

Christiane Paulus

„Begegnung findet eigentlich nicht statt.“

Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden Befunde aus einer Untersuchung einer deutschen Begegnungsschule im postkolonialen Ausland dargestellt. Offensichtlich werden hier die Erwartungen der Beteiligten bezüglich der Begegnung enttäuscht und erscheinen konfliktträchtig. Die Problematik resultiert primär aus dem Mangel lokaler Sprachkompetenz der deutschen Seite und somit aus dem noch bestehenden kolonialen Stil der Auslandsschule, von dem die deutsche Außenpolitik zu profitieren scheint. Die Befunde werden mit Hilfe eines systemtheoretischen Zugangs interpretiert.

Schlüsselworte: *Sprachkompetenz, interkulturelles Lernen, Erfahrungsbericht: Begegnungsschule*

Abstract:

This article outlines the results of an empirical analysis concerning a German encounter school in a postcolonial context abroad. Obviously, the involved persons are disappointed concerning encounter, which leads to a potential of conflicts. The lack of competency of the German side to speak the local language refers to the still existing colonial style of the school, which make use of it for the foreign German policy. The results will be interpreted referring to a systems-theoretical approach.

Keywords: *language competence, intercultural learning, field report: encounter school*

Problemstellung aus empirischer Sicht

Die deutschen Auslandsschulen erfreuen sich hoher ausländischer Nachfrage nach deutscher Schulbildung – sie sind „Exportschlager“ (Hocke 2009, S. 72). Das deutsche Auslandsschulwesen schreibt „Erfolgsgeschichte“, so seine Selbstbeschreibung. Den größten Teil der Auslandsschulen machen die ehemaligen Kolonie- oder Missionsschulen, heute „Begegnungsschulen“ genannt, aus. Überwiegend entstanden sie Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts in den europäischen Kolonien, um den deutschen Kindern vor Ort eine deutsche Schulbildung zu ermöglichen. Finanziell waren sie aber nur tragbar durch die Hinzunahmen einheimischer Kinder, die innerhalb der Schule gesondert unterrichtet wurden. Nach den Unabhängigkeitsbewegungen wurde seit den 1970er Jahren diese Struktur aufge-

hoben und eine Art integrierter Unterricht eingeführt, der dem Schultyp Begegnungsschule entsprechen soll. Trotz der hohen Nachfrage gibt es allerdings Anlass, das Konzept der Begegnungsschule empirisch zu reflektieren. Zum einen ist zu fragen, ob und wie Schulen, die in postkolonialen Kontexten situiert sind, Begegnungen ermöglichen können. Zum anderen ist zu untersuchen, wie die Schule, die als Institution in der Regel eine monolinguale und monokulturelle Institution ist, mit unterschiedlichen Kulturen umgeht, zumal dann, wenn die Asymmetrie zu einheimischen Bildungseinrichtungen den Besuch einer Begegnungsschule für die einheimische Bevölkerung besonders attraktiv erscheinen lässt.

Methodologisch bot sich eine Untersuchung des Gegenstandes im Rahmen qualitativer Sozialforschung an, mit der die Alltagsrationalität der Befragten von der Rationalität des Forschenden sowie dessen Standortgebundenheit unterschieden werden. Die Äußerungen der Probandinnen und Probanden werden hier nicht als intentionales Handeln aufgefasst, sondern als kommunikative Anschlüsse bzw. als Sinnselektion dieser Anschlüsse in der Kommunikation mit anderen, d.h. als Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Eruiert werden – nach Karl Mannheims Begriff des konjunktiven Wissens (vgl. Mannheim 1980) – die Orientierungen, die sich im Gesagten dokumentieren, somit nicht die Frage nach dem, was ist, sondern wie es geworden ist. Es geht um die Genese von Sinnzuschreibungen in den Erfahrungsbereichen der Kommunikation (bzw. der Nicht-Kommunikation), indem Erleben und Handeln verschränkt sind. Im Sinne der Chicago School wird eine gegenstandsbezogene Theorie entdeckt und generiert: Begegnung an der Auslandsschule als kommunikatives Erleben (vgl. Berger/Luckmann 1980; Vogd 2005, insb. S. 21 ff.; Glaser/Strauss 1979, org. 1967, S. 91 ff.).

Mit der Methode des kontrollierten Fremdverstehens der dokumentarischen Interpretation der Rekonstruktiven Sozialforschung wurden Daten in der Schüler- und Lehrerschaft erhoben und ausgewertet. Einzel- und Gruppeninterviews wurden in deutscher oder der einheimischen Sprache durchgeführt. Durch die offenen Fragen nach den Erfahrungen der Begegnung an der Schule, die eine Selbstläufigkeit der Diskurse intendierten, vermochten die Probanden ihre eigenen Relevanzen bei der Darstellung ihrer kommunikativen Erfahrungen in Bezug auf die Begegnung in der Schule zu setzen (vgl. Bohnsack 1991).

