordneten Kollegen. Nicht nur die deutschen Medien mit ihrer Berichterstattung über diese Zeit haben hier versagt. Ganz anders dazu eine positive Erfahrung: das Wirken des Lehrerbeirates. Es gab ihn schon, als ich nach Cairo kam, er drängte sich nie in den Vordergrund. Er hatte stets ein offenes Ohr für die Probleme der Kollegen. Die Schulleitung war gut beraten mit dem Lehrerbeirat eng zusammen zu arbeiten. - Während meines sechsjährigen Aufenthaltes habe ich auch alle Etappen bis zur Verleihung des Titels „Exzellente Auslandsschule“ erleben dürfen. Um es kurz zu machen: am Ende war ich etwas enttäuscht. Nicht weil wir den Titel erhielten, sondern weil die vielen und langfristigen Bemühungen (meiner Meinung nach) noch nicht zu der gewünschten Verbesserung der Qualität beitrugen.

Jährlicher Pyramidenlauf

Ich möchte noch einmal auf die Schule, die besonderen Höhepunkte und Projekte zu sprechen kommen. Auch hier informiert uns Wikipedia über eine Vielzahl von Aktionen: „Allen voran steht da der jährliche Wettkampf zwischen der DEO und der Deutschen Schule Athen (DSA) in zahlreichen olympischen Disziplinen. Dazu fliegt im Wechsel die eine Mannschaft in die Stadt der anderen.“ Viel bedeutender erscheinen mir jedoch,



wenn man schon einmal mit dem Sport beginnt, die Bemühungen, den Sport zu einem echten Bedürfnis für eine eigene gesunde Lebensweise bei den Schülern zu entwickeln. Denn im ägyptischen Alltag sind die Menschen außer für Fußball nicht so einfach für eine eigene sportliche Betätigung zu begeistern. Sicher spielt hier auch die Bequemlichkeit als Statussymbol eine Rolle. Mindestens genauso bedeutend und dabei viel öffentlichkeitswirksa-

mer ist der jährliche Pyramidenlauf, der im Februar an den Pyramiden von Giza stattfindet. Dabei handelt es sich um eine Laufstrecke von 8 Kilometern, Start- und Endpunkt ist die Mykerinos-Pyramide.

Gleichberechtigt neben dem Sport füllen vielfältige kulturelle Veranstaltungen den DEO-(Kunst)Kalender, den man jährlich neu als Druckexemplar erwerben kann. Vom Kindergarten an und über alle Klassenstufen hinweg wird gesungen, (vor)gelesen, Theater gespielt und musiziert.

Die erfolgreiche Teilnahme der DEO am jährlichen Wettbewerb "Jugend musiziert" verwundert da nicht.



Unterstützung sozialer Projekte

Besonders erwähnen möchte ich noch einige Projekte, die neben Kultur und Sport das individuelle soziale Engagement der Schüler und Kollegen fördern. Da ist zum Beispiel der traditionelle DEO-Weihnachtsbasar, der als größter in ganz Cairo gilt. Er bringt nicht nur die Vorfreude auf die Weihnachtszeit, sondern sichert mit seinen nicht unerheblichen Erlösen die finanzielle Unterstützung zahlreicher sozialer Projekte.

Mit dem Klaus-Heller-Lauf, den wiederholt stattfindenden „Brotaktionen“ des Sozialkomitees und den Weihnachtskonzerten werden Sach- und Geldspenden zur Finanzierung der Projekte zusammengetragen. So bilden die Spenden die eine Seite, das Erlebnis der Solidarität durch den regelmäßigen direkten Kontakt beispielsweise mit den Mädchen eines Kinderheimes, den Bewohnern einer Leprastation oder den Kindern der Sudanesischen Schule in Cairo die andere.

Die Schüler und Kollegen der DEO mögen mir verzeihen, wenn ich es bei dieser unvollständigen Auswahl belasse und zum Schluss komme. In allen Reisebüros und auf Touristikmessen versucht man derzeit uns einen Aufenthalt in Ägypten schmackhaft zu machen. Nach meinen sechs Jahren Einsatz in Cairo kann ich nur bestätigen: Ägypten lohnt sich nicht nur für einen Urlaubsbesuch, es lohnt sich auch, da seine Arbeit zu investieren.





Rolf Oechsler während seines Vortrags in Mariaspring

Rolf Oechsler

USA: Als deutscher Spanischlehrer nach New York

Kontaktaufnahme & How It All Began

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte, wie mittlerweile üblich, per E-Mail. Aufgeregt öffnete ich die Nachricht mit dem Absender „Deutsche Schule New York“. Ich konnte es kaum glauben, dass ein für mich und meine Familie so attraktives Ziel für einen längeren Auslandsaufenthalt nach längerem Bangen und Hoffen nun in greifbare Nähe rückte! Behutsam begann ich zu lesen: Der damalige Schulleiter teilte mir in wenigen Sätzen mit, dass er an einer Lehrkraft mit meiner Fächerkombination interessiert sei, nämlich „Mathe und Sp“, und mich deshalb kennenlernen wolle. Mir blieb nach der anfänglichen Euphorie das Herz stehen! Meinte er mit der zweiten Abkürzung etwa Sport? Das wäre fatal gewesen, das Ende eines kurzen, aber heftigen Traumes, denn neben Mathematik war und ist mein zweites Fach Spanisch! Ich wagte es nicht, danach zu fragen, schrieb zurück, ich sei natürlich an einem Bewerbungsgespräch sehr interessiert. Wenige Wochen später saß ich in Köln in einem Hotelcafé in der Nähe des Hauptbahnhofs einem freundlich dreinschauenden Direktor in einem auffälligen Norwegenpullover gegenüber und stellte mich mental auf den typischen Ablauf des Frage-Antwort-Spiels ein. Doch weit gefehlt. Ich kam kaum zu Wort, mein Gegenüber schwärmte in den höchsten Tönen von der kleinen, eher beschaulichen Deutschen Schule New York (mittlerweile in Deutsche Internationale Schule New York umbenannt) und der nahe gelegenen Metropole. So erzählte er mir u. a., dass seine Ehefrau schon mehrmals ein rehearsal besucht habe, eine Generalprobe der New York Philharmonic, die in der Regel donnerstags vormittags stattfindet. Er selbst könne dann bedauerlicherweise nicht mitkommen, schließlich sei er Schulleiter an der DSNY! Ich nickte, hörte zu, sagte „Ah!“ und „Mhm!“ und wartete unruhig und sehnsüchtig auf das Aussprechen des erhofften Wortes! Es zog sich noch eine Weile hin, immerhin hat New York einiges zu bieten:

Central Park, Empire State Building, Statue of Liberty, Times Square, Wall Street, Metropolitan Museum ...

Doch dann, ich hatte die Hoffnung schon fast aufgegeben, erwähnte der Schulleiter plötzlich den Grund dafür, dass wir an dem Tag zusammensaßen: Dass nämlich an der Schule aufgrund der stetig wachsenden Nachfrage Spanisch als neue zweite Fremdsprache eingeführt werden sollte! Ich atmete innerlich erleichtert auf, nein, mir fiel ein Stein vom Herzen! Das restliche Gespräch verlief ähnlich wie der Teil zuvor, wir verabschiedeten uns bald und ich trottete zurück zum Hauptbahnhof mit einem guten Gefühl im Bauch ...

First Impressions & Neuer Einsatzort

Vier Monate später saßen wir zu dritt im Flugzeug Richtung New York: meine Frau, unser achtjähriger Sohn und ich. Wir nutzten die Osterferien 2004 zum Antrittsbesuch an der Schule, zur Haussuche und zum Kennenlernen der neuen Umgebung. Die Deutsche Schule New York liegt keineswegs in New York City oder gar in Manhattan. Vielmehr liegt die Schule im ruhigen Vorort White Plains im nördlich angrenzenden Westchester County, einer Schlafstätte für alle, die tagsüber in New York arbeiten, es aber vorziehen, nicht in der Megacity zu nächtigen. Eine gute Bahnverbindung sorgt dafür, dass man von White Plains in ca. 30 Minuten den Grand-Central-Bahnhof an der Ecke 42nd Street und Park Avenue erreicht, von dort kommt man mit der Metro, zu Fuß oder einem Taxi überall in Manhattan hin. Diese bevorzugte Lage bringt es allerdings mit sich, dass die Mietpreise so hoch sind, dass ich während der Hausbesichtigungen dachte, die genannten Mieten seien vierteljährlich zu entrichten!



Eingangsbereich der Deutschen Schule New York

Die ersten Eindrücke vom zukünftigen „Einsatzort“ White Plains waren überaus positiv: Das Schulgebäude erschien uns hell und freundlich, das gesamte Schulgelände war gepflegt und großzügig angelegt, die Mitarbeiterinnen des Schulsekretariats waren sehr hilfsbereit und beantworteten geduldig unsere vielen Fragen.

Im August 2004, nachdem unser gesamtes Hab und Gut auf einem Containerschiff den Atlantik überquert hatte, landeten wir am JFK-Flughafen. In einem Mietwagen fuhren wir gleich nach White Plains weiter und bezogen dort unsere neue Bleibe. Das Einleben in unserer neuen Umgebung fiel uns nicht schwer, zumal die pulsierende Großstadt New York mit ihren unendlich vielen kulturellen, sportlichen und Freizeitangeboten (fast) vor der Haustür lag. Aber auch das gemächlichere Leben in

White Plains und der german community rund um die Schule hatte seinen besonderen Reiz. Insgesamt betrachtet waren die Lebensbedingungen vor Ort sehr gut, von den Einkaufsmöglichkeiten bis hin zur ärztlichen Versorgung; vieles war allerdings für deutsche bzw. europäische Verhältnisse nur zu horrenden Preisen zu haben!

Schulorganisation & Faculty and Staff

Die Deutsche Schule New York gehört dem Kreis der sog. „Expertenschulen“ an, somit besteht die Schülerschaft hauptsächlich aus deutschen bzw. deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen, die das Schulangebot vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse wahrnehmen. Neben der begrenzten räumlichen Kapazität des Schulgebäudes ist diese Ausrichtung auch deshalb sinnvoll (gewesen), weil die Verweildauer vieler Familien an der Deutschen Schule New York recht kurz war, teilweise sogar weniger als ein Schuljahr betrug. Ein möglichst reibungsloser Übergang, erst vom innerdeutschen Schulsystem in die deutsche Auslandsschule und von dieser zurück in ein (anderes) Bundesland oder gar erneut ins Ausland, musste unbedingt gewährleistet sein. Im Durchschnitt besuchten zwischen 370 und 400 Schülerinnen und Schüler den Unterricht.

Der Unterrichtsbeginn um 8.30 Uhr berücksichtigte die teilweise weiten Anfahrtswege, insbesondere die der Schulbusse aus Manhattan, Connecticut oder New Jersey, und ermöglichte so einen angenehmen und entspannten Schultagesanfang. Für viele Schülerinnen und Schüler, insbesondere der Oberstufe, endete der Schultag nach dem Nachmittagsunterricht allerdings erst um 15.45 bzw. sogar um 17.30 Uhr, wenn z.B. zusätzlich noch Latein belegt oder die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften gewählt wurde.

Wie an den meisten deutschen Auslandsschulen arbeiteten an der Deutschen Schule New York sowohl aus Deutschland entsandte Auslandsdienstlehrkräfte als auch Ortslehrkräfte zusammen, also lokal angestellte Lehrer/innen, meist amerikanische Kolleginnen und Kollegen, aber auch Deutsche mit festem Wohnsitz in den USA. Die Zusammenarbeit funktionierte nicht immer reibungslos, auch nicht die der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen (meistens locals) mit den Sekundarlehrkräften. Verbesserungen in der Zusammenarbeit wurden z. B. durch Maßnahmen der Steuergruppe zur Schulentwicklung angestrebt, durch gemeinsame Fortbildungen und vielfältige außerunterrichtliche Aktivitäten. Aber immer wieder sorgten die eklatanten Gehaltsunterschiede für Konfliktpotenzial, immer wieder führte der Gebrauch der deutschen Sprache auf Konferenzen und in Besprechungen dazu, dass nicht alle alles erfuhren oder verstanden, immer wieder gab es Uneinigkeit bei den Kriterien zur Vergabe von Noten ... Mehrere Jahre lang arbeitete ich in der Personalvertretung der Schule mit: STAC (Staff and Teachers Advisory Council) vertritt die Belange aller Lehrerinnen und Lehrer und sonstigen Angestellten der Schule insbesondere der Schulleitung und dem Schulträger, dem Board of Trustees, gegenüber. Dazu fanden einerseits in regelmäßigen Abständen

Informationstreffen mit dem Schulleiter statt, andererseits nahm je ein STAC-Vertreter beratend an den Sitzungen des Board of Trustees teil. Wichtige Informationen wurden über Aushänge oder auf den Gesamtkonferenzen an das Kollegium und die Verwaltungsangestellten weitergeleitet.

Schülerschaft & Family Background

Der Großteil der Schülerschaft entstammte einem leistungs- und bildungsorientierten soziefamiliären Hintergrund. Die Eltern haben sich entweder aktiv um eine Entsendung ins Ausland bemüht oder sich durch ihren beruflichen Einsatz dafür qualifiziert. Diese allgemein positive und dem Neuen gegenüber aufgeschlossene Haltung überträgt sich auf die Kinder, auf ihre Lernbereitschaft, ihre Arbeitsmotivation und ihr Durchhaltevermögen.

Die Wichtigkeit bestimmter Schulfächer korrelierte in hohem Maße mit den akademischen und beruflichen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern der Eltern: Mathematik und die Naturwissenschaften spielten oft im beruflichen Alltag eines Elternteils eine maßgebliche Rolle. Fremdsprachen hatten gerade während des Auslandseinsatzes eine ganz praktische und unmittelbar nachvollziehbare Bedeutung, viele Kinder waren darüber hinaus zwei- oder gar dreisprachig; künstlerisch-musische Neigungen wurden auch und gerade durch die Belegung entsprechender Arbeitsgemeinschaften stark gefördert und spielten bei außerunterrichtlichen Aktivitäten und Veranstaltungen in der Schulgemeinde eine besondere, weil identitätsstiftende Rolle. Politisch-gesellschaftlich relevanten Themen und Fragestellungen traten die Schülerinnen und Schüler oft, bedingt durch ihre jeweiligen Auslandsaufenthalte und die damit einhergehenden persönlichen Erfahrungen, mit einer sensibleren und toleranteren Haltung bzw. Sichtweise gegenüber als andere Jugendliche gleichen Alters.

Fachunterricht & Extra-curricular Activities

Die Rahmenbedingungen für den eigenen Unterricht in den Fächern Mathematik und Spanisch waren aus meiner Sicht optimal: Im neu eingeführten Fach Spanisch waren die ersten Lerngruppen sehr klein und überschaubar, aber auch sonst ermöglichte die durchschnittliche Klassengröße von 20 Schülerinnen und Schülern einen auf ihre unterschiedlichen Bedürfnisse, Anforderungen und Interessen abgestimmten Unterricht. - Erschwerend für die Etablierung des Faches Spanisch an der Schule wirkte sich die Tatsache aus, dass es aus stundenplan- und personaltechnischen Gründen nur möglich war, Spanisch und Physik parallel anzubieten. Die Entscheidung für oder gegen Spanisch als 2. Schulfremdsprache wurde dadurch oft aus fachfremden, rein organisatorischen Gründen getroffen.

