

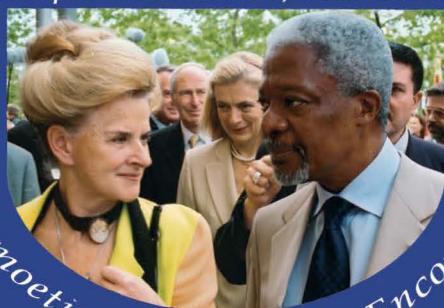
Erika Schuchardt (Hrsg.)

Mit einer Einführung von Thabo Mbeki

ukuhlanganisa Begegnung izinhlanga



www.prof-schuchardt.de/brueckenbau



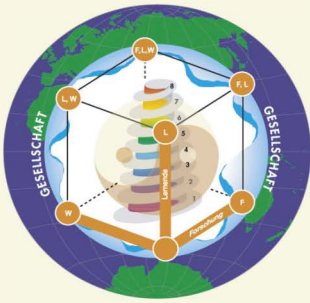
Ontmoeting ezehlukene Encounter

Brückenbau

*15 Jahre Begegnungsschulen
im Südlichen Afrika*

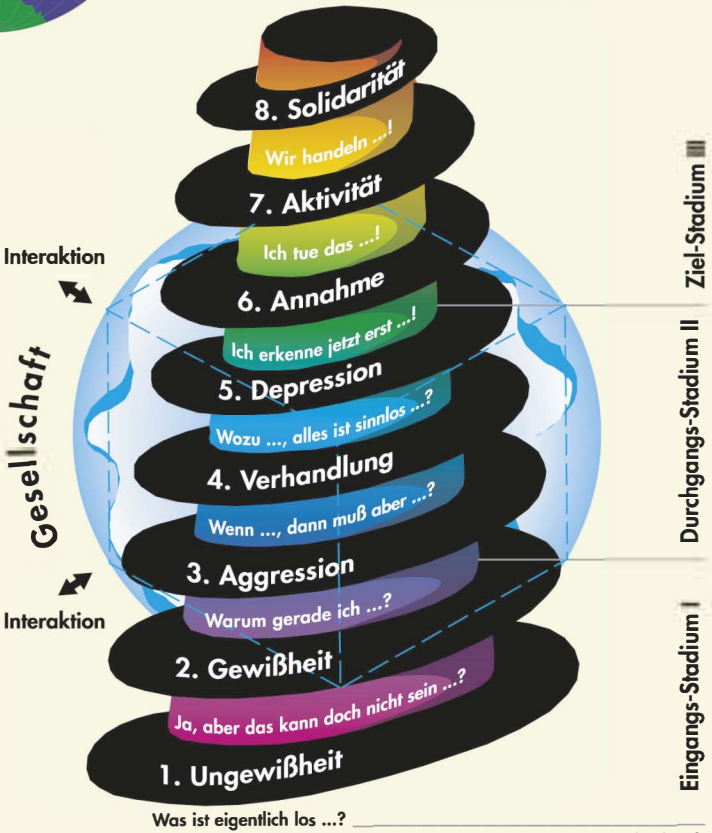
Erfolgsmoell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik

*Die Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘
im Universal-Krisen-Management-Interaktionsmodell
zum Lernprozess Krisenverarbeitung
im Spiegel von über 100 Testimonies*



SPIRALE – SYMBOL DER SEELENREISE
Krisenverarbeitung
als gesellschaftliche Interaktion

Stand 2003
 1900



Was ist eigentlich los ...? _____ Erika Schuchardt

<p>Eingangs-Stadium I kognitiv-reaktiv, fremdgesteuerte Dimension</p>	<p>Durchgangs-Stadium II emotional, ungesteuerte Dimension</p>	<p>Ziel-Stadium III reflexiv-aktional, selbstgesteuerte Dimension</p>
---	--	---

© Erika Schuchardt WARUM GERADE ICH? V&R, Göttingen ¹²2006, ausgezeichnet mit Literatur-Preis
 WHY ME? WCC Geneva 2005, Awarded the Price of Literature

© Erika Schuchardt **KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION**
 Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
 Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
 DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

Erika Schuchardt (Hrsg.)

Brückenbau
15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika

Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik

Sie müssen einander ansehen,
bevor sie in die Zukunft schauen

They have to face each other
before they look into the future

Hulle moet mekaar in die oë kyk
alvorens hulle in die toekoms wil kyk

Kufanele babhekana bona emehlueni
ngaphambili kokubhuka isikhathi esizayo

Erika Schuchardt (Hrsg.)
Mit einer Einführung von Thabo Mbeki
Im Zusammenwirken
mit dem Auswärtigen Amt Berlin

Brückenbau
15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika
Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik

Die Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ im
Universal-Krisen-Management-Interaktionsmodell
zum Lernprozess Krisenverarbeitung
im Spiegel von über 100 Testimonies

Ein Auftakt zur UNO-Weltdekade 2005–2014
‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘

Mit Visionen: 22 Bild-Text-Geschichten in vier Sprachen
Deutsch • Englisch • Afrikaans • Zulu
und 14 Abbildungen

Das Buch

Schon 1989 – bereits *fünf* Jahre vor Überwindung der Apartheid in Südafrika 1994 – wurde mit einem weitsichtigen Parlamentsbeschluss des Deutschen Bundestages trotz Widerständen die Integration in den Begegnungsschulen eingefordert: Menschen aus Township und Top-Management waren herausgefordert, lernend einander zu begegnen. Das Ergebnis wird hier als *Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik* eindrücklich dokumentiert – und ist so ein Beitrag zur UNO-Dekade 2005–2014 „*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“. In über 100 Testimonies von Schülern, Lehrern, Eltern und Politikern erleben wir darin schmerzreiche grenzüberschreitende Lernprozesse zwischen Menschen verschiedener Hautfarben, Kulturen, Sprachen, Bekenntnissen und werden Zeuge beim wechselseitigen Aufbau neuer Identität.

Erika Schuchardt hat sich schon seit Jahren auf den Weg zur Erschließung wechselseitiger Begegnung, Bildung und Begleitung mit von Krisen *schon* und *noch nicht* betroffenen Menschen gemacht – so u.a. anlässlich der Katastrophe von Tschernobyl, wozu sie gleicherweise im Auftrag des Auswärtigen Amtes gemeinsam mit Lew Kopelew „Die Stimmen der Kinder von Tschernobyl“ publizierte. Jetzt überträgt sie ihr weltweit diskutiertes *Krisen-Management-Interaktionsmodell* auf die Verarbeitung der Krise ‚*Fremdsein*‘ und erschließt im Spiegel der Stimmen der Testimonies den komplementären 3-Schritte-Prozess zur gesellschaftlichen Integration/Partizipation.

Gerade die Schüler der Begegnungsschulen werden dabei als Botschafter des Friedens und der Verständigung dargestellt. Sie schöpfen daraus nicht nur für sich selbst Kräfte. Sie verändern auch ihr Land. Und von der Begegnung mit ihnen, vom Hinhören auf ihre Erfahrungen lernen wir alle.

Die Herausgeberin

Erika Schuchardt, Dr. phil. habil., geb. 1940 in Hamburg, Professorin für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, Synodale der Ev. Kirche in Dtl., EKD, von 1972 bis 1990, Mitglied in ökom. Gremien des Weltkirchenrates, Vizepräsidentin der dt. UNESCO-Kommission von 1984 bis 1996, Mitglied des Deutschen Bundestages, MdB, von 1994 bis 2002 und der Enquete-Kommission Recht und Ethik der modernen Medizin seit 2000. Ausgezeichnet für ihr Buch *Warum gerade ich ...? Leben lernen in Krisen* mit dem Literatur-Preis. Sie legt hier ein weiteres Ergebnis ihrer Forschungsarbeit vor.

Bibliographischer Hinweis:

Erika Schuchardt (Hrsg.) im Zusammenwirken mit dem Auswärtigen Amt Berlin: *Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika. Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik. Mit einer Einf. von THABO MBEKI*. Berlin: IBA 2005. – 300 S. **NE:** Deutschland/Auswärtiges Amt: Schuchardt, Erika (Hrsg.)

Auch als Online-Ressource veröffentlicht: <http://www.prof-schuchardt.de/brueckenbau>
Außerdem bibliographische Daten Der Deutschen Bibliothek zur Online-Ressource unter <http://www.dnb.ddb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Herausgeberin unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in elektronischen Systemen.

Copyright © 2005 Erika Schuchardt (Hrsg.) Hannover/Berlin.

Produktion: IBA_media & book, Berlin 2005.

Satz: Satzstudio Schneider, Erkner. Druck: MaXprint GmbH, Leipzig. Printed in Germany.

ISBN 3-934854-17-6

Inhaltsverzeichnis

„Entdecken, was uns eint und was uns trennt.“	11
Einführung in „Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika“	
<i>Thabo Mbeki, Staatspräsident der Republik Südafrika</i>	
 AUSBRUCH – AUFBRUCH – DURCHBRUCH	 15
Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika:	17
Ein kleines Wunder oder Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik?	
<i>Prof. Dr. phil. habil. Erika Schuchardt, MdB</i>	
 „Zeichen der Zeit erkennen“	26
– Ein Brief aus dem Auswärtigen Amt Bonn an die Deutschen Schulen im Südlichen Afrika (1990)	
<i>Dr. Lothar Wittmann, Ministerialdirektor a. D.</i>	
 Deutsche Schulen im Südlichen Afrika – ein Modellfall	32
<i>Dr. phil. Dr. h. c. Barthold C. Witte, Ministerialdirektor a. D.</i>	
 Begegnungsversuche – erlebt und erlitten.	39
Erfahrungen des ersten deutschen Botschafters im unabhängigen Namibia	
<i>Dr. Harald Ganns, ehem. Deutscher Botschafter in Namibia (1990–1993) und in der Republik Südafrika (1998–2000)</i>	
 Über Bildung als ein Instrument zur Befreiung und Versöhnung	48
<i>Professor Sibusiso Mandlenkosi Emmanuel Bengu, Botschafter der Republik Südafrika in Deutschland; erster Bildungsminister in der Regierung Nelson Mandela (1994)</i>	
 Ein Wort zu: Kleines Wunder oder Erfolgsmodell	50
<i>Hanno Rumpf, Botschafter der Republik Namibia</i>	
 JENSEITS DER APARTHEID UNTERWEGS SEIT 1986: BEGEGNUNGEN AN DEN DEUTSCHEN SCHULEN IM SÜDLICHEN AFRIKA	 53
 Der deutsche Beitrag zum Brückenbau von der Apartheid zum modernen demokratischen Südafrika	55
<i>Prof. Kader Asmal, Minister für Bildung der Republik Südafrika</i>	

Ubuntu ngumunto ngabanye – One is a person through others.	57
Das Experiment Begegnungsschule im Rückblick eines Lehrenden. <i>Michael Stimpel, DS Johannesburg 1996–1999/ Internationale UNESCO-Schule IGH Heidelberg</i>	

Reach out for the stars.	73
Die Outreach-Programme an den deutschen Begegnungsschulen im Südlichen Afrika, dargestellt am Modell der DS Pretoria <i>Dr. Reinhard Schmid, DS Pretoria, Leiter der Neuen Sekundarstufe, Manager Outreach-Programme</i>	

BEGEGNUNGEN 79

BEGEGNUNGEN 81

DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE ZU JOHANNESBURG DSJ, GEGRÜNDET 1889

Versuchskaninchen, <i>Nadine</i>	82
My African Dream, <i>Sarah</i>	84
Ich zähle immer auf Deutsch, <i>Raabia</i>	86
Auf dem Lehrplan: morgens Hölderlin und nachmittags Soweto, <i>Natalie</i>	88
Zehn Jahre lang war ich eine schwarze Schülerin, jetzt bin ich nicht schwarz genug, <i>Danielle</i>	91
Das richtige Leben fängt erst da an, wo Du deinen Schonraum verlässt, <i>Nicolette</i>	93
Johannesburg–Würzburg und zurück, <i>André</i>	97
Der Rock war immer zu kurz, <i>Shahida</i>	99
Der Unterschied zwischen einem Touristen und einem Rassisten, <i>Philipp</i>	102
Auf Samtpfoten, <i>A. L., Mutter</i>	105
Ein Tag im neuen Südafrika, <i>Dr. Knut Thielsen, Leiter der Neuen Sekundarstufe/DSJ bis 1997</i>	106
Begegnung, <i>Hennie Schmidt, former Deputy Principal at DSJ</i>	108
Ein Riesenschritt voran ..., <i>R. Löchelt, Oberstudiendirektor, Schulleiter der DSJ</i>	109

BEGEGNUNGEN 113

DEUTSCHE SCHULE KAPSTADT DSK, GEGRÜNDET 1883

Begegnungen, <i>Marcel</i>	114
Wer nicht fragt, bleibt dumm! <i>Ruvé</i>	115
Dem Teufelskreis entronnen, <i>Steve</i>	117
Die Gangsterbraut aus Athlone, <i>Nikki</i>	119
„Du bist eine Kokosnuss!“ <i>Xola</i>	120
Wie alles begann, <i>Nicole</i>	121
Schach der Apartheid! <i>Nina</i>	122
Von Schülern und Dirigenten, <i>Jihad</i>	123

Kleine Schritte – langer Atem, <i>H. M., Mutter</i>	125
Application for Abitur, <i>R. O., father</i>	126
Sport, <i>G. L., Lehrerin</i>	127
Basketball, <i>D. M., Basketball Coach</i>	127
Deutsche Schule Kapstadt – eine bunte kulturelle Mischung mit deutscher Prägung, <i>Christian Wendt, Oberstudiendirektor, Schulleiter der DSK</i>	128

BEGEGNUNGEN**131****DEUTSCHE SCHULE PRETORIA DSP, GEGRÜNDET 1899**

Die buntesten Vögel sitzen im Heim, <i>Vera</i>	132
Wo kommst du her? Wo gehst du hin? <i>Nicola</i>	134
Wie wird man erfolgreich? <i>Wilhelminah</i>	136
Ende gut – alles gut, <i>Jerry</i>	137
Eine besondere Klassenfahrt, <i>Nathan</i>	138
Der Schlüssel für die Zukunft, <i>Glacia</i>	139
Bin ich wirklich ein Genie? <i>Isabelle</i>	140
Die ersten Begegnungen mit schwarzen Schülern, <i>J. D., Heimleiter</i>	141
Deutsche Schule Pretoria – 12 Jahre Begegnungsschule, <i>Dr. Andreas Uhlig, Studiendirektor, Schulleiter der DSP</i>	142

BEGEGNUNGEN**145****DEUTSCHE HÖHERE PRIVATSCHULE WINDHOEK DHPS,
GEGRÜNDET 1909**

Ich tat mich schwer mit meiner Integration, <i>Nortin</i>	146
Die wollen mit uns ja auch nichts zu tun haben, <i>Sylvia</i>	149
Warum ist schwarz immer negativ? <i>Rosa</i>	152
Ich sollte das, was ich angefangen hatte, auch zu Ende bringen, <i>Belinda</i>	154
Brötchen mit Rohhack belegt kriege ich heute immer noch schlecht runter, <i>Veruschka</i>	158
Machen sie das wegen meiner Hautfarbe oder wegen meiner Qualifikation? <i>Anna-Paula</i>	160
Rassismus endet erst dann, wenn man gut gemeinte Kritik oder ehrlich gemeintes Lob austeilen kann, ohne dass dies als Angriff oder Heuchelei gewertet wird, <i>Peter</i>	164
Die Medien neigen dazu, Weisse als höherstehende Wesen darzustellen, <i>Antonio</i>	169
Statt Eltern- und Lehrer-Testimonies: Unsere ehemaligen Schüler und Schülerinnen der neuen Sekundarstufe an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek, <i>Rolf Crüsemann- Brockmann, ehem. Leiter der NSS an der DHPS, Windhoek</i>	172
Der lange Weg der Öffnung – Vom „dritten Teilzweig“ zur neuen Sekundarstufe, <i>Karl-Heinz Niechoj, Studiendirektor, Schulleiter der DHPS</i>	174

BEGEGNUNGEN	177
DEUTSCHE SCHULE HERMANNSBURG DSH, GEGRÜNDET 1856	
Socken und Sandalen – Hindu und Christsein, <i>Jitesh</i>	178
Jesus Loves You, <i>Andile</i>	180
Das Mädchen Joy – der Glücksfall Sane, <i>Dieter</i>	182
Viva Argentina, <i>Anderson</i>	184
Manches tut sie eben anders, <i>Monika</i>	186
Sipho und Monika, <i>Ch. S., Mutter</i>	188
Fundraising für Anderson in der Hermannsburger Schulfamilie, <i>Stella Cockburn, Verantwortliche für Öffentlichkeitsarbeit, DSH</i>	189
Deutsche Schule Hermannsburg – Die Privatschule mit dem kleinen Unterschied, <i>Gert Strobel, Studiendirektor, Schulleiter der DSH</i>	190
DURCHBRUCH: AUF DEM WEG INS 3. JAHRTAUSEND	193
„Xolelanani“ heißt ‚Versöhnung‘ – ein Jugendbegegnungszentrum im Township: Wir brauchen Mut, uns einander zuzumuten	195
<i>Pastor Dr. Klaus-Peter Edinger, Port Elizabeth/Ludwigshafen</i>	
CATS – Musical oder musikalisch verschleierte Anti-Apartheidspolitik?	201
<i>Prof. Klaus Daweke, BA, MBA, Project Coordinator, Commercial Advancement Training Scheme (CATS) Johannesburg</i>	
Die Rolle der Neuen Sekundarstufen in den Gesellschaften im Südlichen Afrika 1989 und heute – Ausblick	205
<i>Dr. Joachim Garbe, Randse Afrikaanse Universiteit (RAU), Johannesburg, und Ikaneng Primary School, Soweto</i>	
AUSBLICK	213
RÜCKBLICK – EINBLICK – AUSBLICK: BRÜCKEN IN DIE ZUKUNFT – NACHHALTIGKEIT LERNEN	
Brücken in die Zukunft – Nachhaltigkeit lernen	215
<i>Prof. Dr. phil. habil. Erika Schuchardt, MdB</i>	
Rückblick: Theorie-Konzeption	215
Die Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ im Universal-Krisen-Management-Interaktionsmodell exemplifiziert an 15 Jahren Begegnungsschulen im Südlichen Afrika	

Einblick: Testimonies	227
Stimmen zur Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ ausgewählt aus über 100 Schüler-, Lehrer-, Eltern-, Politiker-Testimonies erhoben an Begegnungsschulen im Südlichen Afrika	
Ausblick: Brücken in die Zukunft	241
Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika – auch ein Auftakt zur UNO-Dekade 2005–2014 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“	
ANHANG	245
BAUSTEINE ZUM BRÜCKENBAU IN DIE ZUKUNFT	
1. Ausgewählte Literatur zu Begegnungsschulen im Südlichen Afrika	246
1.1 Schule und Erziehung im Südlichen Afrika der Apartheid und Post-Apartheid	246
1.2 Zum politischen und gesellschaftlichen Hintergrund in Südafrika	253
1.3 Kultur und Interkultur	263
1.4 Kinder- und Jugendbücher	267
2. Ausgewählte Medien	270
3. Ausgewählte Organisationen und Kontaktadressen	273
VISIONEN:	285
22 BILD-TEXT-GESCHICHTEN IN VIER SPRACHEN	286
• Deutsch • Englisch • Afrikaans • Zulu	
14 ABBILDUNGEN	294

Ein Tag mit dem Präsidenten der Republik Südafrika, Thabo Mbeki,
am Nationentag auf der EXPO 2000 in Hannover

A day with the President of the Republic of South Africa, Thabo Mbeki,
on Nations' Day at the EXPO 2000 at Hannover

'n Dag saam met die President van die Republiek van Suid-Afrika,
Thabo Mbeki, op die Nasiedag van EXPO 2000 te Hanover

Usuku olunye nomnumzane uThabo Mbeki, uMongameli weRepublic of
South Africa, evakasha ngosuku welizwe eEXPO 2000 eHanover

**Entdecken, was uns eint und was uns trennt.
Einführung in „Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen
im Südlichen Afrika“**

Thabo Mbeki, Staatspräsident der Republik Südafrika

Etwa 13 Millionen DM wurden jährlich in die Deutschen Schulen in Pretoria, Johannesburg, Kapstadt, Hermannsburg und Windhuk investiert. Der frühere Außenminister Hans-Dietrich Genscher war Ende der siebziger Jahre Wegbereiter dieses Projekts. Die Mittel galten als Teil des Beitrags der deutschen Regierung zur Umsetzung der Menschenrechte in Südafrika im Rahmen der Außenpolitik. Obgleich dieser Schritt sowohl vom Apartheid-Regime als auch von einigen Auslandsdeutschen scharf kritisiert wurde, bewirkte die Drohung des Auswärtigen Amts im Zusammenwirken mit dem Parlament dennoch, dass das Schulprojekt weitergeführt wurde, nämlich dass die Mittelzuweisung an die Aufnahme von nicht-weißen Schülern – auch aus den Townships – in die neu zu schaffenden Begegnungsschulen gebunden und damit eine umfassende Ausbildung auch Schülern ermöglicht wurde, die sonst keine Ausbildung erfahren hätten.

Das vorliegende Buch *Brückenbau – Begegnungsschulen im Südlichen Afrika* von Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, ist nicht zuletzt durch die Testimonies von betroffenen Schülern, Eltern, Lehrern und Politikern ein bisher einzigartiges Dokument für den Erfolg deutscher Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik.

Was aber bedeutet es, als Individuum frei zu sein? Wie definiert man den etwas nebulösen Begriff Wahlfreiheit? Kann er vielleicht als die Fähigkeit zu wählen beschrieben werden? Und sind es nicht *Mittel*, die die *Fähigkeit* zu wählen bestimmen? *Mittel*, die in unserem gegenwärtigen Kontext durch Ausbildung und Selbständigkeit zur Verfügung gestellt werden und daher Alternativen oder Wahlmöglichkeiten oder tatsächliche persönliche Freiheit erst ermöglichen? Die Fähigkeit, den eigenen Lebensweg selbst zu bestimmen.

Begegnungsschulen wie die, die von der deutschen Regierung in Südafrika initiiert und finanziert wurden, eröffneten einigen Südafrikanern persönliche Freiheit. Diesen Schülern wurde nicht nur die Möglichkeit gegeben, zu lernen und ihren Neigungen nachzugehen, sondern auch von der breiteren Diaspora zu lernen und ein Teil von ihr zu werden. Sie erhielten Zugang zu Ressourcen, die möglicherweise sonst für sie unerreichbar geblieben wären. Ihnen eröffneten sich Möglichkeiten, die sie sich teilweise nicht hätten vorstellen können, und sie begegneten Menschen, von denen einige nicht nur Kollegen, sondern Freunde wurden, mit denen sie Gemeinsamkeiten entdeckten, die ihnen sonst verborgen geblieben wären.

Erika Schuchardt hat das in ihrer sog. ‚Komplementär-These‘ erfasst, sie postuliert: „Krisen – auch ein verborgener Reichtum“. Eindrucksvoll lässt sie den Leser aus der Analyse von über 100 Testimonies miterleben, wie erfolgreich der zunächst mühselige wie schmerzhafteste Weg durch alle Phasen zur Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ hindurch führte und allen daran Beteiligten wechselseitig den verborgenen Reichtum im jeweils anderen Menschen erschließt.

So wird Wissen in einem breiten Kontext weitergegeben, in dem nicht nur Pädagogik eine wichtige Rolle spielt, sondern auch die Wahrnehmung unseres

vielfältigen und gemeinsamen Erbes. Überlieferte Vorstellungen von Land und Zugehörigkeit werden breiter und, wichtiger noch, umfassender definiert. Diese Grundlage gegenseitigen Verstehens ist von zentraler Bedeutung, um das, was wir von anderen Lebensweisen, Persönlichkeiten und Erfahrungen lernen können, wertzuschätzen. Sie ermöglicht uns, unsere Menschlichkeit wieder zu entdecken – im Grunde genommen eine Offenbarung. Eine Rückkehr zu Klarheit, die unterstreicht, dass, das, was uns eint, ebenso wichtig ist wie das, was uns trennt – vielleicht noch wichtiger.

In einer immer stärker zusammenwachsenden Welt ermöglicht kulturübergreifender Austausch eine größere Hinwendung zu einer vereinten Welt, ohne die Einzigartigkeit und besondere Qualität der einzelnen Kulturen zu schmälern. Eine Welt, die in uns den Wunsch verstärkt, voneinander zu lernen und uns näher zu kommen, weil wir uns in erster Linie als Menschen verstehen und aufrichtig respektieren, und dann als Nationen.

Wir müssen dieses Erbe fortsetzen können!

Pretoria/Berlin 2002 und 2005

Thabo Mbeki

Schuchardts Culture Parade – Integrations-Gipfel im Berliner Reichstag

Schuchardt's Culture Parade – Summit of Integration at the
Parliament Building in Berlin

Schuchardt se Kulturparade – integrasie-spitssaamtrek in die
Berlynse parlement

Umbukiso kaSchuchardt wesimo sempucuko – inkonzo sokuhlanganiswa
epalemende seBerlin

Herausforderungen brauchen beides:
Zusammenarbeit und Wettbewerb

Challenges want both
cooperation and competition

Uitdagings benodig
beide samewerking en mededinging

Inselele icela okubili:
ukusizana nokuphikisana

Ausbruch – Aufbruch – Durchbruch

Brückenbauer im Gespräch:

Friedensnobelpreisträger Kofi Annan, Generalsekretär der Vereinten Nationen, New York, und Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, langjährige Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO – Kommission

Bridge-builders chatting:

Nobel Prize winner for Peace Kofi Annan, Secretary General of the United Nations, New York, and Prof Erika Schuchardt, MP, long-standing Vice President of the German UNESCO Commission

Brugbouers in gesprek:

Nobelpryswenner vir Vrede Kofi Annan, Sekretaris-Generaal van die Verenigde Nasies, New York, en Prof. Erika Schuchardt, LV, langdiennende Visepresident van die Duitse UNESCO Kommissie

Abakhi webhuloho baxoxa bona:

uKofi Annan, umabhalana omkhulu weUnited Nations, New York, otholile umklomelo kaNobel wokuxolisa, noProf Dr Erika Schuchardt, Ilungu lePalamende, obe iphini lomongameli oseUNESCO-Nkomishani ka Jalimane

BRÜCKENBAU – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika:
Ein kleines Wunder oder Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik?
Ein Auftakt zur UNO-Weltdekade 2005–2014
„Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Prof. Dr. phil. habil. Erika Schuchardt, MdB

Die Fragestellung überrascht vielleicht: Kann staatliches Handeln Wunder bewirken? Kann die bislang massive finanzielle Unterstützung der deutschsprachigen Auslandsschulen im Südlichen Afrika durch Mittel des Kulturfonds – insgesamt 7,5 Millionen € für das Jahr 2002, 8,3 Millionen € für 2003, ca. 9,0 Millionen € für 2004 – zu Ergebnissen führen, die so überraschend positiv sind, dass man im Auswärtigen Amt von einer im wörtlichen Sinne ‚wunderbaren‘ Entwicklung sprechen kann?

Im Laufe meiner vieljährigen wissenschaftlichen und politischen Tätigkeiten – u. a. im Kultur-, Bildungs-, Auswärtigen Ausschuss des Deutschen Bundestages – bin ich immer wieder der Frage nachgegangen, welches die Wege sind, auf denen Menschen aus schwierigen Situationen herausfinden. In zahlreichen Projekten und Buchpublikationen¹ habe ich immer wieder versucht, hierauf eine Antwort zu finden.² Aus der zwischenmenschlichen Begegnung erwuchs die Mitmenschlichkeit, die das ‚Wunder‘ bewirkte.³ Dies gilt für Menschen wie für Institutionen. Und dies gilt auch für die steinigten Wege, die die Begegnungsschulen im Südlichen Afrika zu bewältigen haben – nach 15 Jahren bekunden 100 Testimonies von Schülern, Eltern und Lehrenden den Erfolg. Solcher Erfolg des nachhaltigen Lernens mag nicht zuletzt auch ein Anstoß für die Vereinten Nationen gewesen sein, die *UNO-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“* auszurufen. Der Generalsekretär der UNO, Kofi Annan, erklärte, „unsere größte Herausforderung im 21. Jahrhundert ist, die noch so abstrakt erscheinende Idee einer nachhaltigen Entwicklung zur Realität für alle Menschen dieser Erde zu machen.“⁴

¹ S. Veröffentlichungs-Verzeichnis in: www.prof-schuchardt.de

² Erika Schuchardt: *Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen*. Mit Fazit aus Lebensgeschichten eines Jahrhunderts. Mit Bibliographie der über 2000 Lebensgeschichten von 1900 bis zur Gegenwart alphabetisch gegliedert – annotiert. Jubiläumsausgabe 12., überarb. u. erw. Aufl., Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2005. Übersetzungen in viele Sprachen, ausgezeichnet mit dem Literaturpreis u.a. Preisen. Englische Übersetzung: *Why is This Happening to Me? Guidance and Hope for Those Who Suffer*. Augsburg, Minneapolis 1989, 1st North American Edition. – *Why me ...? Learning to Live in Crises*. Geneva 2005. Awarded the Prize of Literature

³ Erika Schuchardt: *Die Stimmen der Kinder von Tschernobyl. Geschichte einer stillen Revolution*. Mit Vorwort von Lew Kopelew. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 4. Aufl. 2000. Übersetzungen in viele Sprachen Erika Schuchardt: *Mahnende Zeichen – Ein neues Zeitalter: Hiroshima–Tschernobyl–Ruanda–New York und unser Gedächtnis*. In: *Initiativenhandbuch Belarus*. IBB (Hrsg.). Dortmund 2002

⁴ Annan, Kofi: *Brücken in die Zukunft*. Frankfurt/: 2001. Original-Titel: *Crossing the Divide. Dialogue among Civilisation*.

Bei der Endredaktion dieses Buches wurde mir bewusst, dass sich nicht nur die Zeitzeugen aus dem Südlichen Afrika, die in diesem Buch aus ihrem schweren Leben berichtet haben, nur mit großer Überwindung bereit erklärt hatten, sich erneut dem Prozess einer leidvollen Erinnerung auszusetzen. Auch die Autoren standen unter einem solchen Druck, und nur weil sie vielleicht spürten, dass ‚mit-geteilte‘ Lebensgeschichte auch ‚verarbeitete‘ Lebensgeschichte ist, sind sie dazu bewegt worden, über Einzelheiten Rechenschaft abzulegen und die Notwendigkeit von Einrichtungen des Dialoges wie zum Beispiel Begegnungs-Schulen zu belegen.

Aufbruch aus der Apartheid: Auswärtiges Amt der Zeit 15 Jahre voraus

Es war bereits in den 70er Jahren – eine Dekade vor dem Aufbruch aus der Apartheid – dass die mutig entschlossene Initiative der deutschen Bundesregierung – nicht selten gegen Widerstände vor Ort – den Brückenbau im Südlichen Afrika nicht nur konzipierte und anregte, sondern ihn langfristig auch durch Konditionierung der Mittelvergabe dezidiert einforderte.

Erste Schritte zur Globalisierung im Kaiserreich

Um die Besonderheit dieses Brückenbaus besser würdigen zu können, lohnt es sich, weit in die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens zurückzugehen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts begannen in Preußen, anderen deutschen Staaten und danach im Deutschen Kaiserreich die ersten Schritte dessen, was man heute „Globalisierung“ nennt, Auswanderung von deutschen Kaufleuten und Ingenieuren, Kolonialbeamten und Missionaren. Bald entstanden Schulen für die Kinder dieser Auslandsdeutschen. Als eine erste staatliche Maßnahme in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik gab es für diese Projekte Geldmittel vom Auswärtigen Amt, wurden erfahrene Lehrkräfte aus allen Teilen Deutschlands entsandt. Auch das Südliche Afrika mit der Kolonie Deutsch-Südwest sowie weiteren großen Auswanderungszentren in Johannesburg und Kapstadt erlebte eine solche staatliche Unterstützung aus dem fernen Berlin. Niemand dort und erst recht nicht irgendjemand in den Schulen selbst hätte sich damals vorgestellt, dass mit diesen Schulen auch den Menschen der nicht-weißen Bevölkerung eine Bildungsmöglichkeit gegeben werden könne. Man blieb unter sich, lediglich Buren und Engländer mit Kenntnissen der deutschen Sprache waren genehm. Auch wachte eine strenge Apartheids-Gesetz- und Verordnungsregie darüber, dass die Rassentrennung in der Bildung erhalten blieb und erhalten bleiben sollte, auch wenn man gemäß meiner These als ‚Schwarze‘ nicht ‚fremd‘ war, wohl aber lebenslang zum ‚Fremden-Dasein‘ verurteilt wurde. Meine These lautet:

**Man ist nicht fremd, man wird dazu gemacht;
lebenslang dazu verurteilt, ein Fremden-Dasein führen zu müssen.**

Und das veränderte sich nicht, blieb so bis in das letzte Jahrzehnt des letzten Jahrtausends hinein.

Appell der Exekutive ‚Auswärtiges Amt‘ und Legislative ‚Deutscher Bundestag‘

Auswärtiges Amt und Deutscher Bundestag – staatliches Handeln der Exekutive und Legislative – beendeten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch beherrztes Eingreifen diesen Zustand. Deutsche Steuergelder sollten fortan nicht mehr zur Zementierung der Bildungs-Apartheid ausgegeben werden. Auch hier lohnt wieder ein Blick in die neuere Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens. In den Jahren des Aufbruchs der deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika, Süd- und später auch Nordeuropa begann man, verstärkt Einheimische mit Interesse an den deutschen Bildungsgängen aufzunehmen. Bald danach wurde ein Schultyp geboren, der weltweit einzigartig ist: die **Begegnungsschule**. Ein besonders gelungenes Beispiel integrierten staatlichen Handelns: Bildungsspezialisten der Kultusministerkonferenz der deutschen Länder erarbeiteten mit ihren Gesprächspartnern in den jeweiligen Sitzstaaten der Schulen gemeinsame Bildungsgänge und Abschlüsse. Studienmöglichkeiten in Deutschland oder im Gastland stehen den Gymnasialabsolventen offen und bringen den deutschen Auslandsschulen viele begeisterte einheimische Schüler, die inzwischen oft in ihren Heimatländern hohe Positionen in Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur einnehmen und den Brückenbau alltäglich leben; das heißt als lebendige Brückenbauer weiter an den „Brücken in die Zukunft“⁵ bauen, ohne die kein Dialog der Kulturen gelingen kann.

Auf dieses Instrumentarium der Begegnungsschulen konnte man auch im Südlichen Afrika zurückgreifen, um die Schulen auch für Einheimische, die nicht unbedingt den Rest ihres Lebens in Deutschland verbringen wollten oder konnten, zu öffnen. Für die Benachteiligten in den Slums gab es jedoch noch ein weiteres, in der spanischsprachigen Welt bereits erprobtes System, das der **Neuen Sekundarstufen**. Nach einer auf einer Intelligenzauswahl beruhenden kostenfreien intensiven Sprachausbildung von Grundschulern im Deutschen wurden die besten Teilnehmer wiederum kostenfrei, ja sogar finanziell unterstützt, in die Sekundarstufe deutscher Auslandsschulen integriert, zunächst in separaten Klassen mit einem Großteil des Unterrichts in der Landessprache, danach gemeinsam mit immer mehr Unterricht in Deutsch. Dieses System war ideal geeignet für begabte und integrationsbereite Kinder aus Soweto oder den anderen Townships überall in Südafrika.

Jedoch galt es, die eigentliche Hürde⁶ zu überwinden: in einem System der Apartheid Ausnahmeregelungen des damaligen Regierungsapparats zu erhalten.

⁵ Kofi Annan (Hrsg.): *Brücken in die Zukunft*, Frankfurt, S. Fischer Verlag 2001. (Originaltitel: *Crossing the Divide. Dialogue among Civilizations*)

⁶ Erika Schuchardt: *Integrations-Pädagogik/Integrations-Andragogik im 21. Jahrhundert. Integrative Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Hans Eberwein (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik*. Beltz, Weinheim/Basel 6. Auflage 2002
Erika Schuchardt: *EXPO 2000 – Messe- und Ausstellungspädagogik. Hannoversche Messe – Aktionen als Integrationsbrücke*. In: Andrea de Cuvry: *Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung*. Luchterhand, Frankfurt 1999

Staatliches Handeln Deutschlands, zähes diplomatisches Verhandeln des Auswärtigen Amtes in Bonn und der Deutschen Botschaft in Pretoria, erreichten die erforderlichen Genehmigungen. Und die zweite, nicht minder hohe Hürde: die Herzen der Schulträger zu öffnen. Manche Schulvorstände, Eltern und Schüler, die ein Leben lang – mehr oder weniger unbewusst vermittelt durch Erziehung – der Auffassung gewesen waren, dass Schwarze als Menschen zweiter, ja dritter Klasse zu betrachten seien und sich deren Schulbildung an ihr vermeintlich zukünftiges Handlangerdasein anzupassen habe, sollten nun der „Seite-an-Seite-Erziehung“ zustimmen, was bedeutete: gemeinsame Schulzeit, gemeinsame Abschlüsse, ein gemeinsames Berufsleben. Auch hier brachte deutsches staatliches Handeln den **Durchbruch**: die Konditionierung der Unterstützung mit Lehrkräften und Geldern durch das Auswärtige Amt mit voller Rückendeckung des Deutschen Bundestages ließ die Vorstände die Aufnahme junger Nichtweißer über die Neue Sekundarstufe akzeptieren.

Im nachfolgend zitierten **Brief** aus dem Archiv des Auswärtigen Amtes von Ministerialdirigent Dr. Lothar Wittmann vom 20. August 1990 (im Anschluss vollständig abgedruckt) an die Mitglieder der Gremien deutscher Schulen im Südlichen Afrika heißt es:

„Sehr geehrte Damen und Herren, mit diesem Brief möchte ich den wesentlichen Inhalt meiner Gespräche und Diskussionen mit den Schulgremien der wichtigsten deutschen Schulen im Südlichen Afrika anlässlich meines Besuchs in der ersten Jahreshälfte 1990 in schriftlicher Form bekräftigen und damit die Grundlagen und Rahmenbedingungen unserer Zusammenarbeit noch einmal für alle Beteiligten klar ins Bewusstsein rücken.“

Orientierungsrahmen und Richtlinie für die Förderung der deutschen Schulen im Ausland durch die Bundesregierung ist in erster Linie der einstimmige Beschluss des Deutschen Bundestages vom 7. März 1990 zum ‚Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland‘. In diesem Beschluss wird unter den künftigen Schwerpunkten an erster Stelle unter direkter Erwähnung der deutschen Schulen

Erika Schuchardt: *Wechselseitiges Lernen – Wissenschaftliches Kolloquium Weiterbildung*. Dokumentation des BMW-Kolloquiums und der Ausstellung. Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. BMBW-Schriftenreihe: Studien Band 58. Bonn 1988

Erika Schuchardt: *Mutual Learning – Guide for the Exhibition „Stumbling Stones“*. In: Central Committee Geneva/Hannover. Ed. by the World Council of Churches 1988

Erika Schuchardt: *Favelas – Konzeptionen zur Integration von Randgruppen*. In: Universitäts-Dokumentation Curitiba. Universität und Goethe-Institut (Hrsg.), Brasilien 1992

Erika Schuchardt: *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1987

Erika Schuchardt: *Jede Krise ist ein neuer Anfang. Aus Lebensgeschichten lernen*. Betroffene unserer Zeit berichten im Rahmen des Biographien-Aufrufs „Wir über uns“. Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Patmos, Düsseldorf 4. Auflage 1993. Ausgezeichnet mit dem AWM-M-Buchpreis

im Südlichen Afrika das Postulat des ‚Begegnungscharakters aller deutschen Schulen im Ausland‘ deutlich herausgestellt.

Es heißt hier wörtlich:

„Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, den Begegnungscharakter aller deutschen Schulen im Ausland – auch der ‚deutschsprachigen Auslandsschulen‘ – stärker als bisher und, wenn nötig, nachdrücklich zu verwirklichen.

Dies gilt insbesondere für das Südliche Afrika. Dabei sollte sie sich von einem erweiterten Begegnungsbegriff leiten lassen, der über die Begegnung von Menschen hinaus die Begegnung von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtlichen Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung mit einbezieht.“

Der Schlussabschnitt setzte den Appell:

„Abschließend richte ich im Namen der Bundesregierung und gestützt auf die einheitliche Auffassung aller Fraktionen des Deutschen Bundestages den dringenden Appell an alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, die Zeichen der Zeit zu erkennen, die Aufgaben der Gegenwart mit Vernunft, Weitblick und Engagement anzupacken und die Zukunft der Schule nicht dadurch aufs Spiel zu setzen, dass sie den rückwärts gewandten Stimmen der Unbelehrbaren Gehör schenken. Die politische und menschliche Aufgabe der Begegnung, wie sie der Deutsche Bundestag in den Mittelpunkt gerückt hat, ist nicht nur – gerade vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Entwicklung im Südlichen Afrika – eine historisch notwendige, sie ist auch eine zutiefst humane, sinnerfüllte und faszinierende Aufgabe.“

Faszinierend gerade deshalb, so möchte ich ergänzend hinzufügen, weil aus Sicht meiner Forschungsarbeiten solche Begegnung immer für beide Seiten bereichernd ist gemäß meiner Komplementär-These:



Krisen – auch ein verborgener Reichtum.

**Der von Krisen *schon* betroffene Mensch, der *schon* ‚Fremde‘,
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
komplementär gilt:**

**Die Gesellschaft der *noch nicht* betroffenen Menschen,
der *noch nicht* ‚Fremden‘,
ist eine Herausforderung für den *schon* betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des Yin Yang.⁷**

⁷ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. Doppelband mit DVD. Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*.

Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*. Bestseller der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 8. überarb. und erw. Auflage Bielefeld 2003. ISBN 3-7839-1888-4, mit DVD • Jahrhundert-Bibliographien und • 18 Film-Dokumentationen AV Best Practice International

Testimonies von Schülern, Eltern und Lehrer

Und nun begannen die kleinen Wunder, die ich in diesem Buch vorstelle: Lebensläufe wurden nachhaltig von hoffnungsloser Benachteiligung in den Townships in unerwartete, nicht selten bahnbrechende zukunftsweisende Lebenschancen umgewandelt. Integrationsgeschichte wurde bereits lange vor den politischen Umwälzungen von 1991 geschrieben, die für alle Menschen der Region das Zusammenarbeiten zur Normalität machten. Wie erfolgreich der Integrationsprozess auch im heutigen staatlichen System gewürdigt wird, zeigen die anerkennenden Worte des damaligen südafrikanischen Bildungsministers und heutigen Botschafters in Berlin, Prof. Dr. Sibusiso M. E. Bengu, bei der 100 Jahr-Feier der Deutschen Schule Pretoria im Jahre 1999:

„Wie viele Jahrzehnte durften diese Schule Nichtweiße nur als Handwerker oder Putzfrauen betreten!“

Beherrtes Handeln des Staates greift in Schicksale von Menschen ein, lenkt sie zu einem erfüllteren Leben hin, welches sie in die Lage versetzt, in der Folge mit größerer Autonomie die eigene Lebensqualität sowie die der Menschen in ihrem engeren und weiteren Umfeld nachhaltig zu verbessern. In der Tat ein kleines Wunder – ein **Erfolgskonzept deutscher Auswärtiger Kulturpolitik**.

Das einmal zu dokumentieren, war mir ein **Anliegen**. Nicht nur als *Außen-, Bildungs- und Kulturpolitikerin* und als langjährige *Vizepräsidentin* der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK), sondern auch als *Erziehungswissenschaftlerin* und *Christin*. Das alles hat natürlich eine Vorgeschichte, denn auch bei mir bildeten frühe Erlebnisse das Fundament für ein lebenslanges Engagement auf kirchlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene.⁸

Prägend war für mich die Teilnahme an der **historischen Konferenz gegen den Rassismus** der Afrikanischen Kirchen 1984 in Budapest, an der ich in dreifacher Rolle als *Delegierte des Lutherischen Weltbundes*, als *Synodalin der EKD* und *nicht zuletzt als Wissenschaftsexpertin* mit der Aufgabe der Leitung der Arbeitsgruppe *„Behinderte Menschen und Kirche“* (mein provozierender Plenums-/Schlussbericht stand unter dem Titel *„Ist unsere Kirche behindert?“*) teilnehmen durfte. Hier ging es nicht nur um die Theorie der **Integration** von Menschen mit Behinderungen, sondern mehr noch um die **Ausgrenzungs-Praxis** der drei deutschen Kirchen im Südlichen Afrika.

⁸ Für mich begann es in einem lebendigen christlichen Elternhaus in der Hansestadt Hamburg, einem Haus mit einer für damalige Zeiten ungewöhnlich offenen Tür, und setzte sich fort über viele Stationen: Kreisjugend-Delegierte der Evangelischen Kirche der Hansestadt Hamburg; Vertrauensstudenten-Delegierte in der Bundeskonferenz Evangelischer Studentengemeinden (ESG) – schon damals mit engagierter Blickrichtung auf gelebte Ökumene in Solidarität mit Menschen anderer Religionen und Rassen. Es folgten, von 1972 bis 1990, drei Legislaturperioden als Synodalin der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und Mitglied in zahlreichen Gremien des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK), unter anderem im Executive Board des Ökumenischen Institutes Bossey/Genf sowie im Lutherischen Weltbund (LWB).

Zeitgleich kam es in der Budapester Vollversammlung des LWB zu **zwei kontroversen Beschlüssen**: Während der LWB die drei Kirchen infolge ihres ‚Rassismus‘ und ihrer Apartheidspolitik ausschloss, hielt die Synode der EKD den Dialog weiterhin aufrecht. Für mich galt es über Jahre hinweg im Doppelmandat diese Spannung nicht nur auszuhalten, sondern konstruktiv zu gestalten. Der fortdauernde Dialog war in meinen Augen maßgebliche Voraussetzung für die Durchsetzung der Begegnungsidee an den deutschen Schulen im Südlichen Afrika.

Heute bin ich glücklich darüber, dass die Spaltung inzwischen nicht nur überwunden ist, sondern dass ich mir in meiner Eigenschaft als Abgeordnete des Deutschen Bundestages (MdB) am Rande eines Berufsbildungskongresses in Kapstadt und Pretoria den notwendigen Freiraum dafür erkämpfte, mir vor Ort ein Bild sowohl von den **Deutschen Begegnungsschulen** als auch vom Leben in den **Townships** im Südlichen Afrika zu machen.

In fast zweijähriger mühseliger wie geduldiger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gelang es, die Initialzündung dafür zu geben, dass die ersten – nicht immer leichten, aber erfolgreichen – Schritte auf dem Weg hin zu einer neuen **Kultur der Begegnung** in diesem jetzt vorliegenden Buche aussagekräftig dokumentiert vorliegen. Und das nicht nur vom „Grünen Tisch“ aus gesehen, sondern lebensnäher aus der unmittelbaren Sicht der Betroffenen in Form von „testimonies“ aus der Perspektive der ersten Abiturientenjahrgänge der Deutschen Begegnungsschulen zu Johannesburg, Kapstadt, Pretoria, Windhoek und Hermannsburg.

Das ist in der Tat mehr, als ich erwarten konnte; es bedeutet für mich eine Form von Glück, die Spurensicherung für weitere nachfolgende Brückenbauer ins Werk gesetzt zu haben. Darum richtet sich **mein Appell** auch an jeden **Leser** und jede **Leserin** dieses Buches, seinen/ihren eigenen Beitrag kontinuierlich und engagiert zu leisten und zum Beispiel im Internet über die Website www.prof-schuchardt.de/brueckenbau zu den dort gesammelten **Bausteinen zum Brückenbau** weitere hinzuzulegen.

Den Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Schulen, die das Projekt in ihrer Funktion als Leiter und Leiterinnen der Neuen Sekundarstufe koordiniert haben – Frau StR’in Hannelore Müller (DS Johannesburg), Herrn Dr. Jürgen Muche (DS Kapstadt), Herrn Dr. Reinhard Schmidt (DS Pretoria), Herrn Rolf Crüsemann-Brockmann (DHPS Windhoek) und Herrn Roland Canz (DS Hermannsburg) – gilt mein besonderer Dank ebenso wie Herrn Dr. Joachim Garbe (Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg) und den verantwortlichen Schulleitern Herrn OStD Christian Wendt (DS Kapstadt), Herrn StD Dr. Andreas Uhlig (DS Pretoria), Herrn StD Karl-Heinz Niechoj (DHPS Windhoek) sowie Herrn StD Gerd Strobel (DS Hermannsburg).

Dem Leiter der Deutschen Schule zu Johannesburg, Herrn OStD Reinhard Löchelt, gilt mein Dank in ganz besonderer Weise: Ihm oblag die nicht immer leichte Aufgabe der Gesamtkoordination der Schulleiterkollegen der vier anderen Deutschen Schulen vor Ort im Südlichen Afrika, begleitet vom Leiter der Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Auswärtigen Amt, Herrn Min. Dir. Albert Spiegel, sodann von der Stellvertr. Leiterin, Frau Dr. Gabriele von Halem, des weiteren von Herrn VLR I Dr. Bernd Fischer und Herrn Werner H.

Lauck, den Leitern des Auslandsschulreferats 605 im Auswärtigen Amt, sowie den Mitarbeitern des Bundesverwaltungsamtes/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA/ZfA) und meinem Büroleiter im Bundestagsbüro Berlin, Herrn Heinz Jacobs.

Nicht zuletzt danke ich den Zeitzeugen: Herrn Dr. Klaus-Peter Edinger, einem entsandten Pfarrer der EKD, sowie Herrn OStR Michael Stimpel, einer vom BVA/ZfA vermittelten Auslandsdienstlehrkraft, die inzwischen nach ihrem Einsatz im Südlichen Afrika in den innerdeutschen Dienst zurückgekehrt sind, und last, but not least, Herrn Prof. Dr. Klaus Daweke, dem langjährigem ehem. Mitglied des Deutschen Bundestages und Project Coordinator von CATS, Johannesburg, sowie Herrn Hannes Scriba Port Elisabeth, Südafrika, für die Übersetzung der Bildlegenden ins Afrikaans und Zulu.

Sodann danke ich Herrn Dr. Dr. h.c. Barthold C. Witte, MinDir a.D. im Auswärtigen Amt, nebst Herrn Dr. Harald Ganns, ehem. Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Namibia und in der Republik Südafrika, und Herrn Hanno Rumpf, Botschafter der Republik Namibia in Berlin.

Wenn man rückblickend die im vorliegenden Buch gesammelten Erfahrungen und Gedanken Revue passieren lässt, zeigt sich – überraschend und erhebend zugleich – ein einigendes Band. Es ist das Motto der Rio-Nachfolgekonferenz 2002 in Johannesburg

„Think globally, act locally“.

Diese inzwischen weltweit verbreitete Maxime hat auch den schwierigen Entstehungsprozess dieses Buches begleitet. Als Anspruch, Ansporn und Leitbild beschreibt sie zugleich **Weg und Ziel** der in diesem Buche in über 100 Testimonies dokumentierten Erfolgsgeschichte der deutschen Begegnungsschulen im Südlichen Afrika. Damit setzt sie einen ermutigenden Auftakt zur UNO-Weltdekade 2005–2014

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

**Hannover/Berlin,
2002 und 2005**

Prof. Dr. phil. habil. Erika Schuchardt, MdB



Erziehung versucht, in jedem Kind die Schönheit,
die ihm innewohnt, zu entdecken, zu schätzen und zu vertiefen

Education tries to discover, cherish and enhance
the innate beauty in each child

Opvoeding probeer om in elke kind die ingebore skoonheid
te ontdek, te waardeer en te verdiep

Imfundo izama ukuthola, yazise futhi ikhulise
ubuhle obungaphakathi enganeni ngayinye

**„Zeichen der Zeit erkennen“ – Ein Brief aus dem Auswärtigen Amt Bonn
an die Deutschen Schulen im Südlichen Afrika (1990)**

Deutscher Bundestag – 12. Wahlperiode Drucksache 12/2675

Anlage 1

AUSWÄRTIGES AMT

Dr. Lothar Wittmann

Ministerialdirigent

Bonn, den 20. August 1990

An die Mitglieder der
Gremien der Schulgemeinschaft der Deutschen Schulen im
Südlichen Afrika

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit diesem Brief möchte ich den wesentlichen Inhalt meiner Gespräche und Diskussionen mit den Schulgremien der wichtigsten deutschen Schulen im südlichen Afrika anlässlich meines Besuchs in der ersten Jahreshälfte 1990 in schriftlicher Form bekräftigen und damit die Grundlagen und Rahmenbedingungen unserer Zusammenarbeit noch einmal für alle Beteiligten klar ins Bewusstsein rücken.

Orientierungsrahmen und Richtlinie für die Förderung der deutschen Schulen im Ausland durch die Bundesregierung ist in erster Linie der einstimmige Beschluss des Deutschen Bundestages vom 7. März 1990 zum „Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland.“ In diesem Beschluss wird unter den künftigen Schwerpunkten an erster Stelle unter direkter Erwähnung der deutschen Schulen im Südlichen Afrika das Postulat des „Begegnungscharakters aller deutschen Schulen im Ausland“ deutlich herausgestellt.

Es heißt hier wörtlich:

„Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, den Begegnungscharakter aller deutschen Schulen im Ausland – auch der ‚deutschsprachigen Auslandsschulen‘ – stärker als bisher und, wenn nötig, nachdrücklich zu verwirklichen.

Dies gilt insbesondere für das Südliche Afrika. Dabei sollte sie sich von einem erweiterten Begegnungsbegriff leiten lassen, der über die Begegnung von Menschen hinaus die Begegnung von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtlichen Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung mit einbezieht.“

Dies bedeutet, dass die Begegnungsschule das Grundmodell der von der Bundesregierung im Ausland zu fördernden Schulen darstellt und der „Begegnungscharakter“ das entscheidende Kriterium für die Prüfung der Förderungswürdigkeit sein muss. Dieser Grundsatz wird hier unter ausdrücklichem wörtlichem Hinweis auf das „Südliche Afrika“ herausgestellt: Es besteht kein Zweifel, dass die traditionelle Sprachgruppenschule als isolierte Sprachinsel kein zeitgemäßes

Schulmodell mehr sein und den kulturpolitischen Aufgaben unserer Zeit nicht mehr gerecht werden kann.

Ferner steht außer Zweifel, dass im Südlichen Afrika die spezifische Begegnungsaufgabe sich in der schulischen Begegnung der verschiedenen Rassen und Bevölkerungsgruppen des Landes stellt. Hier ein überzeugendes und lebensfähiges schulisches Konzept zu finden, ist die besondere schulpolitische Herausforderung der Gegenwart, vor der sich die deutschen Schulen bewähren müssen. Diese Aufgabe kann nur erfüllt werden im Geiste einer freiheitlichen Ordnung von Grundwerten, die auf die volle Verwirklichung der Menschenrechte abzielt

Dieser Aufgabe haben sich die deutschen Schulen im Südlichen Afrika aktiv gestellt: Die Öffnung der Schulen für alle Bevölkerungsgruppen wurde das wichtigste Reform- und Strukturprogramm zur schulischen Verwirklichung der Begegnungsidee. Gemeinsam mit der Bundesregierung haben die deutschen Schulen in Windhuk, Kapstadt, Johannesburg, Pretoria und Hermannsburg, jeweils den Verhältnissen der einzelnen Schule angepasst, ein Öffnungskonzept entwickelt, das nun schon mehrere Jahre die praktische Erprobungsphase durchläuft. Die Verschiedenheit der Öffnungskonzepte bot die Möglichkeit einer breiten Erfahrungsbasis; alle Konzepte sind so angelegt, dass sie offen bleiben für notwendige strukturelle Kurskorrekturen.

Nach den ersten Jahren der Erfahrung mit dem Öffnungsprogramm haben wir in gemeinsamen Regionaltagungen, zuletzt bei meinem Besuch im Mai dieses Jahres, versucht, eine **Zwischenbilanz** zu ziehen. Im Kern hat diese Zwischenbilanz folgendes Ergebnis:

1. Der schulische Erfolg der betreuten in die deutsche Schule aufgenommenen farbigen und schwarzen Kinder in ihrer großen Mehrheit zeigt, dass wir mit dem Öffnungskonzept der „Fremdsprachenzweige“ didaktisch und schulpraktisch auf dem richtigen Wege sind.
2. Trotz erheblicher Eingliederungsprobleme – große Lerndefizite in verschiedenen Fächern sind abzubauen – haben sich die aufgenommenen nicht-weißen Kinder als motiviert und leistungsfähig erwiesen.
3. Das in der Anfangsphase besonders gravierende Niveau- und Leistungsgefälle muss pädagogisch verantwortungsbewusst, d. h. schrittweise und ohne Schocktherapie verringert werden.
4. Der Anteil der schwarzen Kinder im Vergleich zu farbigen muss an der einen oder anderen Schule noch beträchtlich erhöht werden.
5. Insgesamt erwies sich im Vergleich der Öffnungskonzepte ein möglichst *früher Zeitpunkt der Aufnahme* für eine schnelle Integration am erfolgreichsten.
6. Auch die volle unterrichtliche Integrationsphase ist erfolversprechend begonnen. Die auftauchenden Probleme scheinen bei flexibler pädagogischer Hilfestellung lösbar.

Der bisherige schulisch-pädagogische Erfolg des Öffnungsprogramms wäre nicht möglich gewesen ohne den engagierten Einsatz vieler Lehrer, vor allem der Teilzweigleiter. An sie richtet sich mein herzlicher Dank, aber auch meine Bitte, in ihrem Engagement für die gute Sache nicht nachzulassen.

Auch wenn sich die farbigen und schwarzen Kinder unter den *äußeren* schulischen Bedingungen sichtlich wohl fühlen, haben eine Reihe von Einzelgesprächen gezeigt, dass es im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen noch Hindernisse und ungelöste Probleme gibt.

Die Öffnung unserer Schulen kann nur dann wirklich erfolgreich sein, wenn die aufgenommenen nicht-weißen Kinder sich auch innerlich akzeptiert fühlen, auch menschlich angenommen werden. Die *organisatorische Öffnung* der deutschen Schulen wird nur dann ein voller menschlicher Erfolg, wenn auch die *innere Öffnung* gelingt. Die innere Öffnung der deutschen Schulen im südlichen Afrika braucht ein Klima des wechselseitigen Vertrauens, der Toleranz, der Partnerschaft, des Respekts. Wo dies fehlt, nützt die beste Organisation nichts. Letztlich entscheidet sich in den Köpfen, ob die deutschen Schulen eine echte Brückenfunktion bei der Versöhnung und Begegnung aller Bevölkerungsgruppen erfüllen können, wie es der Beschluss des deutschen Bundestages anstrebt.

Eine Reihe von Gesprächen, Diskussionen und Beobachtungen in den deutschen Schulen haben gezeigt, *dass auf dem Felde der inneren Öffnung an jeder Schule noch viel zu tun bleibt.*

Dies ist eine Aufgabe, die in die Verantwortung aller Glieder der Schulgemeinschaft fällt:

- in die ganz besondere Verantwortung des *Schulvorstands*, von dessen Grundsatzentscheidungen eine positive Signalwirkung ausgehen muss;
- in die des *Lehrerkollegiums* und der *Schulleitung*: alle Lehrer, insbesondere auch die Ortskräfte, müssen sich im Unterricht und außerhalb aktiv für den rechten Geist der Öffnung einsetzen und vor allem in ihrer eigenen Haltung den Schülern ein gutes Beispiel geben;
- in die der *Eltern*, weil Kinder durch das Elternhaus mit am nachhaltigsten geprägt werden: Erziehung zur Toleranz und Partnerschaft ist ohne Mitwirkung des Elternhauses oft zum Scheitern verurteilt;
- und schließlich bedarf der Prozess der inneren Öffnung der Mitwirkung der *Schüler* selbst: und hier ist hilfreich, dass Jugendliche in aller Regel einen natürlichen Sinn für spontane Kontakte, Fairness und Gerechtigkeit haben.

Es bleibt eine wichtige Gemeinschaftsaufgabe der ganzen Schule, den zähen Ungeist der Intoleranz und der Trennung aus den Köpfen zu vertreiben, wo er noch vorhanden sein sollte.

Der geistige Prozess der Öffnung ist erst gesichert, wenn er sich in konkreten Strukturen und praktischen Maßnahmen niederschlägt und konsolidiert. Deshalb hält die Bundesregierung zur inneren Absicherung des Öffnungsprozesses folgende konkrete vertrauensbildende Maßnahmen für unerlässlich:

1. Partizipation aller in der Schule vertretenen Bevölkerungsgruppen an den Schulgremien:
 - Vertretung im Schulvorstand;
 - im Elternbeirat;
 - Teilhabe an der Schülervertretung;
 - Aufnahme nicht-weißer Lehrer/Lehrerinnen ins Lehrerkollegium.
2. Für nicht-weiße Eltern muss die Elternberatung und die Elternkontaktarbeit durch Lehrerschaft und Schulleitung intensiviert und verbessert werden. Bei

der Betreuung nicht-weißer Schüler müssen familiäre Lebensbedingungen und soziales Umfeld Berücksichtigung finden.

3. Einbeziehung aller Schülergruppen in Gemeinschaftsaktivitäten der Schule: gemischte Arbeitsgemeinschaften z.B. in Sport, Theater, Kunsterziehung; aber auch Schulparties und Schulreisen/Schulcamps sollen zum besseren Kennenlernen und gegenseitigen Verständnis beitragen.
4. Bei Schülern und Eltern muss geworben werden für die Förderung gemischter privater Freizeitkontakte.
5. Die Öffnung der Schülerheime muss fortgeführt werden, weitere nicht-weiße Schüler müssen in notwendigem und angemessenem Umfang aufgenommen werden.

Ohne diese positiven praktischen Integrationsmaßnahmen kann die innere Öffnung der Schule nicht wirklich gelingen.

In meinen Gesprächen mit Eltern ist hin und wieder die Besorgnis angeklungen, mit der Öffnung und der Entwicklung hin zur Begegnungsschule könnte die Bedeutung der deutschen Sprache vermindert und das Niveau der Schule gefährdet werden. Im Blick auf unsere weltweiten Erfahrungen mit Begegnungsschulen und bilingualen Schulen bin ich überzeugt, dass solche Bedenken auch im Südlichen Afrika unbegründet sind. Zweisprachigkeit, weltweit ein wichtiges Ziel der Begegnungsschule, ist in den deutschen Schulen im Südlichen Afrika ohnehin schon lange Realität. Die Bundesregierung wird gemeinsam mit Schulvorstand und Schulleitung, wo nötig in Verhandlungen mit der Regierung, darauf hinwirken, dass die Rolle der deutschen Sprache und ihr Anteil am Unterricht erhalten bleibt. Was das fachliche Niveau der Schule betrifft, so beweisen die bisherigen Leistungen der nicht-weißen Schüler, dass bei behutsamer und guter Schülerauswahl das Niveau der Schule durch die Öffnung langfristig eher angehoben als gesenkt wird.

Lassen Sie mich abschließend ein Wort sagen zur finanziellen und personellen Förderung der deutschen Schulen im Südlichen Afrika durch die Bundesregierung.

Die deutschen Schulen sind in der Vergangenheit durch deutsche Steuermittel in beträchtlicher Höhe gefördert worden. Allein 1989 machten die Zuschüsse für den Haushalt der Schulen in Windhuk, Kapstadt, Johannesburg und Pretoria fast 13 Millionen DM aus. In dieser Höhe genießen die betreffenden Schulen auch im Weltvergleich eine Vorzugsstellung. 66 (sechshundsechzig!) aus Deutschland vermittelte Lehrer unterrichten an diesen vier Schulen. Hinzu kommt, dass die Kosten für nicht-weiße Schüler zusätzlich von der Bundesregierung getragen werden.

Durch diese Förderungsmaßnahmen konnte das Schulgeld bisher auf einem erträglichen Niveau gehalten werden.

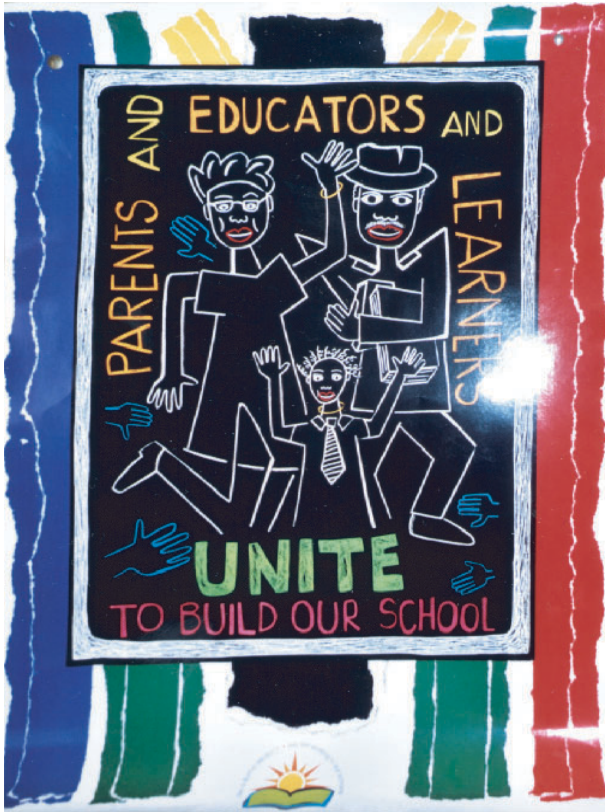
Unmissverständlich möchte ich allerdings hinzufügen: Deutscher Bundestag und Bundesregierung knüpfen an diese Förderung die feste Erwartung, dass die deutschen Schulen in der Republik Südafrika und Namibia das Konzept der Begegnungsschule und die sich daraus ergebenden Maßnahmen der „äußeren“ und „inneren“ Öffnung ohne Vorbehalte in die Praxis umsetzen. Nur unter diesen Voraussetzungen kann die Förderung im Rahmen der finanziellen Mög-

lichkeiten des Haushalts der Bundesregierung fortgeführt und eine gedeihliche Entwicklung in der Zukunft gesichert werden. Die für Sie zuständige Botschaft der Bundesrepublik Deutschland wird Sie bei der Verfolgung dieses Ziels partnerschaftlich und tatkräftig unterstützen.

Abschließend richte ich im Namen der Bundesregierung und gestützt auf die einheitliche Auffassung aller Fraktionen des Deutschen Bundestages den dringenden Appell an alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, die Zeichen der Zeit zu erkennen, die Aufgaben der Gegenwart mit Vernunft, Weitblick und Engagement anzupacken und die Zukunft der Schule nicht dadurch aufs Spiel zu setzen, dass Sie den rückwärts gewandten Stimmen der Unbelehrbaren Gehör schenken. Die politische und menschliche Aufgabe der Begegnung, wie sie der Deutsche Bundestag in den Mittelpunkt gerückt hat, ist nicht nur – gerade vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Entwicklung im Südlichen Afrika – eine historisch notwendige, sie ist auch eine zutiefst humane, sinnerfüllte und faszinierende Aufgabe.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Lothar Wittmann



Beim Lernen ist Zusammenarbeit die Herausforderung

In learning cooperation is the challenge

By 'n leerproses is samewerking die uitdaging

Inselele somfundo sicela okuthi sazane

Deutsche Schulen im Südlichen Afrika – ein Modellfall

Barthold C. Witte, Dr. phil. Dr. h. c., Ministerialdirektor a. D.

Aus dem Abstand einer knappen Generation scheint es kaum mehr glaubhaft, dass die deutschen Schulen im Südlichen Afrika einmal über lange Jahre Gegenstand eines erbitterten Streits gewesen sind. Heute genießen sie zu Recht als von der Bundesregierung durch das Auswärtige Amt geförderte Begegnungsschulen einen hervorragenden Ruf, sowohl in der Republik Südafrika und in Namibia als auch in Deutschland. Sie bilden junge Menschen unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heran, und sie schaffen zugleich lebenslange Bindungen ihrer Schülerinnen und Schüler an deutsche Sprache und Kultur. Für sie ist die Apartheid genau so Vergangenheit wie für beide Länder insgesamt. Wenn es in Zukunft gelingen wird, im Südlichen Afrika ein dauerhaftes Modell für das friedliche, schöpferische Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe zu schaffen, dann haben daran die deutschen Schulen ihren wirksamen Anteil.

Das war für lange Zeit seit ihrer Gründung nicht selbstverständlich. Die deutschen Schulen in Johannesburg und Pretoria, Windhuk und Durban, Kapstadt und Hermannsburg waren – wie etliche andere Schulen deutschen Charakters, die nicht mehr bestehen – durch ihre Gründer für deren eigene Kinder bestimmt worden, für Jungen und Mädchen aus Familien, die von dem deutschsprachigen Mitteleuropa in das Südliche Afrika ausgewandert waren und die ihre Sprache und Kultur für sich und ihre Nachkommen auch und gerade in der fremdsprachigen Umwelt bewahren wollten. Missionare, Farmer, Handwerker, Geschäftsleute zählten zu den Gründern, dazu im damaligen Deutsch-Südwestafrika die Berliner Reichsregierung und die von ihr in die Kolonie entsandten Soldaten und Beamten. Lehrpläne, Unterrichtssprache, Abschlussexamina – alles war und blieb deutsch. Die Stürme des Ersten und Zweiten Weltkriegs, der Übergang von Deutsch-Südwest in südafrikanische Verwaltung, sogar die weitgehende Vereinnahmung der „Auslandsdeutschen“ durch die Nationalsozialisten änderten nichts an diesem Charakter. Als die neu gegründete Bundesrepublik Deutschland am Beginn der fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wieder mit der Förderung deutscher Auslandsschulen begann, waren die Institute im Südlichen Afrika wie selbstverständlich dabei.

Ihr deutscher Charakter war keineswegs eine Besonderheit. Die deutschen Auslandsschulen in Nord- und Südamerika oder in Australien waren ebenso von Auswanderern ins Leben gerufen worden, wurden von ihnen als Privatschulen getragen und pflegten deutsche Sprache und Kultur. Anders verhielt es sich mit denjenigen Schulen, etwa in Kairo, in Istanbul oder in China, die von der Berliner Regierung vor dem Ersten Weltkrieg als Instrumente ihrer Einflusspolitik im jeweiligen Land geschaffen oder gefördert wurden, als „Propagandaschulen“, wie man damals in schöner Naivität sich ausdrückte. Ihre Schüler stammten zumeist aus dem jeweiligen Land, wurden indes ebenso deutsch erzogen wie ihre Kameraden im Südlichen Afrika, in Lima oder Blumenau. Erst allmählich öffneten sich diese Schulen, zumal nach dem Desaster, das der Nationalsozialismus

hinterließ, unter dem Druck ihres jeweiligen Sitzlandes für dessen Sprache und Kultur, und zugleich gewannen sie zunehmend Schülerinnen und Schüler aus solchen deutschen Familien, deren Väter als Beamte, Diplomaten, Wirtschaftsvertreter, Ingenieure, Entwicklungshelfer zeitweilig dort lebten.

Nicht anders die ursprünglichen Auswandererschulen, auch im Südlichen Afrika: je intensiver sich die wirtschaftlichen Verbindungen mit der Bundesrepublik Deutschland entwickelten, desto höher stieg der Anteil der Kinder „zeitweiliger“ Auslandsdeutscher in den Klassen der deutschen Schulen. Anderswo führte der Zustrom aus diesem Bereich sogar zu Neugründungen, besonders in den großen Weltstädten, in Paris, London, New York, Rom, schließlich sogar in Moskau. So entstanden zwei neue Typen deutscher Auslandsschulen: die „Begegnungsschule“ und die „Expertenschule“.

Erstere dominiert in Mittel- und Südamerika, und zwar deshalb, weil die einstigen Auswanderer längst zweisprachig geworden sind, ihre Schulen also nicht mehr nur in Deutsch, sondern ebenso in Spanisch oder Portugiesisch unterrichten, überdies einheimische Lehrpläne teilweise übernommen haben und darum häufig sowohl zum deutschen wie zum einheimischen Abschluss führen.

Der zweite Typ ist inzwischen vor allem in Nordamerika und Europa zu finden, dort also, wo die wirtschaftlichen und politischen Verbindungen nach Deutschland besonders intensiv sind; er bietet einen deutschen Lehrplan und deutsche Abschlüsse.

Weder zum einen noch zum anderen Typ ließen sich die deutschen Schulen im Südlichen Afrika zuordnen. Sie befanden sich nämlich in einem international unvergleichbaren Umfeld, in einem Staat, der die Rassentrennung zum Leitprinzip seiner Politik gemacht hatte, und in einer Gesellschaft, die neben den rassistischen auch noch sprachliche Barrieren innerhalb der Rassengruppen aufwies – im Falle der weißen Minderheit, aus der allein die deutschen Schulen ihren Nachwuchs holen konnten, zwischen den meist ländlich orientierten afrikaanssprachigen Buren und den die Städte und die Industrie dominierenden Menschen englischer Sprache. Wer in deutscher Sprache unterrichtete, trug zusätzlich dazu bei, dass die Schulen als isolierte Inseln im fremdsprachigen Meer erschienen.

So war eine doppelte Problemlage entstanden: zum einen wirkten die Schulen, ob sie wollten oder nicht, durch ihren ausschließlich „weißen“ Charakter als Instrumente der Apartheidspolitik, und zum anderen kam nicht einmal eine Öffnung zur anderssprachigen weißen Umwelt wirklich zustande. Das mochte angehen, solange die südafrikanische Apartheidspolitik nicht unter massiven internationalen Beschuss geriet. Aber eben dies geschah in zunehmendem Maß, zumal nachdem das übrige Afrika in den fünfziger und sechziger Jahren die koloniale Herrschaft abgeschüttelt und eine Vielzahl von freilich oft krisengeschüttelten, unabhängigen Staaten hervorgebracht hatte.

Unter deren Einfluss riefen die Vereinten Nationen, gestützt auf ihre Menschenrechtserklärung von 1948, zum Boykott des Apartheidsregimes auf. Kirchen, Gewerkschaften, Medien, Parteien schlossen sich in vielen Ländern an. Auch die Bundesrepublik Deutschland trug dem Rechnung. Sie befolgte das von der UNO im Jahre 1977 verhängte Exportverbot für Rüstungsgüter und setzte die Geltung des schon früh geschlossenen zweiseitigen Kulturabkommens

aus. Doch blieben ihre inzwischen recht engen und umfangreichen wirtschaftlichen Beziehungen mit Südafrika intakt, einschließlich der von großen deutschen Unternehmen durch südafrikanische Tochtergesellschaften getätigten Investitionen.

Immerhin begannen diese Gesellschaften, die sämtlich Mitarbeiter aus allen Rassengruppen beschäftigten, nach und nach damit, die Rassenschranken in der betrieblichen Praxis zu lockern und besondere Fortbildungsangebote für die schlecht ausgebildeten nichtweißen Mitarbeiter zu schaffen. Aus ihrem Kreise kam denn auch Mitte der siebziger Jahre die Anregung an Bundesregierung und Auswärtiges Amt, ihre Schulpolitik wie überhaupt ihre Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Südafrika auf eine allmähliche Lockerung der Apartheid zu orientieren.

Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amts lancierte dazu bald ein „Sonderprogramm Südliches Afrika“ mit einem eigenen Titel in ihrem Haushalt. Aus ihm wurde eine Fülle verschiedener Vorhaben finanziert. Stipendien an besonders begabte junge nichtweiße Südafrikaner setzten diese instand, eine akademische Ausbildung im Lande selbst und in Deutschland zu absolvieren.

Der Austausch von Künstlern wurde in beiden Richtungen gefördert; auf diese Weise kam etwa die weltbekannte Sängerin Miriam Makeba, die wegen ihres Eintretens gegen die Apartheid ins Exil hatte gehen müssen, zu umjubelten Auftritten in Deutschland.

Die politischen Stiftungen erhielten Mittel und Möglichkeiten, um im Südlichen Afrika politische Bildungsarbeit unter den die Apartheid bekämpfenden Gruppierungen zu leisten: die Friedrich-Ebert-Stiftung mit dem African National Congress (ANC), die Konrad-Adenauer-Stiftung mit der Inkatha des Zuluführers Buthelezi, die Friedrich-Naumann-Stiftung mit der oppositionellen „weißen“ Demokratischen Partei. Einen besonderen Schwerpunkt setzte das Sonderprogramm im Schulwesen, weil dringliche Hilfe geboten war, um den eklatanten Bildungsrückstand der nichtweißen Mehrheit möglichst rasch zu verringern.

Als erstes entstand ein von Wirtschaft und Regierung getragenes Berufsbildungszentrum in der Schwarzenstadt Soweto vor den Toren der Johannesburger Innenstadt. Bald kamen auch die deutschen Schulen ins Visier, nicht zuletzt dank einiger weitsichtiger Persönlichkeiten wie des damaligen Geschäftsführers der deutsch-südafrikanischen Handelskammer, Kahle, dessen Familie einst aus Protest gegen die nationalsozialistische Rassenpolitik aus Bonn nach England emigriert war.

Dies alles konnte nur ins Werk gesetzt werden, wenn die politische Unterstützung in Deutschland kräftig genug war. Tatsächlich gelang es, für das „Sonderprogramm Südliches Afrika“ die Zustimmung aller Parteien im Deutschen Bundestag zu gewinnen – wobei sich als hilfreich erwies, dass seine Zielsetzung ausdrücklich auf einen Beitrag zur friedlichen, gewaltfreien Überwindung der Apartheid gerichtet war. Die Leitung des Auswärtigen Amts kümmerte sich nicht nur um diese innenpolitische Absicherung, sondern trieb das Programm selbst energisch voran. Mit Verve widmete sich vor allem die 1976 von Bundesaußenminister Hans-Dietrich Genscher berufene Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Hildegard Hamm-Brücher, eine gestandene Bildungspolitiklerin und entschiedene Gegnerin des Rassismus, dieser Aufgabe.

Der Außenminister selbst war schon bald nach seinem Amtsantritt (1974) in vielen Gesprächen sowohl mit den afrikanischen Oppositionsbewegungen, ANC und SWAPO, als auch mit führenden Leuten der deutschen Seite im Südlichen Afrika zu dem Ergebnis gekommen, dass die Bundesrepublik Deutschland ihre internationale Glaubwürdigkeit als ein die Menschenrechte achtender Staat einbüßen würde, wenn sie nicht bald deutliche Zeichen gegen die südafrikanische Apartheidspolitik setzen würde. Er war es denn auch, der 1977 die Weisung gab, als ein solches Zeichen die deutschen Schulen in der Republik Südafrika und Namibia für nichtweiße Schülerinnen und Schüler zu öffnen.

Das war freilich leichter gesagt als getan. Das Auswärtige Amt und die für die laufende Betreuung der Schulen zuständige Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln konnten den Schulen nicht einfach befehlen, was sie zu tun hätten. Denn die wurden und werden bis heute nicht vom deutschen Staat getragen, sondern von privaten Schulvereinen nach örtlichem Recht. Die Vereine empfangen für die von ihnen jeweils verantwortete Schule sowohl finanzielle Zuwendungen aus dem Schuletat des Auswärtigen Amts als auch personelle Förderung in der Gestalt aus Deutschland auf Zeit vermittelter Lehrer, deren Vertragspartner indessen der unabhängige Schulverein ist. Immerhin gab es so ein Druckmittel, nämlich die Drohung mit dem Entzug dieser Hilfe. Doch war damit sorgsam und möglichst gar nicht umzugehen, weil ja nicht die bei Vollzug dieser Drohung unvermeidliche Schließung der Schulen das Ziel war, sondern ihre Öffnung für neue Schüler. Es galt also vor allem Überzeugungsarbeit zu leisten, besonders bei den vom jeweiligen Trägerverein gewählten Schulvorständen. Sie war nicht einfach und nicht rasch zum Ergebnis zu führen. Nichtweiße Schülerinnen und Schüler überhaupt aufzunehmen, war einem von der Apartheidsideologie und öfter auch noch vom deutschen Nationalsozialismus geprägten Teil der Eltern und Vorstände einfach unvorstellbar.

Ein weiterer Teil zeigte sich zwar dazu bereit, jedoch unter der Bedingung, dass der deutsche Charakter der Schule in Lehrplan und Unterrichtssprache voll gewahrt bleiben müsse. Die war jedoch nicht erfüllbar angesichts der Voraussetzungen, die mögliche Schülerinnen und Schüler aus den nichtweißen Gruppen – den Schwarzen, Farbigen und Indern – mitbringen würden: keine Kenntnis der deutschen Sprache, bisherige Schullaufbahn nur nach südafrikanischem Lehrplan, der zudem für Nichtweiße weit hinter dem für Weiße geltenden Standard zurückblieb. Selbst die aus Deutschland entsandten Lehrer waren nicht sämtlich begeistert, weil manche einen Niveauverlust fürchteten angesichts des jämmerlichen Zustands der Schulen für Nichtweiße.

Ein zunächst nicht großer, dann langsam wachsender und schließlich entscheidender Teil der Schulvorstände, Eltern und Lehrer indessen zeigte sich einseitig aus der Erkenntnis, dass ein modellhafter Beitrag zur friedlichen Überwindung der Apartheid auf die Dauer auch für sie das Leben im Lande erleichtern würde, weil immer klarer wurde, dass die Rassentrennung nicht würde aufrecht erhalten werden können, allein schon aus wirtschaftlichen Gründen. Nur: welches Konzept konnte dazu führen, dass die deutschen Schulen ein Modellfall für die Zeit nach der Rassentrennung werden?

Zwei Wege standen offen. Der eine würde schon im Kindergarten beginnen und zur frühen Integration der nichtweißen, fremdsprachigen Schülerinnen und

Schüler in die deutschsprachige Schulgemeinschaft führen. Das würde aber sehr lange dauern, zu lange, weil es nötig war, rasch sichtbare Zeichen zu setzen.

So wurde der andere Weg beschritten, für den die in den deutschen Schulen in spanischsprachigen Ländern erprobte „Neue Sekundarstufe“ das Muster lieferte: an den von der Bundesregierung geförderten Schulen im Südlichen Afrika wurden, freilich erst nach jahrelanger, nicht selten erbitterter Debatte und nach zögernder Zustimmung der südafrikanischen Unterrichtsbehörden, „Fremdsprachenzweige“ eingerichtet. Sie haben als Ziel, zunächst in englischer Unterrichtssprache, später zunehmend auf Deutsch die in sie aufgenommenen Schülerinnen und Schüler vom Beginn der Sekundarstufe an zu Sprache und Stoff ihrer gleichaltrigen Mitschüler hinzuführen.

Klar war, dass diesen schwierigen Weg nur bis zum guten Ende würde gehen können, wer besondere Begabung und viel Zähigkeit mitbrachte. Darum wurde ein Auswahlverfahren eingerichtet, durch welches die umliegenden nichtweißen Schulen ihre Besten an die deutsche Schule weitergeben konnten.

Es blieben erhebliche Risiken, vor allem die Gefahr, dass sich in den Schulen so etwas wie eine innere Apartheid zwischen dem deutschsprachigen und dem fremdsprachigen Zweig entwickeln würde. Manche der in diesem Buch versammelten Zeugnisse sprechen davon, aber auch von der Art und Weise, wie die Gefahr fast stets überwunden wurde. Und es bleibt immer noch ein langer Weg zu gehen, wie die ebenso publizierte Zwischenbilanz meines Kollegen und Nachfolgers Lothar Wittmann aus dem Jahre 1990 deutlich zeigt – dem gleichen Jahr, in dem die Überwindung der Apartheid durch die Regierenden in Südafrika begann und Namibia unabhängig wurde.

Doch das Entscheidende ist geschehen: Bundestag und Bundesregierung auf der einen, die Schulträger auf der anderen Seite haben einen Modellfall zur gewaltfreien Überwindung der Apartheid, hin zur Chancengleichheit für alle Bürger Südafrikas, gemeinsam geschaffen. Am Ende werden die Schulen ihren deutschen Grundcharakter zwar behalten haben, aber mehrsprachig geworden sein.

Das war indessen schon vorgezeichnet, lange bevor die Öffnung für nichtweiße Schülerinnen und Schüler begann, und zwar dadurch, dass die Schulen schon seit Jahrzehnten neben dem deutschen auch einen südafrikanischen Abschluss anbieten, die Matrik, und deshalb ein erheblicher Teil des Lehrplans darauf eingestellt ist. Sie werden schließlich Begegnungsschulen im vollen Wortsinn und damit fähig geworden sein, an einer auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik mitzuwirken, die nicht mehr auf einseitige Selbstdarstellung abzielt, sondern Dialog, Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Ländern, Völkern und Menschen fördert.

Es sei mir gestattet, mit einer sehr persönlichen Nachbetrachtung zu schließen. Mir war als bewusstem evangelischen Christen die – überdies theologisch begründete – Apartheid seit jeher ein Ärgernis, ja mehr, nämlich eine Sünde wider Gottes Gebot, nach dem die als sein Ebenbild von ihm geschaffenen Menschen alle die gleiche Würde und gleiche Rechte haben. Die von mir als jungem Menschen noch erlebte und erlittene Rassenpolitik Hitlers und seiner Gefolgsleute hatte meinen Sinn dafür geschärft.

So galt meine Sympathie früh den afrikanischen Befreiungsbewegungen. Als Synodaler der rheinischen Landeskirche unterstützte ich ganz selbstverständlich

das 1971 begonnene Programm des Ökumenischen Rats zur Bekämpfung des Rassismus. Aber durfte in diesem Kampf auch Gewalt angewendet werden? Darüber wogte in den deutschen Kirchen heftiger Streit, an dem ich lebhaft teilnahm. Als allerletztes Mittel, aber nur dann, war und bleibt für mich Gewaltanwendung durch die Unterdrückten legitim, zumal wenn ihr Gewaltanwendung durch die Herrschenden vorausgegangen war. Doch umso mehr stritt ich dafür, alle gewaltlosen Wege zur Überwindung der Apartheid zu gehen, auch wenn viele glaubten, am Ende werde, weil die Regierenden in Südafrika uneinsichtig blieben, nur der Weg der Gewalt noch offen sein.

Für mich war darum das von mir als stellvertretendem Leiter, dann als Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts mitentwickelte und verantwortete „Sonderprogramm Südliches Afrika“ mehr als ein politisch sinnvolles Instrument, nämlich Herzenssache, nicht anders als mein kirchliches Engagement gegen den Rassismus, das mich schließlich ab 1991 zum Vorsitz der – inzwischen wegen Erfolgs aufgelösten – gesamtdeutschen evangelischen Kommission für das Südliche Afrika führte.

Dass ich bei diesem Engagement und darüber hinaus bei der Gestaltung der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik in der Person von Frau Professor Dr. Erika Schuchardt einer gleichgesinnten, überdies wie ich lange der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland angehörenden Mitstreiterin begegnete, ist für mich bis heute Grund besonderer Freude.

Ende April 1994, nunmehr im Ruhestand, wurde ich vom Ökumenischen Rat der Kirchen nach Südafrika entsandt, um als deutsches Mitglied einer internationalen „Eminent Persons Group“ die erste freie Wahl in der Republik zu begleiten. Es war meine erste Reise in das Land, das mir, anders als Namibia, in der Zeit der Apartheid verschlossen geblieben war. Unvergessen bleibt der Anblick, der sich uns immer wieder bot: lange Schlangen vor den Wahllokalen, Schwarz, Weiß und Braun friedlich vereint. Das Wunder des gewaltfreien Endes der Apartheid war geschehen. Dazu als Kulturdiplomate und als Christ ein wenig beigetragen zu haben, gehört zum Schönsten, was ich in vielen Jahrzehnten erleben durfte.



Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik auf dem Prüfstand
Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB und Botschafter a.D. Dr. Harald Ganns

Model of success of foreign cultural politics to be proved
Prof Dr Erika Schuchardt, MP and retired ambassador Dr Harald Ganns

Suksesmodel van buitelandse kultuurpolitiek word bevaagteken
Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, en gesant a.D. Dr. Harald Ganns

Isibonelo senhlanhla sesimo sempucuko sepolitiki engabaza
Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, nenxusa a.D. Dr. Harald Ganns

Begegnungsversuche – erlebt und erlitten. Erfahrungen des ersten deutschen Botschafters im unabhängigen Namibia

*Dr. Harald Ganns, ehem. Deutscher Botschafter in Namibia (1990–1993)
und in der Republik Südafrika (1998–2000)*

21. März 1990, kurz nach Mitternacht. Im großen Stadion von Windhuk wird vor einer teils jubelnden, teils feierlich ergriffenen Menschenmenge die südafrikanische Fahne eingeholt, die des neuen Staates Namibia aufgezogen. Aus der ehemaligen fünften Provinz der Kaprepublik, dem früheren Deutsch-Südwest, wird das jüngste Mitglied der Völkergemeinschaft. Und die Anwesenheit des gerade erst frei gelassenen Freiheitskämpfers Nelson Mandela macht deutlich, dass auch im ehemaligen Mutterland Südafrika der entscheidende Wandel vom Gestern zum Morgen unmittelbar bevorsteht.

Unter den vielen Ehrengästen aus aller Welt auf der beängstigend engen Tribüne sitzt auch der deutsche Außenminister Hans-Dietrich Genscher. Für ihn muss dies ein Moment besonderer Genugtuung sein. Seit mehr als einem Jahrzehnt, und dies nicht erst seit der richtungweisenden Entschließung 435 des Weltsicherheitsrates aus dem Jahre 1978, hat er zusammen mit seinen Kollegen aus der so genannten Kontaktgruppe für einen friedlichen Übergang Namibias in die Unabhängigkeit gewirkt, gerade im eigenen Lande nicht ohne erhebliche Widerstände und Anfeindungen.

Am frühen Morgen des 21. März, seinem eigenen und des neuen Namibias Geburtstag, empfängt Genscher auf der Terrasse der Residenz des künftigen ersten deutschen Botschafters eine Abordnung der deutschsprachigen Namibier. Ihr respektierter Senior, der greise langjährige Vorsitzende des deutschen Schulvorstandes, Dr. Wilhelm Weitzel, dankt dem deutschen Gast für den von ihm wesentlich bestimmten Einsatz der Bundesregierung für ein friedliches und demokratisches Namibia.

Alle, die in die jahrelangen, teils heftigen und kontroversen Diskussionen über den richtigen und in eine für alle Bürgerinnen und Bürger des Landes fruchtbare Zukunft führenden Weg eingebunden waren, wussten, dass der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik dabei eine wichtige Aufgabe zukam: Sie war wie kein anderer Politikbereich dazu prädestiniert, historische und kulturelle Gegensätze zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen Namibias – und auch Südafrikas – zu überwinden, Verständnis zu fördern, gegenseitigen Respekt wachsen zu lassen, schließlich das wichtigste Ziel zu erreichen: die nationale Versöhnung nach den schweren Belastungen aus der Vergangenheit

Eine zentrale Funktion bei diesem Bemühen sollte den deutschen Schulen zufallen. Diese aber waren historisch gerade im Südlichen Afrika eher ein Hort der Abschottung des deutschen Elements gegenüber einer kulturell nicht nur als nicht kompatibel, sondern als minderwertig empfundenen Außenwelt, von der man sich zur Erhaltung der eigenen Standards und Wertvorstellungen klar abgrenzte. Eine Politik der Gemeinsamkeit, des Zusammenlebens unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, der „national reconciliation“ konnte auf diesem Humus nicht wachsen.

Es war deshalb sicher eine der richtungweisenden Entscheidungen in der Geschichte der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, dass im Hinblick auf die entscheidende Bedeutung der Schulen für eine friedliche Zukunft im Südlichen Afrika schon in den siebziger Jahren auf die deutschen Schulträger eingewirkt wurde, ihre Anstalten auch für Nicht-Deutsche, vor allem aber für Nicht-Weiße zu öffnen. Dies war nicht nur deshalb schwierig, weil es den Vorstellungen vieler deutschsprachiger Eltern widersprach, sondern auch weil es nicht im Einklang mit der Politik des Gastlandes stand und daher Mut und Durchsetzungsvermögen erforderte.

Die ersten eher zaghaften Öffnungsversuche gingen auf die Zeit zwischen 1970 und 1980 zurück, wobei man sich zumindest in der Theorie in der ehemaligen Provinz Südwest etwas leichter tun konnte als im restlichen Südafrika: Offiziell zumindest galten viele Gesetze des Apartheidstaates hier nicht, hatte man doch sogar eine gemischtrassige Regierung. Einer wirklichen Öffnung waren aber schon deshalb zunächst enge Grenzen gesetzt, weil der Unterricht in allen deutschen Schulen fast ausschließlich in deutscher Sprache, in begrenztem Maße in Afrikaans erteilt wurde.

Der nächste, entscheidende Schritt von Seiten der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik war daher zwangsläufig: der Vorschlag der Einrichtung so genannter Fremdsprachenzweige für einheimische Kinder aus Schulen in den gemeinhin als *townships* bezeichneten Stadtvierteln. Diese Kinder, ausschließlich nach Qualitäts Gesichtspunkten aufgenommen, erhielten ihren Unterricht in englischer Sprache, wurden allmählich auch mit der deutschen Sprache vertraut gemacht und in den oberen Klassen mit ihren deutschen Mitschülern gemeinsam unterrichtet. Eine beachtliche Zahl dieser Schüler sollte sich im Übrigen später zu einem 13. Schuljahr entschließen, um neben dem südafrikanischen Matrik nach der Klasse 12 ein deutsches Abitur zu machen.

Dies alles war am 21. März 1990, zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit Namibias und nach der für die Zukunft der Republik Südafrika nach der Apartheid-Ära richtungweisenden Parlamentsrede von Präsident de Klerk am 2. Februar 1990, schon Geschichte. Der im Gefolge von Außenminister Genscher zur Übernahme seines neuen Postens angereiste deutsche Botschafter durfte annehmen, dass die heftigen und schmerzlichen Diskussionen zur Schulpolitik der Vergangenheit angehörten, dass spätestens die Unabhängigkeit Namibias auch den letzten Zweiflern klar gemacht haben müsste, dass der von der Bundesregierung und dem gesamten Deutschen Bundestag quer durch alle Parteien vorgegebene, wenn auch teils nur widerstrebend akzeptierte Weg der deutschen Schulen im südlichen Afrika nunmehr klar und unwidersprochen sei. Diese Annahme sollte sich als Irrtum erweisen.

Schon nach wenigen Wochen des Einlebens in das neue Umfeld und nach den ersten intensiveren Kontakten mit der deutschsprachigen Gemeinschaft Namibias wurde rasch klar: so sehr eine wichtige Gruppe vorwärts Denkender sich, vorwiegend durchaus aus eigener Einsicht in das Notwendige, aktiv für die von der Bundesregierung seit langem geforderte und geförderte Öffnung der Schulen einsetzte, so unübersehbar war die weiter bestehende Skepsis, auch der aktive Widerstand einiger Unbelehrbarer mit zum Teil erheblichem Einfluss. Die ernster zu nehmenden Argumente betrafen die Sorge um den Erhalt der

deutschen Sprache und vor allem den als unvermeidlich angesehenen Qualitätsverlust des Unterrichts, Ausdruck der Überzeugung, dass auch von sorgfältig von ihren Grundschulen empfohlenen schwarzen Schülern nur minderwertige Leistungen zu erwarten seien. Aber es gab auch viel Irrationales, kaum Nachvollziehbares, genährt aus der Befürchtung, die angestammte privilegierte Position der deutschen Gruppe durch zu starke Annäherung zu verlieren.

Besonders deutlich wurde dies bei der Diskussion um die Öffnung des Schülerheims der Deutschen Höheren Privatschule Windhuk (DHPS). Kinder anderer Herkunft, anderer Hautfarbe in derselben Schule, mehr und mehr sogar im selben Klassenzimmer zu haben, waren zur Not noch verkraftbar. Schließlich handelte es sich dabei lediglich um fünf oder sechs Unterrichtsstunden, danach ging jeder wieder seines Weges, lebte in seiner ihm angepassten und zustehenden Umgebung. Nicht von ungefähr stand über der Einfallstrasse zum Township Katutura „Suum cuique“ – „Jedem das Seine“, wie es die auch in Namibia gelebte und noch lebendige Philosophie der Apartheid verlangte.

Anders im Heim. Gerade für die Söhne und Töchter weißer Farmerfamilien von weit entlegenen Gehöften war dieses Ersatz des Elternhauses, Heimat für den größten Teil des Jahres. Hier, wenigstens hier, wollte man sich seinen Freiraum erhalten, frei vor allem von der unverständenen Begegnungsphilosophie der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Die Ablehnung der Integration im Schülerheim nahm teilweise kuriose Formen an.

Beispielsweise richtete der Kulturverein einer namibischen Kleinstadt in einer schriftlichen Eingabe an die Bundesregierung die Frage, ob man sich der mit der Aufnahme schwarzer Schülerinnen und Schüler einhergehenden Gefahren im fernen Bonn eigentlich voll bewusst sei: Schließlich drohe aufgrund der Frühreife schwarzafrikanischer Kinder ein erhöhtes Risiko, sich mit HIV-Aids zu infizieren. Die Verfasser des Briefes gingen im übersteigerten Ausdruck ihrer Sorge sogar so weit, der Bundesregierung Fahrlässigkeit in dieser Frage zu unterstellen.

Vor diesem Hintergrund erforderte es durchaus Mut, als zwei halbwüchsige Jungen, schwarz der eine, weiß der andere, vorsprachen und darum baten, nicht nur im selben Haus wohnen, sondern auch dasselbe Zimmer teilen zu dürfen, bis dahin fast durchgehend als letzte Bastion einer gewünschten Separierung als Tabu betrachtet. Die entsetzte Mutter des deutschstämmigen Schülers eilte in die Schule, hatte eine erregte Aussprache mit dem Schulleiter und verließ in Tränen aufgelöst dessen Büro. Und dennoch: die beiden Kinder, die sich ungeachtet ihrer unterschiedlichen Herkunft und vor allem ungeachtet aller vorgelebter Vorurteile aus freien Stücken für ein gemeinsames Zimmer entschieden hatten, durften dieses beziehen – eines der damals noch eher seltenen, daher um so eindrucksvolleren Beispiele für die Zukunftsfähigkeit der Jugend, wenn man sie denn gewähren lässt.

Dieser bemerkenswerte Einzelfall mag verdeutlichen, warum es für mich von Anfang an wichtig war, die Einstellung der Hauptbetroffenen selbst, der Kinder, nicht nur genau zu studieren, sondern auch von ihnen zu lernen, ihr Lebensgefühl und ihre Lebensfähigkeit auf mein eigenes Handeln einwirken zu lassen. Grob skizziert und unzulässig vereinfacht habe ich aus meinen Beobachtungen drei sehr unterschiedliche Phasen der Bewältigung der Begegnung mit dem Anderen im schulischen Umfeld festgestellt:

Kinder im Vorschulalter und auch noch in den ersten Jahren der Grundschule registrieren Unterschiede der Herkunft einschließlich solcher der Hautfarbe im Allgemeinen überhaupt nicht – für sie sind dies keine entscheidenden Merkmale der Wahrnehmung. Zwei meiner eigenen Söhne haben in Togo und in Kamerun Kindergärten mit Begegnungscharakter besucht; hätte ich sie am Mittagstisch befragt, ob sie am Morgen im Sandkasten mit einem weißen oder einem schwarzen Freund ihre Kuchenförmchen gefüllt hatten, hätten sie mich nur verständnislos angeschaut, für sie waren diese Kriterien wegen der gelebten Alltäglichkeit unerheblich.

Anders die Halbwüchsigen, besonders in konservativen Familienstrukturen, in denen die überwiegende Zahl der Deutschstämmigen im südlichen Afrika sicherlich aufwuchs. Sie plapperten nach, was sie zu Hause hörten, und handelten danach. Viele, aber durchaus nicht alle von ihnen, bildeten gelegentlich, oft oder sogar regelmäßig die Sprachrohre für die herabsetzenden Schimpfworte, die billigen Scherze und die beleidigenden Verhaltensweisen, die generationenlanger Rassendünkel hervorgebracht hatte. In ihrer Altersstufe wurde noch nach 1990 wegen physischer Berührungssängste darüber diskutiert, ob gemeinsamer Sportunterricht und vor allem das Umziehen in einer Kabine zumutbar sei.

Schließlich die älteren Schülerinnen und Schüler, die gymnasiale Oberstufe, insbesondere die Abiturklassen. Diese jungen Menschen haben sich vom Elternhaus freigeschwommen, ihre eigenen Entscheidungen getroffen, ihr Verhältnis zu anderen Bevölkerungsgruppen des eigenen Landes geklärt. In welcher Weise – dies hängt in erster Linie von den Rahmenbedingungen ab. Hier haben die Begegnungsschulen ihren wichtigen Platz und ihre entscheidende Rolle. Die inzwischen langjährigen Erfahrungen mit diesem Schultyp im Südlichen Afrika haben entgegen allen Kassandrarufern der Skeptiker bewiesen, dass sie dem Abbau von Vorurteilen dienen, das wechselseitige Verständnis, ja den Respekt fördern, damit wichtige Beiträge zur nationalen Versöhnung und dadurch zum nation building leisten. Meine zahlreichen Treffen und Gespräche, insbesondere mit Abiturientinnen und Abiturienten, haben dies für mich sehr eindrucksvoll deutlich gemacht und damit auch die Richtigkeit dieses Modells bewiesen.

Das Problem waren daher zum Zeitpunkt meiner Ankunft in Namibia auch nicht so sehr die Kinder, sondern diejenigen Eltern, die ihre berührungssängstliche, engstirnige oder sogar unbelehrbare Einstellung auf ihre Kinder zu übertragen suchten, obwohl nach den neuesten nationalen und internationalen Entwicklungen der großen Zeitenwende um 1990 klar sein musste, dass man schon im wohl verstandenen eigenen Interesse Zukunft anders gestalten musste. Als Vertreter der Bundesrepublik Deutschland, auf der Basis der Werte unseres Grundgesetzes und gemäß den vom Deutschen Bundestag mit getragenen außenpolitischen Vorgaben der Bundesregierung, sah ich es daher von Anfang an als meine Aufgabe an, darauf zu achten, dass die Grundsätze der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik gerade bei der Verwirklichung der Idee der Begegnungsschule überzeugend umgesetzt würden – letztlich auch zum Wohle der deutschsprachigen Namibier. Dies bedeutete konkret ständige aktive Begleitung insbesondere der Entwicklung der von der Bundesregierung finanziell und personell am stärksten geförderten Auslandsschule, der Deutschen Höheren Privatschule DHPS in Windhuk.

Der 21. Juni 1990 war bei diesem Bemühen sicherlich ein historisches Datum, für alle Beteiligten, auch für mich selbst, eine Lehrstunde, ein Beleg dafür, wie viel auf dem Weg zu echter Begegnung in der Schule und außerhalb von deren Mauern noch zu tun blieb. Es war, drei Monate nach meiner Ankunft in Namibia, meine erste Grundsatzrede vor der versammelten Gemeinschaft der Eltern im Rahmen einer außerordentlichen Jahreshauptversammlung, die wegen anstehender Vorstandsneuwahlen erforderlich geworden war.

Zum ersten Male seit meinem Eintritt in den Auswärtigen Dienst hatte ich den Eindruck, dass ich mich bei der Berufswahl getäuscht hatte. Die Versammlung, mehrere hundert Personen, angelockt nicht zuletzt von der Neugierde auf den ersten deutschen Botschafter im gerade unabhängigen Lande, geriet zum Hexenkessel, in dem ich mir vorkam wie ein umstrittener Politiker in der heißen Phase des Wahlkampfes. Das Protokoll notiert an einigen Stellen: „Helle Aufregung und Empörung im Saal“, Rufe wie „Hör' doch auf“, „Buh“, „Pfui“.

Ich stand die knapp 20 Minuten am Rednerpult tapfer durch, tröstete mich mit doch auch recht deutlicher Zustimmung und Beifall eines Teils der Versammlung. Tief beeindruckt aber bin ich bis heute von der Reaktion des oben schon erwähnten Nestors und Ehrenvorsitzenden des Schulvereins, Wilhelm Weitzel, sicherlich selbst eines Konservativen im besten Sinne des Wortes, der neben mir saß und sich bei meiner Rückkehr zu meinem Platz an mich wandte und mir zuflüsterte. „Machen Sie sich nichts draus. Diese Leute sind ja so unverständig!“ Herr Weitzel, der danach für viele Jahre für mich eine Art väterlicher Freund war, hat mir damals in seiner Weisheit und Klugheit ganz wesentlich dabei geholfen, nicht den Mut zu verlieren und mich in Fragen der Schulpolitik weiter aktiv zu engagieren und einzumischen.

Was hatte die Versammlung so aufgebracht? Ich unterstrich zunächst noch einmal die Zielsetzung der Begegnungsschule und zitierte den Beschluss des Deutschen Bundestages, in dem es heißt: „Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, den Begegnungscharakter aller deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher und wenn nötig nachdrücklich zu verwirklichen. Dieses gilt insbesondere für das Südliche Afrika.“ Ich betonte und wiederholte dabei, nicht zur Freude aller Anwesenden, „aller“, „nachdrücklich“ und „insbesondere“. Es war klar, dass hiermit auch mit dem Knüppel des Subventionsentzugs gedroht wurde. Auch die Bemerkung, dass Kinder mit dem Begegnungscharakter von Schulen keine Probleme hätten, diese vielmehr von den Eltern kämen, stieß nicht gerade auf Beifall. Konkret forderte ich, mit der Öffnung der Schule nicht auf halbem Wege stehen zu bleiben, auch das Heim in diese Öffnung einzubeziehen – wörtlich: „Die Geduld der Bundesregierung in diesem Punkt ist nicht grenzenlos“ –, die durch den Fremdsprachenzweig notwendige Zweisprachigkeit nicht als Belastung, sondern als Chance zu begreifen, bei den anstehenden Vorstandswahlen auch Vertreter von anderen Gruppen als denen, die den Vorstand bisher dominierten, zu berücksichtigen, einschließlich von Eltern der Kinder des Fremdsprachenzweiges. Letztendlich brachte die Bemerkung, die Apartheid in den Köpfen müsse abgebaut werden, das Fass zum Überlaufen.

Die Quittung für diese unbotmäßige Behandlung eines Großteils der Elternschaft bekam ich – und mit mir diejenigen, die auf meiner Seite standen – noch am selben Abend präsentiert: das Ergebnis der Vorstandswahlen hätte

verheerender nicht ausfallen können! Alle, die als ausgewiesene Befürworter einer weiteren Öffnungspolitik angesehen wurden, erlitten schmerzliche Niederlagen, Eltern von Fremdsprachenzweigkindern wurden nicht berücksichtigt, sogar ein deutschstämmiger Minister der neuen, von der SWAPO angeführten Regierung – Welch' eine Chance für das Ansehen der Schule bei den neuen Herrschern! – landete nur unter „ferner liefern“. Gewählt wurden stattdessen fast ausschließlich Repräsentanten konservativer und konservativster Gruppen. Als ein Hauptverantwortlicher für dieses Desaster wurde von interessierter Seite rasch der neue deutsche Botschafter ausgemacht: dieser habe durch seine nur als Versuch der Wahlmanipulation (sic!) zu verstehende Rede deutlichen Widerstand geradezu provoziert.

Mögen gute Freunde mit mir gemeinsam ernsthaft darüber nachgedacht haben, ob es zweckdienlicher gewesen wäre, mit einer Politik der weichen Welle um Sympathie zu werben, die Fronten waren seit diesem Abend klar abgesteckt. Es begann eine Zeit der Sticheleien und der Anfeindungen. Dabei bediente man sich nicht einmal so sehr der weiterhin heißen Debatten um die richtige Schulpolitik, sondern vorzugsweise einer Reihe von öffentlichkeitsträchtigen Nebenkriegsschauplätzen. Etwa der Tatsache, dass im Garten der Residenz am Tag der Deutschen Einheit einheimische Kulturgruppen auftraten und der Hausherr seine Ansprachen teilweise in der Landessprache Englisch hielt. Ersteres führte in der einzigen deutschsprachigen Tageszeitung Afrikas, der „Allgemeinen Zeitung“, zu Leserbriefen, deren Einschätzung ich dem Urteil meiner Leser anheim stelle: „Botschafter einer Kulturnation lässt Negermusik spielen“ oder „Ist dieser Botschafter überhaupt stolz, ein Deutscher zu sein?“ (Letzteres führte zu Beschwerden bei der Bundesregierung und der Forderung nach meiner Abberufung. Bonn verwies jedoch darauf, der deutsche Botschafter habe an Nationalfeiertagen auch Gebote der Höflichkeit gegenüber den nicht deutschsprachigen Gästen zu berücksichtigen, sie seien nicht der geeignete Anlass, um mit diesen die deutsche Sprache einzuüben.) Auch meine Angewohnheit, Kontakte zur einfachen Bevölkerung und insbesondere zu Musikern und Sportlern zu pflegen, war willkommener Aufhänger für Verdächtigungen und Verleumdungen.

So nervig und teilweise auch schmerzlich diese unliebsamen Begleiterecheinungen bei der Vertretung der Politik der Bundesregierung auch waren, als Amtsträger und von der mir übertragenen Mission zutiefst überzeugt, hatte ich dies zu ertragen und ertrug es auch mit Fassung, häufig auch mit dem notwendigen Humor. Die Grenze des Erträglichen war für mich und mit mir für meine Familie allerdings überschritten, als sich der Zorn auf den Botschafter auf dessen Kinder übertrug: Beim Betreten ihres Klassenzimmers fand meine damals knapp 12-jährige Tochter auf ihrer Bank ein großformatiges Photo ihres Vaters, dessen Gesicht offenbar mit einem Messer mehrfach zerschnitten war. Mein neunjähriger Sohn kam eines Mittags weinend nach Hause mit der Frage: „Papa, was ist SWAPO?“. Er war von Mitschülern mit der Bemerkung: „Du SWAPO, du!“ verprügelt worden: Strafe für die Kinder stellvertretend für ihren Vater, von Kindern vollstreckt, die die Einstellung ihres Elternhauses in die Schule trugen.

Diese Spanne von drei Jahren in Namibia war sicher meine schwierigste Zeit im Auswärtigen Dienst der Bundesrepublik Deutschland, und der Einsatz für den Gedanken der Begegnung und der Versöhnung, in der Schule, aber

natürlich auch darüber hinaus, war der Hauptgrund dafür. Das Festhalten an den politischen und schulpolitischen Zielen wurde allerdings erleichtert durch klare und unmissverständliche Unterstützung aus Bonn. Wichtigster Beleg hierfür ist der in diesem Buch abgedruckte Brief des damaligen Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes an die Deutschen Schulen im Südlichen Afrika. Diese richtungweisende und programmatische Botschaft macht noch einmal deutlich, dass ich mit meiner Rede vom 21. Juni 1990 bis in einzelne Formulierungen hinein keine sektiererische Einzelmeinung, sondern die vom Deutschen Bundestag und allen seinen Parteien mitgetragene Politik der Bundesregierung vertreten hatte.

Hilfreich waren aber auch viele mutige deutschsprachige Namibier, die sich offen auf die Seite des Botschafters stellten und ihn bei seinen Bemühungen stützten. Hilfreich waren die schwarzen Schüler durch ihre Integrationsfähigkeit und auch durch ihre Leistungen, die bald manchen Skeptiker Lügen strafte – der Niedergang des Leistungsniveaus war eben keineswegs zwangsläufig. Hilfreich war die Mehrheit der deutschstämmigen Schüler, die jedenfalls in den älteren Jahrgängen bereit waren, ihre neuen Schulkameraden voll zu akzeptieren, die Begegnung in der Schule als im neuen Namibia logisch und natürlich anzusehen. Ein Glücksfall schließlich war die Heimkehr der so genannten „SWAPO-Kinder“, die viele Jahre in der früheren DDR zur Schule gegangen waren und nun aufgrund ihrer hervorragenden Deutschkenntnisse ohne jede Schwierigkeit in die deutschen Schulen aufgenommen werden konnten, von ihrem Werdegang, ihrem Habitus, ihrer Kleidung, ihren Gewohnheiten her „schwarze Deutsche“, moderner deutsch jedenfalls als mancher blonde, blauäugige Farmerssohn traditioneller Südwestler Prägung. Sie räumten mit manchem Vorurteil auf und waren Ursache mancher Aha-Erlebnisse. Gleichzeitig machten sie deutlich, was hätte sein können, hätten alle namibischen Kinder die Chance gehabt, eine ordentliche Schulbildung zu erhalten. In den Neunziger Jahren wurde einer von ihnen Schulsprecher an der ehemals als besonders konservativ geltenden Deutschen Oberschule Windhuk!

Als ich Namibia im Sommer 1993 verließ, war die Arbeit für das Ziel Begegnung in der Schule sicher nicht erledigt. Aber es waren doch gewaltige Fortschritte erkennbar. Im Theoretischen ließ sich dies in erster Linie an der 1991 angestoßenen Diskussion eines eigenen, in sich schlüssigen Konzepts für die DHPS und deren Begegnungscharakter festmachen. Die langwierigen, teils mühsamen und auch kontroversen Auseinandersetzungen um dieses Konzept endeten 1993 mit dessen Verabschiedung durch die Jahreshauptversammlung.

Zwei Zitate aus dem Text des Konzepts lesen sich geradezu wie eine verspätete Rechtfertigung alles dessen, was nach meinem ersten Auftritt vor der Schulgemeinschaft noch kritisiert worden war. „Der von vorausschauender Klugheit bestimmten Entscheidung der Öffnung der Schule für alle Bevölkerungsgruppen schon vor vielen Jahren ist die innere Überzeugung von der Richtigkeit dieses Schrittes gefolgt.“ Und: „Als Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft ist die Schule dem Gedanken der nationalen Versöhnung in einem pluralistischen und demokratischen Umfeld verpflichtet.“. Natürlich war es auch ein Stück persönlicher Genugtuung, dass die von mir in fast jeder Rede geforderte „kreative Unruhe“, als unzulässige Unterminierung des konservativen Credo „Ruhe ist

die erste Bürgerpflicht“ in Teilen der Elternschaft lange Zeit unverstanden und kritisiert, zu solch erfreulichen Ergebnissen geführt hatte.

Aber auch die Praxis hatte sich in vielen Bereichen verändert: Vertretung der Eltern der Kinder des Fremdsprachenzweiges im Schulvorstand, Schaffung von Möglichkeiten für diese Eltern, den weitgehend in deutscher Sprache ablaufenden Versammlungen zu folgen, wachsende Akzeptanz, teilweise schon Selbstverständlichkeit der Präsenz von Kindern anderer als deutscher Herkunft nicht nur in der Schule, sondern auch im Heim und bei außerschulischen Aktivitäten.

Als ich fünf Jahre nach dem Abschied aus Windhuk 1998 in Pretoria erneut einen Botschafterposten übernahm, zu dessen Zuständigkeiten deutsche Auslandsschulen mit Begegnungscharakter, nun in Südafrika, gehörten, war inzwischen noch klarer erkennbar, wie richtig und zukunftsweisend die Grundsatzentscheidung der siebziger Jahre zur Öffnung der Schulen war und ist. Besonders beeindruckt hat mich in diesem Zusammenhang die Deutsche Schule in Hermannsburg, weil sie in einem besonders konservativen Umfeld den Charakter einer Begegnungsschule geradezu vorbildlich demonstriert.

Der DHPS in Windhuk werde ich allerdings immer besonders verbunden bleiben. In ihr und mit ihr habe ich einige meiner schwersten Stunden als deutscher Diplomat erlebt und erlitten, ihr verdanke ich aber auch einige besonders bewegende und prägende Erfahrungen. Natürlich war es bei der Bewältigung der mit der Durchsetzung des Begegnungsgedankens verbundenen schwierigen Aufgaben hilfreich, dass ich mich der Schule in mehreren Funktionen näherte und sie deshalb besser und von vielen Seiten kennen lernte: als Vertreter des wichtigsten Förderers, der Bundesrepublik Deutschland, als nicht stimmberechtigtes Mitglied des Schulvorstandes, als Vater zweier Schüler, schließlich in meiner Eigenschaft als Leiter einer Arbeitsgemeinschaft auch als unbezahlte Teilzeitlehrkraft, nämlich als Trainer der Fußballmannschaft Unter 20.

Die schönsten Stunden, manchmal bei Auswärtsspielen sogar Tage, in Namibia habe ich mit diesen, meinen, Jungs erlebt. Nicht etwa weil wir nach einer ersten Spielzeit des Kennenlernens und der Gewöhnung zweimal in Folge namibischer Juniorenmeister wurden – das war schön und eine Bestätigung der geleisteten Arbeit. Wichtiger aber war das Erlebnis gemeinsamer, teilweise sehr schweißtreibender Anstrengung von jungen Leuten unterschiedlichster Herkunft für ein gemeinsames Ziel: blonde Farmersöhne aus Otavi, Schüler des Fremdsprachenzweigs aus dem Ovamboland, Coloureds aus Khomasdal, und selbstredend auch die so genannten SWAPO-Kinder aus der früheren DDR. Natürlich: im Sport mag einiges leichter sein als im harten Kampf ums tägliche Überleben, erst recht wenn man Erfolg hat. Und dennoch: wer an der Integrationsfähigkeit gemischtrassiger Gesellschaften zweifelt, der wäre nach wenigen Tagen oder Stunden mit uns eines Besseren belehrt worden. Da zählte nicht mehr Herkunft oder gar Aussehen, sondern nur noch die Leistung am Arbeitsplatz. Wenn ich voraussetzen darf, dass man dies richtig versteht, so konstatiere ich: meine Fußballspieler waren alle farbenblind geworden. Und deshalb sahen sie besser und vor allem weiter als andere.



Eine ausgestreckte Hand ist eine halbe Brücke

An outstretched hand is half a bridge

'n Uitgestrekte hand is 'n halwe brug

Isandla esilulamiwe isinxenye webubhuloho lokuwela

Über Bildung als ein Instrument zur Befreiung und Versöhnung

Professor Sibusiso Mandlenkosi Emmanuel Bengu, Botschafter der Republik Südafrika in Deutschland; erster Bildungsminister in der Regierung Nelson Mandela (1994)

Mein Glückwunsch gilt Frau Professor Dr. Erika Schuchardt MdB, für ihre exzellente Dokumentation des Kulturaustausches, die als Grundlage für den Brückenbau und ein besseres Verständnis zwischen unterschiedlichen Nationen dienen könnte. Ihr Buch ist deshalb so bedeutsam, weil es selbst ein „Brückenbauer“ ist und dabei die Rolle der Bildung beim Brückenbau eindrucksvoll hervorhebt.

Zu dieser Feststellung berechtigt mich meine frühere Tätigkeit als südafrikanischer Minister für Bildung in der Regierung von Präsident Mandela. Als erster Bildungsminister in einem ab 1994 nach Versöhnung strebenden Südafrika habe ich selbst erfahren, was es bedeutet, Bildung als ein Instrument zur Befreiung von Menschen zu handhaben, die jahrhundertlang Unterdrückte oder Unterdrücker waren. Ich weiß auch, dass Bildung nicht nur frei macht, sondern auch Menschen aus unterschiedlichen Kulturen miteinander versöhnt. Sie zerstreut die Furcht vor dem Unbekannten.

Da mein Vater zeit seines Lebens ein lutherischer Pastor in Natal war, lernte ich die positiven wie auch die negativen Seiten des Kirchenlebens in Südafrika kennen. Das Negative war der Rassismus, der innerhalb der Kirche von Menschen praktiziert wurde, die sich selbst Christen nannten. Als schwarzer Christ war ich enttäuscht und verärgert darüber, vom Besuch der deutschen lutherischen Kapelle ausgeschlossen zu sein, die sich in unmittelbarer Nähe unserer Hütte in der St. Ansgars-Mission in Roodepoort, Südafrika, befand.

Auf der Versammlung des Lutherischen Weltbundes in Daressalam berichtete ich erstmals darüber, dass die Beteiligung der deutschen Kirchen an der Apartheid eine Behinderung im Kirchenleben Südafrikas darstellte. Die Versammlung erklärte, dass Apartheid den „status confessionis“ erfüllte. Dies bedeutete, dass jeder Christ und jede Kirche bekennen musste, dass Apartheid eine Sünde ist. Als die deutschen Kirchen das selbst nach Ablauf von sieben Jahren noch verweigerten, trat ich entschieden dafür ein, diese rassistischen Kirchen aus dem Lutherischen Weltbund auszuschließen. Im Jahr 1984 schloss der Lutherische Weltbund dann die deutschen Kirchen tatsächlich aufgrund ihres Rassismus aus. Das war eine schmerzliche Anklage von Christen und Kirchen mit Verbindungen zu Deutschland und deutscher Kultur.

Während meiner Tätigkeit als Exekutivsekretär für Forschung und Soziales des Lutherischen Weltbundes von 1978 bis 1991 gehörte es zu meinen Aufgaben, den Kirchen dabei zur Seite zu stehen, sich durch Nachdenken über die Wurzeln von sozialer, politischer und ökonomischer Ungerechtigkeit und das entsprechende Handeln wieder zu entdecken. Einen Großteil unserer Zeit widmeten wir Problemen, mit denen die Kirchen in Afrika konfrontiert waren. Diejenigen, die sich Veränderungen entgegenstellten, können nicht in Abrede stellen, dass der Lutherische Weltbund Beratung anbot.

Als ich 1994 Bildungsminister wurde und sämtliche Schulen Südafrikas in meinen Kompetenzbereich fielen, war mir bewusst, dass die deutschen Schulen, die unter dem Einfluss der deutschen Kirchen standen, sich der Heraus-

forderung stellen mussten, sich vom Rassismus loszusagen. Meine allererste juristische Festlegung, die dann zum Gesetz erhoben wurde, war es, getrennte Schulausbildung aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Glauben oder sozialer Herkunft zu untersagen. Diejenigen, die sich geweigert hatten, die Sünde der Apartheid zu bekennen, mussten nun den Gesetzen des Landes folgen, als die Tore zu Bildung und Kultur für alle aufgestoßen wurden.

Das Bewusstsein der Notwendigkeit des Brückenbaus rührt von negativen Wahrnehmungen her, die wir als Südafrikaner von einigen Teilen der deutschen Gesellschaft in der schweren Zeit der Apartheid hatten. Einige damals in Südafrika wirkende deutsche Missionskirchen haben sich bereits für die der Apartheid bewusst oder unbewusst gegebene Unterstützung entschuldigt.

Meiner Meinung nach sollten auch gegen die Unterstellung, dass die Vorschriften und die Praxis der „Chancengleichheit“ es Unternehmen unmöglich mache, weiße Jugendliche auszubilden, und dass dies zu Benachteiligungen am Arbeitsplatz führe, Gegenargumente angeführt werden. Diese Ansicht wird anscheinend von denen vertreten, die die Prinzipien der Chancengleichheit ablehnen und die Ungleichheiten der Apartheid vorziehen. Statt dessen sollte man hervorheben, dass die Chancengleichheit bezweckt, allen Südafrikanern gleiche Möglichkeiten einzuräumen, ihr Potential in einem von Rassismus und Sexismus freien Südafrika voll auszuschöpfen.

Ich hoffe, dass diese Darlegung eine Ergänzung der von Botschafter H. Ganns abgegebenen Erklärung ist, in der er den Widerstand seitens des konservativen und erst recht des rassistischen Teils der deutschen Bevölkerung in Namibia beschreibt. Das zitierte Schreiben vom Bonner Auswärtigen Amt an die deutschen Schulen im Südlichen Afrika vom August 1990 legt Zeugnis davon ab, dass sich der gegenwärtige Charakter der dortigen deutschen Schulen erst nach 1990 entwickelte.

Nochmals unterstreichen möchte ich meine Wertschätzung für das Buch von Professor Schuchardt und seine erkennbar auf Frieden gerichtete Zielsetzung. Wir Südafrikaner glauben, dass es für die internationalen Beziehungen entscheidend ist, nicht die Fehler der Vergangenheit zu betonen, sondern die Bausteine zu finden, auf denen eine friedliche Zukunft errichtet werden kann. Die Tore zu Bildung und Kultur für alle weit zu öffnen ist in der Tat die Garantie einer friedlichen Zukunft für alle.

Ein Wort zu: Kleines Wunder oder Erfolgsmodell

Hanno Rumpf, Botschafter der Republik Namibia

Im Zentrum der Begegnungsschulen steht – wie das Wort bereits impliziert – die Begegnung verschiedener junger Menschen aus unterschiedlichsten Kulturen mit den unterschiedlichsten Sprachen.

Im Zentrum der Begegnung steht die Art und Weise des Miteinanders – also einer Kultur des Umgangs, die sich im Idealfall aus Respekt füreinander, Toleranz, aber auch der positiven Neugierde an der Begegnung mit anderen Kulturen zusammensetzt.

Begegnungen, die tiefer und langfristiger sind, als das flüchtige Begegnen es erlaubt, verlangen von uns, dass wir aufeinander zugehen, einander kennen lernen, zusammenarbeiten und uns austauschen.

Ein ganz wichtiger Aspekt dieser Art des Miteinanders ist die Sprachvermittlung, und hierbei können die Begegnungsschulen mit ihrem bilingualen Ansatz durchaus einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten, denn durch das Erlernen einer fremden Sprache nähert man sich der anderen Kultur in nachvollziehbaren, kleinen Schritten. Der eigene Horizont muss sich öffnen und versuchen zu begreifen, zu verstehen, ohne sich die Dinge vorschnell und oberflächlich anzueignen.

Vor diesem Hintergrund sind die Begegnungsschulen im Südlichen Afrika, aber eigentlich überall auf der Welt, Schulen, die nicht nur zur Völkerverständigung beitragen, sondern auch langfristig dazu beitragen, den Frieden in der Welt zu sichern.

Begegnungsschulen sind eine Investition in unsere Zukunft.

Das vermag Prof. Erika Schuchardt eindrucksvoll zu belegen mit der hier vorliegenden Dokumentation, in der betroffene Schüler, Eltern, Lehrer und Politiker selbst das Wort ergreifen. Ihr gilt mein herzlicher Dank.



An die Verschiedenheit glauben:
Wer hat wen entdeckt?

Believing in diversity:
Who discovered whom?

Om aan verskeidenheid te glo:
Wie het vir wie ontdek?

Ukukholwa okufanayo nokuthi
ubani owaqala ukubona ubani na?



Jenseits der Apartheid unterwegs
seit 1986:
Begegnungen an den Deutschen Schulen
im Südlichen Afrika



Lernen ist jede Anstrengung wert,
da es alle Beteiligten belohnt

Learning is well worth every effort
as it pays back everyone involved in it

Vir die leerproses is alle moeite geregverdig,
aangesien alle betrokkenes voordeel daaruit trek

Ukufunda kulingene kakhulu wonke umsebenzi nakukonke ukuzama,
futhi kusize kakhulu bonke ababandakenyekayo

Der deutsche Beitrag zum Brückenbau von der Apartheid zum modernen demokratischen Südafrika

Prof. Kader Asmal, Minister für Bildung der Republik Südafrika

Südafrikaner und Deutsche teilen das Bedürfnis, die vergangenen gesellschaftlichen und politischen Teilungen zu überwinden. Beide Länder waren gezwungen, umfangreiche wirtschaftliche Wiederaufbauprogramme aufzulegen. Beide sahen sich der Aufgabe gegenüber zu gewährleisten, dass die gesamte Bevölkerung in den Genuss der Demokratie kommt. Letzteres ist in vieler Hinsicht schwieriger als die Korrektur der verzerrten Wirtschaftspolitiken der Vergangenheit. Die Fortdauer der Demokratie erfordert eine ideologische Wende, ein Umdenken der Menschen hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung.

Die Bildung ist von repressiven Regimes zur Formung und Manipulation von Menschen mit dem Ziel benutzt worden, sie willfährig und gefügig zu machen. Dies war sicherlich in Südafrika der Fall, wo Bildung bewusst zur Begrenzung der intellektuellen und wirtschaftlichen Entwicklung der Schwarzen eingesetzt wurde. Sie diente nicht dazu, das kreative und intellektuelle Potential jedes Einzelnen zu fördern, sondern wurde im Gegenteil dazu benutzt, sie auf nichts weiter als bestimmte Arten manueller Arbeit vorzubereiten. Die Hinterlassenschaft dieser sozialen Instrumentalisierung wird uns noch viele Jahre erhalten bleiben.

Die deutsche Bundesregierung beweist großes Verständnis für die Bildungsprobleme in Südafrika und hat schon 1988 ihre deutschen Schulen für Schüler aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen geöffnet. Erhebliche zusätzliche Mittel wurden zur Deckung der Kosten im Zusammenhang mit dem Schulbesuch benachteiligter Schüler aufgebracht; so konnten diese kostenlos in den Genuss einer ausgezeichneten Bildung kommen. An den deutschen Schulen wurden die so genannten Neuen Sekundarstufen für Schüler aller Rassen eingerichtet. Diese Schulen sind heute echte Begegnungsorte, wo Kinder jeder Hautfarbe und Rasse, jeden Bekenntnisses oder Glaubens gemeinsam lernen und interkulturelle Toleranz sowie gegenseitiges Verständnis einüben.

Etwa 20 Prozent der Schüler dieser Schulen stammen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Jedes Jahr legen 60 bis 70 dieser Schüler an den Deutschen Schulen ihr Matrikexamen (Prüfung am Ende der 12. Klasse) ab. So verbreitern sie die Humankapitalbasis in Südafrika zum Nutzen seiner weiteren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung. Außerdem unterhalten die deutschen Schulen ein enges Netzwerk mit Partnerschulen in nahe gelegenen Townships, aus denen die Schüler ausgewählt werden. Lehrerausbildungsprogramme und andere gemeinschaftsnahe Programme einschließlich der Errichtung von Computerzentren und Bibliotheken in ausgewählten Partnerschulen ergänzen das Programm.

Die Geschichte der Neuen Sekundarstufe an den deutschen Schulen ist eine Erfolgsstory. Die Bundesrepublik Deutschland kann stolz auf den Beitrag sein, den sie beim Bau von Brücken zur Überwindung der Hinterlassenschaft der Apartheid in Südafrika leistet.



Fahrten zum europäischen Erbe:
Die Vergangenheit wieder in Besitz nehmen

European Heritage Tours
– repossessing the past

Toere na die Europese erfenis
– om die verlede weer in besit te neem

Ukuvakasha kwa base
Yurobhu kuze uthole okudlulile

**Ubuntu ngumunto ngabanye – One is a person through others.
Das Experiment Begegnungsschule im Rückblick eines Lehrenden.
Für Brenda M.**

*Michael Stimpel, DS Johannesburg 1996–1999/Internationale UNESCO-Schule
IGH Heidelberg*

Ich bin so alt wie die Apartheid, fast zumindest.¹ Während der langen Jahre des Hochverratsprozesses gegen Nelson Mandela² ging ich auf die Volksschule. Aufs Gymnasium kam ich im Jahr des Massakers von Sharpeville.³ Meine Studien schloss ich ab im Jahr, als Steve Biko „unter ungeklärten Umständen“ im Polizeigewahrsam starb.⁴ Zwanzig Jahre nach dem Schüleraufstand von Soweto⁵ fand ich den Weg ins Südliche Afrika, vom BVA/ZfA als Auslandsdienstlehrkraft an die DS Johannesburg geschickt.

So könnte mein Lebenslauf auch geschrieben werden. Aber wer in Deutschland würde ihn verstehen können? Auch mir ist er so erst bedeutungsvoll geworden, seit ich ihn durch meine Arbeit als Brückenbauer an der DSJ und durch die vielen Begegnungen mit Menschen, Institutionen und Situationen dort in Südafrika mit Einsicht und Gehalt erfüllt habe. Das wage ich heute zu sagen, aber wie viele Stationen habe ich bis dahin absolvieren müssen!

Dabei fühlte ich mich gar nicht schlecht auf meine Aufgabe vorbereitet, als ich im Januar 1996 in Johannesburg eintraf. In 13 Jahren an der Internationalen UNESCO-Schule Heidelberg hatte ich ständig mit fremden (genauer gesagt: 46 verschiedenen) Nationalitäten zu tun gehabt, hatte von Klasse 6–13 Kinder in Latein, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch und Philosophie unterrichtet und mir nebenbei die Fakultas in Italienisch erworben sowie 4 Semester DaF am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg studiert.

Meine ganze Inbrunst als junger Lehrer aber hatte den außerunterrichtlichen Veranstaltungen gegolten, von einfachen Wanderungen über Hochgebirgsdurchquerungen bis hin zu Expeditionen in die hinterste Türkei. Dabei hatten sich immer „odysseische Charaktere“ unter den SchülerInnen gefunden, die sich von meiner Begeisterung für die Menschen, ihre Geschichte und Kultur, vor allem aber auch die Naturschönheiten der Länder, aus denen unsere Schüler

¹ 26.5.1948 knapper Wahlsieg der National Party D. F. Malans und Beginn der Apartheid-Politik.

² 1956–1961 Treason Trial gegen Nelson Mandela und 155 weitere Angeklagte in Johannesburg: Freisprüche für alle.

³ Am 21.3.1960 wurden bei Demonstrationen gegen die Passgesetze im Township Sharpeville südlich von Johannesburg 69 Menschen von der Polizei erschossen.

⁴ Am 18.8.1977 wurde der Gründer des Black Consciousness Movement, Steve Biko, von der Polizei verhaftet, verhört und gefoltert. Am 12.9.1977 war er tot. Zu Biko vgl. das Buch von Donald Woods, *Biko*, London: Penguin Books 1978, revised and updated edition 1987.

⁵ Am 16.6.1976 begann der Schüleraufstand in Soweto, dessen erstes Todesopfer Hector Petersen wurde.

kamen, anstecken ließen, Eltern, die mir ihre Kinder ins Abenteuer anvertrauten, und Direktoren, die die Genehmigung zu solchem Tun auf ihre Kappe nahmen.

Das gemeinsame Band zwischen all diesen Beteiligten war eine Art Urvertrauen, ein rational nicht mehr beschreibbares grundlegendes Gefühl, das sich in längerer Zeit gegenseitigen Erlebens irgendwann eingestellt haben musste, eine Art vorwegnehmendes Wissen um den Erfolg des doch erst noch zu Vollbringenden. Anders ist nicht zu erklären, dass so viele Menschen so hohe Risiken eingegangen sind.

Als ich 1994 Maggie Reiff aus Windhoek/Namibia, eine Stipendiatin des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD), ein Jahr lang an unserer Schule betreute, tauschten wir uns aus: wie hielten mein Leben in Baden-Württemberg und die Unterrichtsvielfalt an der Gesamtschule Heidelberg gegen ihr Leben zwischen elterlicher Farm in Namibia und dem Unterrichten an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek. Damals konnte ich noch nicht ahnen, dass ich nur zwei Jahre später die Chance bekäme, selber in diesem Teil der Welt zu leben und zu unterrichten.

Von unschätzbarem Wert sind mir bis heute die vielen Erklärungen geblieben, die Eckhard Klenkler, der Gründer und langjährige Leiter des Fremdsprachenzweiges an der DHPS in Windhoek, uns auf der Vorbereitungstagung des BVA in Santa Cruz und Köln im November 1995 gegeben hat. Er wurde nicht müde, uns zu erklären, welche Ambivalenzen die Geschichte und die von ihr „erzeugten“ Menschen in den Ländern des Südlichen Afrika prägen. Er lehrte uns, die Ratio hinter den jeweiligen Weltsichten und Geschichteerzählungen zu verstehen. Ich habe mich an seine Mahnung, mit Urteilen und Parteinahmen sehr zurückhaltend zu sein, wohlweislich gehalten und so Öffnung und Vertrauen bei den südafrikanischen Gesprächspartnern gefunden.

Wer wäre nicht geblendet, und zumal wenn er aus einem so nüchternen Land wie Deutschland kommt, wenn man ihn begrüßte mit „How can I help?“ und „It's a pleasure talking to you“? So geht es einem ja dauernd in Südafrika, und selbst wenn man das nach einiger Zeit als höfliche Floskeln und „Oberflächenphänomene“ zu durchschauen meint, bleibt etwas tiefgehend Positives in einem zurück; man fühlt sich herausgefordert, in gleicher Münze zurückzuzahlen.

Ich war noch nicht einen Monat an der Schule, da hatte mir eine unbekannte Hand ein Vogelpaar aus Ton mit der deutschen Aufschrift „Willkommen“ auf meinen Platz im Lehrerzimmer stellen lassen. Das musste jemand aus meiner Fremdsprachenklasse gewesen sein, kombinierte ich. Ausgerechnet aus jener Klasse, die mir gleich bei der Eröffnungskonferenz vom Lehrer des Vorjahres als „die schlimmste der Schule“ warnend beschrieben worden war.

Ich hatte mich durch eine spontane Fragebogenaktion den SchülerInnen vorgestellt und von ihnen Informationen über sich selber, ihren Hintergrund und ihre Interessen erbeten. Daraus entwickelte sich ein kleiner „Schriftverkehr“ nach Art der *dialogue journals*⁶ zwischen mir und der Klasse.

⁶ Unter *dialogue journals* versteht man ein freies Schreiben und Antworten zwischen Lehrer und Schüler im Heft eines Schülers, das zu freier Sprachproduktion anregen soll und die Möglichkeit informeller Richtigstellungen in den Lehrerantworten bietet.

Auf dem ersten Elternabend der damals noch F-Zweig genannten Neuen Sekundarstufe stellte ich mich den Eltern aller F-Klassen als neuer Kollege vor, zu ihrer Überraschung und Erleichterung auf Englisch. Viel tiefer aber beeindruckte ich die Eltern „meiner“ Klasse an jenem Abend, als ich ihnen sagte, was ich gegenüber ihren Kindern empfand: „I find that they are charming.“

Ich hatte nur meinem Gefühl Ausdruck verliehen, ohne jede Berechnung und vor allem ganz ohne zu wissen, was ich in den Eltern damit auslöste, die über Jahre hinweg über ihre Kinder von Seiten der Lehrer durchgehend Negatives hören müssen. Es war mir, als hätte ich den Gordischen Knoten durchschlagen! Für mich hatte eine Initialzündung stattgefunden, deren Druckwellen über das inzwischen bestandene Matrik und – in drei Fällen – sogar das Abitur hinaus bis auf den heutigen Tag andauern.

Ein Balken aber machte noch keine Brücke, und so ließ ich keine Gelegenheit verstreichen, den Kontakt mit diesen Eltern immer wieder zu suchen und auszubauen. Ich erinnerte mich sehr genau daran, wie viele Gläser Tee ich in Heidelberg mit türkischen Vätern hatte trinken, wie viele Walnüsse ich mit ihnen hatte knacken müssen, bis ich für ihre Töchter die Erlaubnis, an Klassenfahrten teilzunehmen, erwirkt hatte. Was hatte damals den Ausschlag für sie gegeben, mir, dem Fremden und dazu noch: dem fremden Mann, ihre Töchter anzuvertrauen, deren besonderen Schutz das Konzept der Familienehre (Namuz) von ihnen forderte? Dass ich ihnen über die Zeit bekannt geworden war; dass ich ihnen als verlässlich, als „Mann von Ehre“ erschienen war; vor allem aber dass ich sie aus eigenem Antrieb aufgesucht, ja sie überhaupt wahrgenommen hatte, dass ich ihnen unverstellt und auf derselben Ebene begegnet war.

Unter den vielen braais⁷, an denen ich im Laufe der Zeit an Samstagen auf dem Schulgelände teilnahm, ragt in meiner Erinnerung der hervor, der schlagartig die Situation an der DSJ im Jahre 1996 beleuchtet. Während die Gruppe der Fremdsprachenklasse, also die schwarzen und farbigen Eltern mit ihren Kindern, auf der einen Seite des Schwimmbades der Schule ihren braai vorbereiteten, taten nicht einmal 50m von ihnen entfernt die Eltern einer „weißen“ Klasse dasselbe. Aber eben: jede Gruppe für sich, ohne dass es einen Kontakt zwischen den Gruppen gegeben hätte. Da ich in beiden Klassen unterrichtete, kursierte ich zwischen ihnen, aß mal hier mit und unterhielt mich mal dort. Ich war noch zu frisch an der Schule, als dass ich den Vorschlag gewagt hätte, ob man sich nicht vielleicht um dasselbe Braaifeuer setzen könnte, und es hätten mich darin sicher auch einige Eltern unterstützt.

Als ich später mit Kollegen über diese seltsame Konstellation sprach, diagnostizierten einige dies sofort als Rassismus und beanspruchten damit die Deutungshoheit, einige von den deutschen Kollegen, wohlgemerkt, denn die südafrikanischen sind da viel zurückhaltender. Rassismus? Es kam mir bei den meisten Eltern auf beiden Seiten eher vor wie eine riesengroße Verlegenheit (ich rede hier nicht von den eher wenigen, die entschieden fragten, was „die“ eigentlich hier an der *Deutschen* Schule verloren hätten). Viele „weiße“ Eltern bewegten sich auf dem Schulgelände, als gehörte es ihnen, mit der größten

⁷ Braai ist der südafrikanische Ausdruck für barbecue oder Grillen.

Selbstverständlichkeit, und wären die anderen eben nicht dagewesen, wäre dieses Verhalten auch verständlich gewesen und niemandem weiter aufgefallen. Nun aber waren „die“ da; auch „die“ gehörten nun zur Deutschen Schule zu Johannesburg, aber wie bescheiden, scheu, ja, fast ängstlich traten sie auf! Ich kann nur mutmaßen, was in ihnen vorging. Sahen sie sich in einer Art Schuld der DSJ gegenüber, weil sie Schulgeldermäßigung bekamen? Gingen diese Gefühle der Inferiorität in einer weißen Umgebung noch tiefer? Oder war es nur die ungewohnte Umgebung, weit weg von ihrem Wohngebiet, die fremde Sprache, die vielen fremden Leute?

Ich empfand all dies viel schärfer 1996, als ich noch neu und unvertraut mit allem war, als in den folgenden drei Jahren. Man gewöhnt sich ja auch an das Leben hinter Gittern vor den Fenstern, vor den Türen. Am Ende sieht man diese Gitterstäbe gar nicht mehr, während man am Anfang von den Neuen Sätze hört wie: „Ich weiß gar nicht, wie man es aushalten kann, ständig hinter Gittern zu leben!“

Ein zweites kommt hinzu: wir vermittelten, wir „Kurzzeitsüdafrikaner“ sehen doch, ob wir wollen oder nicht, ob wir uns intensiv auf das Land vorbereiten oder „die Dinge auf uns zukommen lassen“, alles von außen, alles aus einer mitteleuropäischen bürgerlichen Mittelklassenperspektive, die wir oft geneigt sind für *die* Sicht der Welt zu halten und die wir, unbewusst, zum Maßstab unseres Verhaltens, wenn nicht aller Dinge machen. Außerdem kommen wir als die – im Vergleich zu den Ortskräften – hochbezahlten Experten, also Wissenden, und arbeiten – notgedrungen? – von oben herab: „Sie haben ein Problem? Sagen Sie uns das Problem, wir haben die Lösung.“ Keine langen Diskussionen. Die Zeit ist knapp. Zeit ist Geld. Geld ist auch knapp. Effizienz ist Trumpf. Mehr Effizienz bei sinkenden Mitteln ist die Devise der Stunde.

Es ist sehr schwer bis unmöglich, dagegen anzuarbeiten, und doch, möchte ich sagen, ist dies die vielleicht wichtigste Aufgabe eines vermittelten Lehrers in Südafrika: sein Beobachtungsvermögen zu schärfen, seine Empathie zu vertiefen, durch Mitteilung und Diskussion seine Deutungsversuche immer wieder zu korrigieren, vor allem aber: sich einzulassen, teilzunehmen am Leben der Menschen dort, um glaubhafter und vertrauenswürdiger zu sein, sich selbst und den einem anvertrauten Menschen.

Von der unerwarteten, eher befremdenden Idee, in jeder Familie einmal einen Tag und eine Nacht zu verbringen, mit den Kindern im Schulbus heimzufahren und morgens zur Schule zurückzukehren, nahm ich allerdings wieder Abstand: zu sehr hätte mich das im Kollegium exponiert und zum belächelten Außenseiter machen können und wäre wohl auch von den Eltern als zu aufdringlich empfunden worden. Beides hätte der langfristigen Zielsetzung meiner Arbeit geschadet. Immerhin kam es aber schon im ersten Jahr zu Einladungen in Familien nach Soweto und in Stadtteile, in denen die „coloureds“ konzentriert waren.

Das war eine neue, ganz handgreifliche Lektion für mich: dass in der Zeit der Apartheid von der weißen Regierung jeder seinen Platz angewiesen bekam, nach seiner Hautfarbe und übersichtlich getrennt von den anderen; so erklärten sich die „homelands“, so das System der „townships“: die Nicht-Weißen, in Abstufungen allerdings, als Arbeiter-Verfügbarmasse der weißen Herrenrasse:

wit baasskap, weiße Herrschaft. In diese sorgfältig um die von den Weißen bewohnten Städte herum angelegten Schlafstädte, die townships, hatten die schwarzen Arbeiter jeden Abend zurückzukehren, wobei sorgfältig darauf geachtet wurde, dass sie jederzeit ihren Pass vorzeigen konnten und auch die Ausgangssperre peinlich genau einhielten. Natürlich kamen Hunderttausende wegen Passvergehen mit dem Gesetz in Konflikt und landeten im Gefängnis.⁸ Vielleicht können uns die Bilder aus dem Palästina dieser Tage einen Eindruck von der willkürlichen Übermacht auf der einen und den Gefühlen ohnmächtiger Unterlegenheit und wachsender Wut auf der anderen Seite vermitteln. Auch dort begann die Situation im selben Jahr 1948, hat aber nicht die Wendung ins Hoffnungsvolle nehmen können wie in Südafrika.

So lernte ich z. B. das Baragwanath Hospital in Soweto kennen, das größte Krankenhaus auf der Südhälfte, oder die Vista University, weil mich Schülereltern mit Stolz durch ihre Arbeitsstätten und ihre Wohnorte führten. Und mit welcher Aufmerksamkeit und Fürsorglichkeit, damit ich einen vorteilhaften Eindruck mitnehme und vor allem damit mir ja kein Haar gekrümmt würde an diesen „wildem“ und für Außenstehende – und das waren alle, die nicht dort wohnten, – schwer einzuschätzenden, ja gefährlichen Orten! Erst sehr viel später wurde mir klar, was meine Besuche, die ich aus Anteilnahme und Interesse an den Menschen und ihrem Leben unternahm, ihnen haben bedeuten müssen, als nämlich eine Abordnung des Kollegiums an der Beerdigung der Frau eines unserer schwarzen Arbeiter teilnahm und dabei Kollegen, die seit mehr als 25 Jahren in Südafrika lebten, gestanden, zum ersten Mal nach Soweto zu fahren.

Nachdem ich mich nun auch alleine nach Soweto traute, nahm ich die einzigartige Gelegenheit wahr, an drei eiskalten Tagen in den Schulferien im Juli 1996 an den Anhörungen der *Truth and Reconciliation Commission* (TRC)⁹ als Beobachter teilzunehmen. Diese fanden in der Regina Mundi Church statt, in der Zeit der Apartheid einem Zentrum schwarzen Widerstands, in dem heute noch die Einschusslöcher der Polizeikugeln in den Wänden von der Geschichte des *struggle* erzählen.

Obwohl doch Außenstehender und in keiner Weise an dieser Vergangenheit beteiligt, empfand ich Scham angesichts der Haltung der vielen vielen Familieneingehöri-gen von Opfern der Polizeigewalt, die, statt Rache und Vergeltung

⁸ Erschütternde Schilderungen der Lebensumstände der Bevölkerungsmehrheit zur Zeit der Apartheid finden sich in Father Trevor Huddlestons aufregendem Buch *Naught for your comfort*, Johannesburg: Hardingham and Donaldson and London: Collins 1956.

⁹ Zwischen April 1996 und 1998 versuchte die Wahrheits- und Versöhnungskommission im Auftrag Präsident Mandelas unter Vorsitz Erzbischof Tutus die Untaten des Apartheidsregimes aufzudecken und den Versöhnungsprozess über den Weg der Wahrheit voranzubringen, indem zur Voraussetzung für eine Amnestie die vollständige und wahrheitsgemäße Aussage des Täters gemacht wurde.

Eine lesenswerte Zusammenfassung der Protokolle der Kommission auf Deutsch findet sich in dem Buch *Das Schweigen gebrochen. „Out of the shadows“. Geschichte – Anhörungen – Perspektiven*. Wahrheits- und Versöhnungskommission Südafrika. Vorwort von Desmond Tutu. Nachwort von Dullah Omar. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel; Wien: Südwind 2000

zu fordern, wie es in meinem Inneren hochkam, in mir unvorstellbarer Demut nur darum bitten zu dürfen, wie und wo ihre Angehörigen gefoltert und getötet worden waren, und die um deren Gebeine bitten, um sie würdig beerdigen zu können.

Die Sitzungen mussten öfter unterbrochen werden, weil die Angehörigen und Zeugen von Weinkrämpfen geschüttelt wurden und manchmal nicht mehr zu beruhigen waren. Doch auch an den Vorsitzenden der Befragungen gingen diese Aussagen und Erschütterungen nicht spurlos vorüber. Erzbischof Tutu sagt in einem Interview¹⁰, selbst strikte Disziplin und spirituelle Routine hätten manchmal nicht ausgereicht, das in den Geständnissen und Aussagen zu Gehör gebrachte Furchtbare verarbeiten zu können. Ich musste mir immer wieder klar machen, dass es für die erst 1994 endgültig aus dem Schatten der Apartheid getretene Mehrheit der Bevölkerung etwas ganz Unerhörtes sein musste, hier zum ersten Mal öffentlich ihr Leid aussprechen, herausschreien zu dürfen – und dafür nicht bestraft zu werden, sondern öffentlich Gehör zu finden.

Die Folterer und Mörder hatten „nur Befehle befolgt“; manche gingen allerdings so weit, für sich in Anspruch zu nehmen, sie hätten mit der Intention der Politik, die nichtweiße Bevölkerungsmehrheit für immer niederzuhalten, übereingestimmt: auch die Niederländische Reformierte Kirche habe ja nichts anderes gepredigt. Wie bekannt einem Deutschen, der die Auschwitzprozesse schon denkend mitbekommen hatte, das vorkam. Und doch: kein Grund zur Selbstgerechtigkeit! Wie und wozu wäre ich, sagte ich mir, im 3. Reich oder in Südafrika geworden oder gemacht worden, hätte ich nicht den unverdienten Vorzug gehabt, eine Jugend in Demokratie und Wirtschaftswunder zu verbringen. Der Dank dafür, sagte ich mir, könne doch nur darin bestehen, anderen dieselben Umstände als Voraussetzung zur Entfaltung ihres Lebens angedeihen zu lassen.

Esse est percipi (sein ist wahrgenommen werden). Wie wahr jener Satz der Sozialphilosophie ist, erwies sich mir auch in jedem der kostbaren Gespräche mit Eltern aus dem Fremdsprachenzweig/NSS. Wenn die Menschen merkten, dass ihnen nicht nur der Schulfunktionär und die Autoritätsperson einer ihrem Leben entrückten „weißen“ Institution gegenüber saß, sondern ein offener und an dem, was sie sagten, persönlich interessierter und Anteil nehmender Gesprächspartner, tauten sie rasch auf, und dann dauerte es nicht mehr lange, bis sie mir ihr Herz ausschütteten. Die sich so im Laufe der Begegnungen herausbildende Vertrauensbasis ermöglichte mir dann auch, offen und deutlich zu sprechen, um in der gemeinsamen Sache – der Bildung und Erziehung des Kindes – eine gemeinsame Strategie zu finden.

Ich fühlte mich aber auch in die Verantwortung genommen über das gewöhnliche beruflich-professionelle Maß hinaus. Ich spürte einen Anspruch aus der Ernsthaftigkeit meiner Gesprächspartner und aus der geschichtlichen Situation erwachsen, dem ich mich nicht verschließen konnte.

¹⁰ Frankfurter Rundschau Magazin vom 12. 1. 2002 *Ich bin ein Gefangener der Hoffnung*. Vgl. auch sein Buch: Desmond Mpilo Tutu, *No future without forgiveness*, London, Sydney, Auckland, Johannesburg: Rider 1999

Die Widersprüche, denen ich täglich begegnete, waren schreiend: hier affluent white South Africa in den leafy Northern suburbs mit ihren extravaganten malls, und ebenso hier an den Straßenkreuzungen zerlumpfte Mütter mit auf den Rücken geschnallten Kleinkindern Hilfe heischend in den Abgasen der großen Limousinen; hier die Deutsche Schule, ein überdurchschnittlich gut ausgerüsteter, sicherer Luxusdampfer, umbrandet von einem Ozean von Armut und Unsicherheit nur 20 km entfernt in den kargen, oft ausgeraubten Staatsschulen der staubigen Townships; hier die sorglos-drängende Frage „Was könnte ich mir noch kaufen?“; dort versteckt ein Schuldirektor vor mir seinen durchgeschauerten Hemdkragen unter einem nicht weniger zerschlissenen Jacket. Hier die Entbindung einer Bekannten im Einzelzimmer einer Privatklinik; dort im Bara liegen zwanzig Mütter, durch Gazedbahnen getrennt von anderen zwanzig, alle haben sie AIDS, und für keines ihrer Kinder bringt die Regierung das Geld für Virodene auf.

Was konnte ich tun? Ich war verwirrt durch meine Beobachtungen außerhalb der Schule und durch das Geschehen innerhalb nicht weniger, denn so sehr auch die Kinder in der Fremdsprachenklasse meine Sympathien hatten, so schwierig waren sie doch zu unterrichten, und bei aller Liebe: die DSJ hat hohe akademische Standards.

Es lohnt, sich einmal zu vergegenwärtigen, welchen Zerreißproben man die Kinder des Fremdsprachenzweiges/NSS auch dann aussetzt, wenn man ihre Aufnahme an den Begegnungsschulen bejaht:

- sie kommen aus verschiedenen Kulturen, auch wenn sie die Hautfarbe zu einen scheint
- sie sprechen verschiedene (schwarze) Muttersprachen
- sie gehören verschiedenen Konfessionen an
- ihre Elternhäuser unterscheiden sich in sozialer Hinsicht und nach akademischem Hintergrund stark
- die Elternhäuser sind durch die Belastungen der Apartheitszeit häufig so geschädigt, dass sie keinen verlässlichen Hintergrund für ein Schulkind in anspruchsvoller Umgebung bilden können
- die Erziehungsvorstellungen und Verhaltenserwartungen der DS und der Elternhäuser unterscheiden sich manchmal gravierend voneinander
- die heimische Umgebung der Kinder ist oft geprägt von der Erfahrung physischer Gewalt
- Werte der DS spielen im Lebensumfeld eines Kindes eine untergeordnete bis keine Rolle; es genießt einerseits das Sozialprestige, an eine angesehene Schule zu gehen, entfremdet sich dadurch aber zugleich der Masse der Gleichaltrigen
- der tägliche Stress ist erheblich in physischer und psychischer Hinsicht: teilweise Busfahrzeiten von bis zu 4 Stunden am Tag; die geistige Belastung, neben der mitgebrachten Muttersprache oft noch 3 „fremdere“ Sprachen (Englisch, Afrikaans und die echte Fremdsprache Deutsch) jonglieren zu müssen; ständig mit der Befürchtung des Scheiterns im Nacken leben zu müssen, vor allem das Gefühl haben zu müssen, das eigene, individuelle Scheitern könne als Beweis der Minderwertigkeit gegenüber den Weißen gewertet

werden, aber auch die hohen Hoffnungen der eigenen Familien zu enttäuschen, für die stellvertretend das Kind den sozialen Aufstieg durch die Schule vollzieht.

Vieles, was ich in Südafrika schon bald für mich beobachtete und niederschrieb, hatte ich – mutatis mutandis – an der Internationalen Gesamtschule Heidelberg über 13 Jahre hinweg in der täglichen Arbeit nicht nur mit den ausländischen Schülern im DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Unterricht, sondern in der Orientierungsstufe und in den Hauptschulklassen auch im Unterricht mit deutschsprachigen Kindern aus den verschiedensten Milieus erlebt und erfahren. So war ich auch in der glücklichen Lage, auf diese Vorerfahrungen zurückzugreifen und sie langfristig für meine Arbeit in der NSS fruchtbar zu machen. Dazu war es erforderlich, mich vor allem mit den einheimischen Lehrern, ihren Erfahrungen und ihrer Unterrichtstradition vertraut zu machen.

Ich hatte Glück im Unglück: am „Vermitteltentisch“ im Lehrerzimmer war zufällig für mich kein Platz mehr frei, ich war einfach zu spät ins Lehrerzimmer gekommen. Stattdessen kam ich zu sitzen neben Mikail Iakounine, Ortskraft für Englisch und Afrikaans aus St. Petersburg in Russland; John Jacobs, Ortskraft, angestellt für Theater, Pantomime und Verwandtes, Schüler von Marcel Marceau in Paris, dem damals einzigen farbigen Lehrer an der DSJ; Myrtle Dittberner, deutschstämmiger Ortskraft, Geschichte, 30 Jahre an der DSJ, der einzigen Lehrkraft, die Zulu sprach – von ihrem Aufwachsen auf der Farm her; Johann Papendorf, Afrikaans, einem großen Liebhaber des italienischen Films und der Psychologie C. G. Jung; später kamen noch Nick Williamson dazu, der farbigste Charakter unter den Lehrern, business economics und public speaking seine Fächer, Schriftstellerei seine Profession, und Musa Mthembu, der einzige schwarze Lehrer an der DSJ, Mathematik, ein unglaublich reiches Spektrum persönlicher Erfahrungen, Hintergründe, Ansichten und Urteile, das hier versammelt war. Und an dieser reich gedeckten Tafel hatte ich den Vorzug, mich täglich bedienen zu können, nicht ohne meinen eigenen Beitrag den anderen zu offerieren. Ich habe nie vorher und nicht nachher in einem Lehrerzimmer solche Bereicherung aus Gesprächen erfahren.

In vielfältiger Brechung erlebte ich in diesen Gesprächen die südafrikanische Geschichte und Gegenwart und musste mir auf all das meinen Reim machen. Zugleich war ich in Gefahr, den Kommentar zu verletzen, mich zum Außenseiter zu machen, wenn ich mich dem Kontakt mit den Vermittelten allzu stark entzog. Normalerweise schweißt die fremde Umgebung im Ausland, auch wenn es sich nicht um das Leben in Compounds oder Ghettos handelt, ja auch Widerstrebende zusammen. Das aber war in Johannesburg nicht nötig, denn man lebte frei in einem Stadtteil und mit Nachbarn seiner Wahl, oder auch des Zufalls.

Auch ich machte von dieser Freiheit Gebrauch. Ich bestellte mir kein deutsches Fernsehen, und ich las mehrere Jahre lang keine deutschen Zeitungen (außer im Blick über die Schulter des einen oder anderen Kollegen). Stattdessen erstellte ich mir meine eigenen Archive aus Zeitungsartikeln und Videomitschnitten aus dem südafrikanischen Fernsehen, baute mir eine Bibliothek zum Südlichen Afrika auf und wurde Mitglied in verschiedenen akademischen Gesellschaften, einer katholischen Kirchengemeinde in einem „farbigen“ Teil der Stadt, frequentierte aber auch Veranstaltungen des Südafrikanisch-deutschen

Kulturvereins und des Goetheinstituts, um nur zwei Beispiele für viele zu geben. Wie an einem Webstuhl einen bunten Teppich knüpfend, so zog ich meine Verbindungsfäden über Johannesburg. Es machte mir Spaß, auf diese Weise Personen und Ideen zusammenzubringen und für mein Lernen und Lehren nutzbar und fruchtbar zu machen.

Jetzt musste ich noch eine einfache, aber aussagemächtige Formel finden, in der sich meine Absichten kristallisierten. Zuerst orientierte ich mich an Hartmut Von Hentigs Ausspruch *„Die Menschen stärken, die Sachen klären“*. Das war mir um so plausibler, als die Sachen eben furchtbar diffus erschienen und ich die mir anvertrauten Menschen gerne gestärkt hätte, diese Stärkung aber von innen heraus zu erfolgen hatte, um nachhaltig zu sein und keine neue Abhängigkeit zu erzeugen. Zudem: was hieß „stark“? Wenn ich den Lebensmut nahm, mit dem eine allein stehende arbeitslose schwarze Mutter vier Kinder durchs Leben brachte: was, wenn nicht das, war denn Stärke? Aber wenn ich dann sah, wie dieselbe Frau sich ängstlich an der DSJ herumdrückte und fast nur mit den Augen zu sprechen wagte, wo weiße Eltern das „Herr im Haus – Gebaren“ ganz selbstverständlich an den Tag legten: war das wirklich mit Schwäche richtig zu kennzeichnen?

Offenbar muss man zum Verständnis des Selbstbewusstseins und des Verhaltens einer Person sowohl ihre individuellen Erfahrungen als auch die Auswirkungen kollektiver, sich über lange Zeiträume erstreckender Erfahrungen einbeziehen. Ich möchte das an einem Zitat veranschaulichen, das ich der Mandela-Biographie von A. Agemann entnehme:

„Du wirst nie deine Freiheit kriegen, du bist nichts, nur ein Kaffer. Der weiße Mann ist hier, um zu herrschen, und dies ist sein Land, du bist hier, um den Weißen dieses Landes zu dienen. Ein Kaffer ist ein Hund, und du bist ein Hund, und Mandela ist ein Hund. Du kannst 101 Dokortitel haben, aber du bist ein Kaffer, du bist eine Nummer, du bist nichts.“ (Erinnerung Steve Tshwetes an den Beginn seiner zwölfjährigen Haftzeit auf Robben Island)¹¹

Das bedeutet nun aber, dass man nicht hoffen kann, in kurzer Zeit und mit wenigen Worten und Gesten rückgängig und ungeschehen zu machen, was in hunderten von Jahren gewachsen ist und als kollektives Geflecht die Seelen und das Leben aller überzieht. Andererseits, wer nicht die verwegene Hoffnung hegt, es sei dennoch möglich, aus dem Schatten der Vergangenheiten herauszutreten, hat von vornherein verloren. Es gilt also, das eigene feine Flämmchen der Hoffnung beharrlich am Brennen zu halten und mit den Flämmchen anderer zu einer lodernden Fackel zu verbinden, die schließlich doch mit ihrem Licht die Welt zu erhellen und mit ihrem Feuer die Menschen zu wärmen vermag.

Wie konnte ich diese sich mir nach und nach einstellenden Erkenntnisse und Überlegungen in der täglichen sachbezogenen Arbeit umsetzen?

Als Lehrer war ich der Vertreter der zu erfüllenden Curricula und Schulabschlüsse auf der einen und der Kinder mit ihren oft ganz heterogenen Entwick-

¹¹ zitiert nach Albrecht Hagemann, *Nelson Mandela*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1995, S.83 und S. 158

lungsbedürfnissen auf der anderen Seite. Besonders im Fremdsprachenzweig war darum ein individuellerer Zugang und eine breitere Beziehung zu den Kindern von Nöten, aber nicht nur dort, denn eine solche einseitige Konzentration auf einen Teil der Schülerpopulation hätte – zu Recht – die oft als privilegiert etikettierten weißen Kinder in eine unfruchtbare Opposition getrieben. Gab es denn nichts, was die Verständnis- und Entwicklungsbedürfnisse beider Gruppen erfasste?

Als eine Kollegin mich schon bald nach meiner Ankunft in Johannesburg fragte, ob ich interessiert sei, mit ihr und einem Schülervater einen Adventure Club zu gründen, dessen outings SchülerInnen aller Hautfarben zugänglich sein sollten, rannte sie bei mir offene Türen ein, denn ich hatte in Deutschland ja vieles in dieser Hinsicht schon unternommen, und so sagte ich mit Freuden ja dazu, denn ich empfand instinktiv, dass es eine solche zielbestimmte Interaktion wäre, die alle Sinne und Kräfte in den Jugendlichen ansprechen und anspannen und ihnen neue Erfahrungen mit sich selber und neue Interaktionen miteinander in der Natur ermöglichen würde. Zu meiner Freude beteiligten sich auch viele Eltern an den Ausflügen. Das hatte über den Vorteil, mehrere erwachsene Aufsichtspersonen und Autofahrer zu haben, hinaus die Annehmlichkeit, zwanglos ins Gespräch über viele Themen zu kommen und sich so gleichsam absichtslos erfahren und ausloten zu können.

Die Fahrten dokumentierten wir in einem fortlaufend wachsenden Klassenalbum. Hier wurde auch der Grundstock gelegt zu einer reflektierten Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer eigenen Person. Es war nur logisch, dass ich sie zu so vielen Plätzen außerhalb der Schule mitnahm wie nur möglich (in Südafrika stößt das ja an sehr enge Grenzen wegen der Transport- und Sicherheitsprobleme). So schlug ich Brücken zu anderen Schulen an deren Tagen der Offenen Tür, Jubiläen oder Redewettbewerben, aber auch schon zu Universitäten in Johannesburg oder Pretoria: sie sollten sehen, dass ihnen kein Bereich der Wirklichkeit mehr verschlossen war, sie sollten die Schwellenängste verlieren. So wurden auch sie gelegentliche Besucher des Goetheinstituts, wenn es um Deutsch, Berufskunde, Filme oder auch Philosophie ging.

Aber wir machten hier nicht halt. Ich war ja schließlich nicht nur DaF-Lehrer, sondern mit heißem Herzen auch Lateinfachleiter. Da musste ich im Unterricht viele Brücken bauen zwischen der antiken Welt und Sprache und dem modernen Leben. Der Lateinunterricht bot mir aber auch die Möglichkeit, die Engführung auf das Deutsche und Deutschland aufzubrechen und Europa als Horizont und Perspektive einzuführen.

In radikaler Konsequenz des Gedankens, dass nichts bildender sei als reflektierte Autopsie, fuhren 28 SchülerInnen, davon 3 aus der Neuen Sekundarstufe, und zwei Mütter, eine aus der NSS und eine deutschsprachige Mutter, die selbst lange in Westafrika gelebt hatte, mit mir für 17 Tage nach Rom und an den Golf von Neapel. Als wir erst dort waren, hatten wir die Schirmmützen aus dem Vorfeld vergessen, z. B. die eifrig erörterte Frage, ob das noch eine „richtige“ Lateinerfahrt wäre, wenn „die“ auch mitführen, oder ob es dienstlich zulässig sei, wenn ich am Ende der Fahrt die NSS-Schüler und die eine Mutter noch für 2 weitere Wochen durch Italien und die Schweiz mit nach Deutschland nähme. Dafür konnte bedauerlicherweise zwar keine dienstliche Genehmigung erteilt werden;

im Interesse der gelebten Begegnungsidee nahm ich die Verantwortung für den zweiten Teil der Fahrt jedoch auf mich, und die Erkenntnisse und Freude der Teilnehmer gaben mir darin Recht. Am Ende war jeder und jede dankbar, das gemeinsam erlebt zu haben, und wie auch das Leben weiter verlaufen wird, bleibt uns doch diese Erfahrung des „ersten Mals“, des „Augenöffners“ oder wie manche es ausdrückten, der „chance of a lifetime“, die, was auch kommt, nicht übertroffen werden kann.

Oder fast nicht, denn zwei Jahre später machten wir uns auf eine 24-tägige Fahrt durch alle Teile Griechenlands. 24 (schulfreie!) Samstage lang hatten wir uns unter Anleitung einer jungen griechischen Abteilungsdirektorin des SAIIA (South African Institute of International Affairs) jeweils 4 Stunden lang auf die Exkursion vorbereitet, Neugriechisch gelernt, uns mit griechischer Geschichte und den balkanischen Wirren beschäftigt, an der griechischen Filmwoche und einem Symposium zur griechischen Kultur im Südlichen Afrika an der Rand Afrikaanse University (RAU) teilgenommen. Diesmal kamen schon 6 Schülerinnen aus der NSS mit und stellten damit ein Drittel der Teilnehmer, und diesmal fragte niemand mehr, ob dies noch eine „richtige“ Lateinerfahrt wäre. Das zeigte mir, wie sich die Dinge im Laufe der Zeit doch normalisieren, wenn man im Ton freundlich und in der Sache nachhaltig bleibt.

Was brachten diese Fahrten den Jugendlichen? Man sprach Deutsch miteinander oder Englisch, ein bisschen Italienisch versuchte man oder Griechisch: und es funktionierte sogar. Man lernte, wie Europa „funktioniert“. Man setzte den eigenen Fuß auf die Monumente, die man nur aus den Geschichtsbüchern gekannt hatte. Man ließ sich vom göttlichen Wind des „Wolkensammlers Zeus“ auf dem Olymp das Haar zerzausen oder man tauchte, schaumgeboren, aus der Ägäis, kurz: man konnte Maß nehmen an den Gegenständen der Belehrung aus dem Unterricht selbst und dabei vieles über sich und sein Verhältnis zur Welt herausfinden. Einer der Teilnehmer aus der NSS brachte es für sich auf diese Formel:

„Ich habe erkannt, dass, wenn man etwas wirklich will und dafür arbeitet, einem nichts unmöglich ist.“¹²

Im Grunde hatte der erkannt, worum es in jedem Lehren gehen muss: die Jugendlichen dazu zu befähigen, in eigener Entscheidung, in eigener Regie und aus eigener Kraft ihre Lebensentscheidungen treffen und ihr Leben eigenverantwortlich führen zu können.

¹² Ich freue mich feststellen zu können, dass sich meine Überlegungen und Erfahrungen eng mit den Zielvorstellungen des Rotary Long Term Youth Exchange Programme berühren; dort heißt es unter „Objectives“ u. a.:

1. to further international goodwill and understanding by enabling students to study first hand some of the accomplishments and problems of people in lands other than their own;
2. to enable students to advance their education [...] in an environment entirely different to their own and undertaking study of courses and subjects not available to them in secondary schools in their own country;

Interessanterweise berührt sich diese Erkenntnis eines südafrikanischen Jugendlichen mit dem, was mir Denise Mooloo von der Gauteng Legislature auf einem Seminar am Goetheinstitut sagte:

*„Do not pity the poor, rather give them
the opportunity to develop themselves, to grow.“*

—

**Sehen lernen und lehren hinzusehen
verlässliche Strukturen schaffen
da sein
Anteil nehmen, auch Partei ergreifen
Teil eines *network of caregivers* werden**

Das ist es, was ich zu meinem kleinen Teil als einzelner Lehrer versucht habe in die Tat umzusetzen, und das ist es, was die Deutschen Schulen im Südlichen Afrika im Großen versuchen, getrieben zunächst von der Politik, mittlerweile aber als Selbstläufer, nachdem die von mir oben kurz angedeuteten Anfangsschwierigkeiten in Teilen der Elternschaft der immer aktiveren Anteilnahme gewichen sind. Das liegt an mehreren Faktoren.

Zum einen ist die Zeit wichtig, die man braucht, um auf Veränderungen anders als nur defensiv und abschirmend oder verweigernd zu reagieren. Im Verlauf dieser Zeit sind an den Schulen von Seiten des BVA/ZfA, der vermittelten Lehrkräfte, dann aber auch aufgeschlossener Eltern und Ortskräfte viele *Initiativen vermittelnden Charakters* entfaltet worden, die alle Bausteine zu der großen Brücke darstellen, auf der es künftig einen regen Austauschverkehr zwischen den Kulturen an den Deutschen Schulen geben wird. Der Ruf nach der „unverfälschten Bewahrung des Deutschtums“ und der deutschen Sprache in ihrer Reinheit, der noch 1996 lautstark als Argument gegen die Aufnahme nicht-deutschsprachiger Schüler an die DSJ zu hören war, ist in den 6 Jahren,

-
3. to broaden their outlook by learning to live with and meet people of different cultures, creeds and colours than their own and by having to cope with day to day problems in an environment completely different to the one they have experienced at home;
 4. to act as ambassadors for their own country [...]and by imparting as much knowledge as they can of their own country to the people they meet [...] abroad;
 5. to study and observe all facets of life and culture in the country where they are hosted so that on return to their home country, they can pass on the knowledge they have gained.

Rotary Exchange Students, because they are away from home, tend to become more mature faster than their friends left at home, looking after their own money, and doing things that they might not normally have done. They learn to confidently participate in public speaking, and may even learn another language. ... Many Youth Exchange Students become leaders of tomorrow.

die seitdem vergangen sind, immer schwächer geworden. Sicher hat hierbei auch der Schülerschwund durch mangelnden Nachzug aus Deutschland, aber auch aus der deutschen Gemeinde in Johannesburg selbst eine erhebliche Rolle gespielt.

Am wichtigsten aber scheint mir die gegenseitige Erfahrung aus dem Miteinander bei sehr vielen schulischen Veranstaltungen (bunten Abenden, Basaren, Elternabenden, Sportveranstaltungen, Konzerten und Theaterabenden, Elternbeirats- und Schulvorstandssitzungen), aber auch aus der gemeinsamen Interessenlage als Eltern, die ihren Kindern ein Optimum und Maximum an guten Startchancen für ein durch den Besuch der DSJ nicht mehr nur auf Südafrika beschränktes Studium und Berufsleben verschaffen wollen. Mit anderen Worten: den Eltern ist mit der Zeit immer bewusster geworden, dass **die Gemeinsamkeiten die Unterschiede bei weitem überwiegen**.

An der DS Johannesburg lassen sich deutlich 3 Phasen dessen ausmachen, was ich „**wechselseitige Integration**“ nennen möchte.

In der „**Gründerphase**“ von 1988–1993 baute der damalige Fremdsprachenzweigleiter, Herr Herrmann, ein Netz von Partnerschulen um die DSJ herum auf.

In der „**Stabilisierungsphase**“ von 1994–2001 haben Herr Dr. Thielsen und Frau Müller, die Nachfolger Herrn Herrmanns als Leiter bzw. Leiterin der nunmehr Neuen Sekundarstufe, die Auswahl der aufzunehmenden SchülerInnen auf eine gesicherte Basis gestellt und die Matrik- und Abiturprüfungen auch für NSS-SchülerInnen zum Normalfall werden lassen.

Vor uns liegt, noch vorbereitet von Frau Müller, aber seit Januar 2002 in den Händen von Herrn Ruf als dem Leiter der Neuen Sekundarstufe, die dritte Phase der „**wechselseitigen Integration**“: die „**Vertiefungsphase**“. Sie ist gekennzeichnet durch die Aufnahme von nicht-deutschsprachigen Kindern schon in den Kindergarten und in die Primarstufe mit dem Ziel, diese ab Klasse 5 in den muttersprachlich-deutschen Zweig aufzunehmen, neben dem allerdings die Neue Sekundarstufe mit DaF ab Kl.5 weitergeführt werden soll. In dieser Phase erfährt die DSJ eine enorme Verbreiterung ihrer Basis: ihr Einzugsbereich wird ausgeweitet, und die längere Verweildauer der Kinder an der Schule wird zu einer engeren Anbindung auch der Elternhäuser an die DSJ führen. Hierdurch wird aus der „Insel“ DSJ immer mehr eine „Halbinsel“, deren Einbindung in süd-afrikanische Kontexte immer dichter und nachhaltiger wird.