Aus der Interpretation ergab sich die Sprachkompetenz in den beteiligten Sprachen als wichtigste Typik, d.h. als Hauptunterscheidungskriterium der zu vergleichenden Gruppen. Sprachkompetenz wurde und wird von den Befragten als Nationalität, inklusive Kultur und Religion, zugeschrieben. Somit bildeten sich vier Gruppen, die sich im Raum der Schule begegnen. Die fundamentale sozialwissenschaftliche Typik des Bildungsmilieus schlug sich aufgrund der überwiegenden Homogenität kaum nieder, die des Geschlechtes hatte in den Befragungen eine gewisse Relevanz (vgl. Asbrand 2007, insb. S. 80 ff., sowie Paulus 1999, S. 206–221), die hier vernachlässigt werden konnte.

Die vier Vergleichsgruppen in ihren Sprachkompetenzen:

Einheimische Lernende (einheimische Sprache und deutsch)	Deutsche Lernende (fast nur deutsch)
Einheimische Lehrkräfte (fast nur einheimische Sprache)	Deutsche Lehrkräfte (nur deutsch)

Tab. 1 Vergleichsgruppen Sprachkompetenz (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der Relevanzsetzung der Probandinnen und Probanden kristallisierten sich ferner inhaltliche, und zwar existenziale Kategorien der Zeit und des Raumes als problematische oder gar als destruktive Rahmenbedingungen für die Erfahrung der Begegnung heraus, d.h. die knappe Verweildauer der deutschen Beteiligten an der Schule sowie der Inselcharakter des Raumes der deutschen Schule und seines sozialen Milieus im Kontext des Landes.

Begegnung der beteiligten Gruppen: Beschränkte – oder Vermeidungskommunikation

Die Gruppe der einheimischen Schüler/-innen

Die einheimischen Schülerinnen und Schüler sind die einzigen, die neben Englisch beide beteiligten Sprachen, Deutsch und die einheimische Sprache sprechen. Sie haben neben ihrer Muttersprache die deutsche Sprache seit dem Kindergarten gelernt und werden in allen Fächern auf Deutsch unterrichtet. Daneben haben sie das einheimische Programm in ihrer Muttersprache mit Sprachkunde und Literatur, Staatskunde und Religion in mehr als zehn Wochenstunden, abzuleisten. Nur in den deutschsprachigen Fächern sind sie mit muttersprachlich deutschen Schülerinnen und Schülern zusammen in der Klasse, deren Anzahl in der Regel ca. 10–15 % ausmachen. Sie sprechen in ihren Peergruppen ihre Muttersprache, z. T. mit schlechtem Gewissen:

- „Es ist für uns leichter, die Muttersprache zu sprechen. Die Deutschen sind schüchtern, die xxx-Sprache ist zu schwer für sie, sie sagen nur Wörter, sie können nicht sprechen (d.h. unterhalten).“
- „Es ist halt so, die Einheimischen fühlen sich wohler, wenn sie xxx [ihre Muttersprache] sprechen, die Deutschen fühlen sich wohler, wenn sie deutsch sprechen. Unsere Muttersprache wird den Deutschen hier nicht unterrichtet, obwohl es eine Begegnungsschule ist. Deswegen können sie die Sprache nicht und wir Einheimische lernen Deutsch in den Stunden.“
- „Es ist ein bisschen gemein, wenn wir unsere Muttersprache sprechen ...“

Deutsche Schüler/-innen

Deutsche Schüler/-innen können mit den einheimischen nur auf Deutsch kommunizieren. Selten wird Englisch benutzt. Die nichteinheimischen Lernenden nehmen am landesbezogenen Programm nicht teil. Ihnen wird eine leichte Version des lokalen Dialekts ohne Schrift angeboten, die für die Qualifizierung und die Leistungsfeststellung kein Gewicht hat. Sie werden damit auch nicht fähig, sich in die Peergroups zu integrieren, die v.a. während der Adoleszenzphase mit einem bestimmten Freizeitverhalten einhergeht. Enttäuschung mit Trauer- oder Rückzugsreaktionen sind die Folge.

- „... hatte dann auch mehr mit Deutschen außerhalb der Schule zu tun, mit den Einheimischen an den Wochenenden so gut wie gar nicht, weil da die Interessen so'n bisschen anders sind und die Einheimischen doch schon am Wochenende sich in'n xxx-Cafe setzen gesetzt haben mit anderen Einheimischen, besonders hier aus dem xxx (einheim. Abiturzweig) und dann auch nur ihre Muttersprache sprechen und dann hätte ich da auch wirklich nicht so viel zu suchen ... Man hat sich eigentlich von Anfang an integriert gefühlt, zumindest so in der Klassengemeinschaft, am Wochenende weniger, da hatten die alle ... habe mich dann damit abgefunden und in die eigene Gruppe integriert ...“
- „Ich war halt der einzige Deutsche in der Klasse, der eben auch kein xxx sprach. Obwohl sie deutsch sprechen konnten, sprachen dann gleich alle xxx. Das erste Jahr war dann halt so in Grenzen ... das war ... halt eben ... nicht so ...“ Frage: „Das war nicht so gut?“ „Ja, es war halt nicht das beste Verhältnis zwischen mir und der Klasse ... Ich war vielleicht am Anfang etwas schüchtern auch, schwer zu sagen, was da schiefgelaufen ist.“

Einheimische Lehrende

Die Gruppe der einheimischen Lehrenden besteht überwiegend aus Lehrkräften, die schon seit Jahren oder Jahrzehnten an der deutschen Schule die auf das Begegnungsland bezogenen Fächer unterrichten. Dennoch sprechen sie kaum Deutsch und auch kaum Englisch. Es kommt oft zu Kommunikationsproblemen und Missverständnissen, die die wenigen, die etwas Deutsch sprechen, in der Regel aus dem binationalen Milieu, durch die ihnen zugewiesene Aufgabe zum Übersetzen überfordern.