Als einziger Spanischlehrer und damit automatisch Fachleiter Spanisch war ich neben der Anschaffung von Unterrichtsmaterialien für die Erstellung eines Stoffverteilungsplanes auf der Grundlage des Thüringer Lehrplans verantwortlich. Außerdem habe



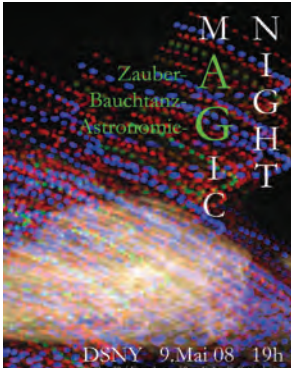
Austauschgruppe der Humboldt-Schule in Costa Rica vor dem Rockefeller Center in Manhattan; rechts Begleitlehrerin Frau Eugenia Kruse und Austauschkoordinator Rolf Oechsler (Verfasser)

ich einen jährlich stattfindenden Schüleraustausch, zunächst mit der Deutschen Schule Puebla in Mexiko und später mit der Humboldt-Schule in San José/Costa Rica, initiiert und betreut. Als interkulturelle Begegnung konzipiert beinhaltete er neben der fremdsprachlichen und landeskundlichen Komponente auch soziales und ökologisches Engagement (Besuch von Naturschutzgebieten, Kontakt mit indigenen Bevölkerungsgruppen).

Highlights & Tiefpunkte

Nach meiner sechsjährigen Unterrichtstätigkeit an einer kooperativen Gesamtschule in einem sozialen Brennpunkt in Südhessen folgte also ein sechsjähriger Aufenthalt an einer deutschen Auslandsschule in einer sozial privilegierten Umgebung nördlich von New York City! Gegensätzlicher konnten die beiden direkt aufeinander folgenden Stationen meiner beruflichen Biographie kaum sein. Die Deutsche Schule New York bot mir die Möglichkeit, langersehnte Projekte mit großzügiger finanzieller, organisatorischer und ideeller Unterstützung durch die Schulleitung und die gesamte Schulgemeinschaft durchzuführen: die Einrichtung von Austauschprogrammen mit lateinamerikanischen Partnerschulen in Mexiko und Costa Rica, die gemeinschaftliche Inszenierung einer Bühnenshow „Magic Night“ in der Aula der Schule, die Teilnahme an regionalen Fortbildungen und an internationalen Tagungen und Fachkongressen. Die Mitarbeit in verschiedenen Gremien wie der Steuergruppe zur Schulentwicklung oder der Personalvertretung ermöglichten mir vielfältige Einblicke in schulische Verwaltungsabläufe und Entscheidungsprozesse. Ich nahm an Maßnahmen zur pädagogischen Qualitätsentwicklung, an Peer Reviews, an der Erstellung eines Regionalabiturs Mathematik, an der Vorbereitung und Auswertung der ersten Bund-Länder-Inspektion und an der Einführung des Faches Spanisch als mündlichem Abiturfach aktiv und gestaltend teil. Aber auch im privaten Bereich konnte ich von dem Auslandsaufenthalt sehr profitieren: von der Verbesserung meiner (anfänglich noch sehr rudimentären) Englischkenntnisse über die Erkundung benachbarter Länder und Regionen bis hin zur Wiederaufnahme einer lang ruhenden Leidenschaft als Mitglied der Chorgemeinschaft der Schule habe ich mir so manchen Wunsch „nebenbei“ erfüllen können!

Selbstverständlich gehörten auch schwierige Situationen und Erlebnisse zum Auslandsaufenthalt, die Erkrankung und der Tod meines Vaters kurz vor unserer Rückkehr war die wohl schwierigste und traurigste Episode. In diesem Zusammenhang ist mir das



Plakat zur Bühnenshow „Magic Night“ an der Deutschen Schule New York am 9. Mai 2008 (Gestaltung: Silvia Rudolf-Steffen)

sehr einfühlsame und unbürokratische Entgegenkommen des Bundesverwaltungsamtes bei der Erledigung der anfallenden Formalitäten sehr gut in Erinnerung geblieben. Aber auch ein Schulleiterwechsel zwei Jahre vor Beendigung der Auslandstätigkeit, der einen markanten Stil- und Führungswechsel nach sich zog, war für mich nicht einfach zu verkraften.

Rückkehr & Repatriation

Im Frühjahr 2010 starteten die typischen Aktionen, die Teil eines sich lange hinziehenden Abschiedsrituals sind: alte Schule in Deutschland und Schulamt kontaktieren, Einsatzwünsche mitteilen; Wohnungssuche per Internet (eine Anfrage beim vorherigen Vermieter ergab einen Volltreffer: Er bot uns in dem Wohnhaus in Frankfurt, in dem wir schon vor unserem sechsjährigen Aufenthalt in New York gewohnt hatten, eine Parterrewohnung an!

Das bedeutete für uns: Keine Maklergebühr, keine zusätzlichen Kosten bei der Wohnungssuche!); Angebote von Umzugsfirmen vergleichen, Sachen aussortieren; garage sale zum Verkauf von Haushaltsgeräten und Spielsachen, Spenden an kirchliche und karitative Organisationen; tränenreiche farewell parties in der Schule, zu Hause und bei Freunden; Zimmer streichen (lassen!), kleine Reparaturen durchführen, Haus putzen; Übergangsaufenthalt bei Freunden während ihres Heimaturlaubes; leider auch Streit und Stress ...

Im August 2010 traten meine Frau, unser mittlerweile vierzehnjähriger Sohn und ich den Rückflug nach Frankfurt an. Die Rückkehr an meine alte Schule verlief erfreulicherweise problemlos, doch weder das hessische Kultusministerium noch das zuständige Schulamt berücksichtigten dabei meine zuvor geäußerten Wünsche bzgl. Art und Ort der angestrebten Tätigkeit oder meine „neu erworbenen Kompetenzen“. Deshalb startete ich eine Reihe von Versuchen, um mir meine berufliche Wiedereingliederung zu erleichtern bzw. sie voranzutreiben: Ich besuchte Fortbildungen zur Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben als Vorbereitung für einen erneuten Auslandseinsatz, engagierte mich wieder als Mitglied der Steuergruppe zur Schulentwicklung und der Schulprogramm-AG und nahm Kontakt mit dem Netzwerk „Schule und kulturelle Vielfalt“ in Hessen auf. Viel schwieriger gestaltete sich unser Einleben als Familie, denn bald wurde uns bewusst, dass wir nicht mit offenen Armen und sehnsuchtsvoll erwartet wurden! Wir mussten uns unseren Platz in der hiesigen Gesellschaft, in der Gemeinde, im Freundes- und Bekanntenkreis, im beruflichen Umfeld wieder neu erobern, ihn neu definieren. Alte Kontakte mussten belebt, neue geknüpft werden. Wir waren plötzlich wieder auf der Suche nach einem vertrauenswürdigen Zahnarzt, einer guten Metzgerei, einem nahegelegenen Supermarkt ..., genau wie vor sechs Jahren schon einmal!

Thorsten Lesemann

Mexico: Deutsche Schule Mexiko-Stadt in Xochimilco

Sechs Jahre hat Thorsten Lesemann von 2004 bis 2010 als Grund- und Hauptschullehrer an der Deutschen Schule Mexiko die Fächer Deutsch und Mathematik unterrichtet – ein großer Sprung im Leben.

Mexico lindo y querido?!

Von 2004 bis 2010 habe ich als Grund- und Hauptschullehrer an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt Süd (Xochimilco), Alexander von Humboldt, gearbeitet. Insgesamt existieren drei deutsche Schulen bzw. Schulstandorte in Mexiko-Stadt. Das Bildungsangebot reicht vom Kindergarten bis zum Abitur und umfasste bis zu meiner Rückkehr 2010 auch das ISMAC (Berufsschule).

Standortkennzeichen Mexiko

Die Fläche Mexikos ist fünfmal so groß wie Deutschland, bei ca. 114 Millionen Einwohnern. Allein zwanzig Millionen Einwohner leben im Großraum Mexiko-Stadt und in den urbanen Satellitenstädten, die nahtlos in den angrenzenden Bundesstaat Estado de Mexico übergehen. Die mexikanische Hauptstadt liegt 2.200 m über dem Meeresspiegel.



Die Grundschule (Primaria) an der Deutschen Schule Mexiko begann mit dem Kindergarten (Maternal 1) und endete mit Klasse sieben. Sie war mehrzünftig. Mein Einsatz fand als Fach- und Klassenlehrer von der Subprimaria bis zur vierten Klasse (Primaria baja) statt. Dies bedeutete Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik, insbesondere Anfangsunterricht Deutsch (Lese- und Schreiblehrgang) sowie außerdem Fachunterricht Deutsch in der Klasse 5 – 7 (Primaria alta). Zu Beginn meiner Tätigkeit begann die Grundschule mit einer (vorgeschalteten) Subprimaria, aufsteigend bis Klasse 7 (Sexto), später fand dann die Umstellung auf Klasse 1 – 7 statt.

Besonderes Augenmerk

Vor Übersiedelung und Aufnahme meiner Tätigkeit erhielt ich vom damaligen General-schulleiter die Anforderung „mit auf den Weg“, mit meinen mexikanischen KollegInnen „auf Augenhöhe“ zusammenzuarbeiten, was, da die übergroße Mehrheit meiner mexikanischen KollegInnen in der Grundschule m. E. auf demselben (modernen) Stand der Didaktik und Methodik arbeitete, rückblickend betrachtet - neben der Offenheit und dem Interesse für andere Kulturen und dem Verständnis sowie Gespür für kulturelle Gleichwürdigkeit - aus meiner heutigen Sicht eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche schulische Arbeit im Ausland darstellt.

Wohn- und Verkehrssituation

Verbreitet ist das Leben hinter Mauern in gesicherten Wohnanlagen, die Rolle der „Eltern als Chauffeur“ aus Sicherheitsgründen, die motorisierte Gesellschaft in all ihren Facetten: einzuplanender Zeitverlust in den täglichen Verkehrsstaus der Hauptstadt, Führerscheinkauf im Supermarkt, Abgasbelastigung in den tiefer gelegenen Gebieten der Hauptstadt trotz halbjährlicher Abgasuntersuchungen (Fahrzeuge ab einem Alter von 8 Jahren unterliegen einem eintägigen Fahrverbot pro Woche).

Es existieren große bzw. deutliche sichtbare soziale Disparitäten als in Deutschland. Gleichzeitig gibt es vielfältige, wahrnehmbare indigene Kulturen, die meist zu den Wohlstandsverlierern zählen. Damit einher geht ein abundantes Kulturangebot: Für mich ist Mexiko-Stadt eine der Weltkulturhauptstädte, gekennzeichnet durch eine stolze, reichhaltige und wahrnehmbare prähispanische Kulturgeschichte (Mayas, Azteken, Olmeken, Tolteken, Zapoteken über das gesamte mexikanische Territorium verteilt) - ein Erbe, das wieder entdeckt und gepflegt wird. Lohnenswert in unmittelbarer Nähe ist u. a. die Pyramidenstadt Teotihuacan im Norden der Stadt in Tagesreichweite.



Faszinierende Natur im Umland

Dazu kommt eine reichhaltige Gegenwartskultur mit unzähligen Museen, (Kunst) Ausstellungen, Konzerten, Theatern, Tanz- und Ballettpräsentationen (Bellas Artes, Präsidentenpalast, Museo Dolores Olmedo, Frida Kahlo Museum in Coyocan, Museo



Chitchen-Itza-Castillo

atl und Popocatepetl. Lohnenswerte Tagesausflüge bieten sich an mit Wandermöglichkeiten auf den Ajusco und den Paso de Cortes auf 3800 m Höhe. Von hier oben hat man bei klarer Sicht einen faszinierenden Blick auf vier der „Mexican Big 5“ Vulkane.

Großer Nationalstolz

All dies führt zusammen mit einer – sagen wir – von Kindesbeinen anerzogenen Haltung, Resultat einer mindestens nationalbewusst zu nennenden Erziehung (jeden Montag findet in allen Schulen des Landes eine Zeremonie mit Fahnenappell, Spielen und Singen der Nationalhymne statt, selbst bei den Feierlichkeiten zum Tag der Deutschen Einheit kommen zuerst mexikanische Flagge und Hymne: „siempre Mexico primero“) zu einem (National)Stolz der Menschen, den man respektieren lernen muss und der einen wichtigen, nicht zu unterschätzenden Faktor im Umgang mit den Menschen im



Nacional de Antropología, Kathedrale auf den Ruinen der Aztekenhauptstadt Tenochtitlan, Wallfahrtskirche Basilika de Guadalupe, Torre Latinoamericano u. v. a. m.) - Vom Torre Latinoamericano hat man beispielsweise einen im wahrsten Sinne des Wortes atemberaubenden Blick aus dem in der Mitte des Valle de Mexico liegenden Zentrums von Mexiko-Stadt auf die in 60 km Luftlinie entfernten liegenden Vulkane Iztaccihuatl

Allgemeinen und den KollegInnen, MitarbeiterInnen und Eltern der Schule im Besonderen darstellt.

Soziale Situation eines deutschen Ehepaars im Auslandsdienst

Ob der jahrelangen Erfahrung der mexikanischen KollegInnen mit der großen Fluktuation an der Deutschen Schule muss man in Mexiko „dicke

Bretter“ bohren, um sich aus der sozialen Einsamkeit oder der „Käseglocke“ der deutschen (Lehrer)Gemeinschaft heraus zu begeben. Empfehlenswert ist der Aufbau von schulunabhängigen Kontakten von Anfang an: Wir haben uns ein eigenes, bis heute währendes soziales Netzwerk aufgebaut, indem wir einem deutsch-mexikanischen Chor beigetreten sind, was zu vielen intensiven, sozialen Kontakten (und überaus interessanten Auftritten und Auftrittsorten) führte. - Genauso wichtig für einen auf einen längeren, erfolgreichen Verbleib im Gastland abzielenden Aufenthalt war (und ist) der Weitblick des Generalschulleiters, für (m)eine in Deutschland (nicht im Lehrberuf) berufstätige Ehefrau die Möglichkeit für eine (nicht lehrende) Tätigkeit an der Deutschen Schule zu schaffen; dies gilt – wie in unserem Fall – verstärkt für kinderlose Paare.

Mexikanische Eigenheiten und soziokulturelle Differenzen

Mexikaner unterscheiden sich in ihrem kollektivem Bewusstsein und Verhalten in zwei Punkten in sehr wesentlicher Weise von deutschen (anerzogenen) Werte-Vorstellungen: In Mexiko ist Höflichkeit wichtiger als Wahrheit: Können beispielsweise Termine nicht eingehalten werden, wird nicht etwa abgesagt, sondern man kommt nicht und lässt bis zum Wiedersehen einfach „Gras über die Sache“ wachsen; ein Anruf, eine Absage käme einem Eingeständnis, etwas nicht realisieren zu können, und damit einem Gesichtsverlust gleich.

Auffällig in den sechs Jahren in Mexiko war und blieb auch die große Hilfsbereitschaft Ausländern gegenüber. So haben wir uns persönlich nie bedroht, sondern (fälschlicherweise oder gefährlicherweise?) unter Beachtung allgemeingültiger (Sicherheits)Regeln immer sicher und „aufgehoben“ gefühlt! Soziale Kontakte und Freundschaften spielen bei der erfolgreichen täglichen Lebensbewältigung durchaus eine große Rolle. - Ein anekdotenhaftes Beispiel: Fragt man einen Mexikaner nach dem Weg (, den dieser offensichtlich nicht sicher kennt,) so bekommt man immer eine Antwort, die auch schon einmal ins Leere führen kann: eine Nichtantwort gälte als unhöflich ... Beide Beispiele sind durchaus typisch zu nennende, (kummervolle) Erfahrungen, die man als Deutscher durchleben und durchaus vielleicht auch durchleiden muss, bis man den (mexikanischen) Kern, der m. E. darin steckt, erkennt.