Ich sehe neben der *Frühintegration* zwei weitere Betätigungsfelder für die DSJ der Zukunft, deren Verstärkung weit in die südafrikanische Gesellschaft ausstrahlen und den grundlegenden Intentionen der auswärtigen Kulturpolitik voll entsprechen würde: ich meine einerseits eine **Lehrerfortbildung**, die nicht nur die Ortskräfte an der DSJ, sondern, wie schon in Ansätzen verwirklicht, auch Lehrer der Partnerschulen der DSJ einbezieht, dabei aber immer noch nicht stehen bleibt, sondern in die Lehrerbildungsinstitutionen des Landes einbezogen wird. Gerade im Hinblick auf die Implementierung des ambitionierten *Curriculum 2005*, das abzielt auf **outcomes-based education**, hätte die deutsche Pädagogik der letzten Jahre zur südafrikanischen Lehrerbildung einiges beizutragen. Das Goetheinstitut übrigens ist ja schon länger in die Fortbildung einheimischer Deutschlehrer involviert und stellt den Fachberater DaF.

Die anderen Bausteine, die auch schon teilweise an den Deutschen Schulen im südlichen Afrika bereitliegen, betreffen **outreach programmes**, die sich an Kinder, Eltern und Lehrer der ehemals benachteiligten Wohngebiete wenden. Auch hier könnte mit positiver Wirkung für den Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland geworben und das Ansehen Deutschlands im Südlichen Afrika und damit mittel- und langfristig die deutschen Interessen, speziell auch die Wirtschaftsinteressen, gefördert werden.

In den Berichten der SchülerInnen aller deutscher Schulen im Südlichen Afrika klingt immer wieder an, wie viel Nutzen sie aus dem 13. Schuljahr gezogen haben nicht allein für die Abiturvorbereitung, sondern vor allem was die selbständige Ordnung ihres Denkens und ihre Welt- und Selbstsicht angeht. Es wäre zu wünschen, dass ihnen dieser geschützte Erfahrungsraum auch in Zukunft erhalten bleibt. So könnten auch ohne terminliche und andere Schwierigkeiten sowohl das südafrikanische Matrik als auch das darauf folgende deutsche Abitur absolviert werden, das ja nach den übereinstimmenden Berichten der SchülerInnen in mehrfacher Hinsicht eine extreme Anforderung für die NSS-SchülerInnen darstellt.

Es ist also der **Humantransfer**, der gestärkt und ausgebaut werden müsste, Menschen also, die *in der Zeit* mit den Einheimischen zusammen leben und arbeiten. Das sollte in beiden Richtungen geschehen: durch Entsendung von Spezialisten ins Südliche Afrika und durch verstärkte Schüleraustausch- und Stipendienprogramme für Studenten aus dem Südlichen Afrika, die in Deutschland studieren wollen. In den Berichten der SchülerInnen springt ja immer wieder ins Auge, wie anregend und beflügelnd für die Lernmotivation die von ihnen absolvierten Deutschlandaufenthalte sich ausgewirkt und wie viel sie gerade auch in ihrer persönlichen Entwicklung davon profitiert haben.

Da die finanziellen Mittel und die Personaldecke jedoch jetzt schon bis zum Zerreißen gespannt sind, würde jedes zusätzliche Engagement nicht mehr kostenneutral geleistet werden können, sondern eine Allokation neuer Mittel erfordern. Dass diese gut angelegt wären und für den deutschen Staat sicher reiche Frucht trügen, davon legt dieses Buch beredtes Zeugnis ab.

Ich möchte das stolze Wort eines jungen Mädchens an das Ende meiner Ausführungen stellen, das zeigen mag, welchen Weg Menschen auch in einer verhältnismäßig kurzen Zeit zurückzulegen im Stande sind, wenn man sie aufmerksam und geduldig dabei begleitet. Brenda M. schreibt:

„When I got to be in the Olympic team that was not the end of my achievements. Instead, it was only the beginning. Allow me to introduce to you the new prefect of the German School for the year 2002. (...) Yet I promise again that the Deutsche Schule and the whole world haven't heard the last of Brenda M.“

Ich glaube, dass ich den Menschen in Südafrika mehr Dank schulde als sie mir und als ich ihnen durch mein Lehren dort habe abstaten können. Wenn man mich aufforderte, in kurzen Worten zu sagen, was ich aus Südafrika mitgenommen habe, dann kann ich dies nur in drei Wörtern leisten: sie zeigten mir **Freundlichkeit**, **Mut** und **Demut** als den Weg, den ich in meinem weiteren Leben zu gehen hätte.

Goethe hat einmal geschrieben: „**Man weiß erst, dass man ist, wenn man sich in anderen wiederfindet.**“ Ich danke den Menschen in Südafrika, dass sie mir diese Möglichkeit gegeben haben. Seitdem weiß ich, dass, wer einmal in Afrika gewesen ist, nie mehr wird unglücklich sein können.



Das ‚Outreach Programm‘ der Deutschen Schule Pretoria – Fachleute
im Computer-Raum

Stehend von links: H. Mgwenya (Vorsitzender des Schulvorstandes der Bajabulile P.S.); Dr. R. Schmid (Leiter der neuen Sekundarstufe der DS Pretoria); Dr. Gessner (BMW); P. Moabelo (Schulleiter der Bajabulile P.S.); H. Jeske (Computerfachmann der DSP); W. Johannes (Vorsitzender des Schulvorstandes der DSP)

Sitzend von links: U. Heye (Deutsche Botschaft); Schüler der Bajabulile P.S.

The ‚Outreach Program‘ of the German School Pretoria – experts at
the computer room

Die „Outreach Programm“ van die Duitse Skool Pretoria - vakkundiges in die rekenaarvertrek

i“Outreach Programm“ seskole seJalimane, Pretoria - abahlakaniphile endaweni sokubal

Reach out for the stars. Die Outreach-Programme an den deutschen Begegnungsschulen im Südlichen Afrika, dargestellt am Modell der DS Pretoria

*Dr. Reinhard Schmid, DS Pretoria, Leiter der Neuen Sekundarstufe,
Manager Outreach-Programme*

Das Jahr **1988** markiert einen Meilenstein in der Geschichte der DSP: Am 29. Februar konnte nach einer langen Vorbereitungsphase der Unterricht im neuen **Teilzweig** beginnen, und die Öffnung der DSP für nichtweiße Schüler wurde Wirklichkeit. Mit meiner Amtsübernahme zum Schuljahresbeginn 1998 wurde die Zahl der Partnerschulen in den Townships Mamelodi und Eersterust von 24 auf 34 erweitert und der Aufnahmemodus für die Schüler der **Neuen Sekundarstufe** (1997 wurde vom Bundesverwaltungsamt die Bezeichnung „Teilzweig“ durch Neue Sekundarstufe – NSS – ersetzt) verbessert. Daneben initiierte ich stufenweise ein zusätzliches Outreach-Programm mit den folgenden Schwerpunkten:

1. **Industriekontakte**
2. **Musikausbildung** an Partnerschulen der DSP im Township Mamelodi: Kooperation mit der *Vusi Mahlasela Music Development Foundation*
3. regelmäßige **Lehrerfortbildungen** für die Kolleginnen und Kollegen der DSP-Partnerschulen in den Townships Mamelodi und Eersterust
4. Aufbau von **Bibliotheken** an ausgewählten Partnerschulen in Mamelodi
5. Aufbau von **Computerzentren** an ausgewählten Partnerschulen in Mamelodi und Eersterust

1. Industriekontakte

Kontakte zur **lokalen Industrie** spielen bei der Realisierung von größeren Projekten, z. B. beim Aufbau von Computerzentren, eine entscheidende Rolle. Daneben erscheint eine Einbeziehung der lokalen Industrie zur finanziellen Förderung von intelligenten nichtweißen Kindern aus folgenden Gründen nahe liegend:

- „Affirmative Action“ und „Job Equity Bill“ fordern eine zunehmende Integration von nichtweißen qualifizierten Arbeitskräften in die Firmen;
- die Förderung der Kinder von eigenen Firmenangestellten hat eine positive Rückwirkung auf das Betriebsklima.

Industriepäsentationen an der DSP geben den lokalen Firmen seit dem Schuljahr 2001 die Möglichkeit, Matrikulanten der DSP anzuwerben. Zwei Schüler konnten so im letzten Jahr vermittelt werden. Die Firma BMW (South Africa) z. B. ist an einer engen Zusammenarbeit mit der DSP zunehmend interessiert. Colin Davidson, Manager Corporate Training, stellte erfolgreichen Absolventen der DSP drei Möglichkeiten der Förderung bei BMW in Aussicht:

- Lehrlingsausbildung
- finanzielle Unterstützung während eines Studiums an Universität oder Technikon
- Übernahme von Hochschulabsolventen mit Prädikatsexamen.

Durch die Auslese von intelligenten Kindern aus den Reihen der eigenen Firmenangestellten und deren anschließende finanzielle Förderung besteht für die Firmen die Möglichkeit, langfristig die notwendige personelle Umstrukturierung sinnvoll zu unterstützen. Nach dem Motto „**Sie** zahlen 8 Jahre lang – **wir** liefern danach bestens ausgebildete Nachwuchskräfte!“, sollte eine Kooperation möglich sein. Zwei Schüler der Neuen Sekundarstufe werden zwischenzeitlich voll von der Industrie gefördert (Übernahme aller Schulgeldkosten inklusive Unterbringung im Schülerheim). Diese Kooperation befindet sich momentan in der Anlaufphase. Eine weitere Intensivierung dieses Modells wäre aber äußerst wünschenswert, da damit auch eine interessante Umstrukturierung der Neuen Sekundarstufe möglich wäre.

2. Musikausbildung an Partnerschulen der DSP

Die *Vusi Mahlasela Music Development Foundation* mit ihrem Sitz im Pretoria State Theatre, offiziell gegründet im April 2001, hat sich die Förderung der Musik und insbesondere den Erhalt der traditionellen afrikanischen Musik zur Aufgabe gemacht. Das Outreach-Programm dieser Stiftung will an acht Partnerschulen der DSP in Mamelodi die bis jetzt vernachlässigte musikalische Ausbildung von jungen Menschen fördern. Diese Initiative wird sowohl vom Manager des Outreach-Programmes der DSP, als auch von der Deutschen Botschaft, voll unterstützt. Durch Spenden in Höhe von R 8 400 konnte kürzlich der Grundstein zum Kauf von gebrauchten Musikinstrumenten gelegt werden. Auch diese Kooperation befindet sich noch in der Anlaufphase.

3. Lehrerfortbildungen

Um den Gedankenaustausch zwischen den Lehrkräften der 34 Partnerschulen und der DSP weiter zu intensivieren, organisiert die Leitung der Neuen Sekundarstufe seit 1998 **Fortbildungsveranstaltungen** an der DSP. Etwa 160 Kolleginnen und Kollegen konnten in den letzten Jahren in Allgemeiner Didaktik, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Computer Science fortgebildet werden. Neben Fachvorträgen standen im Rahmen von „workshops“ unterrichtsbezogene Themenkreise im Vordergrund. Den Kolleginnen und Kollegen der Partnerschulen sollte auch Gelegenheit gegeben werden, einfache naturwissenschaftliche Experimente selbst durchzuführen. Daneben stand genügend Zeit zur Verfügung, um pädagogische Fragen und Probleme unterschiedlichster Art zu diskutieren. Aufgrund der Initiative von Frau Stinnes, der Bibliothekarin der DSP, wurde in diesem Jahr eine völlig neue Thematik – „How to run a Library“ – zum Fortbildungsthema. Sechs externe Referenten beleuchteten dieses Thema aus unterschiedlichen Perspektiven und vermittelten den Teilnehmern das Wissen zum Aufbau einer schuleigenen Bibliothek.

Durch regelmäßige Fortbildung ist langfristig eine Anhebung des Ausbildungsniveaus an den Partnerschulen und damit eine Steigerung des Leistungsvermögens der SchülerInnen der Neuen Sekundarstufe anzustreben. Die reichhaltigen Erfahrungen, die alle Beteiligten während dieser Veranstaltung machen konnten, stellen zudem einen wichtigen Beitrag zur Begegnung bzw. Integration dar.

4. Bibliotheken

Im Mai 2002 konnte im Rahmen einer „Donation Ceremony“ erstmalig drei Partnerschulen in Mamelodi je ein Büchergutschein im Wert von R 12 000 überreicht werden. Durch die finanzielle Unterstützung des „Ohlthaver Trust“ und der Deutschen Bundesregierung konnte damit die Grundlage für schuleigene Bibliotheken geschaffen werden. Der Aufbau von Bibliotheken soll durch Sachmittel und Lehrerfortbildungen in den nächsten Jahren weiterhin vorangetrieben werden

5. Computerzentren

5.1 Outreach – Projekt 2000: Gemeinsames Projekt der Deutschen Schule Pretoria mit BMW und Lotus

Die derzeit in Deutschland laufende „Green Card-Diskussion“ spiegelt wider, dass an Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik der Computerausbildung in der Vergangenheit zu wenig Bedeutung beigemessen wurde. In Südafrika ist man in dieser Beziehung vorausschauender gewesen. Das Matrikfach „Computer Studies“, das sowohl im „Higher“ als auch im „Standard Grade“ bereits an den weiterführenden Schulen angeboten wird, zeigt dies in aller Deutlichkeit. Auch die DSP bietet eine ausgezeichnete Ausbildung dieser Art an. Um die Schüler schon frühzeitig in spielerischer Weise an diese Technologie heranzuführen, ist aber eine Basisausbildung schon in der Primarstufe notwendig, was an der DSP auch realisiert wird. An den 34 Partnerschulen der DSP, die mit einer Ausnahme alle Grundschulen sind, konnte dies leider nicht geschehen. Es fehlten bis dato die entsprechenden, sehr teuren Geräte und größtenteils auch die Lehrer, die über die notwendigen Kenntnisse verfügen. Es galt also, zwei Problemkreise anzugehen: die Beschaffung einer ausreichenden Zahl von Computern sowie die Schulung von Kollegen der Partnerschulen.

Unter diesen Vorbedingungen knüpfte ich vor ca. einem Jahr erste Kontakte zu BMW (South Africa); die Erfolge waren zunächst bescheiden: Je ein Computer mit Monitor und Drucker konnte am 21. April 1999 zwei Partnerschulen übergeben werden. Dann lernte ich einen dynamischen und sozial engagierten Experten aus Deutschland kennen, durch dessen Stellung in der Finanzabteilung von BMW (South Africa) der Stein ins Rollen kam. Am 3. Dezember 1999 lieferte uns BMW fünfzig gebrauchte, doch in gutem Zustand befindliche Pentium I (133 Mhz) - PCs, jeweils mit Keyboard, Maus und aus Datenschutzgründen formatierter Festplatte. Damit stand ein weiteres Problem ins Haus: Wie sollten 50 Lizenzen für das Betriebssystem Windows 98 beschafft werden? Nach vielen Kontakten gelang es, die Betriebssysteme mit den PCs zusammen kostenlos zu übernehmen.

Auch die nächste Hürde, die Beschaffung von 50 Monitoren, wurde mit Hilfe des deutschen Experten genommen: Am 7. März 2000 wurde mir im Rahmen einer Donation Ceremony im BMW-Technikzentrum an der Vista University in Mamelodi ein Scheck über R 30 000 überreicht. Zusätzlich standen mir für das Gesamtprojekt noch weitere R 32 687 aus „Kontaktpflegemitteln“ der Bundesrepublik Deutschland für die Partnerschulen zur Verfügung. Damit konnte die Realisierung des Projektes anlaufen. Durch die Initiative von Herrn Rüschi, dem Schatzmeister der DSP, stellte uns Lotus (South Africa) noch 50 Vollversionen

der „Smart Suite“, eines Profi-Officeprogramms, zur Verfügung. Herr H. Jeske, Computerfachmann der DSP, stattete mit seiner „Schülermannschaft“ innerhalb von drei Monaten alle 50 PCs mit Windows 98, Lotus Smart Suite und einer ganzen Palette von Unterrichtssoftware aus.

Zwischenzeitlich konnte ich aus den 34 Partnerschulen sechs auswählen, an denen Computerzentren eingerichtet werden sollten. Diese Schulen mussten bei Inbetriebnahme der Zentren unter anderem über einen geeigneten Sicherheitsraum verfügen, der neben einer optimalen mechanischen Sicherung mit einer funktionstüchtigen Alarmanlage ausgestattet ist. Ein Kontrakt mit einer „Armed Response Company“ musste bei Auslieferung der PCs bestehen. All dies wurde von mir vertraglich abgesichert.

46 der 50 PCs wurden den 6 Partnerschulen zur Verfügung gestellt. Diese Computerzentren sind als „sich selbst tragende Zentren mit Multiplikatorwirkung“ geplant. Durch geringe Gebühren, die von den Schülern erhoben werden, sowie durch Einkünfte aus der Unterweisung von Eltern sollen eventuell anfallende Reparaturen bezahlt werden. Auch die Erweiterung der Zentren (Ankauf von weiteren gebrauchten PCs, Internetanschluss) könnte dadurch ermöglicht werden. In jedem Fall muss auch anderen Partnerschulen der DSP, die im näheren Umfeld eines Computerzentrums liegen, von diesem eine Nutzungsmöglichkeit eingeräumt werden. In einem jährlichen Bericht informieren die Schulleiter der Partnerschulen den Leiter der Neuen Sekundarstufe der DSP über die Nutzung der Computerzentren. Vier der PCs verbleiben an der DSP. Sie bilden das Kernstück der „BMW – Internet Corner“, die in der neuen Bibliothek eingerichtet wird. Damit soll zukünftig auch sozial schwachen Schülern der DSP der Zugang zur modernen Informationstechnologie ermöglicht werden.

Für die Kutumela Molefi Middle School wurden 6 gebrauchte Science Kits der Fa. Phywe bereitgestellt. 27 der 34 Partnerschulen erhielten als Unterrichtsmaterialien je sieben ausgewählte Arbeitsbücher (drei Bücher für den Englischunterricht, drei Mathematikbücher, ein Science Buch im Gesamtwert von ca. R 850 pro Paket) aus dem Angebot des amerikanischen Verlages Frank Schaffer Publications, Inc.; methodisch-didaktisch hervorragend gestaltet und mit einer offiziellen Kopierlizenz und einem ausführlichen Lösungsteil versehen, sind sie eine ideale Unterrichtshilfe.

Am 8. Juni 2000 fand in feierlichem Rahmen die **Donation Ceremony** in der Aula der DSP statt. Neben ca. 120 Vertretern der Partnerschulen waren als Ehrengäste anwesend: die Vertreter der Deutschen Botschaft, Herr Bußmann als Geschäftsträger und Herr Botschaftsrat Heye, der Bürgermeister von Pretoria, Herr Mampuru, der Minister für Erziehung von Gauteng, Herr Jacobs, sowie weitere wichtige Repräsentanten aus verschiedenen Ministerien, öffentlichen Einrichtungen sowie Firmen-, Vorstands-, Eltern- und Pressevertreter. 120 Kinder aus drei Partnerschulen sorgten für ein abwechslungsreiches musikalisches Rahmenprogramm. Der Minister für Erziehung der Provinz Gauteng, Herr Jacobs, würdigte in seiner Ansprache das Outreachprogramm der Deutschen Schule Pretoria in besonderer Weise und sprach der deutschen Bundesregierung und BMW (South Africa) tiefen Dank für ihre Unterstützung dieses Projektes aus. Umfang und Bedeutung der Outreachaktivitäten der Deutschen Schule Pretoria,

deren Finanzvolumen ca. R 280 000 beträgt, konnten im Rahmen dieser Veranstaltung erstmalig der Öffentlichkeit vor Augen geführt werden.

Die PC-Center sind in jeder Beziehung ein voller Erfolg. Insbesondere beeindruckend war das sehr hohe handwerkliche Engagement der Eltern bei der Realisierung der von mir geforderten Sicherheitsmaßnahmen, die sogar übertroffen wurden, sowie bei der Innenausstattung der Computerzentren. Nach menschlichem Ermessen sollte damit eine langfristige Existenz der Zentren gesichert sein. Trotz der relativ kurzen Zeitspanne seit Inbetriebnahme der Computerzentren zeigten die Primarstufenschüler bereits sehr erfreuliche Ansätze im Umgang mit der Lernsoftware. Die hohe Motivation und die Freude der Kinder und der Lehrer waren deutlich spürbar. Die Software-Firma Lotus war zudem bereit, eine weitere Schulung der Lehrkräfte zu übernehmen. Meine Idee von „*sich selbst tragenden Computerzentren mit Multiplikatorwirkung*“ hat damit beste Aussichten, Realität zu werden.

5.2 DSP-BMW-Outreachprojekt 2001/2002

Im Jahr 2001 konnte an zwei weiteren Partnerschulen der Deutschen Schule Pretoria je ein Computerzentrum eingeweiht werden. Durch fortlaufende Vermittlung von Herrn Dr. Gessner, dem Direktor für Finanzen bei BMW (South Africa), wird sich deren Gesamtzahl mit hoher Wahrscheinlichkeit in diesem Jahr noch auf 12 erhöhen und dieses Projekt damit zu einem vorläufigen Abschluss kommen.

6. 2001 Education Africa Presidential and Premier Education Awards: Deutsche Schule Pretoria unter den drei Finalisten Gautengs

Die „Education Africa Presidential and Premier Education Awards“ sind von Education Africa vor sechs Jahren ins Leben gerufen worden und werden seitdem alljährlich in Kooperation mit dem Minister für Erziehung von Südafrika abgehalten. Education Africa ist ein gemeinnütziger Verein, der die Bildungsrenaissance in Südafrika ins Zentrum seiner Aktivitäten gestellt hat.

In vier verschiedenen Kategorien (Presidential Education Awards, Business in Education Awards, The Minister's Awards for Aids in Education, The Premier Awards) kamen landesweit insgesamt 50 Institutionen in die Endausscheidung. Im Gauteng Premier Education Award qualifizierte sich die Deutsche Schule Pretoria unter den drei Finalisten. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass sich die Deutsche Schule Pretoria als einzige Schule der Provinz Gauteng qualifizieren konnte. Das Outreach-Programm der Deutschen Schule, das ich seit meinem Dienstantritt im Jahr 1998 sehr stark ausgeweitet und intensiviert habe, schuf mit die Grundlage für diese Auszeichnung. In der Einladung zur Preisverleihung wird das Projekt folgendermaßen beschrieben:

„Deutsche Schule Pretoria is one of the incubators of cultural and racial harmony as it not only opened its doors to students of all races in 1988, but it continues to reach out to 34 schools in disadvantaged areas by sharing its resources and equipment. This has been done in a manner that benefits an institution that understands the interdependence of all in pursuit of education.

Deutsche Schule understands the concept of constructive partnerships, which is an important building block for the success of education. Also striking amongst its varied activities is the fact that it promotes computer literacy as something of a right to every South African. This school is one of the organisations and institutions that are making a difference in the lives of people of its province and beyond."

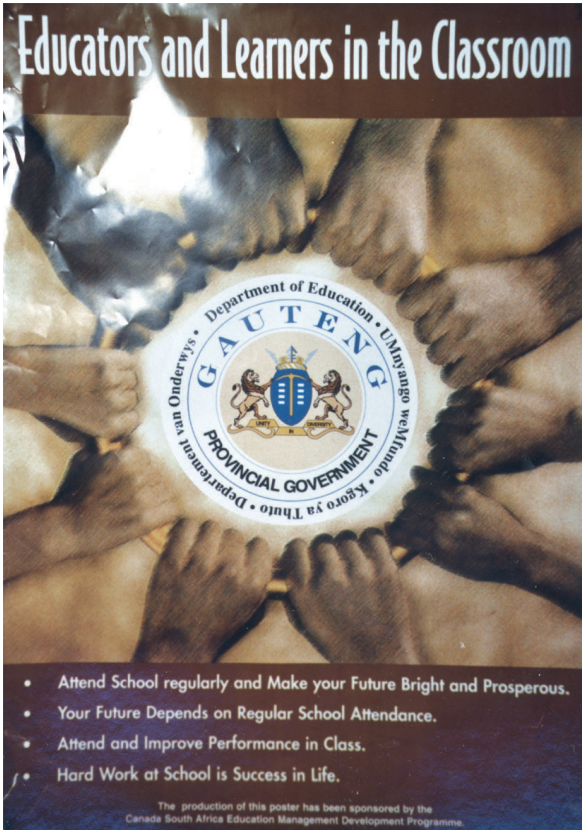
Der besondere Dank der Deutschen Schule Pretoria geht an die Deutsche Bundesregierung, die Deutsche Botschaft, BMW (South Africa) und Lotus (South Africa), deren großzügige Unterstützung zur Realisierung dieses Outreach-Projektes ganz entscheidend beigetragen hat.

7. Zusammenfassung – Ausblick

Die deutsche Botschaft begrüßt und unterstützt dieses Outreach-Programm nachhaltig. Die enge Zusammenarbeit von Schule und lokaler Industrie gewinnt für die DSP eine immer größere Bedeutung. Das Interesse der lokalen Betriebe insbesondere an den Schülern der Neuen Sekundarstufe hat vor allem zwei Gründe: deren ansprechende akademische Qualifikation und ihre guten Deutschkenntnisse. Die Förderangebote der Industrie sind für die Absolventen der DS Pretoria eine starke Herausforderung, sich dem Wettbewerb mit anderen auf nationaler und internationaler Ebene zu stellen und so einen wesentlichen und nachhaltigen Beitrag zum Aufbau von Wirtschaft und Gesellschaft im Südlichen Afrika zu leisten. Dieser Kooperation wird daher auch bei zukünftigen Outreach-Projekten der DSP eine zentrale Rolle zukommen.



Begegnungen



Lernen ist eine Herausforderung an geistiges Wachstum
und sozialen Wandel

Learning is a challenge to intellectual growth
and social change

Leer is 'n uitdaging aan geestelike groei
en sosiale verandering

Ukufunda kuyinselele sokukhula okuhlakaniphile
nokuhlalisana inguqu yabantu



Begegnungen

Deutsche Internationale Schule zu Johannesburg

DSJ

gegründet 1889

Name und Geburtstag: NADINE AVRIL HOOP, geb. WILLIAMS

Alter bei Eintritt in die DSJ: 11

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater u. Mutter bei der South African Reserve Bank

Anstoß zum Besuch der DSJ: Wunsch meiner Eltern mir eine bessere Ausbildung zu gewährleisten

Was gefiel mir an der DSJ: DaF, Begegnung mit deutschen Schulkindern, sportliche Aktivitäten

Was gefiel mir nicht: manchmal rassistische Bemerkungen; die Angst, nie gut genug zu sein

Mein Arbeitsplatz heute: Als Sachbearbeiterin Bibliothek und WWW-Ansprechpartnerin im Goethe-Institut Inter Nationes, Johannesburg

Meine Zukunft: Seit November 2001 bin ich verheiratet



Versuchskaninchen

Meine Eltern waren sehr stolz auf mich, als ich nach Test und Interview in der 4. Klasse für die Deutsche Schule ausgewählt wurde. Sie wussten, dass es eine einmalige Gelegenheit war. Es war ihnen wichtig, dass ich eine bessere Ausbildung bekam, eine neue Sprache lerne, und sie fanden es gut, dass ich mit Kindern aus verschiedenen Kulturen zusammen war.¹ Meine Freunde und Freundinnen haben mich bewundert. Als ich sie später wieder traf, hatten sie ganz andere Erfahrungen an ihren Schulen gemacht als ich.

Am Anfang war es nicht leicht, die deutschen Kinder kennen zu lernen. Als Kind habe ich mich immer durchsetzen müssen, denn ich wollte zeigen, dass wir auf dem gleichen Niveau wie die deutschsprachigen Kinder waren. Häufig fühlten wir, die DaF-SchülerInnen, uns als Versuchskaninchen, denn sehr oft saß hoher Besuch aus Deutschland im Klassenraum. Wir waren einerseits stolz, zugleich aber auch unter großem Druck. Es schien uns, als ob die Zukunft des Begegnungsprogramms der Deutschen Schule zu Johannesburg davon abhinge, ob wir Dativ und Akkusativ auseinander halten konnten. Mir blieb jedenfalls manchmal das Wort im Halse stecken, ob wohl alle sehr freundlich waren und uns lobten. Die LehrerInnen haben uns ermutigt und angespornt, bessere SchülerInnen zu sein, was sehr anstrengend war. Aber später wurde es einfacher. Fächer wie Sport und Arbeitsgemeinschaften haben geholfen, die Begegnung mit den deutschsprachigen Kindern zu verwirklichen. Dann kam der 10. Jahrgang, und von da an war Schule wirklich traumhaft. Außer bei Kleinigkeiten wurden wir als richtige Mitschüler anerkannt.

Wenn ich einmal Kinder habe, werde ich sie sicher auf eine Schule schicken, die wie die Deutsche Schule ein Begegnungskonzept hat. Allerdings meine ich,

¹ 1989 wurden die ersten Klassen nicht-deutschmuttersprachlicher SchülerInnen an den Deutschen Schulen im südlichen Afrika aufgenommen.

dass es besser wäre, sie könnten von Anfang an in diese Schule gehen, vor allem wenn es eine Schule ist, in der eine andere Sprache als Englisch Unterrichtssprache ist. Wenn die Kinder schon im Kindergarten in die Schule integriert werden, merken sie eigentlich gar nichts von einem so genannten Integrationskonzept. Und natürlich ist das Sprachenlernen in diesem Alter viel einfacher, das geht beim Spielen.

Für mich hat sich die Ausbildung an einer international ausgerichteten Schule als beruflich von großem Vorteil erwiesen. Seit 1998 arbeite ich im Goethe-Institut Johannesburg.

Name und Geburtstag: SARAH HEHEMANN

Alter bei Eintritt in die DSJ: 15

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater Auslandskorrespondent der ARD

Anstoß zum Besuch der DSJ: Deutsches Abitur machen

Was gefiel mir an der DSJ: Die AGs

Was gefiel mir nicht: Die Cliques; wenig Kontakt zum Land

Mein Arbeitsplatz heute: Studentin der Pädagogik in Karlsruhe

Meine Zukunft: Internationale Grundschullehrerin



My African Dream

1994 – die ersten freien Wahlen in Südafrika! Die Medien in der Bundesrepublik schienen eine Zeitlang kein anderes Thema zu kennen. Würde es gelingen, einen friedlichen Übergang vom Apartheidsstaat zu einer Demokratie zu schaffen? Nelson Mandela und Frederik de Klerk erschienen auf den Titelseiten der Illustrierten.

Als klar war, dass meine Familie Anfang 1995 für einige Jahre nach Südafrika gehen würde, da mein Vater als Auslandskorrespondent für das südliche Afrika in Johannesburg stationiert sein würde, verdrängten meine Vorfreude und Neugier sogar große Teile des Schmerzes über die Trennung von Freundinnen und Freunden. Ich liebte afrikanische Musik und hatte zusammen mit meiner Mutter Tanzkurse gemacht. Vielleicht könnte ich sogar einmal Nelson Mandela die Hand schütteln!

Da ich (oder eher meine Eltern) wollten, dass ich das Abitur machte, war es ganz klar, dass ich auf die Deutsche Schule gehen würde. Klasse 9 schien auch ein gutes Einstiegsalter zu sein. „Integrierte Begegnungsschule“ klang in meinen Ohren sehr viel versprechend, und ich freute mich auf ein buntes deutsch-afrikanisches Leben.

Einer meiner ersten Eindrücke, direkt zu Beginn meiner Zeit in Südafrika, war die Planung und Durchführung einer Klassenfahrt. Meine Klasse sollte mit unserer Parallelklasse aus der Neuen Sekundarstufe zusammen wegfahren. Sowohl viele Eltern als auch viele SchülerInnen in meiner Klasse machten sehr deutlich, dass sie dies nicht wollten. „Die Schwarzen“ würden klauen, laute Musik hören und Chips essen, hieß es.

Wir sind dann trotzdem zusammen gefahren – schließlich ist die Deutsche Schule zu Johannesburg (DSJ) eine Begegnungsschule –, und alle haben es genossen. Das Verhältnis zwischen den beiden Klassen war um vieles entspannter, als wir zurückkamen.

Wenn man sich an der DSJ auf dem Schulhof umsieht, sieht man verschiedene Grüppchen herumstehen. Einige sind rein weiß, andere hell- bis dunkelbraun, wenige gemischt. Und so ist das auch ganz richtig, fanden viele SchülerInnen an der Schule. Ich machte einmal eine Umfrage, ob sich jemand vorstellen könne, einen Freund/eine Freundin (Partner/Partnerin) einer anderen Hautfar-

be zu haben. 90 Prozent konnten es sich gar nicht vorstellen. Sie seien viel zu verschieden hinsichtlich der Kultur und so, hieß es.

Ja, die Kultur. Ich habe von meinen weißen MitschülerInnen wenig Bemühung gesehen, die schwarze südafrikanische Kultur und das schwarze südafrikanische Leben kennen zu lernen. Afrikanische Musik war nur in Form der für die Touristen aufgeführten Zulutänze bekannt. Afrikanische Sprachen konnte keiner sprechen, und das Angebot, Zulu an der Schule im Rahmen des Wahlpflichtbereichs zu lernen, hat niemand in meiner Klasse angenommen.

Aber zum Glück gab es LehrerInnen, die während der Projektstage z. B. den traditionellen „Gumboot dance“¹ anboten, der von den jungen SchülerInnen begeistert gelernt wurde. Oder eine Lehrerin organisierte Fahrten zu Schulen in Soweto². Das gibt Hoffnung, wenn man die begeisterten Reaktionen von SchülerInnen und Eltern nach solchen Erlebnissen sieht.

Wenn ich zurückblicke, hat sich in den vier Jahren, die ich an der DSJ war, doch einiges in der Schule verändert, und ich hatte die Möglichkeit, viel zu tun. Mein Berufspraktikum in der 10. Klasse konnte ich z. B. Takalani, dem einzigen Heim für behinderte Kinder in Soweto, machen. Die allermeisten meiner (weißen) MitschülerInnen waren noch nie in Soweto gewesen und wussten wenig über die Lebensbedingungen der Menschen, die dort leben, obwohl einige ja in ihrer Klasse waren. Aber als ich in einer Schülervollversammlung über die materielle Not in Takalani berichtete, kam spontan eine Sammlung von Spielzeug und notwendigen Gebrauchsgegenständen zustande, und eine ganze Reihe von SchülerInnen meiner Klasse kamen mit nach Soweto, um alles zu übergeben. Dass sie dazu die Erlaubnis ihrer Eltern erhielten, war gar nicht so selbstverständlich. Dadurch entstand auch in der Klasse ein neues Zusammengehörigkeitsgefühl. Überhaupt sollten mehr Möglichkeiten geschaffen werden, dass sich schwarze und weiße Kinder in der Freizeit kennen lernen können, z. B. durch die Organisation von Wochenendfahrten. Vielleicht wäre es auch gut, wenn das ganze Begegnungsprogramm viel früher anfangen könnte.

Zum Schluss möchte ich noch eine Sache ansprechen, die ich an der DSJ toll fand und die mir heute sehr hilft: die Tatsache, dass Deutsch und Englisch Unterrichtssprachen sind. Zur Zeit mache ich in Karlsruhe eine Ausbildung zur „Internationalen Grundschullehrerin“, was mir hoffentlich die Möglichkeit gibt, in Deutschland oder in Südafrika zu unterrichten.

Übrigens habe ich Nelson Mandela tatsächlich kennen gelernt.

¹ Tanz der schwarzen Minenarbeiter in den Goldminen Johannesburgs.

² South Western Township. Außerhalb gelegener Stadtteil Johannesburgs, entstanden als Schlafstadt für schwarze Arbeiter. Heute leben ca. vier Millionen Menschen in Soweto.

Name und Geburtstag: RAABIA BRONWYN GILL, 26.09.1978

Alter bei Eintritt in die DSJ: 9

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter bei Creda Communications; Vater arbeitslos

Anstoß zum Besuch der DSJ: Gelegenheit, eine andere Kultur und Sprache zu lernen

Was gefiel mir an der DSJ: die multikulturelle Umgebung und der tolle Empfang durch die Mitschüler haben mir eine sehr positive Einstellung gegenüber dem Leben, meiner Umgebung und den Weißen allgemein gegeben, nach anfänglicher Unsicherheit in den letzten Apartheidjahren vor 1994

Was gefiel mir nicht: es gab nichts, was mir nicht gefiel

Mein Arbeitsplatz heute: nach 1. Abschluss 1996 und 2-jähriger Ausbildung zur Industriekauffrau arbeite ich heute bei DEMAG Cranes & Components, Boksburg, im Reporting and Controlling

Meine Zukunft: –



Ich zähle immer auf Deutsch

Wahrscheinlich habe ich einfach sehr gut in diese Schule hineingepasst. Viele Probleme, die andere nicht-deutschsprachige Kinder hatten, hatte ich einfach nicht. Ich war in der ersten F-Klasse, die an der Deutschen Schule aufgenommen wurde; das war 1989. Zuvor hatte ich an dem Orientierungsprogramm teilgenommen, und meine Eltern meinten, dass es das Beste sei, wenn ich eine andere Sprache und Kultur kennen lernen würde. Es ging natürlich nicht nur um den kulturellen Aspekt, sondern vor allem um eine bessere Ausbildung für mich. Damals waren die Schulen noch streng nach Hautfarbe getrennt; und bevor ich zur Deutschen Schule ging, war ich nur mit anderen als „Farbige“ eingestufteten Kindern zusammen. Jetzt war ich zusammen mit schwarzen und indischen und in der Mehrheit weißen Kindern.

Viele sagen, Deutsch sei eine furchtbar schwere Sprache. Mag sein. Aber ich habe Deutsch gelernt, und ohne diese Sprache hätte ich nicht meine jetzige Arbeitsstelle als Kostenbuchhalterin bei Mannesmann Südafrika bekommen. Es war ein bisschen schwierig, als wir in der zehnten Klasse nicht mehr als F-Klasse unterrichtet wurden, sondern mit den deutschsprachigen Jugendlichen in neue Klassen eingeteilt wurden. Ich brauchte ein ganzes Jahr, um mich daran zu gewöhnen, aber dann konnte ich mich sehr gut mit dieser neuen Klasse identifizieren. Es war übrigens das erste Mal, dass unser Deutsch wirklich auf die Probe gestellt wurde.

Zum Beispiel in Gemeinschaftskunde, das wurde nämlich auf Deutsch unterrichtet. Wir hatten überhaupt keine Schwierigkeiten zu verstehen, aber wenn wir einen Test schreiben mussten, war es doch etwas anderes. Wir hatten zwar das Recht, den Test auf Englisch zu schreiben, aber unser Deutsch war in Ordnung, also schrieb ich auf Deutsch. Das war auch der Zeitpunkt, an dem ich an-

hing, manchmal auf Deutsch zu denken, was ich heute auch noch tue. Wir hatten übrigens auch Mathematik und Physik auf Deutsch, und das ist sicher der Grund, warum ich immer nur auf Deutsch zähle; das passiert automatisch.

Nach dem Matrik habe ich eine Ausbildung bei CATS¹ gemacht, einem deutschen Projekt, das Berufsausbildung in einem Betrieb und Schulbesuch verbindet. In Deutschland heißt das „duales System“, glaube ich. Dann habe ich die Stelle bei Mannesmann bekommen, und es ist einfach ein großes Plus für mich, dass ich Deutsch spreche. Bei allen Sitzungen kann ich mitreden, passe einfach gut rein. Ich habe übrigens in der neunten und zehnten Klasse in einer Arbeitsgemeinschaft an der Deutschen Schule auch Zulu gelernt, aber leider habe ich das meiste wieder vergessen, da ich niemanden habe, mit dem ich Zulu sprechen kann. Aber ich gebe nicht auf, schließlich ist es die Mehrheit hier im Land, die Zulu oder Xhosa oder Sotho spricht.

Unser Deutschlehrer hat eine Philosophie-Arbeitsgemeinschaft angeboten, da habe ich und noch ein paar andere aus der Neuen Sekundarstufe mitgemacht. Oft sind wir mit der ganzen Arbeitsgruppe nach Melville zum Kaffeetrinken gegangen. Das war cool. Überhaupt waren die letzten beiden die besten Jahre an der Deutschen Schule. Wir waren so ein richtig bunt gemischter Haufen, haben ganz viel zusammen gemacht. Ich erinnere mich noch an die Olympiade der deutschen Schulen in Pretoria. Da war ich im Matrik-Jahrgang, und wir hatten einige Freistunden. Irgendjemand hat da einen Bakkie organisiert, und wir sind alle auf die Ladefläche gekrochen und dann zusammen hingefahren. Das war auch bei der Matrikfeier so. Für mich war der Matrikball eigentlich eine Katastrophe, denn ich kam viel zu spät, als fast alles vorbei war, und das nur, weil ich auf die Idee gekommen war, zum Friseur zu gehen, was dann unheimlich lange dauerte. Aber die Party danach war toll. Der ganze Jahrgang ging zu einem deutschen Mitschüler nach Hause, und wir feierten bis vier Uhr morgens.

Ich habe noch zu etlichen Kontakt, schreibe zum Beispiel oft e-mails an einen ehemaligen Klassenkameraden, der jetzt in Deutschland studiert. Zum fünften Jahrestag unseres Matriks haben wir uns alle verabredet, Ende 2001. Ich bin sicher, dass dieses Treffen stattfinden wird. Wir haben die e-mail-Adressen von allen. Ich glaube, wir hatten einen großen Vorteil, da wir die erste F-Klasse waren und eine kleine Gruppe von nur zwölf Leuten; da hatten wir keine Chance uns abzusondern. Zwölf gegen den Rest der Welt, das funktioniert einfach nicht.

¹ Commercial Advancement Training Scheme. Programm der Deutsch-Südafrikanischen Handelskammer gemäß dem dualen Ausbildungssystem Deutschlands.

Name und Geburtstag: NATALIE BRENDA STOBÆUS,
20.08.1978

Alter bei Eintritt in die DSJ: 5

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Hausfrau; Vater: Stups
Printing

Anstoß zum Besuch der DSJ: ich wollte mir die deutsche
Sprache so erhalten u. verbessern, dass ich auch beruflich
damit arbeiten konnte; der hohe Stand der akademischen
Ausbildung

Was gefiel mir an der DSJ: die offene Art des Umgangs u. die
Selbständigkeit, die gefordert wurde

Was gefiel mir nicht: Viele Lehrer, vor allem die aus Deutsch-
land, waren einfach hoffnungslos, nicht von der Qualität
des Lehrens, sondern vom Umgang mit den Schülern; sie
konnten ohne größeres Chaos u. Auflehnung von den Schülern selten etwas errei-
chen; die deutschen Lehrer waren meistens Besserwisser, und das in einem frem-
den Land. Teamsport wurde m.E. zu sehr vernachlässigt

Mein Arbeitsplatz heute: ich arbeite z.Zt. in der Firma meines Vaters; ich habe die
letzten Jahre studiert, einen Reitstall aufgebaut u. geführt, Pferde trainiert u. Un-
terricht gegeben, viel Sport getrieben, bin viel gereist und genieße das Leben so
richtig

Meine Zukunft: Arbeit im väterlichen Betrieb; mein Hauptziel: konstruktiv, aber inter-
essant mein Leben zu verbringen



Auf dem Lehrplan: morgens Hölderlin und nachmittags Soweto

Dass ich auf die Deutsche Schule Johannesburg gehen würde, war von Anfang an klar. Sie hatte einen sehr guten Ruf, was die Qualität des Unterrichts anging, und war bekannt für gute akademische Ergebnisse. Außerdem wollten meine Eltern, da wir zu Hause Deutsch sprachen, dass ich auch Deutsch schreiben lernen und generell eine an der deutschen Kultur ausgerichtete Erziehung bekommen sollte. Als ich in die fünfte Klasse kam, kamen zum ersten Mal nicht-deutschsprachige Kinder an die Schule, es gab plötzlich die F-Klasse.¹ Ich fand es eigentlich normal und interessant, ja oft sogar lustig, mit Indern, Farbigen, Schwarzen und ihrem unterschiedlichen Humor zusammen zu sein.

Natürlich gab es immer auch die paar Idioten, die sich riesig aufregten und es für nötig hielten, immer wieder irgendwelchen Ärger anzufangen. Mir ist aufgefallen, dass sich Schüler an der Deutschen Schule – und ich kann mich da nicht ausnehmen – immer dann gegen die „Begegnung“ mit den F-Klässlern gewehrt haben, wenn die Lehrer so richtig darauf rumgetrommelt haben; es bringt nichts, Schülern das Gefühl zu geben, dass sie keine Wahl haben. Es

¹ Fremdsprachenklasse. 1996 wurden die Fremdsprachenzeige an den Deutschen Schulen im südlichen Afrika auf Wunsch des BVA in Neue Sekundarstufe umbenannt.

müssen Situationen geschaffen werden, in denen ohne Zwang eine Begegnung stattfindet. Eine solche Situation habe ich noch genau in Erinnerung:

Als ich in der elften Klasse war, hatten wir einen Englischlehrer, der als Arbeitsgemeinschaft einen Debattierclub anbot. Das ist ja etwas, das es an einer deutschen Schule eigentlich nicht gibt, denn diese Debattierclubs sind wohl eine typisch englische Tradition. Verschiedene Schulen aus Johannesburg führten damals regelmäßig Wettbewerbe durch, bei denen die Debattierteams der einzelnen Schulen gegeneinander antraten und die besten gesucht wurden. In unserem Team waren oft auch Schüler aus der F-Klasse dabei, und bei den Wettbewerben kamen auch Teams von High-Schools aus Soweto. Da diese Wettbewerbe reihum an verschiedenen Schulen stattfanden, waren wir auch einmal an eine Schule in Soweto eingeladen. Es ist ja üblich, dass nicht nur die, die aktiv an der Debatte teilnehmen, zu dem Wettbewerb fahren, sondern immer möglichst viele zur Unterstützung mitfahren; Beifall ist wichtig. Als der Besuch in der Schule in Soweto anstand, fiel mir auf, dass ich noch nie in Soweto gewesen war.

Ich bin in Johannesburg groß geworden und war bis zu meinem siebzehnten Lebensjahr nicht in dem Teil der Stadt gewesen, in dem die meisten Menschen dieser Stadt leben. Als mir dies klar wurde, fiel mir auch auf, dass ich zwar eine Reihe von Mitschülerinnen in der Schule kannte, die aus Soweto kamen, ich aber überhaupt keine Vorstellung davon hatte, wie sie dort lebten. Entsprechend wurde dieser Ausflug für mich sehr informativ. Zunächst quetschten wir – d.h. die aktiven Teilnehmer an der Debatte, die die unterstützendes Publikum sein sollten, und einige Lehrer – uns in zwei Minibus-Taxis.² Für unsere Mitschülerinnen und Mitschüler aus Soweto war das Alltag, für uns andere war es eine völlig neue Erfahrung.

Ich erinnere mich noch, dass mich an Soweto weniger die Häuser fasziniert haben, die eigentlich ziemlich „normal“ aussahen, sondern vor allem die Enge und die vielen Menschen auf den Straßen. Im Gegensatz zu den Wohnvierteln in den nördlichen Vororten Johannesburgs, wo die meisten Schülerinnen und Schüler aus der Deutschen Schule wohnen, gab es hier ein sehr reges Leben auf der Straße. Als wir in der Schule ankamen, – ich habe ihren Namen vergessen –, wurden wir in einen Raum geführt, der wohl als Bibliothek diente, jedenfalls standen einige Regale mit ein paar Büchern darin. Es war ziemlich eng, denn man hatte etliche Reihen von Stühlen in den Raum gequetscht, wobei die Stühle fast alle unterschiedlich aussahen, also ganz anders als die Aula in der Deutschen Schule.

In der Pause gab es Tee und Kekse, und wir gingen mit einigen Schülern der Gastschule in die Klassenräume. Es gab keine Lampen; in jedem Klassenraum war eine unbewegliche Tafel an der Wand festgeschraubt; einige Tische standen herum, kaum Stühle (wahrscheinlich waren die gerade in der Bibliothek); die Fenster und Türen waren zum Teil kaputt. Die Schüler der Schule sagten, dass sie im Durchschnitt 50 Schüler in der Klasse hätten. Ich konnte mir nicht vorstel-

² Das von schwarzen Südafrikanern am häufigsten benutzte Verkehrsmittel.

len, dass die alle überhaupt in einen Klassenraum passten. Irgendwie wurde mir sehr bewusst, wie privilegiert wir an unserer Schule waren.

Als der Wettbewerb zu Ende war, war es später Nachmittag, aber die Sonne war noch nicht untergegangen. Dennoch war es, als wir die Schule verließen, fast dunkel, denn über Soweto lag eine dichte gelbliche Rauchsicht. Es war im Juni, also mitten im Winter, und in den Häusern brannten offensichtlich überall Feuer, die einen furchtbaren Smog erzeugten. Unsere Mitschüler, die in Soweto lebten, fuhren jetzt natürlich nicht mehr mit uns zurück, sodass wir uns zu zwanzig in ein Minibus-Taxi quetschten (fünfzehn sind erlaubt), was an einer Kreuzung zu einer sehr lustigen Situation führte, als nämlich das neben uns parkende Taxi voller Bewohner aus Soweto fast umkippte. Es neigte sich gefährlich zur Seite, als sämtliche zwanzig Passagiere dieses Taxis voller Erstaunen an die Fenster zu unserer Seite rutschten, denn sie hatten noch nie ein überfülltes Taxi gesehen, in dem außer dem Fahrer nur Weiße saßen.

Ich muss sagen, dass dieser Besuch in dem Wohngebiet einiger meiner Mitschüler mir mehr über die Situation in Südafrika vermittelt hat als viele Unterrichtsstunden, in denen alles theoretisch blieb. Ich glaube heute, dass es wichtig ist, dass die verschiedenen Bereiche der Gesellschaft früher miteinander in Berührung kommen. Wenn die nicht-deutschsprachigen Kinder erst mit zehn Jahren an die Schule kommen, ist es vielleicht schon zu spät. Wenn man jünger ist, hat man noch nicht so fest eingefahrene Ideen, was andere Rassen etc. betrifft, und Integration wäre sicher einfacher. Es wäre wahrscheinlich auch einfacher, die andere Sprache zu erlernen. Die Sprachenvielfalt ist übrigens einer der großen Vorteile der Deutschen Schule. Es ist erschreckend, wie viele Leute mit Sprachen nicht umgehen können, ja nicht einmal mit Englisch. Ich studiere zur Zeit an der University of the Witwatersrand³ in Johannesburg Rechnungswesen, da fällt mir das schon auf.

Für das Studium habe ich an der Deutschen Schule insgesamt gute Grundlagen bekommen. Ich spreche und schreibe Englisch und Deutsch gleichermaßen und habe außerdem Französisch gelernt. Und ich habe etliches kennen gelernt, was ich an einer englischsprachigen Schule wahrscheinlich so nicht hätte finden können. Dazu gehören auch die Hölderlingedichte, die mich im Deutschunterricht ziemlich fasziniert haben.

³ Renommierter Universität in Johannesburg

Name und Geburtstag: DANIELLE WILSKUT, NSS, Abitur 1997

Alter bei Eintritt in die DSJ: 1989 in Kl. 5F, die erste Fremdsprachenklasse der DSJ

Arbeitsplatz der Eltern damals:

Anstoß zum Besuch der DSJ: Orientierungsklassen 1988 als große Chance

Was gefiel mir an der DSJ: Die vielen Aqs, in denen die Hautfarbe keine Rolle spielte, sondern die Entwicklung der Interessen im Vordergrund stand

Was gefiel mir nicht: Die DSJ, keine Schule, kann einen auf die Auswirkungen von affirmative action vorbereiten

Mein Arbeitsplatz heute: Geschäftsführerin in einer Firma

Meine Zukunft: Mein Traum ist ein Studium in Deutschland



Zehn Jahre lang war ich eine schwarze Schülerin, jetzt bin ich nicht schwarz genug

Ich wuchs in einer kleinen „farbigen“ Gemeinde auf, hatte aber immer die Möglichkeit, diese zu verlassen und andere Menschen kennen zu lernen. Meine Mutter war allein erziehend; da stellte die Deutsche Schule mit ihren Orientierungsklassen 1988 eine große Chance für uns dar, und so kam ich 1989 in die erste F-Klasse an der Deutschen Schule zu Johannesburg. Ich genoss die Möglichkeiten, die die Schule bot, vor allem die zusätzlich angebotenen Arbeitsgemeinschaften. Ich liebe Sport, ich liebe Musik, ich liebe Sprachen. Das konnte ich an der DSJ alles verwirklichen, indem ich Leichtathletik, Französisch und Gitarre belegte.

Die Arbeitsgemeinschaften waren wichtig, weil wir alle freiwillig daran teilnahmen. Das war die natürlichste Art, sich zusammen zu finden. Wir wollten das gleiche machen, also zum Beispiel Volleyball spielen, und das lief dann eben. Die Integration, die ich in den Arbeitsgemeinschaften problemlos erlebt habe, gab mir auch die Sicherheit, als die F-Klasse aufgelöst wurde und wir im 10. Jahrgang neue Klassen bildeten. Damals habe ich am ehesten das Gefühl gehabt, dass wir halt alle einfach nur Menschen sind, dass die Hautfarbe keinen Unterschied macht. Und ich habe gelernt, dass Geduld unheimlich wichtig ist, denn wenn die Lehrer, die aus Deutschland kamen, auf Englisch unterrichten mussten – und ihr Englisch war nicht immer so gut –, dann ging es, wenn man Geduld hatte, vor allem, wenn man nicht vergaß, welche Geduld sie mit uns haben mussten, als wir Deutsch lernten.

Neben der Wichtigkeit von Geduld ist mir vor allem die Bedeutung von Kompromissen klar geworden. Bei den Aktivitäten in der Schule oder besonders auf Klassenfahrten, wenn es darum ging, einen Teamgeist zu schaffen, dann ging das auf der Basis von gleichem Interesse und Kompromissen, die man eingehen musste. Da war die Hautfarbe dann egal. Das zeigte sich auch in der Zeit, als unser Jahrgang den Matrikball für unsere älteren Mitschüler organisieren musste. Da zählte nur noch, ob man gut organisieren konnte, nicht mehr, ob man weiß,

gelb oder braun war. Die Feier wurde dann ein großer Erfolg, und ich habe sehr positive Erinnerungen daran.

Es ist erstaunlich, dass wir in unserem Jahrgang offensichtlich weniger Probleme mit der Integration in die große Gruppe der Muttersprachler hatten als manche der nach uns an die Schule gekommenen Klassen. Ich glaube, heute wird mehr Aufhebens gemacht um die Frage, ob jemand schwarz oder weiß oder „farbig“ ist. Für mich war die Integration in die Schule sozial gesehen eine große Hilfe. Obwohl ich zehn Jahre lang mit dem Etikett „schwarze Schülerin“ an der Deutschen Schule gelebt habe, hat mich das nie in eine Identitätskrise geführt. Als ich mich nach dem Abitur um Arbeitsstellen bewarb, musste ich allerdings erfahren, dass ich als „Farbige“ nicht schwarz genug bin: ich passte nicht in die von der „affirmative action“¹ festgelegten Richtlinien. Darauf aber konnte mich die Schule nicht vorbereiten.

Zur Zeit arbeite ich als Geschäftsführerin in einer Firma, aber mein Traum ist immer noch ein Studium in Deutschland. Hoffentlich habe ich bald genug Geld verdient, um Deutschland und Europa persönlich zu erleben.

¹ 1999 verabschiedetes Gesetz, das die bevorzugte Einstellung von Angehörigen der ehemals benachteiligten Bevölkerungsgruppen vorschreibt und den Firmen die Auflage von deren Qualifizierung macht.

Name und Geburtstag: NICOLETTE DU SART, Matric 2003

Alter bei Eintritt in die DSJ: 10 Jahre in Klasse 5 1996

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater in der Druckmaschinen-industrie international tätig

Anstoß zum Besuch der DSJ: Elternwunsch

Was gefiel mir an der DSJ: Die Fülle an Möglichkeiten sich auszuzeichnen, vor allem akademisch und in der SMV

Was gefiel mir nicht: –

Mein Arbeitsplatz heute: Universität

Meine Zukunft: Rechtsanwältin



Das richtige Leben fängt erst da an, wo du deinen Schonraum verlässt

Man sagt, das Leben beginne mit der Geburt, aber ich glaube, dass das Leben erst da beginnt, wo man sich von dem trennt, was behaglich und komfortabel ist.

Man stelle sich vor: da ist jemand 10 Jahre alt, alt genug, um richtig und falsch schon unterscheiden zu können, und alt genug, um zu verstehen, wie es auf der Welt zugeht, aber eben noch nicht alt genug, um Entscheidungen zu treffen, die die eigene Zukunft gestalten. Ich nehme an, genau dafür haben wir Eltern, und im Alter von 10 Jahren muss man ihnen abnehmen, dass, was immer sie für einen bestimmen, im besten Interesse des Kindes liegt.

Im Vertrauen darauf betrat ich zum ersten Mal den Boden der Deutschen Schule zu Johannesburg. Das riesige graue Gebäude, das sich da vor mir erhob, war wie eine ganze neue Welt, die nur darauf wartete, mich zu verschlucken. Ich hatte keine Freunde, ich konnte kein Wort der Sprache verstehen, die da um mich herum gesprochen wurde, und gerade, als ich dachte: "Oh Gott, jetzt ist es um mich geschehen", geleitete mich eine freundliche Dame zu meinem Klassenzimmer und versicherte mir auf Englisch, dass ich dort höchst willkommen sei.

Die weiten Flure schienen das Echo unserer Schritte zurückzuwerfen, als wir uns dem „Übergabepunkt“ näherten, mein Herz begann schneller zu schlagen, mein Atem war dabei, in Keuchen überzugehen, da bemerkte ich die 24 anderen nicht-weißen, nicht-deutschsprechenden 10jährigen, und in dem Moment war mir klar: ich war nicht allein – und mein Leben war plötzlich um vieles leichter.

Die ersten paar Monate kamen mir vor wie Bergsteigen. Auf dem Weg stößt man auf kleine Hindernisse, die einen zurückwerfen, aber man hat das Ziel vor Augen und man klettert einfach weiter, bis man am Gipfel ankommt. Einige dieser Hindernisse bestanden im Lernen einer neuen Sprache (Deutsch) und in der Gewöhnung an die deutschen Schüler und ihre Art zu leben.

Die Lehrer waren sehr hilfsbereit, und zu meiner Überraschung waren auch die deutschen Schüler sehr aufgeschlossen, und Freunde zu gewinnen war

überhaupt kein Problem. Mit den angewandten Lehrmethoden machte es großen Spaß, die neue Sprache zu lernen. Handpuppenspiel, Theaterspielen und Videos gehörten zu den Lernerfahrungen dazu.

Wie bei allem Neuen musste man sich daran gewöhnen, und das braucht Zeit. Deutsch ist eine ganz schön verwickelte Angelegenheit, aber ich glaube, wenn man's erst mal kapiert hat, kommt man gut damit zurecht.

Als ich damit anfang, Deutsch zu lernen, war meine größte Befürchtung, dass ich es mir nicht würde merken können, weil wir zuhause Englisch und ab und zu Afrikaans sprachen, aber ich begriff rasch, dass eine Sprache etwas ist, dass man nie mehr vergisst. Sprachen lernen ist wie Fahrrad fahren: Am Anfang fällt man hin und bricht sich ein paar Knochen, aber wenn man einmal weiß, wie es geht, kann man nur noch besser werden.

Eine weitere europäische Sprache zu lernen, nachdem ich in einer vorwiegend englischsprachigen Umgebung aufgewachsen war, machte mich ziemlich stolz. Es kam mir vor, als hätte sich mein Horizont erweitert, als könne ich mit einer zusätzlichen Sprache weiter ausschreiten im Leben.

Von Klasse 5 bis Klasse 9 bildeten die nicht-deutschsprachigen Schüler der Neuen Sekundarstufe (NSS) und die muttersprachlich deutschen Schüler zwei getrennte Einheiten. Nur in wenigen Fächern wie Kunst, Musik und Englisch waren wir gemischt.

Erst in Klasse 10 wurden diese getrennten Einheiten vereinigt. Die 3 muttersprachlich deutschen und unsere Fremdsprachenklasse wurden eingeschmolzen und aus diesem Schmelztiegel drei neue gemischte Klassen 10 gebildet.

Für mich persönlich hatte das keine große Bedeutung, hatte ich doch schon früher, wie erwähnt, die deutschen Schüler als warm und freundlich erlebt. Die Neuzusammensetzung der Klassen bedeutete allerdings eine Verbesserung der Lernsituation. Unsere Einstellung wurde viel fröhlicher und wir fühlten uns stärker verbunden. Wir wuchsen zu einer glücklichen Familie zusammen, und die Hautfarbe oder kulturelle Unterschiede schienen samt und sonders in den Hintergrund zu treten. Natürlich hatten wir ehemaligen NSS-SchülerInnen weiterhin gesonderte Deutschstunden, da Deutsch eben unsere dritte Sprache (nach Englisch und Afrikaans) war, aber wir fielen eben nur in diesen Stunden zurück in die alten Strukturen.

Die DSJ bietet ihren SchülerInnen zahllose Möglichkeiten sich auszuzeichnen: sportlich, künstlerisch und akademisch. Sie ist wirklich ein „Meer der Möglichkeiten“, und alles, was man von sich aus tun muss, ist, seine Leidenschaft für etwas zu entdecken und ihr zu folgen.

Zwar war ich nie eine Sportskanone gewesen, es machte mir aber trotzdem Spaß, mich sportlich zu betätigen, und da an mir auch keine große SchauspielerIn oder KünstlerIn verloren gegangen ist, verlegte ich mich auf das kognitive Gebiet.

Ich lerne leidenschaftlich gerne Sprachen. Ich finde es atemberaubend, wie gerade mal ein paar Wörter ausreichen so viel herüberzubringen. In Deutsch hatte ich immer die besten Noten auf dem Zeugnis, aber Englisch und Afrikaans lagen nur knapp dahinter. Später trat dann zu dieser Leidenschaft der Drang, anderen behilflich zu sein und die Kluft zwischen Lehrern und Schülern zu überbrücken. Dieses Engagement führte dann zu meiner Wahl zur Schülervertreterin

(prefect) am Ende von Klasse 10 und zum head girl (SMV-Sprecherin der DSJ) in der 12.Klasse.

Diese ersten Erfahrungen als "Nachwuchsführungskraft" sind für mich von größtem Wert für mein weiteres Leben, in dem ich mir vorstelle, nach einem Universitätsstudium Jura zu studieren und Rechtsanwältin zu werden. Ich bin öfter gefragt worden, welchen Einfluss die von der Erfahrung der Apartheid geprägte Geschichte Südafrikas auf mein Leben gehabt hat. Meine Gesprächspartner haben mir oft zu verstehen gegeben, dass sie, weil ich zu einer der früher benachteiligten Gruppen der Gesellschaft gehörte, eine mehr oder weniger düstere und bedrückte Antwort von mir erwarteten. Ich sehe jedoch die Zeit der Apartheid in einem anderen Licht. Zwar bin ich ganz und gar nicht mit dem einverstanden, was sich damals abgespielt hat und wie schlimm man die Bevölkerungsmehrheit nur wegen ihrer Hautfarbe und ihrer Kultur behandelt hat. Doch sehe ich auch Dialektik in der Geschichte walten: die Überwindung der Apartheid hat in meinen Augen einen Markt der Möglichkeiten für jeden im Neuen Südafrika geschaffen. Sie hat mir und den meisten Südafrikanern bewusst gemacht, was wirklich von Bedeutung ist.

Wir sind alle Menschen mit gemeinsamen Zielen und gleichgültig, welche Farbe unsere Haut hat, aus welchem kulturellen Milieu wir kommen oder welche Sprache wir sprechen, wir alle wissen jetzt, dass wir alle erfolgreich sein können – wenn wir zusammenarbeiten.

Die Bitterkeit und die Ressentiments der Apartheidszeit leben in vielen Angehörigen der älteren Generation noch weiter und verfolgen sie. Was damals geschehen ist, war unerträglich, und die Geschichten voller Qual, die die Angehörigen der älteren Generation an ihre Verwandten weitergeben, erschwert es nicht wenigen jungen Leuten beträchtlich, die Vergangenheit zu vergessen, die sie ja nicht mehr erlebt haben. Wir erleben das an den Schulen, am Arbeitsplatz, praktisch überall. Aber es ist ja auch erst 10 Jahre her, dass Südafrika eine Demokratie mit gleichen Rechten für alle geworden ist, und so bin ich zuversichtlich, dass sich in den nächsten 10 Jahren die Dinge verbessern werden.

Ich glaube, auch die DSJ hat in diesem Prozess eine Rolle zu spielen. Sie hat einen so guten Weg gefunden, nicht-deutschsprachige, nicht-weiße Kinder in ihre neue Umgebung zu „inkorporieren“, dass ich mir kaum vorstellen kann, wie sich der noch weiter verbessern ließe. Ich glaube nämlich, dass die Art und Weise, wie sich ein Kind in seine neue Umgebung eingliedert, vom Individuum abhängt und davon, wie es die Dinge sieht.

Wie oben schon erwähnt, spielen Gesichtspunkte von Rasse und Hautfarbe nach wie vor eine Rolle (und werden es womöglich immer tun). Natürlich werden sich die Streitigkeiten von Kindern an ihrer unterschiedlichen Hautfarbe, ihren Haaren und anderen Äußerlichkeiten entzünden. Doch wenn sie Jahr um Jahr in derselben Gruppe und an derselben Schule miteinander verbracht haben, dann spielen diese Dinge keine Rolle mehr und das wirklich Individuelle, der Charakter, die persönlichen Fähigkeiten treten in den Vordergrund.

Und was die Frage betrifft, ob es hilfreich wäre für die NSS-Schüler, farbige und schwarze Lehrer als Rollenvorbilder zu haben, so bin ich der Meinung, ein Lehrer ist in erster Linie ein Lehrer, ganz gleich, ob er/sie schwarz, weiß, coloured, rot oder gelb ist.

Solange sie wissen, was sie tun, solange sie einen ermutigen, solange sie einem helfen, an das Wissen zu kommen, das man haben muss, ist alles in Ordnung, und alles andere ist zweitrangig.

Alles in allem sehe ich meine 8 Jahre an der DSJ von 1996–2003 als die Grundlegenden Jahre in meinem Leben. An einer Deutschen Schule zu sein, hat mir eine Fülle von Möglichkeiten für mein Leben eröffnet und eine andere Sicht auf viele Dinge mitgegeben.

Meine Eltern haben die richtige Entscheidung getroffen, als sie mich auf die DSJ schickten, und meine Mitschüler – deutsche und nicht-deutsche gleichermaßen – haben Spuren in meinem Herzen hinterlassen.

Die Lehrer haben mich mit geeigneten Materialien und Hilfen ausgestattet, die mir ermöglichen, ins Leben hinauszutreten und mein neues Leben aktiv anzunehmen, nicht länger als eine junge Südafrikanerin, sondern als Südafrikanerin, die davon überzeugt ist, dass sie einen Unterschied machen kann, auch wenn es ein kleiner ist.

Name und Geburtstag: ANDRÉ KLASSEN, 23. April 1978

Alter bei Eintritt in die DSJ: 11

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Metro Cash and Carry;
Vater: construction work

Anstoß zum Besuch der DSJ: Hinweis der Lehrerin der Grund-
schule auf DSJ

Was gefiel mir an der DSJ: Schulbasar; Sprachenangebot;
Sport, bes. Schwimmen; Mitschüler

Was gefiel mir nicht: Gelegentlicher Rassismus von Mitschü-
lern; das Küchenpersonal

Mein Arbeitsplatz heute: Studium der Psychologie an der Uni
Würzburg

Meine Zukunft: Diplomabschluss in Psychologie



Johannesburg–Würzburg und zurück

Als ich 1989 mit 11 Jahren in die Deutsche Schule zu Johannesburg aufgenommen wurde, hätte ich es mir nicht träumen lassen, dass ich mal hier in Deutschland studieren würde.

Die erste Zeit an der DSJ war ganz schön aufregend. Alle waren nett und freundlich zu der ersten Klasse im so genannten Fremdsprachen-Zweig¹, aber man konnte spüren, dass einen alle mit Sorgfalt und Vorsicht behandelten. Verständlich, da dies auch für viele die erste Begegnung mit SchülerInnen einer anderen Hautfarbe war.

Auch in unserer, der Fremdsprachen-Klasse, gab es Spannungen und Missverständnisse zwischen schwarzen und farbigen Kindern, die erst langsam durch wachsende Toleranz und gegenseitiges Entgegenkommen beseitigt wurden. Irgendwo waren wir alle ein bisschen rassistisch eingestellt, aber wir mussten einfach miteinander auskommen, was zur Folge hatte, dass einige tiefgehende und echte Freundschaften entstanden sind.

Der Deutschen Schule zu Johannesburg bin ich im Nachhinein dankbar dafür, dass ich eine bessere Schulausbildung als sonst auf irgendeiner staatlichen Schule (und nur das wäre sonst für mich möglich gewesen) bekam. Zusätzlich ermöglichte die deutsche Sprache es mir, eine völlig andere Welt zu entdecken und zu erforschen: die deutsche Kultur, die Literatur, die Gelegenheit, auf Einladung des Pädagogischen Austauschdienstes einen Monat in Deutschland zu verbringen. Es war eine Erfahrung, die ich nie vergessen werde. Durch ganz Deutschland sind wir herumgereist und konnten die Chance wahrnehmen, das Land und seine Leute auf eine sehr persönliche Art und Weise kennen zu lernen. Besonders gut gefallen haben mir der Aufenthalt in einer deutschen Familie, mit der ich bis heute den Kontakt halte, und der Besuch auf der Zugspitze an

¹ 1996 wurden die Fremdsprachenzweige an den Deutschen Schulen im südlichen Afrika auf Wunsch des BVA in Neue Sekundarstufe umbenannt.

einem nebligen Sommermorgen. Die Erinnerung daran ist immer noch frisch in meinem Gedächtnis.

Motiviert durch meinen Deutschlehrer, habe ich mich nach dem südafrikanischen Schulabschluss, dem Matrik, entschieden, das deutsche Abitur zu versuchen. Anfangs dachte ich, ich würde es nie schaffen, alle Fächer zusammen mit den Muttersprachlern auf Deutsch zu bestehen, aber dann ist es doch gegangen, und ich bekam vom Freistaat Bayern ein Vollstipendium, um an einer bayerischen Hochschule meiner Wahl zu studieren. Dadurch habe ich nicht nur die tolle Chance, einmal längere Zeit in Europa zu verbringen, sondern damit war auch das riesige Problem der Finanzierung meines Studiums gelöst. Bereits seit zwei Jahren studiere ich an der Universität Würzburg Psychologie im Diplomstudiengang, ein Gebiet, das mir gegen Ende meiner Schullaufbahn sehr wichtig wurde.

Anfangs wusste ich nicht, ob ich es psychisch durchhalten würde, für so lange Zeit – bis zum Abschluss meines Studiums – so weit weg von meiner Heimat zu sein. Aber der Anfang wurde mir durch zwei ehemalige Lehrer, die nach ihrem sechsjährigen Aufenthalt an der DSJ wieder nach Deutschland zurückgegangen waren, sehr erleichtert. Bei ihnen hatte ich für die ersten Tage in Deutschland eine Unterkunft; auch waren sie mir beim Einzug ins Studentenwohnheim eine unentbehrliche Hilfe. Dank guter Sprachkenntnisse fand ich die Orientierung leicht, und nach einer anfänglich schwierigen Anpassungsphase habe ich mich richtig gut eingelebt.

Ich betrachte mich selbst als sehr glücklich, Teil des Begegnungsprogramms der DSJ gewesen zu sein. Heute lebe ich in Europa, reise, sehe und erlebe viel, und verwirkliche täglich einen Traum. Der Vielfalt an Menschen verschiedener Nationalität, die hier zusammen leben und arbeiten, wäre ich daheim in Südafrika nie begegnet. Daher freue ich mich wahnsinnig, hier zu wohnen und das Tag für Tag genießen zu dürfen. Aber das geht nicht mir allein so; ich bin hier in Deutschland ehemaligen Klassenkameraden begegnet, die z. B. bei Lufthansa tätig waren bzw. immer noch sind. Für uns alle hat die DSJ eine Tür zur Welt geöffnet.

Mittlerweile kenne ich mich hier besser aus als zu Hause in Südafrika. Ich beobachte, wie sich mein Leben entfaltet, und ich begreife, was für eine unglaubliche Chance ich bekommen habe, nicht nur dass ich studieren durfte, sondern das auch noch in einem fremden Land. Meine persönliche Entwicklung wird auf eine Art und Weise gefördert, wie es in Südafrika nie der Fall gewesen wäre. Gelernt habe ich, auf mich selbst aufzupassen, meine Meinung mit Überzeugung zu vertreten und mich durchzusetzen, wo es nötig ist (ich denke dabei z. B. an die Ausländerbehörde und an die Sparkasse hier in Würzburg.).

Mein Studium hat voraussichtlich im Jahre 2003 ein Ende. Bis dahin habe ich vor, jede einzelne Sekunde auszuschöpfen und mein Leben so zu gestalten, dass ich eines Tages zurückblicken und mit dem Verlauf zufrieden sein kann. Für Südafrika und eine gute Zusammenarbeit zwischen meinen beiden Ländern brauche ich eine sehr gute Ausbildung.

Name und Geburtstag: SHAHIDA MOOSA; –

Alter bei Eintritt in die DSJ: 10

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Universität Witwatersrand; Vater 1986 verstorben

Anstoß zum Besuch der DSJ: 3. Sprache und neue Kultur kennen lernen; beste Möglichkeit einer guten Schulbildung unter der Apartheid

Was gefiel mir an der DSJ: sprachlicher und kultureller Austausch; die Menschen; volle Meinungs-, Religions- und Kulturfreiheit; geschützte Entwicklung

Was gefiel mir nicht: die Schuluniform engte mich religiös ein

Mein Arbeitsplatz heute: Medizinstudium an der WITS University; journalist. Arbeiten

Meine Zukunft: –



Der Rock war immer zu kurz

Wer hätte gedacht, dass ich als erstes nicht-deutsches und nicht-weißes Mädchen Headgirl¹ an der Deutschen Schule zu Johannesburg werden könnte? Ich hatte es auch nicht erwartet; es war eine große Überraschung, als ich in der 12. Klasse von LehrerInnen und SchülerInnen der Oberstufe zur Schulsprecherin gewählt wurde. Die Reaktionen waren überwältigend gut: meine Familie, alle Lehrer, meine Freunde und die anderen Präfekten² freuten sich sehr für mich. Ich bekam sehr viel Unterstützung, und da sie alle so viel Vertrauen in mich setzten, war es leichter für mich Selbstvertrauen zu entwickeln. Während des Jahres als Headgirl habe ich viel gelernt, nicht nur über die Schule, sondern auch über mich selbst. Ich war am Anfang nicht ganz sicher, ob ich es schaffen würde; ich hatte Angst, vor allem, weil ich auf einmal vor der ganzen Schule Deutsch sprechen musste.

Die Erfahrung, Headgirl zu sein, war für mich selbstverständlich das positivste Erlebnis an der Schule, und es war für mich eine große Ehre, die DSJ, meine Schule, bei Schulveranstaltungen nach innen und auch nach außen zu vertreten.

Ich muss sagen, ich werde nie die Möglichkeiten, die die DSJ mir eröffnet hat, vergessen: Ich habe Deutschland zweimal besucht, und nach meinem Studium hier in Südafrika habe ich noch die Möglichkeit, zwei Semester in Deutschland zu studieren: Bei der Abiturfeier erhielt ich einen Anrechtsschein für ein Jahresstipendium des DAAD. Die Möglichkeit, das Abitur zu machen, war etwas, das ich an keiner anderen Schule bekommen hätte.

Ich kann mich noch so deutlich an meinen ersten Tag an der DSJ erinnern. Alles war fremd, so neu: eine neue Schule, neue Gesichter und natürlich auch

¹ Von SchülerInnen und LehrerInnen gewählte Schulsprecherin.

² Von SchülerInnen und LehrerInnen gewählte Schülervertreter.

eine fremde Sprache, von der wir fast gar nichts verstehen konnten. Es dauerte lange, bis wir den Sinn der DSJ als Begegnungsschule begriffen hatten. Viele von uns waren nur hier, weil unsere Eltern meinten, dass es hier eine bessere Ausbildung gebe und dass es eine einmalige Gelegenheit sei, Deutsch zu lernen und etwas von der deutschen Kultur zu erfahren.

Ich habe hart gearbeitet, und es hat sich für mich wirklich gelohnt. Als ich gleich im ersten Jahr eine Auszeichnung für hervorragende Leistungen (academic achievement) bekam, haben meine Familie und ich uns sehr gefreut. Gleichzeitig wurde für mich aber ein neues Problem deutlich: die anderen Kinder in meiner Klasse waren alle gewohnt, die besten SchülerInnen ihrer Schulen zu sein. Jetzt bekamen sie aber keine Auszeichnung: das war nicht einfach für sie – und für mich.

Seit der 8. Klasse war meine beste Freundin an der Schule ein deutsches Mädchen. Ich kannte sie schon vorher, aber es hat einige Zeit gedauert, bis wir einander wirklich ohne Vorurteile als Menschen akzeptieren konnten. Dass ich ein deutsches Mädchen als beste Freundin hatte, fanden einige von meinen nicht-deutschen Freunden nicht richtig.

1989 waren in Südafrika die Schulen noch nach Hautfarben getrennt und die Ausbildung an den schwarzen oder „farbigen“ Schulen sehr schlecht. So war es eine einmalige Gelegenheit für mich, die DSJ besuchen zu können. Natürlich hat sich meine Familie sehr gefreut, aber es gab ein kleines Problem: weil ich jeden Tag sehr lange in der Schule bleiben musste, hatte ich keine Zeit, während der Woche die islamische Schule zu besuchen. Der Lehrer dort war darüber nicht sehr glücklich, aber er hat mir geholfen, indem er mich an den Wochenenden privat unterrichtet hat. Ich habe aber dadurch den Kontakt zu anderen muslimischen Kindern verloren. An der DSJ war ich für die meisten vielleicht die erste und einzige Muslimin, die sie an der Schule getroffen haben. Das hat mich gezwungen, mehr über meine Religion und meine Lebensweise zu lernen, denn ich wollte alle Fragen, die die anderen hatten, beantworten und meine Lebensweise verteidigen können. Viele an der Schule hatten keine Religion, und wir haben oft über den Islam gesprochen. Die meisten haben vorher nichts über meine Religion gewusst. Manche haben sich zum Beispiel darüber lustig gemacht, dass ich mich zum Gebet hinknie. Mit zehn Jahren hat mich das sehr verletzt, aber mein Glaube hat mir geholfen, Antwort auf die Fragen zu finden, die uns alle beschäftigten: „Wer bin ich? Wie finde ich meinen Platz in der Gesellschaft?“

Die Schule war sehr tolerant mir gegenüber, in Bezug auf Essen zum Beispiel. Alle wussten, dass ich nicht alles essen konnte, und sie haben mir immer geholfen. Während des Ramadans brauchte ich nicht am Sportunterricht teilzunehmen. Aber ich fand die Schuluniform sehr „muslim-unfreundlich“. Muslimische Mädchen und Frauen sollen ihre Beine nicht zeigen. Ich habe versucht, meinen Rock so lang wie möglich zu tragen, aber er war immer noch zu kurz. Und im Sommer durfte man keine Hose tragen. Ich wusste auch immer, dass es unmöglich wäre, ein Kopftuch in der Schule zu tragen. Ich fühlte mich aber nicht weniger als Muslimin, obwohl ich mich nicht „richtig“ anziehen konnte. Wir hatten ja eine Schuluniform, und ich musste das respektieren und akzeptieren. Es war ein kleiner Preis für alles, was die Schule für mich getan hat. Das erste

Mal, als ich nach dem Abitur in die Schule kam, war ich korrekt islamisch angezogen. Ich war stolz darauf, in der Schule öffentlich zu zeigen, dass ich Muslimin bin, und zugleich war ich sehr stolz auf meine Schule, die DSJ, in der so etwas möglich ist.

Nach Abschluss meines Medizinstudiums in hoffentlich zwei Jahren werde ich in Deutschland weiter studieren, vielleicht ja sogar in München, das bei meinem Deutschlandaufenthalt 1995 im Rahmen des Internationalen Preisträgerprogramms des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik meine Lieblingsstadt geworden ist.

Name und Geburtstag: PHILIPP SÜSSMANN, DaM, Abitur 1997

Alter bei Eintritt in die DSJ: Kindergarten, 1. Klasse; dann wieder ab Kl. 9

Arbeitsplatz der Eltern damals: –

Anstoß zum Besuch der DSJ: Fortsetzung der deutschen Schulkarriere und deutsches Abitur als Abschluss neben dem Matric

Was gefiel mir an der DSJ: Erziehung zu geistiger Selbstständigkeit und Toleranz; außerunterrichtliche Unternehmungen und Gemeinschaftsaktivitäten

Was gefiel mir nicht: –

Mein Arbeitsplatz heute: Studium Maschinenbau an der Universität Pretoria

Meine Zukunft: –



Der Unterschied zwischen einem Touristen und einem Rassisten

Wenn ich hier über die Deutsche Schule Johannesburg urteile, dann weiß ich, was ich sage, denn ich bin die meiste Zeit in Deutschland zur Schule gegangen, kann also ziemlich gut vergleichen. Als kleines Kind habe ich mit meinen Eltern schon einmal in Johannesburg gelebt, war im Kindergarten der Deutschen Schule und auch in der ersten Klasse. Dann gingen wir nach Deutschland und kamen wieder nach Südafrika, als ich in die neunte Klasse ging. Das war dann schon eine ziemlich ungewohnte Situation; als ich im Kindergarten war, war mir überhaupt nicht bewusst, in welchem Land ich lebte. Was man damals mitbekam, das war, dass da ein Spielplatz und Lehrerinnen waren, im Zentrum standen Mutter und Essen oder so.

Als ich dann in der neunten Klasse in die Deutsche Schule kam, hatte ich ein ziemliches Problem: In den Fächern Englisch und Geographie war meine Klasse aufgeteilt, und wir wurden zusammen mit Schülern aus der F-Klasse, die also Deutsch als Fremdsprache lernten, unterrichtet. Ich konnte damals nicht gut Englisch und immer wenn ich etwas vorlesen musste, lachten einige Schüler aus der F-Klasse über mich. Deswegen konnte ich die am Anfang nicht leiden, erst viel später, als ich sie nach der Klassenfahrt und in der Zeit, in der wir für die Matrikfeier Geld aufreiben mussten, besser kennen gelernt hatte, änderte sich das.

Heute – ich studiere jetzt im dritten Jahr Maschinenbau an der Universität Pretoria – ist es für mich völlig selbstverständlich, dass wir Studenten schwarz, weiß, indisch oder sogar chinesisch sind, es spielt keine Rolle; das Wichtigste ist, dass der Dozent seine Sache beherrscht. Die Deutsche Schule hat mich in akademischer Hinsicht gut auf das Studium vorbereitet; besonders in Mathematik und Physik bin ich durch das Abitur weitaus besser vorbereitet gewesen als meine Kommilitonen; vor allem hatte ich gelernt selbstständig zu arbeiten, was man bis zum Matric in Südafrika sonst so nicht lernt.

Aber ich würde auch sagen, dass die Deutsche Schule mich sehr zu Toleranz erzogen hat. Einer ihrer Vorteile ist, dass man nicht unbedingt viel Geld haben muss, um die Schule besuchen zu können, im Gegensatz zu anderen Privatschulen, wo das einzig Wichtige das Geld ist. Und da auch ärmere Leute ihre Kinder auf diese Schule schicken können, ist ihr Ziel, eine „Begegnungsschule“, wie sie offiziell heißt, zu sein, schon leichter zu verwirklichen, da die schwarze Mehrheit in Südafrika immer noch arm ist. Begegnungsschule heißt in Südafrika aber vor allem, Kinder und Jugendliche zu nicht-rassistischem Verhalten zu erziehen. Ich glaube, bei mir hat das funktioniert, bei anderen nicht, manche wurden eher noch rassistischer. Da wurden zum Beispiel Witze erzählt wie: „Was ist der Unterschied zwischen einem Touristen und einem Rassisten? Antwort: zwei Wochen“. Solche Witze werden wohl immer erzählt werden, da kann man noch so tolle Begegnungsprogramme einrichten, manche Leute kann man einfach nicht ändern.

Es war schon sehr wichtig, dass wir im Unterricht gezwungen wurden, Toleranz zu zeigen, zum Beispiel in Englisch, wo wir häufig Diskussionen über Rassismus führten. Das lief meistens erstmal so ab, dass alle Schwarzen auf der einen Seite waren und alle Weißen auf der anderen. Aber Diskussionen und Gespräche überhaupt führen letztendlich zur Lösung von Problemen. Und: wenn man Menschen getrennt hält, sodass sie nichts übereinander erfahren können, führt das doch notwendigerweise zu Intoleranz. Wichtig war hierbei auch der Gemeinschaftskundeunterricht, in dem wir in Gruppen immer eine Übersicht über das, was in der letzten Woche in Europa und Südafrika geschehen war, vorbereiten und vor der Klasse vortragen mussten. So waren wir gezwungen, uns mit den sozialen und politischen Problemen in Deutschland und Südafrika auseinanderzusetzen. Unser Gemeinschaftskundelehrer regte an, dass wir uns mit einem Projekt an einem Wettbewerb der Zentrale für Politische Bildung beteiligen sollten. Wir haben ein Projekt über Arbeitslosigkeit in Südafrika eingereicht und tausend Mark gewonnen.

Aber wenn ich überlege, wo ich die nicht-deutschsprachigen Schüler an unserer Schule am besten kennen gelernt habe, dann war das nicht im Unterricht. Ganz wichtig waren die Klassenfahrten, vor allem das, was wir für die Fahrten selbstständig organisiert haben. In dem Moment, wo man nicht nur darauf konzentriert ist, im Unterricht möglichst gut zu sein und wo der andere in der Klasse ja auch immer dein Konkurrent ist, kann man anders miteinander umgehen. Das klappte unheimlich gut, als wir in der elften Klasse die Matrikabschlussfeier für den zwölften Jahrgang vorbereiteten. Es war ehrlich gesagt mit die beste Zeit an der Schule.

Wir schliefen zwei Nächte in der Schule, weil wir die Aula dekorieren mussten. Jeder machte mit. Wir hatten Natur als Thema ausgewählt und alle sollten dann irgendwie als Elfen und Kobolde herumlaufen, aber zunächst brauchten wir viel Grünzeug. Die ersten von uns hatten schon ihren Führerschein, und wir haben nachts im Park am Zoo Lake Bäume abgeholzt und mit den Autos in die Schule geschafft und auf die Fragen der Lehrer am nächsten Tag ganz treuherzig behauptet, dass das alles aus den Gärten unserer Eltern stammte. Nach den zwei Nächten in der Schule, in denen wir natürlich kaum geschlafen haben, waren alle völlig ausgepowert. Ich war im Festkomitee für die Finanzen zuständig,

und als alles vorbei war, hatten wir noch Geld übrig. Da haben wir einen großen Bus gemietet und sind zu jemandem auf die Farm gefahren – nur wir, ohne Lehrer, ohne Eltern. Aber alle aus dem Jahrgang waren dabei, natürlich auch alle aus der F-Klasse. Es war irre, wie groß der Gemeinschaftsgeist nach dieser harten Arbeit für den Matrikball war, da gab es plötzlich keine Cliques mehr. Das ist jetzt an der Uni doch anders, man hat keinen so engen Kontakt wie an der Schule.