Die Gruppe der einheimischen Lehrenden sieht sich selbst als diskriminiert an. Der erhebliche Unterschied in Bezug auf die bessere finanzielle Situation der Deutschen und ihr daran gebundenes Freizeitverhalten ist evident und wird von der einheimischen Seite vergleichend registriert.

- „... Und man vergisst auch unsere Sitten und Gebräuche, in vielen Momenten merkt man das. Und wenn man irgendetwas sagt, dann sagen sie: Wir sind hier auf einer deutschen Schule. Das ist nicht immer gut.“
- „es macht mir nichts aus, wenn der andere ein größeres Auto fährt.¹ Auch wenn einer nicht grüßt, auch wenn sie sich entschuldigen und nicht zu xxx [Fest] kommen. Ich finde sie nicht hochnäsiger. Ich habe halt keine Komplexe. Wenn auch einer mal nicht guten Morgen sagt, so soll er doch. Es macht mir nichts aus.“

Vergleichsgruppe der deutschen Lehrkräfte

Die Vergleichsgruppe der deutschen Lehrkräfte verweilt in der Regel zwischen drei und acht Jahren an der Schule. Die wenigen,

die die einheimische Sprache zu lernen beginnen, geben schnell auf, sie lassen sich schnell in den Common Sense des eigenen Kollegiums und der „deutschsprachigen Community“, die in der fremden Migrationssituation eine große Rolle im sozialen Leben spielt, hineinziehen: Die einheimische Sprache sei sowieso zu schwer und für die kurze Zeit lohne sich das nicht. Statt Begegnung in Kommunikation mit den Einheimischen zu suchen, zieht sich die Gruppe der deutschen Lehrenden überwiegend auf sich selbst zurück, gestaltet ihre Freizeit untereinander touristisch. Daran schließt sich wiederum Enttäuschung, u.U. mit einer Konzeption von ‚innerer‘ Begegnung mit den Einheimischen, d.h. ohne Kommunikation, an, deren rechtfertigender Unterton nicht zu überhören ist und die ferner an eine ritualisierte Kommunikationsvermeidungskommunikation (vgl. Luhmann 1998, S. 235) erinnert:

- *Man könnte „... u.U. genau die Begegnung nachweisen, wie Lehrer beiderseits, die nicht die Sprache können, respektvoll, freundschaftlich und tolerant miteinander kommunizieren. ... Ich kann einem Menschen in wahrstem Respekt, Zuneigung und Offenheit begegnen, ohne mit ihm ein Wort zu sprechen. Sie spüren das.“*

Zeit, Raum/soziokulturelles Milieu und Richtung der Begegnung

Im Folgenden sollen diese hier exemplarisch dargestellten Befunde interpretiert werden. Die Aspekte der Kategorien spielen ineinander und überschneiden sich daher auch in der Darstellung in geringem Maße.

Zeit

Aus der empirischen Sachlage heraus stellt sich die Begegnungsschule selbst als eine komplexe Aufgabe. Die entsprechende interaktive Kommunikation und Integration der jeweiligen Gruppen verlangt genügend Zeit, die wiederum nicht zur Verfügung steht. Von allen wird beklagt, dass die begrenzten Zeiträume der Aufenthalte mit den Deutschen keine ‚Lebensfreundschaften‘ mit einheimischen Schüler/-innen erlauben, da diese nach einem kurzen Zeitintervall von ein paar Jahren in der Regel die Schule verlassen. Nur wenige bleiben die ganze Schulzeit vor Ort.

Die Qualifizierung von Freundschaften braucht Zeit, gerade angesichts der Ausbildung sozialer Beziehungen in Interaktionen, die durch Kulturdifferenz geprägt sind. Die Kulturdifferenz von einer anfänglichen Skepsis in eine Vertrautheit oder gar in Vertrauen zu überführen, erfordert Zeit, die rationalen, ethischen und ästhetischen Erwartungen des jeweiligen Gegenübers müssen sich dafür an das Fremde gewöhnen. Dieser Anpassungsprozess ereignet sich durch Wiederholung der interaktiven gegenseitigen Wahrnehmung, d.h. Anblick und sprachliche Kommunikation, die drei einheimische Mädchen als einen Lernprozess beschrieben, an dessen Ende – eben nach vielen Jahren – „wir wissen, wie wir mit diesem Unterschied umgehen sollen“. Die anfängliche Irritation bzgl. kultureller und religiöser Differenzen kann mit der Zeit in ein Vertrauen überführt werden, d.h. in einen „normalen“ Umgang damit, bei dem die Differenzen selbst bestehen bleiben. Vertrauen kann nur als Stil gelernt werden (vgl. Luhmann, 1973, ³1989, 29).