Auffällig in den sechs Jahren in Mexiko war und blieb auch die große Hilfsbereitschaft Ausländern gegenüber. So haben wir uns persönlich nie bedroht, sondern (fälschlicherweise oder gefährlicherweise?) unter Beachtung allgemeingültiger (Sicherheits)Regeln immer sicher und „aufgehoben“ gefühlt! Soziale Kontakte und Freundschaften spielen bei der erfolgreichen täglichen Lebensbewältigung durchaus eine große Rolle. - Ein anekdotenhaftes Beispiel: Fragt man einen Mexikaner nach dem Weg (, den dieser offensichtlich nicht sicher kennt,) so bekommt man immer eine Antwort, die auch schon einmal ins Leere führen kann: eine Nichtantwort gälte als unhöflich ... Beide Beispiele sind durchaus typisch zu nennende, (kummervolle) Erfahrungen, die man als Deutscher durchleben und durchaus vielleicht auch durchleiden muss, bis man den (mexikanischen) Kern, der m. E. darin steckt, erkennt.

Arbeit an der Schule

Zu Beginn meiner Tätigkeit waren an der Primaria (Grundschule) vier ADLK im Einsatz (1 Schulleiter, 1 Koordinator sowie 2 als Fach- und Klassenlehrkräfte eingesetzte KollegInnen). Dies war der Tatsache geschuldet, dass die Primaria über 7 Jahrgänge verteilt sechszügig war. Setzt man einen Schlüssel von durchschnittlich 20 SchülerInnen an, so kam man alleine in



der Primaria (ohne Vorklasse und Kindergarten) auf rund 840 Kinder, die - mit Ausnahme der Muttersprachenklassen – lediglich in den Fächern Deutsch und Mathematik auf Deutsch unterrichtet wurden. - Gekennzeichnet war die Arbeit insbesondere durch Erteilung von fünf Zeugnissen (plus ein sich daraus ergebendes sechstes Gesamtzeugnis). Dies führt(e) zu einer für deutsche Verhältnisse ungewohnten, sehr engmaschigen Testung schriftlicher wie mündlicher Leistungen beginnend ab der 1. Klasse (bzw. anfangs ab der Subprimaria).

Zu Beginn meiner Tätigkeit gab es eine Muttersprachenklasse, eine so genannte Bilingue-Klasse, in die besonders sprachtalentierte Kinder sowie Kinder mit deutschsprachigen Familienmitgliedern in der Eltern- oder Großelterngeneration gingen, sowie 4 reine DAF-Klassen. All diese Kinder wurden in der Subprimaria zuerst auf Deutsch alphabetisiert und sukzessive in ihrer Muttersprache. Dieses System wurde im weiteren Verlauf meiner Tätigkeit umgestellt auf eine Muttersprachenklasse sowie 5 DAF-Klassen, so dass besonders sprachstarke Kinder sozusagen als „Zugmaschinen“ gleichmäßig auf alle Klassen verteilt und auf Spanisch und Deutsch alphabetisiert wurden.

Unterschiedliche Bezahlung für gleichartige Tätigkeiten

Durchaus einer Betrachtung wert ist das Verhältnis des „Mexikanischen/der Spanischen Sprache“ und des „Deutschen“, was ja sozusagen das herausragende Alleinstellungsmerkmal einer Deutschen Schule im Ausland sein sollte. Hierzu ist jedoch anzumerken, dass diese Haltung weder bei den SchülerInnen noch bei deren Eltern und den mexikanischen Lehrkräften besonders ausgeprägt war.

Im Gegenteil: Es gab insbesondere bei den mexikanischen Lehrkräften ein durchaus zu bemerkendes ambivalentes (Konkurrenz)Verhalten „dem/den Deutschen“ gegenüber, was u. U. sowohl mit der unterschiedlichen Bezahlung für gleichartige Tätigkeiten bei gleichzeitig größerer Professionalität bzw. Erfahrung gegenüber unerfahrenen, eher

„abenteuerlustigen“ jungen, deutschen KollegInnen als auch mit dem ausgeprägten, mexikanischen Stolz (s. weiter oben) korrelieren könnte, während gleichzeitig die finanziellen Bedingungen an einer Deutschen Privatschule attraktiver sind als an einer öffentlichen mexikanischen Schule.

Verändertes (Selbst)Verständnis der Schule

Bestimmende Motive der Eltern für die Wahl der Schule waren (ohne Gewichtung):

- Nähe des Wohnortes zur Schule (durchaus verständlich in einer Metropole wie Mexiko-Stadt),
- Starker Sportbezug/-profil der Schule (sehr gute Ausstattung der Sportstätten; hier insbesondere der Schwimmunterricht in der schuleigenen Schwimmhalle),
- Deutschland/„das Deutsche“ als Sinnbild für Disziplin, Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit; für den wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands steht hier exemplarisch auch die Wiederaufbauleistung nach dem Krieg; etwas also, das durchaus als wichtig für den beruflichen Erfolg der eigenen Kinder erachtet wird.
- Die deutsche Sprache als bestimmender Faktor für die Schulwahl dagegen war in meiner Wahrnehmung eher „schmückendes Beiwerk“.

Hier könnte ein gemeinsam mit und von allen Statusgruppen - insbesondere unter Einbeziehung der mexikanischen KollegInnen und Eltern - erarbeitetes Leitbild wohlthuende Wirkung und ein verändertes (Selbst)Verständnis einer Deutschen Auslandsschule entfalten, statt sich – zumindest in der Primaria - als eine (Privat)Schule nach mexikanischem Recht mit (zusätzlichem) deutschen Sprachangebot zu verstehen.



Eine größere und institutionelle Einbeziehung insbesondere der Eltern hätte zudem den Vorteil, bei diesen Verständnis und Einsicht hinsichtlich der herausgehobenen Bedeutung der deutschen Sprache an einer Deutschen Auslandsschule für den weiteren schulischen Erfolg ihrer Kinder in der Sekundar- und Oberstufe zu fördern.

Leiden an Leitung

Um es vorweg zu nehmen: Ich persönlich habe nicht an/unter Leitung gelitten. Würde man hierzu jedoch andere an der Schule beschäftigte Statusgruppen befragen, so wür-

de die Antwort sicher deutlich anders ausfallen. Ich habe in meinen sechs Jahren an der Grundschule mit zwei Schulleitern und zwei KoordinatorInnen zusammengearbeitet, darüber hinaus vier Generalschulleiter kennen gelernt.

Sicherlich habe auch ich daheim über Leitung und Koordination gemeckert, habe zuhause „Dampf ablassen“ müssen, doch im Sinne von Leiden habe ich zum einen nicht unter meinen Schulleitungen arbeiten müssen, zum anderen wollte ich aber auch in diesen sechs einzigartigen Jahren den Gedanken an „Leiden an/unter Leitung“ nicht aufkommen lassen.

Nach meiner Wahrnehmung ist die Arbeit als Schulleiter an einer (privaten) Auslandsschule noch einmal deutlich komplexer, anspruchsvoller und anforderungsreicher als dieselbe Tätigkeit im Inland. Hierzu trägt u. a. auch bei, dass man nicht ausschließlich mit auf Lebenszeit verbeamteten Lehrern zusammenarbeitet, sondern mit Menschen, die einen befristeten Vertrag oder einen Arbeitsvertrag mit der Schule abgeschlossen haben. Dies führt unweigerlich zu Entscheidungen und damit verbundenen Konfliktsituationen, die ein hohes Maß an menschlicher Einfühlsamkeit und professioneller Kompetenz erfordern.

Hier ist m. E. ein besonders hohes Maß an – wie soll ich sagen – Demut(?) gegenüber vermeintlichen Machtverlockungen an Stelle von Wichtigtuerei und „Sonnenkönigtums“ genauso gefordert wie „Standing“, Immunität und Unabhängigkeit gegenüber pädagogischen Einflussnahmeversuchen von Seiten des Schulvorstandes bei gleichzeitiger Offenheit und Flexibilität für Notwendiges (, was um ein Erhebliches leichter geschrieben als getan ist).

Ost-West-Konflikt

Noch ein Wort zu persönlichen Erfahrungen zum Umgang deutscher KollegInnen im Ausland miteinander, die sich ausschließlich auf meine Zeit an der DS Mexiko-Stadt (Süd) beziehen: Als ebenso überraschend wie bedrückend habe ich den Umgang ost- und westdeutscher KollegInnen an der Sekundaria/Preparatoria (Mittelstufe/Oberstufe) miteinander in Erinnerung. Eine derartige Form der Abgrenzung und Lagerbildung zwischen deutschen KollegInnen war mir so noch nicht bekannt und ist mir in den Jahren nach der Rückkehr auch noch nicht wieder begegnet.

Dies hatte nicht nur, aber doch auch mit den Verhaltensweisen, Strategien und Konflikten der ADLs mit der Schulleitung in Vertragsverlängerungsfragen in den Jahren 2006/07 an der weiterführenden Schule zu tun. Der Weg des - euphemistisch ausgedrückt - Klagens bei Geschäftsführer und Schulvorstand an der Schulleitung vorbei sollte generell in Zukunft ausgeschlossen sein. Stattdessen sollte der Dienstweg über die ZfA der einzig denkbare und mögliche sein.

Rückkehr und eigene Haltung

Wir sind zu zweit gegangen und zu dritt zurückgekehrt. Unsere Tochter haben wir in Mexiko adoptiert. Sie kam im letzten Jahr vor der Rückkehr in unsere kleine Familie. In diesem letzten Jahr wurden wir noch einmal anders wahrgenommen, sind uns die Menschen noch einmal anders begegnet.

Im Flugzeug zu dritt zu sitzen – das nicht enden wollende Lichtermeer der vertraut gewordenen Stadt, die uns zweite Heimat geworden war, die neue Heimat und die neuen Freunde hinter sich lassend – und der alten Heimat, der Familie und allen alten Freunden entgegen fliegend hat mich innerlich fast zerrissen. Drei Tage nach meiner Rückkehr habe ich meine Tätigkeit als Schulleiter einer Grundschule angetreten.

Für manch einen mag es arg konservativ, vielleicht pathetisch klingen (wenn es auch so nicht gemeint ist): Ich habe mich während meiner Auslandstätigkeit immer als Kollege verstanden, der sein Land, wenn schon nicht repräsentiert, so doch bewusst (und ja: auch gerne) vertritt. Dieses Bewusstsein scheint mir persönlich durchaus von Wichtigkeit im Umgang mit KollegInnen und Eltern einer Auslandsschule zu sein und sollte m. E. in den Vorbereitungskursen Beachtung finden.

Rückblickend lässt sich festhalten, dass die Rückkehrsituation sicherlich der größte Sprung in meinem/ unserem bisherigen Leben war ...

Link: *Colegio Alemán*: http://www.humboldt.edu.mx/humboldt_d/



Vivian Breucker

Ecuador: Sechs Jahre in Quito

Von 2006 bis 2012 war Vivian Breucker als Lehrerin für Deutsch und Ethik an der Deutschen Schule Quito tätig und hat in dieser Zeit auch ein schulinternes Fortbildungskonzept entwickelt. Sie berichtet von einer familiären Schumatmosphäre und bereichernden Erfahrungen.



*Engagiert:
Vivian Breucker in Mariaspring*

„¿Y, te gusta nuestro país?“ – „Und? Gefällt dir unser Land?“ – Immer wieder wurde mir diese Frage während der sechs Jahre Aufenthalt gestellt und die Antwort darauf fiel mir immer leicht und schwer zugleich. So vielfältig wie der Andenstaat selbst sind auch meine Eindrücke von Ecuador, die ich in der Zeit von diesem Land, der Stadt Quito, der Deutschen Schule und den Menschen, denen ich hier begegnet bin, gesammelt habe.

Faszinierende Vielfalt

Die „Costa“, die „Sierra“ und der „Oriente“ und die Galapagos-Inseln sind faszinierende Reiseziele. Sie bieten die Möglichkeit, auf nahem Raum in ganz unterschiedliche Welten einzutauchen und ganz unterschiedliche Landschaften, Klimazonen, Pflanzen und Tiere kennen zu lernen – und das alles in „Wochenendnähe“. Diese Vielfalt auf kleinstem Raum bezieht sich aber nicht nur auf die Landschaft, sondern auch auf die unterschiedlichen Kulturen, die hier vorzufinden sind. Ecuador ist ein multinationales, multiethnisches und multikulturelles Land. Rund 15 Mio. Einwohner hat der kleine Andenstaat und die Bevölkerungszahlen steigen stetig. Der größte Teil sind Mestizen, oft europäischer Abstammung, daneben gibt es Indigene, Mulatten und Afroamerikaner. Diese Mischung bietet aufgeschlossenen Menschen ein spannendes Potpourri an neuen Kulturen.

Herkunft und Hautfarbe

Die Vermischung verschiedener Ethnien geht aber häufig mit einer kulturellen Transformation vom Indigenen zum Mestizen einher, die man als „blanqueamiento“ (Weißwerdung) bezeichnet und oftmals die Ecuadorianer von ihrer ursprünglichen Identität entfremdet. Seinen Ursprung hat dieses Problem in der unfreiwilligen und traumatischen Hispanisierung und die gegenwärtigen Auswirkungen dessen sind, dass in Ecuador – vereinfacht dargestellt – die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht

noch immer durch die Hautfarbe dargestellt wird. Dieses Identitätsproblem wird immer wieder deutlich, auch in der Schule. Während meines Aufenthaltes haben die meisten unserer SchülerInnen bei einer Umfrage des Ministeriums für Erziehung als Hautfarbe „weiß“ angegeben, obwohl sie in der Mehrheit Mestizen der Oberschicht sind. Dies zeigt meiner Meinung nach die noch immer bestehenden rassistischen Vorurteile gegenüber Mestizen und die fehlende Wertschätzung der eigenen Kultur.

Unterschiedliche Lebenswelten

Ecuador ist leider in den letzten Jahren gefühlt immer unsicherer geworden, was sich insbesondere als Frau stark auf meine Lebensqualität und Bewegungsfreiheit ausge-



Die Jungfrau, die über Quito wacht

wirkt hat. Nichtsdestotrotz ist die Lage relativ ruhig, wenn man bedenkt, dass ein großer Teil der Bevölkerung unter dem Existenzminimum lebt und der Wohlstand so ungleich verteilt ist. Der Reichtum einer vielfältigen, unglaublich fruchtbaren Natur und die bittere Armut vieler Menschen stehen im südamerikanischen Ecuador im schmerzhaften Widerspruch zueinander.

Dieser Kontrast findet sich auch in Quito. Schon räumlich bedingt teilt sich Quito in den armen Süden und in den wohlhabenderen Norden, in dem ich gelebt habe. Die Schule befindet sich im „reichen“ Cumbaya, einem etwas tiefer gelegenen Nachbar-

tal. Beruflich und wohnlich habe ich mich demnach im privilegierten Teil Ecuadors, in dem man sehr gute Lebensbedingungen vorfindet, bewegt. Durch meinen Sport „Capoeira“ und meinen Wohnort „Bella vista“ habe ich aber auch Zugang zum weniger privilegierten Bevölkerungsteil gehabt und hatte so die Möglichkeit, beide Lebenswelten in meinen Alltag zu integrieren, was sehr bereichernd, aber auch nicht immer ganz einfach gewesen ist.