Ich denke, die Gemeinschaftsaktivitäten außerhalb des Unterrichts waren das Beste, um uns kennen zu lernen und auch das Beste an meiner Schulzeit. In dem Jahr, in dem ich Präfekt war, haben alle Cheerleader bei der Schwimm-Gala im Ellis Park Stadion¹ – egal ob schwarz, braun oder weiß – sich traditionell deutsch angezogen, also Dirndl, Lederhosen und so weiter. Wir hatten da als Schule einen echt guten Auftritt; da war so etwas wie Gemeinschaftsgeist spürbar, vor allem, als es anfang zu regnen und die Cheerleader der anderen Schulen sich unters Dach flüchteten, während wir uns alle Müllsäcke überzogen und nun unsere Schwimmer von tanzenden Müllsäcken angefeuert wurden. Ich glaube, wir haben damals sogar gewonnen oder sind wenigstens zweiter geworden.

Ich überlege, ob die Deutsche Schule ihre Schüler genügend auf das neue Südafrika vorbereitet. Insofern, dass Kinder und Jugendliche aller Hautfarben zusammen unterrichtet und dazu erzogen werden, keine Vorurteile zu haben, tut sie das sicher. Aber sie kann niemanden darauf vorbereiten, mit so etwas wie „affirmative action“² fertig zu werden. Ich sehe das an einigen meiner Kommilitonen, die aus afrikaanssprachigen Familien kommen. Die haben hinsichtlich Stipendien und Anstellungen im Moment keine guten Chancen. Ich habe wahrscheinlich einen Vorteil, weil ich eine gute akademische Grundlage schon in der Schule bekommen habe. Ich habe aus diesem Grund ein Stipendium von BMW bekommen, vielleicht aber auch deswegen, weil ich Deutsch spreche. Überhaupt Sprachen: ich meine, es wäre gut, wenn jeder in Südafrika eine der afrikanischen Sprachen lernte; auch das würde helfen, Gräben zu überbrücken. Man muss sie vielleicht nicht unbedingt perfekt beherrschen, aber es ruft automatisch ein Lächeln auf dem Gesicht deines Gegenübers hervor, wenn du ein paar Worte versuchst, auch wenn du selbst möglicherweise das Gefühl hast, dich lächerlich zu machen.

¹ Großes Sportstadion in Johannesburg.

² 1999 verabschiedetes Gesetz, das die bevorzugte Einstellung von Angehörigen der ehemals benachteiligten Bevölkerungsgruppen vorschreibt und den Firmen die Auflage zu ihrer Qualifizierung macht.



Auf Samtpfoten

1995

Mandela trat sein Amt an, die neue Regierung wurde installiert, Zukunftsvisionen einer Multikulti-Gesellschaft beherrschten die Presse. Wir zogen aus Deutschland zu, in ein Land im Aufbruch. Da überraschte uns unser erster Elternabend an der DSJ 1995 doch sehr. Die Eltern der damals 9. Klasse machten aus ihrem Herzen keine Mördergrube. Offen und ehrlich gaben sie kund: sie wollten nicht, dass ihre Kinder mit der „schwarzen“ Parallelklasse ins Schulcamp führen. Ganz im Sinne ihrer Eltern verhielten sich auch die Schüler. Mehrheitlich stimmten sie gegen so ein Camp. Letztlich fand diese Fahrt dann doch statt, als Zwangsveranstaltung. Viele Freundschaften entwickelten sich nicht, aber man lernte sich wenigstens kennen.

1998

Drei Jahre später, Elternabend in der Grundschule. Die Lehrerin machte den Vorschlag, in Soweto eine Schule zu besuchen. Die Eltern hatten Angst: ist es denn auch sicher dort? Aber der Projekttag kam zustande. Zuerst ging es in eine Behindertenschule. Die kleinen weißen DSJ-Kinder wurden mit zwei neuen Welten konfrontiert: mit dem schwarzen Soweto und mit mehrfach behinderten Kindern. Das meisterten sie bravurös. Aufgeteilt in Kleingruppen drückten sie einen ganzen Tag die Schulbank mit behinderten Kindern und schrieben danach beeindruckend ihre Erlebnisse nieder. Auch für die begleitenden Eltern war dieser Ausflug ein besonderes Erlebnis. Fast alle betraten Sowetos Gemarkungen zum ersten Mal. Seit dieser Grenzüberschreitung öffnete sich die Grundschule immer stärker. Die Leiterin der Neuen Sekundarstufe fand eine Partnerklasse aus Soweto für unsere Klassenstufe, und diese Kinder besuchten dann auch die DSJ. Man backte zusammen Waffeln, übte Tänze ein und – die Attraktion! – durfte am Computer üben. Solche Besuchstage waren immer auch Festtage für die Grundschüler und beileibe kein Pflichtprogramm.

Irgendwie hat das neue Südafrika Einzug gehalten an der DSJ, zwar noch auf Samtpfoten, aber immerhin. Davon hätten wir nach unserem ersten Elternabend 1995 und vielen ähnlichen Erlebnissen in der Folgezeit nicht einmal zu träumen gewagt.

A. L., Mutter, DSJ



Ein Tag im neuen Südafrika

Die historischen Wahlen vom 27. April 1994 waren von der schwarzen Bevölkerungsmehrheit entschieden worden. Südafrika war in eine neue Zukunft eingetreten. Das wurde nun auch den deutschen Auslandsschulen klar: ein neuer Abschnitt in ihrer Geschichte hatte begonnen.

Es hätte also ganz „normal“ weitergehen können, wenn da nicht der verflixte Alltag gewesen wäre, die so genannte Realität. Unvergesslich sind mir zwei Begebenheiten:

Ein Schüler aus Soweto, genauer gesagt aus Pimville, Zone 3, nennen wir ihn Lebogang, hat sich durch das anstrengende Ausleseverfahren geschlagen; er ist nach der 3. Klasse an seiner Grundschule getestet worden, hat sich für das Orientierungsjahr an der Deutschen Schule Johannesburg qualifiziert, hat ein Jahr lang jeden Samstag Vormittag, oft genug in sengender Hitze, auf dem großzügig angelegten Gelände der DSJ Zusatzunterricht in den Fächern Englisch, Mathematik und Sachkunde erhalten. Nun hat er auch die zweite Hürde genommen: seine Leistungen in diesen Fächern lassen ihn geeignet erscheinen, im nächsten, seinem 5. Schuljahr, als Schüler der DSJ eingeschrieben zu werden.

Einen privaten Telefonanschluss hat die Familie nicht, also wird über seine Schule in Soweto versucht, den Kontakt herzustellen. Schon beim ersten Anruf bricht die Schulleiterin in wahre Lobeshymnen auf Deutschland und die DSJ aus: sie sei so stolz auf Lebogang, eine wahre Ehre für seine Schule. Mir ist das peinlich, ich fühle mich missverstanden. Es geht zunächst nur um die individuelle Förderung dieses Schülers, aber er ist eingebettet in einen großen sozialen Kontext. Ich habe Jahre gebraucht, um das zu begreifen.

Wenige Tage später kommt seine Mutter mit einigen vergilbten, aber sorgsam aufgehobenen Unterlagen (Geburtsurkunde, Impfzeugnis, letztes Zeugnis) in die Schule, um ihren Sohn anzumelden. Sie hat Tränen in den Augen, so stolz ist sie auf ihren Sohn. Sie stottert fast, ist aufgeregt, hat ihre Sonntagsgarderobe an, und dann beginnt sie in meinem Büro ein Dankgebet zu sprechen. Dies ist einer der schönsten Tage in ihrem Leben, sagt sie, ihr Sohn darf die DSJ besuchen. Das monatliche Schulgeld wird sie allerdings in voller Höhe kaum zahlen können, es entspräche der Hälfte ihres Gehalts (sie ist Hausangestellte in einem Villenvorort von Johannesburg), mehr verdient sie nicht. Immerhin wird

sie eine Hypothek auf ihr kleines Haus aufnehmen, um einen wesentlichen Teil ihrer Schulgeldverpflichtungen leisten zu können. Gott sei Dank gibt es darüber hinaus immer noch die Möglichkeit der Schulgeldermäßigung.

8. Klasse, 3. Stunde am Vormittag. Die südafrikanischen Schülerinnen und Schüler lernen im 4. Jahr Deutsch als Fremdsprache. Ich bin neu an der DSJ, also unerfahren genug, um bei den ersten Wortschatzübungen gleich den großen (und sensiblen) Bereich „Medien“ durchzunehmen. Da ich gehört habe, wie wenige Südafrikaner ihre Rundfunkgebühren entrichten – wer das tut, bekommt von der Behörde extra ein Dankschreiben! – nehme ich mir das Thema vor. Frage im Test: „Was ist ein Schwarzseher?“ (Der Konnotation werde ich mir erst später bewusst!). Schülerantwort des 14-jährigen T. aus Soweto: „Wenn in Deutschland jemand nicht Geld für Fernseh zahlt, schaltet Behörde Sender ab, und er sieht schwarzen Bildschirm.“

Beide Beispiele belegen eine häufig maßlose Überschätzung deutscher Wirklichkeiten und Möglichkeiten im Gastland Südafrika. Aber sie zeigen auch unsere große Verantwortung dafür, dass derartige Missverständnisse abgebaut werden. Sehen wir also nicht schwarz (im doppelten Wortsinn), sondern besinnen wir uns auf die Möglichkeiten, die das deutsche Auslandsschulwesen in Südafrika hat! Und da gilt es zunächst einmal, genau hinzusehen, hinzuhören und viel zu lernen. In einer der ersten Grundschulen, die ich in Soweto kennen lernte, hing für Schüler und Lehrer sichtbar folgender Wahlspruch an der Wand:

The six most important words:

I admit I made a mistake.

The five most important words:

You did a good job.

The four most important words:

What is your opinion?

The three most important words:

If you please.

The two most important words:

Thank you.

The most important word:

We.

The least important word:

I

Dr. Knut Thielsen, Leiter der Neuen Sekundarstufe/DSJ bis 1997

Begegnung

... is being stopped short in an overcrowded supermarket last Sunday morning by a cheerful "Good morning, Mrs. Schmidt!" I look up in the face of Kevin, one of the finest young "coloured" men I ever had the privilege to teach. Yes, he is still with "Bayer", they spent some time in Germany – and he introduces me to his lovely young wife. I remember how, in 1988 after Kevin's Matric assembly, we hugged in the aisle after he had asked me to pose for a final photograph. He had been Vice Head boy that year!

... is beautiful Shahida with her fine, statuesque Indian dignity. She was the very first Head Girl elected by peers and superiors from the ranks of the New Secondary School. She held this position with distinction, and her loyalty and integrity were an inspiration.

... is the angry young man, Patrick, who could barely read and write when we first started the programme at school of busing in the grade sevens for possible admission in grade eight. Recognising his potential, we arranged for the small group to come also on Saturday mornings. That is when I laboriously taught him the wonderful secrets of the written word. Later, in grades 11 and 12, he joined in freely when we studied Shakespeare and poetry. Had he overcome all of his anger? I am not so sure - some of it lay too deep for healing.

... is kicking off my shoes, getting on to a chair, and illustrating the word "balance" to little grade fives on one of those weary Tuesday afternoons. Our theme was "The Zoo", and illustrating physically the meaning of such a "big" word was my only recourse.

... is carting my Punch and Judy paraphernalia all the way to the grade five "integration" camp in order to teach English on the banks of the Hartebeespoort dam. What fun they had – the three little girls who got into the bath together!

... is Anna telling the class on a Friday afternoon during her Matric year that she is so happy her mother is coming "back from the bush" next day. One of the girls/women in her family must go for special training as a natural healer. "I'm next generation to go", she says. "but I want to become a medical doctor." How was this resolved?

... it is Katherine, a "white" girl telling the class of the suffering of women and children in a squatter camp close to her home. It is our numb anger at injustice.

... it is ensuring that all children at our school are treated alike: they are all children of God sent to us to teach, to cherish, and to treat with respect. Pupils of the DSJ, they will walk tall, children of all colours, in this our troubled land.

Hennie Schmidt, former Deputy Principal at DSJ





Ein Riesenschritt voran ...
 „... könnten sie doch von Anfang an in diese Schule gehen!“

Die Deutsche Schule gehört zu den ältesten und traditionsreichsten Schulen der Stadt Johannesburg. Ihre Gründung im Jahre 1890 vollzog sich nur vier Jahre nach Gründung der Goldgräberstadt am Witwatersrand.

Sie entwickelte sich während der zurückliegenden 111 Jahre aus kleinsten Anfängen für die Kinder deutschsprachiger Einwanderer als Trägerin deutscher Sprache und Kultur in einem kosmopolitischen Umfeld fern der Heimat über eine Sprachgruppenschule hin zur Begegnungsschule moderner Prägung. Sie hat die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen zahlreicher Schülergenerationen mitgemacht. Diese haben Spuren hinterlassen. Dabei haben die verantwortlich Handelnden immer verstanden, das Angebot der Schule an die Herausforderungen der sich zum Teil rasch wandelnden Lebens- und Kulturwelt ihrer Nutzer anzupassen und diese so für die Zukunft zu rüsten.

Der Wandel von der Sprachgruppenschule zur integrierten Begegnungsschule ist dafür ein herausragendes Beispiel aus der jüngsten Geschichte!

Die Ursprünge dieser Entwicklung liegen in der Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts und führten 1980 dazu, dass Kurse in Deutsch als Fremdsprache für nicht-weiße Schüler zunächst in Soweto, dann an der Deutschen Schule in Parktown eingerichtet wurden. Diese Öffnung der Schule stellte sich dar als ein mühsamer und zum Teil schmerzhafter Prozess. Doch der organisatorische Rahmen und die innere Ordnung der Begegnungsschule DSJ haben zwischenzeitlich vieles bewegt: durch klassenübergreifendes Unterrichten, durch gemeinsame Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Schule wurde das Miteinander der Kulturen für viele Schüler zur Selbstverständlichkeit gemacht: durch Projektwochen, durch Literaturwochen und Friedenstage, durch gesellige Veranstaltungen und Sportwettkämpfe. Die tägliche Arbeit im Namen der Begegnung junger Menschen hat vielen jungen Menschen zu einer Einstellung der Toleranz und der Mitmenschlichkeit verholfen! Sie äußert sich – allen Konflikten zum Trotz –

- durch Beobachten mit offenen Augen
- durch Zuhören mit offenen Ohren
- durch gemeinsames Tun
- durch vorbildhaftes Verhalten von Lehrern und Eltern und last but not least
- durch das Lehren der deutschen Sprache
- durch das Lehren von zwei Landessprachen.

Die darin enthaltenen Widersprüchlichkeiten und Möglichkeiten spiegeln sich in den Berichten ehemaliger Schüler und Lehrer wider. Ein Resümee, das für viele steht, zieht Nadine: „Wenn ich einmal Kinder haben werde, werde ich sie sicher auf eine Schule schicken, die wie die Deutsche Schule ein Begegnungskonzept hat. Allerdings meine ich, dass es besser wäre, sie könnten von Anfang an in diese Schule gehen – vor allem wenn es eine Schule ist, in der eine andere Sprache als Englisch Unterrichtssprache ist!“

In diesem Sinne beabsichtigt die Deutsche Schule zu Johannesburg, das Begonnene zukunftsweisend fortzusetzen. Ab dem Schuljahr 2002 werden Schüler bereits im Kindergartenalter neben ihrer Landessprache auch im deutschsprachigen Umfeld der Deutschen Schule zu Johannesburg deutsche Kultur und deutsche Sprache erfahren, auf dass Begegnung im 3. Jahrtausend weiterentwickelt werde!

R. Löchelt, Oberstudiendirektor, Schulleiter der DSJ



Die beiden Leiter der Marimba-Band der DS Kapstadt,
Brigitte McKee und Patrick Galada, Langa

The two conductors of the marimba band of the DS Cape Town,
Brigitte McKee and Patrick Galada, Langa

Die twee leiers van die Marimba Band van die Duitse Skool te
Kaapectad, Brigitte McKee en Patrick Goleda, Langa

Abathathisi ababili aseMarimba-Bhendi esikoleni seJalimane eCape
Town, uBrigitte McKee noPatrick Galada waseLanga



Die DS Kapstadt

The DS Cape Town

Die Duitse Skool te Kaapstad

esikoleni seJalimane eCape Town



Begegnungen

Deutsche Schule Kapstadt

DSK

gegründet 1883

Name und Geburtstag: MARCEL FREY, 18.06.1975

Alter bei Eintritt in die DSK: 6

Arbeitsplatz der Eltern damals: Reisebüroangestellter; Photographin

Anstoß zum Besuch der DSK: Umzug der Eltern; Wunsch, die deutsche Sprache zu behalten

Was gefiel mir an der DSK: Lage der DSK

Was gefiel mir nicht: Zu häufiger Lehrerwechsel

Mein Arbeitsplatz heute: Jurastudium und Substitut

Meine Zukunft: Rechtsanwalt



Begegnungen

Aus dem Bus strömen Schüler, aus den Wagen springen Schulkinder, Matrikulanten und Abiturienten schlendern mit der ihnen ureigenen Lässigkeit den Unterrichtsstätten entgegen, in Paaren, in Grüppchen, in breiten Massen passieren wir unsere Mitschüler in den Gängen, auf den Pausenplätzen – zufällige Begegnungen.

Die Februarsonne brennt hernieder, in ihrer erbarmungslosen und doch uns so vertrauten Art.

Die Bäume auf den Höfen bieten allen, die sich dort einfinden, kühlenden Schatten – willkommene Begegnungen.

Der beißende Meereswind fegt im August über die Sportfelder, mit Schlamm verspritzte Fußballgesichter, zusammen händewärmend vor dem Heizstrahler des Biologiesaales – warme Begegnungen.

Gemeinsame Ratlosigkeit in der Mathestunde, weiße und dunkle Gesichter, zusammengerauft in den Grimassen der Verzweiflung, Goethe hin, Shakespeare her und Alan Paton zum Vergnügen – akademische Begegnungen.

Redefreiheit und Stimmrecht hinter den artifziellen Schulmauern, davor der traurige Zustand der politischen Wirklichkeit, ein raues Klima, ein sich änderndes Klima ein neues Klima – unwirkliche Begegnungen.

Buntes Herzflattern in der Schuldisko, Hände zebregleich, beide nass und nervös, weiße und schwarze Freudentränen bei Erfolgen von „Bafana Bafana“¹ gleichwie bei den „Springbokke“, Lachen bei den gleichen Witzen, Weinen bei demselben Schmerz – wahre Begegnungen!

¹ „Die Jungs“, „Springböcke“: die südafrikanische Fußball- bzw. Rugbynationalmannschaft

Name und Geburtstag: RUVÉ GALLOW, 28.03.1979

Alter bei Eintritt in die DSK: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: Fernsehmechaniker

Anstoß zum Besuch der DSK: Guter Ruf der DSK; Wunsch, eine 3. Sprache zu lernen

Was gefiel mir an der DSK: zahlenmäßig kleine Klassen

Was gefiel mir nicht: zu geringes Fächerangebot für Matrik

Mein Arbeitsplatz heute: Medizinstudium an der University of Cape Town

Meine Zukunft: –



Wer nicht fragt, bleibt dumm!

Ich heiße Ruvé und bin Altschülerin der Deutschen Schule Kapstadt (DSK) und seit 1998 Medizinstudentin an der University of Cape Town. Am 28. März 1979 wurde ich geboren, und bereits mit eineinhalb Jahren ging ich mit meiner Mutter in die Bibliothek im Township Mitchells Plain und lieh mir (Bilder-)Bücher aus. Schon damals war ich sehr neugierig und wollte soviel wie möglich wissen.

Glücklicherweise kam ich 1992 an die DSK und lernte dort, meine Meinung offen und selbstbewusst zu äußern. Zudem verbesserte ich meine Muttersprache Englisch sowie Afrikaans, die Muttersprache meiner Eltern. Schließlich wurde ich auch immer sicherer im Gebrauch der deutschen Sprache, obwohl ich erst ab Klasse 8 angefangen hatte, Deutsch zu lernen.

Ohne Zweifel hat die DSK mein Leben positiv verändert, denn ohne die Deutsche Schule hätte ich nie diese andere wunderbare und kulturell reiche Welt kennen gelernt. So hatte ich z.B. während meiner Zeit an der DSK Gelegenheit, mich nicht nur durch Bücher und Filme über Deutschland zu informieren, sondern auch durch zwei Besuche vor Ort.

Zum ersten Mal besuchte ich Deutschland vom Dezember 1995 bis Januar 1996 und wohnte als Austauschschülerin bei Familien in Wuppertal und Koblenz. Bei dieser Gelegenheit lernte ich sehr viel, z.B. über deutsche Essgewohnheiten, gymnasialen Schulunterricht und die Adventszeit. Besonders interessant war für mich die Feier des Weihnachtsfestes, da für mich als Bahai¹ Weihnachten normalerweise keine große Bedeutung hat.

Das zweite Mal bot der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg meiner Klassenkameradin Thembela und mir die Möglichkeit, acht Wochen lang ein deutsches Krankenhaus und eine deutsche Universität zu besuchen. In Hamburg lernte ich auch selbstständiger zu werden, denn ich hatte mein eigenes Apartment und musste zum größten Teil für mich allein sorgen. Das war ganz anders als zu Hause, denn ich bin ein Einzelkind und war sowohl finanziell wie emotional von meinen Eltern abhängig.

¹ Religiöse Gemeinschaft, im 19. Jahrhundert ausgehend vom schiitischen Islam in Persien entstanden.

In meiner Zeit an der DSK begegneten mir südafrikanische und internationale Kulturen und ich lernte viele verschiedene Leute kennen. Ich hatte Xhosa- und Moslemfreunde, aber auch Bekannte aus Österreich, England und natürlich aus Deutschland. Am wichtigsten war mir jedoch die Einsicht, dass, obwohl wir anders aussahen und verschiedene Muttersprachen hatten, wir doch alle gleichberechtigte Jugendliche waren, die versuchten, ihre verschiedenen Rollen im Leben zu finden. Diese Erfahrung wirkt noch heute in mir nach, zumal ich als Südafrikanerin und als Bahai an die Einheit der Menschen glaube und der Meinung bin, dass wir unsere Unterschiede gemeinsam feiern und nicht darüber streiten sollten.

Auch akademisch habe ich in den sechs Jahren an der DSK viel gelernt, vor allem, dass der, der nicht fragt, dumm bleibt und dass man nicht alles ohne Vorbehalt glauben soll, was einem gesagt wird. Dadurch habe ich eine positive, aber auch kritische Grundhaltung entwickelt, die mir heute im Studium zugute kommt. Zudem habe ich den naturwissenschaftlichen Unterricht an der DSK genossen, da es an den meisten Highschools in den Townships kein Labor gibt, in dem Experimente in Physik und Chemie durchgeführt werden können. Auch die Schülerzahlen pro Klasse waren viel kleiner, so dass wir Probleme intensiver diskutieren und meist auch lösen konnten.

Nach dem Matrik blieb ich noch ein weiteres Jahr an der DSK, um mein Abitur zu machen. Das war viel schwieriger, als ich gedacht hatte, da alle Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden. Im Nachhinein sehe ich dieses Jahr jedoch als großen Gewinn für mich an, da ich nicht nur gelernt habe, eigenverantwortlicher zu werden, sondern auch konzentriert zusammen mit anderen etwas zu entwickeln. Auch diese Fähigkeit kann ich im Studium jetzt gut gebrauchen.

Obwohl ich an der DSK viel über die deutsche Kultur gelernt habe, sind die verschiedenen Traditionen meines Heimatlandes nicht zu kurz gekommen. So besuchten wir Museen, Theater, Studios, Institute und andere Einrichtungen im Western Cape, was mir einen guten Einblick in die Kultur Südafrikas gegeben hat.

Zum Schluss noch eine Besonderheit: der Sportunterricht an der DSK. Immer mussten alle mitmachen, worüber ich am Anfang gar nicht glücklich war, denn Sport war (und ist immer noch) nicht meine Stärke. Aber ich habe mich daran gewöhnt – an Spieltage, Turn- und Schwimmfeste, Wanderungen und vieles andere mehr –, und am Ende des Tages hatte es doch Spaß gemacht, obwohl ich immer nur gemault habe!

Mit drei Jahren Abstand von der DSK kann ich nur sagen, dass mir vieles im Studium schwerer fiel, wenn ich nicht diese gute fachliche und menschliche „Grundlegung“ gehabt hätte. Allen, die dazu beigetragen haben, sage ich herzlichen Dank.

Name und Geburtstag: STEVE MBIZA, 18.02.1981

Alter bei Eintritt in die DSK: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: Hausangestellte

Anstoß zum Besuch der DSK: Schüler der Partnerschule Zimasa, Langa

Was gefiel mir an der DSK: sichere Unterbringung im Schülerheim

Was gefiel mir nicht: Abitur zu schwierig

Mein Arbeitsplatz heute: Kunststudent an der Uni Kapstadt

Meine Zukunft: –



Dem Teufelskreis entronnen

Bevor ich 1994 an die Deutsche Schule Kapstadt (DSK) kam, besuchte ich zwei Grundschulen in Guguletu und Langa¹, die zu den ehemals benachteiligten Gebieten von Kapstadt gehören. Da bei uns zu Hause rivalisierende Gangs das Straßenbild beherrschten, war ich froh, während der Woche im Schülerheim der DSK unterzukommen. Das hieß jedoch zugleich eine völlig neue Umgebung, ungewohntes Essen, neue Freunde und eigentlich ein neues Leben. Je weniger ich nach Hause ging, desto mehr deutsche Freunde bekam ich. Das fand ich eigentlich gut, da meine Freunde aus Guguletu bereits mit 13 Jahren angefangen hatten zu rauchen und Drogen zu nehmen. Wenn ich zurückdenke, so waren wir ursprünglich in unserer Nachbarschaft sechs Kinder im gleichen Alter: zwei davon sind heute drogenabhängig, zwei weitere sind erschossen worden, und nur einer hat seine Schulzeit erfolgreich beendet.

An der DSK lernte ich auch zum ersten Mal Basketball kennen, eine Sportart, die mich seitdem nicht mehr loslässt. Ein deutscher Mitschüler hat mir anfangs gezeigt, wie man fängt, dribbelt und wirft, und häufig habe ich auch die Wochenenden auf dem Basketballfeld an der DSK verbracht. Mittlerweile waren wir eine ganze Gruppe, die regelmäßig trainierte und spielte, wobei ich bei dieser Gelegenheit so ganz nebenbei auch meine Deutschkenntnisse verbesserte. Meine Bemühungen wurden in der Klasse 11 sogar durch ein Stipendium des Pädagogischen Austauschdienstes belohnt, das mich für vier Wochen nach Deutschland brachte und das zu den Höhepunkten meiner Schulzeit gehörte.

Bei dieser Gelegenheit habe ich übrigens mein erstes Bier getrunken, und obwohl ich nach wie vor kaum Alkohol zu mir nehme, trinke ich jetzt schon ab und zu mal ein Glas „Windhoek Lager“, das Bier, das die südafrikanischen Deutschen bevorzugen! Nach meinem Matrik habe ich einen Studienplatz im Fach Kunst an der Universität von Kapstadt erhalten. Gleichzeitig versuche ich meinen Führerschein zu machen, was bei den Verkehrsverhältnissen in Kapstadt

¹ Östlich von Kapstadt gelegene Wohngebiete überwiegend für schwarze Südafrikaner (townships).

gar nicht so einfach ist. Ohne Zweifel hätte mein Leben einen anderen Verlauf genommen, wenn ich nicht an der DSK gewesen wäre, vor allem hätte ich mir eine solche Schule ohne die finanzielle Unterstützung aus Deutschland niemals leisten können. Meine Freunde aus Guguletu haben dagegen kaum eine Chance, aus dem Teufelskreis von schlechter Schulbildung, Arbeitslosigkeit, Drogen und Gewalt herauszukommen. Dass ich jetzt an der renommierten UCT² studieren darf, empfinde ich gleichermaßen als Auszeichnung wie als Verpflichtung. Herzlichen Dank, DSK!

² Renommierte Universität in Kapstadt

Name und Geburtstag: NIKKI BARENDS, 4. 10. 1981

Alter bei Eintritt in die DSK: 15

Arbeitsplatz der Eltern damals: Bibliothekarin, Automechaniker

Anstoß zum Besuch der DSK: einjähriger Aufenthalt in Deutschland

Was gefiel mir an der DSK: Erziehung zur Eigenständigkeit

Was gefiel mir nicht: Kinder waren noch zu wenig gemischt

Mein Arbeitsplatz heute: Psychologiestudium an der Universität des Westkaps

Meine Zukunft: –



Die Gangsterbraut aus Athlone¹

Ich heiße Nikki, bin 19 Jahre alt und wohne in Athlone, ca. 20 Autominuten von der Deutschen Schule Kapstadt (DSK) entfernt. 1997 bin ich zur DSK gekommen, nach einem Jahr Gastschülerzeit in Deutschland ohne Deutsch-Vorkenntnisse. Ich erinnere mich noch gut an meinen ersten Satz: „Ich bin satt.“

Anfangs habe ich die DSK schrecklich gefunden, weil meine Mitschüler recht unfreundlich waren und jede/r für sich allein arbeitete. Mit der Zeit habe ich einige Jungen und Mädchen der DSK auf Partys näher kennen gelernt und mich schließlich auch mit einigen von ihnen, insbesondere Xhosas², angefreundet. Wenn meine „coloured“-Freunde bei mir zu Besuch sind, ist es mir häufig unangenehm, wenn mich jemand aus der DSK anruft, weil sich mein Englischakzent dabei verändert. Meistens lachen meine Freunde mich danach aus.

In der Schule haben mich die Jungs am Anfang „Gangsterbraut“ genannt, was mir irgendwie peinlich war. Dass ich aus einem „coloured“ Stadtteil komme, heißt noch lange nicht, dass meine Freunde Gangster sein müssen. Diese Vorstellung zeigte mir jedoch, wie naiv einige waren, die wohl dachten, dass alle „coloureds“ Gangster seien.

Was die DSK angeht, so empfand ich die Atmosphäre viel schöner und entspannter als auf den Schulen, die ich davor besucht hatte. Die Lehrer waren nicht so streng wie auf den Staatsschulen, wo wir z. B. nach den Pausen in einer Reihe in das Klassenzimmer gehen mussten. Ich habe auf der DSK auch gelernt meine Meinung zu sagen. Vorher war es mir so vorgekommen, als ob die Lehrer für mich denken würden! Zuvor war ich auch ausschließlich mit „coloureds“ befreundet, was sich auf der DSK geändert hat und was ich eigentlich auch sehr gut finde.

Mein Resümee sieht so aus: ich habe erfahren, dass eine Schule nicht nur eine Einrichtung fürs Fachlernen sein, sondern auch Respekt vor anderen Menschen und Kulturen vermitteln kann, und dies alles bei einem hohen Maß an Freiheit und der Möglichkeit und dem Auftrag, seine Persönlichkeit in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den anderen zu entwickeln.

¹ Östlich von Kapstadt gelegenes Wohngebiet hauptsächlich von „Coloureds“ bewohnt.

² Größte schwarze Bevölkerungsgruppe in Kapstadt.

Name und Geburtstag: XOLA MATSHA, 17.04. 1981

Alter bei Eintritt in die DSK: 12

Arbeitsplatz der Eltern damals: Sachbearbeiterin für Arbeitsfragen

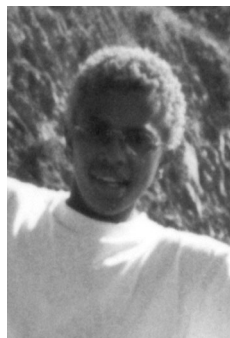
Anstoß zum Besuch der DSK: Schüler der Partnerschule St. Louis, Langa

Was gefiel mir an der DSK: Sportangebot, vor allem Basketball

Was gefiel mir nicht: nicht genug Kontakt mit Freunden aus Langa

Mein Arbeitsplatz heute: Orientierungsjahr vor Aufnahme des Studiums

Meine Zukunft: –



„Du bist eine Kokosnuss!“

Ich war sechs Jahre lang an der Deutschen Schule Kapstadt (DSK) und habe in dieser Zeit viel gelernt. Vor allem die deutsche Sprache, die mir gut gefällt, die aber auch sehr schwierig sein kann. Obwohl ich noch nicht ganz flüssig Deutsch rede, kann ich mich vor allem mit anderen schwarzen DSK-Schülern, die ebenfalls in Langa wohnen, auf Deutsch unterhalten.

Das ist sehr lustig, weil meine Freunde, die nicht auf der DSK waren, uns dann nicht verstehen können. Wir sprechen also eine Art Geheimsprache.

Ich habe natürlich auch mein Englisch verbessert. Bevor ich 1994 an die DSK kam, habe ich fast nur Xhosa gesprochen, so dass mein Englisch sehr schlecht war. Das hat sich inzwischen völlig geändert, und viele Jugendliche in meinem Township sagen, ich sei eine „Kokosnuss“ geworden, außen zwar noch braun, innen aber weiß!

An der DSK habe ich viel über die Traditionen und Bräuche der Deutschen, Engländer, aber auch der „Coloureds“ gelernt. Wenn ich ehrlich bin, hat es mir an der DSK jedoch nicht von Anfang an gefallen. Mitunter hatte ich das Gefühl, dass die Zeit der „Apartheid“ noch nicht ganz vorbei war. Dies hat sich in den letzten Jahren jedoch deutlich verbessert, und im Rückblick bin ich froh, auf der DSK gewesen zu sein. Meine Freunde, aber auch viele andere Leute in Langa haben Respekt vor mir, weil ich mein Matrik an der DSK abgelegt habe. Ich finde das sehr schön, da auch meine Eltern sehr stolz auf mich sind.

Ich weiß zwar noch nicht genau, was ich nach meiner Schulzeit machen werde, blicke aber mit Optimismus in die Zukunft. Neben Xhosa spreche ich Deutsch und Englisch, zudem habe ich eine gute Erziehung und akademische Ausbildung erhalten – da dürfte eigentlich nichts mehr schief gehen!

Name und Geburtstag: NICOLE FREY, 29.02.1980

Alter bei Eintritt in die DSK: 7

Arbeitsplatz der Eltern damals: Reisebüroangestellter; Photographin

Anstoß zum Besuch der DSK: Bruder war bereits an der DSK

Was gefiel mir an der DSK: Lage der DSK; debating club

Was gefiel mir nicht: Ich war rundum zufrieden

Mein Arbeitsplatz heute: Studium der Betriebswirtschaft an der Universität Kapstadt

Meine Zukunft: –



Wie alles begann

60 Jahre Apartheid, 100 Jahre Rassentrennung und Generationen von Vorurteilen lassen auch ein noch so demokratisches Schweizer Mädchen aus den Alpen nicht ohne ein gewisses Auge für die Hautfarbe der Spielkameraden. So erging es auch mir im Jahre 1988, als wir mit unschuldigen acht Lebensjahren einen neuen, nicht-weißen Schüler in unserer Klasse begrüßen durften. Die Aufregung war groß, und gespannt blickten 23 Gesichter von der zugeteilten Aufgabe, den Habakuk bunt auszumalen, auf und musterten diesen neuen Gefährten. Verschiedene Fragen gingen durch unsere so naiven und anscheinend unpolitischen Köpfe. Ein paar entsprangen natürlicher kindlicher Neugierde, andere unserer Prägung, in Rassen zu denken: Spielt er gut Fußball? Kann er Deutsch? Muss er seine Haare jeden Morgen neu einrollen?

„Servus zamma!“ In einem typischen Wiener Schmah begrüßte uns dieser junge Bursche, setzte sich und gab preis, dass er zum Englischlernen an die DSK gekommen sei. In den folgenden Monaten und Jahren lernten wir Carlo als Spiel- und Klassenkameraden kennen, sogar einige Romanzen florierten in dieser Zeit, und schnell vergaßen wir seine Gesichtsfarbe (die Liebe macht ja schließlich blind!), die uns anfangs auf so falsche Geleise gelenkt hatte. Dieses Erlebnis hat mich geprägt und durch meine Schulkarriere begleitet.

Ich sah, wie stark meine Vorurteile dieses Individuum schon abgestempelt und in eine Schublade gepackt hatten. Ich sah, dass der Blick auf die Hautfarbe nur „skin deep“ gegangen war, und ich realisierte, wie sehr ich diesem Jungen zu Beginn Unrecht getan und ihn fast seiner Chance beraubt hatte, einen unverwechselbaren Beitrag für unsere Gemeinschaft zu leisten. Nicht zuletzt durch diese Erfahrung ist mir klar geworden, dass jeder Mensch einen speziellen Zauber in sich trägt und einen Beitrag für unsere so vielgestaltige und bunte Gesellschaft leisten kann.

Heute bin ich dankbar, dass ich auf eine Schule gehen durfte, in der durch verschiedene Hintergründe, Traditionen und Kulturen meine Welt an Farbe, Komplexität und schließlich an Toleranz und Verständnis für Menschen jeglicher Herkunft gewann. Dies war insbesondere für meine Tätigkeit als Flugbegleiterin relevant, ich habe oft an die DSK zurückgedacht und besonders an meine Begegnungen mit Carlo, mit dem vor 12 Jahren alles begonnen hatte.

Name und Geburtstag: NINA MUCHE, 28.10.1980

Alter bei Eintritt in die DSK:17

Arbeitsplatz der Eltern damals: Lehrer an der DSK

Anstoß zum Besuch der DSK:Umzug nach Kapstadt

Was gefiel mir an der DSK:Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse

Was gefiel mir nicht:zu wenig Leistungs differenzierung

Mein Arbeitsplatz heute:Studium der Wirtschaftspsychologie an der FHS Lüneburg

Meine Zukunft: –



Schach der Apartheid!

Gefragt nach meinen Erfahrungen mit Jugendlichen an der DSK aus „früher benachteiligten Gebieten“ Kapstadts fällt meine Antwort eher vorsichtig und abwartend aus. Natürlich sind wir in den diversen Jahrgangsstufen „gemischt“, ohne Rücksicht auf Hautfarbe, Religion oder sozialen Status. Natürlich begegnen wir uns in den AGs an der Schule, z.B. beim Fußball und Basketball oder in der Marimba-Band und bei „KIDS“, die sich um Straßenkinder im Stadtzentrum kümmern. Aber darüber hinaus? In der Freizeit? An Wochenenden? Wirkliche Freundschaften? – Tendenziell eher selten, nicht weil wir uns gegenseitig missachten, sondern weil es nach wie vor neben persönlichen auch soziale und kulturelle Unterschiede zu überbrücken gilt. Im Alltag: eher ein wohlwollendes Nebeneinander als ein dynamisches Miteinander! Freundschaften und Sympathien kann man nicht verordnen, gleichsam erzwingen; sie brauchen Zeit zum Entstehen, Wachsen und Gedeihen – gerade hier in Südafrika mit seiner leidvollen Geschichte.

Mir kommt in diesem Zusammenhang das Bild eines Schachspiels in den Sinn: Schwarz und Weiß vertieft im Spiel. Keine Gleichmacherei, aber auch keine Dominanz einer Farbe! Respekt vor dem Gegenüber, der mehr ein Partner als ein Gegner ist! Ich denke an Schiller, der meint, der Mensch sei nur da ganz Mensch, wo er spiele. Das Spiel des Lebens, will es gelingen, kann nicht einfarbig, sondern muss bunt und vielfältig sein. Dies habe ich an der DSK erfahren, in mannigfacher Form, auch in der Begegnung mit mir fremden Jugendlichen auf schwarzen Feldern, mit unterschiedlicher Verweildauer.

Name und Geburtstag: JIHAD OMAR, 28.08.1983

Alter bei Eintritt in die DSK: 10

Arbeitsplatz der Eltern damals: Imam von Claremont

Anstoß zum Besuch der DSK: Mund-zu-Mund-Propaganda

Was gefiel mir an der DSK: Vielfalt an Kulturen, Religionen, Menschen

Was gefiel mir nicht: wenig AG-Teilnahme möglich wegen Transportproblemen

Mein Arbeitsplatz heute: Studium Mass Communication mit Schwerpunkt Journalismus an der Indiana University, South Bend, Indiana, USA

Meine Zukunft: –



Von Schülern und Dirigenten

Ich kam 1994 an die Deutsche Schule Kapstadt. Dies war das Jahr, in dem alle Südafrikaner zum ersten Mal wählen durften, ein historisches Jahr für mich als Südafrikaner, Schüler und Person. Während der letzten sechs Jahre hat sich viel verändert in meiner Umgebung - Freunde, Wissen, Persönlichkeit und Lebensperspektive. Natürlich ändern sich alle andauernd, und besonders viel und nachhaltig im Teenageralter. Aber dennoch gibt es eine deutliche Verbindung zwischen dem, was ich jetzt bin, und meiner Schule – im Positiven wie im Negativen!

An meinen alten Schulen in den Kapstädter Vororten Salt River und Observatory war man als Schüler wie ein Spieler in einem Orchester, und die Lehrer waren die Dirigenten. Viele Dinge wurden einem auferlegt und man fühlte sich ein bisschen begrenzt und eingengt. Als ich an die DSK kam, war dieses Gefühl verschwunden, und ich baute viel Selbstvertrauen auf, was unheimlich gut und wichtig für mich war und heute noch ist. Dieser Aspekt der DSK ist von großer Bedeutung, gleichsam ein Imperativ für das Leben! Dennoch fand ich, wie viele meiner Mitschüler aus Staatsschulen, das Ausmaß an Freiheit an der DSK anfangs fremd und ungewohnt, wenn auch für mich hilfreich und fördernd.

Was ich sofort an der DSK bemerkte, war eine Tendenz, möglichst makellos und leistungsfähig zu sein, und ich glaube, dass ich mir diese Eigenschaften inzwischen ein wenig angeeignet habe. Auch habe ich viele interessante Leute an der DSK kennen gelernt; viele, die ich nie vergessen werde und die für mein Leben von Bedeutung waren und sind.

Die Deutschen sind im Allgemeinen sehr nett, exakt, pünktlich, manchmal aber auch komisch. Hier sind ein paar Punkte, die ich über Deutsche sagen möchte: wenn ein Deutscher einen akademischen Titel hat, dann ist das sehr wichtig für ihn und für andere Deutsche. Deutsche können aber auch extrem viel und laut feiern, sie sind richtige „Festspezialisten“, aber auch manchmal ein wenig aggressiv. (Ich muss dazu bemerken, dass ich schon viele dieser Merkmale adoptiert habe.) Meine Beziehung zu Deutschland ist so eng, dass ich jetzt auch eine deutsche Freundin habe; sie ist typisch Deutsch, und ich finde sie ganz entzückend.

Ein großer Unterschied zwischen Schülern der DSK und südafrikanischen Schülern ist der Respekt gegenüber den Lehrern. Ich glaube, dass die DSK-Schüler ab und zu ihre Meinungsfreiheit ausnützen und manchmal zu frech sind. In südafrikanischen Schulen würde man nie etwas gegen einen Lehrer sagen, da man sonst sofort bestraft würde. Vielleicht sollten wir gegenseitig voneinander lernen und weder zu ungezogen noch zu angepasst im Umgang mit den Lehrern sein.

Insgesamt habe ich in den sieben Jahren an der DSK viel für mein Leben gelernt und bin sicher, dass ich hier noch viele tolle Sachen erleben werde. Besonders gespannt bin ich auf das Jahr nach dem Matrik, wenn mir mit dem Abitur die bisher größte akademische Herausforderung bevorsteht.



Kleine Schritte – langer Atem

Außerschulische Kontakte – gibt es die überhaupt? Gewiss nicht in dem Ausmaß, wie wir uns das in unserer anfänglichen Blauäugigkeit bei der Ankunft in Südafrika vorgestellt hatten. Der beiderseitige Wille ist meist vorhanden, allein die häufig unzureichende Infrastruktur im Großraum Kapstadt setzt immer wieder Grenzen der Begegnung.

So ist es z.B. unseren Kindern kaum möglich, nach Eintritt der Dunkelheit MitschülerInnen in den previously disadvantaged areas zu besuchen. Auch gibt es kein funktionsfähiges öffentliches Nahverkehrssystem; von der Benutzung des eigenen Autos wird dringend abgeraten, und der Weg zu Fuß, sofern überhaupt möglich, käme einer Herausforderung des Schicksals gleich.

Bleibt nur noch die Begegnung auf sportlicher Ebene, in geschütztem Raum:

- da wird fast zwei Stunden in sengender Sonne ausgeharrt, um einen Klassenkameraden, der an einem Marathonlauf teilnimmt und dem man die mühsam zusammengesparten Laufschuhe ausgeliehen hat, für 10 Sekunden anzufeuern;
- da werden Beachvolleyball-Turniere organisiert, bei denen Sprungkraft, Wendigkeit und Ausdauer die einzigen Kriterien sind, die zählen, und nicht Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit.

Wer einmal diesen wirren Haufen von schwarzen Köpfen, weißen Armen und braunen Beinen beobachtet hat, der sich nach einem Torerfolg beim Fußball auf dem Boden wälzt, der bekommt zumindest eine Ahnung, wie das Zusammenleben von Schwarz und Weiß in Südafrika mit dem heranwachsen der nächsten Generation aussehen könnte.

Die Schritte zum Zusammenwachsen mögen klein und langsam erscheinen, aber ist es nicht gerade dieser lange Atem, den Nelson Mandela auf dem Weg in das neue Südafrika beschworen hat?

H. M., Mutter, DSK



Application for Abitur

I have four children and one adopted daughter who have been attending the Deutsche Schule Kapstadt. It should be obvious from the above that I have utmost confidence in the high standard of education offered by the school. My eldest son, Jihad, has been attending the Deutsche Schule since 1994 i.e. exactly seven years now. He should be completing his South African matriculation examinations in December 2001.

I would like herewith to formally motivate as to why I would appreciate that my son should enter for the German Abitur examination for 2002:

1. By enrolling for the Abitur examinations after completing his matric he will be able to spend a full period exclusively building on and developing his proficiency in the German language, which he would be then have spent eight years studying. This will be the ideal opportunity to establish and prove his proficiency in the German language.
2. The German Abitur will also be useful in bridging the academic gap between the South African school system and university standards.
3. By obtaining the Abitur school leaving qualification certificate, he would be in a far better position to be accepted for enrolment at European colleges and universities and elsewhere in the world.
4. As parents we believe firmly in the importance of providing our children with the opportunity to develop expertise in a foreign language. We chose German since we believe it to be one of the most widely spoken languages in the world and providing an entry point into one of the world's richest cultures.
5. As parents it was our expectation when we enrolled our children at the Deutsche Schule that our children would enter for the German Abitur. We have been preparing our children psychologically and educationally for this.

It is my earnest desire that you will consider my request seriously.

R. O., father, DSK

Sport

Das Fach Sport an der DSK ist ziemlich umfangreich. Nicht nur Leichtathletik, sondern auch Geräteturnen, Spiele, Schwimmen und vieles mehr werden an unserer Schule angeboten.

Im Bereich der Neuen Sekundarstufe findet man zahlreiche SchülerInnen, die zuvor noch nie im Fach Sport unterrichtet wurden, weil an ihren früheren Schulen dafür die räumlichen Voraussetzungen fehlten. Dies galt auch für Ruvé, der es anfangs recht schwer fiel, sich mit dem neuen Fach anzufreunden. Während sie zu Beginn ihre Energie vor allem dafür einsetzte, phantasievolle Entschuldigungen vorzubringen, die sie von jeglicher Form körperlicher Ertüchtigung befreien sollten, veränderte sich diese Einstellung mit dem ersten DSK-Sportfest. Rot gegen Blau. Das war plötzlich etwas ganz anderes: Teamgeist und Emotionen, himmelhoch jauchzend und zu Tode betrübt! Ein bisschen von dieser Erfahrung wurde in den Alltag des Sportunterrichts hinübergerettet - zur Freude der SportlehrerInnen und zur Überraschung von Ruvé selbst.

G. L., Lehrerin, DSK



Basketball

Any pupil big or small, fat or thin can play basketball. In so doing they soon learn to have confidence in themselves, how to work together as a team, be competitive and have the ability to analyse and solve any situation which may arise during the game. Steve was a pupil who achieved the above through dedication and hard work. He would on most occasions stay after the lesson was over to go that extra mile and as the result became one of the top players at the DSK.

D. M., Basketball Coach, DSK





Deutsche Schule Kapstadt – eine bunte kulturelle Mischung mit deutscher Prägung

1883 als Schule für Kinder deutscher Eltern gegründet, öffnete die Deutsche Schule Kapstadt 1978 als eine der ersten Schulen Südafrikas die Tore für rasenintegrative Konzepte. Diese führten zu einer Umwandlung von einer reinen Sprachgruppenschule zu einer Begegnungsschule.

Nachdem aus der Bundesrepublik Deutschland, der Elternschaft und dem Kollegium Impulse zur Öffnung der Schule für nicht deutschsprachige und Kinder anderer Hautfarben gegeben wurden, begannen im Januar 1979 die ersten deutschen Sprachkurse an jeweils zwei Nachmittagen der Woche unter eher schwierigen Rahmenbedingungen.

Im Jahre 1986 beschloss der Schulverein nach intensiven Recherchen und pädagogischen Diskussionen den vom Bundesverwaltungsamt unterstützten Weg zu beschreiten, eine so genannte Fremdsprachenklasse ab Klasse 8 nach einem einjährigen Vorkurs an der DSK beginnen zu lassen. Diese SchülerInnen sollten bis zum Ende der Klasse 9 getrennt unterrichtet und in Klasse 10 dann in die muttersprachlichen Klassen integriert werden. Unterschieden wurde dann nur noch im Fach Deutsch, das auf Mutter- und Fremdsprachenebene angeboten wurde.

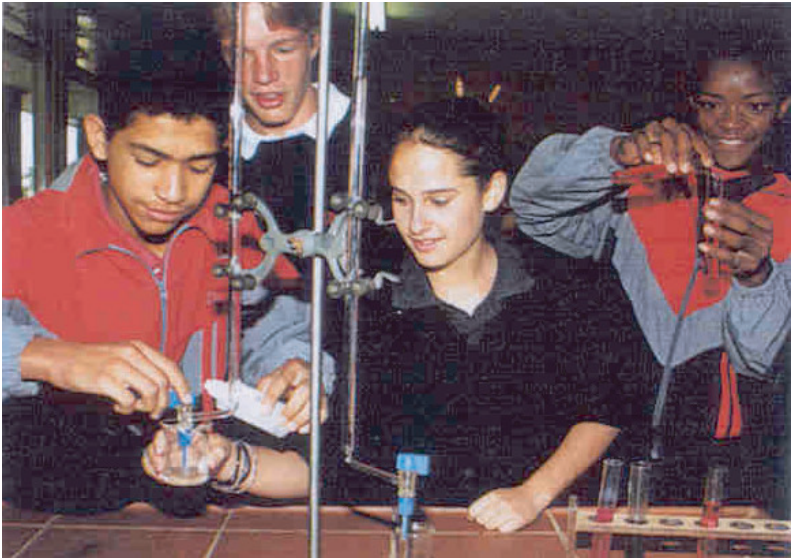
Dass es bei den vielen kulturellen Gegensätzen und Unterschieden nur vereinzelt Probleme gab, zeugt vom Geschick und der Grundeinstellung aller Beteiligten. 1992 haben die meisten dieser Schüler ihr Matrik bestanden, was den Erfolg der Innovation bestätigt.

Inzwischen war jedoch an der DSK als weitere pädagogische Neuerung 1989 das 13. Schuljahr (Abitur) eingeführt worden. Diese Stärkung des deutschen Charakters der Schule durfte jedoch den inzwischen etablierten Begegnungscharakter der Schule nicht gefährden. Deshalb wurde nach Wegen gesucht, auch den Fremdsprachenschülern den Weg zum Abitur zu öffnen. So wurde der Fremdsprachenzweig vorverlegt. Danach werden viele Kinder ab der 5. Klasse in die Schule aufgenommen, um dann 3 Jahre lang intensiv besonders in Deutsch und Englisch beschult zu werden und ab Klasse 8 mit den Muttersprachlern gemeinsam unterrichtet zu werden.

Diese vor mehr als 20 Jahren begonnene Initiative bestätigt auch weiterhin die Bedeutung der Deutschen Schule Kapstadt nicht nur im deutschsprachigen Umfeld am Kap, sondern auch Kultur, Herkunft und Staaten übergreifend.

Die Deutsche Schule Kapstadt ist heute eine Begegnungsschule nicht nur für Deutsch und Englisch wie früher, sondern sie spiegelt heute den südafrikanischen Regenbogen aller Facetten unseres Landes wider: Armut und Reichtum, hell und dunkel, Afrika und Europa – eine bunte kulturelle Mischung mit deutscher Prägung.

Christian Wendt, Oberstudiendirektor, Schulleiter der DSK



Erkennen, was die Welt
im Innersten zusammenhält

Getting to the core of things to discover
what holds the world together

Om the erken wat die wêreld
in sy innerlike kern saambind

Ukuqonda konke ekuhlakanisa
izulu nomhlaba



Begegnungen

Deutsche Schule Pretoria

DSP

gegründet 1899

Name und Geburtstag: VERA HARTINGER, 18.03.1981

Alter bei Eintritt in die DSP: 7

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater bei BMW

Anstoß zum Besuch der DSP: Umzug von Österreich nach Pretoria

Was gefiel mir an der DSP: Dass die DSP Begegnungsschule ist

Was gefiel mir nicht: zu lange Trennung von Stamm- und NSS-Schülern (Kl. 5–9)

Mein Arbeitsplatz heute: Psychologiestudium an der Universität Stellenbosch

Meine Zukunft: –



Die buntesten Vögel sitzen im Heim

„Hello, I’m Vera Hartinger.“ „Hi, you have an accent, you are not from South Africa.“ Solches und Ähnliches höre ich zur Zeit oft. Ich befinde mich in Stellenbosch, einer Studentenstadt im Western Cape, Südafrika, wo ich gerade mit meinem Psychologiestudium angefangen habe. Sobald ich hier Leute kennen lerne, bemerken sie sofort, dass ich nicht von hier bin. Und das stimmt, ich komme aus Österreich.

1987 stand fest, dass unsere Familie nach Südafrika ziehen würde, damit mein Vater dort bei BMW arbeiten konnte. Meine Phantasie wurde äußerst lebendig, und ich sah uns bereits an einem Strand liegen, von Meer und Dschungel umgeben, und in Lehmhütten wohnen. Verwandte und Bekannte fieberten mit uns, als die Reisevorbereitungen getroffen wurden. Ich ließ meine langen Haare schneiden, um für das heiße Wetter in Afrika vorbereitet zu sein. Ja, ich war bereit, jedes Abenteuer mitzumachen.

Die Realität sah natürlich ganz anders aus. Kein Strand, sondern der Jan Smuts Airport¹ erwartete uns. Wir wohnten in keiner Lehmhütte, sondern im Burgers Park Hotel in Pretoria. Nicht im Meer, sondern im Schwimmbad lernte ich schwimmen. Auch andere Familien, deren Väter bei BMW arbeiteten, waren dort untergebracht, und so hatte ich schnell meine ersten deutschsprachigen Freunde.

Bald fuhren wir jeden Morgen mit dem Bus zur Deutschen Schule Pretoria, wo ich die Vorschule besuchte. Meine Großeltern in Österreich waren erleichtert, ihre Enkelkinder in einer deutschsprachigen Umgebung sicher zu wissen. Im Januar 1987 wurde ich mit meinen neuen Freunden in die Schulgemeinschaft aufgenommen. Ich bekam eine liebevolle Klassenlehrerin, und bald wusste ich neben eins plus eins auch, was Kokies (Filzstifte) sind.

Die ersten Begegnungen mit schwarzen Schülern sind meiner Meinung nach nicht immer positiv verlaufen. Die schwarzen und weißen Kinder sind in

¹ Heute: Johannesburg International Airport

getrennten Klassen und finden dadurch nicht so schnell zueinander. Im Sport und anderen Klassenwettbewerben herrschte meistens Spannung. Auch auf Klassenfahrten blieben die Kinder eher in ihren Gruppen, anstatt neue Freunde kennen zu lernen. Ein besonderer Fall war ein schwarzer Junge, der schon Deutsch sprechen konnte und deswegen in unsere Klasse kam. Er stellte uns immer als Rassisten dar, da er der einzige Schwarze war. Es war sehr schwer, diese Situation in den Griff zu bekommen.

Auch zwischen den anderen Klassenkameraden herrschten oft Spannungen. Verschiedene Cliquen grenzten sich gegeneinander ab, und ich habe so meine Höhen und Tiefen mit Freunden und „Feinden“ erlebt. Zum Glück sind die Lehrer stets aufmerksam gewesen und versuchten, Konflikte so schnell wie möglich zu lösen.

Also wurde uns in der Sekundarstufe I das Zusammenleben mit verschiedenen Menschen hauptsächlich theoretisch gelehrt. Aber da es an der DSP wirklich viele unterschiedliche Schüler gibt, sei es nach Nationalität, Hautfarbe oder Religion, hatte man gar keine andere Wahl, als sich mit allen zu vertragen.

Die Erfahrungen unserer Begegnungsschule sind in der Sekundarstufe II viel positiver. Alle Schüler müssen nun Fächer wählen, wodurch sie total neu zusammengewürfelt werden. Es werden mehrere Projekte in den Klassen gemacht, wodurch näherer Kontakt zu allen Mitschülern erforderlich ist.

Von 1995 bis 1999 war ich fünf Tage in der Woche im Schülerheim² der DSP. Dort sitzen die buntesten Vögel aus vielen verschiedenen Ländern: Russland, Botswana, Bulgarien, Deutschland, Mosambik, Schweiz ... Hier lernt man, auf friedliche Art mit anders gesinnten Menschen zusammenzuleben. Da wir für längere Zeit auf sehr engem Raum untergebracht waren, stellte das eine große Herausforderung für uns dar. Anpassungsfähigkeit und Toleranz waren da sehr wichtig. Trotz Heimweh, Auseinandersetzungen und Tränen weiß ich im Nachhinein, dass die Zeit sehr wertvoll und lehrreich war.

Der Rückblick auf die 12 ½ Schuljahre in Südafrika macht mich sehr glücklich. Auf sämtlichen Gebieten wurde ich mit Menschen und ihren Kulturen aus aller Welt konfrontiert und habe die Chance gehabt, meinen Horizont zu erweitern und mir aus vielen unterschiedlichen Perspektiven eine Meinung zu vielen Themen zu bilden.

² Außer der Deutschen Schule zu Johannesburg sind alle Deutschen Schulen im südlichen Afrika auch Internatsschulen.

Name und Geburtstag: NICOLA WENHOLD, 26.05.1981

Alter bei Eintritt in die DSP: 6

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Ernährungsberaterin;
Vater: Lehrer an einer südafrikanischen Regierungsschule

Anstoß zum Besuch der DSP: Deutschunterricht

Was gefiel mir an der DSP: Höhepunkt für mich: die Sportolympiaden; generell fühlte ich mich sehr glücklich

Was gefiel mir nicht: nur beschränkter Kontakt zu Nachbarschulen

Mein Arbeitsplatz heute: Studentin des Information Design an der University of Pretoria

Meine Zukunft: –



Wo kommst du her? Wo gehst du hin?

Ja, das bin ich, Teil der fünften Generation deutscher Einwanderer von 1866, als mein Urgroßvater von der Hermannsburger Mission nach Südafrika gesandt wurde. Dank der Deutschen Schule in Pretoria bezeugt nicht nur mein Stammbaum, sondern auch meine Sprache die deutsche Herkunft. Und ich bin keine Ausnahme. Hier in Pretoria gibt es eine recht große deutsche Gemeinschaft. Kirche, Altersheim, Fußball- und Tennisclub vernetzen die Deutschsprachigen Pretorias, doch ist die DSP für die meisten der Mittelpunkt dieses Gewebes.

Die unterschiedlichen Hintergründe meiner Mitschüler tragen aber wesentlich dazu bei, dass keine enge Dorfmentalität herrscht. Neben den Deutschsprechenden Südafrikanern (die man oft schon als Kleinkind im Kindergottesdienst kennen lernt), und den schwarzen und farbigen Klassenkameraden aus dem Bereich der Neuen Sekundarstufe werden jede Menge Diplomaten-, Firmen- und Lehrerkinder ständig aus Deutschland „importiert.“ Der internationale Einfluss zieht aber auch noch andere an. Meine beste Freundin zum Beispiel kam aus Bulgarien und war daher Schülerin der Neuen Sekundarstufe. So ist jeder Schüler dem andern ein Fenster, und die DSP ein Zentrum mit weltweitem Ausblick.

„Begegnungsschule“ werden wir genannt; das hört sich auch ganz passend an. Doch als bei uns in der achten Klasse der damalige „Teilzweig“ eingeführt wurde, wurden die Begegnungen nicht besonders gefördert. Im Gegenteil, als ich unseren Klassenlehrer wiederholt fragte, ob wir uns nicht der neuen Klasse vorstellen könnten, wurde der Vorschlag immer wieder abgelehnt. Der kostbare Deutschunterricht dürfe ja nicht ausfallen. Deshalb zögerten sich die Bekanntschaften etwas länger hinaus, doch spätestens nach vollständiger Integration in der zehnten Klasse kannten wir uns recht gut.

Die erste „gezwungene“ Begegnung außerhalb des alltäglichen Unterrichts war in der elften Klasse bei der Vorbereitung für den Matrikball. Bei der Wahl des Themas kam es zum ersten und einzigen „Rassenkonflikt“. Obwohl die Mehrheit für „Mittelalter“ stimmte, sträubten sich die NSS-Schüler. Sie wollten unbedingt das Thema „Afrikanische Masken“, da sie den Themenvorschlag der Stamm-

schüler unpassend und zu europäisch fanden. Mit der europäischen Geschichte können sie sich nicht identifizieren, es sollte ein afrikanisches Thema sein. Nachdem die Stammschüler in der Überzahl waren, wurde durch Abstimmung das Thema „*Mittelalter*“ gewählt. Eigentlich schade. Dieses Wahlergebnis wurde dann aber akzeptiert, und die weiteren Vorbereitungen für den Matrikball liefen sehr kooperativ und ohne Probleme ab.

Ein weiterer Bereich wo eine deutliche „Farbtrennung“ sichtbar ist, ist der Sportunterricht im Sommer, das heißt Schwimmen. Während wir uns darauf konzentrieren, Stil und Zeiten im tiefen 25m Becken zu verbessern, paddeln viele NSS-Kinder mit Treibweste unter dem wachsamen Auge des Sportlehrers herum. Eine Schnelllösung zur Integration scheint hier kaum möglich, obwohl sich doch bereits schöne Erfolge abzeichnen. Die Förderung des Schwimmunterrichts für NSS-Schüler bewährt sich zusehends.

In meiner Antwort auf die Frage, wo ich herkomme, kann ich die Deutsche Schule Pretoria nicht auslassen. Mit neuen Perspektiven kann ich auch die zweite Frage voller Selbstvertrauen beantworten: Ich gehe, wohin ich möchte, denn keine Tür ist mir verschlossen.

Name und Geburtstag: WILHELMINA MAKHAMBENI,
27.02.1982

Alter bei Eintritt in die DSP: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater: Senior lecturer at the
University of Venda; Mutter: Facilitator Project Literacy

Anstoß zum Besuch der DSP: Outreach programme der DSP

Was gefiel mir an der DSP: Sehr hohes akademisches Niveau;
problemlösendes Denken, hinterfragendes Lernen

Was gefiel mir nicht: Konfliktsituation Freiheit – Zwänge, z.B.
Schulkleidung

Mein Arbeitsplatz heute: Studium der Medizin an der
Universität Pretoria

Meine Zukunft: –



Wie wird man erfolgreich?

Am Anfang 1993 bekam ich meinen ersten Deutschunterricht. Obwohl ich beim Oktoberfest der DSP gewesen war und meine Schwester dort bereits Schülerin war, wusste ich nicht, was ich genau zu erwarten hatte.

Der Nachmittagsunterricht (Vorkurs) war nicht sehr viel anders als in meiner damaligen Schule Tshimolo. Die größten Unterschiede empfand ich, als wir im Jahre 1995 Ganztagschüler wurden. An der Deutschen Schule erwartet man von den Schülern, dass sie von Anfang an bereit sind, Selbstverantwortung zu übernehmen. Obwohl meine Eltern mich immer ermutigten, dass ich meine Meinung äußerte, war es mir aber fremd, so etwas im Unterricht zu tun. Es gab aber nicht nur positive Veränderungen. Ich kämpfte zum ersten Mal gegen Rassenvorurteile. Ich wollte mich aber nicht von anderen in eine Schablone pressen lassen. Glücklicherweise betrachteten mich mehr Leute im Laufe der Zeit als individuelle Person.

Ich traf auch viele Lehrer, die mir Mut machten und mich anspornten, Gelegenheiten wahrzunehmen, z.B. die Möglichkeit zum Segelfliegen, zum Erlernen einer fremden Sprache oder Mitglied im Jugendstadtrat von Pretoria zu werden. Als 2. Bürgermeisterin des Jugendstadtrates zusammen mit anderen Jugendlichen verschiedenster Hautfarbe hatte ich für ein Jahr ein besonders vielfältiges Aufgabenspektrum: Spendenaktionen, Organisation von Wohltätigkeits-, Musik- und Sportveranstaltungen im Großraum Pretoria, welche stets Begegnungscharakter hatten.

In der Matrikprüfung 1999 erzielte ich sechs Auszeichnungen (Aggregate A) und erzielte damit unter 56 Kandidaten mit das beste Ergebnis an der DSP. Ich besuche momentan die Abiturklasse und plane ein Studium in Südafrika.

¹ Einjähriger zusätzlicher Unterricht für SchülerInnen der Partnerschulen in Klasse 4.

Name und Geburtstag: JERRY KULA, 10.08.1980

Alter bei Eintritt in die DSP: 14

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vollwaise

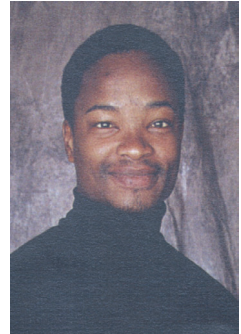
Anstoß zum Besuch der DSP: Outreach Programme der DSP

Was gefiel mir an der DSP: exzellente Schulausbildung, insbes. Unterstützung in schwierigen Zeiten

Was gefiel mir nicht: –

Mein Arbeitsplatz heute: direkt nach dem Matrik Ausbildung bei CATS

Meine Zukunft: Buchhalter bei DaimlerChrysler mit sehr guten Aufstiegschancen



Ende gut – alles gut

Die Schule ist viel größer als Boikgantsho, meine alte Schule in Mamelodi¹. Alles sieht so fremd und außergewöhnlich aus. Schüler mit verschiedenen Hintergründen und eine tolle Atmosphäre von Freundschaft gibt es hier!

Das war mein Gefühl, als ich an die Deutsche Schule Pretoria kam. Es war das erste Mal, dass ich an einer ausländischen Schule war.

Die Schule hat mich nicht nur grundlegende Kenntnisse in Mathematik und Physik gelehrt, ich habe auch moralische Grundsätze und Disziplin gelernt, was mir auf meinem weiteren Lebensweg helfen wird. Die Lehrer hier wissen genau, warum sie Lehrer geworden sind. Sie sind alle fleißige Arbeiter und wissen, dass sie für unsere Zukunft verantwortlich sind. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, der Verwaltung und dem Schulvorstand bewirkt, dass unsere Lernumgebung optimal ist.

Die Schule hat so viel für mich getan, auch für meine Situation und Umstände zu Hause. Als ich im letzten Jahr von meinem Onkel aus dem Haus geworfen wurde (ich bin Vollwaise), wusste ich nicht mehr, wohin ich gehen sollte, und ich war überzeugt, dass ich die Schule verlassen musste. Aber die Schule hat R 5000 für mich bezahlt, sodass ich vor dem Matrik einige Monate im Schülerheim bleiben konnte. Ich habe jetzt mein „A“ in Deutsch und ich widme es meinem Lehrer und dem Leiter der Neuen Sekundarstufe.

Mein Lebenslauf bzw. meine Bewerbung wurden überall geschätzt wegen meiner Leistungen, der verantwortungsvollen Aufgaben, die ich während meiner Schulzeit übernommen, und der Urkunden, die ich während meiner Schulzeit gewonnen habe. Die Deutsche Schule Pretoria hat mir zu einer Arbeitsstelle bei CATS² verholfen, und jetzt beginne ich eine Ausbildung zum Industriekaufmann bei DaimlerChrysler (Mercedes-Benz).

¹ Vorwiegend von schwarzen Südafrikanern bewohntes Township östlich von Pretoria

² Commercial Advancement Training Scheme. Programm der Deutsch-Südafrikanischen Handelskammer gemäß dem dualen Ausbildungssystem Deutschlands.

Name und Geburtstag: NATHAN LAWNET, 29.08.1983

Alter bei Eintritt in die DSP: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: beide Beamte

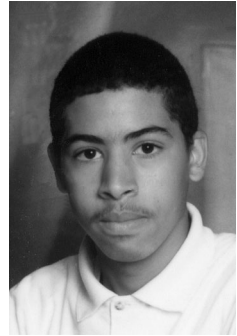
Anstoß zum Besuch der DSP: ausgewählt aufgrund guter schulischer Leistungen für das Outreach Programme der DSP

Was gefiel mir an der DSP: man lernt in den gemischten Klassen eine neue Kultur kennen

Was gefiel mir nicht: das Fächerangebot der DSP ist sehr beschränkt

Mein Arbeitsplatz heute: Student an der University of Pretoria

Meine Zukunft: –



Eine besondere Klassenfahrt

Es war eine unvergessliche Klassenfahrt. Ich habe schnell herausgefunden, dass nicht alle Klassenfahrten langweilig und unnützlich sind.

Am 10. März sind wir, d. h. die Klassen 8a, b, c, zusammen mit dem Schulbus nach Windybrow gefahren. Am ersten Tag habe ich mich ausgeschlossen gefühlt, mein erster Versuch mich mit den anderen, den Deutschen, anzufreunden, war fehlgeschlagen.

Am nächsten Tag mussten wir alle miteinander sprechen, um mehr über unser persönliches Leben herauszufinden; die Idee dieser Übung war, einander besser kennen zu lernen. Am Nachmittag haben wir in Gruppen gearbeitet und Rätsel gelöst.

Am nächsten Tag stand Wandern, Gruppenarbeit und Spielen auf dem Programm. Die Wanderung war für mich eine unglaubliche Erfahrung, weil ich sehr viele Dinge gesehen und gelernt habe. Es hat Spaß gemacht.

Am Nachmittag war wieder Gruppenarbeit angesagt. Wir haben an einem Projekt gearbeitet und viel miteinander geredet. Am Abend wurde ich zum Mitspielen aufgefordert, was Spaß machte.

Der nächste Tag war für mich eine neue Erfahrung. Ich habe mit meinen Klassenkameraden Cricket gespielt und mich sehr gefreut, dass sie mich wie einen Deutschen behandelt haben.

Unsere neue Freundschaft wird gestärkt, weil wir gegenseitig mehr über unsere Kulturen lernen. Seit damals ist meine Bekanntschaft mit den Deutschen gewachsen und zu einer wunderbaren Freundschaft erblüht.

Name und Geburtstag: GLACIA SHABALALA, 04. März

Alter bei Eintritt in die DSP: 1.1.1996

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter Lehrerin; was mein Vater tut, weiß ich gar nicht

Anstoß zum Besuch der DSP: kann ich nicht richtig beantworten

Was gefiel mir an der DSP: die Bildung; ich bin stolz, weil ich an der DSP selbstständig geworden bin

Was gefiel mir nicht: ein paar Lehrer „untergraben“ die Schüler

Mein Arbeitsplatz heute: Studentin der Medizin an der Universität Pretoria

Meine Zukunft: –



Der Schlüssel für die Zukunft

Ich mag es, dass ich einmal meine Meinung schreiben darf über diese verschiedenen Welten. Der Schlüssel heißt: Deutsche Schule Pretoria. Viele Menschen respektieren diese Schule und sagen, dass es die beste Schule ist.

Ich bin hier seit 4 Jahren. Ich finde es aber immer noch schwierig zu akzeptieren, wie sich die deutschen Kinder kleiden, wenn sie zur Schule kommen. An meiner alten Schule gab es da ganz strenge Regeln und Kontrollen.

Manche Schulen hier in Südafrika sind nicht so gut ausgestattet und haben nicht so gute akademische Erfolge wie die Deutsche Schule, aber die Schüler verschiedener Kulturen und Hautfarben haben dort mehr Interesse für einander. Das ist schade. Ich finde es aber toll, dass ich Rassismus bisher nicht erlebt habe.

Ich bin froh, mein Leben an dieser Schule verbringen zu können, weil sie mir die besten Chancen für mein zukünftiges Leben gibt. Ich weiß aber auch, dass Gott mir eine Chance gegeben hat, um hier die beste Erziehung zu bekommen. Ich erziehe meine Familie und Freundinnen, die im Township zur Schule gehen, kräftig mit und teile mit ihnen das Wissen, das ich in der DSP bekomme. Die Lehrer hier lehren uns, selbstständig und unabhängig zu arbeiten. Ich bedanke mich bei der deutschen Regierung, dass sie uns eine Chance gibt, eine bessere Ausbildung zu bekommen.

Name und Geburtstag: ISABELLE HLABANGE, 28.07.1983

Alter bei Eintritt in die DSP: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: Polizistin

Anstoß zum Besuch der DSP: Outreach programme der DSP

Was gefiel mir an der DSP: hohe Qualität der Schulausbildung

Was gefiel mir nicht: Integrierter Fachunterricht sollte früher beginnen

Mein Arbeitsplatz heute: Universitätsstudium B.Sc. in Chemie

Meine Zukunft: –



Bin ich wirklich ein Genie?

Am 10.01.96 bin ich in die DSP gekommen. Ich war die einzige Schülerin aus der Boikgantsho Primary School in Mamelodi¹. Am ersten Tag habe ich meine neuen Klassenkameraden kennen gelernt. Wir hatten gleich Sport, und alles war neu für uns, aber Dominique und Marina, zwei freundliche Mädchen, haben uns geholfen. Am Ende des ersten Tages habe ich gedacht: das ist der Anfang eines neuen Lebens.

Von der Zeit an bin ich eine andere Person geworden. Jeden Tag nach der Schule ging ich gleich nach Hause, um Hausaufgaben zu machen. In meiner früheren Schule hatte ich nach dem Unterricht immer mit meinen Freundinnen gespielt.

Als Kind habe ich geträumt, einmal Turnerin zu werden. Nun konnte ich zweimal die Woche nachmittags in der Schule turnen. Am Ende des Jahres habe ich geturnt, Leichtathletik gemacht, Fußball und Basketball gespielt.

Ich habe gemerkt, dass Schüler von anderen Schulen in Klasse 12 dasselbe machen wie wir in Klasse 10. Unsere Schule hat einen hohen Ausbildungsstandard. Ich weiß, es ist teuer, aber es lohnt sich. Viele Menschen in Mamelodi denken, wenn du in der Deutschen Schule bist, dann musst du ein Genie sein.

Die Deutsche Schule hat mich wirklich verändert. Ich mache meine Hausaufgaben regelmäßig und lerne viel. Man bekommt die Chance, Fremdsprachen zu lernen, und für gute Arbeit wird man mit einer eindrucksvollen Matrikurliste belohnt. Ich bin überzeugt, dass die Deutsche Schule Pretoria eine wunderbare Schule ist.

¹ Vorwiegend von schwarzen Südafrikanern bewohntes Township östlich von Pretoria.



Die ersten Begegnungen mit schwarzen Schülern

Voranstellen möchte ich, dass ich bereits 10 Jahre in Mosambik tätig war und dort fast täglich die verschiedensten Arten von Begegnungen erleben konnte. Ich arbeitete sechs Jahre im größten Ausbildungszentrum von Chaminius de Ferro de Moçambique in Maputo als Berater des Direktors. Wir waren ebenfalls eine „bunte“ Gesellschaft von Entwicklungshelfern (Franzosen, Schweden, Russen, Portugiesen), welche die Aufgabe hatten, gemeinsam, natürlich mit den Mosambikanern, wichtige Aufgaben im Bereich der Bildung und Erziehung zu lösen. Wir hatten, so glaube ich mich zu erinnern, keine Probleme mit Schwarz oder Weiß. Ich denke, dass die Reife der Einzelnen, Toleranz, Bildung, Alter etc. eine sehr wichtige Rolle in diesem Umgang miteinander spielten.

Wir wurden nicht als Rassisten betitelt, im Gegenteil, wir wurden überall gern gesehen, weil wir dafür etwas gaben, uns anpassten, die fremden Kulturen respektierten und wussten, wir sind nicht in Deutschland, sondern in Mosambik!

Im Schülerheim der DSP von 1995 bis 1999

Ich möchte behaupten, dass dies der Ort ist, wo die echten Begegnungen zwischen den „buntesten Vögeln aus vielen verschiedenen Ländern“ stattfinden. Im Heim als zweitem Zuhause verbringt man einen großen Teil der Zeit gemeinsam. Das Klima ist demzufolge auch anders als in der Schule, wo man sich während der Pausen sieht oder die gelegentliche Klassenfahrt zum besseren Kennen lernen nutzen kann. Im Heim sind die Kinder (2. bis 13. Klasse) fünf bzw. sieben Tage untergebracht. Zur Zeit leben hier 11 Mädchen und 9 Jungen, fünf Kinder sind farbig.

Unsere Bemühungen gehen dahin, mit Verständnis, Zuwendung und Toleranz ein gutes Klima zwischen den Heimbewohnern zu schaffen. Rassenprobleme gibt es in unserer großen Familie zum Glück nicht. Das tägliche Miteinander ist von gegenseitiger Achtung, Anerkennung, Hilfe und Verständnis geprägt, wie ich meine, wichtigen Voraussetzungen, um sich für ein späteres Berufsleben oder Studium fit zu machen. Wie Vera schrieb: „... trotz Heimweh, Auseinandersetzungen und Tränen weiß ich im Nachhinein, dass die Zeit sehr wertvoll und lehrreich war.“

J. D., Heimleiter, DSP



Deutsche Schule Pretoria – 12 Jahre Begegnungsschule

Die Deutsche Schule Pretoria wird in diesem Jahr 102 Jahre alt. Trotz aller politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten hat sie in dieser langen Zeit nie ihre Pforten geschlossen, sondern erfolgreich Kindern eine Ausbildung vermittelt. Während einer so langen Zeitspanne entwickelt jede Schule ein bestimmtes Profil, es entsteht eine traditionsreiche Institution. Die Wertvorstellungen der Deutschen Schule Pretoria basieren nach ihren Gründungsvätern vor allem auf christlichen Grundlagen, und so fiel der Wunsch der Bundesrepublik Deutschland, die Schule zu „öffnen“ und nicht Deutsch sprechende Kinder aufzunehmen, auf fruchtbaren Boden.

Selbstverständlich gab es auch Bedenken: sinkt das Niveau, vor allem im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich? Schafft die neue Schülerschaft die Sprachhürde? Wird es Disziplinschwierigkeiten geben? Lassen sich die Transportprobleme lösen? Und nicht zuletzt die Frage: wie wird das alles bezahlt?

Blickt man heute auf die vergangenen 12 Jahre zurück, so erkennt man, dass die Fragen und Probleme weitgehend gelöst werden konnten.

Die Bundesrepublik Deutschland unterstützt die Deutsche Schule Pretoria sehr großzügig finanziell und personell. Die Schule leistete und leistet erfolgreich Überzeugungsarbeit in der Elternschaft, und das Kollegium der DSP entwickelte im Laufe der Jahre ein Aufnahmeverfahren, das gewährleistet, dass vor allem begabte Kinder den Weg an unsere Schule finden.

So können wir mit einem gewissen Stolz feststellen: das Konzept der Begegnungsschule hat sich bewährt. Alle haben davon profitiert: das Kollegium – es hat neue Erfahrungen gesammelt, die neue Schülerschaft – viele haben inzwischen erfolgreich unsere Schullaufbahn absolviert, unsere Stammschüler und die Elternschaft. So ist es in den vergangenen Jahren zu Freundschaften der verschiedenen Rassen auf allen Ebenen gekommen, und einige dieser Freundschaften werden bestimmt sehr langfristig sein.

Dr. Andreas Uhlig, Studiendirektor, Schulleiter der DSP



Eine Schule ist in erster Linie ein Zuhause

A school is a home in the first place

'n Skool is in die eerste plek 'n tuiste

Isikolo ilikhaya lethu lokuqala



Begegnungen

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek

DHPS

gegründet 1909

Name und Geburtstag: NORTIN TITUS, 20.08.1974

Alter bei Eintritt in die DHPS: 14

Arbeitsplatz der Eltern damals: beide Lehrer

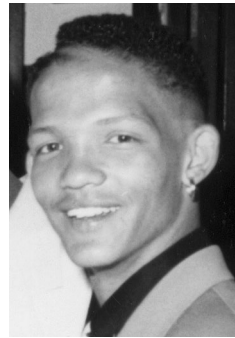
Anstoß zum Besuch der DHPS: größtenteils meine Eltern, doch ich selbst liebe auch Herausforderungen

Was gefiel mir an der DHPS: die hohe Qualität der Bildung und Ausbildung dort, deren Früchte ich auch nach mehr als 10 Jahren noch ernte

Was gefiel mir nicht: die Begegnung mit dem Rassismus an der DHPS war damals unangenehm, hat mich aber auf die schärferen Anforderungen und Herausforderungen an der Universität und in der Gesellschaft gut vorbereitet

Mein Arbeitsplatz heute: Postgraduiertenstudium der Nuklearphysik an der Universität Stellenbosch/Südafrika

Meine Zukunft: ich möchte eine paar Jahre für Geological Survey of Namibia arbeiten und danach Hochschuldozent für Physik werden



Ich tat mich schwer mit meiner Integration

Meine Abneigung den Deutschen gegenüber begann schon sehr früh, in der Vorschule. Wir Schwarzen, Weißen, Coloureds, Baster¹ mit anderen Muttersprachen waren gegen die Deutschen hauptsächlich, weil sie getrennt von uns in einem anderen Klassenraum saßen und gewöhnlich mit unseren Sachen wie Klötzen und Reifen spielten und unseren Lieblingsplatz in der Sandkiste belegten. Eines Tages entstand eine Auseinandersetzung zwischen uns, weil wir eine „Stadt“ gebaut hatten, aber vor Ende der Pause damit nicht fertig geworden waren. Wir kehrten in der zweiten Pause zur Sandkiste zurück, um unser Werk zu vollenden, fanden es aber zerstört vor. Das waren die Deutschen mit ihren weißen Haaren gewesen, die dort immer spielten. Jeder kann nachvollziehen, dass in unserem damaligen Alter von 4 Jahren Deutschenhass aufkommen musste, der dann natürlich auch gleich wieder vergessen war.

Im Jahr 1988 traf ich den damaligen Leiter des „Fremdsprachenzweigs“ an der Deutschen Höheren Privatschule in Windhoek. Er war ein Freund meines Vaters, und weil mein Vater mich darum gebeten hatte, besuchte ich zusammen mit ihm die DHPS. Dieser Herr war zwar sehr nett zu mir, aber die Schule beeindruckte mich nicht im Geringsten. Ich lief mit einem aufgesetzten Lächeln herum und wünschte mir, dass dies alles möglichst schnell an mir vorbeiziehen möge. Die Leute waren snobistisch, die Schule wirkte auf mich alt und kalt und hatte außerdem samstags Unterricht. Ich dachte nur: „Bloß nicht an diese Schule!“ Meine Freunde gingen zur St. Paul's I, einer englischsprachigen Privatschule in Windhoek, und auch das Mädchen meiner Träume ging dorthin. Ich war Leiter

¹ „Bastard, Mischling“, Bevölkerungsgruppe aus Rehoboth, Namibia

unseres B-Bandes, und 1989 sollte ich in das A-Band aufsteigen. Alles lief für mich nach Plan. Nur eines gefiel mir an der DHPS: es gab keine Prügelstrafe.

Dass ich trotzdem überwechselte, hatte tatsächlich einen finanziellen Grund: die DHPS war 1 000 N\$ im Jahr billiger als St.Paul's. Um nun den Geldbeutel meiner Eltern weniger zu belasten, gab ich alles auf und wechselte über. Das Jahr 1989 erwies sich als ein schreckliches Jahr. Ich tat mich schwer mit meiner „Integration“. Meine Klassenkameraden kamen aus Khomasdal (ehemaliges Township der Coloureds) und Katutura (ehemaliges Township der Schwarzen), und das war weit weg von meinem Haus, und die anderen Klassen waren voll gepackt mit grobschlächtigen Deutschen. Ich hatte den Eindruck, dass ich zwar Seite an Seite mit den Deutschen saß, aber zu meinem Erstaunen von ihnen getrennt blieb. Die Schule fing um 7.30 Uhr an und endete um 17.00 Uhr, und da der Samstagsunterricht von 7.00 Uhr bis 12.00 Uhr noch dazukam, kann sich jeder lebhaft vorstellen, wie sich allmählich Frustration einstellte.

In all der Zeit blieb es mir unverständlich, warum ich noch zusätzlichen Unterricht am Nachmittag in den Fächern Mathe, Englisch, Deutsch, Geschichte, Biologie und Physical Sciences (Physik/Chemie) besuchen musste. Hatten die Deutschen ein so viel höheres akademisches Potenzial, dass ich zu Extraunterricht gezwungen werden musste, um ihr Leistungsniveau zu erreichen? Das war eine Frage, die mich nicht losließ.

Zu meinen alten Freunden verlor ich jeden Kontakt, weil ich durch mein akademisches Programm voll belegt war. Meine Klassenkameraden lehnten mich ab, weil ich in der Stadt wohnte und vermutlich dachte, ich sei etwas Besseres als sie. Und die Deutschen ignorierten uns alle total. Ich kam direkt von einer Privatschule mit den verschiedensten Rassen innerhalb ihrer Mauern, aber auch die Tatsache, dass mein Vater einen ziemlich alten Mercedes (123) fuhr, führte zu dieser Ausgrenzung. Mein soziales Leben gestaltete sich als ausgesprochen schwierig, und auf der anderen Seite erwarteten meine Eltern ständig eine Verbesserung meiner schulischen Leistungen.

Und die fielen beträchtlich. Ich entwickelte mich von einem B-Schüler zu einem D-Schüler.² Und ich hatte keine echten Freunde, nur Nieten – bis auf eine Freundin: Katrin! Nie werde ich ihr wundervolles Lächeln und ihre warmerzige Persönlichkeit vergessen, die ich am ersten Tag unseres Treffens in der Schule im Jahr 1989 kennen lernte. Jedes Mal, wenn ich Katrin und Christine am Schulkiosk traf, kam in mir ein Hoffnungsschimmer auf, ich könnte es doch noch lernen, die Deutschen zu mögen und zu akzeptieren. Regelmäßig lud sie mich und Winslow (meinen Kumpel, der mit mir von der St. Paul's herübergewechselt war) zu ihren deutschen Parties ein. Anfänglich war das alles auch ganz nett, aber nach einiger Zeit kritisierten mich meine Klassenkameraden, ich handelte nur noch wie ein Weißer. Winslow verließ deswegen die DHPS im nächsten Jahr und ließ mich allein in der Klasse zurück.