Die Erwartungen in Bezug auf den jeweiligen zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalt der deutschen Seite und die Erwartungen auf einheimischer Seite sowie die gegenseitigen Zu-

schreibungen dieser Erwartungen, d.h. Erwartungserwartungen, bilden einen relevanten Aspekt der problematischen Zeitthematik, in der mangelndes Interesse aneinander aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer unterstellt wird und die ebenso auf der Lehrerebene rekonstruktiv zu Enttäuschungen führt. Obschon bessere Kenntnisse der einheimischen Sprache die Problematik durch weitere und effektivere Kommunikationsmöglichkeiten aufbrechen könnten, schwindet das Interesse mit der Knappheit der Zeit in einer selbstläufigen Art: Denn dann scheint das Projekt, die lokale Fremdsprache zu erlernen, erst recht ‚illusorisch‘, auch scheint es sich dann für diese kurze Zeit gar nicht zu lohnen. Die Zeitknappheit erweist sich indes eine von der deutschsprachigen Community selbst konstruierte, da sie eine Frage der Zuschreibung und der Relevanzzumesung ist.

Raum und soziokulturelles Milieu

Der Raum der Begegnung ist die Schule. Begegnung ist hier in erster Linie eine direkte Begegnung als interaktives Geschehen in seinen sozialen und kulturellen Dimensionen. Beim Eintritt in die Schule ist ein Wechsel des kulturellen Raumes wahrzunehmen. Die Schüler/-innen sind überwiegend europäisch gekleidet, die deutschen Lehrenden ebenfalls. Der Wechsel in den Raum der deutschen Schule, so eine einheimische Lehrkraft, löse manchmal für die Einheimischen Irritationen oder gar einen Kulturschock aus.

Kein Raum existiert ohne kulturelle Zuschreibung. Die Selbstzuschreibung der Schule als deutsche Schule, die sich in der Gestaltung des Raums und in dem (anpassenden) Verhalten der dort Lernenden, Lehrenden und Arbeitenden dokumentiert, hat, wie o.a. einen normativen Charakter. Er dokumentiert sich deutlich in dem im Grunde inflationär verwendeten Satz, „Das ist eine deutsche Schule“, der eine einseitige dogmatische Funktion (vgl. Luhmann 2002, S. 234 ff.) hat: die Beendigung oder auch Prävention der Artikulation einer einheimischen Sichtweise, somit die Exklusion bestimmter Verhaltensweisen mit lokaler Kulturbindung. Von Seiten der einheimischen Lehrenden wird diese Exklusion als eine Grenzüberschreitung der deutschen Kolleginnen und Kollegen bezeichnet, die den einheimischen Kontext ausblende.

Im Lehrzimmer sitzen die einheimischen Lehrkräfte auf der rechten Seite, die deutschen auf der linken Seite. Man begegnet sich durch bloßes Sehen und oberflächliches, grüßendes Gestenaustauschen. Manche grüßen, andere nicht, hier wird Ignoranz zugeschrieben. Es herrscht eine Black Box-Situation mit einem hohen Grad an jeweilig einseitigen Zuschreibungen, deren Konfliktrichtigkeit plausibel ist; denn eine kommunikative Qualifizierung der gegenseitigen Beziehungen ist ausgeschlossen.

Auf der anderen Seite scheinen die einheimischen Lehrkräfte auch keine Kommunikation zu erwarten: „Wir danken den deutschen Kollegen für ihren Dienst, den sie hier tun.“ Darin dokumentiert sich eine traditionelle asymmetrische Sicht und darüber hinaus eine Bearbeitung der Enttäuschung über die mangelnde Kommunikation mit den deutschen Kollegen.

Die finanziell aufwändigen Orte und Stile der Freizeitgestaltung deutscher Lehrkräfte sind der Begegnung ebenso nicht förderlich. Auf der anderen Seite haben deutsche Lehrende den

Wunsch oder die Erwartung, „mit den einheimischen Kolleginnen und Kollegen im privaten Bereich Freundschaften aufzubauen,“ die aber enttäuscht werden. Denn mit dem mangelnden Kommunikations- bzw. Sprachvermögen geht der Aspekt der soziokulturellen Raumaufteilung der Freizeit einher, der auf der Schülerebene unter der Integration ins Peermilieu große Relevanz aufweist. Auch im Wunsch der deutschen Lehrenden zur Integration in die einheimische Gesellschaft via Freundschaften im privaten Bereich dokumentiert sich eine anti-koloniale Orientierung, da es dabei nicht um Dienstleistungen der Einheimischen geht,² sondern um Freundschaft im Sinne gleichwertiger Partnerschaft. Die deutsche Community hemmt indes die Integration in die einheimische Gesellschaft (vgl. Gräschke 2003, S. 7 f.). Im Unterschied zu Clubs in kolonialen Zeiten, ist dieses nicht intendiert, sondern tritt als Konsequenz postkolonialer Auswirkungen auf, die die Betroffenen nicht erkennen oder steuern können.