Bewusstsein für die Entwicklung Ecuadors fördern

Eine gebildete Mittelschicht ist in Ecuador nach meinen Erfahrungen schwer zu finden, vielleicht auch, weil scheinbar viele fleißige, gebildete Menschen das Land verlassen, weil sie nicht glauben, dass sie in ihrer Heimat eine Chance haben. Verständlich, aber traurig, denn Ecuador braucht gerade diesen Teil der Bevölkerung so dringend, da meiner Meinung nach gerade sie die Entwicklung ihres Landes auf der Basis der eigenen Kultur weiter vorantreiben könnten. - Aus diesem Grund wollte ich an der Deutschen Schule arbeiten. Ich wollte den Schüler/innen während ihrer Schullaufbahn neben fachlichen Qualifikationen auch ermöglichen, ein Bewusstsein für ihr Land zu entwickeln, welches Ihnen die aktive Beteiligung an dessen Entwicklung in eigener kultureller

Verantwortung ermöglicht. Sie sollten ein kritisches Denken und einen Blick für die Schönheit und für die Probleme ihres Landes entwickeln. Gleichzeitig wollte ich sie aber auch bei ihrem Identitätsfindungsprozess begleiten, damit sie eventuell nach einer guten Ausbildung dem Land mit allen Kräften zur Verfügung stehen, um die Situation im Land zu verbessern, damit Ecuador, das schon heute eine Reise wert ist, nicht nur für Reisende und die wohlhabenden Ecuadorianer attraktiv ist, sondern für die ganze Bevölkerung.

Indirekte Kommunikation verstehen

Ecuador ist eine High-Kontext-Kultur, d.h. der Kontext ist wichtiger als das gesprochene Wort, wie es z.B. in Deutschland von Bedeutung ist. Daher kann es zwischen Deutschen und Ecuadorianern schnell zu Missverständnissen kommen. Auch wird in Ecuador, anders



Schulhof der DSQ

als in Deutschland, ein eher indirekter Kommunikationsstil gepflegt. Grundsätzlich ist Harmonie und Höflichkeit wichtiger als die Wahrheit, und Kritik wird eher in Witz oder Ironie verpackt, oder ganz vermieden. Offene Kritik wird kaum geübt und eher durch Zwischentöne geäußert, die wir oft überhören. Unsere direkte Kritik und Korrektur z.B. von Fehlern wirkt oft einschüchternd, was insbesondere im Unterricht zu berücksichtigen ist.

- Grundsätzlich hat das gesprochene Wort ein geringeres Maß an Verbindlichkeit. Oft bekommt man auch auf Einladungen nur verhaltene Zu- und Absagen, selten ein klares Nein. Auch die Zuverlässigkeit öffentlicher Institutionen ist weniger verbindlich. Was für uns erst einmal ungewohnt ist, ermöglicht gleichzeitig ein hohes Maß an Spontaneität und Flexibilität. - Grundsätzlich ist der Glaube an eine objektive Wahrheit viel weniger verbreitet als in Deutschland. Oft werden auch andere Denkkategorien berücksichtigt, die weniger auf Fakten und Eindrücken beruhen. Insgesamt ist die Beziehungsebene wichtiger als der Inhalt und Beruf und Privatleben werden grundsätzlich nicht so strikt voneinander getrennt. Humor ist auch beruflich wichtig.

Im Unterricht wird viel Wert auf Lob gelegt

Ecuadorianer halten meist längere Redebeiträge und auch die Pausen innerhalb eines Redebeitrags sind größer. Das ist wichtig, weil wir das oft als Gesprächsende verstehen und somit „ins Wort fallen“. Gesprächsbeiträge orientieren sich vielfach an der Betriebshierarchie. Männer haben meist höhere Redeanteile als Frauen. - Allgemein

scheint das Sprachempfinden in Ecuador feiner, Deutsche und auch Spanier z.B. werden oft als „derb“ empfunden. Ecuadorianer freuen sich sehr, wenn man ihre Sprache spricht, egal wie und Small-Talk ist grundsätzlich erwünscht. Insgesamt werden viele Floskeln benutzt (Hallo, wie geht es dir? – man erwartet keine ehrliche Antwort) und man grüßt sich häufig mehrmals, wenn man sich öfter am Tag über den Weg läuft.

Im Ecuadorianischen Spanisch sind die Quechua-Einflüsse groß. Es werden viele Diminutive (Unterschriftchen, Papierchen etc.) gebraucht und es wird UNENDLICH viel mehr gelobt als im Deutschen (wichtig im Unterricht). In der Regel duzt man sich auch: Eltern der Schüler duzen Lehrer. Duzen nimmt jedoch meiner Erfahrung nach nichts von dem Respekt, den man LehrerInnen grundsätzlich erst einmal entgegen bringt.

Küsschen zur Begrüßung

Die Betonung im ecuadorianischen Spanisch ist variationsreicher als im Deutschen, wodurch die Betonung der Deutschen oft als monoton empfunden wird, d.h. man muss im Unterricht besonders auf Stimmvariation achten. Ironie, wie wir sie im Deutschen einsetzen, wird meiner Erfahrung nach selten verstanden und als verletzend empfunden. Grundsätzlich bin ich oft auf sehr private Dinge angesprochen worden, z.B. im Taxi: Hast du Kinder? Bist du verheiratet? wobei ich die Erfahrung gemacht habe, dass wirklich private Dinge, insbesondere Probleme, im Familienkreis bleiben.

Auch nonverbal kommunizieren Ecuadorianer oft anders: Grundsätzlich pflegt man mehr Körperkontakt, wobei insbesondere unsere weibliche unbedarfte Körpersprache auch als Aufforderung missverstanden werden kann. Kennt man sich, küsst man sich zur Begrüßung neben der Wange in die Luft, auch Eltern von SchülerInnen küssen LehrerInnen. - Gesten sorgen ebenfalls für Verwirrung, so gibt es eine Geste, die in Ecuador „komm her“ bedeutet, auf uns jedoch eher wie „geh weg“ wirkt. Auch werden z. B. Größenangaben für Tiere mit flacher Hand angegeben (wie Größenangaben in Deutschland grundsätzlich), für Menschen mit aufgestellter Hand.

Traditionelle Sitten und christliche Wertvorstellungen

Insgesamt ist das Andenhochland ein christlich geprägter Landstrich, bei dem die Familie bzw. die Gemeinschaft im Mittelpunkt steht. Man ist grundsätzlich eher beziehungs- statt sachorientiert. Daher ist es auch wichtig, mit wem man Beziehungen pflegt und wen man kennt. Ordentlich angezogen zu sein ist eine Form von Respekt und insgesamt sind traditionelle Sitten und Gebräuche wichtig.

Die Natur dient als Quelle der Inspiration, der Mythologie und des Aberglaubens. Man ist insgesamt eher ereignisorientiert, spontan und flexibel. Das Leben orientiert sich in der Regel nicht an der Uhr, sondern an Ereignissen. Es ist immer wichtiger im Augenblick präsent zu sein, als Zeit zu sparen und das bedeutet eben auch oft, dass man zu Veranstaltungen kommt, wenn es äußere Ereignisse ermöglichen, obwohl man auch anerkennt, dass man in einigen Bereichen nach der Zeit strukturiert arbeiten muss.

170 RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE

Gleichberechtigung setzt sich nur zögerlich durch. Doch der Einfluss der Industrienationen verändert rasant die Kultur. Insgesamt ist man hin- und hergerissen zwischen dem Bewahren und dem neuen Konsum.

Gute Rahmenbedingungen für den Unterricht

Die Deutsche Schule Quito befindet sich auf einem großzügigen, schön bepflanzten Gelände des Vorortes Cumbaya in spektakulärer Bergkulisse. Nicht selten begrüßte mich der Cotopaxi auf meinem Weg zur Arbeit, wenn ich aus den morgendlichen Wolken Quitos ins Tal fuhr. Die Sonne und die Kolibris taten ihr Übriges, damit man gut gelaunt zur Schule kommen kann. - Aber nicht nur das Gebäude und die Umgebung waren angenehm, auch die Schüler/innen, Kolleg/inn/en und Mitarbeiter/innen der Deutschen Schule trugen sehr zu einer freundlichen Atmosphäre bei. Hier merkte man, dass die Schule nicht nur Arbeitsstätte, sondern auch Lebensraum ist, an dem man viel Zeit verbringt und Freunde findet. Man kennt sich, innerhalb der eigenen Sektion – zumindest vom Sehen. - Die DSQ besteht aus Kindergarten, Grundschule (Primaria) und einem gymnasialen Zweig, der Sekundaria, in den Haupt- und Realschule integriert sind. Das „Duale System“, welches sich an die Sekundaria anschließt, ist unserer Berufsschule ähnlich.

Familiäre Atmosphäre

Zur Zeit meines Aufenthalts in Ecuador wurden an der DSQ ca. 1.600 Schüler/innen unterrichtet, davon ca. 900 im gymnasialen Bereich, in dem ich tätig war. Hier werden u.a. ecuadorianische und deutschsprachige Kinder gemeinsam unterrichtet, eine multikulturelle Begegnung, die mir persönlich viel Freude bereitet hat.

Im gymnasialen Zweig gibt es bis zur neunten Klasse eine rein deutschsprachige Klasse (DK), drei nationale Klassen mit Deutsch als Fremdsprache und einen nationalen Zweig mit Deutsch im Fachunterricht (DFU), in welchem besonders sprachbegabte ecuadorianische Kinder zusammen gefasst werden, um sie ab der 10. Klasse in den deutschen Zweig zu integrieren. Die ehemalige DF- und die ehemalige DK-Klasse werden dann gemischt und gemeinsam zum Abitur und zum Bachillerato geführt.

Die Unterrichtsgebäude sind weitläufig, die Klassenräume hell. Da die Schüler/innen meist seit dem Kindergarten die Schule besuchen, kennen sie sich untereinander und die meisten Lehrer/innen gut, wodurch - trotz der Größe - eine familiäre Atmosphäre entsteht. Unterstützt wird dies durch das bis zum Abitur/Bachillerato bestehende Klassensystem und die angenehme Klassengröße von durchschnittlich 25 Schüler/innen. Die DaF-Kurse enthalten meist nicht mehr als 12 Schüler/innen.

Schuleigenes Theater

Es ist in der Regel auch immer eine helfende Hand zur Stelle, sei es bei verwaltungstechnischen oder auch bei ganz praktischen Arbeiten, wie dem Anbringen eines Nagels. Die

wachsenden Schülerzahlen machen jedoch weitere Ausstattungsanforderungen nötig. Auch neuere pädagogische Studien bringen den „Raum als dritten Pädagogen“ ins Spiel (z.B. die Dokumentation "Der Raum ist der Dritte Pädagoge" von Reinhard Kahl), was meines Erachtens nach bisher noch zu wenig Berücksichtigung fand.

Als Deutschlehrerin freute ich mich besonders über das schuleigene Theater, das in Zusammenarbeit mit dem „Teatro Sucre“, einer der wichtigsten kulturellen Institutionen der Stadt, ein reichhaltiges Kulturprogramm bot, auch für selbst organisierte Veranstaltungen, wie z.B. zum 3. Oktober. Viele der Theateraufführungen, Dichterlesungen und Filmabende ließen sich hervorragend in den Unterricht integrieren.

Diese kulturellen Veranstaltungen bieten auch die Möglichkeit, dass sie durch Schüler/innen bzw. vielleicht sogar durch Einzelne der gesamten Schulgemeinschaft gruppenübergreifend (Lehrer, Schüler, Eltern, Servicekräfte, Verwaltungsangestellte, Künstler etc.) selbst gestaltet werden, um mehr Beteiligung der Schulgemeinschaft an gemeinschaftlichen kreativen Prozessen und mehr Integration zu ermöglichen.

Im Sinne des Konzepts der „Education Cities“ (<http://education-cities.com>) könnte die DSQ ihren Wirkungskreis auch über das Theater hinaus auf den Einbezug der Umge-



Das Märchenhaus - eins der Grundschulgebäude der DSQ

bung ausweiten. Vernetztes Erziehen und Lernen vor Ort zielt auf eine optimale Kooperation und Kombination von Bildungsträgern und -unterstützern in einer begrenzten Region für lebenslanges Lernen, und Schüler/innen könnten so weniger in einer geschützten Blase ohne anderen Kontakt als zu Elternhaus und DSQ aufwachsen.

Mein Unterrichtseinsatz

Als Gymnasiallehrerin war ich als DaM-, DaF-, Ethik- und Klassenlehrerin in den Klassen 7-12 eingesetzt (I. – VI. Kurs). In jedem Jahr war ich gleichermaßen an der Durchführung der Lernstandserhebungen in DaM, des Sprachdiploms I und II und der mündlichen wie schriftlichen Abiturprüfungen im Fach Deutsch beteiligt. Dass ich jeweils in den IV. Kursen eingesetzt worden bin, einmal sogar als Klassenlehrerin, hat mich sehr gefreut, da dies eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe ist, denn in diesem Kurs steht die Integration der nationalen Schüler/innen in den DI-Zweig im Vordergrund, was eine besondere pädagogische Herausforderung ist und mir als Pädagogiklehrerin große Freude bereitet. Dazu kommt die besondere Aufgabe, im Ausland lebende deutschsprachige und ecuadorianische Schüler/innen an ein nahezu muttersprachliches Deutsch-Niveau

heranzuführen und auf das Abitur vorzubereiten, was mich auch als Germanistin gereizt hat.

Die Leitung der Fachschaft Ethik hatte ich seit 2006/07 übernommen. Mitglied in der Steuergruppe (Arbeitsgruppe für das PQM der DSQ) war ich von 2007/08-2010/11. Zeitgleich begann auch meine Aufgabe als Koordinatorin der schulinternen Fortbildungen (SchILF-Ko), die ich seitdem noch weiter ausgebaut und professionalisiert habe, auch über den Schulrahmen hinaus (s.u.). Zusammen mit Herrn Krämer leitete ich seit 2009 die interkulturellen Fortbildungen für die neuen Lehrkräfte der DSQ und der Region 4. In Zusammenarbeit von SchILF und PQM, dessen Leiter Herr Krämer lange war, haben wir auch das Pädagogische Kino ins Leben gerufen, wo durch kurze Impulse (Filme oder auch Vorträge) den Schulmitgliedern die Möglichkeit zu Diskussion und Gedankenaustausch gegeben wurde.

Schulinterne Fortbildung

Die Fachschaftsarbeit, die Steuergruppen- und Fortbildungstätigkeit boten neben der Möglichkeit, das Schulleben aktiv mitgestalten zu können, eine einmalige Möglichkeit mit ecuadorianischen und anderen lateinamerikanischen Kollegen zusammenzuarbeiten. Hierbei habe ich in den sechs Jahren viele gewinnbringende Erfahrungen sammeln können, die mich beruflich wie auch persönlich sehr bereichert haben und die ich nicht missen möchte. - Vor ganz neue und andersartige Aufgaben stellte mich die übertragene Funktion der schulinternen Fortbildungskoordinatorin. Hierbei war es meine Aufgabe, ein schulinternes Fortbildungskonzept für die Deutsche Schule zu entwickeln, das unserem Schulprofil, dem Fortbildungsbedarf der einzelnen Lehrer/innen, der DSQ und den Maßstäben des PQM gerecht werden sollte. Des Weiteren umfasste der Aufgabenbereich die Planung von Fortbildungen, ihre Evaluation sowie die Multiplikation und Dokumentation der Ergebnisse, um eine Nachhaltigkeit zu garantieren. Hierbei war eine enge Zusammenarbeit mit dem ReFoKo wichtig. Außerdem stand ich den Lehrer/innen und Fachleiter/innen als Ansprechpartnerin in Fortbildungsfragen und der Schulleitung als Kooperationspartnerin in der Fortbildungsplanung zur Verfügung. - Mit der Unterstützung der Schulleitung und Herrn Wicke organisierte ich das nun regelmäßig stattfindende SchILF-Ko-Treffen, wo wir SchILF-Kos uns zusammen mit den ReFoKos und dem Prozessberater austauschten und gegenseitig fortbildeten, was mir neben dem überschulischen professionellen Austausch auch viele bereichernde Einblicke in andere Deutsche Schulen ermöglicht hat.