Im Jahr 1990 lebte ich ziemlich einsam vor mich hin. Ich hörte keinem mehr zu und traute niemandem. Es war das Jahr, in welchem mich die Schule für 4 Wochen nach Deutschland schickte. Das war eine der wichtigsten Erfahrungen in

² Die namibische Notenskala reicht von A (höchste Note) bis H

meinem Leben. Es war aber auch das erste Jahr, in welchem wir jetzt mit den Weißen Seite an Seite in den meisten Fächern saßen. Das Schulmanagement drängte jetzt uns alle, Deutsche und Nichtdeutsche, die Integration zu forcieren. Ich kann mich noch daran erinnern, wie ein Mädchen auf die Frage, warum wir uns nicht miteinander befreundeten, antwortete: „Zwingt uns keine Freundschaften auf, die wir nicht wollen!“ Das hätte zu der Zeit auch ein Satz von mir sein können.

1991 kam dann die Morgendämmerung. Ich hatte mich mit der Tatsache angefreundet, dass ich bis 17 Uhr in der Schule zu bleiben hatte. Samstags fand Unterricht bis 10 Uhr nur noch alle 14 Tage statt. In der Klasse war ich zwar nicht richtig aufgenommen, aber es wurde klar, dass ich niemanden für nichts nötig hatte (ausgenommen eine gewisse Geduld von Seiten der Verwaltung, wenn mal wieder der Scheck meines Vaters mit den Schulgebühren platzte). Meine wechselnden Haarschnitte erzielten die höchste Aufmerksamkeit, was dann den Durchbruch brachte. Human gehörte den Bahai³ an und ich den konservativen Christen.⁴ Die meisten Deutschen glaubten an nichts. Ich weichte alle meine christlich-fundamentalen Prinzipien auf (was einige Konflikte mit meinem Vater nach sich zog), um mehr über den Glauben der Bahai zu erfahren, der besser zu meinem mittlerweile ausgiebigen Sozialleben zu passen schien. Für sie kam Kirchenbesuch nur alle 19 Tage infrage, für mich als Christ aber jede Woche. Es war nämlich nicht leicht, jeden Sonntag drei Stunden mit einem Kater in der Kirche zu sitzen. Allerdings schien mir die deutsche Variante zu der Zeit noch das Beste zu sein: „Es gibt keinen Gott“. Cool: keine Kirche, keine Sünden. Ich lebte in zwei verschiedenen Welten. Zu Hause unterwürfig und draußen voll im Leben. An Wochenende trieb ich mich mit einem Klassenkameraden herum, mit meinen Kumpeln von St.Paul's oder gelegentlich auch mit den Deutschen. In der Woche wurde ich dann in meiner Klasse beschuldigt, ein Verräter zu sein und den Deutschen hinten reinzukriechen. Aber ehrlich gesagt, hat mich das überhaupt nicht berührt. Sie haben den Spaß nicht gehabt und überhaupt: wer brauchte sie?

In unserem Matrikjahr 1992 beeinträchtigte unser multikulturelles Sozialleben unsere schulischen Leistungen. Unsere Freundschaft wurde zum Problem für unsere Eltern. Wir bestanden das Matrik mit einem Minimum an geistigem Aufwand und Engagement.

Das Abiturjahr 1993 war das beste Jahr meines Lebens. Wir waren voll mit den anderen integriert und betrachteten uns gegenseitig als Freunde. Bei unseren Hausparties durfte ich für eine Stunde sogar meine Rap-Musik abspielen, und wir wurden tatsächlich immer wieder eingeladen. Die Themen, die wir diskutierten, reichten vom Kampf gegen die Rassendiskriminierung über Versöhnungspolitik bis hin zu einem Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. In diesem Jahr fühlte ich mich richtig stolz auf das, was wir zusammen erreichten. Ohne es zu merken, fingen wir an, unsere Masken und gegenseitigen Abschottungen zu vergessen, weil wir uns alle mit den gleichen Schulproblemen auseinandersetzen mussten, die gleichen emotionalen Höhen und Tiefen durchlebten, um uns am Ende gegenseitig so zu akzeptieren, wie wir wirklich waren.

³ Glaubensgemeinschaft, die sich im 19. Jh. in Persien aus dem schiitischen Islam entwickelt hat

⁴ Protestantische Glaubensgemeinschaft

Name und Geburtstag: SYLVIA SCHLETTWEIN, 16. 11. 1975

Alter bei Eintritt in die DHPS: 10

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Hausfrau; Vater: Hydrologe beim Wasserbauamt (Water Affairs) in Windhoek

Anstoß zum Besuch der DHPS: meine Eltern

Was gefiel mir an der DHPS: großes Angebot an außerschulischen Aktivitäten (Theater-AG; Filmclub); die Öffnung für alle Bevölkerungsgruppen noch vor der Unabhängigkeit; der vergleichsweise lockere Umgang zwischen Lehrern und Schülern

Was gefiel mir nicht: das Elitedenken; der latente Rassismus mancher Eltern, Schüler, Lehrer; die Schultracht (vor allem ihre spätere strenge Kontrolle)

Mein Arbeitsplatz heute: Studentin der Romanistik u. Germanistik in Stuttgart (Ziel: Magister); verheiratet mit einem Deutschen und schwanger

Meine Zukunft: Mai 2002 Rückkehr nach Afrika (Zimbabwe), wo mein Mann für den DED arbeiten soll; selbst ein Buch schreiben, wieder in Namibia leben und arbeiten (vorzugsweise an der Uni)



Die wollen mit uns ja auch nichts zu tun haben

„Ab nächstem Jahr müssen wir mit Schwarzen zusammen Musik und Sport haben!“ „Ja und?“ „Iih, willst du etwa mit Schwarzen zusammen Unterricht haben?“ – Gespräch unter Sechstklässlern der DHPS 1987. Im nächsten Jahr sollten die ersten andersfarbigen und -sprachigen Schüler in der Jahrgangsstufe über uns die erste Generation des „Teilzweigs“ stellen.

„Bleibt die DHPS deutsch?“ war die Frage, die damals den Lesern der *Allgemeinen Zeitung* auf der Titelseite entgegenprangte und die wohl fast die gesamte deutschsprachige Gemeinschaft in Namibia beschäftigte, ja ängstigte. Theoretisch war die DHPS schon seit einiger Zeit Nichtweißen geöffnet, falls sie die deutsche Sprache beherrschten, praktisch war sie jedoch weitgehend „weiß“ geblieben, was den allermeisten DHPS-Eltern sicher nicht ungelegen kam. Ich glaube nämlich nicht, dass meine damaligen Mitschüler ganz von alleine und durch eigenes Nachdenken zu dem Schluss gekommen waren, dass der gemeinsame Unterricht mit Schülern aus den so genannten Townships Katutura und Khomasdal „recht eklig“ sein müsse.

Auch ich war auf mein „Ja und?“ sicher nicht ganz von alleine und durch eigenes Nachdenken gekommen. Ich hatte das „Glück“, Eltern zu haben, die für weiße deutschsprachige Verhältnisse sehr progressive politische Ansichten vertraten, d.h. zu den „linken“ Außenseitern gehörten. Ich war die Tochter von „SWAPO-Schlettwein“ und damit für die nähere Begegnung mit dem ominösen „Dritten Teilzweig“ prädestiniert. Außerdem waren die eigenen Eingewöhnungsschwierigkeiten an der DHPS bei mir noch nicht in Vergessenheit geraten. Ich konnte mich noch gut an den ersten geballten Kontakt mit meinen deutschspra-

chigen Altersgenossen erinnern, als ich in der vierten Klasse von einer afrikaanssprachigen Schule an die DHPS gewechselt hatte.

Meine Freundin Annette, die aus einer ähnlich „linken“ Familie kam, und ich waren im Endeffekt die einzigen Stammschülerinnen, die an den als „Begegnungsplattformen“ gedachten Arbeitsgemeinschaften und Ausflügen mit den Neulingen teilnahmen. Eine einmalig zur Musik-AG erschienene andere Stammschülerin hatte sich mit den Worten verabschiedet, es stinke ihr zu sehr mit Schwarzen in einem Raum. „Ihr sollt nicht mit den Kaffern rumlaufen!“ rief man uns auf dem Schulhof hinterher, als wir die Pause mit Freundinnen aus dem „Teilzweig“ verbrachten.

Ich muss leider gestehen, dass ich die Anfangszeit mit der Neuen Sekundarstufe hauptsächlich mit der offensichtlichen Ablehnung und dem Rassismus meiner weißen deutschsprachigen Mitschüler in Verbindung bringe. Sicher, die „Teilzweiger“ suchten ganz gewiss auch nicht den Kontakt mit „Stammschülern“, blieben unter sich, was ihnen auch oft vorgeworfen wurde: „Die wollen mit uns ja auch nichts zu tun haben.“ Aber wer sucht schon freiwillig den Kontakt zu Leuten, die von vornherein Ablehnung signalisieren bzw. in aller Deutlichkeit artikulieren?

Wie jedes Kennen lernen neuer Leute war auch die Begegnung mit den Schülern der Neuen Sekundarstufe für mich interessant, aufregend und bereichernd. Wir erfuhren sozusagen aus erster Hand voneinander, wie Feste auch anders gefeiert, Verluste auch anders betrauert, Traditionen auch anders gepflegt und das Familienleben auch anders organisiert werden kann als in der eigenen Gemeinschaft. Anders, aber deshalb nicht unbedingt „schlechter“ oder gar „falsch“. Vielleicht noch wichtiger war aber, dass wir beim Kennen lernen auf so viele kleine Gemeinsamkeiten zurückgreifen konnten, wie etwa das Braaifleisch am Wochenende oder stundenlange Gespräche über zu wenig Regen. Bei aller spannenden und manchmal auch beängstigenden Vielfalt kam auch das Entdecken der gemeinsamen Basis nicht zu kurz.

Für mich persönlich war die Begegnung an sich mit meinen neuen Mitschülern eine relativ ungezwungene und natürliche Angelegenheit. Problematisch wurde diese Begegnung für mich erst dadurch, dass sie von den allermeisten meiner weißen Mitschüler nicht verstanden, geschweige denn gut geheißen wurde. Von „Begegnung“ im Sinne eines Näher- und Entgegenkommens konnte in dieser ersten Phase des Projekts „Begegnungsschule DHPS“ einfach nicht die Rede sein.

Nach etwa zwei bis drei Jahren, in die auch die Unabhängigkeit Namibias und damit auch das offizielle Ende der Apartheid in Namibia fielen, hatte sich die Lage etwas beruhigt. Die dummen Sprüche der „Stammschüler“ waren immerhin leiser und weniger geworden, und irgendwie war es auch den ganz Langsamem bewusst geworden, dass sie den gemeinsamen Unterricht ziemlich unbeschadet überlebt hatten. Es hatte sich ein Zustand des einander Duldens etabliert, an dem sicher auch die Macht der Gewohnheit nicht unwesentlich beteiligt war. Man hatte sich schlicht und einfach an den Anblick und die Gegenwart der Neuen Sekundarstufe gewöhnt und sich damit abgefunden, dass sie wohl auch nicht mehr verschwinden würde. Tatsächlich fand ein Miteinander auch nicht im Klassenzimmer statt, sondern im kleineren Kreise außerhalb des

regulären Unterrichts: in der Schülervertretung etwa, im Schulchor, in der Theater- und Pantomimegruppe und in den Sportmannschaften der Schule.

Hier wurde zum ersten Mal deutlich, dass sich in den Köpfen doch etwas geändert haben musste, denn beim gemeinsamen Organisieren, Singen, Theaterspielen und Fußballspielen zog man plötzlich an einem Strang, wie es vor nicht allzu langer Zeit unvorstellbar gewesen war. Es wurde ganz normal geredet, gelacht, gelästert, geflirtet, geärgert, gefragt und diskutiert. Zumindest für einige Stunden standen die alten Hürden außen vor. Es machte einfach Spaß. Schade, dass nach diesen Treffen Stammschüler und Schüler aus der Neuen Sekundarstufe wieder getrennt nach Hause gingen und zwar jeder in „seinen“ Stadtteil. Gegenseitige Besuche zu Hause waren und blieben bis zum Ende meiner Schulzeit 1994 seltene Ausnahmen.

Es sind dann auch die Erfahrungen innerhalb dieser kleinen Gruppen, die ich für meine Schulzeit als besonders bereichernd und positiv in Erinnerung behalten habe, die mich sagen lassen: „Irgendwie war meine Zeit an der DHPS doch sehr ergiebig.“

Name und Geburtstag: ROSA STELLA MBULU, NSS, Abitur 1994

Alter bei Eintritt in die DHPS: –

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter Raumpflegerin in deutschen Familien

Anstoß zum Besuch der DHPS: Gute Ausbildung mit finanzieller Erleichterung

Was gefiel mir an der DHPS: Deutschlandbesuch durch den PAD; die Förderung und Ermutigung durch den NSS-Leiter; das harte, aber bildungsträchtige Abiturjahr

Was gefiel mir nicht: Die lange Zeit abweisende Haltung vieler Mitschüler, aber auch Lehrer und Eltern

Mein Arbeitsplatz heute: –

Meine Zukunft: –



Warum ist schwarz immer negativ?

Die Entscheidung, die Deutsche Schule zu besuchen, fiel meiner Mutter und mir nicht leicht. Da meine Mutter schon mehrere Jahre als Putzfrau für einige deutsche Familien gearbeitet hatte, war ihr manches über den Erfolgsdruck an dieser Schule bekannt. Sie hatte große Bedenken, dass ich, aus einer Schule aus dem Township kommend, den akademischen Herausforderungen nicht genügen könnte.

Die Benachteiligung der Schulen bestand darin, dass sie materiell nicht gut ausgestattet waren, die Klassen mit 46–50 Schülerinnen und Schülern total überfüllt und die Lehrer und Lehrerinnen teilweise nicht ausreichend ausgebildet waren. Deswegen war der Fortgang meiner schulischen Laufbahn an der DHPS eine verlockende Perspektive, eine einmalige Chance, an eine gute Ausbildung zu kommen, die meine Mutter mir unter normalen Umständen niemals hätte bieten können. Außerdem würde sie mit dem Schulwechsel auf diese Privatschule keine abenteuerlichen finanziellen Verpflichtungen eingehen, weil das Schulgeld und viele andere Kosten für Schüler und Schülerinnen aus ärmeren Familien von der Bundesrepublik Deutschland subventioniert wurde. Entscheidend waren somit nur meine schulischen Leistungen.

An der DHPS trafen Schüler und Schülerinnen aus ganz unterschiedlichen sozialen Hintergründen zusammen. Das Verständnis füreinander zwischen Schwarz und Weiß war anfänglich äußerst mangelhaft. Die weißen Mitschüler hatten Schwierigkeiten damit, uns schwarze Mitschüler zu akzeptieren, sie waren politisch dafür zu wenig vorbereitet. Das äußerte sich auf ganz unterschiedliche Weise: Mal drückten sie sich die Nasen zu, wenn sie, die Edlen, an unseren Klassenräumen vorbeirasteten, mal wurden die von Schwarzen benutzten Toiletten bewusst gemieden, mal wurden die Tische im Esssaal demonstrativ verlassen, wenn sich einer von uns „Farbigen“ oder Schwarzen dazusetzen wagte. Eine Vermischung wurde konsequent vermieden.

Diese Komplikationen im alltäglichen Zusammenleben beschränkten sich aber nicht nur auf die unerfahrenen Schüler, es gab auch einige schwarze Schafe (warum ist schwarz immer negativ?) unter den Lehrern. Die Geduld der Neuankömmlinge im Fremdsprachenzweig wurde bis aufs Äußerste auf die Probe gestellt. Trotz dieser feindseligen Atmosphäre mussten wir freundlich auftreten, uns auf jeden Schulbesuch freuen, durften uns keinen Fehltritt leisten, nicht verzweifeln und mussten leistungsfähig bleiben.

Einige Höhepunkte in meiner schulischen Laufbahn beeinflussten meine heutige Lebensanschauung nachdrücklich. 1991 wurde es mir ermöglicht, über den Pädagogischen Austauschdienst nach Deutschland zu fliegen. Und viele Jahre wurde ich in der Familie des Fremdsprachenzweigleiters wie eine Tochter aufgenommen, so dass sich in mir afrikanische und europäische Werte vermischten. Viele menschlich und zwischenmenschlich erfahrenen Werte und Prinzipien aus dieser Zeit werden mich mein ganzes Leben begleiten, und ich werde mit Stolz auf diese Zeit zurückblicken.

Der eigentliche Höhepunkt meiner Schullaufbahn war das 13. Schuljahr, in dem sich alles auf Deutsch abspielte. Dieses Jahr war die bisher größte Prüfung meines Durchhaltevermögens und meiner moralischen Stärke. Ich machte als einzige FSZ-Schülerin meines Jahrgangs das Abitur; meine Leistungen wurden somit mit denen auf Muttersprachenniveau verglichen. Bis dahin hatte ich Deutsch als Fach nur auf Fremdsprachenniveau kennen gelernt, jetzt sollte alles anders werden. Mir war zu Beginn des Jahres auch ausgesprochen unbehaglich zumute, und das nicht nur wegen meiner Sprachkenntnisse, sondern auch wegen der Arbeitsthemen, die wir gerade im Sprachunterricht behandelten. Vieles handelte von den Beziehungen zwischen Schwarz und Weiß im ehemaligen Südafrika und den politischen Parallelen in Namibia, aber auch über meine Lebensumstände im überwundenen Apartheidsregime. Wir lasen viel über politische Verbrechen und Systeme der Ungerechtigkeit. Einmal sollten wir Zitate, die uns besonders beeindruckt hatten, in die Schule mitbringen und in der Klasse diskutieren. Jemand aus der Klasse, ein Pfadfinder, brachte etwas mit, das so in etwa besagte, Kinder verschiedener Rassen sollten sich nicht zu früh vermischen, sie würden sonst ihre Identität verlieren.

Nicht selten verspürte ich bei meinen Mitschülern eine gewisse Ablehnung und fehlende Akzeptanz mir gegenüber. Und das war nicht ganz einfach für mich, da ich alleine war und die ganze Last auf meinen Schultern ruhte. Seitens der Lehrer verspürte ich obendrein noch eine latente Zurückweisung wegen meiner schwachen mündlichen Leistungen. Das war eine harte, aber gute Schule für mich. Während des Abiturs habe ich Eigenschaften erlangt, die mich positiv durch mein restliches Leben begleiten werden.

Ich frage mich heute oft, warum so viele "Südwester"¹ gegen die Öffnung der Schule damals waren. Fühlten sie sich durch die Anwesenheit der schwarzen Kinder bedroht? Oder haben sie ganz einfach die Bedeutung der Verbreitung ihrer Sprache und Kultur, aber auch die damit verbundenen wirtschaftlichen Interessen nicht verstanden? Für mich ist das ein interessantes Phänomen.

¹ Bezeichnung für konservative weiße Namibier

Name und Geburtstag: BELINDA WEISS, NSS, Abitur 1995

Alter bei Eintritt in die DHPS: Orientierungskurs und dann Eintritt in Kl. 8 der DHPS

Arbeitsplatz der Eltern damals: –

Anstoß zum Besuch der DHPS: Persönliche Aufforderung des NSS-Leiters zur Bewerbung; Aussicht auf gute Schulbildung zu erschwinglichem Preis

Was gefiel mir an der DHPS: Reichhaltiges AG-Angebot; persönliche Förderung durch den NSS-Leiter; Deutschland-Aufenthalt durch die NADS; Stipendium der CDG

Was gefiel mir nicht: Trennung zwischen Weiß und Schwarz an der DHPS

Mein Arbeitsplatz heute: Ingenieursstudium in Aachen und Marburg, danach Techn. Gesundheitswesen in Gießen-Friedberg

Meine Zukunft: Diplomarbeit



Ich sollte das, was ich angefangen hatte, auch zu Ende bringen

An einem Tag im Jahre 1988 passierte etwas, das mein Leben nachhaltig verändern sollte: der Leiter des Fremdsprachenzweiges der Deutschen Höheren Privatschule (DHPS) kam zu meiner Schule und lud mich ein, mich für die 8. Klasse an der DHPS zu bewerben. Es würde nicht viel Geld kosten, denn die deutsche Regierung würde mich finanziell unterstützen, und das Schulgeld würde vom Einkommen der Eltern abhängen. Ich dachte, ich traue meinen Ohren nicht. Das war die Chance, auf die ich so lange gewartet hatte.

Alles, was ich noch tun musste, war, einen Intelligenztest zu schreiben und im Jahr darauf einen so genannten Orientierungskurs zu besuchen. Dieser würde aus Deutsch, Mathematik und Englisch bestehen. Kein Problem, dachte ich. Und es würde mich ein Schulbus kostenlos in die Schule fahren. Das war entscheidend, denn das Fahrgeld für den Transport in die Stadt und zurück würde schon einen erheblichen Kostenfaktor darstellen. Das wäre doch alles mit links zu schaffen, wenn ich nur meine Mutter dazu überreden könnte ...

Das war weniger einfach. Und wie ich befürchtet hatte, sagte sie dann auch nein. Es war für mich, als ginge die Welt unter! Ich tat dann etwas, was ich nie zuvor getan hatte und ein Jahr später auch bereuen würde: ich weinte und nervte meine Mutter tagelang damit, bis sie endlich zustimmte!

Dann besuchte ich mit anderen jeden Mittwochnachmittag und Samstagmorgen den Orientierungskurs an der DHPS. Und es war gar nicht so einfach, wie ich es mir vorgestellt hatte, denn jeden Samstagmorgen war ich die einzige in unserem Haus, die früh aufstehen musste, um zur Schule zu gehen. Das waren wir von den Regierungsschulen nicht gewöhnt. Und wieder ging ich zu meiner Mutter, nur diesmal wollte ich nicht mehr auf die DHPS gehen. Es fiel doch zu schwer und es machte keinen Spaß, samstags zur Schule zu gehen. Aber, egal wie stark ich genervt habe, der Entschluss meiner Mutter stand diesmal fest. Ich sollte das, was ich angefangen hatte, auch zu Ende bringen!! Wie habe

ich nur damals meine Mutter dafür gehasst, dass sie „mich zwingt“ auf diese Schule zu gehen, wo ich doch nicht mehr wollte. Aber Jahre danach musste ich ihr dafür danken.

Ich schaffte es dann auch, angenommen zu werden. Die Deutsche Schule war ein Traum. Hier hatten wir, was uns die Regierungsschulen nicht anbieten konnten: Musikunterricht, Basketball-, Fußball-, Tennisfelder und eine Sporthalle und sogar Schwimmunterricht und viele Möglichkeiten, die Zeit vernünftig zu nutzen und die Talente zu fördern! Wow!!

Nach der Schule gingen wir nicht direkt nach Hause, sondern zum „Veronica Court“. Dies ist ein Areal, das aus mehreren alten Gebäuden und einem großen Innenhof besteht und eigens für die Schüler des Fremdsprachenzweigs angeschafft worden war, wo gespielt, Hausaufgaben gemacht und gelernt werden kann. Mittagessen gab es im Speisesaal des Internats. Es gab keine Zeit und nicht viel Gelegenheit dazu, in den Straßen der Wohnorte ziellos herumzulaufen, frech zu sein und sich mit den „falschen“ Leuten anzufreunden, geschweige denn schwanger zu werden. (Frühe Schwangerschaften waren an den meisten namibischen Schulen eines der größten Probleme). Wir gingen erst am späten Nachmittag nach Hause, denn es gab so viele Aktivitäten, so viel zu tun in der Schule. Und außerdem musste ich ja auch noch die guten Noten halten und sogar noch besser werden, denn hier brauchten wir einen höheren Prozentsatz, um zu bestehen, als an den Regierungsschulen, und es war jetzt viel schwieriger, meinen Ruf als Klassenbeste aufrechtzuerhalten, denn hier war ich mit Klassenbesten aus allen möglichen Schulen zusammen.

Für die Familie hatte ich keine Zeit mehr. Im Haushalt konnte ich nicht viel helfen denn ich war sogar Samstagvormittag in der Schule. Ich war so mit der Schule beschäftigt, dass ich nicht mal Zeit hatte, richtig kochen zu lernen. Die Kirche und die Jugendgruppe, zu der ich gehörte, litten auch darunter. Doch die Schule war meine Priorität. Ich wollte damals doch unbedingt Medizin in Deutschland studieren.

Doch zu diesem Traum gehörte auch ein Alptraum, denn die „Weißen“ hatten uns noch nicht so ganz an der Schule akzeptiert und machten uns das Leben manchmal sehr schwer. Wir wollten doch immer gerne Deutsch reden, aber uns wurde immer auf Afrikaans oder Englisch geantwortet, denn wir „konnten ja sowieso kein Deutsch reden“. Es gab kaum Freundschaften zwischen „Schwarz“ und „Weiß“, nur Konkurrenz.

Bereits in meinem zweiten Jahr an der DHPS bekam ich als Klassenbeste von der Namibisch-Deutschen Stiftung (NADS) einen Flug nach Deutschland spendiert. Im Winter 1991/92 verbrachte ich vier Wochen in Deutschland bei vier verschiedenen Familien. Im Jahr darauf lud mich eine der Familien wieder nach Deutschland ein. Meine Gastfamilien waren mir eine wertvolle Motivation und eine große Hilfe, und sie unterstützten mich bis heute.

Auch in der Schule selber hatte ich Lehrer, die mich unterstützten und an mich glaubten, auch wenn mein Glaube an mich selber manchmal fehlte: der damalige Leiter des Fremdsprachenzweigs, der mir immer Ratschläge gab, immer nachfragte, was für Probleme ich hätte, wenn meine Noten mal nicht so gut waren, mich motivierte, wenn es mir mal schlecht ging. Er und seine Frau waren immer bereit zu helfen, egal wo.

Ein Lehrer und seine Frau erklärten sich bereit, mich für die große Klasse 10-Prüfung in ihr Haus aufzunehmen, damit ich besser lernen konnte. Mein Zuhause war und ist immer noch sehr klein und bescheiden, und ich musste damals ein Zimmer mit dreien meiner Geschwister teilen, so dass es sehr schwierig war, dort zu lernen. Dank der Hilfe konnte ich diese Zwischenprüfung mit A, d.h. einer Eins, bestehen und wurde so in der Zeitung erwähnt.

Meine Deutschlehrerin, die mich durch ihre strenge Art und Bewertung dazu motivierte, besser zu sein, warnte zu Recht davor, mich selbst nicht zu überschätzen. Sie hat mich auch seelisch betreut und unterstützt, als meine beste Freundin in Klasse 11 erkrankte und es mir da sehr schlecht ging. Meine Noten fingen damals an, sich zu verschlechtern.

In Klasse 11 schließlich bat ich meine Mutter, ins Internat zu dürfen, denn mir war sehr bewusst, dass die große Matrik-Abschlussprüfung am Ende von Klasse 12 sich näherte und dass ich dafür sehr viel lernen musste. Natürlich war sie nicht sehr begeistert davon, denn das Internat war noch teurer als die Schule selbst, aber sie erlaubte es mir trotzdem und sie arbeitete noch mehr und verzichtete auf vieles, nur damit ich Erfolg erzielen konnte.

Nach Klasse 12 entschied ich mich dafür, das deutsche Abitur zu machen. Dies erwies sich als der höchste Berg in meiner Schulkarriere. Bis dahin hatten wir alle Fächer auf Englisch, und jetzt mussten wir plötzlich alles auf Deutsch machen. Die ersten drei Monate, die für alle Abiturienten als Probezeit galten, und den Rest dieses Jahres überstand ich, obwohl ich sehr oft frustriert und mutlos wurde. Es war nicht sehr einfach, das einzige „farbige“ Mädchen im Internat und im ganzen Abiturjahrgang zu sein. Wenn die anderen nachmittags eine Stunde an den Hausaufgaben für ein Fach saßen, saß ich zwei Stunden daran. Obwohl ich schon sehr gut Deutsch sprechen konnte, war die deutsche Fachsprache doch etwas anderes. Nach anfänglicher Hilfsbereitschaft haben die Mädchen im Internat mich schnell genug allein gelassen und zeigten sich oft genervt, wenn ich sie um Hilfe bat. Sehr oft fühlte ich mich danach, meine Sachen zu packen und das Abitur aufzugeben, aber meine Zimmerkameradin redete es mir immer aus, indem sie sagte, dass ich es doch bis jetzt geschafft hätte und es auch noch weiter schaffen könnte, und von meiner Mutter hätte ich ja auch gelernt zu vollenden, was ich angefangen hatte.

Wie in jedem Jahr kam auch in diesem die Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) nach Namibia, um Stipendien anzubieten. Dafür musste man wieder einen Test und ein Interview bestehen. Diese Stipendien galten aber nur für Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen in Deutschland. Ich aber wollte doch Medizin in Südafrika studieren, denn ich wollte nicht mehr so weit weg von meiner Familie leben. Also verschwendete ich keinen Gedanken daran, mich für dieses Stipendium zu bewerben. Aber die damalige stellvertretende Schulleiterin überredete mich an dem Nachmittag, zu dem Test zu gehen, denn sie wusste noch besser als ich, dass es sehr schwierig war, ein Stipendium für Medizin in Südafrika zu bekommen, geschweige denn einen Platz an der Universität. Das Studium in Südafrika ist sehr teuer, und meine Eltern hätten sich das niemals ohne Hilfe leisten können. Dieses waren auch die allerletzten Stipendien, die die CDG anbieten würde. Also ging ich zu dem Test, ohne daran zu glauben, dass ich es schaffen würde, ja, ohne dass ich es schaffen wollte! Denn Ingenieur zu

werden, war mir niemals in den Kopf gekommen. Aber ich bestand den Test und wurde noch am selben Nachmittag für das Stipendium angenommen.

Mein Abitur bestand ich mit einer besseren Note als je ein Schüler oder eine Schülerin des Fremdsprachenzweigs zuvor. Im Januar 1996 flog ich nach Deutschland, um das Studium als Ingenieurin anzufangen. Ich kam nach Aachen, um dort mein Grundpraktikum in der Handwerkskammer Aachen zu leisten. Im März musste ich nach Marburg umziehen, um dort für die nächsten 6 Monate mein Praktikum in der Feinmechanikwerkstatt des Fachbereichs Physik der Philipps Universität Marburg fortzusetzen. Ich lernte Fräsen, Drehen, Schweißen, Löten usw. In dieser Zeit lernte ich meinen Freund Alain kennen. Er begleitet mich bis jetzt; er hat mir beigebracht, an mich zu glauben, optimistisch zu sein und mehr Selbstvertrauen zu haben. Er motiviert mich immer noch mit seinem Ehrgeiz.

Im Sommersemester 1996 fing ich mit dem Studium im Fachbereich Technisches Gesundheitswesen (damals noch TG, heute aber KMUB: Krankenhaus- und Medizintechnik, Umwelt- und Biotechnologie) an der Fachhochschule Gießen-Friedberg an. Dieses Studium ist sehr komplex und sehr schwierig. Anfangs waren wir ungefähr 110 StudentInnen. Viele sind abgesprungen, sodass mittlerweile nur noch 50–60 oder sogar weniger Studenten aus meinem Semester übrig geblieben sind. Auch ich fühle mich, wenn die Arbeit zu viel oder zu schwierig wird oder ich zu viel Heimweh habe, oft danach, einfach aufzugeben und nach Hause zu fliegen, aber man soll das, was man angefangen hat, auch zu Ende bringen, und das werde ich auch tun. Mittlerweile bin ich im 7. Semester der Fachrichtung Biomedizintechnik und plane, bald mein Berufspraxissemester zu machen und anschließend meine Diplomarbeit zu schreiben.

Das, was noch vor mir liegt – die Scheine, die ich noch schaffen muss, und vor allem die Fertigstellung meiner Diplomarbeit – macht mir manchmal etwas Angst, aber ich habe es bis hierher geschafft, und mit der Hilfe aller Menschen, die mir nahe sind, vor allem aber mit Gottes Hilfe werde ich es auch noch weiter schaffen. Noch habe ich den großen Erfolg nicht erreicht, denn dies wird nur der Fall sein, wenn ich mein Studium auch erfolgreich abschließe. Ich glaube nicht, dass mein Leben so verlaufen wäre, wenn meine Mutter damals zugelassen hätte, dass ich die Orientierungskurse aufgebe. Alle Probleme und Schwierigkeiten, die ich bisher gehabt haben mochte, haben mich nur stärker werden lassen.

Name und Geburtstag: VERUSCHKA BOND, 10. 10. 1977

Alter bei Eintritt in die DHPS: 15

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Convent

Anstoß zum Besuch der DHPS: St. Paul's College wurde zu teuer, und der Direktor schlug mir vor, die Schule zu verlassen

Was gefiel mir an der DHPS: die deutsche Kultur kennen zu lernen; besser Deutsch zu sprechen; Konzentration aufs akademische Lernen statt auf Disziplin oder die Farbe der Fingernägel; an der SMV teilzunehmen und von den Schülern gewählt zu werden

Was gefiel mir nicht: Veronica Court

Mein Arbeitsplatz heute: Sekretärin im Franko-Namibischen Kulturzentrum seit Okt. 2001

Meine Zukunft: weiter zu studieren



Brötchen mit Rohhack belegt kriege ich heute immer noch schlecht runter

Im Grunde hatten meine anfänglichen Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen, nichts mit den verschiedenen „Zweigen“ – deutschsprachig oder fremdsprachig – zu tun; meine Freunde bestanden stets nur aus denen, mit denen ich vieles gemein hatte. Ich kann mich noch erinnern, dass ich am Anfang schrecklich leise war, so dass die Lehrer dachten, ich sei stumm. Aber das änderte sich mit meiner zunehmenden Selbstsicherheit. Als ich mich hinreichend eingelebt hatte und wohl fühlte, fing ich mit dem endlosen Gequatsche an.

Neu für mich war auch, dass man sich oft nach der Schule traf oder gemeinsam ins Kino oder Theater ging, wo man dann auch seinen Lehrern begegnete, mit ihnen zusammen Kaffee trank oder nach einem Konzert noch miteinander redete. Das Verhältnis zwischen den Schülern und Lehrern war am Ende so, dass man sie nicht zu ignorieren versuchte, wenn man sie auf der Straße zufällig traf, wie das früher immer der Fall gewesen war.

Über meine Freunde bin ich sehr stark mit der deutschen Kultur in Kontakt gekommen, in der Schule wurde ich stark von der deutschen Sprache beeinflusst. In den ersten sechs Monaten habe ich mehr Deutsch gelernt und gesprochen als in den drei Jahren zuvor an meiner alten Schule, an der ich DaF belegt hatte. Aber eine deutsche Gewohnheit hat man mir bis heute nicht beibringen können: Brötchen mit Rohhack belegt kriege ich heute immer noch schlecht runter.

Leider gab es oft die Einstellung „wir hier und da die anderen“, also das schier unüberwindliche Lagerdenken, aber am Ende kamen wir trotz vieler Auseinandersetzungen und Schwierigkeiten miteinander gut über die Hürden der Begegnung. Besonders auffällig erschien mir diese Spaltung immer dann, wenn wir Fremdsprachler uns nachmittags im Veronica Court aufhalten mussten, um unsere Hausaufgaben unter Aufsicht anzufertigen oder für die Tests der nächsten Tage zu lernen. Ich bin mir sicher, dass die Schule es mit dieser Einrichtung

nur gut meinte, denn vielen war es nicht möglich, zu Hause für die Schule zu lernen; sie kamen aus ärmlichen Verhältnissen, und es gab zu wenig Platz für zu viele Leute. Aber ich wurde das Gefühl nicht los, dass dies mit Sicherheit keine Brücke der Begegnung war, weil wir nur unter uns blieben, die deutschsprachigen Kinder den ganzen Nachmittag über nicht mehr zu sehen bekamen und im eigenen Saft schmorten. Das führte natürlich dazu, dass sich der Brückenbau auch morgens nicht mehr so einfach gestaltete.

Und dann verzeichnete ich etwas als einen ganz persönlichen Erfolg: ich wurde zur Schulsprecherin gewählt. Ich habe das von Anfang an auch als Aufwertung des Fremdsprachenzweigs verstanden. Im Rückblick wird mir klar, welche neue Stufe das in der Entwicklung der DHPS darstellte. Zum ersten Mal eine Nicht-Weiße, eine Nicht-Deutschsprachige als Schulsprecherin! Dabei hatte ich dieses Ziel schon seit meiner 7. Klasse gehabt, und nun war mein Traum in Erfüllung gegangen.

In dieser Funktion habe ich dann wiederum etwas erleben dürfen, was nicht vielen passiert und was ich nie in meinem Leben vergessen werde: der Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland kam zu Besuch an unsere Schule. Und ich war Schulsprecherin, durfte ihn persönlich begrüßen und ihn in meiner Rede vor der ganzen Schulgemeinde zu unserem Klassenausflug einladen. Seine Antwort: „Und dann war da noch eine Einladung; da meinte Veruschka zu mir, ob ich nicht die Klassenfahrt mitmache, aber ich muss das leider absagen, denn die Alternative, mit euch eine Klassenfahrt zu machen oder nächste Woche im Bundestag zu sitzen, ist für mich ganz eindeutig: ich gehe lieber auf Klassenfahrt. Aber ich weiß nicht, ob man das in Deutschland so ohne weiteres verstehen wird. Deswegen, weil ich auf meinem Stuhl sitzen bleiben will, gehe ich halt doch wieder in den Bundestag.“

Schließlich führte meine Entscheidung, ins Abitur zu gehen, dann zu meiner letzten großen Herausforderung an der DHPS. Das war ein aufregendes Jahr, es war das Aufregendste und Interessanteste, was die Schule zu bieten hat. Ich habe es nicht bereut, nicht gleich nach der 12. Klasse mit dem HIGCSE¹ die Schule zu verlassen, um an die Universität zu gehen. Ich war viel besser auf das Studium vorbereitet, wusste genau, was es hieß, selbstständig zu arbeiten und mich ständig selbst zu motivieren. Außerdem bedeutete für mich das Abitur auch, noch ein Jahr Zeit zu haben, um zu überlegen, welche Studienrichtung für mich infrage kommt. Auf die langen Uni-Prüfungen war ich durch das Abitur hervorragend vorbereitet. Ich konnte mich über einen längeren Zeitraum hinweg gut konzentrieren und verstand es, meine Antworten übersichtlich zu strukturieren. So überstand ich mein erstes Studienjahr ohne größere Hindernisse und bestand mit guten Noten. Danach ging ich als Austauschstudentin für ein Semester nach Kanada.

¹ Higher International General Certificate of Senior Education

Name und Geburtstag: ANNA-PAULA JULIA SHIVELA, 1977

Alter bei Eintritt in die DHPS: 13

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter: Hausfrau; Vater: Mechaniker

Anstoß zum Besuch der DHPS: Rekrutierungsprogramm der DHPS für akademisch gute Schüler aus benachteiligten Wohngebieten, in meinem Fall von der Namutoni Senior Secondary School in Katutura

Was gefiel mir an der DHPS: die gute akademische Bildung

Was gefiel mir nicht: der Rassismus vieler Schüler; besonders schmerzhaft für mich waren Bemerkungen kleinerer Kinder, in denen der Einfluss der Eltern zu spüren war

Mein Arbeitsplatz heute: Studienabschluss Ende 2001 an der University of Namibia mit Bachelor of Education Degree in Deutsch und Sport; seit einigen Monaten arbeite ich als Assistentin der Sprachleitung der Namibisch-Deutschen Stiftung/Goethe-Zentrum in Windhoek und unterrichte DaF für Erwachsene

Meine Zukunft: Weiterentwicklung meiner deutschen Sprach- und Kulturkenntnisse durch Fortbildung in DaF



Machen sie das wegen meiner Hautfarbe oder wegen meiner Qualifikation?

Vor der Unabhängigkeit Namibias im Jahr 1990 kam es kaum vor, dass Schwarze und Weiße gleichberechtigt nebeneinander etwas gemeinsam unternahmen. Viele Schwarze arbeiteten zwar für die Weißen, aber darüber hinaus kümmerte sich jeder um seine eigenen privaten Angelegenheiten und interessierte sich nicht für den anderen. Als dann der Besuch an der DHPS endlich begann, war für uns Schüler/innen des Fremdsprachenzweigs alles total neu und fremd. Für die meisten war es vor kurzem noch unvorstellbar, einmal an eine „weiße“ Schule zu gehen. Wir hatten das Gefühl, einmal in die namibische Geschichte als die Ersten, die es geschafft hatten, einzugehen.

Natürlich haben wir uns ständig Gedanken darüber gemacht, wie man sich unter Weißen eigentlich zu benehmen hatte. Ständig lief man mit einem erbärmlichen Minderwertigkeitskomplex herum, weil man die Vorurteile über uns Schwarze kannte und jetzt darum bemüht war, sie auf keinen Fall zu bestätigen. Ständig hatte ich die Angst, ich könnte durch große Anstrengungen oder langen Aufenthalt in der Sonne ins Schwitzen geraten oder würde ein nicht korrekt gebügeltes Hemd tragen. Natürlich schämte ich mich der zu kleinen Sandalen (für neue hatten meine Eltern kein Geld), aus denen schon der große Zeh vorn herauschaute, und der Schuluniformrock war zu groß geraten, weil meine Eltern schon beim Kauf bewusst einkalkuliert hatten, dass er ja die nächsten Jahre auch noch passen musste.

Die Mehrheit der Eltern aus dem Fremdsprachenzweig war sehr arm. Stets sahen die Familienverhältnisse so aus, dass der Vater, wenn er Glück hatte, irgendwo in einer Firma oder Fabrik arbeitete, und die Mutter meist Hausfrau

war. Das Gehalt des Vaters reichte nicht aus, besonders nicht in meinem Fall, wo wir auch noch 6 Geschwister waren. Das führte dazu, dass sich meine Eltern vieles, was für die weißen Schüler selbstverständlich war, nicht leisten konnten. Ich habe z. B. im Winter nicht von Schuluniformrock auf Schuluniformhose wechseln können und deswegen ständig gefroren, weil der Kauf einer Hose nicht drin war.

Meine weißen Mitschüler waren nicht nur von der Hautfarbe her anders als ich, sie besaßen auch fast alle mehr Allgemeinwissen und bewegten sich selbstbewusster in der Welt. Viele von ihnen hatten vor der Einschulung schon einen Kindergarten besucht und dort das Lesen und Schreiben von Zahlen bereits gelernt. Wenn sie dann nach Hause kamen, wurden sie von Eltern in Empfang genommen, die alle eine bessere Bildung besaßen als meine Eltern. Wenn schwarze Schüler/innen eingeschult wurden, hatten sie diese wichtige und prägende Erfahrung des Kindergartens nicht gemacht, weil es so etwas bei ihnen nicht gegeben hat. Und während sie nun eifrig dabei waren, das Verpasste aufzuholen, waren die weißen Kinder schon wieder dabei, etwas Neues zu lernen.

Ein weiterer Unterschied äußerte sich so, dass die weißen Schüler/innen ihre Meinung offen zu äußern gewohnt waren. Sie beschwerten sich öffentlich, wenn ihnen z.B. die Hausaufgaben als zu viel erschienen, oder protestierten, wenn es übers Wochenende Hausaufgaben aufgeben sollte. Wir aber sind von zu Hause ganz anders erzogen. Wir sollen vor älteren Leuten Respekt zeigen, so dass ich nicht den Mut aufbrachte, mich derartig zu äußern. Ich hätte es sehr unhöflich gefunden, den Lehrern zu sagen, dass ihr Unterricht langweilig sei, was viele weiße Schüler/innen ohne Bedenken taten. Diese Unterschiede führten natürlich dazu, dass wir viel lieber Freundschaften unter uns als mit Weißen schlossen. Mit den Schülern des Fremdsprachenzweigs konnte man sich einfach besser verstehen, auch wenn die meisten nicht gerade die eigene Muttersprache sprachen. Aber beim Klang von Oshiwambo, Oshihherero oder Damara fühlte man sich gleich angenehmer. Wir untereinander waren oft auch gleicher Meinung und bestärkten uns gegenseitig, wenn die Weißen offen zu erkennen gaben, sie würden uns für blöd halten, bloß weil wir schwarz und arm waren. Das wurde meist dann auch am deutlichsten von denen gezeigt, die selbst oft bei Klausuren durchfielen.

Diese Distanz zwischen uns war meiner Meinung nach auch der Grund dafür, warum wir nicht schnell genug Deutsch lernten und die Deutschsprachigen lange brauchten, um Englisch oder Afrikaans perfekt zu beherrschen. Überhaupt war für uns die DHPS mit viel größeren Anstrengungen verbunden als für die deutschsprachige Schülerschaft. Für die meisten von uns fand keine einzige Stunde in der Muttersprache statt, denn nur wenige sprachen Englisch als Muttersprache. Lernten die einen also pro Tag 30 neue Vokabeln, so waren es bei uns meist doppelt so viele. Wir stiegen morgens früh um sechs in den Bus und kehrten um 18.00 Uhr erst wieder zurück. Arbeitsgemeinschaften konnten sich die meisten von uns nicht leisten, weil sie nachmittags für Tests pauken mussten, denn abends hatte man dafür zu Hause keine Ruhe mehr.

Die DHPS war für die meisten von uns etwas völlig Neues. Hier gab es z. B. keine körperliche Strafe, um die Disziplin aufrechtzuerhalten, es gab noch nicht einmal die kleinen Schläge in den Nacken oder auf die Hand, wie wir es alle

gewohnt waren. Kam jemand zu spät oder hatte er seine Hausaufgaben vergessen, wurde er lediglich notiert. Jedes Fehlverhalten wurde angesprochen, die Lehrer haben es erklärt, weil sie wollten, dass wir aus Einsicht richtig handeln. Zunächst kam uns das gar nicht als Strafe vor; am Ende war man darum bemüht, aus Scham, vor den anderen Mitschülern bloßgestellt zu werden, die Schulregeln einzuhalten oder Hausaufgaben regelmäßig anzufertigen.

Viele von uns wussten zu Anfang nicht, welches Benehmen gefragt, z.B. welche Spiele im Pausenhof geduldet wurden und welche nicht. In unseren ehemaligen Schulen sind wir mit dem Pausenklingeln so schnell wie möglich zum nächsten Rasen-, Teer- oder Sandplatz gelaufen, haben schnell zwei Mannschaften von jeweils 10 Mitspielern gewählt, in Sekundenschnelle einen Ball aus Lappen oder Plastiktüten gedreht und uns gegenseitig damit beworfen. Als wir an der DHPS mit unseren „komischen“ Spielen auftraten, wurden sie alle verboten. Die Begründung lautete, sie seien allesamt zu gefährlich. Die Gefahr, dass Fensterscheiben zu Bruch gehen könnten, war zu groß, und der Pausenhof hätte auch nicht Platz genug gehabt, würden alle diese Spiele spielen wollen. Unserer Gewohnheit entsprach es aber nicht, auf dem Hof gesittet herumzuwandeln und am Pausenbrot zu knabbern.

Gerade in den ersten Jahren meiner Zeit an der DHPS wurde ich oft mit rassistischen Äußerungen konfrontiert, und aus der Tatsache, dass schon Schüler aus der 1. Klasse Worte wie „Kaffer“ in den Mund nahmen, konnte ich erkennen, dass dies der Einfluss der Eltern sein musste. Als ich 1993 ins Internat der DHPS kam, wollte kein weißer Schüler sich das Zimmer mit einem schwarzen Schüler teilen, und Einzelzimmer standen nicht zur Verfügung. Wir sagten nie „Guten Morgen“ zueinander und saßen beim Abendessen nie zusammen an einem Tisch. Oft stritten wir uns, und die wichtigsten Wörter der deutschen Sprache waren für mich die Fluchwörter. Die Schuld für dieses miese Verhältnis hatten wir aber alle. Wir waren keine Unschuldslämmer, nannten sie „Whiteys“, „Jerries“ oder „Farmer“. Wir verhöhnten ihre Art, sich zu kleiden und empfanden sie allesamt als altmodisch und hinterm Mond. Dieser tiefe Graben verschwand aber mit den Jahren allmählich, die ersten fingen an, miteinander zu kommunizieren, der Umgang miteinander wurde höflicher, wir konnten allmählich Deutsch verstehen und mit ihnen sprechen und sie Englisch oder Afrikaans mit uns.

Aber wirklich näher sind wir uns erst ab der 10. Klasse gekommen, als wir in den meisten Unterrichtsfächern zusammen unterrichtet wurden. Es entstanden richtige Freundschaften, und ich wurde sogar von einer weißen Schulfreundin in den Ferien auf ihre Farm eingeladen, so dass ich deutsche Kultur zum ersten Mal aus unmittelbarer Nähe studieren konnte. Es ging so weit, dass ich manchmal lieber mit meiner Freundin zu ihr auf die Farm ging als zu mir nach Hause. Deutsch wurde bei mir „in“; ich wollte Deutsch reden, mich wie eine Deutsche kleiden und benehmen. Natürlich gab es noch etliche deutschsprachige Kinder, die ihre Vorbehalte nicht aufgaben. Aber die, die lange, unordentliche Haare trugen, sich wie die alten Hippies kleideten, rauchten und oft schwarze Freunde oder Freundinnen hatten, schienen die Kluft überwunden zu haben. Ich verbrachte sehr viel Zeit auf deutschen Farmen oder in deutschen Familien und blieb nur noch selten in Katutura bei meinen Eltern und Geschwistern. Ich wollte lieber bei den Deutschen sein, wo es immer schönes Essen gab, wo die

Eltern mit ihren Kindern auf Ausflüge gingen und wo man nicht wie bei mir zu Hause die Wohnung putzen musste. Mein Zuhause war mir auf einmal sehr fremd geworden.

Meine Eltern und alten Freunde fanden mich komisch: ich trug plötzlich als Mädchen kurze Haare und verabscheute Röcke; ich trug mit Überzeugung meine Jeans und fand sie alle schrecklich altmodisch. Das passiert eben, wenn man nicht mehr weiß, was in Katutura los ist. Ich wollte plötzlich Taschengeld bekommen und abends auf Klassenparties gehen. Meine Eltern verstanden mich nicht mehr.

1995 wurde mein Traum, einmal Deutschland zu besuchen, Wirklichkeit. Ich gewann den landesweiten Sprachwettbewerb Deutsch als Fremdsprache der Namibisch-Deutschen Stiftung und erhielt einen Flug nach Deutschland mit vierwöchigem Aufenthalt bei verschiedenen Gastfamilien in verschiedenen deutschen Städten. Ich sah zum ersten Mal in meinem Leben Schnee und Schlösser und so viele Autos und Menschen, wie ich noch nie gesehen hatte. Dieser Aufenthalt hat meine Einstellung zu Deutschland nachhaltig beeinflusst.

Noch heute hüte ich als Studentin oft das Häuser von deutschen Familien und betreue ihre kleinen Kinder, wenn sie abends auf Parties oder ins Kino gehen, und bessere so mein Taschengeld auf. Oft habe ich mich schon gefragt, was aus mir geworden wäre, wenn ich damals nicht an die DHPS gekommen wäre. Die Situation vieler Jugendlicher in Namibia sieht zur Zeit nicht gerade rosig aus. Frühe Schwangerschaften oder das Abgleiten in die Kriminalität verhindern oftmals einen guten Schulabschluss nach Klasse 12. An der DHPS habe ich gelernt, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und Naivität und Borniertheit abzulegen, ich verstehe andere Welten besser als früher und bin wesentlich toleranter geworden, mein Blickwinkel hat sich geweitet, und ich sehe alles etwas gelassener.

Zur Zeit studiere ich Deutsch und Sport an der University of Namibia in Windhoek. Ich möchte gern Lehrerin werden und habe mich sogar schon bei meiner ehemaligen DHPS über Einstellungs-möglichkeiten erkundigt. Es scheint so, als stünde dem nichts entgegen, aber einfach wird es mit Sicherheit nicht werden, da ich die erste schwarze Lehrerin dort sein werde. Und sollte man mich dort einstellen, dann werde ich mich natürlich fragen: machen sie das wegen meiner Hautfarbe oder wegen meiner Qualifikation? Aber selbst wenn es als Alibi wegen der Hautfarbe wäre, würde ich nicht enttäuscht sein, schließlich wäre das für das träge "Schlachtschiff" DHPS ein weiterer großer Schritt ins multikulturelle Namibia.

Meiner alten DHPS bin ich jedenfalls bis heute erhalten geblieben. Ich koordiniere dort in meiner Freizeit 5 Basketball-AGs, die keinen Trainer in der Lehrerschaft oder bei den Eltern finden konnten, und gebe privaten Nachhilfeunterricht für Schüler und Schülerinnen, die wie ich damals Schwierigkeiten haben, immer in allen Fächern Anschluss zu halten.

Name und Geburtstag: PETER MATTHAEI, DaM, Abitur 1997

Alter bei Eintritt in die DHPS: 1990 in Kl. 5

Arbeitsplatz der Eltern damals: –

Anstoß zum Besuch der DHPS: Wunsch der Eltern nach Verbesserung der Deutschkenntnisse

Was gefiel mir an der DHPS: Im spannungsreichen Zusammenleben habe ich meine Identität als Afrikaner und Namibier europäischer Abstammung finden können

Was gefiel mir nicht: Der Zwangscharakter der Versöhnung

Mein Arbeitsplatz heute: –

Meine Zukunft: –



Rassismus endet erst dann, wenn man gut gemeinte Kritik oder ehrlich gemeintes Lob austeilern kann, ohne dass dies als Angriff oder Heuchelei gewertet wird

In der fünften Klasse (1990) wurde ich, um mein (damals sehr schwaches) Deutsch zu fördern, in die Deutsche Schule Windhoek (die DSW, eine Regierungsschule) umgeschult. Dies war in mehr als einer Hinsicht eine turbulente Zeit. Es war das Jahr unserer Unabhängigkeit von Südafrika, wir bekamen einen Präsidenten, der bis 1989 offiziell als „Terrorist“ und „unser“ Feind galt. Auch wurden die Regierungsschulen erstmals für andersfarbige Kinder „geöffnet“. Es gab viele dunkle Prognosen unter der weißen Bevölkerung über diese raschen Veränderungen in unserem Land. Viele befürchteten den ökonomischen Untergang Namibias, Unruhen, einen Rückschlag gegen die „Kolonialisten“ (wie die weiße Bevölkerung oft bezeichnet wurde und leider oft noch wird).

Zehn Jahre später sind viele dieser Prognosen unerfüllt geblieben (und werden es wahrscheinlich bleiben). Die Zeit der „nationalen Versöhnung“ brach an. Hinzu kam für meine Familie noch die persönliche Ungewissheit, wie meine Schwester und ich uns in der deutschen Schule anpassen würden. Mit der Rückkehr vieler namibischer Flüchtlinge aus dem Exil (Kuba, Osteuropa, Angola, USA usw.) kamen auch viele so genannte „DDR-Kinder“: schwarze Kinder, die wegen des Krieges in Ostdeutschland und anderen osteuropäischen Ländern aufgenommen und dort wie Europäer erzogen und beschult worden waren. Einige dieser Kinder kamen an die DSW, andere an die DHPS. Eigentlich empfand ich diese ersten Begegnungen mit schwarzen Kindern auf der Schule gar nicht als etwas Fremdes oder Außergewöhnliches. Hinzu kam noch, dass die meisten der „DDR-Kinder“ sich im Denken und Tun kaum von Deutschen unterschieden. Die Schulverwaltung suchte Familien, die „DDR“-Heimkinder während der Wochenenden bei sich aufnehmen könnten, da sie entweder keine Eltern hatten oder Eltern, die im Norden Namibias lebten und sich deswegen nicht um ihre Kinder in Windhoek kümmern konnten. Meine Eltern entschlossen sich, ein Zwillingenpaar bei uns aufzunehmen.

So kamen Ipuumbu und Mandumme dann ein Wochenende pro Monat zu uns. Das Spielen mit unseren neuen Freunden ging nicht immer reibungslos,

aber im Allgemeinen verstanden wir uns sehr gut. Traurig fand ich allerdings damals schon, dass Ipuumbu und Mandumme sich etwas „entwurzelt“ vorkamen. Mit ihren Eltern und Geschwistern im Norden Namibias verstanden sie sich nicht sehr gut. In ihrer Muttersprache (Oshiwambo) konnten sie sich gar nicht mehr verständigen. Es war, als hätten sie wenig Gemeinsames mit ihrer Familie. Sie sind ganz anders groß geworden als ihre jüngeren Geschwister und Cousins, wahrscheinlich in viel größerem Wohlstand als die Familie in Namibia, mit anderen Interessen und vielleicht einer völlig anderen Weltanschauung. Oft sprachen sie sehnsüchtig von Deutschland, vom Schnee ... Gerade weil sie in Deutschland aufgewachsen waren, waren sie wahrscheinlich „deutscher“ als ich.

Nachdem ich mich gut in der deutschen Schule eingelebt und mein Deutsch sich stark verbessert hatte, ging ich ab der siebten Klasse in die DHPS. Einer der Gründe hierfür war, dass Englisch nach der Unabhängigkeit die Amtssprache Namibias wurde und die Regierungsschulen damals den Unterricht ab der siebten Klasse in Englisch gestalten mussten. Heute müssen Schüler in diesen Schulen sich schon um einiges früher mit dem Unterricht in einer ihnen fremden Sprache anfreunden. Meine Eltern fanden aber, dass der deutschsprachige Unterricht mir besser tun würde, und das bot die DHPS bis Ende Klasse 9.

Ich war nicht der einzige neue Schüler in meinem Jahrgang; fast ein Drittel des Jahrgangs bestand aus Schülern des Fremdsprachenzweiges, der damals erst ab der siebten Klasse existierte. Damals fand ich es nicht sehr einleuchtend, warum der Fremdsprachenzweig nötig sei. Der Eindruck, den ich damals lange hatte, war der, dass dies eine sehr politische Entscheidung war, um uns die neue Versöhnungspolitik aufzuzwingen. Ich fand, dass der Prozess der „Normalisierung“ der Beziehung zwischen Weißen und Schwarzen „natürlich“ geschehen sollte und man Menschen nicht zwingen oder ihnen vorschreiben sollte, sich gegenseitig anzufreunden. Dies stammte zum Teil daher, dass der Kontakt zwischen dem „deutschen“ Zweig und dem Fremdsprachenzweig lange nur auf Randbegegnungen auf dem Pausenhof beschränkt war.

Bis Klasse 10 waren die Schüler des FSZ für mich und meine Freunde einfach die „D-Klasse“. Wir hatten einen DDR-Schüler und einige Schüler aus gemischten Ehen in der Klasse. Diese waren immer Teil unserer Klassengemeinschaft, und ich zumindest habe sie nie als „anders“ erfahren oder gesehen. Beim Fremdsprachenzweig hatte ich jedoch vorerst nicht das Gefühl, dass sie dazugehörten. Es gab manche Schüler in meiner Klasse, die gerne mit den Fremdsprachenzweiglern zusammen waren, ich fühlte mich jedoch ganz wohl in meinem deutschen Freundeskreis und sah keinen Grund, warum dies anders sein sollte.

Erste Kontakte entstanden damals im Afrikaansunterricht. Sowohl die „deutschen“ als auch die „englischen“ Schüler hatten zusammen Afrikaans. Ich jedoch hatte Französisch, und dort nahmen keine Schüler der Neuen Sekundarstufe teil. Dies ist verständlich, da Afrikaans die meistgesprochene Sprache in Namibia ist und Französisch kaum praktischen Wert hat, wenn man nicht Kontakt zu Europa oder Zentral- und Nordafrika hat. In der zehnten Klasse änderte sich dies jedoch. Da der Unterricht ab dann für alle Schüler auf Englisch stattfand, wurden die Klassen aufgeteilt je nach Fächerwahl. Jetzt kam ich in die „D-Klasse“, die allerdings nun jene Gruppe bezeichnete, die Erdkunde als Wahlfach hatte. Da wir

jetzt alle zusammen Unterricht hatten, wurde allein schon deshalb ein engeres Gefühl der Zusammengehörigkeit geschaffen.

Im Laufe der nächsten drei Jahre (bis zu unserer Abschlussprüfung, dem HIGCSE) vermischte sich mein Freundeskreis mit anderen Freundeskreisen, und so hatte ich schließlich viele Freunde, die vorher im Fremdsprachenzweig waren. Dieser nannte sich jetzt „Neue Sekundarstufe“. Im Zusammensein mit meinen neuen Freunden lernte ich, was es heißt, sich wirklich von Vorurteilen zu befreien. Rassismus endet erst dann, wenn man gut gemeinte Kritik oder ehrlich gemeintes Lob austeilen kann, ohne dass dies als Angriff oder Heuchelei gewertet wird. Ich konnte meine Freunde, unabhängig von ihrer Hautfarbe, bei Schulprojekten beraten, ohne dass sie sich deswegen angegriffen fühlten. Andersherum galt natürlich das Gleiche. Ich hatte auch nie das Gefühl im Unterricht, dass Lehrer bestimmte Schüler wegen ihrer Hautfarbe bevorzugten. Gerade dies half sehr viel, Vorurteile abzubauen. Wenn nämlich inkompetente Schüler gute Noten bekommen und man das Gefühl bekommt, dass ihre Hautfarbe dabei eine Rolle spielt, dann verstärkt dies eher nur Vorurteile.

Es kam jedoch nicht so, dass wir alle „farbenblind“ wurden oder dass Freundeskreise jetzt vollkommen heterogen wurden. Soweit ich es beurteilen kann, hatten die meisten deutschen Schüler nur wenige Freunde im „englischsprachigen Zweig“, und die meisten Schüler in der Neuen Sekundarstufe nur wenige deutschsprachige Freunde. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir krampfhaft gleichfarbige oder gleichsprachige Freunde suchten. Ich denke, es ist menschlich, sich in einer Gruppe wohler zu fühlen, die kulturell ähnlich ist. Wie einige Freunde mir erzählten, finden Südafrikaner in London sich auch zu einer Gruppe zusammen.

Man konnte in der Schule auch beobachten, dass Lehrer aus Deutschland sich oft (aber natürlich nicht immer oder ausschließlich) zu einer Gruppe sammelten, während die Ortskräfte das Gleiche taten. Im Sportunterricht geschah es irgendwie immer, dass die eine Fußballmannschaft immer fast ausschließlich schwarz war, die andere fast nur weiß. Nicht dass irgendjemand ausgeschlossen wurde, es war einfach so, wie beide Parteien es bevorzugten. (Ich war öfters in der „schwarzen“ Mannschaft, weil ich als letzter gewählt wurde, da ich nicht gerade Sportler des Jahrhunderts bin.) Es ist meiner Meinung nach einfacher, mit Menschen gemeinsame Interessen zu finden, wenn man über gewisse gemeinsame Erfahrungen oder Hintergründe verfügt.

Mit meinen Freunden aus Deutschland (z.B. Austauschschülern oder den Kindern vermittelter Lehrer) diskutierte ich öfters die deutsche oder europäische Geschichte. Die meisten Schüler der Neuen Sekundarstufe interessierten der Zweite Weltkrieg, die Verbrechen im Dritten Reich, die Umweltprobleme Europas oder die Kreuzzüge im Mittelalter weitaus weniger als uns, einfach weil es nicht „ihre“ Leute, „Ihr“ Land und „ihre“ Geschichte waren. Ich hingegen kann das Leben oder die Probleme in den „schwarzen“ Wohnvierteln kaum verstehen, weil das einfach nicht zu meinem Erfahrungshorizont gehört. Unter unseren schwarzen Mitschülern wurden oft die „Gangs“ in ihrer Nachbarschaft besprochen. Diese Gangs kommen in Namibia fast nur in schwarzen Wohnvierteln vor.

Weiter ist es leider so, dass auf der Schule sehr viel Gruppendruck in Sachen Kleidung oder Musik herrscht. Dadurch wird es schwierig, sich in einem

Kreis wirklich wohl zu fühlen, wo „Alternative“ als das Nonplusultra der Musik gilt, während man selbst R&B oder Gangsta-Rap bevorzugt. Meine deutschen Freunde und ich hörten gerne deutsche Gruppen wie die Ärzte oder die Toten Hosen, oder amerikanische Bands wie REM. Auch den sozialen Kommentar der österreichischen Gruppe EAV fanden wir ganz lustig. Meine schwarzen Freunde hingegen bevorzugten eher Gruppen wie Boyz2Men oder R. Kelly. Einige meiner deutschen Freunde interessierten sich sehr für „American Football“, während viele schwarze Schüler die großen NBA Basketballspiele gespannt verfolgten. Ein schwarzer Freund von mir, der jetzt in Deutschland studiert, war wahrscheinlich ein größerer Bayern München-Fan als meine deutschen Freunde!

Auffällig war noch, dass die schwarzen Schüler viele Eigenheiten der schwarzen Amerikaner übernahmen. Viele sprachen afroamerikanischen Slang. Manchmal, wenn ich einen Schüler der Neuen Sekundarstufe beim Gehen beobachtete, kam es mir vor, als ob ich einen schwarzamerikanischen Film anschaute. Oft fand ich es traurig, dass schwarze Mitschüler ihre Kultur preisgaben, um wie die schwarzen Amerikaner in Filmen zu sein. Erfreulich ist es, dass es in Afrika jetzt eine große Bewegung gibt, einen eigenen, nicht-amerikanischen Kulturstolz unter der afrikanischen Jugend zu fördern.

Ich war manchmal schockiert, wie rassistisch manche Schüler trotz aller guten Erfahrungen waren. Manche weißen Mitschüler redeten oft von „Kaffern“. Dies ist das größte südafrikanische Schimpfwort für Schwarze. Die meisten hatten genug Takt, es nicht vor ihren schwarzen Mitschülern zu tun. Viele weiße und farbige Schüler erzählten gerne Witze, die weniger politisch korrekt waren. Ich habe mir schon oft Gedanken gemacht, wo die Grenze zu ziehen ist zwischen Humor, der einfach Besonderheiten von bestimmten Menschen herausbringt, und Humor, der Hass auf andere Menschen anfeuert. Zum Beispiel erzählten wir oft, wenn ich mit Freunden zusammen war, Blondinenwitze und Schwabenwitze, über die meine blonden Freundinnen und mein Freund aus Schwaben gut mitlachen konnten. (Manchmal waren sie sogar diejenigen, die diese Witze von sich gaben.) Das Verhältnis zwischen den Rassen im südlichen Afrika ist jedoch immer noch dermaßen gespannt, dass ein Witz über die vorwiegend schwarze Regierung leicht als Rassismus gewertet wird.

Es ist jedoch wahr, dass schwarze Schüler oft auch sehr rassistisch waren. Untereinander verstehen sich die verschiedenen schwarzen Stämme nicht immer blendend. Oft hörte man im Vorbeigehen wie z.B. ein Hereromädchen sagte, dass ein bestimmter schwarzer Junge nur ein „dummer Wambo“ sei. Einige farbige Schüler hatten sehr viel Negatives über die Schwarzen zu erzählen. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass ich von einigen schwarzen Schülern, einfach weil ich weiß bin, als weißer „Unterdrücker“ und „Plünderer“ eingestuft wurde. Mit diesen Beispielen will ich natürlich keine bestimmten Gruppen für Rassismus verantwortlich machen. Im Gegenteil: ich will zeigen, dass es ein sehr komplexes soziales Problem ist, über das sich keiner aufgrund seiner Hautfarbe erheben fühlen darf.

Im Nachhinein ist es mir deutlich, warum es wichtig, ja nötig ist, anderen Kulturen zu begegnen. Gerade in Namibia müssen mehr als ein Dutzend oft grundverschiedener Sprachen und Kulturen zu einer Nation verschmelzen. Es nützt nichts, sich dagegen zu wehren. Spätestens am Arbeitsplatz muss man mit

Menschen anderer Kulturen gemeinsam Probleme lösen. Da ist es einfacher, wenn man es schon vorher gewohnt war, andere Mentalitäten oder Denkweisen nachzuvollziehen und zu verstehen. Auch finde ich es einfacher, ohne Vorurteile erzogen zu werden, als sich später von ihnen befreien zu müssen.

In der DHPS habe ich meine Identität gefunden: als Afrikaner und Namibier europäischer Abstammung. Ich habe gelernt, meine Wurzeln und meine Herkunft zu schätzen, Namibia als meine wirkliche Heimat zu lieben. Die DHPS hat mir die Möglichkeit geboten, die wirklichen Probleme im Nebeneinander und Miteinander verschiedener Kulturen einzusehen und zu versuchen, sie zu überwinden.

Name und Geburtstag: ANTONIO DA GAMA TEIXEIRA, NSS, HIGCSE 1999

Alter bei Eintritt in die DHPS: –

Arbeitsplatz der Eltern damals: –

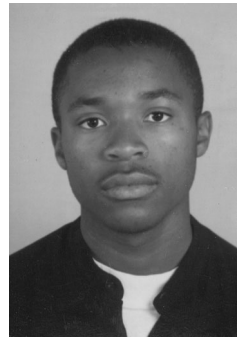
Anstoß zum Besuch der DHPS: Qualitativ hohes Ausbildungsangebot und starke Schulgeldermäßigung

Was gefiel mir an der DHPS: Möglichkeit allseitiger Ausbildung der Fähigkeiten und des Charakters

Was gefiel mir nicht: An Hautfarbe orientiertes Denken und vorurteilsbehaftetes Verhalten unter Lehrern und Schülern

Mein Arbeitsplatz heute: –

Meine Zukunft: Elektroingenieur



Die Medien neigen dazu, Weiße als höherstehende Wesen darzustellen

Meine Familie hatte mit Weißen nie Probleme. Meine Mutter arbeitete schon vor der Geburt ihrer Kinder für Weiße. Sie hatte stets eine gute Beziehung zu ihnen, und sie wurde mit Respekt behandelt. Aus diesem Grund waren meine Schwester und ich nie irgendwelchen rassistisch angehauchten Bemerkungen über Weiße ausgesetzt. Aber wir werden sehr stark von den Medien beeinflusst, was sich allerdings in letzter Zeit gegeben hat, sodass wir uns einer eher wünschenswerten Realität angenähert haben. Das Konglomerat verschiedener ethnischer, kultureller und religiöser Gruppen an der DHPS ist der beste Intensivkurs, den man zum Eintritt in die reale Welt von heute braucht. Mein erster Eindruck war der, dass es ein Privileg ist, diese Schule zu besuchen und zusammen mit weißen Mitschülern unterrichtet zu werden. Ich hatte den Glauben, Weiße seien einfach besser als wir Schwarzen und dass man einiges von ihnen lernen könnte.

An der DHPS gefiel mir, dass man hier eine Umgebung vorfand, die es einem ermöglichte, alle seine Fähigkeiten voll zu entfalten und seinen Charakter herauszubilden. So saß man in einer Klasse mit ausgezeichneten Mitschülern, und die Klassenstärke war im Vergleich zu dem, was man sonst so kennen gelernt hatte, gering. Die Lehrer hatten dadurch die Möglichkeit, sich intensiv persönlich um einen zu kümmern, wenn man es brauchte. In einer solchen Atmosphäre liefen viele zur Hochform auf. Aber auch der permanent vorhandene Gruppendruck und die vielen Versuche, sich dem zu stellen und ihn zu meistern, formten starke Charaktere. Insofern ist die DHPS nicht nur irgendeine höhere Schule, sondern ein Übungsfeld für das wahre Leben.

Die Medien neigen dazu, Weiße als höher stehende Wesen darzustellen, und da ich dieses Vorurteil von den brillanten Weißen ständig vorgesetzt bekam, glaubte ich es am Ende auch. Ich wuchs also mit der Idee auf, Weiße seien ganz einfach besser als wir. In meinen Augen hatten sie die schnellen Autos, den Reichtum, den Glanz und die Gesundheit für sich gepachtet und schienen glücklich zu sein. Auf der anderen Seite erschienen die Schwarzen im Fernsehen (wie manchmal auch im wirklichen Leben!) als Diebe, Schläger, Arme und Dumme.

Aber die DHPS ließ mich schnell die Wahrheit erkennen. Die DHPS besuchten auch etliche reiche und intelligente Schwarze. Ich hatte z.B. bessere Noten als die meisten meiner weißen Mitschüler in meiner Klassenstufe. Daraus resultierte eine sich allmählich verflüchtigende Bewunderung für Weiße. Ich begriff langsam, dass es kaum oder nur unwesentliche Unterschiede zwischen uns gab. Ich nehme an, dass so einige Leute an der DHPS mich als aufsässig und arrogant angesehen haben. Das mit der Arroganz ging in Ordnung, aber das mit der Aufsässigkeit stimmte nicht. Ich respektierte alle Normen und Regeln an der Schule und protestierte eigentlich nur, wenn man gegen diese Regeln verstieß und die Rechte von Leuten meiner Hautfarbe nicht respektierte. Das geschah natürlich gelegentlich.

Als ich zum Beispiel 1996 die Klasse 9 besuchte, behauptete eine Lehrerin, dass ihr Portemonnaie von einem Schüler der Neuen Sekundarstufe gestohlen worden sei, obwohl sie keinerlei Beweise dafür besaß. Ich wusste zufällig, wer ihr das Portemonnaie weggenommen hatte, und diese Person war mit Sicherheit weder schwarz noch aus der Neuen Sekundarstufe. Ich fragte sie, wie sie darauf komme, dass der Dieb ein Mitglied der Neuen Sekundarstufe sei, und es stellte sich heraus, dass sie diese Verdächtigung tief als Vorurteil in sich trug und dieses spontan aus ihr hervorgebrochen war. Aus Protest verließ ich den Klassenraum.

Seitdem habe ich diese Lehrerin anders gesehen und habe möglichst jeden näheren Kontakt mit ihr vermieden, obwohl ich Schüler ihrer Klasse war. Ich war derartig verletzt von einem solchen Verhalten, dass sogar meine Leistungen in diesem Fach nachließen und ich am Ende des Jahres nur mit Mühe die Versetzung schaffte. Vielleicht werde ich irgendwann einmal in der Lage sein, diesen Konflikt von damals mit ihr offen anzusprechen.

Einmal betrat ich die Jungentoilette, und sie war voller weißer Jungen. Einer fragte mich provozierend, was ich denn hier zu suchen hätte. Als ich das ignorierte, nannten sie mich „Kaffer“ und verließen geschlossen die Toilette. Einige konnten es auch nicht lassen, rassistische Witze über mich zu machen. Sie stichelten z.B., meine schwarze Hautfarbe würde auf mein weißes Schulhemd abfärben und es beschmutzen. Oft habe ich als Revanche nur zurückgemeckert, bis sie mich in Ruhe ließen. Viele Weiße an der DHPS hatten die Vorstellung, Schwarze seien schmutzig und hätten den Kommandos der Weißen zu folgen. So warf einmal ein weißer Junge einen Bleistift auf den Fußboden und erwartete von mir, dass ich ihn aufhobe. Und er wurde wütend, als ich mich dieser Erwartung widersetzte. Er beschimpfte mich als „Kaffer“, was für Farmkinder ein beliebtes Schimpfwort für Schwarze war. Weil die meisten Arbeiter auf der Farm schwarz sind, gehen einige weiße Farmkinder automatisch davon aus, dass Schwarze ihnen unterlegen sind. Während meiner 6 Jahre an der DHPS habe ich solche Einstellungen und die hierauf basierenden Konfrontationen immer wieder angetroffen, bin sie allerdings nicht offensiv angegangen, sondern habe sie nur zu vermeiden versucht. Es wird wohl noch lange dauern, bis alle Spuren solcher Vorurteile an der DHPS gänzlich verschwunden sind. Natürlich sind das keine für die DHPS typischen Vorkommnisse; sie sollen nur zeigen, mit welchen Problemen man sich bei einer intensiven Begegnung von Weiß und Schwarz

Jahre nach der Unabhängigkeit immer noch auseinandersetzen muss. Und die DHPS war ein ausgezeichnetes Terrain dafür.

Natürlich gab es auch Schwarze, die sich den Weißen gegenüber genauso rassistisch verhielten. Wir pflegten z. B. zu sagen, dass diese Grobiane keinen Stil besäßen, aggressiv und von Natur aus ohne Schliff seien. Oft haben wir darüber Witze erzählt. Wir weigerten uns auch oft genug, uns mit denen überhaupt näher abzugeben. Und natürlich gab es auch viele Schüler, die nichts von dem mit sich herumtrugen und vorurteilsfrei miteinander umgingen. Und so war es denn natürlich für einige Verrat, wenn die sich in Freundschaft mit den jeweils anderen abgaben. Sie galten als Einschmeichler. Allerdings verringerten sich diese Feindseligkeiten mit den Jahren allmählich.

Heute habe ich die Klasse 12 hinter mir und habe die Freiheit, mich für irgendeine Studienrichtung entscheiden zu können. Ich bin auch frei, mir das Land, in dem ich studieren möchte, aussuchen zu können. Hätte ich die DHPS nicht besucht, hätte ich mir mit Sicherheit nicht solche hohen Lebensziele gesetzt. Ich wollte immer und schon vor Eintritt in die DHPS Elektroingenieur werden. Wie ich dahin kommen könnte, habe ich eigentlich nie gewusst. Hätte ich aber eine andere Schule besucht, würde ich mich jetzt nicht in dieser guten Ausgangsposition befinden, meinen Traum Wirklichkeit werden zu lassen.

Aber damit noch nicht genug: Ich habe das alles mit dem geringsten Kostenaufwand erreicht. Obwohl die Schulgebühren hoch waren, erhielt ich immer eine riesige Ermäßigung. Und auch das macht die DHPS zu einer besonderen Schule. Ich erhielt diese beträchtliche Ermäßigung, weil meine Mutter sich die volle Summe niemals hätte leisten können. Sie ist allein stehend und musste mich und meine Schwester durchbringen, und das mit einem sehr niedrigen Einkommen. Die finanzielle Situation meiner Familie wurde von der DHPS überprüft, bevor man uns dann die Schulgeldermäßigung zuerkannte. Nur so konnte ich mir meinen Schulbesuch mit einer Ausbildung leisten, die zu einer der besten im ganzen Lande zählt und die aus der Sicht meiner Familie nur Prinzen vorbehalten schien.



Statt Eltern- und Lehrer-Testimonies: Unsere ehemaligen Schüler und Schülerinnen der neuen Sekundarstufe an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek

Es war nicht einfach, ehemalige Schülerinnen und Schüler ausfindig zu machen. Die meisten von ihnen sind in alle Welt zerstreut. Nur die wenigsten studieren hier in Namibia. Ihre Adressen herauszufinden ist schier unmöglich. Auch der Altschülerverband konnte nicht helfen.

Die meisten SchülerInnen sind nach der Schulzeit zunächst froh, in die Welt hinausgehen und sich neuen Herausforderungen stellen zu können. Studium und erste Berufsjahre nehmen ihre Aufmerksamkeit dermaßen in Anspruch, dass für Kontakte zur Schule keine Zeit bleibt. Erst viel später melden sie sich wieder bei ehemaligen Mitschülern und Lehrern. Einige engagieren sich dann sogar auch wieder an „ihrer“ Schule und im Altschülerverband.

Ich musste auch feststellen, dass sich der Kontakt vieler SchülerInnen der Neuen Sekundarstufe zu ihren oft noch sehr traditionell lebenden Eltern mit dem Fortschreiten der Karriere lockert oder ändert. Distanzen und Barrieren der Bildung, Sprache und Kultur tun sich auf, wobei in manchen Familien dies als bedauerenswert und schmerzhaft empfunden wird, während andere sich damit arrangieren und diesen Prozess als natürliche Abnabelung vom Elternhaus betrachten.

Nachdem ich die Berichte der SchülerInnen erhalten hatte, wurde die Bitte an mich herangetragen, doch zusätzliche Kommentare¹ von Lehrern und Eltern hinzuzufügen. Das erwies sich als ausgesprochen schwierig. Zuerst musste ich mir natürlich die Erlaubnis dazu von den SchülerInnen einholen, was ich für richtig und fair hielt. Auf die darauf folgenden Reaktionen war ich zunächst nicht gefasst. Über E-Mail, Telefon und Fax wurde mir aus Südafrika und Deutschland sinngemäß Folgendes mitgeteilt: man wolle nicht, dass die eigenen Eltern

¹ Anm. der Herausgeberin: Erbeten waren eigenständige Berichte aus Sicht von Eltern und Lehrern.

den Bericht kommentierten, das könne nur zu Missverständnissen führen. Man müsste sich dann auch erst mal wieder mit den Eltern zusammensetzen und über all das reden, aber leider habe man dafür im Augenblick keine Zeit und Gelegenheit.²

Eine Schülerin, die zur Zeit in Windhoek studiert, hatte große Bedenken, weil ihre Eltern weder Englisch noch Afrikaans sprechen und sehr traditionell leben. Sie stehen der Schule, der deutschen Kultur und all den Fragen der Integration und Begegnung fremd gegenüber und würden sich bei Kommentaren nur blamieren. Als diese Schülerin die DHPS besuchte, waren die Eltern dermaßen belastet, dass für Kommunikation innerhalb der Familie oder für Elternabende keine Zeit blieb.

Kollegen, die zu den Berichten der ehemaligen SchülerInnen etwas hätten schreiben können, äußerten ebenfalls Bedenken. Aus der langen zeitlichen Distanz heraus fällt es auch bei ehrlichem Bemühen schwer, Aussagekräftiges und Verlässliches zu schreiben. Viele Lehrer dieser SchülerInnen befanden sich auch schon seit Jahren wieder in Deutschland.

Schließlich habe ich dieses Unterfangen aufgegeben. Ich habe begriffen, dass die Welt der Schüler auch nach der Schule weiterhin kompliziert geblieben ist. Sie stehen im Existenzkampf, suchen ihren Lebensweg und eine neue Identität.

Dass sie sich ausbedingen, bei allem, was mit ihren Berichten geschieht, ein Mitspracherecht zu behalten, dass sie als Schüler der DHPS gelernt haben, Geschehnisse kritisch zu hinterfragen, ihre Rechte und Interessen zu wahren und ihre Selbstdarstellungen nicht von anderen kommentieren lassen zu müssen, wenn sie das nicht selbst wollen, hat mir bewiesen, dass unsere Erziehung erfolgreich war.

Windhoek, den 5.3.2001

Rolf Crüsemann-Brockmann, ehem. Leiter der NSS an der DHPS, Windhoek

² Anm. der Herausgeberin: Dieser Dialog war als Lernprozess beabsichtigt, als eine weitere Chance, Lehrern, Eltern und Schülern auch ‚existenziell‘ lebenslange Weiterbildung zu eröffnen, u.a. hier durch Reflexion und Aufarbeitung eigener wie familiärer Lebens- und Lerngeschichte.



Der lange Weg der Öffnung – Vom „dritten Teilzweig“ zur neuen Sekundarstufe

„Die DHPS kann gewiss ihr Selbstverständnis und ihre Erfüllung nicht darin finden, eine reine Sprachgruppenschule zu bleiben. Die Entscheidung zur Öffnung der Schule 1977 ist hier wegweisend für die Zukunft.“ So weit die Situationsbeschreibung vom Jahre 1984, formuliert vom damaligen Schulleiter, Herrn Dr. Bormann, anlässlich des 75-jährigen Jubiläums der Schule.¹

Am 12.04.1977 hatte die Jahreshauptversammlung des Deutschen Schulvereins Windhoek beschlossen, „dass mit Beginn des Schuljahres 1978 die DHPS für Kinder aller Bevölkerungsgruppen offen sei.“ Ein Beschluss, der unter den allgemeinen Lebensbedingungen des damals noch bestehenden Apartheid-Systems seine Grenzen fand und zunächst eher eine Absichtserklärung blieb.

Erst rund 10 Jahre später, im Vorfeld der immer näher rückenden und unausweichlichen Unabhängigkeit Namibias, erhielt dieser Beschluss konzeptionelle Bedeutung. In der Schulgemeinde nicht unumstritten, wurde das „3. Teilzweig-Konzept“ auf den Weg gebracht.

Nach „einer wahrlich harten Auslese“ begannen im Jahre 1988 in der 8. Klassenstufe die ersten Schüler aus den ehemaligen Townships Khomasdal (so genannte Farbige) und Katutura (so genannte Schwarze) ihre schulische Laufbahn an der DHPS. Aus 110 Bewerbern waren zuvor 60 SchülerInnen für die Orientierungskurse an der DHPS ausgesucht worden. 20 von ihnen wurden dann endgültig in den 3. Zug der 8. Klassenstufe aufgenommen. 1992 sollten alle 13 SchülerInnen der 12. Klasse das Matrik mit gleichzeitiger Universitätszulassung für Südafrika (university exemption) bestehen. Nach dem zusätzlichen 13. Schuljahr legten 5 dieser SchülerInnen mit Erfolg die Hochschulreifeprüfung ab.

¹ Zitiert aus: Festschrift 75 Jahre Deutsche Höhere Privatschule Windhoek. Die anderen Zitate: Dr. E. KLENKLER, Leiter des Fremdsprachenzweiges, aus: Jahresbericht 1988 und K. H. SIBBERT aus: Bericht über die Arbeit in den Orientierungsklassen 1986–1988

Die vorliegenden Schülerberichte bezeugen die wahrhaft nicht leichte, oft schmerzhaft erfahrene Geschichte dieser Schulzeit. Es ist dies eine Geschichte, die für die beteiligten Lehrkräfte eine Herausforderung war. Eine Geschichte, die wegen der notwendigen intensiven persönlichen Beratung und Betreuung oft aufreibend war und bis an die Grenzen der Kraft ging. Es ist aber auch für die jungen Menschen, für die beteiligten Lehrkräfte und für die deutsche Auslandsschule in Windhoek eine Erfolgsgeschichte.

Der damalige „Teilzweig“ wurde später „Englischsprachiger Zweig“ (English Medium Branch) genannt. Er bestand zunächst als Zweig neben der „Stammsschule“. Heute besteht das Konzept der Integrierten Begegnungsschule. Die SchülerInnen gehören der „Neuen Sekundarstufe“ an und sind, wie es sich von den Unterrichtsfächern her erlaubt, in die gesamte Schule integriert.

Anfänglich wurden diese Schüler – „Grenzgänger“ in der Gesellschaft des neuen Namibias – einerseits in ihrem herkömmlichen Lebensbereich skeptisch beobachtet, sogar als „Second class Germans“ bezeichnet. Andererseits wurden sie in ihrem neuen schulischen Milieu mit Vorurteilen aufgenommen, zum Teil sogar als Konkurrenz gefürchtet. Die vorliegenden Berichte gehen auf diesen doppelt schwierigen Prozess der Selbstfindung der jungen Menschen ein.

Trotz aller damaligen Probleme wussten sich alle Instanzen der DHPS einig in dem Bemühen, den Fremdsprachenzweig zu einem erfolgreichen und integralen Bestandteil der Schule zu machen. In der täglichen Arbeit galt es aber häufig, Missverständnisse, Vorurteile, Anfeindungen, Fehlinformationen, arrogante Fehleinschätzungen, naive Vereinfachungen, Idealisierungen und Ängste zu überwinden.