Richtung der Begegnung

Aufgrund der alleinigen Bindung an die deutsche Sprache geht die Richtung der Begegnung in erster Linie von einheimischen Schülerinnen und Schülern aus. Hier gilt es, die deutschen – oft immer wieder neuen – Schüler/-innen, die zu Beginn ihres Aufenthaltes aufgrund der Fremdheit unter Irritationen stehen – an der deutschen Schule und in deutscher Sprache, die für die einheimischen Schüler/-innen eine Fremdsprache ist, zu integrieren. Eigenes und Fremdes stehen somit in einem besonderen Verhältnis. Metaphorisch ausgedrückt: Keiner empfängt den anderen in seinem eigenen vertrauten Haus. Begegnung wird hier verzerrt: Die Minderheitenkultur/-sprache ist dominant an der Schule und die Mehrheitskultur/-sprache rezessiv. Dennoch kann nur eine Mehrheit eine Minderheit integrieren, nicht umgekehrt. Die deutschen Schüler/-innen sind Empfangende der Integration bzw. der Begegnung, obschon zur Begegnung als auch zur Integration immer beide Seite in ihrer Aktivität gefragt sind: Die Mehrheit, die die Minderheit integriert, als auch die Minderheit, die sich integrieren lässt. Sich zu integrieren stellt sich insofern als ein aktiver Vorgang dar, der an Kommunikationsvermögen, in erster Linie Sprache, aber auch Themen gebunden ist, über die die deutschen Schüler/-innen aber nicht verfügen. Dennoch wird von den einheimischen Schülerinnen und Schülern erwartet, aufgrund ihres Sprachvermögens den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern die Begegnung und Integration zu gewähren, aber eben in der Fremdsprache Deutsch. Aus diesem Umstand resultiert die anhaltende normative Konnotation: Aufgrund der Unmöglichkeit ihrer Realisierung wird sie von der Minderheit umso stärker eingeklagt.

Der Begriff der Begegnung transportiert in seiner normativen deutschen Zuschreibung eine Semantik im Sinne einer Gleichheit oder Gleichwertigkeit von Kulturen, Sprachen, Religionen und Geschlechtern. Diese trotz der Schiefelage an die einheimische Seite gerichtete normative Erwartung, die deutsche Minderheit zu integrieren, scheint alle Beteiligten unter einen emotionalen Druck zu setzen und Ressentiments und Diskriminierungsgefühle zur Folge zu haben.

Der Ausschluss der deutschen Schüler/-innen aus dem einheimischen Programm spiegelt ebenso den postkolonialen Stil der Schule. Sozial-kulturelle Raumtrennung, knappe Zeit sowie

die einseitige, normative Richtung der Begegnung verhindern die Erfahrung der Begegnung und damit die Entstehung konjunktiver bzw. kollektiver Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 1991, S. 115 f.). Hauptsächlich ist diese Situation durch die ‚CruX‘ provoziert, die sich in der Forderung der deutschen Auslandsschularbeit dokumentiert: einerseits Begegnung mit den Kulturen der ‚Sitzländer‘ zu fordern, aber gleichzeitig die Konzentration auf die Verbreitung der deutschen Sprache und Bildungsinhalte zu legen. Damit werden faktisch die Landessprachen und die lokalen Bildungsinhalte für die deutschen Schüler/-innen unterlaufen. Die Begegnung erweist sich als leere Norm ohne Möglichkeiten der Realisierung.

Begegnung jenseits des kolonialen Erbes erfordert sprachliche Integration

Die Gründung der ZfA 1968 hatte das Ziel, die verschiedenen Schulmodelle deutscher Auslandsschulen so weit wie möglich zu vereinheitlichen sowie Lern- und Lehrmittel zu entwickeln, die „z.B. abgestellt sein können auf den Deutschunterricht für Kinder deutscher Herkunft und für Deutsch als Fremdsprache“ (Onnen 2008, S. 18). Eine antikonkoloniale oder antirassistische Absicht hat sie nicht geprägt. 1978 wurde ein Rahmenplan auswärtiger Politik des Schulwesens im Bundeskabinett verabschiedet. Er beinhaltet „das Ziel, die Begegnung mit den Menschen und den Kulturen der Sitzländer“ und auch den Deutschunterricht zu fördern (Krath 2008, S. 20 und 24 f.). Die deutschen Auslandsschulen, in der einheimische Kinder mit unterrichtet wurden, wurden in Begegnungsschulen umbenannt. Diese beiden Ziele zu verfolgen, scheint zum einen die ‚CruX‘ in der Begegnungsproblematik widerzuspiegeln. Zum andern scheint es unmittelbar plausibel, dass bei Beibehaltung der bestehenden Strukturen und des Personals als auch unter Vernachlässigung einer detaillierten schulpädagogischen Reflexion dieses Schultyps keine qualitative Veränderung im Verhältnis der deutschen und einheimischen Beteiligten der Schulen möglich werden konnte. Diese Problematik lässt sich auch in einschlägigen Arbeiten zu deutschen Auslandsschulen in ehemaligen Kolonieländern herauslesen (vgl. u.a. Müller 1992; Hinrichs 1996; Schuchardt 2005).