Bindeglied zwischen Schule und Wissenschaft

Da die Aufgaben für die SchILF-Ko immer mehr wurden, haben wir die Stelle zum Team erweitert und konnten ein Team aus einer nationalen und einer deutschen Lehrkraft aus verschiedenen Sektionen der Schule bilden, was ich als große Bereicherung empfinde. So können kulturell unterschiedliche Bedürfnisse und Berufserfahrungen bei der Planung besser in den Blick genommen werden. Außerdem hatten wir uns die Zustän-

digkeiten aufgeteilt: Eine nationale Ansprechpartnerin war für den Kindergarten und die Grundschule zuständig, ich für die Sekundaria und das Systema Dual, auch das erhöhte die Effizienz der Arbeit, weil wir Informationen in unseren jeweiligen Abteilungen besser transportieren konnten.

Diese vielfältige, spannende und interessante Aufgabe hat mir sehr viel Spaß gemacht und mir auch bereits viel Gelegenheit zur beruflichen wie persönlichen Weiterentwicklung (s.u.) gegeben. Durch die vielfältig administrative Arbeit bleibt jedoch wenig Möglichkeit innovative Ideen und Impulse in die Schule hineinzutragen. Ich sehe in der Funktion des SchiLF-KOs auch ein Bindeglied zwischen Schule und aktueller Wissenschaft. Als SchiLF-Ko könnte man sich auch gut um den neuen Forschungsstand zur Lern-, Unterrichts- und Schulforschung kümmern. Hier könnte man sich ganz konkret zu den für die Schule interessanten Bereichen, z.B. die bei den internen und externen Schulevaluationen herausgefundenen Schwachstellen, informieren und Impulse und konkrete Fortbildungsangebote machen. Hierbei ist es meiner Meinung nach wichtig auch auf sich spontan ergebende Fortbildungsmöglichkeiten reagieren zu können. Ich selbst habe meine Aufgabe so verstanden und dadurch sehr viele Impulse bekommen. Leider wurde meiner Meinung nach insgesamt an der Schule mehr Wert auf den administrativen Teil der Aufgabe gelegt, was ich sehr bedauerte.

Konzeptentwicklung

Für den SchiLF-Bereich sollte ich zunächst ein Konzept für die DSQ entwickeln, was aufgrund meiner mangelnden Erfahrung im Bereich Projektmanagement nicht ganz einfach war. Es hat einige Zeit persönlicher Einarbeitung gedauert, bis ich mir das nötige Wissen beschafft hatte, was dann aber später von Erfolg gekrönt war und mich sehr zur Weiterarbeit in diesem Bereich motivierte. Das Konzept wurde später dann sogar an anderen deutschen, aber auch nationalen Schulen als Grundlage eingesetzt und weiter entwickelt. - Eine Zusammenarbeit mit den jeweils zuständigen KollegInnen über die eigene Schule hinaus auch zusammen mit dem Prozessbegleiter und den Refokos war ein weiterer sehr spannender Arbeitsbereich. Die Zusammenarbeit mit ReFo und dem Ressourcenzentrum haben wir dann sogar strukturell gefestigt und es auch in Bezug zum Fünfjahresplan 12/17 der Schule gesetzt, um die Fortbildungen zu systematisieren und die Nachhaltigkeit zu sichern.

Zusammenarbeit mit überschulischen Institutionen

Aus der Erfahrung mit dem Schreiben des SchiLF-Konzepts und der Mitarbeit bei der Entwicklung des Konzepts für die Steuergruppe haben Jörg Krämer und ich für die Deutsche Schule Quito ein Konzept zur Implementierung von interkulturellen Fortbildungen für die neuen Kollege/inn/en der Schule und auch der Region entwickelt. Auf Initiative von zwei Kolleginnen der Deutschen Schule Cuenca haben wir auf der Basis unseres Konzepts mit ihnen zusammen auch ein Konzept für ihre Schule entwickelt. - Zusammen mit dem Rector Oficial der DSQ habe ich weiterhin ein Konzept zur Zusammenar-

174 RÜCKKEHRER/INNEN-BERICHTE

beit mit dem Ecuadorianischen Erziehungsministerium erarbeitet, welches die Übernahme einer Mentorenfunktion der DSQ für eine öffentliche Schule in Otavallo vorsieht und welches bereits in die Praxis umgesetzt wird. Gerade diese Zusammenarbeit mit nationalen überschulischen Institutionen und Lehrer/innen hat mir große Freude bereitet, weil ich so noch einmal einen ganz anderen Eindruck vom Land bekommen konnte.

Schülerschaft

Die Schüler/innen der DSQ kommen aus der unteren Oberschicht. Da die Schule aus Deutschland subventioniert wird, war sie bisher für eine Privatschule vergleichsweise günstig, was es auch weniger reichen Familien ermöglichte, ihre Kinder auf diese Privatschule zu schicken. Die Erhöhung der Schulkosten verändert sicherlich auch die Klientel der Schule.

Mir scheint eher dieser Umstand, der gute Ruf der DSQ und die Tatsache, dass die DSQ eine sehr gut ausgestattete Schule mit Schwimmbad und der einzigen Tartanbahn des Landes ist, das Auswahlkriterium für die DSQ zu sein als der Zugang zu einer deutsch oder europäisch geprägten Erziehung oder die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen. Oft habe ich den Eindruck, dass man auf die DSQ geht, obwohl man Deutsch lernen muss. Daher hatte Deutsch als Fremdsprache zwar einen wichtigen, manchmal aber auch schweren Stand. - Da oftmals keine besondere Affinität zur deutschen Sprache und Kultur vorhanden ist, fiel es den meisten Schüler/inne/n schwer, sich an die deutsche Sprache, die deutsche Direktheit und unsere deutsche Arbeitseinstellung zu gewöhnen. Die deutsche Vorstellung von Arbeit und Leistung, auch von Verantwortung und Selbstständigkeit, unterscheidet sich sehr von der ecuadorianischen. Eine interkulturelle Schulung der Lehrkräfte hätte ihnen die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur erleichtern können.

Beidseitiges voneinander Lernen

Von Seiten der Schule bestand ein ständiges Bemühen, den ecuadorianischen Schüler/innen die deutsche Kultur und Sprache in vielfältigen unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Aktivitäten näher zu bringen und ihnen eine Annäherung zu erleichtern. Die Schüler/innen nahmen diese Angebote gerne an. Die Bereitschaft der Schüler/innen, sich auf die für sie so andere Kultur einzulassen, hängt meiner Meinung nach auch immer mit der Bereitschaft der deutschen Lehrer/innen zusammen, auch auf die ecuadorianische Kultur zuzugehen. Ein beidseitiges Lernen voneinander ist hier erwünscht, bringt gegenseitigen Respekt zum Ausdruck und ermöglicht Begegnungen. Da die guten bis sehr guten Schüler die DF oder DI besuchen, ist die Leistungsbereitschaft (m.E. wegen des Creaming-Effekts) in den DaF-Kursen im Fach Deutsch als Fremdsprache vergleichsweise niedrig. Trotzdem war das Leistungsniveau insgesamt immer noch so hoch, dass in den letzten Jahren in der Regel 100% der Schüler/innen das Sprachdiplom bestanden haben.

In Ethik und Deutsch als Muttersprache bin ich auf überwiegend gut motivierte und

leistungsbereite Schüler/innen getroffen, die ja insbesondere im DK und DI-Bereich enorme Leistungen bringen müssen, um das Gymnasialniveau in einer für sie meist fremden Sprache halten zu können. Das bringt besondere Schwierigkeiten für die in die DK integrierten Haupt- und Realschüler/innen, die dem gymnasialen Niveau nicht gewachsen sind, aber wenige Möglichkeiten zum Wechseln haben. Das Leistungs-niveau der gymnasialen Schüler/innen ist in der Regel gut bis sehr gut. Hier sollte meiner Meinung nach verstärkt die Binnendifferenzierung in den Blick genommen werden, um der Heterogenität in den Klassen gerecht zu werden.

Dafür sind meiner Meinung nach aber verstärkt Schulungen für die Lehrkräfte nötig, da wir Gymnasiallehrer zwar mit Binnendifferenzierung auf Gymnasialniveau vertraut sind, in der Regel aber nicht im Haupt- und Realschulbereich. Auch erscheinen mir andere Unterrichtsformen wie etwa das Team-Kleingruppenmodell (vgl. Gesamtschule Holweide oder Winterhude), der Werkstattunterricht nach Jürgen Reichen oder aber das Prinzip des offenen Unterrichts (z.B. nach Falko Peschel) eine sinnvollere Möglichkeit, mit der Leistungsvielfalt nicht nur umzugehen, sondern sie sogar sinnvoll zu nutzen, um gezielte Leistungsförderung zu betreiben.

Ethikunterricht ermöglicht realitätsnahe Themen

Es muss nicht besonders betont werden, dass dem Fach Deutsch an einer Deutschen Schule, die zum Abitur führt, eine herausragende Stellung zukommt. Mir hat es besonders viel Spaß gemacht in diesem Bereich zu arbeiten, weil wir immer viele gemeinsame Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht hatten, die die Schüler/innen gerne und erfolgreich genutzt haben. - Auch dem Fach Ethik wurde an der Schule eine besondere Bedeutung zugesprochen, was man meiner Meinung nach schon daran sieht, dass mir als ADLK die Fachleitung übertragen wurde. Die Schule vertritt zwar laut Profil theoretisch einen ganzheitlichen Ansatz, eine „Pädagogik des Weges“, der meiner Meinung nach aber bisher weitgehend akademisch umgesetzt wird und neueren Lerntheorien nicht gerecht wird. Die Schule will „eigenständige Menschen bilden, die verantwortungsbewusst entscheiden und handeln und den Grundsätzen eines interkulturellen, toleranten und solidarischen Zusammenlebens folgen, kritisch und akademisch kompetent sind und sich aktiv den Herausforderungen der heutigen Welt stellen“ (Schulprofil), alles Kompetenzen, die im Fach Ethik besonders ausgebildet werden können. - Auch für die Schüler/innen war das Fach Ethik von besonderem Interesse, da es viele schüler- und realitätsnahe Themen anbietet und eigene Handlungsweisen, Konsequenzen und Verantwortlichkeiten in den Blick nimmt. Zudem bietet es vielfach die Möglichkeit, die Probleme ihres Landes gezielt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, z.B. Identität, Korruption, Umweltschutz etc.

Praktische Möglichkeiten realer Beteiligung

Hilfreich hierfür wären praktische Möglichkeiten zur realen Beteiligung der Schüler in der Arbeitskultur, in denen sie die theoretisch gelernten Fertigkeiten auch anwenden

und ausprobieren können. Laut Hannam-Report (A pilot Study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary. Report to the DfEE. By Derry Hannam. April 2001) verbessert sich die Situation der Schule für Rektorat, Lehrer und Schüler ungemein bei bestehender Partizipation von Schülern und Schülerinnen im Schulalltag. Beispiele hierfür können sein:

- das gemeinsame Aushandeln von demokratischen Leitbildern und eigenen Regeln in Schulprogrammen, Schulvereinbarungen und Schulverfassungen
- Modelle eines demokratischen oder soziokratischen Schulalltags mit erweiterten Formen der Schüler- und Elternvertretung, z.B. Kinder- oder Schulparlamenten, Klassen- und Jahrgangsräten oder Schulversammlungen und einer selbst gestalteten Schulöffentlichkeit mit eigenen Ausdrucksformen und Medien
- die Einführung demokratischer oder soziokratischer Konfliktlösungsmodelle der Deeskalation, Mediation, Streitschlichtung
- alternative Lehr- und Lernstrukturen wie die Abschaffung oder Auflockerung des Stundenrasters und der Stundentafel, fächer- oder stufenübergreifender Unterricht, offene und Wahlangebote, Projektunterricht, individuelle Lernpläne, altersgemischte Gruppen, Binnendifferenzierung, selbstorganisiertes Lernen, Schülerklubs oder Schülerfirmen, Peer Education oder Service Learning.

Partizipative Arbeitskultur nutzt SchülerInnen

„Schüler und Schülerinnen profitieren unabhängig von der intellektuellen Begabung, des Geschlechts und der sozialen Herkunft in mehrfacher Hinsicht von einer partizipativen Arbeitskultur an ihren Schulen. Das äußert sich hinsichtlich ihres inneren Wachstums (Selbstbewusstsein, Motivation, Empowerment), ihrer Sozialkompetenzen (Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsbereitschaft) und ihrer akademischen Leistungen.“ Aus diesem Grund halte ich praktische Möglichkeiten zur realen Beteiligung der Schüler in der Arbeitskultur für unbedingt notwendig. - Insgesamt hatte ich das Glück an der DSQ drei Fächer zu „unterrichten“, die sowohl innerhalb der Schule als auch im Leben der Schüler/innen eine besondere Stellung einnehmen, was eine hohe Beteiligung der Schüler an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts erleichtert und auch eine Öffnung von Unterricht nach dem Konzept von Falko Peschel ermöglicht - soweit das eine Schule mit vorgegebenen Fächer- und Zeitstrukturen erlaubt – was mir besonders viel Freude macht.

Außerunterrichtliche Aktivitäten

- die Organisation und Teilnahme an Integrations- und Klassenfahrten und –feiern verschiedener Kurse
- Mitgestaltung pädagogischer Tage zu verschiedenen Themen
- Begleitung von Projekten zur „Sozialarbeit“, die die Schüler/innen in der Schule, in deren Umfeld und in dem Andenhochland leisten
- Mitgestaltung am „Arbeitstag für Eltern“

- Begleitung und Mitgestaltung eines Work-Shops zur Zukunftsorientierung der V. Kurs
- Organisation und Mitgestaltung einiger Shows zum Tag der Deutschen Einheit der V. Kurse
- Organisation und Mitgestaltung einiger Abiturfeiern und Abiturvorbereitungswochenenden in Mindo für die VI. Kurse
- Besuche der hiesigen Gebetshäuser verschiedener Religionen mit unterschiedlichen Kursen
- Organisation von interkulturellen Schulungen und Gesprächsrunden von jugendlichen Austauschgruppen

Über den Tellerrand hinaus schauen

Wie oben schon erwähnt, hatte ich durch meine verschiedenen Aufgabenbereiche häufig die Möglichkeit, mit nationalen Lehrkräften zusammen zu arbeiten. Insbesondere durch diese Zusammenarbeit wird man oft vor schwierige fachliche und interkulturelle Situationen gestellt, die einem bei der Einnahme von neuen Blickwinkeln ganz neue Perspektiven und Sichtweisen eröffnen. Ich halte insbesondere diese Zusammenarbeit für außerordentlich bereichernd und persönlichkeitsentwickelnd und zugleich für eine tolle Gelegenheit einen Zugang zur hiesigen Kultur zu finden. Gemeinsame private Unternehmungen wie die Besuche der Fußballspiele der ecuadorianischen Nationalmannschaft oder die gemeinsame Chivafahrt am 6. Dezember neben vielen anderen zeigen, dass auch über das Berufliche hinaus ein großes Interesse an den Kolleg/inn/en untereinander besteht.

Meine Tätigkeit als SchiLF-Ko ermöglichte mir auch mit außerschulischen Partner/innen zusammenzuarbeiten, bspw. nationalen wie internationalen Fortbildner/innen/n. Gerade diese Kooperation ermöglichte das „Über-den-Tellerrand-hinaus-Schauen“ und somit auch das Hinterfragen und Überprüfen eigener schulinterner Konzeptionen. Besonders interessant waren Kontakte zu Fortbildner/innen/n, die im außerschulischen Bereich arbeiten und so häufig ganz andere gedankliche Impulse und Anregungen geben können.