Viele Lehrkräfte machten sich die Aufgabe der Begegnung und Integration von „weißen, farbigen, schwarzen Schülern, Nutznießern bzw. Opfern der eklatanten Chancenungleichheit in der Schulbildung“ zur „Herzensangelegenheit“. Sie beobachteten mit Bangen und Freude jeden Fortschritt: „Die anfangs recht gehemmten Kinder meiner Klasse öffnen sich mehr und mehr. Spiele im Kreis und Singen zur Gitarre helfen hier ungemein. Ich stelle immer wieder fest, dass man sich mit Musik näher kommt. Musik baut Brücken und beseitigt Berührungssängste.“

Sie lebten und leben in der Hoffnung, „dass die Kinder aller Rassen irgendwann einmal miteinander, voneinander und füreinander lernen können und wollen. Es ist für viele ein langer Weg ...“

Diesem Ziel ist die DHPS heute als Integrierte Begegnungsschule sicherlich ein gutes Stück näher gekommen.

Karl-Heinz Niechoj, Studiendirektor, Schulleiter der DHPS



Das ‚große Draußen‘ – das gemeinsame Menschheitserbe Natur
schätzen und schützen

The great outdoors – respecting and protecting nature,
man’s common heritage

Die groot buitelig – om die mens se gemeenskaplike natuurerfenis
te waardeer en te beskerm

Umhlaba omkhulu ongaphandle – ubuntu bonke baphathele
nokulondoloza gahle yonke imvelo esitholile thina



Begegnungen

Deutsche Schule Hermannsburg

DSH

gegründet 1856

Name und Geburtstag: JITESH, NSS, Matrik 1996

Alter bei Eintritt in die DSH: Eintritt in die Primary School der DSH

Arbeitsplatz der Eltern damals: Vater arbeitet seit Jahrzehnten an der DSH

Anstoß zum Besuch der DSH: Beide Brüder haben Matrik an der DSH gemacht

Was gefiel mir an der DSH: Gefühl der Kameradschaft und Zusammengehörigkeit; Toleranz; Erweiterung des Horizonts; Naturerleben

Was gefiel mir nicht: –

Mein Arbeitsplatz heute: Sicherheitsfirma in einer Kreisstadt

Meine Zukunft: Wildhüter



Socken und Sandalen – Hindu und Christsein

Eigentlich wollte ich Wildhüter werden, schon als Kind hatte ich diesen Traum. Bis heute konnte ich ihn leider nicht verwirklichen; ich arbeite für eine Sicherheitsfirma in der nahe gelegenen Kreisstadt. Hier begann ich auch meine Schullaufbahn an der Primary School. Da mein Vater seit Jahrzehnten für die Deutsche Schule Hermannsburg arbeitet und bereits meine beiden Brüder hier Matrik machten, war es selbstverständlich, dass ich auch an diese Schule gehen musste.

Der Übergang an die Hermannsburger Schule war einfacher als gedacht. Ich war natürlich sehr nervös, denn ich war das einzige Kind indischer Abstammung in der Klasse. Und ich kannte niemanden. Ich merkte, auch die Mitschüler mussten sich erst zurechtfinden. Vom allerersten Tag an schloss ich Freundschaften mit Schülern aller Hautfarben. Ein weißer Junge kam auf mich zu, es war am ersten Schultag, und stellte sich vor. Wir verstanden uns vom ersten Augenblick an. Dieser Junge half mir, die erste Unsicherheit an der neuen Schule abzulegen. Es wurde eine enge Freundschaft, die bis zum Matrik anhielt.

In jeder freien Minute waren wir zusammen. Wir beide hatten unterschiedliche Hobbys. Er war ein Sportsnarr; er interessierte sich für alle Sportarten, spielte selbst gerne Rugby und Cricket. Ich hatte eher eine Abneigung gegen das Sporttreiben, ich bewunderte den robusten Freund und seinen Einsatz für den Sport. Er schaffte es sogar, dass ich im Cricketteam der Schule mitspielen durfte. Und dann stritten wir uns, wenn Indien gegen Südafrika Cricket spielte, denn natürlich unterstützte ich das indische Team. Mein Interesse galt dem Motorradfahren. Motoren insbesondere waren meine Leidenschaft. Davon verstand mein Freund nichts. Aber er konnte zuhören, wenn ich ins Schwärmen geriet.

Es war eine Freundschaft, die auf gegenseitigem Vertrauen basierte. Man konnte sich Geheimnisse anvertrauen. Und man hat sich gegenseitig geärgert. Ich habe seine Angst vor Schlangen schamlos ausgenutzt, immer wieder habe ich ihn erschreckt. Er hat sich aber revanchiert. Auch schlimme Zeiten gab es, aber sie konnten dem freundschaftlichen Verhältnis keinen Abbruch tun.

Unsere gemeinsame Liebe galt seit der Kindheit der Natur, vor allem den wilden Tieren. Hermannsburg hat uns geholfen, unsere Zuneigung zur Natur zu vertiefen. Wir waren Mitglieder im Natur- und Wanderclub. Das war eine feine Sache, die Wochenenden draußen in der Natur. Man bestimmte Pflanzen und Tiere und stellte Vogelbeobachtungen an. Und die Nächte draußen im Busch am Lagerfeuer! Hier saßen wir zusammen, und es wurde erzählt. Mein Freund konnte toll fabulieren, es war eine Freude, ihm zuzuhören. Hier erlebte ich das, was mir in meiner Schule zum Wichtigsten wurde: das Gefühl der Zusammengehörigkeit oder, um es altmodisch auszudrücken, der Kameradschaft.

Da war noch ein Aspekt, der mir in Hermannsburg imponierte. Gegensätze zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft und Rasse gab es nicht, es war nie ein Thema. Ich war indischer Abstammung und ein Hindu. Das wurde einfach akzeptiert, und ich habe viel von den Christen gelernt. Bevor ich nach Hermannsburg kam, hatte ich kaum Berührung mit Christen. Vor allem im Religionsunterricht, an dem ich auch als Hindu teilnahm, erweiterte sich mein Wissen. Und der Religionsunterricht war auch die Plattform, die andersgläubigen Mitschüler über Sitten und Riten der Hindus zu informieren. Aufgefordert vom Lehrer, musste ich immer wieder meine religiösen Erfahrungen in das Unterrichtsgespräch einbringen, musste erklären, warum Hindus sich bei bestimmten Gelegenheiten das Haupthaar scheren oder sich eine bestimmte Zeit lang nicht rasieren. Das ist dann der Fall, wenn ein Familienmitglied stirbt. Heute noch bin ich dankbar für diese Erfahrung der gegenseitigen Herausforderung. Der christliche Einfluss hat mich nicht in meinem eigenen Glauben gestört.

Dass man in Hermannsburg die deutsche Kultur mit der Luft eingeatmet hat, möchte ich abschließend bemerken. Oft habe ich mich amüsiert und mich gefragt: warum tun diese Leute das? Ich weiß aber auch noch, wie mein Freund und ich gemeinsam gelacht haben, als wir den ersten Deutschen mit Socken und Sandalen gesehen haben.

Name und Geburtstag: ANDILE, NSS, Matrik 1998

Alter bei Eintritt in die DSH: 1993

Arbeitsplatz der Eltern damals: –

Anstoß zum Besuch der DSH: Werbung durch Lehrer der DSH in Townshipsschule in Pietermaritzburg

Was gefiel mir an der DSH: Das Austragen von Konflikten ohne Aggression und Gewalt; der Zwang, sich miteinander auseinanderzusetzen und gegenseitig zu verstehen

Was gefiel mir nicht: Abschätzigere Kommentare von Lehrern und provokantes Verhalten weißer Mitschüler

Mein Arbeitsplatz heute: –

Meine Zukunft: –



Jesus Loves You

Ich kam 1993 an die Deutsche Schule in Hermannsburg. Ein Lehrer dieser Schule besuchte unser Township bei Pietermaritzburg und bot einigen Schülern an, nach Hermannsburg zu kommen; er versprach uns sogar ein Stipendium. Mein Vater kannte die Schule vom Hörensagen, und nach langen Diskussionen in der Familie wurde das Angebot schließlich angenommen.

Der Abschied aus der gewohnten Umgebung fiel mir schwer. Da meine Eltern beide berufstätig waren, wurde mein Großvater meine Bezugsperson. Er ging selbst nie zur Schule. Aber er war sehr clever. Ihn habe ich während der ersten Jahres im fernen Hermannsburg sehr vermisst; inzwischen ist er verstorben.

Der Anfang an der neuen Schule war nicht einfach. Zuerst musste ich mich an ein ungewohntes Heimleben gewöhnen. Dann war die überwiegende Mehrheit der Klassenkameraden weiß. Alle sprachen gutes Englisch; meines war noch sehr unvollkommen. Und wenn sie wollten, dass ich etwas nicht verstand, sprachen sie einfach Deutsch miteinander. Frustrierend im ersten Jahr war für mich auch, dass eine Lehrerin mir und meinen zwei schwarzen Mitschülern frank und frei mitteilte, wir würden es an dieser Schule sowieso nicht schaffen und wir sollten in die nahe gelegene Staatsschule gehen. Aber wir ließen uns nicht entmutigen und machten auch alle drei problemlos das Matrik.

Es gab auch Cliques innerhalb der Klasse. Die Weißen waren geteilt in „Stadtkinder“ und „Farmerskinder“. Die „Stadtkinder“ aus Durban und Pietermaritzburg waren liberal und aufgeschlossen; ich hatte viele Freunde aus dieser Gruppe, und manche Verbindungen bestehen heute noch. Die „Farmerskinder“ dagegen kamen aus den ländlichen Bereichen ganz Natal, waren meist sehr unzugänglich und wollten mit uns Schwarzen nicht viel zu tun haben. Einmal provozierten sie uns. Sie kamen alle nach einem langen Wochenende mit Glatzen in die Schule. Damit wollten sie uns Schwarze, die wir immer sehr kurz geschorene Haare haben, imitieren. Die Schulleitung aber verstand das falsch und vermutete einen rechtsradikalen Hintergrund, und die Betroffenen wurden gemäßigelt.

Aber trotz dieser Ereignisse haben wir uns zusammengerauft. Auf dem Sportplatz während eines Rugbyspiels haben wir gemeinsam unseren Mann gestanden und uns auf Biegen und Brechen für unser Team eingesetzt. Wir Schwarzen haben bewiesen, dass wir, entgegen der landläufigen Meinung, auch Rugby spielen können. So habe ich Begegnungsschule erfahren: das Austragen von Konflikten in kritischen Situationen, auch wenn das nicht immer einfach war, ohne Aggression und Gewalt.

Eine Begegnung hat mich entscheidend geprägt. Ich war, als ich nach Hermannsburg kam, nicht sehr religiös, die täglichen Andachten und die sonntäglichen Gottesdienste beeinflussten mich wenig, sie waren eine Routineübung. Dann kam Reinhard in unsere Klasse. Er fiel auf durch sein fröhliches und offenes Wesen. Ständig hatte er im Heim seine Gitarre zur Hand und sang christliche Lieder, die ich nie zuvor gehört hatte. Bei der Morgenandacht trug er manchmal selbst komponierte Songs vor. Manchmal schrieb er vor dem Unterricht „Jesus loves you“ an die Tafel. Ich bewunderte ihn, wie er so mutig sein Christentum lebte. Wir befreundeten uns. Nie hat er versucht, mich oder andere Klassenkameraden bewusst zu beeinflussen. Er hat einfach als Christ gelebt und er sagte mir, er wolle – nach alter Hermannsbürger Tradition – Missionar werden. Gleich nach dem Matrik wolle er mit Freunden auf eine Missionsreise gehen. Er hat diese Reise auch durchgeführt. Aber er kam nicht mehr zurück. Bei einem Verkehrsunfall in Namibia verunglückte er tödlich. Ich wurde durch ihn nicht ein besserer Christ, aber ich denke noch heute oft an ihn. Er hat mir als Mensch imponiert.

Heute, mehr als ein Jahr nach meinem Schulabgang, ist mir bewusst: Hermannsburg hat uns auf das Leben vorbereitet, einfach weil wir gezwungen waren, uns miteinander auseinanderzusetzen und uns gegenseitig zu verstehen, bei allen rassistischen und kulturellen Unterschieden. Ich treffe noch ab und zu ehemalige Klassenkameraden aus der Townshipschule. Viele sind vorzeitig aus der Schule abgegangen, und ich frage mich, was aus mir geworden wäre, wenn ich dort meine Schullaufbahn fortgesetzt hätte.

Name und Geburtstag: DIETER, DaM, Matrik 1999
 Alter bei Eintritt in die DSH: Nach der Grundschule
 Arbeitsplatz der Eltern damals: In Dalton
 Anstoß zum Besuch der DSH: Besuch einer deutschen höheren Schule
 Was gefiel mir an der DSH: Erlebnis des Andersseins
 Was gefiel mir nicht: Heftige Abgrenzung der schwarzen Schüler
 Mein Arbeitsplatz heute: –
 Meine Zukunft: –



Das Mädchen Joy – der Glücksfall Sane

Die ersten sechs Monate in Hermannsburg waren schrecklich. Ich war der einzige aus meiner Grundschulklasse, der hierher kam; die ehemaligen Klassenkameraden gingen alle zur Konkurrenzschule nach Wartburg. Hinzu kam, dass ein introvertierter Junge wie ich erhebliche Schwierigkeiten hatte Freundschaften zu schließen. Schon früh kam es zu Gruppenbildungen und es war schwer, in eine solche Gruppe hineinzukommen. Aber am befremdlichsten war es, mit schwarzen Schülern in einem Klassenzimmer zu sitzen. Es war eine neue und ungewohnte Welt, die ich zu erkunden hatte und ich sehnte mich zurück nach den glücklichen Tagen in der Grundschule in New Hanover, die zur damaligen Zeit noch rein weiß war.

Bald aber hatte ich mich in Hermannsburg eingelebt. Das Heimleben machte Spaß, am Wochenende konnte ich meine Eltern in Dalton, einem kleinen Städtchen im Zentrum des Nataler Zuckerrohrsürtels, besuchen. Auch meine akademischen Leistungen waren zufrieden stellend. Aber bald realisierte ich, dass ich an einer Begegnungsschule war.

Ich hatte anfänglich Schwierigkeiten im Umgang mit nicht-weißen Mitschülern. Ich war geprägt von dem Apartheidsdenken, das mir in der Grundschule in New Hanover vermittelt wurde. Man hatte einfach eine Unkenntnis gegenüber Schwarzen, vielleicht auch Vorurteile. In Hermannsburg war dann alles ganz anders, ganz neu. Ich freundete mich zeitweilig mit einem schwarzen Jungen an, der aus den USA kam, allerdings am Ende der 9. Klasse die Schule wieder verließ. Hier erlebte ich zum ersten Mal das Anderssein. Ich erfuhr, dass man sich durchaus verstehen kann, dass man aber die „Welt“ des anderen nicht immer ergründen kann. Das war ein eminent wichtiger Lernprozess.

Zu den anderen schwarzen Mitschülern war das Verhältnis sehr zwiespältig. Wir haben viel miteinander diskutiert. Meist haben wir einander verstanden, wenn es gegen Lehrer ging. Der Umgang war geprägt von „gutem Verständnis“ und „Respekt“ (auf letzteren Begriff lege ich besonderen Wert). Dann wieder haben wir heftig miteinander gestritten. Ausgangspunkt waren meist missverständliche Äußerungen. Die schwarzen Schüler haben dann, wie ich fand, unge-

wöhnlich heftig und der Sache nicht angemessen reagiert oder sie haben sich verschlossen. Es dauerte lange Zeit, bis man wieder Zugang fand.

Nur mit Sane war das anders. Sie war eine Persönlichkeit. Ich habe sie sehr gemocht; sie war eine Freundin, mit der man wirklich über alles reden konnte. Sie wirkte immer ruhig und irgendwie überlegen, verlor nie die Beherrschung und ließ sich nicht in Konflikte hineinziehen. Sie war immer als Vermittlerin gefragt. „Hört doch zuerst einander an. Merkt ihr denn nicht, dass ihr aneinander vorbeiredet?“ sagte sie immer. Und alle hörten auf sie, fragten nach ihrer Meinung und baten um Ratschläge. Immer hat sie sich Zeit genommen und hat geholfen, wo sie nur konnte. Sie hatte großen Einfluss auf die Klasse, ihrer Ausstrahlungskraft konnte sich niemand entziehen, sie war für ihr Alter so reif und überlegen.

Sane war es auch, die ihrer Freundin aus einer schweren Krise geholfen hat. N'to kam aus Durban und umgab sich anfänglich nur mit weißen Freundinnen. Sogar ihren Namen verleugnete sie und wollte von allen „Joy“ genannt werden. Lange behielt sie ihre „weiße Identität“ bei. Aber dann änderten sich die Verhältnisse nach 1994. Das Ende der Apartheidszeit schuf ein neues Bewusstsein unter der schwarzen Bevölkerung, es erwuchs Stolz auf die eigene Kultur. Für das Mädchen N'to wurde es nun schwierig. Sie legte ihren Namen Joy ab, und ihrer Freundin Sane gelang es, sie behutsam wieder in die Gruppe der schwarzen Schüler zu integrieren.

Sane war, das ist meine Meinung, für Hermannsburg ein Glücksfall.

Name und Geburtstag: ANDERSON NDOVELA

Alter bei Eintritt in die DSH:14

Arbeitsplatz der Eltern damals: Mutter Haushaltshilfe bei Fam. Dawson

Anstoß zum Besuch der DSH:auf Empfehlung von Fam. Dawson, die auch die Schulkosten übernimmt

Was gefiel mir an der DSH:Sport und das Leben im Heim

Was gefiel mir nicht:DSH war manchmal zu anstrengend (ich bin kein fleißiger Schüler)

Mein Arbeitsplatz heute: Ich studiere Sports Management am Technikon; nachmittags Trainertätigkeit

Meine Zukunft: Sportprofi in Cricket als Spieler und/oder Trainer



Viva Argentina

Cricket ist mein Leben. Eigentlich ist es eine „weiße“ Sportart. Aber ich habe schon in der 5. Klasse in der Grundschule angefangen Cricket zu spielen. Und ich war in einem Team mit fast ausschließlich weißen Schülern der einzige Schwarze. Als ich in der 8. Klasse nach Hermannsburg kam, war ich noch sehr schwächlich, deshalb reichte es nur zur B-Mannschaft. Aber ich steigerte mich, und in Klasse 10 hatte ich es endlich geschafft, ich wurde in das A-Team der Schule aufgenommen. Inzwischen habe ich an vielen, vielen Wettkämpfen teilgenommen.

Ich heiße Anderson und bin in einem Township bei Pinetown aufgewachsen. Schon früh hat mein Vater die Familie verlassen, und ich lebe seitdem mit meiner Mutter alleine. Lange Jahre hat sie in einem Haushalt bei einer weißen Familie gearbeitet. Die Frau, eine ehemalige Hermannsburger Schülerin, hat meine Mutter gedrängt, mich nach Hermannsburg zu schicken. Das war für uns eigentlich nicht erschwinglich, aber ich wurde finanziell großzügig unterstützt (und werde es heutzutage noch). Nach Hermannsburg ging ich mit sehr gemischten Gefühlen. Zum einen hatte ich gehört, dass die Deutschen keine Schwarzen mögen, zum anderen konnte ich mir nicht vorstellen, für längere Zeit so weit weg von meiner Mutter zu sein.

Dann kam alles ganz anders. Mein Vorurteil die Deutschen betreffend stimmte in keiner Weise. Auch an das Heimleben gewöhnte ich mich sehr schnell. Die Klassenkameraden akzeptierten mich, auch wenn ich anfänglich die Rolle eines Klassenkaspers übernahm. Auch mit den Lehrern hatte ich kaum Probleme. Natürlich habe ich mit Feuereifer meine Lieblingssportarten betrieben. Am Nachmittag zweimal wöchentlich regulären Sport, an den Wochenenden dann Vergleichskämpfe mit anderen Schulen.

Ich probierte es zuerst mit Rugby, was ganz gut klappte. Auch Fußball spielte ich ganz gerne. Aber meine Begeisterung gehörte nach wie vor dem Cricket. Ich spielte etwa ein Jahr in der Schulauswahl, da rief mich unser Trainer zu sich und teilte mir mit, dass ich in die Natal-Midlands-Auswahl berufen worden sei. Das

machte mich natürlich mächtig stolz, und in der Folgezeit habe ich oft für die Auswahl gespielt.

Im September 1999 begann dann ein Märchen wahr zu werden. Das Natal-Midlands-Team wurde zu Vergleichskämpfen nach Argentinien eingeladen, und ich sollte dabei sein. Ich konnte das zuerst gar nicht glauben und meinte, der Coach habe sich einen Spaß erlaubt. Aber ein Wermutstropfen war dabei: die Reisekosten in Höhe von 12000 Rand musste ich bzw. meine Mutter selbst aufbringen.

Himmelhoch jauchzend, zu Tode betrübt. Wie sollte meine Mutter diese gewaltige Summe beibringen? Mein Sportlehrer schickte mich zu der Dame, die für die Öffentlichkeitsarbeit der Deutschen Schule Hermannsburg verantwortlich ist. Ihr klagte ich mein Leid, und sie versprach mir zu helfen. Und wie sie mir half! Überall ging sie „betteln“, zuerst beim Altschülerkomitee, dann beim Freundeskreis und schließlich beim Lehrerkollegium. In einem Monat hatte sie das Geld beisammen.

Ich war unglaublich aufgeregt, als ich Anfang Dezember ins Flugzeug stieg, das erste Mal überhaupt. In Buenos Aires wurden wir freundlich empfangen. Wir bereisten das ganze Land, spielten fast jeden zweiten Tag Cricket. Dazwischen lernten wir Land und Leute kennen. Am beeindruckendsten waren die Iguassu-Fälle. Ein weiteres Highlight war der Besuch eines Fußballstadions in der Hauptstadt; dort konnte ich meine Lieblingsmannschaft Boca Juniors spielen sehen. Es war wie ein Wirbel, die Zeit verging wie im Flug. An Weihnachten waren wir wieder zurück in Südafrika.

Inzwischen beginnen für mich die Matrikuvorbereitungen, bald werde ich die Schule, die mir so viel geholfen und geboten hat, verlassen. Dem Sport werde ich treu bleiben, denn ich habe mich an der Universität Port Elizabeth beworben, um Sportmarketing und -administration zu studieren. Hinzufügen möchte ich noch, dass ich im Matrikjahr als erster schwarze Junge ins Präfektenamt¹ gewählt wurde, was mich sehr, sehr glücklich machte.

¹ Von Schülerinnen und LehrerInnen gewählte Schülervertreter

Name und Geburtstag: MONIKA SEELE, 12. 10. 1982

Alter bei Eintritt in die DSH: 11

Arbeitsplatz der Eltern damals: Farm

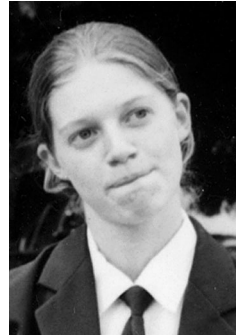
Anstoß zum Besuch der DSH: Geschwister waren auch schon dort

Was gefiel mir an der DSH: kleine Schule, viele Austauschschüler, deutsche Landeskunde, Kultur und Geschichte

Was gefiel mir nicht: die DSP war nicht immer offen für neue Ideen

Mein Arbeitsplatz heute: Studium der Veterinärmedizin an der Uni

Meine Zukunft: Tierarztpraxis



Manches tut sie eben anders

Aufgewachsen bin ich auf der elterlichen Farm in Baynesfield bei Richmond in den Natal Midlands. Ich bin dem Farmleben noch immer sehr verbunden und helfe in meiner Freizeit bei der Arbeit auf der Farm aus. Später möchte ich einmal Tierärztin werden.

In der Nach-Apartheidszeit ist das Farmleben gefährlich geworden. Aber außer gelegentlichen Viehdiebstählen blieb meine Familie von Gewaltakten verschont. Die Abgeschiedenheit des landwirtschaftlichen Anwesens hatte in der Vergangenheit zur Folge gehabt, dass wir von den bewegten Apartheidszeiten weitgehend abgeschottet waren. Auf der Farm galten eigene Gesetze. Wir Kinder wurden von einer schwarzen Kinderfrau erzogen; der Umgang mit schwarzen Landarbeitern gehörte zum Alltag; ich spreche auch leidlich Zulu.

Mit 10 Jahren kam ich nach Hermannsburg in die Grundschule und fühlte mich vom ersten Augenblick an wohl.

Meine beste Freundin heißt Siphó; seit der 8. Klasse drücken wir gemeinsam die Schulbank. Es ist eine tiefe Freundschaft, gekennzeichnet durch absolute Offenheit; wir vertrauen uns alles gegenseitig an. Sie gibt mir Ratschläge, wenn ich ein Problem habe. Wenn ich so nachdenke finde ich, dass Siphó alles das verkörpert, was mir zum Beispiel fehlt. Da ist zum einen die Selbstsicherheit, von der ich glaube, dass sie mir abgeht. Meine Freundin ist souverän und selbstbewusst. Trotzdem kann sie zuhören und sie akzeptiert mich einfach so, wie ich bin. Wir haben vieles gemeinsam und unternehmen vieles zusammen, auch an den freien Wochenenden. In Pietermaritzburg, wo Siphó wohnt, gehen wir Shopping oder ins Kino. Gemeinsam ist auch die Liebe zum Cricketspiel, das wir im Stadion oder am Bildschirm mit Leidenschaft verfolgen. Dann das Hockeyspiel: wir sind beide Mitglied in der Schulmannschaft. Ich schätze den „team spirit“ und erinnere mich an die vielen „tea parties“, die sich an ein Hockeyspiel anschlossen. Alle brachten Kuchen mit, und es war sehr gesellig. Siphó brachte mich dazu, auch im Mädchenfußballteam mitzuspielen. Das war eine lustige Angelegenheit. Während Siphó die Starspielerin war, weil sie früher schon Fußball spielte, hatte ich als blutige Anfängerin erhebliche Mühe, den Ball richtig zu treffen.

Natürlich haben wir manchmal Auseinandersetzungen, aber die sind nie tief greifend. Und der andere kulturelle Hintergrund? Der ist selbstverständlich gegeben. Manches tut sie eben anders. Und sie hat ein anderes Verhältnis zu den Eltern. Wenn wir am Wochenende nach Hause fahren, werde ich von meiner Mutter abgeholt. Siphon muss alleine zurechtkommen und den Weg heimfinden. Auch sie mag ihre Eltern, aber bei aller Liebe ist sie gezwungen, viel mehr für sich selber zu sorgen, während mich meine Familie umsorgt. Auch schulische Probleme muss sie selbst lösen, meine Mutter spricht dagegen schon ab und zu mit den Lehrern. Auf diese Weise ist sie selbstbewusst geworden, in gewissem Sinne auch gereift. Natürlich stört mich manches; manchmal erscheint sie zu sorglos und unbekümmert, dann wieder ist sie furchtbar unorganisiert, insbesondere vor wichtigen Tests und Prüfungen. Dann muss ich eingreifen und helfen, und das kann ganz schön nervig sein.

Ich habe auch noch andere freundschaftliche Beziehungen, auch mit anderen schwarzen Mädchen. Mit einer ehemaligen Mitschülerin, die inzwischen nach Deutschland zurückgekehrt ist, bestehen noch rege Kontakte.

In der Klasse selbst gibt es keine festen Gruppenbildungen. Ich finde, dass ein guter Klassengeist vorherrscht. Viele gemeinsame Unternehmungen (Vorbereitung des Matrikballs, Organisation von Discos, Durchführung von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken) haben die Klasse zusammengeschweißt. Auch die schwarzen Schüler sind voll integriert. Und wie selbstverständlich haben die Schüler zwei schwarze Mitschüler ins Präfektenamt gewählt. A propos Klassengeist: bei der Vorbereitung des Matrikballs letztes Jahr, traditionsgemäß einer Angelegenheit der Klasse 11, passierte ein schlimmes Ungeschick. Es sollten mit Farbe Linien gezogen werden, und ein Farbkübel kippte um, die Farbe ergoss sich über eine größere Fläche vor dem Mädchenheim. Zu allem Unglück war es eine wasserunlösliche Farbe. Alle Schüler der Klasse – ob schwarz, weiß oder braun – machten sich nun ausnahmslos mit Terpentin an den Reinigungsprozess, niemand drückte sich. Weil wir so stanken, durften wir zum Nachessen nicht in den Esssaal. Einige Lehrer waren furchtbar böse, sie konnten unsere Unbesorgtheit nicht verstehen. Wir aber waren sehr stolz auf uns.

Wenn es Konflikte und Spannungen gab, entstanden sie meist nicht innerhalb der Klasse, sondern wurden von außen hereingetragen. So sorgten z.B. starre Regelungen, die Haartracht und Rocklänge der Mädchen betreffend, für Unmut. Oder einem schwarzen Schüler wurde untersagt, ein Armband aus Kuhfelleleder zu tragen. Der traditionelle Hintergrund: es musste getragen werden, wenn jemand in der Familie gestorben war. Das Verbot hat daher keiner von uns verstanden; wir waren wohl besser informiert als die Schulleitung.

Inzwischen steht das Matrik vor der Tür, und bald werden wir Hermannsburg hinter uns lassen. Ich bin sicher, ich werde mich gerne an meine Schulzeit zurückerinnern.



Sipho und Monika

Für mich ist die Beziehung der beiden eine ganz normale Freundschaft zwischen zwei südafrikanischen Mädchen. Sie gehen zusammen in dieselbe Klasse, unternehmen das, was Teenager so tun. Wenn sie getrennt sind, telefonieren sie stundenlang miteinander. Alles in allem nichts Außergewöhnliches, nur eben die Hautfarbe.

Ich weiß nicht mehr, wann Sipho zum ersten Mal zu uns nach Hause auf die Farm kam. Da Monika ältere Geschwister hat, die auch oft Freunde mitbrachten, war Sipho nicht das erste schwarze Mädchen, das ein Wochenende bei uns brachte. Sipho ist freundlich und offen, sie ist höflich zu allen, auch zu unserer Hausangestellten, die sonst oft übersehen wird. Eine ältere schwarze Frau, die manchmal bei uns im Hause hilft, sagte mir einmal, wie glücklich Sipho sein müsse, in solch eine Schule wie die DS Hermannsburg gehen zu können. Sipho war über die Jahre oft hier. Die Mädchen verbringen die meiste Zeit draußen, spielen Tennis, reiten, gehen spazieren, schwimmen, genießen das Farmleben. Sipho zum ersten Mal zu Pferde – das lässt mich noch heute schmunzeln.

Siphos Eltern habe ich bei Hockeyspielen in Pietermaritzburg getroffen. Ich bat Sipho, mich mit ihnen bekannt zu machen. Sonst habe ich keinen weiteren Kontakt mit ihnen, da sie nur selten zu Schulveranstaltungen kommen. Monika war noch nie bei Sipho zu Hause. Ich vermute, dass die beiden berufstätigen Eltern einfach keine Zeit haben (die Mutter macht gegenwärtig auch noch ein Zusatzstudium). Vielleicht wollen sie auch nicht, dass Monika ins Township (Imbali bei Pietermaritzburg) kommt. Bei den hiesigen Sicherheitsproblemen ist mir das nur recht. Sonst hätte ich sie sicher ermutigt, Sipho zu Hause zu besuchen.

Beide Mädchen ergänzen sich, so wie ich es sehe, in ihrer Persönlichkeit: Monika ist eher zurückhaltend, Sipho dagegen offen und selbstsicher, ohne vorlaut und aufdringlich zu sein; Monika ist eine Perfektionistin, Sipho eher gelassen. Sie kleben nicht aneinander, beide haben auch noch andere Freunde. Sie planen schon, wie sie sich nächstes Jahr treffen können. Sipho wird in Johannesburg an einem CATS-Programm teilnehmen, während Monika in Pretoria studieren wird. Ich bin mir sicher, ihre Handys werden eine wichtige Rolle spielen. Übrigens mag auch mein Mann Sipho wegen ihres heiteren und aufgeschlossenen Wesens.

Ch. S., Mutter, DSH



Fundraising für Anderson in der Hermannsburger Schulfamilie

Den Schüler Anderson kenne ich, seit er 1996 nach Hermannsburg kam. Ich habe ihn auch einige Jahre in Zulu unterrichtet. Er fiel mir auf, weil er sehr schüchtern und fast unterwürfig wirkte, dabei aber in allen Sportbereichen einen ungeheuren Einsatz zeigte. In Wettkämpfen gegen andere Schulen riss er mit Begeisterung seine Mannschaftskameraden mit. Ich habe mich deshalb auch gefreut, als Anderson in das Natal Midlands Cricket-Auswahlteam nominiert wurde, eine hohe Auszeichnung und nicht alltäglich für einen schwarzen Schüler zu dieser Zeit.

Eines Tages erschien er in meinem Büro und erzählte mir, dass er in den Weihnachtsferien mit dem Cricket-Auswahlteam eine Wettkampfreise nach Argentinien unternehmen könne, allerdings benötige er dafür 12000 Rand. Als er die Summe nannte, musste er lachen; er wusste, dass er bzw. seine Mutter diese Summe nie würde aufbringen können.

Ich war von dem Gedanken fasziniert, diesem Jungen zu helfen. Er hatte so viel für den Schulsport an unserer Schule getan. So leitete ich eine umfassende Sammelaktion ein und schrieb das Altschülerkomitee, die Eltern unserer Schüler und viele deutsche Firmen an; auch Lehrer habe ich angesprochen. Und meine Erwartungen wurden übertroffen. Es entwickelte sich eine Welle der Solidarität innerhalb der erweiterten Schulfamilie, sogar ehemalige Lehrer aus Deutschland überwiesen DM-Beträge. Und siehe da: In wenigen Wochen waren 12000 Rand zusammengekommen, Anderson konnte sein Glück kaum fassen.

Ich habe die Aktion gerne unterstützt und mich sehr gefreut, dass Anderson diese Traumreise mitmachen konnte. Er hat es verdient, weil er sich so für eine Sache, in diesem Fall den Schulsport, eingesetzt hat. Für ihn und seine Mutter war es auch gut zu sehen, dass es die Hermannsburger Schulfamilie war, die ihn unterstützt und getragen hat.

Abschließend möchte ich noch hinzufügen, dass ich dem Jungen nicht kraft meines Amtes als Leiterin der Öffentlichkeitsarbeit der Deutschen Schule Hermannsburg, sondern als Privatperson geholfen habe.

Stella Cockburn, Verantwortliche für Öffentlichkeitsarbeit, DSH



Deutsche Schule Hermannsburg – Die Privatschule mit dem kleinen Unterschied

Die Deutsche Schule Hermannsburg ist die älteste und traditionsreichste deutsche Schule im südlichen Afrika. Sie wurde 1856 von den Missionaren der Hermannsburger Mission, die sich 1854 in Natal ansiedelten, gegründet.

Die Elternschaft besteht überwiegend aus Farmern, die seit einigen Generationen in Südafrika leben, immer noch Deutsch sprechen und über ganz Südafrika verteilt sind. Selbst aus Windhoek haben wir einen Schüler. Für die SchülerInnen, die aus dem nächsten Ort (Greytown) kommen, haben wir einen Busdienst eingerichtet. Diese SchülerInnen besuchen die Schule als Tagesschüler. Die Mehrzahl unserer SchülerInnen (80 Prozent) wohnt jedoch im der Schule angegliederten Schülerheim.

Die Neue Sekundarstufe (NSS) wurde 1985 gegen einige Widerstände der traditionellen Elternschaft eingeführt. Die SchülerInnen der NSS bildeten aber von Anfang an einen integralen Teil der Klassen- und Heimgemeinschaft, da sie nur im Fach Deutsch getrennt unterrichtet werden. In den anderen Fächern ist die Unterrichtssprache Englisch mit deutschsprachigem Fachunterricht (DFU) in manchen Fächern. Der Terminus Neue Sekundarstufe besteht bei uns nicht mehr, da es von Anfang an keine Extraklassen gegeben hat. Die nicht deutschsprachigen SchülerInnen sind inzwischen ein nicht wegzudenkender Teil der Deutschen Schule Hermannsburg geworden und sind auch voll von allen am Schulleben Beteiligten akzeptiert. Der Anteil der nicht deutschsprachigen SchülerInnen beträgt in manchen Klassen bis zu 50 Prozent.

Die Aufnahme der nicht deutschsprachigen SchülerInnen geschieht in der Regel in Klasse 8, jedoch ist die Aufnahme auch in die Klassen 1 und 5 möglich, da wir auch in der Grundschule einen englischen Zweig eingerichtet haben.

Die in diesem Buch abgedruckten Berichte zeigen, was den SchülerInnen ihre Zeit an der Deutschen Schule Hermannsburg damals bedeutet hat und wie sie in ihrem Leben heute nachwirkt.

Gert Strobel, Studiendirektor, Schulleiter der DSH



Nur der Himmel ist die Grenze

Only the sky is the limit

Slegs die hemel is beperk

Izulu phezulu iyasivimbela kuphela



Durchbruch:

Auf dem Weg ins 3. Jahrtausend



Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB mit Pfarrer Dr. Klaus Peter Edinger vor der Baustein-Produktion im Xolelanani Youth Project. Die Steinpressmaschine wurde vom Deutschen Generalkonsulat in Kapstadt zur Verfügung gestellt

Prof Erika Schuchardt, MP retd, together with parish priest Dr Klaus-Peter Edinger in front of the brick production unit at the Xolelanani Youth Project. The brick pressing machine was kindly made available by the German Consulate General, Cape Town

Prof Dr Erika Schuchardt, afgetrede LV, saam met pastoor Dr Klaus-Peter Edinger voor die bousteen produksie eenheid van die Xolelanani Jeugprojek. Die baksteen drukmasjien is beskikbaar gestel deur die Duitse Konsul-Generaal te Kaapstad.

Prof Erika Schuchardt, IP ehlelisa, kanye noKlaus-Peter Edinger ngaphambili komshini oyenziwayo isitini. Umshini lo ocindezela isitini wanikwa umKhonsela omkhulu we Jalimane eCape Town.

,Xolelanani' heißt ‚Versöhnung‘ – ein Jugendbegegnungszentrum im Township: Wir brauchen Mut, uns einander zuzumuten¹

Pastor Dr. Klaus-Peter Edinger, Port Elizabeth/Ludwigshafen

Im Chinesischen gibt es die bekannte Kurzgeschichte von dem vermeintlichen Axtdieb:

„Ein Mann hatte seine Axt verloren und vermutet, dass der Sohn des Nachbarn sie ihm gestohlen habe. Er beobachtete ihn daher genau: sein Gang, sein Blick war ganz der eines Axtdiebes. Alles, was er tat, sah nach einem Axtdieb aus. Einige Zeit später fand der Mann zufällig die Axt unter einem Bretterhaufen. Am nächsten Tag sah er den Sohn des Nachbarn: sein Gang war nicht der eines Axtdiebes, auch sein Blick war nicht der eines Axtdiebes ...“²

Der die Axt vermissende Mann hat einen Verdacht, den Verdacht auf eine bestimmte Person. Sein Verdacht, seine Vermutung wird nun durch Beobachtungen untermauert und bestätigt: das ganze Verhalten am Sohn des Nachbarn, sein Gang, sein Blick, ja alles, was er tut, entlarvt ihn als Axtdieb.

Vermutungen werden durch Beobachtungen untermauert, werden so immer mehr zur Gewissheit. Wir können auch sagen, Menschen machen sich Bilder von anderen, vorgefertigte Meinungen – übrigens in der Regel kritische, negative –, und es scheint genügend Anhaltspunkte zu geben, die diese Bilder verstärken. In Max Frischs Stück „Andorra“ machen sich die Dorfbewohner ein Bild von einem Jungen, immer anders, immer falsch. Willentlich oder unwillentlich zerstören sie so sein Leben, denn der Junge hat die falschen Bilder mit der Zeit internalisiert und kann sich nicht mehr davon befreien.

Bilder haben prägende Kraft, sie bestimmen in vieler Hinsicht unser Leben. Bilder aber sind statisch, sie verstellen uns den freien, für neue Erkenntnisse offenen Blick. Bilder verleiten zu Vereinfachungen, Typisierungen, Standardisierungen. „Typisch ...“ heißt es dann oft.³

„Typisch Axtdieb“, wird auch jener Mann gesagt haben. Er hat sich ein Bild vom Sohn des Nachbarn gemacht, weil er die Vermutung hatte, dieser müsse die vermisste Axt gestohlen haben.

Das Schlimme dabei – er hatte den Sohn des Nachbarn kaum gekannt. Gerade aber durch Unkenntnis fängt man an, sich ein Bild zu Recht zu legen und so durch dieses Bild den anderen kennen zu lernen. Und alle gemachten Beobachtungen dienen dazu, dieses schon bestehende Bild zu vervollkommen.

Nicht so weit wäre es gekommen, solch ein negatives Bild vom Nachbarjungen wäre nicht wie ein Mosaik zusammengesetzt worden, wenn der Mann den

¹ cf. Auch Klaus-Peter Edinger, *Auf-Stand zu ökumenischem Krisen-Management durch Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘. Ernstfall gelebter Ökumene wechselseitig in Südafrika und in Deutschland zwischen ‚fremden‘ und ‚einheimischen‘ Gemeinden.* Frankfurt/M. 2005 i.V.

² Willi Hoffsummer, *Kurzgeschichten.* Band 1 Mainz 1990, 11. Auflage, S. 85.

³ cf. Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen.* Göttingen 1996, S. 223.

Sohn besser gekannt hätte, wenn er mit ihm gesprochen hätte, wenn er ihm persönlich begegnet wäre.

Die Beziehung zwischen jenem misstrauischen Mann und dem Nachbarssohn mag stellvertretend stehen für viele Personen und Personengruppen zueinander: man kennt sich kaum oder gar nicht, man legt sich ein – meist negatives – Bild vom anderen bzw. von den anderen zurecht und versucht es durch allerlei Beobachtungen, die sich allerdings auch ganz anders deuten lassen, abzurunden.

Vorurteile, Ängste beruhen vor allem auf Unkenntnis. Was man nicht kennt, bleibt fremd, und gegenüber Fremden bzw. dem Fremden ist man misstrauisch. Ja, am liebsten möchte man das Fremde ausgrenzen, ausschließen.

In seinem bekannten Buch anlässlich der „ethnischen Säuberungen“ im früheren Jugoslawien schreibt der Kroat Miroslav Volf: „*The modern self is indirectly constituted through the exclusion of the other.*“⁴ Es gibt freilich auch das andere Extrem: mit dem Anderen, dem Fremdem verschmelzen zu wollen. Gelegentlich geschieht das in der Begegnung mit dem vollkommen Anderen, dem Exotischen. Das scheint auf den ersten Blick so faszinierend, dass man sich dem vollkommen anpassen möchte. Die eigene Tradition, die eigene Lebensweise scheint gegenüber der anderen vollkommen fad und langweilig. Warum noch Unterschiede zu dem Anderen, ich passe mich dem ganz an!

Aber auch das kann nicht der richtige Weg sein. Grenzen durchlässig, transparent zu machen, heißt nicht, Grenzen aufzuheben. „*The absence of boundaries creates nonorder, and nonorder is not the end of exclusion but the end of life.*“⁵ Wer alle Grenzen aufgehoben wissen möchte, wer sich nicht mehr eingrenzen kann, kann sich nicht mehr definieren. Wer sich nicht mehr definieren kann, der gibt seine Identität auf. Volf schlägt denn auch vor, weder von exclusion noch von inclusion zu sprechen, sondern besser von *differentiation*. „*Differentiation consists in separating-and-binding.*“⁶ Und er beschreibt Identität „*as a result of the distinction from the other and the internalization of the relationship to the other.*“⁷

Es kann also weder um einen Ausschluss des Anderen, des Fremden gehen – im Extremfall führt das zur völligen Vernichtung –, noch um Einschluss, d.h. um die Vereinnahmung des Fremden oder die Assimilation an das Fremde. Beides, sowohl Ausschluss als auch Einschluss, hebt die eigene Identität und die des Anderen auf. Wer den Anderen vollkommen ausschließt, der kann sich nicht mehr selbst definieren, dem fehlen die Vergleichspunkte, die Grenzlinien. Dem wird alles gleich gültig und damit gleichgültig. Wo vollkommene Assimilation stattfindet, dort sind ebenfalls alle Grenzen eingeebnet.

Grenzen sind also wichtig zur Identitätsbildung – aber eben durchlässige Grenzen. Sundermeier vergleicht diese Grenzen mit der durchlässigen Wand eines lebenden Zellkörpers: es gibt da klare Wände, Grenzen, die jede Zelle um-

⁴ Miroslav Volf, *Exclusion & Embrace*. Nashville 1996, S. 62.

⁵ Volf, *ibid.* S. 62.

⁶ Volf, *ibid.* S. 65.

⁷ Volf, *ibid.* S. 66.

geben und sie als Zelle kennzeichnen und lebensfähig machen. Aber zu dieser Lebensfähigkeit gehört auch die Durchlässigkeit der Zellwand. Im osmotischen Prozess findet ein wechselseitiger Austausch statt, aber keine Verschmelzung, keine Synthese. Die lebendige Zelle mit durchlässiger Zellwand garantiert ein Gleichgewicht und einen physiologischen Kreisprozess, der zur Erhaltung des Lebens und zur Stabilisierung der Organismen notwendig ist.⁸

Im zwischenmenschlichen Kontakt müsste so ein Modell entwickelt werden, das den Anderen weder kontaktlos aus – noch vereinnahmend einschließt. Ich möchte ein solches Modell mit „*Begegnung*“ umschreiben. Was wir in einer globalisierten Welt, in der vermehrt Traditionen und Kulturen zusammentreffen und zusammenleben, in der es keine Isolation gegenüber den Anderen mehr geben kann, was wir in einer globalisierten Welt brauchen, ist eine **Kultur der Begegnung**.⁹

Es geht also um ein Modell, das den Anderen, den Fremden, weder aus- noch einschließt. Vielmehr soll er gesehen werden als Komplement zum eigenen Selbst, als Teil meiner eigenen Identität, wie es Volf formuliert hat: „*Ich kann nicht authentisch leben, ohne die Anderen und das Andere – das andere Geschlecht, andere Menschen und Kulturen – in der Grundstruktur meines Seins zu begrüßen.*“¹⁰

Der Andere ist dann nicht mehr Bedrohung, Infragestellung meiner eigenen Identität, vielmehr trägt er gerade in seinem Anderssein zu meiner Identitätsbildung bei.

Einer Kultur der Begegnung bedarf es erst recht in Gesellschaften, in denen der Kontakt zueinander systematisch unterbunden und verhindert worden war, wie im Südafrika der Apartheid geschehen. Südafrika war „*a country which for several decades has been controlled by the twin emotions of white fear and black anger*“, die sich gegenseitig hochschaukelten.¹¹

Wo Identität in Abgrenzung, in Abwertung und im Ausschluss des Anderen, der anderen Kultur definiert worden ist, soll nun ein Selbstbewusstsein im Miteinander entwickelt werden, ohne die Besonderheiten und die Unterschiede (*differentiation!*) der anderen Seite zu verwischen, ohne also die Grenzen einfach aufzuheben.

Wie sehr allerdings die Grenzziehung noch eine Rolle spielt, wie sehr man sich noch voreinander abzuschotten versucht, wird an vielen Wohngebieten deutlich, in denen verschiedene ethnische Gruppen dicht nebeneinander leben. So auch im Stadtteil Walmer in Port Elizabeth, der Metropole des Ostkaps.

Dort liegen sich ein der gehobenen Mittelschicht angehörendes „weißes“ Wohnviertel und ein hauptsächlich von Xhosas bewohntes Township, das dem

⁸ Sundermeier, Theo, *ibid.* S. 136.

⁹ Klaus-Peter Edinger, *Auf-Stand zu ökumenischem Krisen-Management durch Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘*. Darin: Kap. 2.2.5 *Wir brauchen eine Kultur der Begegnung: das Walmer Township*.

¹⁰ Miroslav Volf, *Ausgrenzung und Annahme*. In: Rudolf Weth (Hg.): *Gottes Geist und Gottes Volk im Umbruch Europas*. Gütersloh 18994, S. 79.

¹¹ Michael Cassidy, *The national Initiative for Reconciliation*. In: Klaus Nürnberger, *The Cost of Reconciliation in South Africa*. Cape Town 1988, S. 65.

Group Areas Act von 1952 erfolgreich getrotzt hatte, unmittelbar gegenüber – nicht nur optisch getrennt durch eine stark frequentierte Verkehrsstraße und eine kaum befahrene Eisenbahnlinie. Auch lange nach den ersten demokratischen Wahlen hat sich in der Beziehung der beiden Stadtteile zueinander wenig geändert. Menschliche Kontakte gab und gibt es im Wesentlichen nur durch die aus dem Township kommenden Arbeitskräfte, die im „weißen“ Wohnviertel als Hausangestellte bzw. als „Garden Boy“ ihren Lebensunterhalt mehr schlecht als recht verdienen. Zu einer Bewegung in die umgekehrte Richtung kommt es bisher so gut wie nicht.

Was sollten auch Weiße im Township zu erledigen haben, wo es keine Geschäfte und keinen Dienstleistungssektor gibt! Hauptgrund aber ist die immer wieder vorgebrachte mangelnde Sicherheit, die angeblich für einen Menschen mit weißer Hautfarbe das Betreten des Townships gefährlich oder gar unmöglich machen. Auch das ist eine vorgefasste Meinung, die durch allerlei subjektive Beobachtungen untermauert wird; in den seltensten Fällen aber haben die Betroffenen eigene Erfahrungen gesammelt, ist es je zu wirklichen Begegnungen mit Bewohnern des Township gekommen. Selbst auf kirchlicher Ebene bestanden nur minimale Kontakte. Pastorentreffen fanden und finden nach Hautfarben getrennt statt, nicht – wie man erwarten sollte – getrennt nach Konfessionen.

Wenn nun aber die politische Überwindung der Apartheid an der Basis mit Leben erfüllt werden sollte, dann müsste dies auch zwischen den Menschen selbst geschehen, vor allem wenn sie in unmittelbarer Nachbarschaft miteinander lebten.

Dies nahmen zwei Pastoren unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe und verschiedener Konfessionen – der eine ein Anglikaner aus Uganda, der andere ein Lutheraner aus Deutschland – zum Anlass, ein Begegnungszentrum für Jugendliche aufzubauen, in dem die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch und zur Interaktion miteinander gegeben werden soll. Vorurteile, die über Generationen hinweg systematisch aufgebaut worden waren, sollen wenigstens entkräftet werden. Nicht umsonst trägt die Jugend-Begegnungszentrum den Xhosa-Namen „**Xolelanani**“, was soviel heißt wie „**Versöhnung**“.

Neben dem Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten, etwa in der Datenverarbeitung und der Pflege der eigenen Kultur, z. B. einer Töpferwerkstatt oder ganz praktischen Dingen wie Bausteine produzieren, ist es das wichtigste Anliegen der Einrichtung, einander fremden bzw. früher gar einander feindlich gesinnten Personen bzw. Gruppen die Möglichkeit einzuräumen, am Leben der jeweils anderen Seite teilzuhaben, um so deren Auffassungen und Einstellungen, aber auch deren Sorgen und Ängste besser verstehen oder gar teilen zu können. Also nicht nur zu beobachten, sondern am Leben des Anderen teilzunehmen. Das möchte ich als Begegnung bezeichnen. So, in der Begegnung miteinander, sollen Vorurteile abgebaut werden. Wer verstehen will, muss das Milieu des Fremden akzeptieren und sich darin aufhalten – und das möglichst direkt und vor Ort.

Dass z. B. die „Lobola“ (Brautpreis) in der Xhosa-Kultur nicht einfach eine völlig antiquierte oder gar diskriminierende Einrichtung ist, sondern der Wertschätzung der Braut dienen kann, das haben weiße Jugendliche in langen und intensiven Gesprächen lernen können. Umgekehrt erfahren junge schwarze

Menschen, dass in westlich-individualistischem Denken keine bewusst böse Absicht liegt, sondern dass das zum Allgemeingut einer Gesellschaft geworden ist. Noch sind allerdings die Ängste voreinander groß, für Außenstehende nicht nachvollziehbar, und nur wenige Jugendliche wagen den Schritt in das Jugendzentrum im Township, das inzwischen den Status eines „Trust“ (einer Stiftung) angenommen hat. Viel leichter fällt es da überseeischen Gruppen, die – für einen begrenzten Zeitraum – nicht nur spezielle Veranstaltungen, sondern auch das Leben im Township zu teilen bereit und darüber hinaus engagiert sind, selbst als Gastgeber zu fungieren, um Einblicke in ihre Lebensumstände und -verhältnisse zu ermöglichen.¹²

Jungen Menschen wird so nicht nur die Möglichkeit gegeben, eine andere Kultur sowie ihre Geschichte, Lebensweise, ihre Werte, ihr Verständnis von Kunst kennen zu lernen, die Begegnungen tragen auch maßgeblich dazu bei, die eigene Sicht der Dinge in Frage zu stellen, eventuell zu relativieren und zu korrigieren, die eigene Identität zu hinterfragen und eventuell neu zu formulieren. Dass es dazu besonderer Vor- und Nachbereitungen bedarf, braucht wohl kaum erwähnt zu werden.

Es fällt auf, wie gerade bei jungen Township-BewohnerInnen durch eine Begegnung in Übersee, die das Leben in einer „weißen“ Familie mit einschließt, ein eigenes Selbstbewusstsein entstanden ist, das zu einer viel größeren Offenheit auch gegenüber Fremden geführt hat, wie sie aber auch angeregt worden sind, ihre eigene Kultur selbstbewusst nach außen zu vertreten und das, nachdem ihre eigenen Traditionen über Jahrzehnte, ja Jahrhunderte als minderwertig und überholt abgestempelt gewesen waren. Nach Erika Schuchardts Krisen-Management-Interaktions-Modell als komplementärer 3-Schritte-Prozess finden sie so wechselseitig in gegenläufiger Richtung über die Integration zur partizipatorischen Teilhabe an der Gesellschaft bzw. zu neuer Stabilität¹³.

Umgekehrt fangen Jugendliche aus dem europäischen Kontext an, ihre eigene Identität, die auch einen bestimmten Lebensstil mit einschließt, zu hinterfragen, sich dennoch als Deutsche bzw. Europäer zu definieren und ihre Haltung gegenüber ausländischen Mitbürgern und -bürgerinnen im eigenen Land neu zu überdenken. Einer Kultur der Begegnung bedarf es auch hier in Deutschland vor Ort: junge Muslime z.B. berichten lassen über ihre Glaubens- und Lebenspraxis, Tage der offenen Moschee nutzen, ausländische MitbürgerInnen in die Vereine und Kirchen einzuladen oder einfach die fremden Nachbarn von nebenan zum Essen zu bitten. Zu Gast sein, miteinander um einen Tisch sitzen, ein gemeinsames Mahl halten, das ist seit alters her eine besonders geeignete Möglichkeit, Fremde kennen zu lernen, ihre Sitten und Gebräuche verstehen zu lernen, Barrieren und Vorurteile abzubauen. Vorgefertigte Bilder werden so wie von selbst korrigiert.

¹² cf. Dazu ausführlich: Klaus-Peter Edinger/Solomon Nkesiga, *Xolelanani heißt Versöhnung*. In: Mitteilungen aus Ökumene und Auslandsarbeit. Hg. Vom Kirchenamt der EKD. Hannover 1999, S. 283-90

¹³ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. Doppel-Band mit DVD. 8. überarb. und erw. Auflage. Bielefeld 2003

Es geht also darum, genau hinzusehen und sich kein fertiges Bild zu machen.¹⁴

Zumal jungen Menschen kann die Flexibilität zugetraut werden, in der Begegnung mit dem Anderen, auch dem Fremden, sich selbst neu zu finden, und zwar nicht gegen, sondern mit dem Anderen, ohne auf der anderen Seite alle bestehenden Grenzen einfach niederreißen, nivellieren zu wollen.

Es soll nicht geleugnet werden, dass Schritte zur Begegnung, zur Integration nicht immer einfach, sondern oft mit Schmerzen verbunden sind, etwa mit Nichtverstehen oder Infragestellung der eigenen Identität, ja dass es bisweilen zu Aggressionen gegenüber dem Fremden kommen kann. Es bedarf deshalb erfahrener Lernbegleiter, die einerseits solche Begegnungsversuche behutsam begleiten und andererseits immer wieder neu zu Schritten der Integration ermutigen und sie zumuten. So konnten aus dem ersten Schritt viele erste Schritte werden, so konnten wir gemeinsam Schritte in die Zukunft bauen. Dabei hat es manchmal viel Mut gekostet, uns einander zuzumuten.

Erst recht in einem von so großen Gegensätzen und verschiedenen Ethnien geprägten Land wie Südafrika braucht es Orte der Begegnung, an denen in angstfreier Umgebung durch gegenseitige Offenheit, mit Geduld und der Bereitschaft genau hinzuhören sowie mit einem Schuss Neugier und dem Willen zu verstehen ein Verständnis von Einheit in versöhnter Verschiedenheit wachsen kann, eine Struktur, ohne die eine immer weiter zusammenwachsende Welt nicht auskommen wird.

¹⁴ cf. Sundermeier, *ibid.* S. 223

CATS – Musical oder musikalisch verschleierte Anti-Apartheidspolitik?

*Prof. Klaus Daweke, BA, MBA, Project Coordinator,
Commercial Advancement Training Scheme (CATS) Johannesburg*

Mitte der achtziger Jahre, als der politische Druck auf die weiße südafrikanische Regierung und damit auch auf die in der Republik tätigen deutschen Unternehmen wuchs, die Menschenrechte für den nicht-weißen Bevölkerungsanteil zu sichern, entschloss sich eine kleine Zahl mutiger Unternehmer, eine kaufmännische Berufsschule nach deutschem Vorbild zu gründen. Das oben genannte Motiv war nicht allein Grund für diesen Schritt: insbesondere die Personalchefs der Industrie beklagten, dass gut ausgebildete Kaufleute weder unter den Schulabgängern noch unter den Absolventen der Technikons oder Universitäten zu finden waren.

Hier zeigte sich ein grundlegender Mangel des südafrikanischen Bildungssystems, welches damals zwar einige gute Fakultäten für „Business Management“ förderte, deren weiße Absolventen aber die Spitzenjobs bei Banken oder den staatlichen Organisationen anstrebten und diese übrigens im Apartheidssystem auch bei schlechten Abgangszeugnissen erhielten.

Jene Schüler, die wegen schlechter oder nicht geschaffter Matrik-Abschlüsse den Weg in die Universität nicht gehen konnten, machten eine Ausbildung die man landläufig als „*Training on the Job*“ bezeichnet, die jedoch in Südafrika den Namen „*Sitting by Nelly*“ trägt. Dieser Name ist deshalb zur Beschreibung des Vorgangs sehr gut geeignet, weil er gleichzeitig das Grundproblem deutlich macht, dass der Auszubildende eben nur lernt, was sein Ausbilder leisten kann, – und das war im Apartheids-Regime Südafrikas eben auch nicht mehr als der Stand vor der Isolierung, die das Land in einer Art nicht gewollter Nebenwirkung vor dem internationalen Wettbewerb – auch um das beste Ausbildungssystem – schützte.

Hinzu kam eine ja auch an höheren Schulen Deutschlands nicht völlig unbekannt Scheu vor beruflich ausgerichteten Lehrinhalten, welche an deutschen Schulen im Südlichen Afrika ein handlungsorientiertes Lernen stark behinderte.

Zeitzeugen berichten von dem großen Schrecken, den die deutschen Unternehmen und deren Kammer auslösten, als sie der Regierung das Projekt einer für *alle* Südafrikaner offenen kaufmännischen Berufsschule vorstellten. Es war dann auch klar, dass nur eine solche Bezeichnung für die Schule genehmigungsfähig war, die deren wahren Charakter verschleierte. So kam der damalige Finanzchef einer großen deutschen Firma auf CATS, was später zu zahlreichen Bewerbungen von Tänzern und Sängern führte, den Gesamterfolg aber in keiner Weise trübte.

CATS lässt sich in aller Kürze wie folgt kennzeichnen: das Modell kennt einen Berufsschultag mit je zwei Unterrichtsstunden BWL, Buchhaltung, kaufmännisches Rechnen bzw. Kostenrechnen und je einer Einheit Recht bzw. Volkswirtschaft.

Entsprechend den in Deutschland geltenden Regeln, erhalten die Schüler, die den höchsten im Lande zu gebenden Schulabschluss haben, schon nach

zwei Jahren von der Kammer einen in Deutschland gültigen kaufmännischen Gehilfenbrief als Industriekaufmann, Speditionskaufmann etc.

CATS sucht aus der großen Zahl der Bewerber geeignete Kandidatinnen und Kandidaten aus, die anschließend den teilnehmenden Firmen vorgeschlagen und von diesen auch endgültig ausgewählt werden.

Die Firmen zahlen Ausbildungsvergütungen, die in vielen Familien einen Gutteil des Gesamteinkommens darstellen. In der afrikanischen Kultur führt dies zu einem großen Ansehensgewinn der betroffenen jungen Menschen.

In den neunziger Jahren veränderte sich die Zusammensetzung der CATS – Absolventen dramatisch: war es zunächst noch ein buntes Gemisch von jungen Berufsschülern, die CATS besuchten, sind es nunmehr fast ausschließlich Schüler aus den ehemals benachteiligten Gesellschaftsgruppen. Nach den ersten freien Wahlen von 1994 wurden zahlreiche Gesetze verabschiedet, die die oben beschriebenen Veränderungen dramatisch beschleunigten. Durch die Regeln von „*equal opportunity*“ ist es einer Firma heute nahezu unmöglich, junge weiße Männer auszubilden, da alle Unternehmen zu wenige Frauen oder nicht-weiße Beschäftigte haben.

Der große Erfolg von CATS hat aber auch damit zu tun, dass schon seit den achtziger Jahren an den deutschen Schulen im südlichen Afrika Schüler aus den benachteiligten Gruppen aufgenommen wurden, die nach der Matrik zu CATS wechselten und auch wegen ihrer Deutschkenntnisse gerne von den großen international tätigen Unternehmen aufgenommen wurden. Die Erfahrung zeigt, dass über neunzig Prozent der erfolgreichen CATS-Absolventen ein Dauerarbeitsplatz angeboten wird. Damit hat CATS fast zweitausend jungen Südafrikanern den Weg in ein erfolgreiches Berufsleben eröffnet.

Den Erfolgen in Johannesburg folgten bald Schuleröffnungen in Durban, East London und Kapstadt.

Nach der Verabschiedung des „*Skills Development Act*“ durch das Parlament muss sich CATS nunmehr in das neue südafrikanische Ausbildungssystem einfügen. Das dürfte schon deshalb leicht sein, weil dieses System viele Elemente hat, die auch CATS kennzeichnen:

- das Prinzip der Dualität mit den Lernorten Schule und Betrieb,
- handlungsorientiertes Lernen,
- Lernmodule, die lebenslanges Lernen und den Berufsaufstieg ermöglichen sowie
- letztendlich die Aufgabe der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung.

Für CATS machen die oben beschriebenen Veränderungen die Suche nach starken Partnern im Bereich der sich ebenfalls anpassenden Colleges notwendig. Diese Partnerschaften wie auch die mit der südafrikanischen Kammer werden CATS in Zukunft über die angestammten Plätze hinaus in das gesamte Land und darüber hinaus ausstrahlen lassen. Derzeit hat Namibia ein starkes Interesse angemeldet.

Da im neuen System der Lernort Schule/College nicht zwingend ist, sondern der Absolvent sich sein Theoriewissen selbst erarbeiten kann, hat CATS sich an der Entwicklung eines „*Cyber-College*“ beteiligt, in dem zunächst für Speditionskaufleute in einem Modellversuch Theoriewissen über CD-Roms und das

Internet bei den beteiligten Firmen abgerufen werden kann. Rückfragen sind per e-mail oder persönlich bei CATS möglich. Der aufwendige Versuch wird in einem „*Public-Private-Partnership*“ von deutschen Unternehmen und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) finanziert.

Der Beitrag von CATS zur Entwicklung des Berufsbildungssystems Südafrikas ist damit nicht erschöpfend beschrieben.

Mehrere junge Absolventinnen und Absolventen von CATS wurden inzwischen erfolgreich in Praktika bei deutschen Unternehmen und Banken vermittelt. Dies führte zu einer großen Nachfrage von Deutschkursen, die in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Johannesburg angeboten werden. Deutsche Unternehmen, die sich z. B. im Umweltschutzbereich in Südafrika niederlassen wollen, suchen bei CATS nach deutschsprachigen MitarbeiterInnen für Ihre Geschäftsvorhaben.

Für noch nicht ausbildungsfähige junge Menschen wurde bei CATS ein so genanntes Junior-Programm eingerichtet, das sich stark an das deutsche Berufsbildungsjahr anlehnt. Einem ähnlichen Zweck dient die Einrichtung einer Übungsfirma in der Provinz Western Cape. CATS wurde von der deutschen Bundesregierung mit Mitteln des Sonderprogramms „Südliches Afrika“ nachhaltig unterstützt.

Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes förderte CATS durch die Entsendung von Diplom-Handelslehrern, später trat die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)/Centrum für Internationale Migration und Entwicklung (CIM) mit Mitteln des BMZ in diese Aufgabe ein, die demnächst mit der vollen Integration der Einrichtung in das südafrikanische Berufsbildungssystem als abgeschlossen gelten kann.



Man ist nie zu jung zum Lernen

One is never too young to learn

'n Mens is nooit te jonk om te leer nie

Ungekhe uyeke ukufunda ngendaba umncane

Die Rolle der Neuen Sekundarstufen in den Gesellschaften im Südlichen Afrika 1989 und heute – Ausblick

*Dr. Joachim Garbe, Randse Afrikaanse Universiteit (RAU), Johannesburg,
und Ikaneng Primary School, Soweto*

Dass es heute in den beiden Ländern Namibia und Südafrika fünf große Deutsche Schulen als Begegnungsschulen (und mehrere deutschsprachige Grundschulen) gibt, ist aus der Geschichte der beiden letzten Jahrhunderte zu erklären. Namibia war einst deutsche Kolonie (Deutsch-Südwestafrika), was erklärt, dass etwa ein Viertel der weißen Bevölkerung dieses Landes, die bei einer Gesamtbevölkerung von weniger als zwei Millionen ca. 6,5 Prozent ausmacht, deutscher Herkunft ist. Entsprechend ist die deutsche Sprache im Alltagsleben des Landes, sei es bei Straßennamen oder bei Geschäften und Restaurants, durchaus häufiger zu finden. In Südafrika, das mit mehr als 40 Millionen Einwohnern weitaus dichter besiedelt ist als Namibia, ist der Anteil der Deutschsprachigen innerhalb der ungefähr fünf Millionen weißen Südafrikaner prozentual viel geringer, aber Ortsnamen wie Heidelberg, Wartburg oder Uelzen deuten darauf hin, dass Südafrika im 19. Jahrhundert und bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts Einwanderungsland für viele Deutsche war. Die deutschsprachige Bevölkerung findet sich – sicher auch wegen der Präsenz vieler deutscher Firmen im Land – hauptsächlich in den städtischen Ballungszentren Johannesburg, Pretoria und Kapstadt und in der Provinz KwaZulu – Natal, und dies sind entsprechend auch die Standorte der Deutschen Schulen.

Die Geschichte der beiden Länder Namibia und Südafrika im 20. Jahrhundert rechtfertigt es, sie in gewisser Hinsicht als Einheit zu betrachten, denn von 1945 bis zur Unabhängigkeit 1990 stand Namibia unter südafrikanischer Verwaltung und galt de facto als eine Provinz des Landes. Entsprechend ist das Erbe einer Politik, die unter dem Namen Apartheid als eines der Verbrechen des 20. Jahrhunderts gegen die Menschlichkeit bekannt ist, heute prägend für die Arbeit in den Deutschen Schulen der beiden Länder. Auch wenn sich die folgenden Ausführungen in der Hauptsache auf Südafrika beziehen, gelten die Aussagen im Wesentlichen auch für Namibia.

Die Deutschen Schulen sind fast alle mehr als hundert Jahre alt und haben zu den Zeiten der Apartheid, die man in ihrer institutionalisierten Form vom Ende der vierziger bis zum Ende der achtziger Jahre praktizierte, ein gewisses Inseldasein in der Gesellschaft geführt. Geschützt durch den Faktor Sprache – denn nur wer deutschsprachig war, konnte die Schulen besuchen – waren sie auch ohne politisches Dekret „weiße“ Schulen. Die übrigen Schulen des Landes waren per Gesetz nach Hautfarben getrennt. Gemäß dem „Group Areas Act“, der regelte, wer wo im Land wohnen musste, gab es Schulen in den Wohngebieten der ca. 77 Prozent schwarzen Bevölkerung Südafrikas, der 9 Prozent „Farbigen“ und für die 2 Prozent indische Bevölkerung. Am meisten Geld wurde vom Staat für die Kinder in weißen Schulen ausgegeben, am wenigsten für die große Mehrheit, die Schwarzen. Die krasse Ungleichheit im Bildungssystem ist leicht an der pro Kind aufgewendeten Summe zu erkennen: für ein weißes Kind gab der Staat zum Beispiel 1985 1.702 Rand pro Jahr aus,

für ein indisches 1.112 Rand, für ein farbiges 639 Rand und für ein afrikanisches Kind 169 Rand.¹

Diese Zahlen sind Indikator für ein Gesellschaftssystem, in dem der großen Mehrheit der schwarzen Bevölkerung ausschließlich der Status billiger Arbeitskräfte zugestanden wurde. Nach den Worten des Erziehungsministers Verwoerd aus den fünfziger Jahren habe es für das afrikanische Kind keinen Platz in der europäischen, also der weißen, Gesellschaft gegeben, abgesehen von bestimmten Arbeitsplätzen. Wozu hätte, nach seiner Ansicht, ein afrikanisches Kind Mathematik lernen sollen, wenn es sie in der täglichen Praxis sowieso nicht hätte anwenden können? Die Zahlen der Schulabschlüsse zum Beispiel für das Jahr 1984 zeigen die Ergebnisse einer solchen Denkweise: während 100 Prozent der weißen und 98 Prozent resp. 97 Prozent der indischen und farbigen Kinder die Grundschule beendeten, waren es bei den schwarzen Kindern nur 45 Prozent. Von den Kindern, die bis zum Matrikabschluss die Schule besuchten, erhielten 1984 49 Prozent der weißen Jugendlichen den Universitätszugang, 40 Prozent der indischen, aber nur 15 Prozent der farbigen und 12 Prozent der afrikanischen Jugendlichen.² Bei diesen 12 Prozent darf man nun aber keinesfalls von der Gesamtzahl eines Jahrgangs ausgehen, denn man muss in Betracht ziehen, dass ja bereits ein hoher Prozentsatz nicht einmal die Grundschule abgeschlossen hatte.

Als in den achtziger Jahren damit begonnen wurde, an den Deutschen Schulen Konzepte für die Förderung von nicht deutschsprachigen schwarzen und farbigen Kindern zu entwickeln, war das Bildungssystem in Südafrika zutiefst gespalten. Die (weiße) Elite des Landes wurde in schulgeldpflichtigen Privatschulen in den Städten und einigen Internatsschulen in den ländlichen Gegenden ausgebildet. Die übrigen weißen Schüler wurden in gut ausgestatteten staatlichen Schulen von relativ gut ausgebildeten Lehrern unterrichtet. In den schwarzen städtischen Wohngebieten, den so genannten Townships, war das Bildungssystem hingegen oftmals kaum existent, insbesondere seitdem die Schülerinnen und Schüler 1976 den Kampf gegen die so genannte „Bantu-Ausbildung“ begonnen hatten. Man kann hier in gewisser Weise von einem Zusammenbruch der Kultur des Lernens und Lehrens sprechen, die charakterisiert war durch einen hohen Prozentsatz von abwesenden Schülern und Lehrern, durch fehlende Motivation, das Fehlen der einfachsten materiellen Grundausstattung in den Schulen und ständige Gewalt. Die Berufsqualifikation der Lehrer in diesen Township-Schulen, und in viel stärkerem Maße galt dies für die ländlichen Gebiete, war äußerst niedrig und verhinderte so neben den oben genannten Faktoren zusätzlich eine erfolgreiche Ausbildung der Kinder.

¹ Angaben nach: Norman Duncan: *Racism in the Playground: Examining Racism at De-segregated Schools*. In: *In View of School – Preparation for and Adjustment to School under Rapidly Changing Social Conditions*. Report on a Seminar by the Goethe-Institut Johannesburg in Co-Operation with the School of Psychology, University of Natal, 13–16 November 1998“. S. 88–107; hier: S. 96f.

² vgl. Duncan, wie Anm. 1. S. 98.

Eine Öffnung der Deutschen Schulen bedeutete also 1989, das Inseldasein zu beenden und sich den Herausforderungen des Landes zu stellen, was in der Essenz zunächst hieß daran mitzuarbeiten, die eklatanten Ungleichheiten in der südafrikanischen Gesellschaft zu beseitigen. Zu diesem Zeitpunkt war die gesetzliche Gleichheit aller in Südafrika noch nicht gegeben, aber jene Apartheidgesetze, die gemeinsame Aktivitäten von schwarzen und weißen Kindern verboten, waren bereits außer Kraft, so dass sich die Deutschen Schulen nach südafrikanischen Gesetzen bei der Verwirklichung des Konzepts der Fremdsprachenzweige (später Neue Sekundarstufe) nicht strafbar machten. Die Probleme stellten sich in vielen praktischen Bereichen. Die Spaltung der Gesellschaft war (und ist auch heute noch in weitem Maße) auch eine Teilung in reich und arm, so dass klar war, dass kaum eine Familie aus der anvisierten Zielgruppe das Schulgeld würde bezahlen können. Die finanzielle Unterstützung durch die deutsche Bundesregierung war hier eine Grundvoraussetzung.

Eine besondere Herausforderung aber stellte das Problem dar, aus einer riesigen Zahl von potenziellen Kandidaten Kinder auszuwählen, die den Anforderungen und hohen akademischen Standards der Deutschen Schulen entsprachen, vor allem vor dem Hintergrund eines kaum funktionierenden Schulsystems in den Townships. Jeder Pädagoge weiß, wie wichtig die ersten Schuljahre in Bezug auf die Herausbildung der elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, die einen späteren Schulerfolg sichern. Zur Lösung dieses Problems galt es, ein tragfähiges Netz von Partnerschaften zu Schulen in den Wohngebieten der schwarzen und farbigen Bevölkerung aufzubauen, um mit deren Hilfe eine erfolversprechende Auswahl treffen zu können. Sehr schnell wurde erkennbar, dass ohne zusätzliche Vorbereitung auch die ausgewählten Kinder nicht genügend qualifiziert waren, den Ansprüchen der Deutschen Schulen zu genügen, so dass Vorbereitungsklassen und später begleitender Förderunterricht für bestimmte Fächer eingerichtet werden mussten.

Abgesehen von den finanziellen und pädagogischen Aspekten stellte das Konzept einer Begegnungsschule, so wie es sich seit den achtziger Jahren entwickelt hat, eine enorme Herausforderung an alle Beteiligten dar. In einer Gesellschaft, in der Begegnung seit Jahrzehnten per Gesetz verboten und unter Strafe gestellt war, bildeten sich Bewusstseinslagen und Verhaltensweisen heraus, deren menschenverachtende Züge oft gar nicht mehr erkannt wurden: es wurde nicht in Kategorien der Menschlichkeit oder gar der Brüderlichkeit gedacht, sondern in Freund-Feind-Schemata. Die vielen in diesem Buch gesammelten Berichte der Jugendlichen zeigen ganz deutlich, welcher Vielfalt von psychischen Belastungen die Kinder ausgesetzt waren. Von vielen deutschsprachigen Eltern ist die Öffnung der „Insel“ Deutsche Schule sicher als Bedrohung empfunden und dies bewusst oder unbewusst an die Kinder weitergegeben worden. Die zum Teil hochgradig irrationalen Ängste, die in der weißen Bevölkerung angesichts des Endes der Apartheid produziert wurden – man mag heute lächeln über die weit verbreitete Idee vor den Wahlen von 1994, dass alle Weißen aus ihren großen Häusern mit Swimmingpool vertrieben und statt dessen die Hausangestellten dort einziehen würden –, erschwerten auch ein Aufeinander-Zugehen.

Für viele Eltern in den Townships bot sich mit dem Angebot der Deutschen Schulen eine Chance, ihren Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen, die ihnen

selbst verwehrt war. Aber wie die Berichte einiger aus der Neuen Sekundarstufe zeigen, war der Schritt in die Deutsche Schule auch verbunden mit dem Verlust von Freundschaften, mit Erfahrung von Neid und Missgunst, möglicherweise mit Entfremdung. Zu einer Entfremdung trug (und trägt noch immer) das Problem der Sprachen bei. Seit 1996 hat Südafrika offiziell 11 Landessprachen: neun afrikanische Sprachen und zwei „weiße“ Sprachen, nämlich Englisch und Afrikaans. Deutsch ist keine offizielle Landessprache, genießt aber als Sprache einer großen Bevölkerungsgruppe im Land einen besonderen Schutz durch die Verfassung.³ Englisch und Afrikaans waren und sind noch immer die beiden offiziellen Schulsprachen, dadurch bedingt, dass in ihnen die Abschlussprüfung Matrik geschrieben wird. Für die Kinder und Jugendlichen der Deutschen Schulen bedeutet das, dass sie zweisprachig aufwachsen, indem neben der Muttersprache, also Deutsch, nach und nach in der Schule Englisch als Unterrichtssprache tritt. Insbesondere für die afrikanischen Kinder aber stellt sich die Schullaufbahn anders dar, denn ihre Muttersprache, eine der neun afrikanischen Sprachen, ist im Schulalltag nicht vorhanden.

Im Bereich der Sprachenpolitik in den Schulen ist gegenwärtig in Südafrika noch kein befriedigendes Konzept gefunden, noch immer finden die afrikanischen Sprachen kaum Beachtung in den Highschools (man sollte nicht vergessen, dass Englisch nur an fünfter Stelle steht, was die Zahl der muttersprachlichen Verteilung anbetrifft; die größte Sprachgruppe in Südafrika ist Zulu). Es sollte für die zukünftigen Konzeptionen der Deutschen Schulen vielleicht auf die Kritik gehört werden, die in einigen der Beiträge anklingt, dass nämlich diese Schulen die Kinder und Jugendlichen nicht in genügendem Maße auf das Leben im Südlichen Afrika vorbereiten. Es wäre sicher in diesem Zusammenhang sinnvoll, für alle wenigstens eine afrikanische Sprache anzubieten. Die Zeiten, in denen sich die Deutschen Schulen als „Inseln“ begreifen konnten, sind vorbei. Angesichts der zurückgehenden Zahlen von deutsch-muttersprachlichen Kindern im Südlichen Afrika wird die Chance für das Fortbestehen der Deutschen Schulen darin liegen, mehr Kinder aus Familien mit anderen Muttersprachen aufzunehmen, womit die Möglichkeit verbunden ist, in einem gewissen Rahmen an der Beseitigung der noch immer die südafrikanischen Gesellschaften kennzeichnenden Ungleichheit mitzuarbeiten. Das Konzept der Aufnahme dieser Kinder bereits im Vorschulalter weist hier neue Wege.

Das als „Neue Primarstufe“ geplante Konzept des Erwerbs der deutschen Sprache von nicht-deutschsprachigen Kindern unterschiedlicher Herkunft im Kindergarten und in der Vorschule der Deutschen Schule ist im Rahmen der weltweit stattfindenden Diskussion unter Sprachwissenschaftlern über ein Konzept der „Mehrsprachigkeit“ auch von hohem wissenschaftlichen Interesse. Man ist unter Wissenschaftlern mittlerweile nicht mehr der Ansicht, dass Englisch als „lingua franca“ weltweit das Lernen anderer Sprachen überflüssig machen

³ Durch diesen besonderen verfassungsmäßigen Status der Sprache wird auch deutlich, dass die Deutschen Schulen in Südafrika Teil des auf Vielfältigkeit angelegten Gesellschaftskonzepts sind und keineswegs gesamtgesellschaftlich einen Fremdkörper oder eine Institution darstellen, die im Wesentlichen im Interesse eines anderen Staates agiert.

würde, sondern es wird eher im Gegenteil davon ausgegangen, dass neben Englisch, dessen weltweite Rolle nicht abgestritten wird, die differenzierte Kenntnis mehrerer anderer Sprachen, neben der eigenen Muttersprache, ein Merkmal zukünftiger Eliten sein wird.⁴ Deutsch als Fremdsprache steht übrigens mit ca. 20 Millionen Lernern hinter Englisch an zweiter Stelle der weltweit gelernten Fremdsprachen. Dass das Pilotprojekt „Neue Primarstufe“ an der Deutschen Schule Johannesburg von einer Sprachwissenschaftlerin aus Deutschland und einem Sprachwissenschaftler der University of the Witwatersrand in Johannesburg, dem Leiter der „School of Literature and Language Studies“, wissenschaftlich betreut und beraten wird, ist ein Beispiel für praktischen Wissenschaftsaustausch. Dadurch werden die Erfahrungen in diesem Projekt, seine Probleme und seine Erfolge, Eingang finden in die wissenschaftliche Forschung, die sich in Südafrika wie in Deutschland gleichermaßen mit dem Problem der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft und einem Schulsystem, das dieser Vielfalt nicht Rechnung trägt, auseinandersetzen muss.

Es ist unangebracht zu befürchten, dass das Deutsche (in sprachlicher wie auch kultureller Hinsicht) an den Schulen darunter leiden wird, wenn in Zukunft mehr nicht-deutschsprachige Kinder die Deutschen Schulen besuchen. Dies ist dann nicht der Fall, wenn man aktiv die deutsche Sprache als Teil einer Marketingstrategie einsetzt, die die Rolle von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts betont. Horst Harnischfeger sieht die Aufgabe einer modernen auswärtigen Kulturpolitik darin, „eine kulturelle Infrastruktur zu schaffen, die dem Bürger globales Handeln möglich macht oder erleichtert“, und im Zusammenhang mit der Förderung des Erlernens der deutschen Sprache im Ausland verweist er darauf, dass egal wo und mit welchem Ziel „Deutsche im Ausland tätig werden“, ihnen dies erleichtert wird, „wenn sie auf Menschen treffen, die ihre Sprache sprechen und zugleich als Helfer bei der Bewältigung von kulturellen Differenzen wirken können“.⁵ Die Deutschen Schulen können hier einen großen Beitrag leisten.

Fast alle Berichte in diesem Buch von ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Neuen Sekundarstufe betonen, welche Chancen der zusätzliche Faktor Deutsch den jungen Menschen gebracht hat. Es darf hierbei nicht vergessen werden, dass es bis vor wenigen Jahren der großen Mehrheit der Bevölkerung Südafrikas verboten war, eine andere europäische Sprache außer Englisch zu lernen. Der Ruf, den Deutschland innerhalb der schwarzen Bevölkerung genießt, ist sehr gut, der Ruf, den die Deutschen Schulen hinsichtlich ihres akademischen Standards genießen, ist ebenfalls sehr gut. Bereits jetzt ist sichtbar, dass ein Wechsel nicht nur in der politischen Führung, sondern auch in der akademischen und wirtschaftlichen Führungsschicht der Länder des Südlichen Afrika ansteht. Die Deutschen Schulen sind Teil des Apparats zur Elitenbildung. Es

⁴ Zu dieser Diskussion in der Fachwissenschaft sind die Beiträge in der Sondernummer 11/1997 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, die unter dem Titel „Trends 2000“ erschienen ist, besonders erhellend.

⁵ Horst Harnischfeger: *Von der Staatsrepräsentation zum Dienst am Bürger*. In: *Zeitschrift für KulturAustausch* 3/99. S. 10–13; hier: S. 11f.

kann nur von Nutzen sein, wenn sie in dem Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Ausbildung einer neuen Führungsschicht beteiligt sind.

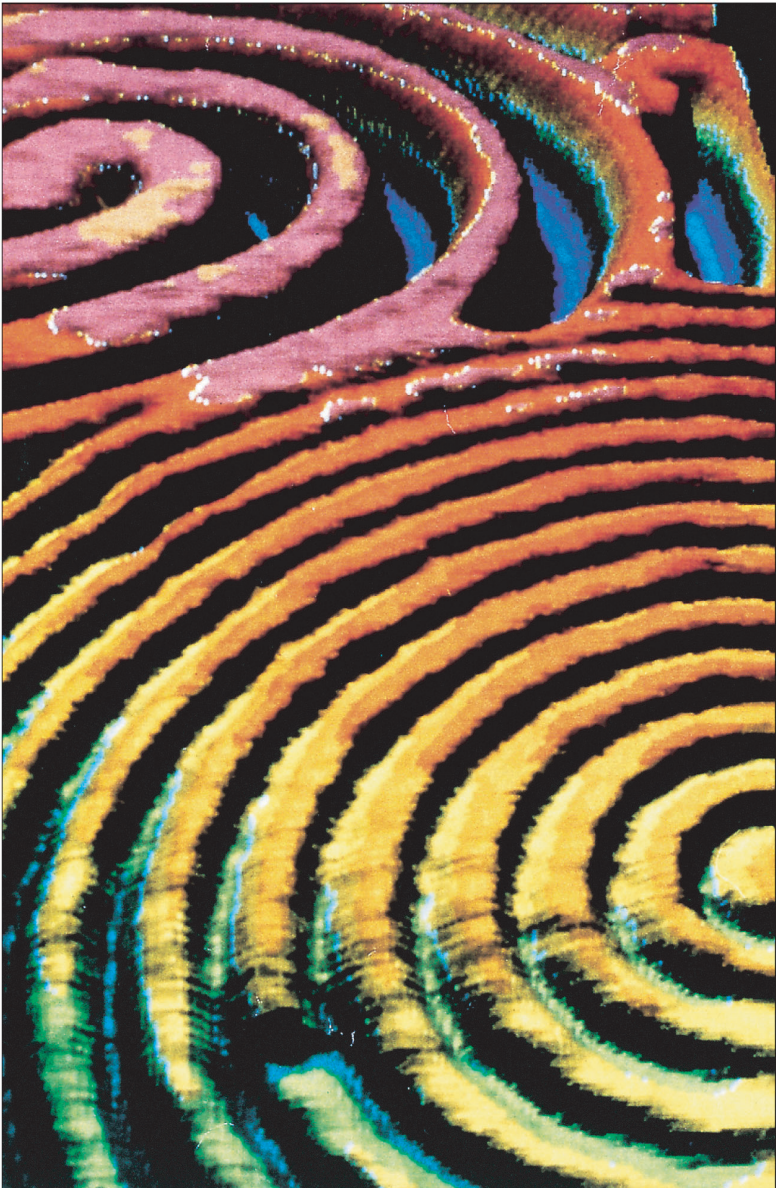
Da aber die Kapazitäten hinsichtlich der Schülerzahlen begrenzt sind, können die Deutschen Schulen in Begleitung des Konzepts der Neuen Sekundarstufen oder Primarstufen weitere Schritte tun, um an der Beseitigung des schweren Erbes der Apartheid mitzuarbeiten. Auch wenn ca. 20 Prozent des südafrikanischen Staatshaushaltes für Erziehung vorgesehen sind (der größte Einzelposten im Budget), so sind die riesigen Mängel der Vergangenheit nur schwer zu eliminieren. In Zusammenarbeit mit den Partnerschulen in den ehemals benachteiligten Teilen der Gesellschaft bieten sich durchaus Möglichkeiten, einen positiven Beitrag zu leisten. Hierzu gehören zum Beispiel Lehrerfortbildungen, die gemeinsam mit den KollegInnen von Partnerschulen durchgeführt werden, eventuell kann auch zusätzlicher Fachunterricht (Mathematik oder Naturwissenschaften) am Samstag eine große Hilfe für die Kinder in den Partnerschulen darstellen, die nicht die Chance haben, auf die Deutsche Schule zu gehen. Wenn man bedenkt, dass in fast keiner Schule in den Townships Sportunterricht erteilt wird – es gibt weder Sportlehrer noch Sportanlagen –, so bietet sich in diesem Bereich ein Feld, in dem Ressourcen und Kenntnisse eingesetzt werden könnten, wenn man zum Beispiel die normalerweise ausgezeichneten Sportanlagen der Deutschen Schulen zu breiterer Nutzung und einem Moment der Begegnung öffnete.