Müller beobachtet die Deutsche Schule Montevideo in ihrer sich widersprechenden Doppelfunktion: Erziehung der eigenen (Gemeinde-)Kinder und anderer, eben einheimischer Kinder, die ebenfalls aus finanziellen Gründen aufgenommen wurden. Zwischen der „Sinnfrage und der Rentabilitätsfrage“ legt der Autor indes die Sinnfrage allein auf die deutsche Sprache und Lehrinhalte, d.h. bei der Frage nach der Begegnung ist die Norm allein das Niveau der deutschen Sprache, das aufgrund der einheimischen Kinder jeweils abzusinken droht (Müller 1992, S. 160 f.). Diese Norm spiegelt die Problematik von Exklusion und Inklusion einer Kolonie- oder Missionschule: Die Inklusion der einheimischen Kinder wurde für das Schulkonzept im 19. Jahrhundert mit der Vorstellung der Mission legitimiert, im 20. Jahrhundert, wie es scheint, mit der Begegnung. Dabei wurde und wird ignoriert, dass die deutschen Kinder von den Landessprachen und den lokalen Lehrinhalten profitieren könnten.

Die Arbeit über die deutsche Schule in Peru von Hinrichs thematisiert die koloniale Konservierung des Deutschtums mit der Funktion der Abgrenzung, die mit der Sprachverweigerung

der Lokalsprache einherging. Aus ökonomischen Gründen sind die deutschen Schulen in Lateinamerika indes mit der Zeit „vom Zentrum für die Erhaltung deutschen Kulturgutes zu einer Institution seiner Ausbreitung geworden ... Sie waren zu missionierender Tätigkeit aufgerückt, ohne diesen Zweck unbedingt zu verfolgen“ (Hinrichs 1996, S. 12). Insofern musste Deutsch als Fremdsprache weiter ausgebaut werden. Nach der sozialen Öffnung der Schulen für alle begabten, auch einheimischen, Schüler, sei ein großer Teil der ehemaligen lateinamerikanischen Siedlerschulen zu Begegnungsschulen ‚erklärt‘ worden. Inwieweit die deutschen Mitschüler/-innen an dem in der Partnersprache erteilten Unterricht des bikulturellen Programms teilnehmen, wird nicht gesagt.

Begegnung in den deutschen Auslandsschulen im südlichen Afrika wird als Aufhebung der Rassentrennung in räumlicher Dimension verstanden: Kinder aller Hautfarbe werden auch hier zusammen unterrichtet. Die Erfahrungszeugnisse der dort Lernenden sind überwiegend positiv, vor allem aber in Bezug auf die Privilegien, die Absolventen von deutschen Schulen in Südafrika haben. Im Sport- und Schwimmunterricht gebe es beispielsweise noch ein sehr unterschiedliches Niveau, was Spannungen und Konflikte hervorrufe. Auf die Bildung von Gruppen nach Hautfarbe reagierten die Schulen mit entsprechenden Unterrichtsthemen: „Also wurde uns in der Sekundarstufe I das Zusammenleben mit verschiedenen Menschen hauptsächlich theoretisch gelehrt“ (Schuchardt 2005, S. 132 ff.)³. Dieses Moment trifft sich mit der besagten Begegnungsproblematik: Aufgrund der Absenz von Begegnung wird sie normativ formal umso stärker eingeklagt. Die Strukturen, die die interaktive Kommunikation praktisch ermöglichen und verstärken könnten, wie die Lehre lokaler Sprachen und die Integration der deutschen Schülerinnen und Schüler in die Bildungsprogramme, werden indes vernachlässigt. Die Unstimmigkeit scheint hier ebenso auf der Hand zu liegen. Solange der Vollzug der Begegnung in der Begegnungsschule allein über die deutsche Sprache als Medium konzipiert wird, wird Rassendenken oder koloniales Denken kaum wirklich aufzubrechen sein. Denn wie o.a. sind damit die Positionen von Lehrenden und Lernenden im jeweiligen Milieu genau fixiert: Die deutsche Seite bringt den Einheimischen das Wissen (bei). Die Kommunikation mit den Einheimischen ist immer noch allein in Bezug auf ihre Dienstleistungen von Interesse – heute sicher nicht mehr für die unmittelbare Haus-, Feld- und Fabrikarbeit, sondern allgemein für die deutsche Wirtschaft.

Das Privileg der deutschen Muttersprache ist den deutschen Lernenden bei ihren Integrationsbemühungen von Nachteil. Sprachkenntnisse indes, die den Zugang zu den Kulturen über die Peermilieus ermöglichen würden, wären für die Begegnung weiterreichender. Dies lässt sich an dem Vergleichshorizont des im alten Europa liegenden deutsch-französischen Gymnasiums, der binationalen Begegnungsschule in Saarbrücken, verdeutlichen (vgl. Wittenbrock 1999, S. 233–235). Die genannte Kolonialproblematik ist hier nicht zu finden, da beide Länder, Sprachen und Kulturen, in der Geschichte gleich stark waren und es bis heute sind, somit partnerschaftlich interagieren konnten. Als wichtigstes Moment der Edukation wurde das jeweils intensive Erlernen der Partnersprache entschieden und damit zunehmend integrierter Unterricht erteilt, d.h. in den Klassen sitzen deutsche und französische Schüle-

rinnen und Schüler zusammen, einige Fächer werden in Französisch und andere in deutscher Sprache unterrichtet (vgl. ebd. S. 235): Statt normativem Einklagen Herstellung optimaler Rahmenbedingungen für Begegnung.