Auch meine eigenen Fortbildungen von nationalen Kolleg/inn/en war eine sehr bereichernde und wunderbare Erfahrung. Im Rahmen der oben erwähnten Konzeptentwicklung mit dem ecuadorianischen Erziehungsministeriums habe ich das Fortbildungskonzept der Deutschen Schule bereits erfolgreich vor Ministern des ecuadorianischen Erziehungsministeriums, Rektoren verschiedener Schulen und dem Kollegium der Partnerschule in Otavalo vorgestellt, was eine sehr bereichernde und schöne interkulturelle Erfahrung war. Besonders freut mich, dass aus vielen dieser beruflichen Kontakte mittlerweile auch private Kontakte geworden sind, die mein Privatleben sehr bereichern und mir den Abschied sehr erschwerten.

Vorschläge, die an Deutschen Schulen Berücksichtigung finden könnten

Durch eine Bekannte, die an einer Deutschen Schule in Kairo gearbeitet hat, habe ich

von einem „Kulturvermittler“ gehört, der in besonderen interkulturellen Fragen helfen und professionell eigeninitiativ und / oder auftragsorientiert Kommunikationsprozesse initiieren und gestalten kann. Die Einrichtung einer solchen Stelle halte ich für wünschenswert und außerordentlich hilfreich, um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden, die die Zusammenarbeit manchmal unnötig behindern.

Aus eben diesem Grund halte ich auch regelmäßige Fortbildungen zur interkulturellen Kommunikation und Kompetenz für Lehrer/innen und Führungspersonen beider Kulturen an einer Deutschen Auslandsschule für sehr hilfreich und wertvoll. (Tipp: Die Deutschen - Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben von Sylvia Schroll-Machl). Dies gilt insbesondere für Funktionsstellen und Führungspositionen, da Menschenführung in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich funktioniert.

Wie schon erwähnt, halte ich reale Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung der Schüler in der Arbeitskultur für unbedingt notwendig. Ich persönlich würde mir eine Sensibilisierung der für Auslandsschulen arbeitenden Personen für die Brisanz der Stellung des Auslandsschulwesens in einem Entwicklungsland wünschen (z.B. anhand des Filmes „Schooling the world“). Ebenfalls ist solches wichtig für Lehrer/innen und Rektoren in Bezug auf die Gefahr der Entfremdung der nationalen Schüler/innen von ihrer eigenen Kultur (z.B. durch die TCK-Theorie).

Insgesamt glaube ich, dass der aktive Einbezug der Eltern in die Arbeitskultur der DSO für den Lernerfolg und das Wohlbefinden der nationalen Schüler/innen im Deutschzweig sehr förderlich wäre. Der oben angeführte Hannam-Report erläutert die Gründe dafür näher. Eine stärkere Orientierung von Schulorganisation und Unterricht im Allgemeinen an aktuellen neurodidaktischen Studien zum Thema Lernen (z.B. Hüther, Roth, Bauer, Schirp, Spitzer etc. und des Hannam-Reports) halte ich für notwendig.

Gesunde Führung

Laut Dr. Jörg-Peter Schröder sollte eine Führungsperson eines lebendigen und gesunden Unternehmens folgende Aufgaben erfüllen, wobei die in Klammern gesetzten Kommentare von mir stammen:

- Aufbruchstimmung erzeugen
- Sinnstifter eines ganzheitlichen und nachhaltigen Wachstumsprozesses sein
- Eine Kultur der Verantwortung und Begegnung initiieren (dafür müssten sie aber geschult werden, in gewaltfreier und interkultureller Kommunikation und in Personalführung)
- Eine Atmosphäre zu unterstützen, in der es Freude und Sinn macht, sich persönlich einzubringen, damit ein gemeinsamer Spirit entsteht
- Die bioklimatischen Verhältnisse durch Respekt und Wertschätzung zu verbessern
- Botschafter eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses zu sein
- Erlaubnis zu geben, damit ein neuer Mind-Set entstehen kann
- Ideen entstehen und beherzt in die Tat umsetzen zu lassen
- Kreative Zerstörung zu ermöglichen, damit sich Besseres entwickeln kann

- Ergebnisoffen zu sein für den Prozess
- Empathisch bei den Bedürfnissen der Mitarbeitenden zu bleiben
- Der Gestaltungskraft der kollektiven Intelligenz aller Zellen zu vertrauen, Schwarmintelligenz zu nutzen.

In diesen Bereichen geschulte Führungspersonen würde ich mir wünschen. Auch würde ich mir eine stärkere Aufgaben- und Verantwortungsverteilung und somit ein Aufweichen von Führungsebenen wünschen, denn ich habe den Eindruck, dass man im Ausland oft allein zwischen allen Fronten steht, zu denen noch einige Dimensionen mehr kommen als in Deutschland, z.B. Verhandlungen mit Schulvorstand und Ministerien des Schulsitzes etc. In meinem konkreten Erfahrungsfall hätten viele dieser Aufgaben jedoch gut Menschen aus dem Kollegium übernehmen können, wenn die Hierarchie flacher und die Kommunikation miteinander offener gewesen wäre. Dafür müssten aber auch Ressourcen für die SchulleiterInnen geschaffen werden, sich professionell auf solche Aufgaben vorzubereiten und sie ausführen zu können.

Fazit

Der Arbeitsaufenthalt an der DSQ in Ecuador gehört wohl zu den besonders bereichernden Ereignissen in meinem Leben, die mich nachhaltig geprägt und verändert haben, beruflich wie privat. Auch wenn ich an vielen Stellen Verbesserungsvorschläge notiert habe, bin ich unglaublich dankbar diese Möglichkeit bekommen zu haben und an ihr so gereift zu sein. Aus diesem Grund möchte ich an dieser Stelle noch einmal allen Beteiligten - insbesondere aber auch meinem Schulleiter - danken, der mich an diese Schule geholt hat und mit dem ich sehr gewachsen bin.

Quellen

Education Cities. The art of collaboration
<http://education-cities.com/en/>

Die Deutschen – Wir Deutsche
 Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben
 Vandenhoeck & Ruprecht , 4. Auflage, 2103
http://www.v-r.de/de/die_deutschen_wir_deutsche/t-0/116992/

The Hannam Report
 The Impact of Citizenship Education (2001)
<http://www.csv.org.uk/hannan-report-citizenship-education-independent-evaluation>

Schooling the World
 The film
<http://schoolingtheworld.org/film/>



*Sandra Bender
während ihres Vortrags in Mariaspring*

Sandra Bender

Argentinien: Lehrerin an der Goethe Schule Buenos Aires

Fünf Zeugnisse in einem Schuljahr in der Oberstufe waren nicht das einzig Gewöhnungsbedürftige für Sandra Bender während ihrer dreijährigen Tätigkeit als Lehrerin der Goethe Schule in der argentinischen Metropole Buenos Aires. Zurückgekehrt nach Deutschland vermisst sie den blauen Himmel, die freundlichen Menschen und das Schokoladeneis.

Am 8. Februar 2010 machte ich mich, nach nur drei Monaten Vorlaufzeit, bepackt mit einem Koffer, einem großen Rucksack und einem Laptop auf nach Buenos Aires. Die Auflösung der alten Wohnung war noch nicht ganz abgeschlossen und mein Freund blieb noch mit einigen nicht gepackten Kisten zurück und organisierte den Rest. Der Container sollte in ein paar Tagen kommen und dann den gesamten Haushalt nach Buenos Aires bringen. Als ich nach 16 stündiger Reise in Buenos Aires landete, war es bereits dunkel und ich konnte mir anhand des Lichtermeers unter mir einen Eindruck von der Größe dieser Stadt verschaffen. So groß ist also eine Zwölfmillionenstadt, unglaublich!

Erste Lektion

Am Flughafen hatte die Sekretärin der Goetheschule ein Taxi für mich reserviert, das mich zu meiner ersten Unterkunft fahren sollte. Dass Taxifahren in Buenos Aires anders ist als in Deutschland, merkte ich sehr schnell. Ich sagte dem Taxifahrer die Adresse und das Stadtviertel und dachte, damit sei es erledigt. Er fragte dann nach, ob ich den Weg kennen würde, was ich verneinte und mich auch etwas über die Frage wunderte, schließlich bin ja nicht ich Taxifahrerin. Er fuhr also los, fragte aber offenbar immer wieder per Funk in der Taxizentrale nach dem Weg. Schließlich erreichten wir das richtige Stadtviertel und nachdem der Taxifahrer noch einige Passanten nach dem Weg gefragt hatte, kam ich tatsächlich an.



Straße „Nueve de Julio“ mit Obelisk

Am nächsten Tag fuhr ich wieder mit dem Taxi und erneut wurde ich gefragt, ob ich den Weg kennen würde. Auch dieses Mal konnte ich die Frage nicht mit Ja beantworten, ich hatte aber einen Stadtplan dabei, auf dem ich dem Fahrer mein Ziel zeigen konnte. Er nahm den Plan und ging zu seinem Kollegen und nach einiger Zeit bat er mich einzusteigen und fuhr los und auch dieses Mal kam ich an. Die Taxifahrt kostete 20 Peso und ich wollte sie mit einem 100

Peso-Schein bezahlen. Der Fahrer machte mir klar, dass er nicht wechseln könnte und ich stand vor einem Problem. Dies war die erste Lektion in der Disziplin: „Achte immer darauf, dass du genügend Kleingeld dabei hast“. Schließlich half mir die sehr nette Sekretärin Dorle mit kleinen Scheinen aus und ich konnte den schon etwas ungeduldigen Fahrer bezahlen. Anschließend zeigte mir Dorle die Schule.

Goetheschule Buenos Aires

Die Goetheschule Buenos Aires ist eine sogenannte Begegnungsschule mit ca. 1.600 Schülerinnen und Schülern, inklusive Kindergarten (jardin infantil), Grundschule (Primaria) und Sekundarstufe (secundaria). Die Sekundarstufe ist 5-zügig, von denen je zwei Klassen auf das Abitur vorbereiten. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind argentinisch und lernen Deutsch als Fremdsprache, eine geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern haben die argentinische Staatsangehörigkeit und sprechen zuhause Deutsch, ca. 1-2 Schülerinnen und Schüler in den Abiturklassen sind aus Deutschland und für ei-

nige Jahre aufgrund des Berufs der Eltern in Argentinien. An der Goetheschule kann das deutsche Abitur und das argentinische Bachillerato abgelegt werden, sowie das Deutsche Sprachdiplom I in der 10. Klasse und das Deutsche Sprachdiplom II in der 12 Klasse.

Verlängerte Unterrichtsstunden

Im Schuljahr 2010 erfolgte die Umstellung von 45 Minuten-Stunden auf 60 Minuten-Stunden. Diese Umstellung war in einigen Fällen, so auch in meinem, nicht ganz unproblematisch. Ich hätte mit 18 Wochenstunden eingesetzt werden sollen (24 Wochenstunden a 45 Min. = 1080 Min. = 18 Wochenstunden a 60 Min.). Der stellvertretende Schulleiter setzte meine Kolleginnen und Kollegen mit 17 Wochenstunden ein und erklärte, dass dies mit der ZfA abgesprochen sei. Mich setzte er allerdings nur mit 15 Wochenstunden ein.

Ein Kollege mit der gleichen Fächerkombination, der zum Ende des Jahres zurück nach Deutschland gehen sollte, hatte zu dem Zeitpunkt zwei Plusstunden und wir fragten nach, ob ich nicht die beiden Stunden übernehmen könne, damit wir beide ein ausgeglichenes Arbeitszeitkonto hätten. Dies war, aus mir nicht dargelegten Gründen, leider nicht möglich und so kam es, dass ich bereits im ersten Schuljahr drei Minusstunden anhäufte, die ich später nacharbeiten musste.

Ein neuer Schulleiter

Mitte des Schuljahres 2010 ging der Schulleiter Herr Langer in Pension und die Goetheschule bekam einen neuen Schulleiter. Das Kollegium stand dem neuen Leiter offen und freundlich gegenüber, hofften wir doch, dass er etwas „neuen Schwung“ in die Schule bringen würde. Unsere Hoffnung sollte sich leider nicht erfüllen. - Die erhoffte transparentere Kommunikation zwischen Schulleitung und den deutschen Lehrkräften stellte sich nicht ein, vielmehr war der Schulalltag zunehmend von Kontrolle und Misstrauen seitens des Schulleiters gegenüber den deutschen Lehrkräften geprägt. Besonders die mangelnde Bereitschaft des Schulleiters mit den deutschen Lehrkräften über auftretende Probleme (auf die ich hier nicht näher eingehen möchte) und deren Verbesserung zu sprechen und die mangelnde Anerkennung der geleisteten Arbeit waren sehr belastend. Leider erhielten wir in dieser Angelegenheit weder Unterstützung von der ZfA noch vom Schulvorstand.

Fünf Zeugnisse im Jahr

Die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen bereits seit dem Kindergarten die Schule, umso erstaunter war ich über das doch recht schlechte Deutschniveau, insbesondere in den Nichtabiturklassen der Sekundarstufe. Bei vielen Schülerinnen und Schülern der Nichtabiturklassen fand ich eine richtige Antihaltung gegenüber der deutschen Sprache, was das Unterrichten im Fachunterricht nicht gerade erleichterte. - An

den argentinischen Schulen ist das Schuljahr in Trimester eingeteilt, was bedeutet, dass es drei Mal im Schuljahr Zeugnisse gibt, in den Abiturklassen der Oberstufe kommen dazu noch zwei deutsche Halbjahreszeugnisse. Insgesamt bekommen also die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe fünf Mal im Jahr Zeugnisse. Dies ist sicher für andere lateinamerikanische Schulen nichts Ungewöhnliches, für jemanden, der aus Deutschland kommt, aber schon. - Für mich besonders ungewohnt waren die Nachprüfungen, genannt „Mesa de examen“. In so eine Nachprüfung, die im Dezember und bei Nichtbestehen noch einmal im Februar und dann noch im August stattfand, mussten Schülerinnen und Schüler, die mehr als sechs Fächer nicht mit der Note vier abschließen konnten. So war der Monat Dezember und Februar von vielen Nachprüfungen geprägt, die teils auf Deutsch, teils auf Spanisch erfolgten, je nachdem ob die Lehrkraft das Fach auf Deutsch oder auf Spanisch unterrichtete. Dabei war die Zusammenarbeit mit den argentinischen Ortslehrkräften immer von einer freundlichen und konstruktiven Zusammenarbeit geprägt.

Improvisationstalent erforderlich

Die Klassengröße lag selten unter 20 Schülerinnen und Schülern (teilweise in der Oberstufe sogar bei knapp 30 Schülerinnen und Schülern), was für eine deutsche Auslandsschule doch recht groß zu sein scheint. Auch die Ausstattung der Schule stellte sich anders dar als erwartet, hatten zurückgekehrte Lehrkräfte aus dem Auslandsschuldienst, mit denen ich im Vorfeld gesprochen habe, doch immer von der tollen Ausstattung der deutschen Schulen geschwärmt. - Die Klassenräume waren ohne Waschbecken, was bedeutete, dass die Tafel nur trocken gewischt werden konnte, was auf Dauer Spuren hinterließ und die Tafeln so glatt und glänzend waren, dass die Kreide kaum noch haften oder man es nicht lesen konnte, da es so spiegelte. Jeweils vier Klassenräume teilten sich einen OH-Projektor, was im Unterrichtsgeschäft eine Menge Absprache im Vorfeld oder dann eben Improvisationstalent erforderte, wenn man die Beschriftung der Karte oder des Skeletts dann eben nicht gemeinsam auf der Folie vergleichen konnte.