Die Deutschen Auslandsschulen als Teil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland können möglicherweise gerade im Südlichen Afrika in einem weiteren Sinne eine Multiplikatorenfunktion wahrnehmen, die in anderen Ländern der Welt so nicht gegeben ist. Wenn man die historische Hypothek Namibias und Südafrikas betrachtet, dann kann die Erfahrung einer seit mehr als fünfzig Jahren praktizierten Demokratie in der Bundesrepublik, die die erfolgreiche Befreiung und Überwindung eines menschenverachtenden Systems bestätigt, in diesen Ländern auch über den Mittler Schule eine wichtige Rolle spielen. In südafrikanischen Schulen wurde bisher keinerlei Unterricht im Sinne des deutschen Faches „Sozialkunde“ oder „Gesellschaftskunde“ angeboten, erst jetzt werden curriculare Überlegungen zur Einführung eines solchen Faches angestellt. Die Erfahrungen aus Deutschland könnten in einem Austausch der Ideen hier hilfreich sein und wirksam werden. Im Schulalltag ist die Rolle von Friedenstagen oder das aktive Gestalten von Gedenktagen mit deutlichem Bezug zu historischen Ereignissen oder aktuellen Problemen sowohl in Deutschland als auch Südafrika, so wie sie die Deutsche Schule Johannesburg seit mehreren Jahren praktiziert, ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung des Erziehungsauftrags im Sinne einer Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft.

Dadurch, dass zu solchen Anlässen Organisationen oder auch Einzelpersonen aus unterschiedlichen Bereichen in die Schule kommen, werden die Schülerinnen und Schüler zum einen unmittelbar mit Positionen der Gesellschaft konfrontiert, und es sollte zum anderen nicht unterschätzt werden, dass hierdurch der Ruf der Deutschen Schule als einer Stätte für die Vorbereitung auf ein Leben in der Zivilgesellschaft durchaus Vorbildfunktion in der Stadt gewonnen hat. In ähnlichem Maße dienen die jährlich stattfindenden Literaturwochen an

der Deutschen Schule Johannesburg einem ähnlichen Ziel, wenn ein oder sogar mehrere aus den deutschsprachigen Ländern angereiste AutorInnen zusammen mit südafrikanischen SchriftstellerInnen der verschiedenen Sprachen mit den Kindern und Jugendlichen den Schulalltag gestalten.

Moderne auswärtige Kultur- und Bildungspolitik ist dialogisch orientiert; die Auslandsschulen als ein Teil der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik tragen in diesem Sinne stark dazu bei, dass hier eine „Zweibahnstraße“ befahren wird. Die Deutschen Schulen im Südlichen Afrika haben nicht nur durch die Arbeit in der Neuen Sekundarstufe - aber dort in besonderem Maße - in den letzten fünfzehn Jahren bewiesen, dass sie einen positiven Beitrag in einer durch die Vergangenheit mit einer schweren Hypothek belasteten Gesellschaft leisten können. Sie werden dies auch in der Zukunft tun.



Spirale – Symbol der Seelenreise

Grundlage der weltumspannenden Biosphäre ist die "Atmung", die das Licht der Sonne "zum Leben bringt". Hier Spirale als eine kristalline Form bei der Darstellung dieses Schlüsselprozesses der Oxydase, Max-Planck-Institut, 21. Jh.



Ausblick

Rückblick – Einblick – Ausblick:
Brücken in die Zukunft – Nachhaltigkeit lernen



Spirale – Symbol der Seelenreise
Komplementär-Spirale in der gläsernen Kuppel über dem alten Reichstag,
Norman Forster, Berlin 1999

Rückblick – Einblick – Ausblick: Brücken in die Zukunft – Nachhaltigkeit lernen

Prof. Dr. phil. habil. Erika Schuchardt, MdB

Rückblick: Theorie-Konzeption

Die Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ im Universal-Krisen-Management-Interaktionsmodell exemplifiziert an 15 Jahren Begegnungsschulen im Südlichen Afrika

Es war das Auswärtige Amt, das *Think globally* bereits 1977 im „Sonderprogramm Südliches Afrika“ anbahnte, es sodann 1988 – also vor Abbau der Apartheidstrukturen 1994 – durch Veranschlagung von Mitteln für den Aufbau von Begegnungsschulen im Zusammenwirken mit Parlament und Regierung praktizierte und damit den Reformprozess anspornte. Gemäß der Vorgabe: *Begegnungsschule* anstelle von *Sprachinsel deutsche Auslandsschule/Expertenschule* wurde die Höhe der Fördermittel an die Aufnahme nicht-deutschsprachiger Schüler/innen aus dem Südlichen Afrika gebunden, denen dadurch die Chance zu gleichberechtigter Ausbildung, in der Folge zu eigenständiger Mitgestaltung in einer demokratischen Gesellschaft eröffnet wurde.

Bildungsexperten, Lehrer, Eltern und Schüler reagierten auf die Weichenstellung des Auswärtigen Amtes eher widerstrebend mit Vorbehalten, mit rationalen Gegenargumenten und uneingestandenem Ängsten – nachhaltig geprägt durch ihre historische Eingebundenheit in den Kontext der Apartheid (drohten doch so zu den vorhersehbaren Lebens-LAUF-Krisen zusätzlich unvorhersehbare LebensBRUCH-Krisen hinzu zu kommen) – und ließen sich demzufolge nur zögernd auf den Integrationsprozess ein, nämlich auf das *Act locally*, auf die schrittweise Öffnung ihrer zu Begegnungsschulen umzugestaltenden bis dahin ausschließlichen deutschen Schulen.


(s. Abbildung Lebens-Lauf- und Lebens-Bruch-Krisen auf der folgenden Seite)

Es ist bekanntlich nicht leicht, auf ‚Fremde‘¹ zuzugehen, sich ihnen zu öffnen, sie an der eigenen Lebenswelt teilhaben zu lassen, sie gar in sie einzulassen² und umgekehrt sich in ihre Sicht des Lebens hineinzudenken. Das erfordert Mut und Selbstüberwindung, denn der Andere wird zur Anfrage an mich selbst, an meine eigene Identität. Er stellt mich vielleicht sogar in Frage, fordert mich buchstäblich aus meiner vertrauten Umgebung heraus zu noch ungewolltem, unfreiwilligem Umdenken. Umgekehrt gilt der lapidare, plausible wie selbstverständliche Satz, den ich meiner **Basis-These** voranstelle:


**Wo der Dialog/die Interaktion beginnt,
hört das Trennende/die Apartheid auf.**


¹ Sundermeier, Theo: *Den Fremden verstehen. Eine Hermeneutik des Fremden*. Göttingen 1996

² Siehe dazu das Buch von Volf, Miroslav: *Exclusion & Embrace*. Nashville 1996




KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Lebens-LAUF-Krisen
 eher vorhersehbar an Schaltstellen der Lebensgeschichte






A Anfang




Geburt

AΩ




Kindergarten

AΩ




Schule

AΩ




Pubertät, Adoleszenz

AΩ




Ausbildung

AΩ




Beruf

AΩ




Partnerschaft, Kinder

AΩ




Engagement in Gesellschaft, Kirche, Politik

AΩ




Lebensmitte, Renteneintritt, Pensionierung, Ruhestand


Ende Ω




Alter, Sterben, Tod




KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Lebens-BRUCH-Krisen
 eher unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte






A Anfang




Kinderlosigkeit ungewollt u. Schwangerschafts-Abbruch

Ω




Beinträchtigung durch Schwangerschaft und Geburt PID/PND

Ω




Gewalt, sexueller Mißbrauch bei Kindern, bei Frauen, bei Alten

Ω




Arbeitslosigkeit und Mobbing

Ω




Unfälle, Krankheiten schwerer und chronischer Art

Ω




Trennung, Verlust, Sterben wichtiger Bezugs-Personen

Ω




Anschläge, Angriffe politisch, religiös, kriminell motiviert

Ω




Verletzung der Menschenrechte, Ehre, des Berufs, Wissenschafts-Ansehens

Ω




Verfolgung, Vertreibung, Gefangensein, Folter, Gewalt

Ω




Natur-, Umwelt-, technische Katastrophen

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
 DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International



© 2003

Wie entsteht Trennendes/Apartheid? Die Mechanismen liegen nicht allein in uns selbst, sie werden uns vielmehr von der Gesellschaft aufgedrängt, ‚konstruiert‘ – demgemäß titeln u.a. Berger/Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*³ – und Watzlawick: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit*⁴ und entschlüsseln damit die Strukturen unseres Denkens, demzufolge *unbewusste*, sog. Deutungsmuster *erster* Ordnung, unsere *bewussten*, als Sprache/Verhalten wahrnehmbaren Äußerungen, die sog. Deutungsmuster *zweiter* Ordnung, immer schon präjudizieren. Ich fasse das in meine schon angedeutete **Basis-These**:

*Man ist nicht ‚fremd‘, man wird dazu gemacht –
alltäglich 1000-fach durch die gesellschaftliche Umwelt,
lebenslang dazu verurteilt, ein ‚Fremden‘-Dasein führen zu müssen.*⁵

Das verdeutlicht, dass Schüler, Lehrer, Eltern – ... alle erst durch **Lernprozesse** erkennen müssen, dass sie selbst unbewusst selbstverständlicher Bestandteil eines Systems waren, das weder von ihnen noch von anderen hinterfragt wurde, dass sie – nach Watzlawick vergleichbar der Seidenraupe im Kokon – nur dann zur Einsicht gelangen, wenn sie den sicheren Kokon der Vertrautheit ihrer Umgebung verlassen bzw. sich durch Begegnung – Integration – aus ihm herausziehen lassen, um erst durch diese veränderte Außen-Perspektive ihr bisher weitgehend **unhinterfragtes** Verhalten in einer – hier durch das Apartheid-System – ‚konstruierten‘ Welt selbst zu durchschauen und so durch Perspektivenverschränkung zu Einsicht und Umkehr vorzustoßen.

(siehe Abbildung Chinesisches Schriftzeichen auf der folgenden Seite)

Verständlicherweise musste nach knapp einem halben Jahrhundert Apartheidgeschichte (1948–1994) die abrupte Kursänderung des Auswärtigen Amts auf Widerstand stoßen. Die globale Vision „*Miteinander-Leben-Lernen*“ in der Begegnungsschule – administrativ aufgezwungen – löst komplementäre Lernprozesse aus, die meine **Komplementär-These individuell**, erweitert um die kollektive, nicht zuletzt im Spiegel der über 100 Testimonies, verifiziert:

³ Berger, P. L./Luckmann, Th.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M. 1969.

⁴ Watzlawick, Paul: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München 1978, 12. Auflage

⁵ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. Doppel-Band mit DVD. Bestseller der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*. Bielefeld 2003, S. 25



KRISE: BEGRIFF UND KOMPLEMENTÄR-THESE

KRISE und CHANCE

im Deutschen zwei Begriffe



im Chinesischen ein Zeichen

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Der von Krisen –schon– betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft
komplementär gilt:

die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang
Erika Schuchardt

Komplementarität als Grundvoraussetzung kosmischen und damit auch menschlichen Daseins



dargestellt im chinesischen Yin Yang

- Gleichgewicht ➔ Leben in Balance ➔ Shalom
- Un-Gleichgewicht ➔ Krankheit
- Trennung ➔ Tod

Textsammlung Huainanzi (2. Jhd. v. Chr.)

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

 8.2003



Krisen – auch ein verborgener Reichtum.

Der von Krisen *schon* betroffene Mensch, der *schon* ‚Fremde‘,
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
komplementär gilt:

Die Gesellschaft der *noch nicht* betroffenen Menschen,
der *noch nicht* ‚Fremden‘,
ist eine Herausforderung für den *schon* betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des Yin Yang.⁶

Nicht von ungefähr lässt sich das chinesische Schriftzeichen für ‚Krise‘ doppeldeutig zugleich als ‚Chance‘ und ‚Gefahr‘ übersetzen. So vermögen wechselseitig alle von der Krise ‚Fremdsein‘ *schon* und *noch nicht* betroffene Menschen im Südlichen Afrika – weiße, coloured, schwarze Menschen – in der Begegnung/Begegnungsschule neue Wege, Herausforderungen zu entdecken, die für ihr weiteres Leben überaus fruchtbar, ja lebensverändernd werden können.

In den **Testimonies der Schülerinnen und Schüler** wird diese Chance durch die Krise in Form von Horizont- und Bewusstseinserweiterung bis hin zu Handlungskonsequenzen aktiver Partizipation eindrucksvoll belegt. Ich habe diesen zugegebenermaßen nicht einfachen Weg in meinem erwähnten Doppelband⁷ als einen komplementären Prozess im sog. **Krisen-Management-Interaktionsmodell** dargestellt.

(siehe die zwei Abbildungen auf den folgenden zwei Seiten)

Geprägt von der **Komplementarität biographischer Erfahrung** durchlaufen danach Menschen – von Krisen *schon* und *noch nicht* betroffen – weltweit den gleichen Weg in Gestalt eines **3-Schritte-Prozesses**, jedoch wechselseitig einander bereichernd in *gegenläufiger* Richtung: 1. Stabilisierung, 2. Integration, 3. Partizipation wie gegenläufig 1. Partizipation, 2. Integration, 3. Stabilisierung, soll durch Krisen-Management die Überwindung der Krise ‚Fremdsein/Apartheid‘ gelingen. Wie das gelingt, weltweit über den Globus verteilt derartige Lernprozesse zum Miteinander-Leben-Lernen im Krisen-Management-Interaktionsmodell auszulösen, symbolisiert die graphische Durchdringung von Kugel und Würfel – dreidimensional als interdependentes Zusammenwirken zwischen Lernenden (Höhe), Forschung (Tiefe) und Weiterbildung (Breite). Charakteristikum ist die Interdependenz zwischen Krisenverarbeitung individuell im Lernprozess der acht Spiralphasen und Krisen-Management kollektiv im 3-Schritte-Prozess mit dem Ziel der Entdeckung verborgenen Reichtums.

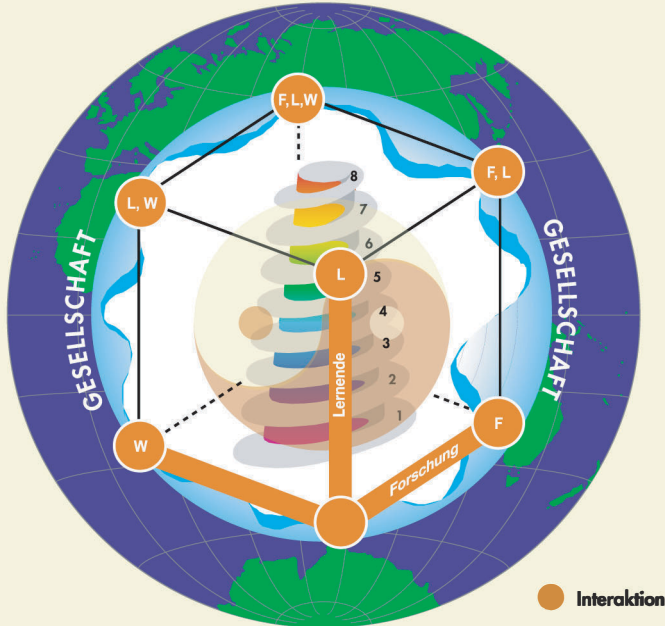
Exemplarisch in Testimonies: Wenn sich zB. *schon fremde, nämlich schwarze, coloured Schüler*, herausgerissen aus ihrer bisherigen Umgebung (u.a. den Townships), in eine vollkommen neue Welt/Wirklichkeit hineinbege-

⁶ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. a.a.O., Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, S. 372

⁷ siehe Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. Band 1 *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*. Mit DVD. Bielefeld 2003, S. 113, 115, 117f. Band 2 *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, a.a.O., S. 406–409



**KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL
ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG
ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS**



WELT

Krisen-Management weitet sich lebensauforientiert zur Integration/Partizipation im Sinne von Weg und Ziel zu einem komplementären 3-Schritte-Prozess, dargestellt im Yin Yang: Gesprägt von der Komplementarität biographischer Erfahrung gehen Menschen, von Krisen –schon-(a) und –noch nicht-(b) betroffen, weltweit den gleichen 3-Schritte-Prozess, jedoch einander bereichernd in gegenläufiger Richtung:

- (a) • 1. Schritt ➔ Stabilisierung • 2. Schritt ➔ Integration • 3. Schritt ➔ Partizipation
 - (b) • 3. Schritt ◀ Stabilisierung • 2. Schritt ◀ Integration • 1. Schritt ◀ Partizipation
- Damit verifiziert sich meine These:

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Daraus erwächst der Ruf nach integrierter wie integrierender interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung

INTEGRATION/PARTIZIPATION: BEGRIFF UND MODELL



- Gleichgewicht ➔ Leben in Balance ➔ Shalom
- Un-Gleichgewicht ➔ Krankheit
- Trennung ➔ Tod

Textsammlung Huainanzi (2. Jhd. v. Chr.)

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

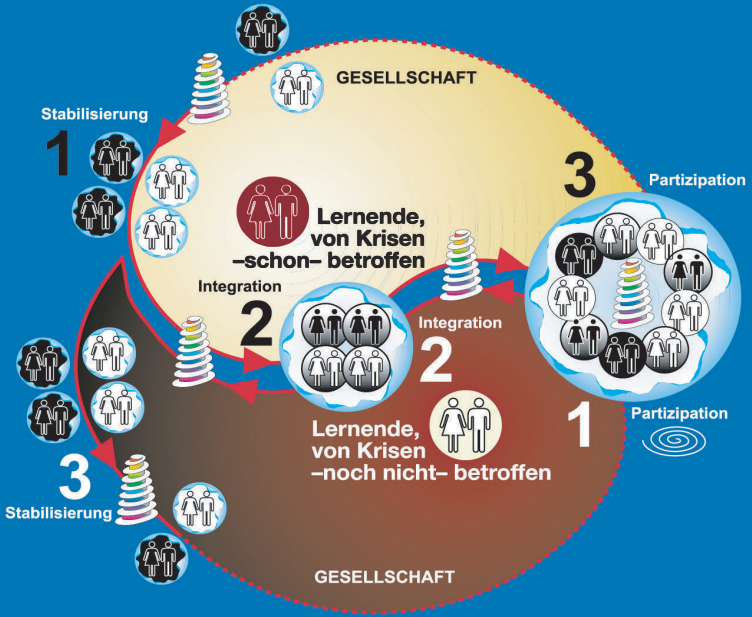
Die 8-2003





**KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL
ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG
ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS**

CI



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Der von Krisen –schon– betroffene Mensch
 ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
 komplementär gilt:
 die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
 ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen –
 analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang
Erika Schuchardt

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION

8.2003

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung

DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

ben müssen, brauchen sie in einem 1. Schritt Stabilisierung, um aus der so gewonnenen Sicherheit den 2. Schritt in die Begegnung, in die Integration durchhalten zu können, bevor sie den 3. und entscheidenden Schritt der Partizipation als Handlungskonsequenz wagen.

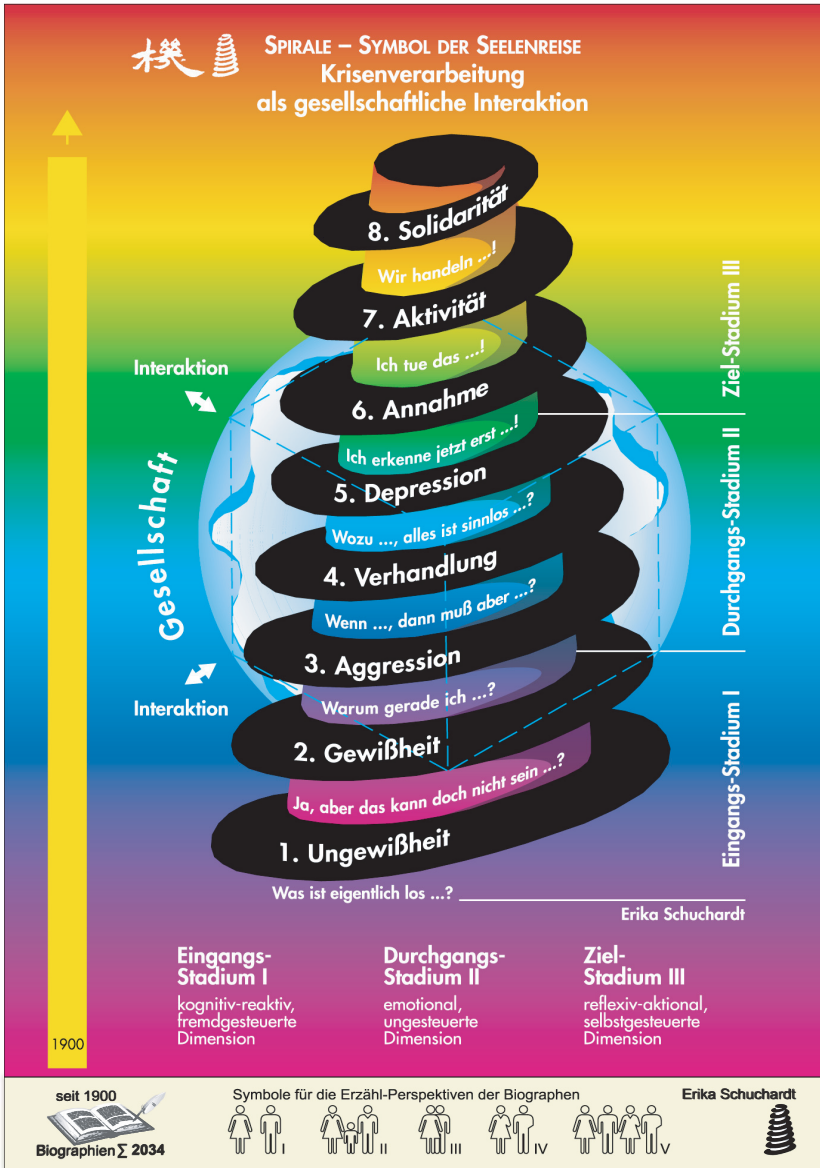
Komplementär, in gegenläufiger Richtung – ich wiederhole: einander bereichernd – wird den im damals gültigen Apartheidsystem fest verankerten sog. **noch nicht fremden weißen Schülern** in ihrer Schule die Bereitschaft abverlangt, sich auf eine ihnen *noch* fremde Lebenswelt einzulassen. Nur so kann von ihnen der zunächst unmotiviert erscheinende 1. Schritt aus der vertrauten Partizipation in die ihnen aufgezwungene Integration, 2. Schritt, gegangen werden, wie es denn auch viele von ihnen erlebt haben: „*Da wir für längere Zeit auf sehr engem Raum untergebracht waren, stellte das eine große Herausforderung für uns dar. Anpassungsfähigkeit und Toleranz waren da sehr wichtig.*“ (Testimony Vera, weiß, S. 134). Das führte nicht selten zu großer Verunsicherung und machte den 3. Schritt Stabilisierung, nämlich Aufbau einer erweiterten Identität, notwendig, bevor veränderte Handlungskonsequenzen als aktive Partizipation vor Ort erfolgen konnten.

Es ist überaus aufschlussreich, die Zeugnisse der Schülerinnen und Schüler daraufhin zu analysieren, wie sie wechselseitig durch Verarbeitung ihrer Krise ‚Fremdsein‘ in der Begegnungsschule diese überhaupt erstmalig als Chance anstelle bedrohlicher Gefahr für ihr Leben entdeckten. Es war offenkundig: Für die ehemals schon fremden coloured und schwarzen Schüler ebnete sich nach dem 3-Schritte-Prozess Stabilisierung, Integration, Partizipation der Weg in die Gesellschaft. „*Für uns alle hat die DSJ eine Tür zur Welt geöffnet*“ (Testimony André, coloured, S. 97). „*Am Ende des ersten Tages habe ich gedacht: Das ist der Anfang eines neuen Lebens*“ (Testimony Isabelle, schwarz, S. 142). Es war weniger offenkundig, wie auch komplementär für die aus sicherer Partizipation kommenden sog. *noch nicht fremden, weißen Schüler* in ihrer Expertenschule durch die Begegnung mit *schon fremden, coloured, schwarzen Schülern* aus einer anderen Welt eine Bewusstseinsweiterung, ja eine neue Identität aufgebaut werden konnte, die ihnen einen qualifizierteren Zugang in unsere globale Gesellschaft ermöglichte; veranschaulicht an exemplarisch ausgewählten Testimonies.

Dass dieses **Miteinander-Leben-Lernen** nicht ohne schmerzliche Erfahrungen erlebt wurde und erlebt werden kann, dass es bis heute immer wieder neu zu individuellen Infragestellungen und Krisensituationen geführt hat, ist zwischen den Zeilen genauso deutlich lesbar wie die Notwendigkeit kompetenter Begleitender, wie das auch die Erschließung des **Lernprozesses Krisenverarbeitung** aus der Analyse von über 2000 Lebensgeschichten weltweit aus einem Jahrhundert ergeben hatte.

(siehe *Abbildung Spirale Lernprozess Krisenverarbeitung auf der folgenden Seite*)

Der Lernprozess zur Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ führt alle Beteiligten aus der sie belastenden irritierenden **Ungewissheit** (Spiralphase 1): ‚*Was ist eigentlich los ...?*‘ zu der schmerzlichen **Gewissheit** (Spiralphase 2): ‚*Ja, aber das kann doch gar nicht sein ...?*‘ über die anschließend aufbrechende **Aggression** (Spiralphase 3): ‚*Warum gerade ich ...?*‘ gefolgt von der **Verhandlung** (Spiralphase 4): ‚*Wenn ..., dann muss aber ...?*‘ und der **Depression** (Spiral-



phase 5): ‚Wozu ..., alles ist sinnlos ...?‘ bis hin zur **Annahme** (Spiralphase 6): ‚Ich erkenne erst jetzt ...!‘ zu neuer **Aktivität** (Spiralphase 7): ‚Ich tue das ...!‘ letztendlich zur **Solidarität** (Spiralphase 8): ‚Wir handeln gemeinsam ...!‘⁸ Im Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand windet sich der schon betroffene Mensch durch die 8 Spiralphasen hindurch, im Eingangs-Stadium primär *kognitiv-reaktiv* vom ‚Kopf‘ her gesteuert, im Durchgangs-Stadium primär *emotional* vom ‚Herzen‘ her *ungesteuert* und im Ziel-Stadium primär *reflexiv-aktional* von der ‚Hand‘ her gesteuert.

Exemplarisch in Testimonies: Da ist beispielsweise das Bekenntnis einer weißen Schülerin, der mit Schrecken bewusst wird, mit 17 Jahren erstmalig und überdies nur gezwungenerweise nach Soweto gekommen zu sein, wo sie viele ihrer Mitschülerinnen und -schüler unvorstellbar verarmt im Township so ‚selbstverständlich neben ihr‘ leben sah (Testimony Natalie, weiß, S. 88). Da waren die weißen Eltern, die übereinstimmend nicht wollten, „*dass ihre Kinder mit der ‚schwarzen‘ Parallelklasse ins Schulcamp fahren*“ (Testimony Eltern, S. 105). Da war die Lehrkraft, die die Begegnung mit den neuen Förderklassen immer wieder herauszögerte mit dem Argument: „Der kostbare Deutschunterricht dürfe ja nicht ausfallen.“ (Testimony Nicola, weiß, S. 134).

Aber beim Durchlaufen der Krisenspirale entwickeln sich für alle ungeahnte Möglichkeiten. Da erwächst für eine **schon fremde Schülerin** aus dem Township die Chance, neben dem eigenen Schulbesuch unerwartet die eigene Familie und die Freundinnen aus ihrem Umkreis, ihrer ursprünglichen Beheimatung „*kräftig mit zu erziehen und ... mit ihnen das Wissen, das ich in der DSP bekomme*“, zu teilen. (Testimony Glacia, schwarz, S. 139). Das reicht bis zu dem festen Vorsatz, die eigenen Kinder auf eine Schule zu schicken, „*die wie die Deutsche Schule ein Begegnungskonzept hat*“ (Testimony Nadine, schwarz, S. 82).

Da erschließt sich komplementär für die **noch nicht fremden, weißen Schüler** aus ihrer ursprünglichen ‚Furcht‘ vor den *schon fremden schwarzen/coloured* Mitschülern eine anwachsend ‚*ehr-fürchtige*‘ Haltung gegenüber der von jenen zu bewältigenden *vielfachen Herausforderung: schulische und sprachliche Leistung, familiär/soziale Einflussnahme und Gewinnung kultureller/interkultureller Kompetenz* in der alltäglichen Gleichzeitigkeit zweier Welten. Das bedeutet im Einzelnen:

- *schulisch:* das Abschluss-Examen, die Matrik, erreichen
- *sprachlich:* in drei bis vier Sprachwelten gleichzeitig leben: bis zum Schuleintritt in einer afrikanischen Sprache, z. B. Zulu, Afrikaans oder Englisch, bis zur 5. Klasse in der Förderklasse der neuen Sekundarstufe der Begegnungsschule in Englisch, bis zur 10. Klasse die Matrik in Deutsch vollbringen
- *familiär/sozial:* alltäglich neu zur Aufrechterhaltung der Familie, u. a. im Township, selbstverständlich beitragen

⁸ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*. a.a.O., 2003, Bd. 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*, S. 15
 Schuchardt, Erika: *Warum gerade ich ...? Leben lernen in Krisen. Fazit aus Lebensgeschichten eines Jahrhunderts*. Göttingen 2004, 12. Auflage, ausgezeichnet mit dem Literaturpreis, S. 33ff

- *kulturell/interkulturell*: die Balance eigener Identität zwischen zwei Welten halten, das heißt, sie erlernen, sie aushalten und in aktiver Partizipation mit gestalten.

Damit erweist sich die Evidenz meiner **Komplementär-These kollektiv**:

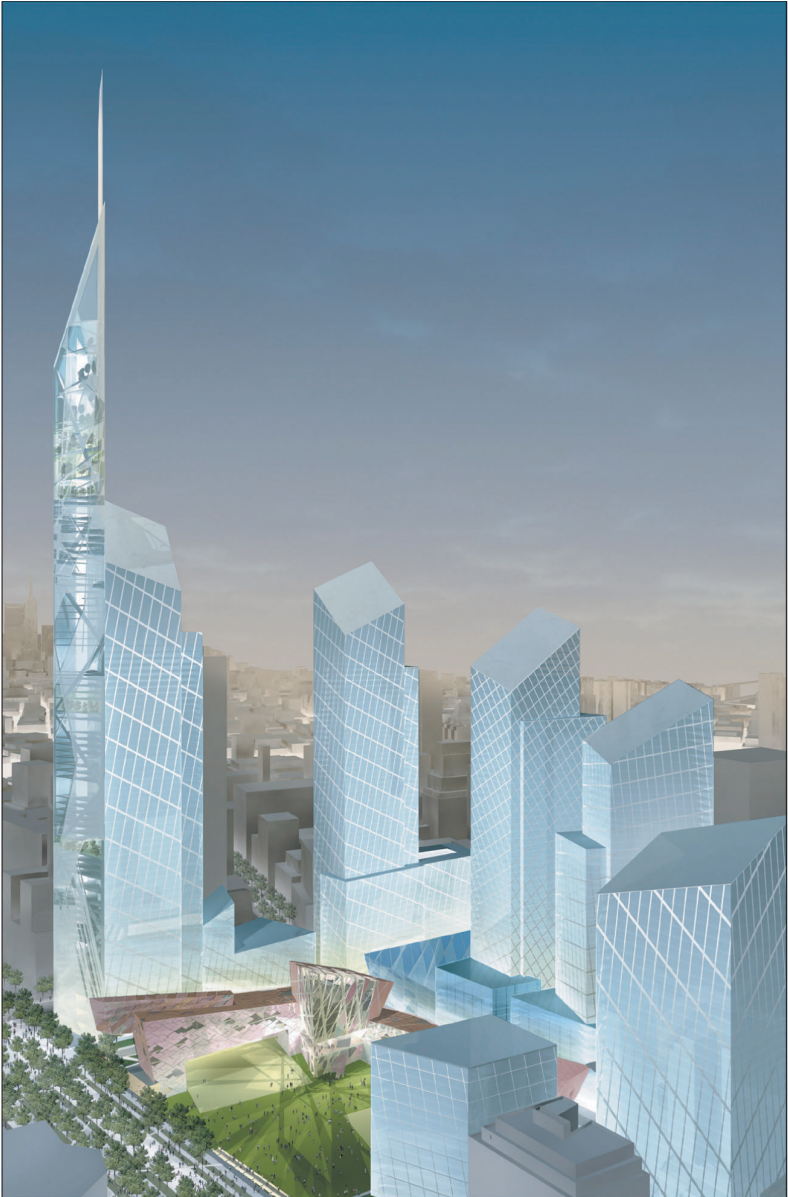


Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Soll Miteinander Leben im Anderssein – ‚Unity in Diversity‘ –
zum Aufbau einer globalen Gesellschaft nachhaltig gelingen,
muss zwischen sozialen Entitäten Individuation
in eigener Kulturalität erlernt, erschlossen, gelebt werden –
komplementär gilt:

Soll zwischen sozialen Entitäten Individuation
in eigener Kulturalität nachhaltig gelingen,
muss Miteinander leben im Anderssein – ‚Unity in Diversity‘ –
zum Aufbau einer globalen Gesellschaft erlernt, erschlossen, gelebt haben.⁹

⁹ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration*, a.a.O., 2003, Band 2 : *Weiterbildung als Krisenverarbeitung*, S. 371



Spirale – Symbol der Seelenreise

Komplementär-Spirale zum Himmel – World Trade Center Denkmal 11.9.2001,
1776 feet spiralförmig aufsteigende ‚Schritte‘-‚Stufen‘ zur ‚Unabhängigkeit‘, zur
Freiheit, Daniel Libeskind, New York 2003

Einblick: Testimonies

Stimmen zur Verarbeitung der Krise ‚Fremdsein‘ ausgewählt aus über 100 Schüler-, Lehrer-, Eltern-, Politiker-Testimonies erhoben an Begegnungsschulen im Südlichen Afrika

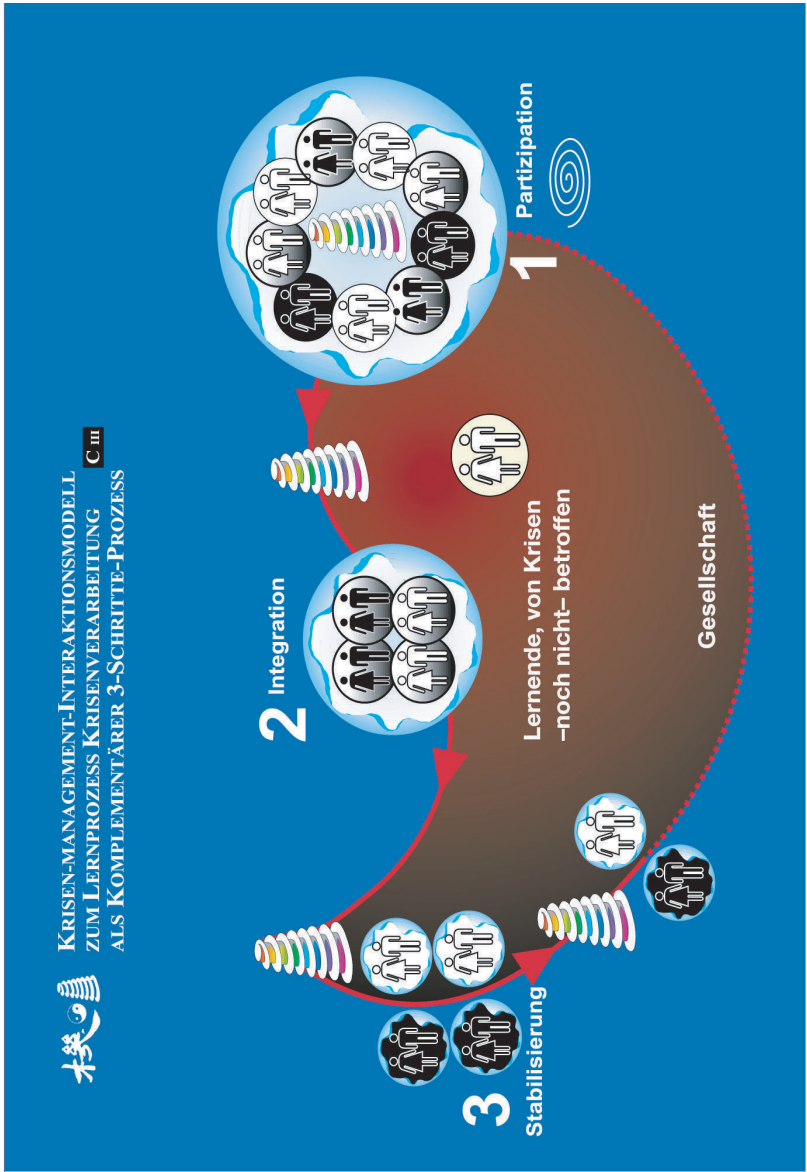
Die Testimonies der Schüler, Eltern, Lehrer und Politiker dokumentieren klar die immer wieder neu auszulotenden Untiefen ‚Andersartigkeit, Fremdsein, schwarz, coloured, weiß‘. Sie machen die schmerzreichen Lernprozesse durch die verfestigten Vorurteils-Mauern jahrhundertalter Krisensituationen von Apartheid anschaulich.

Auffällig häufig gebrauchen alle Autoren für derartige Lernprozesse zur Verarbeitung der Krise ‚Andersartigkeit, Fremdsein‘ übereinstimmend das Wort ‚Zwang‘, vielfältig variiert in Gestalt von „für mich relativ **ungezwungen** ...; ich hatte das Glück, Eltern zu haben, die politisch progressiv waren ...“ (Testimony Sylvia, weiß, S. 149ff); über den Ausruf „zwingt uns keine Freundschaften auf ...!“ (Testimony Nortin, coloured, S. 146ff) bis zur Unterstellung „... uns die neue Versöhnungspolitik aufzuzwingen ...“ (Testimony Peter, weiß, S. 164ff). In keinem Widerspruch dazu steht die Aussage: „Mir ist aufgefallen, dass sich Schüler an der Deutschen Schule – und ich kann mich da nicht ausnehmen – immer dann gegen die ‚Begegnung‘ ... gewehrt haben, wenn die Lehrer so richtig darauf rumgetrommelt haben ... Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen ohne Zwang eine Begegnung stattfindet“ (Testimony Nathalie, weiß, S. 88).

Das Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik *15 Jahre Brückenbau-Begegnungsschule* mit dem Ergebnis gelungener Brückenbauten zur Integration und zur Partizipation erschließt sich in seiner Evidenz als Krisen-Management-Interaktionsmodell anschaulich als komplementär einander bereichernder **3-Schritte-Prozess**, deren Schritte zur Stabilisierung jedoch nur sparsam angedeutet wurden, da Testimonies keine biographischen Lebens- und Lerngeschichten erzählen, wohl aber Schritte zur Integration und zur Partizipation dokumentieren.

Testimonies zur INTEGRATION: Zum 2. Schritt des komplementären 3-Schritte-Prozesses im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung aus der Perspektive ‚noch nicht fremder, weißer‘ Schüler (siehe Abbildung 3-Schritte-Prozess auf der folgenden Seite)

Es ist kein Widerspruch, sondern integraler Bestandteil des Krisen-Management-Modells: Einerseits latenter Zwang, andererseits verborgener Reichtum. Der latente *Zwang* des Begegnungsschul-Konzepts wird von den Stammschülern der Deutschen Schulen im Südlichen Afrika (sog. deutschstämmigen) sowie Eltern, Lehrern, Politikern subjektiv erlebt als Herausgerissen-Werden aus vertrauter Partizipation der ‚weißen‘ Umgebung und Hineingezogen-Werden in die Integration. Es ist der zentrale 2. Schritt Integration im Krisen-Management-Interaktionsmo-



© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
 Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
 Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
 DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

8-2003

dell, der nicht nur auf keinerlei Motivation zurückgreifen kann und nicht selten auf tiefe emotionale Abwehrblockaden stößt, keiner will sich als sog. noch nicht betroffener Bürger von Krisen wie ‚Andersartigkeit, Fremdsein, Apartheid‘ ausgerechnet auf solche *schon* betroffenen Bürger einlassen. Wozu auch? Exemplarisch heißt das im Spiegel von über 100 Testimonies aus Begegnungsschulen:

Testimony H. Ganns, Botschafter, weiß S. 39ff: „Wer an der Integrationsfähigkeit gemischtrassiger Gesellschaften zweifelt, der wäre nach wenigen Tagen oder Stunden mit uns eines Besseren belehrt worden. Da zählte nicht mehr Herkunft oder gar Aussehen, sondern nur noch die Leistung am Arbeitsplatz. Wenn ich voraussetzen darf, dass man dies richtig versteht, so konstatiere ich: meine Fußballspieler waren alle farbenblind geworden. Und deshalb sahen sie besser und vor allem weiter als andere.“

Testimony Sarah, weiß, S. 84f: „Einer meiner ersten Eindrücke, direkt zu Beginn meiner Zeit in Südafrika, war die ... Klassenfahrt. Meine Klasse sollte mit unserer Parallelklasse aus der neuen Sekundarstufe wegfahren. Sowohl viele Eltern, als auch viele Schülerinnen in der Klasse machten sehr deutlich, dass sie dies nicht wollten: Die ‚Schwarzen‘ würden klauen, laute Musik hören und Chips essen, hieß es ... Ich machte einmal eine Umfrage, ob sich jemand vorstellen könne, einen Freund/eine Freundin (Partner/Partnerin) einer anderen Hautfarbe zu haben. 90 Prozent konnten es sich gar nicht vorstellen. Sie seien viel zu verschieden hinsichtlich der Kultur und so, hieß es.“

Ja, die Kultur. Ich habe von meinen weißen Mitschülerinnen wenig Bemühung gesehen, die schwarze südafrikanische Kultur und das schwarze südafrikanische Leben kennen zu lernen ... Mein Berufspraktikum in der 10. Klasse konnte ich z. B. in Takalani, dem einzigen Heim für behinderte Kinder in Soweto, machen. Die allermeisten meiner (weißen) Mitschülerinnen waren noch nie in Soweto gewesen und wussten wenig über die Lebensbedingungen der Menschen, die dort lebten, obwohl einige ja in ihrer Klasse waren.“

Testimony Natalie, weiß, S. 88f: „Als ich in der elften Klasse war, hatten wir einen Englisch-Lehrer, der als Arbeitsgemeinschaft einen Debattierclub anbot ... Verschiedene Schulen aus Johannesburg führten damals regelmäßig Wettbewerbe durch ... Bei den Wettbewerben kamen auch Teams von Highschools aus Soweto ... Als der Besuch in der Schule in Soweto anstand, fiel mir auf, dass ich noch nie in Soweto gewesen war ...“

Als mir dies klar wurde, fiel mir auch auf, dass ich zwar eine Reihe von Mitschülern in der Schule kannte, die aus Soweto kamen, ich aber überhaupt keine Vorstellung davon hatte, wie sie lebten ... In der ... Gastschule gab es in den Klassenräumen ... keine Lampen ... die Fenster und Türen waren zum Teil kaputt ... im Durchschnitt hatten sie 50 Schüler in der Klasse. Irgendwie wurde mir sehr bewusst, wie privilegiert wir an unserer Schule waren. Als der Wettbewerb zu Ende war, war es später Nachmittag. Dennoch war es, als wir die Schule verließen, fast dunkel. Denn über Soweto lag eine dichte, gelbliche Rauchsicht. Es war im Juni, also mitten im Winter, und in den Häusern brannten offensichtlich überall Feuer, die einen furchtbaren Smog erzeugten ...“

Ich muss sagen, dass dieser Besuch in dem Wohngebiet einiger meiner Mitschüler mir mehr über die Wohnsituation in Südafrika vermittelt hat als viele Unterrichtsstunden.“

Testimony Mutter, weiß, S. 105: „1995: Mandela trat sein Amt an, die neue Regierung wurde installiert, Zukunftsvisionen einer Multikulti-Gesellschaft beherrschten die Presse ... Die Eltern der damals 9. Klasse machten aus ihren Herzen keine Mördergrube. Offen und ehrlich gaben sie kund: Sie wollten nicht, dass ihre Kinder mit der ‚schwarzen‘ Parallelklasse ins Schulcamp führen. Ganz im Sinne ihrer Eltern verhielten sich auch die Schüler. Mehrheitlich stimmten sie gegen so ein Camp.“

1998: Drei Jahre später, Elternabend in der Grundschule: Die Lehrerin machte den Vorschlag, in Soweto eine Schule zu besuchen. Die Eltern hatten Angst: Ist es denn auch sicher dort?... Fast alle betreten Sowetos Gemarkung zum ersten Mal. Seit dieser ‚Grenzüberschreitung‘ öffnete sich die Grundschule immer stärker ...Die Leiterin der Neuen Sekundarstufe fand eine neue Partnerklasse aus Soweto für unsere Klassenstufe, und diese Kinder besuchten dann auch die DSJ. Man backte zusammen Waffeln, übte Tänze ein und – die Attraktion! – durfte am Computer üben. Solche Besuchstage waren immer auch Festtage für die Grundschüler und kein Pflichtprogramm.“

Testimony Sylvia, weiß, S. 149ff: „... aber wer sucht schon freiwillig den Kontakt zu Leuten, die von vornherein Ablehnung signalisieren bzw. in aller Deutlichkeit artikulieren ...? Ich muss gestehen, dass ich die Anfangszeit mit der Neuen Sekundarstufe (Begegnungsschule) hauptsächlich mit der offensiven Ablehnung und dem Rassismus meiner weißen deutschsprachigen Mitschüler in Verbindung bringe ... was den allermeisten DHPS-Eltern sicher nicht ungelegen kam. Ich glaube nämlich nicht, dass meine damaligen Mitschüler ganz von alleine und durch eigenes Nachdenken zu dem Schluss gekommen waren, dass der gemeinsame Unterricht mit den Schülern aus den sog. Townships Katatura und Khomusdal ‚recht eklig‘ sein müsse.“

Für mich persönlich war die Begegnung an sich mit meinen neuen Mitschülern eine relativ ungezwungene und natürliche Angelegenheit. Problematisch wurde diese Begegnung für mich erst dadurch, dass sie von den allermeisten meiner weißen Mitschüler nicht verstanden, geschweige denn gut geheißt wurde. Von „Begegnung“ im Sinne eines Näher- und Entgegenkommens konnte in dieser ersten Phase des Projekts ‚Begegnungsschule DHPS‘ einfach nicht die Rede sein.“

Testimony Peter, weiß, S. 164ff: „Es ist jedoch wahr, dass schwarze Schüler oft auch sehr rassistisch waren. Untereinander verstehen sich die verschiedenen schwarzen Stämme nicht immer blendend. Oft hörte man im Vorbeigehen, wie z.B. ein Hereromädchen sagte, dass ein bestimmter schwarzer Junge nur ein ‚dummer Wambo‘ sei. Einige farbige Schüler hatten sehr viel Negatives über die Schwarzen zu erzählen. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass ich von einigen schwarzen Schülern, einfach weil ich weiß bin, als weißer ‚Unterdrücker‘ und ‚Plünderer‘ eingestuft wurde. Mit diesen Beispielen will ich natürlich keine be-

stimmten Gruppen für Rassismus verantwortlich machen. Im Gegenteil: ich will zeigen, dass es ein sehr komplexes soziales Problem ist, über das sich keiner aufgrund seiner Hautfarbe erheben fühlen darf.“

Testimonies zur INTEGRATION: Zum 2. Schritt des komplementären 3-Schritte-Prozesses im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung aus der Perspektive ‚schon fremder coloured/schwarzer‘ Schüler
(siehe Abbildung 3-Schritte-Prozess auf der folgenden Seite)

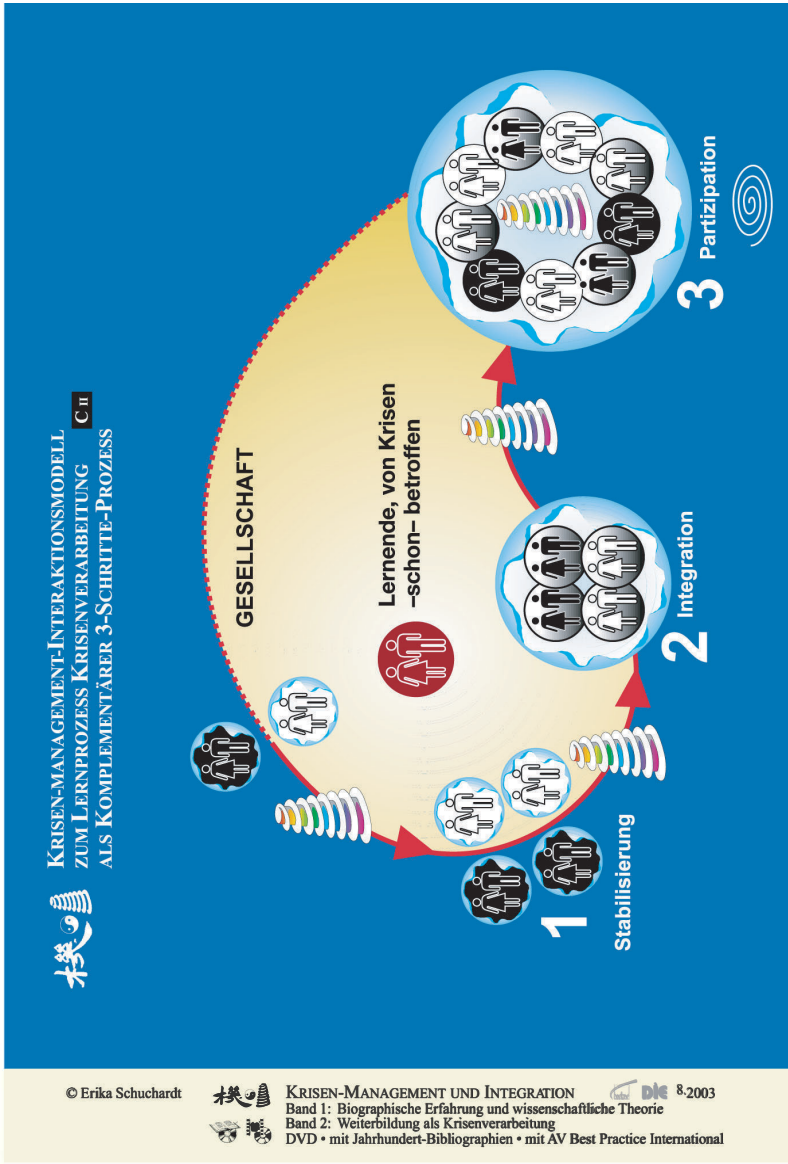
Die komplementären – in gegenläufiger Richtung bereichernd gerichteten – Schritte coloured/schwarzer Schüler aus der Stabilität über die Integration zur Partizipation im Universal-Krisen-Management-Interaktionsmodell spiegeln sich exemplarisch in den folgenden Testimonies zum 1. Schritt Stabilisierung im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung wie folgt:

Testimony Nadine, coloured, S. 82: „Fächer wie Sport und Arbeitsgemeinschaften haben geholfen, die Begegnung mit den deutschsprachigen Kindern zu verwirklichen. Dann kam der 10. Jahrgang, und von da an war Schule wirklich traumhaft. Außer bei Kleinigkeiten wurden wir als richtige Mitschüler anerkannt. Wenn ich einmal Kinder habe, werde ich sie sicher auf eine Schule schicken, die wie die Deutsche Schule ein Begegnungskonzept hat. Allerdings meine ich, dass es besser wäre, sie könnten von Anfang an in die Schule gehen ... Wenn die Kinder schon im Kindergarten in die Schule integriert werden, merken sie eigentlich gar nichts von einem so genannten Integrationskonzept. Und natürlich ist das Sprachenlernen in diesem Alter viel einfacher, das geht beim Spielen.“

Testimony André, coloured, S. 97: „Ich betrachte mich selbst als sehr glücklich, Teil des Begegnungsprogramms der DSJ gewesen zu sein. Heute lebe ich in Europa, reise, sehe und erlebe viel und verwirkliche täglich einen Traum. Der Vielfalt an Menschen verschiedener Nationalität, die hier zusammen leben und arbeiten, wäre ich daheim in Südafrika nie begegnet ... Für uns alle hat die DSJ eine Tür zur Welt geöffnet...“

Testimony Shahida, coloured, S. 99f: „Wer hätte gedacht, dass ich als erstes nicht-deutsches und nicht-weißes Mädchen Headgirl an der Deutschen Schule Johannesburg werden würde?... Die Erfahrung Headgirl war für mich selbstverständlich das positivste Erlebnis an der Schule, und es war für mich eine große Ehre, die DSJ, meine Schule, bei Schulveranstaltungen nach innen und nach außen zu vertreten.“

Testimony Danielle, coloured, S. 91: „Die Arbeitsgemeinschaften waren wichtig, weil wir alle freiwillig daran teilnahmen. Das war die natürlichste Art, sich zusammen zu finden. Wir wollten das gleiche machen, also Volleyball spielen, und das lief dann eben. Die Integration, die ich in den Arbeitsgemeinschaften



problemlos erlebt habe, gab mir auch die Sicherheit, als die F-Klasse aufgelöst wurde und wir im 10. Jahrgang neue Klassen bildeten.“

Testimony Rosa, schwarz, S. 152f: „Die weißen Mitschüler hatten Schwierigkeiten damit, uns schwarze Mitschüler zu akzeptieren, sie waren politisch dafür zu wenig vorbereitet. Das äußerte sich auf ganz unterschiedliche Weise: Mal drückten sie sich die Nasen zu, wenn sie, die Edlen, an unseren Klassenräumen vorbeirasteten, mal wurden die von Schwarzen benutzten Toiletten bewusst gemieden, mal wurden die Tische im Esssaal demonstrativ verlassen, wenn sich einer von uns ‚Farbigen‘ oder Schwarzen dazusetzen wagte. Eine Vermischung wurde konsequent vermieden.“

Testimony Anna-Paula, schwarz, S. 160ff: „Natürlich haben wir uns ständig Gedanken gemacht, wie man sich unter Weißen eigentlich zu benehmen hatte. Ständig lief man mit einem erbärmlichen Minderwertigkeitskomplex herum, weil man die Vorurteile über uns Schwarze kannte und jetzt darum bemüht war, sie auf keinen Fall zu bestätigen. Ständig hatte ich die Angst, ich könnte durch große Anstrengungen oder langen Aufenthalt in der Sonne ins Schwitzen geraten und würde ein nicht korrekt gebügeltes Hemd tragen. Natürlich schämte ich mich der zu kleinen Sandalen (für neue hatten meine Eltern kein Geld), aus denen schon der große Zeh vorn herauschaute, und der Schuluniformrock war zu groß geraten, weil meine Eltern schon beim Kauf bewusst einkalkuliert hatten, dass er ja die nächsten Jahre auch noch passen musste. Die Mehrheit der Eltern aus dem Fremdsprachenweig war sehr arm.“

Testimony Antonio, schwarz, S. 169ff: „Ich respektierte alle Normen und Regeln an der Schule und protestierte eigentlich nur, wenn man gegen diese Regeln verstieß und die Rechte von Leuten meiner Hautfarbe nicht respektierte. Das geschah natürlich gelegentlich.

Als ich zum Beispiel 1996 die Klasse 9 besuchte, behauptete eine Lehrerin, dass ihr Portemonnaie von einem Schüler der Neuen Sekundarstufe gestohlen worden sei, obwohl sie keinerlei Beweise dafür besaß. Ich wusste zufällig, wer ihr das Portemonnaie weggenommen hatte, und diese Person war mit Sicherheit weder schwarz noch aus der Neuen Sekundarstufe. Ich fragte sie, wie sei darauf komme, dass der Dieb ein Mitglied der Neuen Sekundarstufe sei, und es stellte sich heraus, dass sie diese Verdächtigung tief als Vorurteil in sich trug und dieses spontan aus ihr hervorgebrochen sei. Aus Protest verließ ich den Klassenraum.

Seitdem habe ich diese Lehrerin anders gesehen und habe möglichst jeden näheren Kontakt mit ihr vermieden, obwohl ich Schüler ihrer Klasse war. Ich war derartig verletzt von einem solchen Verhalten, dass sogar meine Leistungen in diesem Fach nachließen und ich am Ende des Jahres nur mit Mühe die Versetzung schaffte. Vielleicht werde ich irgendwann einmal in der Lage sein, diesen Konflikt von damals mit ihr offen anzusprechen ...

Viele Weiße an der DHPS hatten die Vorstellung, Schwarze seien schmutzig und hätten den Kommandos der Weißen zu folgen. So warf einmal ein weißer Junge einen Bleistift auf den Fußboden und erwartete von mir, dass ich ihn

aufhobe. Und er wurde wütend, als ich mich dieser Erwartung widersetzte. Er beschimpfte mich als ‚Kaffer‘, was für Farmkinder ein beliebtes Schimpfwort für Schwarze war. Weil die meisten Arbeiter auf der Farm schwarz sind, gehen einige weiße Farmkinder automatisch davon aus, dass Schwarze ihnen unterlegen sind. Während meiner 6 Jahre an der DHPS habe ich solche Einstellungen und die hierauf basierenden Konfrontationen immer wieder angetroffen, bin sie allerdings nicht offen angegangen, sondern habe sie nur zu vermeiden versucht. Es wird wohl lange dauern, bis alle Spuren solcher Vorurteile an der DHPS gänzlich verschwunden sind.“

Testimony Jitesh, coloured, S. 178f: „Da war noch ein Aspekt, der mir in Hermannsburg imponierte. Gegensätze zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft und Rasse gab es nicht, es war nie ein Thema. Ich war indischer Abstammung und ein Hindu. Das wurde einfach akzeptiert, und ich habe viel von den Christen gelernt. Bevor ich nach Hermannsburg kam, hatte ich kaum Berührung mit Christen. Vor allem im Religionsunterricht, an dem ich auch als Hindu teilnahm, erweiterte sich mein Wissen. Und der Religionsunterricht war auch die Plattform, die andersgläubigen Mitschüler über Sitten und Riten der Hindus zu informieren. Aufgefordert vom Lehrer, musste ich immer wieder meine religiösen Erfahrungen in das Unterrichtsgespräch einbringen, musste erklären, warum Hindus sich bei bestimmten Gelegenheiten das Haupthaar scheren oder sich eine bestimmte Zeit lang nicht rasieren. Das ist dann der Fall, wenn ein Familienmitglied stirbt. Heute noch bin ich dankbar für diese Erfahrung der gegenseitigen Herausforderung. Der christliche Einfluss hat mich nicht in meinem eigenen Glauben gestört, ich habe aber neu nachdenken gelernt ...“

Testimony Andile, schwarz, S. 180ff: „So habe ich die Begegnungsschulen erfahren: das Austragen von Konflikten in kritischen Situationen, auch wenn das nicht immer einfach war, ohne Aggression und Gewalt ...“

Heute, mehr als ein Jahr nach meinem Schulabgang, ist mir bewusst: Hermannsburg hat uns auf das Leben vorbereitet, einfach weil wir gezwungen waren, uns miteinander auseinanderzusetzen und uns gegenseitig zu verstehen, bei allen rassischen und kulturellen Unterschieden. Ich treffe noch ab und zu ehemalige Klassenkameraden aus der Townshipschule. Viele sind vorzeitig aus der Schule abgegangen, und ich frage mich, was aus mir geworden wäre, wenn ich dort meine Schullaufbahn fortgesetzt hätte.“

Testimonies zur PARTIZIPATION: Zum 1. Schritt des komplementären 3-Schritte-Prozesses im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung aus der Perspektive ‚noch nicht fremder weißer‘ Schüler
(siehe Abbildung 3-Schritte-Prozess auf Innendeckel im Buch hinten)

Testimony M. Stimpel, Lehrer weiß, S. 57ff: „Ich glaube, dass ich den Menschen in Südafrika mehr Dank schulde als sie mir und als ich ihnen durch mein Lehren dort habe abstaten können. Wenn man mich aufforderte, in kurzen

Worten zu sagen, was ich aus Südafrika mitgenommen habe, dann kann ich dies in nur 3 Wörtern leisten: sie zeigten mir Freundlichkeit, Mut und Demut als den Weg, den ich in meinem weiteren Leben zu gehen hätte.“

Goethe hat einmal geschrieben: ‚Man weiß erst, dass man ist, wenn man sich in anderen wieder findet.‘ Ich danke den Menschen in Südafrika, dass sie mir diese Möglichkeit gegeben haben. Seitdem weiß ich, dass, wer einmal in Afrika gewesen ist, nie mehr wird unglücklich sein können.“

Testimony R. Löchelt, Schulleiter weiß, S. 109f: „1980 ... Die Öffnung der Schule ... ein mühsamer und zum Teil schmerzhafter Prozess ... Die tägliche Arbeit der Begegnung im Namen junger Menschen hat vielen jungen Menschen zu einer Einstellung der Toleranz und der Mitmenschlichkeit verholfen! Sie äußert sich – allen Konflikten zum Trotz –: durch Beobachten mit offenen Augen, durch Zuhören mit offenen Ohren, durch gemeinsames Tun, durch vorbildhaftes Verhalten von Lehrern und Eltern, und last but not least durch das Lehren der deutschen Sprache, durch das Lehren von zwei Landessprachen ...

2002: Schüler werden bereits im Kindergartenalter neben ihrer Landessprache auch im deutschsprachigen Umfeld der DSJ deutsche Kultur und deutsche Sprache erfahren, auf dass Begegnung im 3. Jahrtausend weiterentwickelt werde!“

Testimony Nina, weiß, S. 122: „Mir kommt in diesem Zusammenhang das Bild eines Schachspiels in den Sinn: Schwarz und Weiß vertieft im Spiel. Keine Gleichmacherei, aber auch keine Dominanz einer Farbe. Respekt vor dem Gegenüber, der mehr ein Partner als ein Gegenüber ist. Ich denke an Schiller, der meint, der Mensch sei nur da ganz Mensch, wo er spiele. Das Spiel des Lebens, will es gelingen, kann nicht einfarbig, sondern muss bunt und vielfältig sein. Dies habe ich an der DSK erfahren, in mannigfacher Form, auch in der Begegnung mit mir fremden Jugendlichen auf schwarzen Feldern mit unterschiedlicher Verweildauer.“

Testimony Vera, weiß: S. 132ff „Die ersten Begegnungen mit schwarzen Schülern sind meiner Meinung nach nicht immer positiv verlaufen ... Ein besonderer Fall war ein schwarzer Junge, der schon deutsch sprechen konnte und deswegen sofort in unsere Klasse kam. Er stellte uns immer als Rassisten dar, da er der einzige Schwarze war. Es war sehr schwer, die Situation in den Griff zu bekommen ... Von 1995 bis 1999 war ich 5 Tage in der Woche im Schülerheim der DSP. Dort sitzen die buntesten Vögel aus vielen verschiedenen Ländern: Russland, Botswana, Bulgarien, Deutschland, Mozambique, Schweiz ... Hier lernt man, auf friedliche Art mit anderen Menschen zusammen zu leben. Da wir für längere Zeit auf sehr engem Raum untergebracht waren, stellte das eine große Herausforderung für uns dar. Anpassungsfähigkeit und Toleranz waren da sehr wichtig. Trotz Heimweh, Auseinandersetzung und Tränen weiß ich im Nachhinein, dass die Zeit sehr wertvoll und lehrreich war.

Der Rückblick auf die 12 Schuljahre in Südafrika machte mich sehr glücklich. Auf sämtlichen Gebieten wurde ich mit Menschen und ihren Kulturen aus aller Welt konfrontiert und habe die Chance gehabt, meinen Horizont zu erweitern

und mir aus vielen unterschiedlichen Perspektiven eine Meinung zu vielen Themen zu bilden.“

Testimony Nicola, weiß, 134f: „Begegnungsschule‘ werden wir genannt; das hört sich auch ganz passend an. Doch als bei uns in der 8. Klasse der damalige ‚Teilzweig‘ eingeführt wurde, wurden die Begegnungen nicht besonders gefördert. Im Gegenteil, als ich unseren Klassenlehrer wiederholt fragte, ob wir uns nicht der neuen Klasse vorstellen könnten, wurde der Vorschlag immer wieder abgelehnt. Der kostbare Deutschunterricht dürfe ja nicht ausfallen. Deshalb zögerten sich die Bekanntschaften etwas länger hinaus, doch spätestens nach vollständiger Integration in der 10. Klasse kannten wir uns recht gut.“

A. Uhlig, Schulleiter, weiß, S. 142: „Also können wir mit einem gewissen Stolz feststellen: Das Konzept der Begegnungsschulen hat sich bewährt. Alle haben davon profitiert: Das Kollegium – es hat neue Erfahrungen gesammelt, die neue Schülerschaft – viele haben inzwischen erfolgreich die Schullaufbahn absolviert, unsere Stammschüler und die Elternschaft. So ist es in den vergangenen Jahren zu Freundschaften der verschiedenen Rassen auf allen Ebenen gekommen, und einige dieser Freundschaften werden bestimmt sehr langfristig sein.“

Testimonies zur PARTIZIPATION: Zum 3. Schritt des komplementären 3-Schritte-Prozesses im Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung aus der Perspektive ‚schon fremder, coloured/schwarzer‘ Schüler
(siehe Abbildung 3-Schritte-Prozess auf Innendeckel im Buch hinten)

Testimony Brenda, schwarz: „When I got to be in the Olympic Team that was not the end of my achievements. Instead, it was only the beginning. Allow me to introduce to you the new prefect of the German School for the year 2002. (...) Yet I promise again that the Deutschen Schulen in the whole world haven't heard the last of Brenda M.“

Testimony Nikki, coloured, S. 119f: „Mein Resümee sieht so aus: ich habe erfahren, dass eine Schule nicht nur eine Einrichtung fürs Fachlernen sei, sondern auch Respekt vor anderen Menschen und Kulturen vermitteln kann, und dies alles bei einem hohen Maß an Freiheit und der Möglichkeit und dem Auftrag, seine Persönlichkeit in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den anderen zu entwickeln.“

Testimony Ruvé, schwarz, S. 115f: „In meiner Zeit in der DSK begegneten mir südafrikanische und internationale Kulturen und ich lernte verschiedene Leute kennen. Ich hatte Xhosa- und Moslemfreunde, aber auch Bekannte aus Österreich, England und natürlich aus Deutschland. Am wichtigsten war mir jedoch die Einsicht, dass wir, obwohl wir anders aussahen und verschiedene Muttersprachen hatten, doch alle gleichberechtigte Jugendliche waren, die versuchten, ihre verschiedenen Rollen im Leben zu finden. Diese Erfahrung wirkt noch heute

in mir nach, zumal ich als Südafrikanerin und Bahai an die Einheit der Menschen glaube und der Meinung bin, dass wir unsere Unterschiede gemeinsam feiern und nicht darüber streiten sollten.“

Testimony Steve, schwarz, S. 117f: „Wenn ich zurückdenke – ich besuchte vor 1994 zwei Grundschulen im Township – so waren wir ursprünglich in unserer Nachbarschaft 6 Kinder im gleichen Alter: 2 davon sind heute drogenabhängig, 2 weitere sind erschossen worden, und nur einer hat seine Schulzeit erfolgreich beendet ... Ohne Zweifel hätte mein Leben einen anderen Verlauf genommen, wenn ich nicht an der DSK-Begegnungsschule gewesen wäre, vor allem hätte ich mir eine solche Schule ohne die finanzielle Unterstützung aus Deutschland niemals leisten können. Meine Freunde aus Guguletu haben dagegen kaum eine Chance, aus dem Teufelskreis von schlechter Schulbildung, Arbeitslosigkeit, Drogen und Gewalt herauszukommen. Dass ich jetzt an der renommierten UCT (University of Cape Town) studieren darf, empfinde ich gleichermaßen als Auszeichnung wie als Verpflichtung. Herzlichen Dank, DSK!“

Testimony Jihad, coloured, S. 123f: „Ein großer Unterschied zwischen Schülern der DSK und südafrikanischen Schülern ist der Respekt gegenüber den Lehrern. Ich glaube, dass die DSK-Schüler ab und zu ihre Meinungsfreiheit ausnutzen und manchmal zu frech sind. In südafrikanischen Schulen würde man nie etwas gegen einen Lehrer sagen, da man sonst sofort bestraft würde. Vielleicht sollen wir gegenseitig voneinander lernen und weder zu ungezogen noch zu angepasst im Umgang mit den Lehrern sein.“

Testimony Isabelle, schwarz, S. 140: „Am 10.01.1996 bin ich in die DSP gekommen. Ich war die einzige Schülerin aus der Boikgantsho Primary School in Mamelodi (Township bei Pretoria) ... Am Ende des ersten Tages habe ich gedacht: Das ist der Anfang eines neuen Lebens ... Von der Zeit an bin ich eine andere Person geworden ... Die Deutsche Schule hat mich wirklich verändert... Man bekommt die Chance, Fremdsprachen zu lernen, und für gute Arbeit wird man mit einer eindrucksvollen Matrik-Urkunde belohnt. Ich bin überzeugt, dass die Deutsche Schule Pretoria eine wunderbare Schule ist.“

Testimony Glacia, schwarz, S.139: „Ich bin froh, mein Leben in dieser Schule verbringen zu können, weil sie mir die besten Chancen für mein zukünftiges Leben gibt. Ich weiß aber auch, dass Gott mir eine Chance gegeben hat, um hier die beste Erziehung zu bekommen. Ich erziehe meine Familie und meine Freundinnen, die im Township zur Schule gehen, kräftig mit und teile mit ihnen das Wissen, das ich in der DSP bekomme. Die Lehrer hier lehren uns, selbständig und unabhängig zu arbeiten. Ich bedanke mich bei der Deutschen Regierung, dass sie uns eine Chance gibt, eine bessere Ausbildung zu bekommen.“

Testimony Anderson, schwarz, S. 184f: „... nach Hermannsburg ging ich mit sehr gemischten Gefühlen. Zum einen hatte ich gehört, dass die Deutschen keine Schwarzen mögen, zum anderen konnte ich mir nicht vorstellen, für längere Zeit so weit weg von meiner Mutter zu sein. Dann kam alles ganz anders: Mein

Vorurteil, die Deutschen betreffend, stimmte in keiner Weise ... Im September 1999 begann dann ein Märchen wahr zu werden. Das Natal-Midlands-Team wurde zu Vergleichskämpfen nach Argentinien eingeladen, und ich sollte dabei sein ... Wermutstropfen Reisekosten ... Die Öffentlichkeitsreferentin der Deutschen Schule half ... in einem Monat hatte sie das Geld zusammen ...

Inzwischen beginnen für mich die Matrik-Vorbereitungen, bald werde ich die Schule ... verlassen. ... ich habe mich an der Universität Port Elizabeth für Sport-Marketing und -Administration beworben ... Hinzufügen möchte ich ..., dass ich ... als erster schwarzer Junge ins Präfekten-Amt (Schülervertreter von Lehrern und Schülern) gewählt wurde, was mich sehr, sehr glücklich machte ...“

Testimony Nicolette, coloured, S. 93ff: „Man sagt, das Leben beginne mit der Geburt, aber ich glaube, dass das Leben erst da beginnt, wo man sich von dem trennt, was behaglich und komfortabel ist.“

„Im Vertrauen darauf betrat ich zum ersten Mal den Boden der Deutschen Schule zu Johannesburg. Das riesige graue Gebäude, das sich da vor mir erhob, war wie eine ganze neue Welt, die nur darauf wartete, mich zu verschlucken. Ich hatte keine Freunde, ich konnte kein Wort der Sprache verstehen, die da um mich herum gesprochen wurde, und gerade, als ich dachte: ‚Oh Gott, jetzt ist es um mich geschehen‘, geleitete mich eine freundliche Dame zu meinem Klassenzimmer und versicherte mir auf Englisch, dass ich dort höchst willkommen sei.“

„Die Bitterkeit und die Ressentiments der Apartheidszeit leben in vielen Angehörigen der älteren Generation noch weiter und verfolgen sie. Was damals geschehen ist, war unerträglich, und die Geschichten voller Qual, die die Angehörigen der älteren Generation an ihre Verwandten weitergeben, erschwert es nicht wenigen jungen Leuten beträchtlich, die Vergangenheit zu vergessen, die sie ja nicht mehr erlebt haben. Wir erleben das an den Schulen, am Arbeitsplatz, praktisch überall.“

„Alles in allem sehe ich meine 8 Jahre an der DSJ von 1996–2003 als die Grundlegenden Jahre in meinem Leben. An einer Deutschen Schule zu sein, hat mir eine Fülle von Möglichkeiten für mein Leben eröffnet und eine andere Sicht auf viele Dinge mitgegeben.“



Spirale – Symbol der Seelenreise
Spiral-Windungen der Scala eliciodale öffnen den Zugang zu den
Vatikanischen Museen und Bibliotheken, Rom 1932



Spirale – Symbol der Seelenreise

Spiral-Schlange – als bezwungener feuerspeiender Uräus. Das dritte Auge auf dem Chepresan der ägyptischen Pharaonen als Ausdruck strömender Energie, Einsicht –; dieses Strömen auszulösen, ist die wahre Aufgabe auf Ganzheit gerichteter Heilung bzw. Heiligung

Ausblick: Brücken in die Zukunft

Brückenbau – 15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika – auch ein Auftakt zur UN-Weltdekade 2005–2014 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Die *Begegnungsschulen im Südlichen Afrika* haben Brückenpfeiler in die Zukunft für das Zusammenleben in Einer Welt errichtet, innerhalb von 15 Jahren sind sie nicht nur Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik, sie sind auch Auftakt für die UN=Weltdekade Nachhaltigkeit lernen.

Die Generalkonferenz der Vereinten Nationen hat im Dezember 2002 in New York die UN-Weltdekade 2005-2014 ausgerufen:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Der Generalsekretär der UNO, Kofi Annan, erklärte: *„Unsere größte Herausforderung im 21. Jahrhundert ist, die noch so abstrakt erscheinende Idee einer nachhaltigen Entwicklung zur Realität für alle Menschen dieser Erde zu machen.“*¹⁰ Grundlage für die UN-Dekade ist der Delors-Report ‚Bildung im 21. Jahrhundert‘, der von der Weltkommission für Bildung unter Leitung des ehemaligen EU-Kommissionspräsidenten Jacques Delors 1996 vorgelegt wurde¹¹. Die **Leitlinien des Delors-Berichts** intendieren die Transformation des organisierten Lehrbetriebes in eine moderne Lerngesellschaft im 21. Jahrhundert.

Es ist bemerkenswert: *15 Jahre Begegnungsschulen im Südlichen Afrika* dokumentieren in über **100 Testimonies** von Schülern, Lehrern, Eltern, Politikern eindrucksvoll, was Bildung für nachhaltige Entwicklung heißen kann.

Die Testimonies erweisen sich als Bausteine der im Delors-Report geforderten **4 Brückenpfeiler** für ein globales Miteinander-Leben. Das sind:

1. Brückenpfeiler:

Erweitertes und transformiertes Lernen *über* den Wissenserwerb hinaus **zum Verstehen der neuen globalen Herausforderungen**

2. Brückenpfeiler:

Erweitertes und transformiertes Lernen *über* die erworbene Handlungskompetenz hinaus **zum Aneignen des Handlungsmotivs**

3. Brückenpfeiler:

Erweitertes und transformiertes Lernen *über* die Kenntnis von Menschenrechten hinaus **zur Einsicht in die Unteilbarkeit der Menschenwürde**

4. Brückenpfeiler:

Erweitertes und transformiertes Lernen *über* die individuelle Lebensgestaltung hinaus **zum Erlernen von Partnerschaft und Verantwortung** für das Zusammenleben in einer global vernetzten Welt

¹⁰ Annan, Kofi: *Brücken in die Zukunft*. Frankfurt 2001 Original-Titel: *Crossing the Divide. Dialogue among Civilisations*

¹¹ Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Weltkommission „Bildung im 21. Jahrhundert“* (Delors-Report). Neuwied 1997

Die Testimonies sind in der Tat Bekenntnisse: Wir Schüler der Begegnungsschulen sind alle gleichermaßen *schon* fremd und *noch nicht* fremd und gehören in der Einen Welt zusammen, wie gleicherweise „*die Staaten a l l e ‚Entwicklungsländer‘ sind*“ – wie die Rio-Nachfolgekonferenz 2002 in Johannesburg erstmalig anerkannte -, denn nachweislich hat bisher kein Land das Umsteuern auf Nachhaltigkeit und den Generationenvertrag geschafft.

Die Begegnungsschulen sind damit auch ein Hoffnungszeichen dafür, dass dem von Samuel Huntington befürchteten „*Clash of Civilisation*“¹² das Lernen von Nachhaltigkeit entgegen gestellt werden kann. Basis dafür ist, sich lokal und weltweit den Herausforderungen und Krisen zu stellen. Dazu gehört auch die Krise ‚Fremdsein‘.

Nicht zuletzt belegen die vorliegenden Testimonies die Evidenz der **Zukunfts-These** der Autorin:



Krise – auch ein verborgener Reichtum

Die Verarbeitung der Krise, hier ‚Fremdsein‘, ist im Krisen-Management-Modell zum Lernprozess Krisenverarbeitung nachhaltig lehrbar, lernbar, institutionalisierbar und professionalisierbar.¹³

Folgen wir der Spur des Philosophen und Naturwissenschaftlers Hans Jonas in seinem Nachdenken über das Prinzip Verantwortung, dann entdecken wir schon bei ihm die aus der ‚Heuristik der Furcht‘¹⁴ erwachsende ‚Heuristik der Ehrfurcht‘¹⁵ gegenüber dem ‚Fremden‘, aus meiner Sicht die nachhaltig tragfähigste Brücke in die Zukunft.¹⁶

¹² Huntington, Samuel P.: *Clash of Civilisation?* In: Foreign Affairs 1993. *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* München/Wien 1996

¹³ Schuchardt, Erika: *Krisen-Management und Integration.* Doppelband mit DVD. Bestseller der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Band 1: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie.* Band 2: *Weiterbildung als Krisenverarbeitung.* DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien und • mit 18 AV Best Practice International. Bielefeld 8. überarb. und erw. Auflage 2003

¹⁴ Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.* Frankfurt a.M. 1979, S. 63ff und 390ff

¹⁵ Jonas, Hans: a.a.O., S. 390ff

¹⁶ Annan, Kofi: *Brücken in die Zukunft.* Frankfurt a.M. 2001. Original-Titel: *Crossing the Divide. Dialogue among Civilisations*



Spirale – Symbol der Seelenreise
Erlösungs-Spirale – Schlußbild aus Faust II,
Inszenierung Peter Stein, EXPO Hannover 2000



Anhang

Bausteine zum Brückenbau in die Zukunft

1. Ausgewählte Literatur zu Begegnungsschulen im Südlichen Afrika	248
1.1 Schule und Erziehung im Südlichen Afrika der Apartheid und Post-Apartheid	248
1.2 Zum politischen und gesellschaftlichen Hintergrund in Südafrika	255
1.3 Kultur und Interkultur	265
1.4 Kinder- und Jugendbücher	269
2. Ausgewählte Medien	272
Internetquellen für Filme	274
3. Ausgewählte Organisationen und Kontaktadressen	275
Visionen:	285
22 Bild-Text-Geschichten in vier Sprachen • Deutsch • Englisch • Afrikaans • Zulu	286
14 Abbildungen	294

1. Ausgewählte Literatur zu Begegnungsschulen im Südlichen Afrika

1.1 Schule und Erziehung im Südlichen Afrika der Apartheid und Post-Apartheid

Adler, Tine: Erwachsenenbildung in Südafrika: eine Untersuchung zur gegenwärtigen Situation. München, Utz 2002. Zugl. München, Univ., Diss. 2002. (Münchener Beiträge zur Bildungsforschung)

Alexander, Neville: Die Bedeutung der Sprachpolitik in der Entstehung einer neuen historischen Gemeinschaft in Südafrika. In: Staat und Gesellschaft in Afrika. VAD Jahrestagung, 1995. Peter Meyns (Hrsg.). Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland. – Münster ...: Lit Verl., 1996. – (Schriften der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland; 16), S. 209–219

Alexander, Neville: Educational strategies for a new South Africa. In: Education: from poverty to liberty. Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa. Ed. by Bill Nasson ... – Cape Town ...: David Philip, 1990, S. 166–180

Alexander, Neville; Ludwig Helbig: Schule und Erziehung gegen Apartheid. Befreiungspädagogik in Südafrika. Frankfurt 1988

Asmal, Kader: Education and democracy in South Africa today. Kader Asmal; Wilmot James. In: Daedalus (Cambridge/Mass.). 130 (Winter 2001) 1, S. 185–204

Auerbach, Franz: Measuring educational development in South Africa. SA Institute of Race Relations. Johannesburg 1979

Bamberg, Ingrid: Éducation et démocratisation en Afrique du Sud: le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités. In: Autrepant (Bondy) (2001) 17, S. 91–110

Boehm, Ullrich: Education and employment in post-apartheid South Africa. A case study in the Western Cape. Leipzig, Universität Leipzig 2000. (sept working paper no. 4, 2000)

Bozzoli, G. R.: Education is the key to change in South Africa. Johannesburg 1977

Brand, Heinie: Quality indicators for South African schools against the background of international practices. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Democratic transformation of education in South Africa. Seminar Report No.3, 2001, S. 79–88

Brock-Utne, Birgit: Language, democracy and education in Africa. – Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet 2002. – 47 S.: Lit. S. 43–47 (Discussion Paper Nordiska Afrikainstitutet; 15)

Bush, T.: School governance in the new South Africa. In: T. Bush; J. Heystek. Compare (Abingdon). 33 (June 2003) 2, S. 127–138

Carrim, Nazir: Race and inclusion in South African education. In: IDS Bulletin (Brighton). 34 (2003) 1: Education inclusion and exclusion: Indian and South African perspectives, S. 20–28

Changing management to manage change in education: Report of the Task Team on Education Management Development. Ed. by Helene Perold ... Department of Education, South Africa. – o. O., CTP Book Pr. 1996

Chisholm, Linda: Redefining skills. Black education in South Africa in the 1980s. In: Apartheid and Education. (Hg.) Kallaway, Peter. Johannesburg 1984

Clausewitz, Bettina von (Hg.): Ein schwarzes Kind kommt zornig zur Welt. Südafrikanische Protokolle. Wuppertal 1987

Coetzee, J.; Smith, T. (Hg.): International Conference on Educational Change. Discourse in education and change. University of South Africa. Pretoria 1996

Christie, P.: Equality in Curriculum in Post-Apartheid South Africa. In: Journal of Education 18,1 1993, S. 5–18

De Klerk, Jeanette: The values underlying quality and equality in educational transformation. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Democratic transformation of education in South Africa. Seminar Report No 3, 2001. Johannesburg 2001, S.37–44

Department of Education (Hg.): Education White Paper 3. A programme for the transformation of Higher Education. Government Gazette Vol. 386, No 18207. Pretoria 1997

Department of Education (Hg.): Green Paper on Higher Education Transformation. Pretoria 1996

Department of National Education (Hg.): The structure and operation of the South African education system. Pretoria 1988

Deutsche Schulschriften des Auslandes. Bestandsbibliographie der Auslandsschulschriften in der Universität Oldenburg. Hrsg von Hermann Havekost. Bearb. von Rainer Vogt und Günther Willen unter Mitarbeit von Sue Irwin und Helmut Lehniger. Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1985.

De Villiers, A. P.: South African education: A principal-agent problem. A. P. de Villiers. In: The South African Journal of Economics (Johannesburg) 67 (September 1999) 3, S. 381–402

Education after apartheid: South African education in transition. Ed. by P. Kallaway Cape Town, Univ. of Cape Town Press 1997

Education beyond Apartheid. Report of the Education Commission of the Study Project on Christianity in Apartheid Society. South African Council of Churches (SACC) (Hg.). Johannesburg 1981

Education: from poverty to liberty. Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa. Ed. by Bill Nasson ... Cape Town ..., David Philip 1990

Education white paper 2: the organisation, governance and funding of schools. Government of South Africa. – Pretoria, Department of Education 1996. Elektronische Publikation

Education in transition. Education and education planning for a post-apartheid society in South Africa. Report of the Berlin Conference 19th–24th November 1991. Kambiz Ghawami, Peggy Luswazi, Wolfgang Karcher, Robert Kriger, Jürgen Zimmer (Hrsg.). Arbeitsstelle Dritte Welt der Technischen Universität Berlin/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Institut für Interkulturelle Erziehung der Freien Universität Berlin/World University Service. Compiled by Ethel Kriger. Wiesbaden, World University Service 1992

Education white paper 4: a programme for the transformation of further education and training: Preparing for the twenty-first century through education, training and work. Government of South Africa; Ministry of Education. – Pretoria, Department of Education 1998. (Government Gazette; 19281) Elektronische Publikation

Enslin, Penny: The role of fundamental pedagogics in the formulation of Educational Policy in South Africa. In: Apartheid and Education. Kallaway, Peter (Hg.). Johannesburg 1984

Fataar, Aslam: Access to schooling in a post-apartheid South Africa: Linking concepts to context. In: International Review of Education (Dordrecht). 43 (1997) 4, S. 331–348

Frank, Claus-Günter: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. Dargestellt an der Einführung der Neuen Sekundarstufe an der Deutschen Schule Lissabon. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach 1995. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen. Band 193). Zugleich Dissertation 1994

Grill, Bartholomäus: Erst Befreiung, dann Erziehung. An den schwarzen Schulen in Südafrika droht ein neuer Schüleraufstand. In: DIE ZEIT vom 9. 4. 1993

Große-Oetringhaus, Hans-Martin: Bildungsreform in Südafrika? In: Englisch-Amerikanische Studien 4/82

Große-Oetringhaus, Hans Martin: Erziehung zur Apartheid: Geographische und ökonomische, ethnisch-soziale und politische Bedingungen der Bildungssituation von Schwarzen, Mischlingen und Indern in der Republik Südafrika. Bad Bentheim, FISB, 1982. (Bad Bentheimer Arbeitsberichte und Studien zur Sozialräumlichen Bildungsforschung; Bd. 2)

Hartshorne, Ken: Post-Apartheid Education. A concept in process. Opportunities in the next five years. In: People's Education – A collection of articles from December 1985 to May 1987. CACE (Hg.). Cape Town 1987

Hartshorne, Ken: Crisis and challenge. Black Education 1910–1990. Cape Town, Oxford University Press 1992

Helbig, Ludwig: Befreiungspädagogik in Südafrika. In: Politische Legitimität in Südafrika: Freiheits-Charta gegen Minderheitsherrschaft. Hrsg. von Christine Lienemann-Perrin (u.a.). Heidelberg, 1988, S. 111–181

The history of education under apartheid 1948–1994. The doors of learning and culture shall be opened. Edited by Peter Kallaway. Cape Town, Pearson Education South Africa 2002

Hlatshwayo, Simphiwe A.: Education and independence: Education in South Africa, 1658–1988. Westport/Conn. ..., Greenwood Press 2000. (Contributions in Afro-American and African Studies; No. 196)

In view of school – preparation for and adjustment to school under rapidly changing social conditions: Report on a seminar by the Goethe-Institut Johannesburg in co-operation with the School of Psychology, University of Natal, 13–16 November 1998. Goethe-Institut (Johannesburg). – Johannesburg University of Natal 1998. – 200 S.