Von der Kolonieschule zur Schule in der globalen Welt

Der Jargon deutscher auswärtiger Kulturpolitik mit den Begriffen Partnerschaft, Austausch und Dialog suggeriert wie der Begegnung eine ausgeglichene Beiderseitigkeit. Aufgrund der bestehenden Einseitigkeit sind indes die deutschen Betroffenen an den Schulen vor Ort in die o.a. Kommunikationsvermeidungskommunikation und in die gegenseitigen Zuschreibungen verstrickt. Die Ignoranz der Lokalsprache und des einheimischen Programms für die deutschen Lernenden und die Dominanz des deutschen Programms für alle Schüler/-innen gehen Hand in Hand. Darin dokumentiert sich deutlich die deutsche nationalstaatliche Semantik der Auslandsschule, die auf einer Deckung von Kultur⁴ und Nationalstaatlichkeit basiert, und die die Begegnung konstruiert.

Schon im Inland ist das Konzept einer gesellschaftlichen Inklusion über die Schulbildung der nationalen Schule mit einem an dieser Deckungsgleichheit ausgerichteten Homogenitätsanspruch durch zunehmende interkulturelle und globale Themen und Tendenzen in der Gesellschaft unter Druck (vgl. Lang-Wojtasik 2008, S. 156). Als Reaktion lässt sich für den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit die Durchsetzung schulischer Homogenität als die eigentliche gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens begreifen, die auf Gleichberechtigung und Gleichbehandlung als Standardisierung basiert (vgl. ebd., S. 129 f.). Trotz des hohen Grades an Heterogenität der Schüler- und Lehrerschaft in den deutschen Auslandsschulen wird entsprechend an der zu simplen dialektischen Konzeption der klassischen Moderne, die Differenz angesichts der Gleichheit relativiert und auflöst, weiterhin festgehalten, sie wird idealisiert und dient zur Standardisierung. Inkludiert wird durch die einseitige, deutsche Konzeption von Begegnung in die deutsche Gesellschaft, obschon die Sozialisation der Mehrheit der Lernenden nicht daran orientiert ist. In ihrer Selbstbeschreibung stellt sie die ihre als fortgeschrittenere Kultur dar. Die einheimische Schülerschaft nimmt dies als eine Art heimlicher Lehrplan wahr.

Daneben wird durch das einheimische Programm, in dem zum großen Teil redundant auswendig gelernte Inhalte von einer wachsenden kritischen Haltung begleitet werden, in die lokale Gesellschaft inkludiert. Und auch verweist die Beobachtung darauf, dass die psychischen Systeme und das soziale System der Sozialisation und der Schülerkultur evolutionieren und sich an eine globale Kultur anschließen.⁵ Über die elektronischen Medien und die Peers findet die Zuordnung zur Weltgesellschaft und ihrer Kommunikation durch das eigene Selbst statt (vgl. Lang-Wojtasik 2008, S. 47 und 167).

Begegnung in der Dimension der Weltgesellschaft hat ihren Ort in der Erfahrung der Kommunikation, nicht in schulischen Lehrinhalten, sozusagen im Erleben, nicht im Handeln. Damit gehört sie zu den Sozialisationseffekten, die zunächst mit Curricula nicht einzuholen sind, auch nicht mit einem interkulturellen Curriculum in deutscher Sprache. Sie ist inhaltlich nicht fixierbar, sondern den vielfältigen Anschlüssen

der Weltgesellschaft ausgesetzt. Die pädagogische Reflexion der Begegnung kann sich nur an der Frage der formalen Voraussetzungen für die Begegnungskommunikation orientieren, d.h. an Faktoren, die Kommunikation aller Gruppen an den Schulen ermöglichen und fördern. Dazu gehört in erster Linie die Lehre aller beteiligten Sprachen, neben Deutsch die lokale Landessprache und Englisch – beginnend im Kindergartenalter. Der Lehrkörper kann in das Konzept des Sprachenlernens mit eingeschlossen werden. Bi- und Trilingualität vermag in den Kontexten der deutschen Auslandsschulen damit zur „normalen“ interkulturellen oder globalen Alltagskultur zu werden, die oben beschriebene koloniale Effekte, die sich ja erst aus der Kommunikationsvermeidung ergeben, minimieren könnte. Daran anschließen ließen sich mehrere mögliche Curricula. Wichtig ist die bi- oder trilinguale Durchführung des Sachfachunterrichtes, da die Relevanz auf der faktisch sprachlichen Kommunikation läge und nicht auf vermeintlich verstandenen oder nicht verstandenen Inhalten.

Normative Gleichheit würde durch Vergleichbarkeit der sprachlichen und damit de facto Kommunikationsmöglichkeiten ersetzt: Jede und jeder ist in einer Sprache gut und in einer anderen schlecht. Über besser/schlechter hinaus ist Anschlussfähigkeit in der Sprachkompetenz an weitere Kommunikation die wichtigere Codierung, die weitere Selektionsvorteile bietet: Freiheit als Ermöglichung von Andersheit kann unter den erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten, wie sie sich z.B. bei vielen zweisprachigen, binationalen Kindern zeigen, erfahren und erlebt werden. Heterogenität kann so im konjunktiven Erfahrungsraum des gemeinsamen Erlebens und Erinnerns kommunikativ qualifiziert werden. Dies könnte sogar ein Differenzverstehen ermöglichen in Sinne von dauerhaften Beziehungen, Freundschaften und gemeinsamen Zukunftsprojekten (im Anschluss an Lang-Woitasik, S. 184 und 190 f.).