Lange Unterrichtstage

Computerräume gab es sogar drei, diese waren allerdings häufig noch nicht einmal mit den gängigsten Programmen ausgestattet. Bestrebungen, entsprechende Programme von den zuständigen Mitarbeitern installieren zu lassen, scheiterten an den vorherrschenden Hierarchien in der Arbeitsteilung dieser Schule. Dies führte sowohl bei mir als auch bei den Schülerinnen und Schülern zu Unmut und dazu, die Computer nicht mehr in die Unterrichtsplanung bzw. den –ablauf einzuplanen. - Die langen Unterrichtstage (Schulbeginn 7:40 Uhr, Schulende um 16:20 Uhr) führten auch bei den Lehrkräften zu langen Schultagen mit vielen Freistunden, die leider aufgrund der mangelnden Ausstattung auch im Lehrerzimmer und dem Fehlen angemessener Stillarbeitsräume nur selten sinnvoll genutzt werden konnten. - Der Umgang mit den Schülerinnen und

Schülern im Schulalltag war offen und freundlich. Anders als in Deutschland ließen die Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte stärker an ihrem Leben teilhaben. Sie waren offener und erzählten auch mal Privates, es konnte auch vorkommen, dass man zum 15. Geburtstag eingeladen wurde. Der 15. Geburtstag hat in Lateinamerika eine besondere Bedeutung und wird mit einer großen Party gefeiert.



Anstehen zum Bezahlen der Rechnung

eine Folge der Krise von 2001. Muss man also am Monatsanfang seine Miete bezahlen, so geht man einige Tage vorher zum Bankautomaten und beginnt das benötigte Geld zu „ziehen“. Es kann dann zwischen drei Tagen und zwei Wochen dauern, bis man den Betrag zusammen hat, je nach Miethöhe und Einstellung des Bankautomaten, der am Tag maximal 1000 Peso pro Bankkarte ausspuckt (oder eben auch mal nur 300 Peso pro Tag, wenn das Bargeld im Lande gerade wieder einmal knapp ist). Das Geld wird dem Vermieter dann meistens bar übergeben, oder man zahlt es an einem bestimmten Schalter auf der Bank ein. Diese hat allerdings nur bis 14 Uhr geöffnet, was es für mich als Lehrerin schwer machte die Miete zu zahlen.

Leben in Buenos Aires

Das Leben in Buenos Aires scheint sich auf den ersten Blick nicht so gravierend von dem Leben in Deutschland zu unterscheiden, doch spätestens wenn man das erste Mal seine Miete oder die Telefonrechnung bezahlen möchte, werden die Unterschiede deutlich. Solche praktischen Erfindungen wie Überweisungen oder Dauerauftrag gibt es in Argentinien nicht. Die Argentinier vertrauen den Banken nicht recht, sicher noch

Schlangestehen ist weit verbreitet

Dank an meinen Mann, der diese Aufgaben als begleitender Ehemann übernahm, wie auch alle anderen Besorgungen. Um Rechnungen wie Gas und Telefon zu bezahlen, geht man zu einem sogenannten „rapipago“ oder „pagofacil“, eine Art Kiosk, vor dem man mit gefühlten 300 weiteren Zahlungswilligen geduldig in der Schlange steht und wartet, bis man an der Reihe ist. Schlangestehen ist in Argentinien weit verbreitet, egal ob an der Supermarktkasse, an der Bushaltestelle oder wenn man auf den Zug wartet. - Als ich das erste Mal vom Bahnhof „Retiro“ mit dem Vorortzug zurückfahren wollte, war ich sehr beeindruckt von den geordneten Schlangen der Menschen, die hinter gel-

ben Markierungen auf dem Bahnsteig standen und geduldig auf die Ankunft des Zuges warteten. Ungefähr bis Mitte des Jahres 2011 war der Zug eine kostengünstige und schnelle Möglichkeit, um von der Vorstadt, in der wir wohnten, ins Zentrum nach Buenos Aires zu gelangen. Die Fahrt dauerte nur ca. dreißig Minuten, mit dem Bus wären es fast zwei Stunden gewesen. - Leider forderte die jahrzehntelange Vernachlässigung der Infrastruktur ihren Tribut und es kam immer häufiger zu Unfällen und nicht absehbaren Verspätungen, was den Zug als Verkehrsmittel kaum noch nutzbar machte und den Bewegungsradius doch erheblich einschränkte. Nichtsdestotrotz hat Buenos Aires inklusive der Vororte ein super ausgebautes Bussystem und man kann nahezu jeden Ort mit dem Bus erreichen, es benötigt eben nur Zeit, aber manchmal ist ja auch der Weg das Ziel.

Viel Aufwand um Sicherheit und neun Schokoladeneisorten

Weitere große Unterschiede zum Leben in Deutschland, die ich noch erwähnen möchte, sind das Wohnen, die Sicherheitslage und die Inflation. Nahezu jedes Haus oder Wohnung hat, zumindest in den unteren Etagen, Gitter vor den Fenstern. Dies ist nach Aussage der Argentinier auch absolut notwendig für die Sicherheit, für uns aber trotzdem etwas befremdlich. In vielen Straßen stehen kleine Häuschen, die Telefonzellen ähneln, sie sind jedoch für Wachleute, „Vigilantes“ genannt, die ebenfalls für Sicherheit sorgen sollen. In Buenos Aires liegen, wie wahrscheinlich kaum in einer anderen Stadt, die Wohn-



Cartonero (Papiersammler) bei der Arbeit

viertel der besser Betuchten in unmittelbarer Nähe der Armenviertel, den sogenannten „Villa miserias“. - Mit der zunehmend angespannteren wirtschaftlichen Situation Argentiniens und der damit steigenden Inflation (offiziell lag sie bei acht Prozent, tatsächlich aber wohl eher bei zwanzig bis dreißig Prozent), stieg auch die Anzahl der Armen, die z.B. in den Mülltonnen der reicheren Vorstadtbezirke nach noch Brauchbarem suchten. Leider nahm auch die Anzahl der Überfälle merklich zu. Wir sind zum Glück verschont geblieben. - Auf die Frage einer argentinischen Kollegin, was ich denn vermissen werde, wenn ich wieder in Deutschland bin, muss ich eindeutig sagen: das Eis!! (allein neun verschiedene Schokoladensorten und unzählige andere leckere Sorten, die ich bis zum Schluss nicht alle geschafft habe zu probieren), den blauen Himmel und die netten, freundlichen und hilfsbereiten Menschen.

ANHANG

Entwurf einer Abschlusserklärung der AGAL-Tagung: Perspektiven der Überwindung des Leidens an Leitung im Auslandsschulwesen

1. Unter dem Thema „Leiden an Leitung“ fand vom 14. bis 18. November 2014 die 20. AGAL-Fachtagung zum Auslandsschulwesen statt.

2. Das Tagungsthema war bewusst doppeldeutig gewählt: Es gibt Lehrkräfte, die unter mangelnder Professionalität ihrer Leitungspersonen, aber auch Leitungspersonen, die unter den hohen Anforderungen ihrer Leitungsaufgabe leiden.

3. Wichtige Ursachen des Leidens von Lehrkräften unter ihren Leitungspersonen können sein:

- Leitungspersonen „vergessen“ im Auslandsschuldienst, dass sie an ihrer innerdeutschen Schule in demokratische Strukturen und Gepflogenheiten eingebunden waren (Mitwirkungsrechte der Personalräte und Beschwerderechte der Kolleg*innen), und legen angesichts ihrer größeren Machtbefugnisse autoritäres Verhalten an den Tag.
- Leitungspersonen treffen einsame Entscheidungen, ohne diese genügend gemeinsam mit dem Kollegium und anderen Gremien vorbereitet zu haben.
- Leitungspersonen setzen solche Entscheidungen durch, ohne dabei negative Auswirkungen auf das Arbeitsklima hinreichend zu beachten.
- Leitungspersonen „regieren“ die Auslandsschule gemeinsam mit dem Schulvereinsvorstand ohne genügende Rücksicht auf die Gesamtheit der Schulgemeinde (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen).

4. Wichtige Ursachen des Leidens von Leitungspersonen unter ihren Aufgaben können sein:

- Die Vielfalt und zu Beginn auch die Neuartigkeit vieler Aufgaben einer Schulleiterin/ eines Schulleiters stellen Herausforderungen dar, die im innerdeutschen Schuldienst so nicht bekannt sind.
- Die Eingebundenheit der Schulleiterin/ des Schulleiters in ein zuvor unbekanntes Netz von Erwartungen (AA, BLASchA, KMK, ZfA, Schulvereinsvorstand, Ortslehrkräfte, ...) erfordern ein hohes Maß an Flexibilität und Souveränität.
- Möglicherweise arbeitet die erweiterte Schulleitung nicht immer so teamorientiert, wie es erforderlich wäre.

5. Zur Überwindung des Leidens an Leitung kommen folgende Maßnahmen in Betracht:

- Stärkere und regelmäßige professionelle Fortbildung der Leitungspersonen, insbesondere zur Stärkung der interkulturellen Kompetenz und zur Entwicklung eines demokratisch-kooperativen Führungsstils
- Stärkung der Mitwirkungsrechte und Beteiligung der Lehrerbeiräte an den Entscheidungen von Schulleitung und Schulvereinsvorstand
- Einführung eines Systems des Konfliktmanagements im Auslandsschulwesen; zusätzlich zu den bestehenden Instrumenten sollte die Stelle einer Ombudsperson eingerichtet werden

Anmerkung der Redaktion:

Diese Erklärung wurde von der AGAL und weiteren Tagungsteilnehmern vorbereitet, konnte aus Zeitgründen aber nicht mehr im Plenum diskutiert und beschlossen werden. Sie war jedoch Grundlage weiterer Beschlüsse der AGAL.

Gute schulische Arbeit im Ausland

Beschlossen vom Geschäftsführenden Vorstand der GEW am 14.7.2015

Der globale Wandel der Arbeitswelt betrifft auch die Beschäftigten in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. In allen Arbeitsbereichen schreitet die Digitalisierung voran, kommen neue Medien und neue Software zum Einsatz. Die Folge ist eine zunehmende Entgrenzung und Verdichtung der Arbeit. Gleichzeitig werden prekäre Beschäftigungsverhältnisse ausgeweitet und unbefristete Festanstellungen zum Ausnahmefall. Wir sind der Meinung, dass gute Arbeit auch gute Arbeitsbedingungen erfordert. Die folgenden Thesen skizzieren die Anforderungen an die Gestaltung der Arbeitswelt in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik aus der Sicht der Beschäftigten.

1. Planbare Berufsperspektiven schaffen

Beschäftigte haben einen Anspruch auf ein Gehalt, von dem man unabhängig vom Arbeitsort leben kann, sowie auf eine umfassende soziale Absicherung durch den Arbeitgeber. Stabile Beschäftigungsbedingungen mit unbefristeten Vollzeitarbeitsverhältnissen sollen daher die Regel und nicht die Ausnahme sein.

Im Auslandsschulwesen bedeutet dies, mit den Bundesprogrammlehrkräften (BPLK) und Ortslehrkräften (OLK) unbefristete Verträge nach deutschem Recht abzuschließen. In Fällen, in denen das nicht möglich sein sollte, müssen die Ortsverträge nach einem einheitlichen Muster abgeschlossen werden, das deutschen Standards entspricht.

Die Zuwendungen an die Vertragsschulen müssen an die Verpflichtung der Schulen gebunden werden, den BPLK und OLK mindestens die deutschen Sozialstandards zu gewährleisten.

Für die rückkehrwilligen OLK und BPLK muss der Einstieg oder Wiedereinstieg in den deutschen Schuldienst gewährleistet werden. Das beinhaltet auch, die Erfahrungen im Ausland zu berücksichtigen und die Dienstzeiten im Ausland versorgungs- sowie tarifrechtlich anzurechnen.

2. Aufgabengerechte Personalstruktur gewährleisten

Eine den Aufgaben gerechte Personalstruktur setzt voraus, dass die Beschäftigten ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt und bezahlt werden. Die Mehrzahl der Arbeiten sollte durch Festangestellte geleistet werden, die für die ihnen übertragenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten angemessen qualifiziert und vorbereitet sind. Hilfskräfte und PraktikantInnen dürfen nicht für Regelaufgaben eingesetzt werden.

Der zunehmenden Belastung durch weitere Aufgaben muss durch zusätzliches Personal beziehungsweise durch Unterrichtsentlastung entgegengewirkt werden. Diese Aufga-

ben können z. B. sein: Organisation und Durchführung außerunterrichtlicher Aktivitäten, Prüfungsvorbereitungen sowie Verpflichtungen, die mit der Umsetzung der Inklusion verbunden sind.

Der Einsatz einheimischer qualifizierter Deutschlehrer im Rahmen des deutschen Sprachdiploms muss angemessen und zusätzlich honoriert werden.

3. Arbeitsverdichtung und Entgrenzung entgegenwirken

Der Verdichtung und Entgrenzung der Arbeit kann und muss auf vielen Ebenen entgegengewirkt werden. Das Ziel muss eine Arbeitskultur sein, die Ruhezeiten aller MitarbeiterInnen anerkennt. Mehrarbeit muss die Ausnahme sein. Sie muss auf allen Ebenen der Beschäftigung bezahlt oder durch zeitlichen Ausgleich zeitnah kompensiert werden können.

Für alle ADLK, BPLK und OLK soll jeweils eine einheitliche Regelung der maximalen Unterrichtsverpflichtung gelten. Im Interesse der Unterrichtsqualität muss die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung der letzten Jahre zurückgenommen werden. Es ist erforderlich, auch für die OLK einheitliche Musterarbeitsverträge zu erstellen, in denen die Unterrichtsverpflichtung einheitlich geregelt wird. Wir empfehlen die Rückkehr zum Prinzip von 18 Stunden Unterricht und 7 Anrechnungsstunden für zusätzliche Aufgaben. Dabei sollen Stunden für zusätzliche Aufgaben klar ausgewiesen werden.

4. Dauerstellen für Daueraufgaben

Für dauerhaft anfallende Lehr-, Prüfungs- und Verwaltungsaufgaben sind unbefristete Arbeitsverhältnisse einzurichten. Insofern die Arbeitgeber auf befristete Beschäftigungsverhältnisse zurückgreifen, dürfen sie sich damit nicht aus der sozialen Verantwortung stellen. Das bedeutet, Sozialversicherungsbeiträge, bezahlten Urlaub und Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall zu übernehmen.

Für zusätzliche Verwaltungs- und Organisationsaufgaben sollen Stellen geschaffen werden. Werden diese Stellen mit ausländischen Ortskräften besetzt, haben diese MitarbeiterInnen Anspruch auf entsprechende soziale Absicherung nach deutschen Standards.

Ausländische Ortskräfte, die für deutsche Kulturmittlerorganisationen tätig sind, sollen mindestens nach deutschen Beschäftigungsstandards angestellt sein.

5. Partizipation der MitarbeiterInnen ausbauen

Gute Arbeitsbedingungen können nur mit einer starken Interessenvertretung für alle Beschäftigtengruppen dauerhaft gesichert werden. Die Interessenvertretung aller ArbeitnehmerInnen ist ein Grund- und Menschenrecht, das nicht statusbezogen eingeschränkt werden darf. Deshalb müssen die Mitbestimmungs- und Beteiligungsrechte der ArbeitnehmerInnenvertretungen auf allen Ebenen und für alle Beschäftigtengruppen

pen gestärkt werden. Für alle pädagogischen Kräfte sind Strukturen der Interessenvertretung einzurichten. Sie haben unabhängig vom Einsatzort und der Größe ihres Kollegiums einen Anspruch auf eine schnell erreichbare Vertrauensperson. Beim Deutschen Bundestag ist die Stelle einer unabhängigen Ombudsperson für die Belange der PädagogInnen dauerhaft einzurichten.

6. Hohe Qualität der Arbeit sichern, Karrierewege öffnen

Eine hohe Qualität der Arbeit lässt sich nur als dauerhafter Prozess sichern, in dem alle Beschäftigten einen regelmäßigen Anspruch auf tätigkeitsbezogene Fortbildungen haben. Die Fortbildungen müssen üblicherweise in der Arbeitszeit stattfinden und vom Arbeitgeber bezahlt werden. Qualifizierungsprogramme müssen allen Beschäftigten unabhängig von ihrem Status offen stehen. Entscheidungen über die Teilnahme sind transparent zu treffen und zu begründen.