Anmerkungen:

- 1 Viele der deutschen Lehrenden fahren große, teure Jeeps, die einheimischen Kolleginnen und Kollegen überwiegend Kleinwagen.
- 2 Überwiegend beschäftigen die deutschen Lehrkräfte im Kontrast zu Deutschland, indes im Einklang mit ihrem ausländischen Sozialstatus, einheimische Hausangestellte wie Haushaltshilfen und Fahrer.
- 3 Andere Schüler sprechen davon, dass die Deutschen sie „total ignorieren“, S. 147, dass es ein Lagerdenken gebe, S. 158, dass es Rassismus gebe, auch auf schwarzer Seite, S. 160, oder ein an der Hautfarbe orientiertes Denken sowie Vorurteile von Lehrern und Schülern, S. 169.
- 4 Kultur wird hier nach Luhmann als evolutionierendes Gedächtnis verstanden, als Auswahl eines Themenvorrates der Gesellschaft, womit sie Unterscheidungen in die Vergangenheit hineinliest für ein Oszillieren der Zukunft. S. Luhmann, 1998, S. 880 f.
- 5 Zum Begriff der Unvermeidlichkeit des Sozialisationsgeschehens s. Luhmann, 1985, in ders., 2004, S. 11–22, hier S. 21. Die Weltgesellschaft war ferner schon vor dem Erscheinen der digitalen Medien ein gesellschaftliches Faktum, das sich auf die Kommunikation auswirkte, insbesondere mit dem Selektionsvorteil der kognitiven, im Gegensatz zu normativen Anschlüssen. S. Luhmann, 1971, S. 1–35.

Literatur:

- Asbrand, B. (2007):** Orientierungen in der Weltgesellschaft – Globales Lernen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung und systemtheoretischer Analyse. In: Büttner, G./Scheunpflug, A./Elsenbast, V. (Hg.): Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18, S. 74–94.
- Berger, P. L. / Luckmann, T. (1980):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt. Vogd, W. (2005): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, Opladen.
- Bohnsack, R. (1991):** Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1979, org. 1967):** Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C. u. a. (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979, S. 91–111.
- Gräschke, C. (2003):** Was heißt schon richtig integriert? Eine Gradwanderung zwischen zwei Welten. Interview mit Petra Jänigen. In: Begegnung, Zeitschrift der ZfA 2/2003, S. 7 f.
- Hinrichs, B. (1996):** Zur Problematik des DAF-Unterrichts an deutschen Auslandsschulen, am Beispiel der deutsch-peruanischen Begegnungsschule „Alexander von Humboldt“ in Lima/Peru, Magisterarbeit, Universität Bielefeld, 1996.
- Hocke, R. (2008):** Regionalberatung: deutsche Schulbildung ist Exportschlager. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 72–74.
- Krath, S. (2008):** Deutsche Auslandsschularbeit: spannende Geschichte mit langer Tradition. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 20–27.
- Lang-Wojtasik, G. (2008):** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne, Weinheim und München.
- Luhmann, N. (1968):** Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart.
- Luhmann, N. (1971):** Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, Bd. 57, S. 1–35.
- Luhmann, N. (1985):** Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: ders. (2004): Schriften zur Pädagogik, Lenzen D. (Hg.), Frankfurt, S. 11–22.
- Luhmann, N. (1987):** Sozialisation und Erziehung. In: ders. (2004): Schriften zur Pädagogik, Lenzen D. (Hg.), Frankfurt, S. 111–122.
- Luhmann, N. (1998):** Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt.
- Luhmann, N. (2002):** Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt.
- Mannheim, K. (1980, org. 1922–1925):** Strukturen des Denkens, Frankfurt a.M., unveröffentlichtes Manuskript.
- Müller, B. (1992):** Deutsche Schule Montevideo, 1857–1988. Wie sie wurde, was sie heute ist: Ihr Weg zu einer Begegnungsschule, Deutscher Schulverein Montevideo (Hg.).
- Onnen, E. (2008):** Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hg.), Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA, 1968–2008, Köln, S. 17–19.
- Paulus, C. (1999):** Interreligiöse Praxis postmodern. Eine Untersuchung muslimisch-christlicher Ehen in der BRD, Frankfurt a.M.
- Schuchardt, E. (2005):** Brückenbau, 15 Jahre Begegnungsschulen im südlichen Afrika. Erfolgsmodell auswärtiger Kulturpolitik, Berlin.
- Wittenbrock, R. (1999):** Das deutsch-französische Gymnasium. Eine bi-nationale Begegnungsschule in Saarbrücken. In: Schulverwaltung RPSL, Nr. 11/99, S. 233–235.

Dr. Christiane Paulus

geb. 1961, Ev. Theologin mit Schwerpunkt Religions- und Islamwissenschaft. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Religiöse Minderheiten, Interreligiöse Religionsgeschichte, Interkulturalität.