Alle PädagogInnen im Auslandsschuldienst sollen unabhängig vom Einsatzort und Aufgabenbereich die Möglichkeit haben, regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen. Dafür müssen Freistellungen und Reisekosten gewährt werden. Zum Gelingen der Tätigkeit im Auslandsschuldienst gehört eine gute und intensive Vorbereitung. Diese muss länder- und einsatzortspezifische Module enthalten. Interkulturelles Lernen erfordert auch in den Vorbereitungsseminaren eine Kultur des Austausches, die lehrgangsdidaktisch eine zentrale Rolle einnehmen muss.

7. Arbeitsbedingungen umfassend tariflich regeln

Zum Gütesiegel „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ gehört es, für alle Beschäftigten weltweit einheitliche Bedingungen zu schaffen. Dazu gehören einheitliche Arbeitsverträge und tarifliche Eingruppierungen für alle Beschäftigten entsprechend ihrer Qualifikation und Dienstzeit.

8. Kulturaustausch als Ziel verteidigen

Für gute Arbeit ist es unabdingbar, dass die Beschäftigten sich mit den Inhalten der Arbeit identifizieren. Die Lehrkräfte im Bereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sehen ihre Aufgabe in erster Linie im Kulturaustausch und nicht in der Außenwirtschaftsförderung, der Unterstützung des Brain-Drain oder in der Vermittlung eines geschönten Deutschlandbildes.

Anmerkung der Redaktion:

Dieser Beschluss beruht im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe 6: Prekäre Arbeitsverhältnisse im Auslandsschulwesen (vgl. vorne).

Diethild Simon

Rückkopplung:

Auswertung des Fragebogens zur Tagung in Mariaspring 2014

30 TeilnehmerInnen haben einen Fragebogen bearbeitet.

1. Ich konnte mich gut im Seminar einbringen

- Für 14 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 16 trifft das zu.
- Für 1 TeilnehmerIn trifft das wegen zu vieler Vorträge nicht zu.

2. Das Seminarklima war angenehm

- Für 23 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 6 trifft das zu.
- Für 1 TeilnehmerIn trifft das nicht zu.

3. Die angewendeten Methoden waren angemessen

- Für 6 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 20 trifft das zu.
- Für 4 TeilnehmerInnen trifft das nicht zu.

4. Mit der Arbeit des Teams/der ReferentInnen bin ich

- sehr zufrieden 24,
- zufrieden 6

5. Dieses Seminar war anregend für

5.1 mich persönlich

- für 20 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 9 trifft das zu,
- für 1 TeilnehmerIn trifft das weniger zu.

5.2. meinen beruflichen Arbeitsbereich (sofern berufstätig)

- für 13 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 9 TeilnehmerInnen trifft das zu,
- für 3 TeilnehmerInnen trifft das weniger zu.

5.3. meine GEW Aktivitäten(sofern in der GEW aktiv)

- für 10 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 8 TeilnehmerInnen trifft das zu,
- für 3 TeilnehmerInnen trifft das weniger zu.

6. Wirst du das Seminar weiterempfehlen?

Alle TeilnehmerInnen werden das Seminar weiterempfehlen.

7. Organisation/Bedingungen

7.1. Die Ausschreibung war informativ

- für 16 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 12 trifft das zu,
- 2 TeilnehmerInnen verbleiben ohne Antwort.

7.2. Das Anmeldeformular war einfach

- für 16 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 10 TeilnehmerInnen trifft das zu,
- 4 TeilnehmerInnen verbleiben ohne Antwort.

7.3. Die Tagungsstätte empfand ich als angenehm

- für 27 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 3 trifft das zu.

7.4. An der Ausstattung der Seminarräume gab es nichts auszusetzen

- für 23 TeilnehmerInnen trifft das sehr zu,
- für 7 trifft das zu.

8. Wie bist du auf die Tagung aufmerksam geworden?

Hier sind mehrere Antworten möglich:

- Artikel in der Zeitung 5
- Empfehlung von KollegInnen 4
- Flyer/Seminarprogramm o.a. 2
- Internet 7
- ReferentInnen/Team 22
- Sonstiges, z. B. Einladung

9. Anregungen/Bemerkungen

Rückkehrerberichte eventuell als „round table“ anbieten, so dass sich jeder individuell zuordnen und direkter Austausch entstehen kann; mehr Arbeit in Arbeitsgruppen; längere Pausen für Austauschgespräche; der Samstag war zu theorielastig; mehr Abwechslung durch Gruppenarbeiten; AG-Themen: z. B. Gelingensbedingungen vor dem Auslandseinsatz, Infos über Struktur/System von Auslandsschularbeit, Konfliktmanagement (konkrete Fallbeispiele nennen); Vorstellungsrunde, in der man einen Überblick über die Einsatzorte der Lehrkräfte bekommt; abwechslungsreichere Abfolge (z. B. Referat, AG, Bewegung); Zeitmanagement ist richtig, aber Abblocken von Beiträgen wirkte störend, Zeitpuffer für Diskussionen einplanen und auch so ausweisen, längere Pausen einplanen; die Zeit für Workshops erweitern; Open Space Bereiche einräumen, um das Wissen und die vielen Kompetenzen der TeilnehmerInnen einbringen zu können; „Gesetz der zwei Füße“ für die ganze Tagung gelten lassen(d. h. die Füße tragen einen dorthin, wo man etwas lernen kann oder wo mein Bedürfnis z. B. nach Ruhe erfüllt wird; man bestimmt selbstbestimmt, wann und wo man sich einbringen oder aufhalten möchte. Dies muss nicht nur erlaubt sein, sondern gefordert werden, daher Gesetz); evtl. Berichte parallel laufen lassen(aus denselben Kontinenten) – wörtlich: Tausend Dank; Vielen Dank; Exzellente Tagungsstruktur; gute Strukturierungen der Themen in den Arbeitsgruppen; sehr gelungene Auswahl der ReferentInnen!

Programm

Freitag, 14.11.2014

- 18.00 Abendessen
19.00 Begrüßung und Einführung
Franz Dwertmann (GEW) Wolfgang Borchardt (LHVHS Mariaspring)
Kennenlern-Aktionen
Grußwort
Manfred Egenhoff, VDLiA
20.00 Als Schulleiterin in Paris, Dorothea Vogt
Als Fachberater in Riga, Holger Dähne

Samstag, 15.11.2014

- 9.00 Arbeitsgruppen
11.00 Kaffeepause
11.30 Neue Akzente in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik
Michelle Müntefering, MdB, UA Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik
13.00 Mittagessen
14.30 Leitbild für SchulleiterInnen und FachberaterInnen:
Führungsaufgaben im Auslandsschuldienst aus wissenschaftlicher Sicht
Prof. Claus Buhren (Wissenschaftlicher Leiter der Deutschen Akademie
für Pädagogische Führungskräfte, DSHS Köln)
16:00 Pause
16.15 Gelingensbedingungen: Erfahrungen aus der Praxis eines Schulleiters
Manfred Lauck (Ehemaliger Vorsitzender des Direktorenbeirats an
Deutschen Auslandsschulen)
18.00 Begrüßung ehemaliger AGAL-MitarbeiterInnen
Abendessen
19.30 RückkehrerInnenberichte
21.00 Musikalischer Ausklang im Plesse-Club
Werner Riesch, Stephan Münchhoff, Wolfgang Reinert

Sonntag, 16.11.2014

- 9.00 „Leiden an Leitung?“ – Ausgewählte schulleitungsbezogene Befunde
aus der Studie „Gelingensbedingungen des Auslandsschuleinsatzes“
Prof. Jutta Mägdefrau (Universität Passau)
kurzfristig abgesagt – ersetzt durch ein SchulleiterInnenpanel
Moderation Wolfgang Reinert
10.30 Kaffeepause

- 11.00 Auslandsscholarbeit in Zeiten transnationaler Bildungsräume
Prof. Hanna Kiper (Universität Oldenburg)
- 12.30 Mittagessen
- 13.30 Wanderung zur Plesse-Burg / Stadterkundung Göttingen
- 16.00 optativ: Arbeitsgruppen
- 18.00 Abendessen
- 19.30 RückkehrerInnenberichte

Montag, 17.11.2014

- 9.00 Arbeitsgruppen
- 11.00 Leiden an Leitung, Dr. Ulrich Dronske, ZfA
- 15.00 Podiumsdiskussion: Ein Jahr Auslandsschulgesetz: Erfahrungen und Umsetzung – Konsequenzen für eine neue Schul- und Leitungskultur?
Maja Oelschlägel (Kultusministerkonferenz), Marlis Tepe (GEW-Vorsitzende), Dr. Ulrich Dronske (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Thilo Klingebiel (Weltverband Deutscher Auslandsschulen), Oliver Schramm (Leiter des Referats 605 im Auswärtigen Amt)
Moderation Franz Dwertmann
- 18.00 Abendessen
- 19.30 RückkehrerInnenberichte

Dienstag, 18.11.2014

- 9.00 Arbeitsgruppen
- 11.00 Im Gespräch: Joachim Lauer, Leiter der ZfA
- 12.30 Mittagessen und offizielles Tagungsende
- 13.30-16.00 Stadtführung in Göttingen

Arbeitsgruppen

1. Leitungsmissgeschicke und Gelingensbedingungen für erfolgreiche Leitung - Wolfgang Reinert
2. Rechtliche Grundlagen für Schulleitungsaufgaben - Harald Binder
3. Konflikte, Missverständnisse, Leid und Leiden: Kollegiales Coaching, Mediation und andere Formen der Konfliktbearbeitung - Alf Buddecke, Jürgen Hahn-Schröder
4. FachberaterInnen, FachschaftsberaterInnen und Programmlehrkräfte: Wie leiden sie (nicht mehr) aneinander? - Stephan Münchhoff, Jürgen Fischer, Marc Seegers
5. Auslandseinsatz mit PartnerIn und Kindern - Marlene Wagner, Günther Fecht
6. Prekäre Arbeitsverhältnisse im Auslandsschulwesen - Franz Dwertmann

Teilnehmer		
AUEL, WILFRIED	Hamburg	w.ael@web.de
BENDER, SANDRA	Göttingen	bendersandra@rocketmail.com
BINDER, HARALD	Weil der Stadt	h_binder@kabelbw.de
BREUCKER, VIVIAN	Pulheim	Vivian.Breucker@web.de
BREYER-RHEINBERGER, HANNELORE	Norderstedt	breyer_rheinberger@freenet.de
BRINKMANN, MANFRED	Frankfurt	manfred.brinkmann@gew.de
BUDECKE, ALF-GUNNAR	Edeweicht	abuddecke@t-online.de
BUSCH, VOLKER	Frankfurt	volker.busch@gew.de
CHAHIN-DÖRFLINGER, FATIMA	Freiburg	chahin-doerflinger@vdlia.de
CYGAN, JÖRG	GJ Alkmaar	jorg.cygan@esbergen.org
DEVANTIÉ, RAINER	Bielefeld	rainer_devantie@yahoo.de
DOERING, CHRISTINA	Hamburg	christina.b.doering@web.de
DWERTMANN, FRANZ	Bremen	franz_dwertmann@hotmail.com
EGBERS, JULIA	Oldenburg	julia.egbers@uni-oldenburg.de
ELBE, HEINZ-JOACHIM	Berlin	achimlb@yahoo.de
FECHT, GÜNTHER H.	Schlüchtern	ghfecht@gmail.com
FISCHER, JÜRGEN	Erdmannsdorf	fischer-alb@freenet.de
FRÖMMER, MICHAELA	Dörna	hufroemmer@t-online.de
GOTTERBARM, WOLFGANG	Buc	wgottesbarm@gmx.de
GÜNTHER, CHRISTIAN	Altenholz	christian_beeke@yahoo.de
HAHN-SCHRÖDER, JÜRGEN	Marburg	hahn-schroeder@t-online.de
HAUCK, HEIKE	Heidelberg	heike.hauck@web.de
KÖHLER-FRITSCH, IRIS	012 Lisboa	iris@koehler-fritsch.de
KUKUK, SEBASTIAN	Oldenburg	sebastian.kukuk@uni-oldenburg.de
LELLEK, RALF	Hanau	rlellek@gmx.de
LESEMANN, THORSTEN	Bremen	thorstenlesemann@hotmail.com
MARTENS-BERKENBRINK, URSULA	Braunschweig	martens-b@t-online.de
MELBER, MARINA	Darmstadt	marina_melber@web.de
MICHEL, PAUL	Rodgau	Paul.Michel@online.de
MÜNCHHOFF, STEPHAN	Salzwedel	muenchhoff@email.de
NOMMENSEN, INGWER	Nieüll	ingwer.nommensen@t-online.de
OECHSLER, ROLF	Frankfurt	rolf_oechsler@hotmail.com
PUTEANUS, ULRIKE	Reinbek	dirk_du_pin@hotmail.com
REINERT, WOLFGANG	Messel	gwrn@web.de
RHEINBERGER, LOTHAR	Norderstedt	Lothar.Rheinberger@freenet.de
RIESCH, WERNER	Eckernförde	w.riesch@gmx.de

ROHDE, HORST	Köln	horst.rohdebenz@web.de
SCHOPP, GEORG MICHAEL	Nürnberg	gm.schopp@gmx.de
SCHÜMANN, KARL	Admannshagen	karl_schuemann@hotmail.com
SCHWAB, ROLF	Stutensee	rolf.schwab@gmx.net
SEEGERS, MARC	Viersen	marcseegers@googlemail.com
SIMON, DIETHILD	Berlin	diethild.simon@googlemail.com
TECHEL, HEIKE	Schwerin	heitech@web.de
TÜRKOGLU, NAZLI	Karlsruhe	nazli.tuerkoglu@gmx.de
VALENTIN, GERD	Hamburg	g.valentin@gmx.net
VELSINGER, JÜRGEN	Münster	JVels@gmx.de
WAGNER, MARLENE	Rehlingen-Siersburg	emwagner@freenet.de
WARMBIER-GOTTERBARM, ULRIKE	Buc	warmbierpanten@hotmail.com
Gäste:		
TEPE, MARLIS, GEW-Vorsitzende	Frankfurt	marlis.tepe@gew.de
GAINES, KARIN, GEW-HV	Frankfurt	karin.gaines@gew.de
GEORG, SANDRA, die-journalisten.de	Köln	georg@die-journalisten.de
OELSCHLÄGEL, MAJA, KMK	Berlin	auslandsschulen@kmk.org
Referenten		
Buhren, Prof. Dr. Claus, DSHS Köln	Köln	buhren@dshs-koeln.de
Cubas Díaz, Jon, SV Sandhausen 1916 e.V.	Sandhausen	jon.cubas.diaz@gmail.com
Dähne, Holger	Marne	holger_daehne@t-online.de
Egenhoff, Manfred, VDLiA	Bad Zwischenahn	egenhoff@vdlia.de
Kiper, Prof. Dr. Hanna, Carl von Ossietzky-Universität, Institut für Pädagogik	Oldenburg	hanna.kiper@uni-oldenburg.de
Klingebiel, Thilo, WDA e.V.	Berlin	klingebiel@auslandsschulnetz.de
Lauck, Manfred, Ministerium für Bildung und Wiss., Abt. 3, III/313	Kiel	manfred.lauck@mbw.landsh.de
Lauer, Joachim, ZfA	Köln	joachim.lauer@bva.bund.de
Müntefering, Michelle, MdB	Berlin	michelle.muentefering@bundestag.de
Schramm, Oliver, AA, Referat 605	Berlin	605-rl@diplo.de
Dronske, Dr. Ulrich, ZfA	Köln	ulrich.dronske@bva.bund.de
Vogt, Dr. Dorothea	Hannover	dorotheavogt@gmx.de