Jahrbuch des Auslandsschulwesens. Herausgegeben vom Bundesverwaltungsamt. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Wiesbaden, Universum 2004. (Vierter Band)

- Jansen, Jonathan D.:** On the politics of performance in South African education: Autonomy, accountability and assessment. In: *Prospects* (Paris) 31 (2001) 4, S. 553–564
- Kallaway, Peter (Hg.):** Apartheid and education of black South Africans. Johannesburg 1984
- Kallaway, Peter (Hg.):** Education after apartheid. South African education in transition. Ed. by P. Kallaway Cape Town, Univ. of Cape Town Press 1997
- Kallaway, Peter (Hg.):** The history of education under apartheid 1948–1994. The doors of learning and culture shall be opened. Edited by Peter Kallaway. Cape Town, Pearson Education South Africa 2002
- Krige, Dulcie; Dove, Sandy; Makalima, Bulelwa; Scott, Diana:** The Education Atlas of South Africa. Durban. Published by Indicator Press, University of Natal 1994
- Lemon, Anthony:** Shifting inequalities in South Africa's schools: Some evidence from the Western Cape. In: *The South African Geographical Journal* (Rondebosch). 81 (June 1999) 2, Special Issue, S. 96–105
- Lemon, Anthony:** Education in post-apartheid South Africa: Some lessons from Zimbabwe. In: *Comparative Education* (Abingdon) 31 (1995) 1, S. 101–114
- Lemon, Anthony:** Desegregation and privatisation in white South African schools: 1990–1992. In: *Journal of Contemporary African Studies* (Grahamstown). 12 (1994) 2, S. 200–221
- Lemon, Anthony:** Responses to crisis: Redistribution and privatisation in South African schools. In: *Order and disorder in Africa. Papers of the A.S.A.U.K. Biennial Conference, hosted by the Centre of the Commonwealth Studies, University of Stirling, 8–10 September 1992. – Vol. 2. – London: African Studies Association of the UK, 1992, 23 S.*
- Love, Janice; Sederberg, Peter C.:** Black education and the dialectics of transformation in South Africa, 1982–88. In: *The Journal of Modern African Studies* (Cambridge) 28 (June 1990) 2, S. 299–326
- Marcum, John A.:** Black Education in South Africa – Key or Chimera? In: *Center for Strategic and International Studies, CSIS. Africa Notes. Washington April 15, 1985*
- Mashamba, George (EPU):** A conceptual critique of the People's Education Discourse. Johannesburg 1990
- Meyer, Sabine:** Erziehung als Schlüssel gesellschaftlicher Veränderung. „Bantu-Education“ and „People's Education“ in Südafrika. Saarbrücken, Fort Lauderdale, Verlag Breitenbach Publishers 1991. (Studien zur Interkulturellen Kommunikation, Band 9)
- Mnguni, Mbukeni Herbert:** Education as a social institution and ideological process. From the négritude education in Senegal to Bantu education in South Africa. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann 1999. (European studies in education; 9). Zugleich Berlin, Freie Universität, Dissertation 1998)
- Molobi, Eric: South Africa:** Education under Apartheid. In: *People's Education – A Collection of Articles from December 1985 to May 1987. CACE (Hg.). Cape Town 1987*
- Moulder, J.:** Facing the Education Crisis: A Practical Approach. Johannesburg, Heineman 1991

- Moulder, J.:** Education and distribution. In: *Wealth or Poverty? Critical choices for South Africa*. Schrire, R. (Hg.) Cape Town, Oxford University Press 1992, S.161–173
- Muller, Johann:** People's Education and the National Education Crisis Committee. In: *African Review* 4. Johannesburg 1987
- Naidoo, Jordan P.:** The racial integration of schools: A review of the literature on the experience in South Africa. Durban, Education Policy Unit, University of Natal 1996. (EPU Working Paper; No. 8)
- Nasson, Bill:** Redefining inequality: Education reform and the state in contemporary South Africa. In: *Education: from poverty to liberty. Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa*. Ed. by Bill Nasson ... Cape Town ..., David Philip 1990, S. 48–78
- Ndandani, Monde:** Rural schools and educational technology: A case study of rural schools in the Molopo district, Mafikeng. In: *Development Southern Africa (Basingstoke)* 18 (September 2001) 3, S. 377–393
- Nekhwevha, Fhulu:** No matter how long the night, the day is sure to come: Culture and educational transformation in post-colonial Namibia and post-Apartheid South Africa. In: *International Review of Education (Dordrecht)* 45 (November 1999) 5–6, S. 491–506
- Niedrig, Heike:** Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. Münster, New York, Berlin, Waxmann 2000. Zugleich Hamburg, Univ., Diss., 1999. (Interkulturelle Bildungsforschung Band 5)
- Pape, J.:** Changing education for majority rule in Zimbabwe and South Africa. In: *Comparative Education Review* 42,3 1988, S.253–266
- Pfaffe, Joachim Friedrich:** Kontextualpädagogik versus Staatserziehung in Südafrika: Zur pädagogischen Situation eines sich im Bürgerkrieg und gesellschaftlichen Umbruch befindlichen Landes. Frankfurt (Oder), Viademical-Verl. 1998. (Edition Pädagogik; Bd. 1)
- Tied Tongues:** The African Renaissance as a challenge for language planning. Papers and documents from the panel on "Language policy in Africa" at the 17th Biennial Conference of the German African Studies Association held at the University of Leipzig, March 30–April 1, 2000. Hrsg. H. Ekkehard Wolff. Münster, LIT Verlag 2003. (Beiträge zur Afrikanistik Band 14)
- Pilzecker, Burghard:** Sprachen als Fach und als Medium im Sachfachunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung der Sprache Englisch an einer deutschen Begegnungsschule in Südafrika. Frankfurt am Main..., Lang 1998. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik; Bd. 204). Zugl. Lüneburg, Universität, Dissertation 1998
- Potgieter, Laetitia:** Bantu education in the union 1949–1959. A bibliography comp. by Laetitia Potgieter. School of Librarianship, University of Cape Town. Cape Town, 1965
- Prinsloo, Mastin et al. (Ed.):** The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa. Bertsham, Sached Books 1996. (Studies in Written Language and Literacy 4)
- Razumowsky, Dorothea; Wätjen, Elisabeth:** Kinder und Gewalt in Südafrika. München 1988

Rensburg, Ihron: People's Education: Creating a democratic future. In: *Work in Progress* No 42. May 1986

Republic of South Africa: National Education Policy Bill. Pretoria 1995

Samuel, Michael: Inside and outside the school gates: Exploring marginalisation in KwaZulu-Natal schools in South Africa. Michael Samuel with Yusuf Sayed. In: *IDS Bulletin* (Brighton) 34 (2003) 1: Education inclusion and exclusion: Indian and South African perspectives.

Sayed, Yusuf: Democratising education in a decentralised system: South African policy and practice. In: *Compare* (Abingdon) 32 (March 2002) 1, S. 35–46

Sayed, Yusuf: Educational policy in South Africa: From opposition to governing and implementation. In: *International Journal of Educational Development* (Oxford) 22 (2002) 1, S. 29–33

Schreuder, Johan: Implications of culturally based assumptions of leadership for the process of educational transformation. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): *Democratic transformation of education in South Africa. Seminar Report No.3, 2001, Johannesburg 2001*, S. 103–108

Schule in Südafrika: (Sachtitel fingiert). In: *Der Überblick* (Hamburg) 38 (Dezember 2002) 4, S. 14-18, 20-22, 30-33. Enthält:

Pretorius, Cornia: Lehrer werden ist doch das Letzte. – S. 15–18.

Bittorf, Susanne: Die neuen Farben der alten Schulen. – S. 20–22.

Mtshali, Thokozani: Fahrkarte zwischen zwei Welten. – S. 30–33.

Schulz, Uwe: Der Kampf um die Schulen: Staat und Schule in Südafrika. Frankfurt/Main, IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation 1996. (ISSA Wissenschaftliche Reihe; Bd. 26)

Schulz, Uwe: Last der Vergangenheit: Südafrikas Schulreform kommt nicht in Gang. In: *Afrika Süd* (Bonn) (März–April 1998) 2, S. 27–30

Ein schwarzes Kind kommt zornig zur Welt. Südafrikanische Protokolle. Bettina von Clausewitz (Hg.). Wuppertal 1987

Selod, Harris: Private versus public schools in post-apartheid South African cities: theory and policy implications. Harris Selod; Yves Zenou. In: *Journal of Development Economics* (Amsterdam) 71 (2003) 2, S. 351–394

Sidiropoulos, Elizabeth: SA education for the 21st century: Liberation from the skills shortage. In: *South African yearbook of international affairs 2000/01*. Published by South African Institute of International Affairs ..., Braamfontein 2000, S. 11–19

The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa. Mastin Prinsloo ... (Ed.). Bertsam, Sached Books 1996. (Studies in Written Language and Literacy 4)

Soudien, Crain: Integrating South African schools? Some preliminary findings. Crain Soudien and Yusuf Sayed. In: *IDS Bulletin* (Brighton) 34 (2003) 1: Education inclusion and exclusion: Indian and South African perspectives, S. 29–42

South African Council of Churches (SACC) (Hg.): Education beyond Apartheid. Report of the Education Commission of the Study Project on Christianity in Apartheid Society. Johannesburg 1981

Steyn, Johann: Balancing quality and equality in educational transformation. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Democratic transformation of education in South Africa. Seminar Report No. 3, 2001, Johannesburg 2001, S. 21–28

Taylor, Cecily Johanna: Coloured education. A bibliography comp. by Cecily Johanna Taylor. Cape Town, University of Cape Town Libraries 1970

Taylor, Solange G.: Multilingual societies and planned linguistic change: New language-in-education programs in Estonia and South Africa. In: Comparative Education Review (Chicago/Ill. 46 (2002) 3, S. 313–338

Töttemeyer, Gerhard: Protest oder Umbruch. Der Aufstand der schwarzen Jugend in Südafrika. Die Verantwortung der Erzieher und Wissenschaftler. Pädagogik Dritte Welt. Werkstattbericht 3. Frankfurt 1986

Tsele, Molefe (NECC): Wir werden die Erziehung übernehmen. In: Clausewitz, Bettina von (Hg.): Ein schwarzes Kind kommt zornig zur Welt. Südafrikanische Protokolle. Wuppertal 1987

Unterhalter, Elaine: The impact of apartheid on women's education in South Africa. In: Review of African Political Economy (Sheffield (1990) 48, S. 66–75

Vally, Salim: Education on trial: The poor speak out. In: Southern Africa Report (Toronto) 14 (December 1998) 1, S. 27–31

Van der Berg, Servaas: Differentiation in black education. Servaas van der Berg; Louise Wood; Neil le Roux. In: Development Southern Africa (Basingstoke) 19 (June 2002) 2, S. 289–306

Van der Berg, Servaas: Resource shifts in South African schools after the political transition. In: Development Southern Africa (Basingstoke) 18 (October 2001) 4, S. 405–421

Weber, Everard: An ambiguous, contested terrain: governance models for a new South African education system. In: International Journal of Educational Development (Oxford) 22 (2002) 6, S. 617–635

Weber, Everard: Shifting to the right: The evolution of equity in the South African government's developmental and education policies, 1990–1999. In: Comparative Education Review (Chicago/Ill.) 46 (2002) 3, S. 261–290

Wesely, Stephan: Bildungsindikatoren im internationalen Vergleich. Der Transformationsprozeß im südafrikanischen Bildungssystem. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Köln ..., Böhlau 1999. Zugl.: Frankfurt/Main, Univ., Diss., 1998 (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; Bd. 82)

Wilmot, James: Values, education and democracy. Report of the Working Group on Values in Education. Department of Education. Pretoria 2000

Wren, Brian: Education for justice. New York 1983

1.2 Zum politischen und gesellschaftlichen Hintergrund in Südafrika

African Renaissance. Jansen, Anne; Claudia Roeske (Hrsg.). [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2001, 3. 15. August 2001. *dok@duei.de*; *www.duei.de/dok*

African renaissance. The new struggle. Papers of the African Renaissance Conference, held September 28-29, 1998, Johannesburg, South Africa. Malegapuru William Makgoba (Hrsg.). Cape Town, Mafube ... 1999

The African renaissance. Thabo Mbeki ... Konrad-Adenauer-Stiftung. – Johannesburg 1998. (Occasional Papers Konrad-Adenauer-Stiftung; May 1998)

Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1.000 Stichwörtern. Hrsg. Jacob E. Mabe. Sonderausgabe. Tübingen, Metzler Verlag 2004

Afrika Süd. Zeitschrift. Hg. Informationsstelle Südliches Afrika e.V. (issa), und Afrika Süd Aktionsbündnis e.V. (ABB). Bonn (seit 1972)

After apartheid. South African History Online. Cape Town, Kwela Books 2001. Vol. 1–2 (Social Identities South Africa Series)

Vol. 1: Social identities in the new South Africa. Ed. by Abebe Zegeye.

Vol. 2: Culture in the new South Africa. Ed. by Robert Kriger ...

After the TRC. Reflections on truth and reconciliation in South Africa. Ed. by Wilmot James..... Athens/Ohio, Ohio Univ. Press ... 2001

AIDS in Afrika. AIDS in Africa. Jansen, Anne; Claudia Roeske (Hrsg.). [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online-Bibliographie 2000, 2. 17. August 2000. *dok@duei.de*; *www.duei.de/dok*

Alexander, Neville: Südafrika: der Weg von der Apartheid zur Demokratie. Aus dem Engl. von Christian Grüny. München, Beck 2001. (Krupp-Vorlesungen zu Politik und Geschichte am Kulturwissenschaftlichen Institut im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen; Bd. 1)

Alexander, Neville: Vergangenheitsbewältigung als Zukunftschance. „Wahrheit“ und „Versöhnung“ in Südafrika. In: Wahrheitspolitik in Deutschland und Südafrika: drei Pfade zur Aufarbeitung der Vergangenheit. Neville Alexander; Jutta Limbach; Joachim Gauck. Vorwort von Herbert Schmalstieg. Hannover, Offizin 2001. (Diskussionsbeiträge des Instituts für Politische Wissenschaft der Universität Hannover; Bd. 28) S. 21–50

Ansprenger, Franz: Südafrika – Perspektiven der Demokratie nach der Apartheid. In: Paul Kevenhörster ... (Hg.): Demokratische Ordnungen nach den Erfahrungen von Totalitarismus und Diktatur. Münster ..., Lit. Verl. 2003. (Studien zur Politikwissenschaft: Abt. B; Bd. 96), S. 125–145

Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (Hg.): Entwicklungsdienste für den Frieden. AGEH Reihe Basispädagogik Nr. 9. Köln 1997

- Asmal, Kader; L. Asmal; R.S Roberts:** Reconciliation through truth. Cape Town 1996
- Barbarin, Oscar A.:** Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa. Oscar A. Barbarin; Linda M. Richter. – New York/N.Y. ..., Routledge 2001
- Bell, Terry:** Unfinished business: South Africa, apartheid and truth. Terry Bell in collab. with Dumisa Buhle Ntsebeza. Ed.: Bryan Rostron. Understanding Our Past.-Observatory, RedWorks 2001
- Bode, Aiko:** NEPAD auf dem Prüfstand. Ein erfolgreiches Instrument zur Entwicklung Afrikas? Von Aiko Bode und Stefan Römer-Blum. In: Internationale Politik (Bielefeld) 57 (November 2002) 11, S. 37–42
- Bogaards, Matthijs:** Power-sharing in Südafrika: ist der ANC eine Konkordanzpartei? In: Afrika Spectrum (Hamburg) 38 (2003) 1, S. 49–70
- Botman, Russel; Robin Peterson (Hg.):** To remember and to heal: Theological and psychological reflections on Truth and Reconciliation. Cape Town, Human & Rousseau 1996
- Braun, Joachim (Hg.):** Versöhnung braucht Wahrheit. Der Bericht der südafrikanischen Wahrheitskommission. Gütersloh, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus 1999
- Breytenbach, Willie J.:** The African renaissance, NEPAD and the African Union. The prospects for co-operation and integration in Africa. In: Monitoring regional integration in Southern Africa. Eds.: Dirk Hansohm ... Namibian Economic Policy Research Unit... – Vol. 2, No. 2. Windhoek, Gamsberg Macmillan 2002, S. 169–183
- Brückner, Reinhard:** Südafrikas schwarze Zukunft. Die Jugendunruhen seit 1976 – ihre Ursachen und Folgen. Frankfurt 1977.
- Bürger, Christine:** AIDS in Simbabwe. Armut oder Tradition als Ursache der raschen Verbreitung? Die Wahrnehmung Professioneller und Betroffener. – Münster ..., LIT Verl. 1999. (Studien zur afrikanischen Geschichte; Bd. 24)
- Bundy, R.:** Development and Inequality. In: Schrire, R.(Hg.). Wealth or Poverty? Critical Choices for South Africa. Cape Town, Oxford University Press 1992, S.24-38
- The burden of race?** (Sachtitel modifiziert.) In: Transformation (Durban) (2001) 47, S. 50–106. Enthält: **Posel, Deborah:** What's in a name? Racial categorisations under apartheid and their afterlife. – S.50–74. **Maré, Gerhard:** Race counts in contemporary South Africa: 'an illusion of ordinariness'. S.75–93. **Gqola, Phumla:** Defining people: analysing power, language and representation in metaphors of the new South Africa. – S. 94–106.
- Butler, Anthony:** Contemporary South Africa. Basingstoke ..., Palgrave Macmillan 2004. (Contemporary states and societies)
- Campbell, Catherine:** "Letting them die": why HIV/AIDS intervention programmes fail. International African Institute. Oxford, Currey ... 2003. (African Issues)
- Commissioning the past:** understanding South Africa's Truth and Reconciliation Commission. Ed. by Deborah Posel ... Johannesburg, Witwatersrand Univ. Press 2002
- Deegan, Heather:** The politics of the new South Africa: Apartheid and after. – Harlow, Longman 2001

De Witt, Delano E.: The news of management on the implementation of affirmative action in a large South African organisation. Delano E. de Witt; Barney J. Erasmus; Ben J. Swanepoel. In: South African Journal of Labour Relations (Pretoria) 22 (Summer 1998) 4, S. 4–22

Dilger, Hansjörg: „Besser der Vorhang im Haus als die Fahne im Wind“. Geld, AIDS und Moral im ländlichen Tanzania. Hamburg, LIT Verl. 1999. (Spektrum (Berlin); Bd. 62)

Dirks, Jan: The socio-economic impact of HIV in South Africa. ENRO-Aufbaustudium „Entwicklungspolitik mit dem Schwerpunkt Nicht-Regierungsorganisationen“ und Afrika Studiengruppe an der Universität Bremen in Zusammenarbeit mit Informationszentrum Afrika (IZA) Bremen. Bremen 1995. (Afrika Diskussionspapiere; Nr. 10)

Du Plessis, Willem: Official policy related to quality and equality in education. A documentary study. In: (Hg.) Konrad-Adenauer-Stiftung: Democratic transformation of education in South Africa. Seminar Report No 3, 2001. Johannesburg 2001, S. 63–71

Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina: Südafrika. Chancen für eine pluralistische Gesellschaftsordnung. Geschichte und Perspektiven. Opladen, Westdeutscher Verlag 1995

Durczak, Nike: Der Versuch einer Vergangenheitsbewältigung in Südafrika durch die Wahrheits- und Versöhnungskommission. Analyse von einigen Aspekten aus der Opferperspektive. – Frankfurt/Main ..., Lang 2001. (Berliner Studien zur Politik in Afrika. Bd. 13)

Farwer, Christine (Hrsg.): Islam in Afrika südlich der Sahara. Ein Überblick über neuere Entwicklungen. Islam in Africa south of the Sahara. Recent trends. [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2001, 4. 23. November 2001. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Farwer, Christine; Claudia Roeske (Hrsg.): New partnership for Africa's development (NEPAD). [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2003, 2. 22. Mai 2003. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Fredland, Richard A.: AIDS and development. An inverse correlation? In: The Journal of Modern African Studies (Cambridge) 36 (December 1998) 4, S. 547–568

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Herausforderungen für die Demokratie. Bonn 1993

Garner, Robert C.: Safe sects? Dynamic religion and AIDS in South Africa. In: The Journal of Modern African Studies (Cambridge) 38 (March 2000) 1, S. 41–69

Gas, Tonio: Affirmative Action in der Republik Südafrika. Unter Berücksichtigung verfassungvergleichender Bezüge. – Baden-Baden, Nomos 2002. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss. 2001 (Recht und Verfassung in Südafrika; Bd. 17)

Gelb, Stephen: Die neue Partnerschaft für Afrikas Entwicklung (NEPAD). Kollektives Handeln, Engagement und Glaubwürdigkeit. In: Afrika-Jahrbuch 2001. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Afrika südlich der Sahara. Hrsg.: Rolf Hofmeier ... Institut für Afrika-Kunde. Opladen, Leske und Budrich 2002, S. 26–39

Gibson, Nigel: Transition from apartheid? In: Journal of Asian and African Studies (Leiden) 36 (2001) 1. Special Issue: A decade of democracy in Africa, S. 65–85

Goebel, Christian: Am Ende des Regenbogens. Einwanderung, Fremdenfeindlichkeit und Nation-Building in Südafrika. Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1999

Gounden, Vasu; Senzo Ngubane: Afrikanische Lösungen für afrikanische Probleme. NEPAD und die afrikanische Renaissance. In: Afrika-Jahrbuch 2001. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Afrika südlich der Sahara. Hrsg.: Rolf Hofmeier ... Institut für Afrika-Kunde. Opladen, Leske und Budrich 2002, S. 40–47

Graybill, Lyn S.: Truth and reconciliation in South Africa: Miracle or model? Boulder/Colorado..., Rienner 2002

Grill, Bartholomäus: Ach, Afrika. Berichte aus dem Inneren eines Kontinents. Berlin, Siedler 2003

Grill, Bartholomäus: Dossier. Im Revier des Schakals. Die „Coloureds“, die Mischlinge, in Südafrika kämpfen weiter um ihr Überleben in den Ghettos, in die sie das weiße Regime deportierte. Von Bartholomäus Grill und Lukas Martin. In: DIE ZEIT (Hamburg) Nr. 31, 22.7.2004, S. 9–12

Gugler, Josef: African film Re-imagining a continent. Bloomington, Indiana University Press; Cape Town, David Philip; Oxford, James Currey 2003

Hahne, Klaus: Affirmative Action im neuen Südafrika: ein Diskurs über die Verteilung von Ressourcen. München, Akademischer Verl. 2002. Zugl. München, Univ., Diss. 2002. (Münchener ethnologische Abhandlungen; No. 24)

Harnischfeger, Johannes: Volkes Stimme ist noch sprachlos: Afrikanisierung und Nation Building – die Sprachpolitik in Südafrika. In: Der Überblick (Hamburg) 39 (November 2003) 4, S. 113–117

Harnischfeger, Johannes: Afrikanisierung und Affirmative Action: Die Transformation im neuen Südafrika. Droht de facto der Einparteienstaat? In: Internationales Afrikaforum (Köln). 34 (1998) 2, S. 159–175

Hay, Mark OMI: Ukubuyisana. Reconciliation in South Africa. Pietermaritzburg 1998

Hinz, R.; Kiefer, R. (Hg.): Südafrika – die Konflikte der Welt in einem Land. Kirchen - Anwälte für Gerechtigkeit und Versöhnung. Hamburg 1994

HIV-AIDS: a threat to the African Renaissance? Robert Shell ... Konrad-Adenauer-Stiftung. Johannesburg, KAS 2000. (Occasional Papers Konrad-Adenauer-Stiftung; June 2000)

Islam in Afrika südlich der Sahara. Ein Überblick über neuere Entwicklungen. Islam in Africa south of the Sahara. Recent trends. Farwer, Christine (Hrsg.). [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut - Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2001, 4. 23. November 2001. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Jakobeit, Cord: Afrikanische Diskussion zur Entwicklung des Kontinents. Das Beispiel „African Renaissance“. In: Journal für Entwicklungspolitik (Frankfurt/Main) 16 (2000) 2, S. 149–160

Jansen, Jacqueline: Die südafrikanische Wahrheitskommission im Politikunterricht: Eine Unterrichtseinheit. In: Politische Bildung (Schwalbach/Taunus). 35 (2002) 2: Afrika – „verlorener Kontinent“ oder „Hoffnung auf Renaissance“?, S. 76–95. Enthält: Materialien zur Unterrichtseinheit, zusammengestellt von Jacqueline Jansen. S. 81–95.

Jansen, Anne; Claudia Roeske (Hrsg.): African Renaissance. [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2001, 3. 15. August 2001. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Jansen, Anne; Claudia Roeske (Hrsg.): AIDS in Afrika. AIDS in Africa. [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2000, 2. 17. August 2000. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Jansen, Anne; Claudia Roeske (Hrsg.): Südafrika: 10 Jahre nach Ende der Apartheid. South Africa: 10 years after apartheid. [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2004, 2. 15. Mai 2004. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Johnson, Krista: Liberal or liberation framework? The contradictions of ANC rule in South Africa. In: Journal of Contemporary African Studies (Grahamstown) 21 (May 2003) 2, S. 321–340

Jürgensen, Björn: Südafrika zwischen Konflikt und Konsens - Die „Truth and Reconciliation Commission“: Beispiel einer konkordanzdemokratischen Institution? In: Zwischen Aufbruch und Zusammenbruch: Demokratisierung im Südlichen Afrika. Wolf-Christian Paes ... (Hrsg.). – Bonn, INISA 2001. – (INISA Wissenschaftlichen Reihe; Bd. 3), S. 77–100

Kaiser, Thomas: Versöhnung in Gerechtigkeit. Das Konzept der Versöhnung und seine Kritik in Südafrika. Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag 1996

Kalley, Jacqueline A.: South Africa under apartheid: A select and annotated bibliography. In association with Institute of Social and Economic Research, Rhodes University, Pietermaritzburg, Shuter and Shooter 1987. (Occasional Paper Institute of Social and Economic Research; No. 31)

Kaußen, Stephan: Zehn Jahre nach der Apartheid: Südafrika als Brücke zwischen Europa und Afrika? Berlin, SWP 2004. (SWP-Studie; S 12/2004)

Kaußen, Stephan: Von der Apartheid zur Demokratie: die politische Transformation Südafrikas. Wiesbaden, Westdeutscher Verl. 2003. (Studien zur Politikwissenschaft)

Kistner, Wolfram: Hoffnung in der Krise. Dokumente einer christlichen Existenz in Südafrika. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1988

Klen, Michel: L 'Afrique du Sud dix ans après. In: Défense nationale (Paris) 60 (mars 2004) 3, S.119–134

Kols, Brigitte: Tatort Afrika. Ein Kontinent zwischen Gewalt und Hoffnung. Aufbau TB-Verlag 1999

Kornegay, Francis A. (Ed.): Race and the African Renaissance. In: The South African Journal of International Affairs (Braamfontein) 8 (Summer 2001) 1, S. 1–65

Krog, Antjie: A change of tongue. Johannesburg, Random House 2003

Krusche, Günter: Alle Menschen sind frei und gleich. Die Kirche an der Seite der Unterdrückten. Rothenburg/Tauber, Ernst-Lange-Institut 1998

Kusmierz, Katrin: Materialien zu Südafrika: die Sammlung Lienemann (1970–1992). Documents on South Africa: the Lienemann collection (1970–1992). Bearb. von Katrin Kusmierz. Basel, Basler Afrika Bibliographien 2000. (Registatur Basler Afrika Bibliographien; PA.26)

Kutz, Florian: Amnestie für politische Straftäter in Südafrika: Von der Sharpeville-Amnestie bis zu den Verfahren der Wahrheits- und Versöhnungskommission. Berlin ..., Berlin-Verl. ...2001. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss. 1999. (Berliner juristische Universitätsschriften: Strafrecht; 8)

Language in South Africa. Ed. by Rajend Mesthrie. 1st published. Cambridge ..., Cambridge Univ. Press 2002

Lingnau, Hildegard: Menschenrechtspolitik in Südafrika / Hildegard Lingnau; Nina Osswald. In: Afrika Süd (Bonn) (November-Dezember 2003) 6, S. 15–18

Lodge, Tom: Politics in South Africa. From Mandela to Mbeki. Cape Town, David Philip, 2002

Lucius, Robert von: Eine afrikanische Renaissance? Einige Erfolgsgeschichten. In: Jahrbuch internationale Politik 1997–1998. Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik. – München, Oldenbourg 2000

Mabe, Jacob E. (Hrsg.): Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1.000 Stichwörtern. Sonderausgabe. Tübingen: Metzler Verlag 2004

The Mail & Guardian A–Z of South African Politics. The essential handbook 2004. Edited by Paul Stober & Barbara Ludman. Johannesburg, Jacana 2004

Makgoba, Malegapuru William (Ed.): African renaissance. The new struggle. Papers of the African Renaissance Conference, held September 28–29, 1998, Johannesburg, South Africa. Cape Town, Mafube ... 1999

Maloka, Eddy (Ed.): Problematising the African renaissance. Ed. by Eddy Maloka ... Africa Institute of South Africa. Pretoria 2000. (Research Paper. Africa Institute of South Africa; No. 62)

Managing sustainable development in South Africa. Ed. by Patrick FitzGerald Cape Town, Oxford Univ. Press 1995

Marks, Monique: Young warriors: youth politics, identity and violence in South Africa. Johannesburg, Witwatersrand Univ. Press ... 2001. (Conflict Studies)

Marx, Christoph: Ubu and Ubuntu: on the dialectics of apartheid and nation building. In: *Politikon* (Basingstoke) 29 (May 2002) 1, S. 4–69

Mbeki, Thabo: Dem Volk dienen. Vier Reden zur Afrikanischen Renaissance. (Serving the people. Übers. v. J. W. Thür ...) Wien, Botschaft der Republik Südafrika, ca. 1999

Melber, Henning: Südafrika vor der Wahl – Südafrika ohne Wahl? Zur Politik der Regionalmacht am Kap. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (Bonn) 49 (April 2004) 4, S. 449–461

Melville, Neville: From apartheid to zaamheid. Breaking down walls and building bridges in South African society. Foreword by Taddy Blecher. Vallyland, Aardvark Press 2004

Morgenrath, Birgit; Wellmer, Gottfried: Deutsches Kapital am Kap. Kollaboration mit dem Apartheidregime. – Hamburg, Ed. Nautilus 2003

Mulemfo, Mukanda M.: Thabo Mbeki and the African renaissance. The emergence of a new African leadership. 1st ed. Pretoria, Actua Press 2000

Mutasa, D. E.: Language policy and language use in South Africa: An uneasy marriage. In: *South African Journal of African Languages* (Pretoria) 20 (2000) 3, S. 217–224

New partnership for Africa's development (NEPAD). Farwer, Christine; Claudia Roeske (Hrsg.). [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Herausgeber: Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2003, 2. 22. Mai 2003. dok@duei.de; www.duei.de/dok

The New Partnership for Africa's Development. An annotated critique. Alternative Information and Development Centre. Woodstock, AIDC 2002

New Partnership for Africa's Development (NEPAD). A new path? Ed. by Peter Anyang' Nyong'o ... Heinrich-Böll-Stiftung Berlin 2002.

Nitschke, Ulrich: Südafrika. Kirchliche Entwicklungsarbeit als Wegbegleitung. Aachen, Misereor 1994

Nolan, Albert: The option for the poor in South Africa. In: Villa-Vicencio, C.; de Gruchy, J.W.: *Resistance and Hope. South African essays in honour of Beyers-Naudé.* Cape Town, David Philip 1985, S.189–198

O'Connell, B.: Education and democracy in South Africa: Concerns and challenges. Conference in Stellenbosch on nurturing democratic values through education. 1999

Opposition and democracy in South Africa. Ed. by Roger Southall. London ..., Cass 2001

Osmanovic, Armin: Der Rückzug des Kapitalismus in Südafrika. Hamburg, Institut für Afrika-Kunde, 2002. (Focus Afrika; 20)

Osmanovic, Armin (Hrsg.): Transforming South Africa. Institut für Afrika-Kunde. Hamburg, IAK 2002. (Hamburg African Studies; 12)

Pargny, François: Afrique du Sud: un nouvel élan dix ans après? In: *Le MOCI* (Paris) (25–31 mars 2004) 1643, S.18–35

Plate, Christoph; Sommer, Theo (Hg.): Der bunte Kontinent. Ein neuer Blick auf Afrika. München, Stuttgart, DVA 2001

The post-apartheid constitutions: perspectives on South Africa's basic law. Ed. by Penelope Andrews ... Foreword by Nelson Mandela. Athens/Ohio, Ohio Univ. Press ... 2001

Pretorius, Jan Lodewyk: Constitutional standards for affirmative action in South Africa: A comparative overview. In: Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (Stuttgart) 61 (2001) 2–3, S. 403–457

Problematising the African renaissance. Ed. by Eddy Maloka ... Africa Institute of South Africa. Pretoria 2000. (Research Paper. Africa Institute of South Africa; No. 62)

Race and the African Renaissance. Francis A. Kornegay (Ed.). In: The South African Journal of International Affairs (Braamfontein) 8 (Summer 2001) 1, S. 1–65

Ramose, M. B.: 'African Renaissance'. A northbound gaze. In: Politeia (Pretoria) 19 (2000) 3, Special Issue: African Renaissance, S. 47–61

Ramphele, Mamphela: The affirmative action book: Towards an equity environment. Comp. and ed. by Moira Levy – Cape Town, Institute for Democracy in South Africa, Public Information Centre 1995

Ramphele, Mamphela: Steering by the stars. Being young in South Africa. Cape Town, Tafelberg 2002

Religion and politics in South Africa. From apartheid to democracy. Abdulkader Tayob ... (eds.). Münster ..., Waxmann 1999. (Religion and Society in Transition; Vol. 1)

Ross, Fiona: Bearing witness: Women and the Truth and Reconciliation Commission in South Africa. London ..., Pluto Press 2003. S. 175–189. (Anthropology, Culture and Society)

Sachs, Albie: Affirmative action and the new constitution. African National Congress. Johannesburg, ANC Department of Information and Publicity 1993

Schmid, Sabine: Affirmative Action as a tool of transformation: the cases of South Africa and Namibia. Institut für Entwicklungsforschung und Entwicklungspolitik. Saarbrücken, Verl. für Entwicklungspolitik 2002. Zugl. Bochum, Univ., Diss. 2001. (Bochumer Schriften zur Entwicklungsforschung und Entwicklungspolitik; Bd. 50)

Schmidt, Siegmart: South Africa: the new divide. In: Internationale Politik und Gesellschaft (Bonn) (2003) 4, S. 148–163

Schmitt, Ellen: AIDS und Gesellschaft in Zimbabwe. Eine qualitative Untersuchung. Berlin, VWB-Verl. für Wissenschaft u. Bildung 1999. (Beiträge zur Ethnomedizin; Bd. 3)

Das Schweigen gebrochen. Wahrheits- und Versöhnungskommission Südafrika. Geschichte – Anhörungen – Perspektiven. Vorwort von D. Tutu. Frankfurt, Brandes & Apsel Verlag 2000

Skovsholm, Klavs: South Africa's system of official languages. In: Verfassung und Recht in Übersee (Baden-Baden) 33 (1. Quartal 2000) 1, S. 5–25

South Africa and Africa. Reflections on the African renaissance. Foundation for Global Dialogue. Braamfontein 1998. (FGD Occasional Paper; No. 17)

South Africa Yearbook 2003/04. Tenth edition. Editor Dellen Burger. Compiled, edited and published by Government Communications (GCIS). Pretoria 2004

Southern Africa 2020. Five scenarios. Developed by the Institute for Global Dialogue and the Friedrich Ebert Stiftung. Edited by Riaan de Villiers. Johannesburg, Institute for Global Dialogue and the Friedrich Ebert Stiftung 2002

Soweto inside out. Stories about Africa's famous township. Edited by Adam Roberts & Joe Thloloe. Johannesburg, Penguin Books 2004

Sparks, Allister: Beyond the miracle. Inside the new South Africa. Johannesburg and Cape Town, Jonathan Ball 2003

Stanley, Elizabeth: Evaluating the Truth and Reconciliation Commission. In: The Journal of Modern African Studies (Cambridge) 39 (September 2001) 3, S. 525–546

State of the nation. South Africa 2003–2004. Edited by John Daniel, Adam Habib & Roger Southall. Cape Town, HSRC Press 2003

The state of the people: citizens, civil society and governance in South Africa, 1994–2000. Eds.: Bert Klandermans ... Human Science Research Council. Pretoria, HSRC 2001

Strem lau, John: African Renaissance and international relations. In: The South African Journal of International Affairs (Braamfontein) 6 (Winter 1999) 2, S. 61–80

Südafrika – die Konflikte der Welt in einem Land. Bd. I + II. Hamburg, Verlag Dienste in Übersee 1993 bzw. 1994

Südafrika: 10 Jahre nach Ende der Apartheid. South Africa: 10 years after apartheid. [Kurzbibliographie; Auszug aus der Datenbank des *Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde FIV-IBLK*]. Anne Jansen; Claudia Roeske (Hrsg.). Deutsches Übersee-Institut – Übersee-Dokumentation Hamburg. dok-line AFRIKA Annotierte Online – Bibliographie 2004, 2 15. Mai 2004. dok@duei.de; www.duei.de/dok

Thabo Mbeki's world: the politics and ideology of the South African president. Ed. by Sean Jacobs ... London ..., Zed Books ... 2002

Theißen, Gunnar: Ausgehandelte Wahrheit, wenig Entschädigung. In: Afrika Süd (Bonn) (Mai–Juni 2003) 3, S. 23–24

Theißen, Gunnar: Mehrere Wahrheiten: Die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission im Spiegelbild von Meinungsumfragen. In: WeltTrends (Berlin) (2003) 10, S. 65–80

Thomas, Adèle: Employment equity practices at selected companies in South Africa. In: South African Journal of Labour Relations (Pretoria) 27 (Spring-Summer 2003) 3–4, S. 6–40

Tied Tongues. The African Renaissance as a challenge for language planning. Papers and documents from the panel on "Language policy in Africa" at the 17th Biennial Conference of the German African Studies Association held at the University of Leipzig, March 30 – April 1, 2000. Hrsg. H. Ekkehard Wolff. Münster, LIT Verlag 2003. (Beiträge zur Afrikanistik Band 14)

Towards a ten year review: complete report. Synthesis report on implementation of government programmes: discussion document. Government of South Africa. o. O., 2003. www.gov.za/issues/10years/index.html

Transforming South Africa. Armin Osmanovic (Hrsg.). Institut für Afrika-Kunde. Hamburg, IAK 2002. (Hamburg African Studies; 12)

Truth and justice: unfinished business in South Africa. Amnesty International Human Rights Watch. London 2003. (AI-Index: AFR 53/001/2003), [http://web.amnesty.org/aidoc/aidoc_pdf.nsf/Index/AFR530012003ENGLISH/\\$File/AFR5300103.pdf](http://web.amnesty.org/aidoc/aidoc_pdf.nsf/Index/AFR530012003ENGLISH/$File/AFR5300103.pdf)

Van der Merwe, I. J. (Merwe, I. J. van der): The geography of the Afrikaans language in South Africa. In: The South African Geographical Journal (Durban) 71 (September 1989) 2, S. 89–93

Van Vuuren, Willem: African Renaissance. A monochrome or rainbow vision? In: Politeia (Pretoria) 19 (2000) 3, Special Issue: African Renaissance, S. 62–80

Van Wyk, Johan: Afrikaans language, literature and identity. In: Theoria (Pietermaritzburg) (1991) 77, S. 79–89

Vinks, Jos: „Ons vir jou, Suid Afrika“: Afrikaans – Geschichte einer Sprache. In: Junges Forum (Hamburg (Herbst 1987) 1–2, S. 1–26

Voices of the transition. The politics, poetics and practices of social change in South Africa. Editors: Edgar Pieterse & Frank Meintjies. Sandown, Heinemann 2004

Wahrheitspolitik in Deutschland und Südafrika: drei Pfade zur Aufarbeitung der Vergangenheit. Neville Alexander; Jutta Limbach; Joachim Gauck. Vorwort von Herbert Schmalstieg. Hannover, Offizin 2001. (Diskussionsbeiträge des Instituts für Politische Wissenschaft der Universität Hannover; Bd. 28)

Webb, Douglas: HIV and AIDS in Africa. – London, Pluto Press 1997.

Wellmer, Gottfried; Morgenrath, Birgit; Wellmer, Gottfried: Deutsches Kapital am Kap. Kollaboration mit dem Apartheidregime. – Hamburg, Ed. Nautilus 2003

White paper on affirmative action in the public service. Government of South Africa. Pretoria, Department of Public Service and Administration 1998

Wilson, Richard A.: The politics of truth and reconciliation in South Africa: Legitimizing the post-apartheid state. Cambridge, Cambridge Univ. Press 2001. (Cambridge Studies in Law and Society)

Wolff, H. Ekkehard (Hrsg.): Tied Tongues. The African Renaissance as a challenge for language planning. Papers and documents from the panel on “Language policy in Africa” at the 17th Biennial Conference of the German African Studies Association held at the University of Leipzig, March 30 – April 1, 2000. Münster, LIT Verlag 2003. (Beiträge zur Afrikanistik Band 14)

World University Service South Africa (Hg.): Self Reliance in the 1990s. Implications for education. Non-governmental Organisations (NGOs). Cape Town, Policy Forum 1993

Xaba, Thokozani: From symbolic to participatory reconciliation: race relations in South Africa – the African-Indian case. In: Transformation (Durban) (2001) 45, S. 37–56

1.3 Kultur und Interkultur

Across or beyond the racialised divide? Current perspectives on "race", racism and "intercultural" relations in "post-apartheid" South Africa. Guest ed.: Vijé Franchi. In: *International Journal of Intercultural Relations* (Oxford) 27 (March 2003) 2, S. 125–267

Althen, Gary (Hg.): Learning across cultures. Intercultural communication and international education exchange. National Association for Foreign Student Affairs. Washington 1981

Bodenstein, Eckhard W.: Deutsch als Mutter- und Unterrichtssprache in Südafrika. In: *Germanistische Mitteilungen* (Brüssel). (1993) 38, S. 115–130

Bodenstein, Eckhard W.: Die Rolle der deutschen Sprache in Südafrika. In: *Deutschunterricht im südlichen Afrika* (Bellville). 26 (1995) 2, S. 34–53

Bond, Patrick (Ed.): Fanon's warning. A civil society reader on the "New Partnership for Africa's Development". Trenton/N.J., Africa World Press 2002

Born, Joachim: Deutschsprachige Minderheiten: Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Joachim Born; Sylvia Dickgießer. Im Auftrag des Auswärtigen Amtes. – Mannheim, Institut für deutsche Sprache 1989

Bücken, H. (Hg.): Das Fremde überwinden. Vom Umgang mit sich und den anderen. Gelnhausen, Burckhardtthaus-Laetare Verlag 1991

Chapman, Michael: Southern African Literatures. Pietermaritzburg, University of Natal Press 2003

Coetzee, J.: Schande (Roman). Frankfurt, S. Fischer Verlag 2000

Coetzee, J. M.: Die jungen Jahre. (Youth, 2002. Aus dem Englischen von Reinhild Böhnke.). Frankfurt a. M., S. Fischer Verlag 2002

Cultural change and development in South Africa. Guest eds: Abebe Zegeye ... In: *Culturelink* (Zagreb). (1998-1999), Special Issue, S. 1–224

Cultural democracy and ethnic pluralism: Multicultural and multilingual policies in education. Richard J. Watts ... (eds.). Frankfurt/Main ..., Lang 1997. (Cross Cultural Communication; Vol. 5)

Dabisch, Joachim: Pädagogische Auslandsarbeit der Bundesrepublik Deutschland in der Dritten Welt. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik 1979

Dauids, Achmat: Laying the lie of the „Boer“ language: An alternative view of the genesis of Afrikaans. In: *Matatu* (Göttingen) (1996) 15–16, S. 13–58

De Kadt, Elizabeth: Deutschsprachige in Natal. In: *Deutschunterricht im südlichen Afrika* (Bellville) 23 (1992) 2, S. 62–72

De Kadt, Elizabeth: Die deutsche Muttersprache in Südafrika: Gegenwärtiger Bestand und Zukunftsperspektiven. In: *Muttersprache* (Wiesbaden) 108 (März 1998) 1, S. 1–14

De Kadt, Elizabeth: Sprache und Apartheid: Zur Macht von Minderheiten. In: *Etudes germano-africaines*. 14. Dakar, Imprimerie Saint Paul 1996, S. 25–32

De Krog, Antjie: Country of my Skull. London, Jonathan Cape 1999

Desai, Zubeida: Multilingualism in South Africa with particular reference to the role of African languages in education. In: *International Review of Education* (Dordrecht) 47 (July 2001) 3–4, S. 323–339

Dietrich, Ingrid: Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1997. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie Band 20)

Drechsel, Paul: Paradoxien interkultureller Beziehungen. In: *Interkulturalität: Grundprobleme der Kulturbegegnung*. Trier, Paulinus Druckerei 1999, S. 173–212

Dunjwa-Blajberg, Jennifer: Sprache und Politik in Südafrika: Stellung und Funktion der Sprachen unter dem Apartheidsystem. Bonn, ISSA 1980. (ISSA Wissenschaftliche Reihe 14)

Fanon's warning. A civil society reader on the "New Partnership for Africa's Development". Ed. by Patrick Bond. Trenton/N.J., Africa World Press 2002

February, Vernon: The many voices of the land. In: *Matatu* (Göttingen) (1996) 15–16, S. 73–90

Fritsch; Oppermann, S. (Hg.): Die Hermeneutik des Fremden. Afrikanische Literatur und die Geschichte von Kolonisation und Mission. Loccumer Protokolle 5/92. Rehburg-Loccum 1994

Fuchs, Otmar (Hg.): Die Fremden. Düsseldorf 1988

Günther, Ursula: Die Bedeutung des Islam im subsaharischen Afrika. In: *Afrika-Jahrbuch* 1998. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Afrika südlich der Sahara. Hrsg.: Rolf Hofmeier. Institut für Afrika-Kunde. Opladen, Leske und Budrich 1999, S. 53–62

Guggeis, Karin: Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrikanische Bevölkerungsgruppen in aktuellen deutschen Erdkundeschulbüchern. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik 1992

Harnischfeger, Johannes: Sprachpolitik und Afrikanisierung im neuen Südafrika. In: *Internationales Afrikaforum* (Bonn) 35 (1999) 1, S. 85–97

Horstmann, A.: Das Fremde und das Eigene – „Assimilation“ als hermeneutischer Begriff. In: *Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdheit*. 1993, S. 381–409

Kardoff, Ernst von: Thematisches Bewusstsein als Basis lebensweltlich-handlungsbezogenen Fremdverstehens. Zu den soziologischen Grundlagen interkultureller Kommunikation. In: *Gerighausen, Josef; Sell, Peter (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München*. München, Kemmler & Hoch Verlag 1983. S. 136–185

Kußler, Rainer: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: *Deutsch als Fremdsprache*. – Halbbd. 2. Hrsg. von Gerhard Helbig ... – Berlin, de Gruyter 2001. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19)

Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München 1987

Lefringhausen, Klaus; Ritter, André: Versöhnung – Ein Werk- und Studienbuch. Hamburg, E. B. Verlag 1997

- Mette, N.:** Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht. In: KatBl 118, 1993, S. 815–823
- Moodley, Kogila A.:** African Renaissance and language policies in comparative perspective. In: Politikon (Basingstoke) 27 (May 2000) 1, S. 103–116
- Müller, Bernd-D.:** Probleme des Fremdverstehens. „Interkulturelle Kommunikation“ in der Konzeption von DaF-Unterricht. In: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. s. unter Kardoff, Ernst von: Thematisches Bewusstsein ..., S. 262–360
- Nicht nur Mythen und Märchen.** Afrika-Literaturwissenschaft als Herausforderung. Flora Veit-Wild, (Hrsg.). Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003
- Nachhaltigkeit Auswärtiger Kulturpolitik.** Dokumentation der GEW-Sonnenberg-Tagung vom 17. bis 22. November 2002. Hrsg. Vom Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Sankt Andreasberg/Oberharz, 2003
- Pobee, John, S.; Oitelu Il Gabriel:** African Initiatives in Christianity. Geneva, WCC Publications 1998
- Quellen.** Zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika in deutscher Übersetzung. Hrsg. von der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. 10. überarb. u. erw. Auflage. Frankfurt 2002/03. Darin: Afrika S. 5–40
- Rauch, Andreas M.:** Deutsche Kultur in Südafrika: Am Kap der Erwartung. In: Zeitschrift für Kulturaustausch (Stuttgart) 48 (1998) 2, S. 18–19
- Schuring, G. K.; Ellis, C. S.:** Shared languages and „language gaps“ in South Africa. In: South African Journal of Labour Relations (Pretoria) 11 (September 1987) 3, S. 37–45
- Smit, Brigitte:** German as a foreign language in a post-Apartheid education system. In: Deutschunterricht im südlichen Afrika (Bellville) 25 (1994) 1, S. 51–58
- Stadler, Peter:** Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik 1995
- Streck, Bernhard:** Fröhliche Wissenschaft Ethnologie. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1997
- Studium, Praktikum und Gastaufenthalt in Südafrika.** Selbstdarstellung von Austauschorganisationen und weiterführende Anschriften. Zus. gest. von Wolf-Christian Paes ... Initiative Südliches Afrika (INISA) 4. Aufl. Bonn, INISA 1998
- Sundermeier, Theo:** Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag 1996
- Tröger, Sabine:** Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik 1993
- Veit-Wild, Flora (Hrsg.):** Nicht nur Mythen und Märchen. Afrika-Literaturwissenschaft als Herausforderung. Trier, Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003
- Volf, Miroslav:** Exclusion & Embrace. A Theological Exploration of Identity, Otherness and Reconciliation. Nashville 1996

Wieschialek, Heike: Afrika im Spannungsfeld kultureller Einflüsse. Eine Auswahlbibliographie zu afrikanischen Sichtweisen. Hamburg 1999

Wietersheim, Erika von: Dialog oder Selbstdarstellung? Herausforderung an die europäische Kulturpolitik im Südlichen Afrika. In: Afrika Süd (Bonn) (Januar-Februar 2002) 1, S. 24–25, 38

Wolpe, AnnMarie: Leben in Südafrika. Autobiographie. Göttingen, Lamuv Verlag 1998

Zurmühl, Ute: Der „koloniale Blick“ im entwicklungspolitischen Diskurs. Welt-Bilder und Bilder-Welten in der Entwicklungszusammenarbeit. Saarbrücken, Verlag für Entwicklungspolitik 1995

1.4 Kinder- und Jugendbücher

Altmann, D. (Hrsg.): Indaba! Kaa-U-La erzählt. Wien, München, Ohrbuch Verlag

Asare, Meshak: Die Kinder des Baumes. Eine Geschichte aus Namibia. Bilderbuch. Aus dem Engl. Übers. von Jürgen u. Helmi Martini-Honus. Göttingen, Lamuv Verlag 1990

Asare, Meshak: Kwajo und das Geheimnis des Trommelmännchens. Stuttgart, Kreuz Verlag 1995

Beake, L.: Lied der Erinnerung. Hamburg, Erika Klopp Verlag

Becker, Friedrich (Hrsg.): Afrikanische Märchen. Frankfurt, Fischer Taschenbuch Verlag 1989

Boller, Thomas; Laely, Thomas; Tüch, Judith: Der kleine Elefant – eine Afrika-Werkstatt. Mülheim, Verlag an der Ruhr 1995

Coetzee, J. M.: Eine afrikanische Kindheit. Übers. Reinhild Böhnke. Frankfurt, S. Fischer Verlag 1998

Dangaremba, T.: Der Preis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Dangaremba, T.: Nervous conditions. Longman

Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zu den Themen: Afrika, Asien, Lateinamerika, aussereuropäische ethnische Minderheiten und Rassismus, empfohlen von den Lesegruppen des Kinderbuchfonds Baobab, einer Arbeitsstelle der Erklärung von Bern und terre des hommes schweiz. Basel, 12. Ausgabe 1997

Guck mal übern Tellerrand! Lies mal, wie die andern leben! Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher aus der Einen Welt 2001/2002. Hrsg. Deutsche Welthungerhilfe. Frankfurt Sept. 2001

Head, Bessie: Maru. Roman. Übers. Gisela Feurle u. Detlev Gohrbandt. Göttingen, Lamuv Verlag 1998

Head, Bessie: Orangen und Zitronen. Geschichten von Zärtlichkeit und Macht. Übers. Hilde Schruff. Göttingen, Lamuv Verlag 1999

Head, Bessie: Sternenwende. Roman. Übers. Susanne Koehler. Göttingen, Lamuv Verlag 1997

Heather-Lee: Das Mädchen aus den Bergen. Aus dem südafrikanischen Englisch von Marion Schweizer. Berlin, Elefanten Press 1999

Jones, Toeckey: Hamba Kahle. Geschichte einer südafrikanischen Freundschaft. Übersetzt von Wolf Harranth. Mödling, Verlag St. Gabriel 1986

Kjambaki. Afrikanische Märchen. Erzählt von Anne Geelhaar. Illustriert von Karl-Heinz Appelman. Berlin, Verlag Junge Welt 1981

Maartens, Maretha: Sidwell und der Müllhaldenmann. Eine Erzählung aus Südafrika. Aus dem Engl. übers. von Rita Peterli. Göttingen, Lamuv Verlag 1990/91

Mabuza, Lindiwe: Africa to me. Gedichte. Engl./Dt., Übers. Susanne Koehler. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1998

- Mandela, Nelson (Hrsg.):** Meine afrikanischen Lieblingsmärchen. Aus dem Englischen von Matthias Wolf. München, C.H. Beck Verlag 2004
- Mankell, Henning:** Das Geheimnis des Feuers. Erzählung, übers. von Angelika Kutsch. Hamburg, Oetinger 1997
- Matare, J.:** Tawanda: Wie ein afrikanisches Kind Musik und Musikinstrumente kennenlernt. Wolhusen, Edition Hug
- Meinhof, Carl (Hrsg.):** Afrikanische Märchen. Diederichs Verlag 1991 (auch: Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag)
- Mhlophe, Gcina:** Love Child. Die Geschichtenerzählerin aus Südafrika. Übers. Susanne Koehler und Uta Goridis. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1996
- Mhlophe, Gcina:** Wie die Geschichten auf die Welt kamen. (Bilderbuch). Übers. Susanne Koehler. Ill. Silke Tessmer. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1998
- Mhlophe, Gcina:** Der Zauber der Schildkröte. Fudukazis Magic. Düsseldorf, Patmos Verlag 1999
- Mungoshi, C.:** Der sprechende Kürbis und andere afrikanische Geschichten. Aus dem Engl. übers. von Susanne Koehler. Zürich, Nagel & Kimche 1994
- Nijhuis, Truus:** Afrikanische Kinderspiele. 2. Auflage. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1990
- Perlen Afrikas. Das neue Afrikanissimo Lesebuch.** Hrsg. Ruth Kumpmann u. Peter Ripken. München, Piper Verlag 1999. (Serie Piper 1654)
- Pitcher, D.; Rutherford, M.:** Erstermann und Erstefrau. Wuppertal, Peter Hammer Verlag
- Rampolokeng, Lesego:** Blue V's. Rap-Poems. Gedichte. Engl./Dt. Übers. Thomas Brückner. (Buch mit CD). Stuttgart, Edition Solitude 1998
- Rampolokeng, Lesego:** end beginnings. Gedichte. Engl./Dt. Übers. Thomas Brückner. München, Marino 1998
- Riepe, R. u. G.:** Afrika erfahren – Projektwoche. Materialmappe. Aachen, Misereor
- Riepe, R. u. G.:** Du schwarz – ich weiß. Wuppertal, Peter Hammer Verlag
- Robson, Jenny:** Da musst du durch, Lurch. Kinderroman, übers. von Marion Schweizer. Berlin, Elefanten Press 1996
- Williams, Michael:** Crocodile burning. Jugendbuch. Übers. Susanne Rudloff. Wuppertal, Peter Hammer Verlag 1998
- Schreiber, G./Heilmann, P.:** Karibuni Watoto – Kinderlieder aus Afrika. Münster, Ökoptopia Verlag
- Schreiber, G./Heilmann, P.:** Karibuni Watoto – Spielend Afrika entdecken. Münster, Ökoptopia Verlag
- Siege, Nasrin (Hrsg.):** Kalulu und andere afrikanische Märchen. Frankfurt, Brandes und Apsel Verlag 1993
- Stein, C. (Hrsg.):** Guck mal über'n Tellerrand. Anthologie. Wuppertal, Peter Hammer Verlag

Williams, Michael: Wer tötete Jimmy Valentine? Jugendbuch. Übers. Nicolai von Schweder-Schreiner. Frankfurt, Alibaba 1998

2. Ausgewählte Medien

Andorra. Spielfilm Max Frisch/ Peter Heusch, 97 min. Deutschland 1986

Auf der Suche nach Sandra Laing. Dokumentarfilm Anthony Thomas, 54 min. Großbritannien 1977

Blue Eyed. Dokumentarfilm B.Erhaag/Jelliott, 57 min. Deutschland 1996

Die Farbe der Wahrheit. Südafrikas Suche nach Gerechtigkeit. Dokumentarfilm. D. Kerpenisan/C.Ruge, 30 min. Deutschland 1998

Fremdsein in Deutschland. Dokumentarfilm mit Spielszenen Horst Seemann, 72 min. Deutschland 1996

Die große Schatzkiste – Für die Kinder der Zukunft: 09. Südafrika. Dokumentarfilm FAUST-Film, 25 min. Deutschland 1999

Ich bin ein Kanake. Kurzspielfilm Thomas Draeger, 29 min. Deutschland 1990

In einer neuen Heimat. Flüchtlingsintegration in Europa

50 Min. D 1998 Farbe

UNHCR – Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen

9086528 Mpak

> Asylbewerber > Flüchtlinge > Integration > Toleranz

Politik, Soziologie

Das im Rahmen der UNHCR/EU-Kampagne „Flüchtlingsintegration in Europa“ entwickelte Lernspiel für Schule und Freizeit (50minütiges Video + Leitfaden) soll bei Jugendlichen im Alter von 14–18 Jahren Mitgefühl und Verständnis für die Menschen entwickeln, die gezwungen sind, ihre Heimat zu verlassen. Ziel ist es, die Toleranz zu fördern und so zur Integration von Flüchtlingen beizutragen. Im Video erzählen sieben Flüchtlinge, die in drei europäischen Ländern Asyl gefunden haben, ihre Lebensgeschichte. Der Leitfaden gliedert sich in die Abschnitte „Wer ist Flüchtling?“, „Flucht und Ankunft“, „Ein neues Leben“, „Blick in die Zukunft“ und „Hilfe für Flüchtlinge“.

Kinder der Welt: Können sie vergessen – werden sie verzeihen? Dokumentarfilm Gordian Proll, 40 min. Deutschland 1994

Der Neger Weiß. Spielfilm Michael Günther 89 min. Deutschland 1994

Psalms 22 – heute in Südafrika. Tonbildreihe Zephanja Kameeta, 15 min. Hermannsburg 1985

Respekt

Serie: Apropos - Videos und Texte zur politischen Bildung

6 Min. D 2000 Farbe

Bundeszentrale für politische Bildung

7015678 VHS

> Ausländer > Integration > Jugendliche > Vorurteile

Pädagogik, Psychologie, Politik, Soziologie

Das Kölner Mädchenprojekt „Ghetto of the mind“ wird vorgestellt: Szenen werden gezeigt, in denen die jungen ausländischen Frauen, ihre Situation als Nicht-Deut-

sche in Deutschland thematisieren. Sie bearbeiten schauspielerisch Situationen aus ihrem Leben, tanzen und singen zu Rap-Musik. Deutlich wird die Wut, mit der sie auf die Vorurteile der Deutschen reagieren, aber auch wie wichtig es ihnen ist, konstruktiv mit der Wut umzugehen. In Einzelinterviews sprechen sie über Ressentiments, über kritische Situationen, in die sie geraten, aber auch über ihr eigenes Abgrenzungsverhalten. Ein Mädchen bringt die Hauptforderung auf den Punkt, wenn sie sagt: „Wir wollen nur ein bisschen Respekt und ich finde, das ist nicht zuviel verlangt“.

Und schloss von innen fest zu. Trickfilm Helmut Klar, 7 min. Deutschland 1971

Das Schoko-Baby. Dokumentarfilm Michael Schulz, 10 min. Deutschland 1995

Schwarzfahrer. KFW, 12 min. Deutschland 1992

Schwarz - farbig - weiß: SOS Kinderdörfer in Südafrika

25 Min. D 1995 Farbe

SOS-Kinderdorf e.V.

7043026 VHS

> Kinder > SOS-Kinderdorf > Südafrika

Pädagogik, Psychologie, Politik, Soziologie

Südafrika beschreitet neue Wege. Auch die SOS-Kinderdörfer leisten in den letzten Jahren ihren Beitrag zur sozialen Entwicklung des Landes. Das Video schildert die Entstehung, Aufgaben und Arbeitsfelder der Dörfer im Süden des „schwarzen Kontinents“.

Südafrika: 1. Die Politik der Apartheid. Dokumentarfilm Stefan Schaaf, 19 min. Deutschland 1994

Südafrika: 2. Wege aus der Apartheid. Dokumentarfilm Stefan Schaaf/Veit Lennartz, 19 min. Deutschland 1994

Wie es ist, ein Flüchtling zu sein. To be a Refugee

16 Min. CH 1999 Farbe

UNHCR – Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen

7086530 VHS

> Flüchtlinge > Integration > Kinder > Krieg

Politik, Soziologie, Pädagogik, Psychologie

Flüchtlingskinder im Alter von 9 bis 13 Jahren, die aus Afghanistan, Bosnien und Herzegowina, Kambodscha und dem Sudan stammen, berichten über ihre Erlebnisse bei der Flucht, in den Aufnahmeländern und nach der Rückkehr in die Heimat.

Wurzeln und Flügel – Schulsystem in Südafrika

300 Min. D 2003 Farbe

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

7019192 VHS

> Apartheid > Dritte Welt > Schulsystem > Soziale Probleme > Südafrika

Politik, Soziologie

Das Schulsystem Südafrikas ist immer noch geprägt von den Auswirkungen einer ungleichen Schulbildung unter der Apartheid, welche Schulpflicht nur für weiße Kinder kannte. 90% der heute über 18 jährigen schwarzen und farbigen Jugendlichen

sind ohne schulische Ausbildung, man nennt sie die verlorene Generation. 60% der südafrikanischen Kinder leben in Armut, müssen nach der Schule mitarbeiten, um die Familien zu unterstützen. Die Bemühungen, Bildung für alle zu schaffen, sind im vollen Gang. Eigeninitiative ist gefragt!

Zwei Welten. Spielfilm, 113 min. Großbritannien 1988

Internetquellen für Filme

African Studies Centre/Leiden (Niederlande)

<http://asc.leidenuniv.nl/library/webdossiers/dossiercinemaafrica.htm>

BMZ

<http://www.bmz.de/infotehek/buerger/medienverzeichnis2003.pdf>

Bundesarchiv / Abt. Filmarchiv

http://www.bundesarchiv.de/aufgaben_organisation/abteilungen/fa/index.html

Deutsches Filmmuseum Frankfurt/M.

<http://www.deutsches-filmmuseum.de/pre/ft1.php?id=body&main=startindex&img=3img1&ass=1>

Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit

http://www.gep.de/ezef/index_128.htm

Trigon-Film

<http://www.trigon-film.org/de>

3. Ausgewählte Organisationen und Kontaktadressen

ADVENIAT

s. unter Bischöfliche Aktion ADVENIAT

Afrikahaus

Afrikas Kultur im deutschen Sprachraum
Remsfelder Str. 4
34568 Homburg
E-Mail: info@afrikahaus.net
Internet: www.afrikahaus.net

Aktion „Brot für die Welt“

Referat Bildung und Gemeindepädagogik
Stafflenbergstr. 76
70184 Stuttgart
E-Mail: bfwbildung@brot-fuer-die-welt.org
Internet: www.brot-fuer-die-welt.de

AKTION 3. WELT Saar

Weiskirchener Straße 24
66674 Losheim
Telefon: (0 68 72) 99 30 56
Telefax: (0 68 72) 99 30 57
E-Mail: a3wsaar@t-online.de

Aktion Finanzplatz Schweiz

Drahtzugstr. 28
CH-4057 Basel
E-Mail: afp@datakomm.ch

Aktion „Guck mal übern Tellerrand“

% Gesellschaft zur Förderung der Literatur
aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V.
Reineckstr. 3
60313 Frankfurt am Main
Telefon: (0 69) 21 02-2 70
Telefax: (0 69) 21 02-2 27
E-Mail: guckmal@book-fair.com
Internet: www.litprom.de

Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt e.V. (ASW)

Leitung: Dr. Shalini Randeria
Hedemannstr. 14
10969 Berlin
Internet: www.aswnet.de

Aktionszentrum Dritte Welt

– Bibliothek, Audiovisuelle Medien –
Bierstraße 29
49074 Osnabrück
Telefon: (05 41) 2 63 69
Telefax: (05 41) 2 88 96
E-Mail: [mailto:Aktion3Welt-
Osnabrueck@t-online.de](mailto:mailto:Aktion3Welt-Osnabrueck@t-online.de)

Arbeitskreis Südliches Afrika in der Diözese Limburg

P. Eisner
Internet: www.transparentonline.de
(= Zeitschrift für die Kritische Masse
in der Rheinischen Kirche) s. auch
unter Kirchliche Arbeitsstelle Südli-
ches Afrika (KASA)
Internet: www.woek.de
(= Werkstatt Ökonomie)
Internet: www.bo-alternativ.de
(= Bewegung in Bochum)

Arnold-Bergstraesser-Institut für kul- turwissenschaftliche Forschung e.V. (ABI)

– Bibliothek –
Windausstraße 16
79110 Freiburg
Telefon: (07 61) 8 88 78-21
Telefax: (07 61) 8 88 78-78
E-Mail: bibliothek@abi.uni-freiburg.de
Internet: <http://www.arnold-bergstraesser.de>

Auswärtiges Amt

11013 Berlin
Telefon: (0 30) 5000-0
Notruf: (außerhalb der Dienstzeiten)
(0 30) 5000-2000
Telefax: (0 30) 5000-34 02
Internet: www.auswaertiges-amt.de

Auswärtiges Amt

Referat 605 Kultur- und Bildungsabteilung
 Dienstgebäude Werderscher Markt 1
 10117 Berlin
 Telefon: (0 1888) 17-0
 Telefax: (01888) 1 75-2635

**Bibliothek und Dokumentationsstelle
 (BiDok) der Deutschen Gesellschaft
 für Auswärtige Politik e.V. (DGAP)**

Rauchstraße 18
 10787 Berlin
 Telefon: (030) 25 42 31-0
 Telefax: (030) 25 42 31-16
 E-Mail: bidok@dgap.org
 Internet: <http://www.dgap.org>

Bischöfliche Aktion ADVENIAT

Am Porscheplatz 7
 45127 Essen
 Postanschrift:
 Postfach 100 152, 45001 Essen
 Telefon: (02 01) 17 56-0
 Telefax: (02 01) 17 56-1 11
 E-Mail: zentrale@adveniat.de
 Internet: www.adveniat.de

BUKO Bundeskoordination Internationalismus

– Bibliothek und Presse-Archiv –
 Nernstweg 32–34
 22765 Hamburg
 Telefon: (040) 3931 56
 Telefax: (040) 2805 51 22
 E-Mail: bukohh@t-online.de
 Internet: <http://www.buko.info>

**Bundesministerium für wirtschaftliche
 Zusammenarbeit und Entwicklung
 (BMZ)**

Stresemannstr. 94
 10963 Berlin
 Telefon: ++49 (0)30 25 03-0
 Telefax: ++49 (0)30 25 03-2595
 E-Mail: poststelle@bmz.bund.de
 Internet: www.bmz.de

**Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle
 für das Auslandsschulwesen**

50728 Köln
 Telefon: (0 1888) 3 58-Anschluss
 (0221) 7 58-Anschluss
 Telefax (0 1888) 3 58-2854
 Internet: www.bva.bund.de/aufgaben/auslandsschulwesen
 Internet: www.auslandsschulwesen.de

Catholic Media Council – Bibliothek

– Medienplanung für Entwicklungsländer
 und Ost-/Mitteleuropa –
 Anton-Kurzer-Allee 2
 52074 Aachen
 Telefon: (02 41) 70 13 12-0
 Telefax: (02 41) 70 13 12-33
 E-Mail: christoph.dietz@cameco.org
 Internet: <http://www.cameco.org>

**Centrum für internationale Migration
 und Entwicklung (CIM)**

Mendelssohnstr. 75–77
 60325 Frankfurt am Main
 Telefon: ++ 49 (0)69 71 91 21-0
 Telefax: ++ 49 (0)69 71 91 21-19
 E-Mail: cim@gtz.de

**Commercial Advancement Training
 Scheme (CATS)**

P.O.Box 31879
 Braamfontein
 2017
 Email: cats@telkomsa.net
 Dr. Manfred Vahle (Director)
 Telefon: 082 3 97 4960
 Inge Kannengiesser
 Tel.: +27 (0)11 3 39 2695
 or Fax: +27 (0)11 3 39 26 17

DAAD

Adressen im Inland:

Geschäftsstelle Bonn-Bad Godesberg

Deutscher Akademischer Austausch
Dienst
Kennedyallee 50
53175 Bonn
Postfach 200404
53134 Bonn
Telefon: (0228) 882-0
Telefax: (0228) 882-444
E-Mail: postmaster@daad.de

Büro Berlin

Deutscher Akademischer Austausch
Dienst
„Berliner Künstlerprogramm“
Im Wissenschaftsforum
am Gendarmenmarkt
Markgrafenstraße 37, 10117 Berlin
Telefon: (030) 202208-0
Telefax: (030) 2041267
E-Mail: BKP.Berlin@daad.de
E-Mail: Info.Berlin@daad.de
Internet: <http://www.daad-berlin.de>

Adresse in Südafrika:

DAAD Informationszentrum Johannesburg (Info-Büro)

c/o University of the Witwatersrand
Dr. Ingrid Laurien
POB 269
2050 WITS
Südafrika
Telefon: (0027) 11-7 1793 34
Telefax: (0027) 11-7 1793 35
E-Mail: daad@languages.wits.ac.za
Internet: www.daadsa.co.za

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ)

Dag-Hammarskjöld-Weg 1–5
65760 Eschborn
Telefon: (06196) 79-0
Telefax: (06196) 79-11 53
Internet: www.gtz.de

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ)

– Gruppe Information und Dokumentation (IuD) – Stabsstelle 02 –
Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
65760 Eschborn
Telefon: (06196) 79-11 79, -11 83
Telefax: (06196) 79-71 74
E-Mail: i-punkt@gtz.de
Internet: <http://www.gtz.de>

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek (DHPS)

P.O.Box 78
Windhoek
Telefon: (00264) 61 23 51 21/2/3
(00264) 61 23 51 28
Telefax: (00264) 61 22 13 06, 22 56 21
(SL)
E-Mail Schule: schulleitung@dhps.edu.na
E-Mail VwLtr: verwaltung@dhps.edu.na
Internet: <http://www.dhps.edu.na>

Zuständige Auslandsvertretung:

Embassy of the Federal Republic of Germany
P.O.Box
Windhuk
Telefon: (00264) 61 273-100 (Zentrale)
Telefax: (00264) 61 222981
E-Mail: info@german-embassy-windhoek.org
Internet: <http://www.german-embassy-windhoek.org>

Deutsche Internationale Schule Johannesburg

P.O.B. 91005
ZA-Auckland Park 2006
Telefon: (0027) 11 726 62 20
(0027) 11 726 38 06
Telefax: 0027 11 482 31 88
E-Mail-Schule: dsj@dsjmail.co.za
E-Mail VwLtr:
Stenemannm@dsjmail.co.za
Internet: www.dsj.co.za

Zuständige Auslandsvertretung

Embassy of the Federal Republic of Germany
 P.O.Box 2023
 Pretoria 0001
 Südafrika
 Telefon: (0027) 12 427 8900
 Telefax: (0027) 12 3 43 94 01
 E-Mail: GermanEmbassyPretoria@gonet.co.za

Deutsche Schule Hermannsburg

P.O. Hermannsburg
 3258
 Telefon: (0027) 33 445 06 01 – Schulleiter,
 (0027) 33 445 07 14 – Geschäftsleitung
 Telefax: (0027) 33 445 07 06
 E-Mail Schule:
hmbsschool@futuregtn.co.za
 E-Mail VwLtr: bursar@hmbsschool.co.za
 Internet: www.hmbsschool.co.za

Zuständige Auslandsvertretung:

Embassy of the Federal Republic of Germany
 P.O.Box 2023
 Pretoria 0001
 Südafrika
 Telefon: (0027) 12 427 8900
 Telefax: (0027) 12 3 43 94 01
 E-Mail: GermanEmbassyPretoria@gonet.co.za

Deutsche Schule Kapstadt

28 Bay View Ave.
 Tamboerskloof/Cape Town 8001
 Telefon: (0027) 21 4 23 63 25/6/7/9
 Telefax: (0027) 21 4 23 83 49
 E-Mail-Schule: dsk@admin.dsk.wcape.school.za
 E-Mail VwLtr: bursar@admin.dsk.wcape.school.za
 Internet: www.dsk.co.za

Zuständige Auslandsvertretung:
 Consulate General of the federal Republic of Germany
 P.O.B. 4273
 Cape Town 8000
 Südafrika
 Telefon: (0027) 21 4 24 24 10
 Telefax: (0027) 21 4 24 94 03
 E-Mail: info@germanconsulatecapetown.co.za

Deutsche Schule Pretoria

P.O.Box 912-727, Silverton 0127
 Pretoria
 Telefon: (0027)-12 803 41 06
 (0027) 12 803 41 07
 (0027) 12 803 41 08
 Telefax: (0027) 12 803 41 09
 E-Mail Schule:
Knoblauch@dsp.pta.school.za
 E-Mail VwLtr:
Knoblauch@dsp.pta.school.za
 Internet: www.dsp.gp.school.za

Zuständige Auslandsvertretung:

Embassy of the Federal Republic of Germany
 P.O.Box 2023
 Pretoria 0001
 Südafrika
 Telefon: (0027) 12 427 8900
 Telefax: (0027) 12 3 43 94 01
 E-Mail: GermanEmbassyPretoria@gonet.co.za

Deutsches Institut für Entwicklungspolitik GmbH (DIE)

– Bibliothek –
 Tulpenfeld 4
 53113 Bonn
 Telefon: (02 28) 9 49 27-1 45, -1 40 (Bibliothek), -1 44 (Dokumentation)
 Telefax: (02 28) 9 49 27 23
 E-Mail: DIE@die-gdi.de
 Internet: <http://www.die-gdi.de>

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

– Frankfurter Forschungsbibliothek –
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt/M.
Telefon: (0 69) 2 47 08-4 20
Telefax: (0 69) 2 47 08-4 44
E-Mail: denzer@dipf.de
Internet: <http://www.dipf.de>

Deutsches Übersee-Institut

Übersee-Dokumentation
Neuer Jungfernstieg 21
D-20354 Hamburg
Telefon: (0 40) 4 28 25-5 87
Telefax: (0 40) 4 28 25-5 12
E-Mail: farwer@duei.de
Internet: <http://www.duei.de/dok>

Deutsche Welthungerhilfe

Adenauerallee 134
53113 Bonn
Telefon: (02 28) 22 88-1 27
Telefax: (02 28) 22 07-10
E-Mail: info@welthungerhilfe.de
Internet: www.welthungerhilfe.de

DGB Bildungswerk

Nord-Süd-Netz
Postfach 10 10 26
40001 Düsseldorf
E-Mail: post@dgb-bildungswerk.de
Internet: www.dgb-bildungswerk.de/nsn

Dritte Welt Haus Bielefeld (DWH)

– Bibliothek, Archiv, Mediothek –
August-Bebel-Straße 62
33602 Bielefeld
Telefon: (05 21) 98 64 80
Telefax: (05 21) 6 37 89
E-Mail: welthaus@aol.com
Internet: <http://www.welthaus.de>

EIRENE – Internationaler Christlicher Friedensdienst e.V.

Postfach 1322
D-56503 Neuwied
Internet: www.eirene.org

Erklärung von Bern

Postfach 13 27
CH-8031 Zürich
Telefon: (01) 2 71 64 34
Telefax: (01) 2 72 60 60
E-Mail: evb@access.ch
Internet: www.access.ch/evb

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD)

Hauptabt. III Ökumene und Auslandsarbeit
Leiter: Bischof Dr. h.c. Rolf Koppe
Herrenhäuser Str. 12
30419 Hannover
Telefon: (05 11) 27 96-0
Telefax: (05 11) 27 96-7 07
Internet: www.ekd.de

Evangelisches Missionswerk in Deutschland e.V. (EMW)

Vorsitzende: Bischöfin Maria Jepsen
Normannenweg 17–21
20537 Hamburg
Internet: www.emw-d.de

Fachbereich Politische Wissenschaft der Freien Universität Berlin

– Bibliothek, Archiv, Dokumentation –
Ihnestraße 21
14195 Berlin
Telefon: (0 30) 8 38-23 07, -49 70, -49 73
Telefax: (0 30) 8 38-23 09
E-Mail: zehrer@zedat.fu-berlin.de
Internet: <http://www.polwiss.fu-berlin.de/osi/index.html>

Fachinformationsverbund Internationale Beziehungen und Länderkunde

– Koordination: Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) – Forschungsinstitut für Internationale Politik und Sicherheit –
Ludwigkirchplatz 3–4
10673 Berlin
Telefon: (0 30) 8 8007-3 02
Telefax: (0 30) 6 6007-5 98
E-Mail: fiv@swp-berlin.org
Internet: <http://www.fiv-iblk.de>

Frauen für Gerechtigkeit im Südlichen Afrika

Kontaktadresse:

Ilse Braun

Münzgasse 15

72070 Tübingen

E-Mail: ilsebraun.ffg@gmx.de

Internet:

www.ekd.de/efd/index_194.php3**Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin**

Hiroshimastraße 17

D-10785 Berlin

Telefon: (030) 2693 56

Presse- u. Öffentlichkeitsarbeit Berlin

Telefon: (030) 2693 59-23 oder -24

E-Mail: DONAI SKP@fes.de**Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn**

(Hauptpostadresse)

Godesberger Allee 149

D-53175 Bonn

Telefon: 0228/883-0

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES)

– Bibliothek –

Godesberger Allee 149

53175 Bonn

Telefon: (02 28) 883-0

Telefax: (02 28) 883-6 26

E-Mail: auskunft@fes.deInternet: http://www.fes.de/library/index_gr.html**Presse- und Öffentlichkeitsarbeit Bonn**

Telefon: (02 28) 883-666 oder -667

E-Mail: PRESSE.bonn@fes.de

E-Mail der Online-Redaktion „Aktuelles“:

MELZERR@fes.de**Internationale Entwicklungszusammenarbeit**

Referat Afrika

Telefon: (02 28) 883-577

E-Mail: MATAMBALYAS@fes.de**Friedrich-Ebert-Stiftung South Africa**

Postal address:

P.O.Box 41 26 64

Craighall Park 2024

Physical Address:

34, Bompas Road

Dunkeld West

Johannesburg

Phone: (+27) 11 3 41-02 70

Fax: (+27) 11 3 41-02 71

E-Mail: fessa@fessa.co.za**Friedrich Naumann Foundation
Headquarters in Johannesburg, South Africa**

P.O.Box 1130, Parklands 2121

2 Sanlam Arena

10 Cradock Avenue

Rosebank, Johannesburg

South Africa

Phone: (+27) 11 880 88 51

Fax: (+27) 11 880 91 98

E-Mail: africa@fnf.org.za**Friedrich-Naumann-Stiftung**

Hauptadresse:

Truman-Haus

Karl-Marx-Str. 2

14482 Potsdam-Babelsberg

Telefon: +49 (0)3 31 70 19-0

Telefax: +49 (0)3 31 70 19-1 88

E-Mail: fnst@fnst.org**Friedrich-Naumann-Stiftung**

Wissenschaftliche Dienste und

Begabtenförderung (WDB)

Alt-Nowaweg 67

14482 Potsdam-Babelsberg

Telefon: (03 31) 70 19-3 49

Telefax: (03 31) 70 19-2 22

E-Mail: fnst@fnst.orgInternet: www.liberal.de/fnst

Friedrich-Naumann-Stiftung (FNSt)

– Archiv des Deutschen Liberalismus
– Bibliothek –

Theodor-Heuss-Straße 26
51645 Gummersbach
Telefon: (0 22 61) 3002-403
Telefax: (0 22 61) 3002-407
E-Mail:

harnisch@fnst.mhs.compuserve.com

Internet: <http://www.fnst.de/archiv>

Gesellschaft für bedrohte Völker e. V. (Gfbv)

Düstere Straße 20a
37073 Göttingen
Telefon: (05 51) 4 99 06-0
Telefax: (05 51) 5 80 28
E-Mail: info@gfbv.de
Internet: <http://www.gfbv.de>

Gesellschaft für technische Zusammenarbeit

GTZ-Büro Pretoria
Herr Dr. Klemens Hubert
Hatfield Gardens, Block C, Cnr. Arcadia/
Hilda Str.; Hatfield
P.O.Box 1 37 32
0028 Pretoria/Südafrika
Telefon: (+27) 12 3 42 01 81
Telefax: (+27) 12 3 42 01 85
E-Mail: gtz-suedafrika@za.gtz.de
Internet: <http://www.gtz.co.za>

Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien u. Lateinamerika e. V.

Reineckstr. 3
Postfach 1001 16
60313 Frankfurt am Main
Telefon: (0 69) 21 02-2 47, -2 50, -2 70
Telefax: (0 69) 21 02-2 27, -2 77
E-Mail: mayenburg@book-fair.com
Internet: www.litprom.de

Goethe-Institut Johannesburg

119 Jan Smuts Avenue (cor. New Port Road)

Parkwood, Johannesburg
Telefon: (0 11) 4 42-32 33
Telfax: (0 11) 4 42-37 38
Private Bag X 18
Parkview 2122
E-Mail:

neumann@johannesburg.goethe.org

Internet: holl@johannesburg.goethe.org

Hanns-Seidel-Stiftung e. V. (HSS)

– Politisch-historische Fachbibliothek –
Lazarettstraße 33
80636 München
Telefon: (0 89) 12 58-0
Telefax: (0 m89) 12 58-4 69
E-Mail: prax@hss.de
Internet: <http://www.hss.de>

Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung e. V. (HIK)

– Institut für politische Wissenschaft –
Marshallstraße 6
69117 Heidelberg
Telefon: (0 62 21) 54 31 98
Telefax: (0 62 21) 54 28 96
E-Mail: info@hiik.de
Internet: <http://www.hiik.de>

The Helen Suzman Foundation Promoting Liberal Democracy in South Africa and Southern Africa

P.O.Box 15 24,
Parklands, 2121
South Africa
Telefon: (0 11) 8 80 33 52
Telefax: (0 11) 8 80 18 50
E-Mail: hsfound@iafrica.com

Informationsstelle Südliches Afrika (issa)

– Bibliothek, Presse-Archiv
Königswinterer Straße 116
53227 Bonn
Telefon: (02 28) 46 43 69
Telefax: (02 28) 46 81 77
E-Mail: issa@comlink.org
Internet: <http://www.issa-bonn.org>

Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ)

Lennéstraße 30
 53113 Bonn
 Telefon: (02 28) 2281-0
 Telefax: (02 28) 2281-1 20
 E-Mail: iz@bonn.iz-soz.de
 Internet:
<http://www.gesis.org/iz/index.htm>

Institut für Afrika-Kunde (IFA)

Neuer Jungfernstieg 21
 20354 Hamburg
 Telefon: ++49 (0)40 42 82 55 23
 Telefax: ++49 (0)40 42 82 55 11
 E-Mail: iak@iak.duei.de

Institut für Auslandsbeziehungen e.V.

Postfach 10 24 63, D-70020 Stuttgart
 Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart
 Telefon: (07 11) 22 25-0
 Telefax: (07 11) 2 26 43 46
 Internet: www.ifa.de

Kinderbuchfonds Baobab

Steinenring 49, CH-4051 Basel
 Telefon: (061) 2 81 37 63
 Telefax: (061) 2 81 37 67
 E-Mail: baobab@access.ch

Informationsstelle Südliches Afrika (issa)

– Bibliothek, Presse-Archiv –
 Königswinterer Straße 116
 53227 Bonn
 Telefon: (02 28) 46 43 69
 Telefax: (02 28) 46 81 77
 E-Mail: issa@comlink.org
 Internet: <http://www.issa-bonn.org>

Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ)

Lennéstraße 30
 53113 Bonn
 Telefon: (02 28) 2281-0
 Telefax: (02 28) 2281-1 20
 E-Mail: iz@bonn.iz-soz.de
 Internet:
<http://www.gesis.org/iz/index.htm>

Institut für Afrika-Kunde – Bibliothek im Verbund der Stiftung Deutsches Übersee-Institut

Neuer Jungfernstieg 21
 20354 Hamburg
 Telefon: (0 40) 4 28 25-5 69, -5 26, -5 19
 Telefax: (0 40) 4 28 25-5 11
 E-Mail: bibliothek@iak-duei.de
 Internet: <http://www.duei.de/iak>

Institut für Afrika-Studien der Universität Bayreuth

– Bibliothek (in der Uni.-Bibliothek) –
 Universitätsstraße
 95447 Bayreuth
 Telefon: (09 21) 55-35 71, -34 32
 Telefax (09 21) 55-36 27
 E-Mail:
rainer-maria-kiel@ub.uni-bayreuth.de
 Internet: <http://www.ub.uni-bayreuth.de>

Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)

– Bibliothek und Dokumentation –
 Charlottenplatz 17
 70173 Stuttgart
 Telefon: (07 11) 2 22 51 47
 Telefax: (07 11) 2 22 51 31
 E-Mail: bibliothek@ifa.de
 Internet: <http://www.ifa.de>

Institut für Ethnologie und Afrika-Studien der Universität Mainz

– Bibliothek mit Janheinz-Jahn-Bibliothek –
 Forum universitatis 6
 55099 Mainz
 Telefon: (061 31) 39 27 98
 Telefax: (061 31) 39 37 30
 E-Mail: ifeas@mail.uni-mainz.de
 Internet: <http://www.Uni-Mainz.DE/~ifeas>

Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (ift)

Corrensstraße 12
 72076 Tübingen
 Telefon: (0 70 71) 92 05 10
 Telefax: (0 70 71) 92 05 11
 E-Mail: kontakt@friedenspaedagogik.de
 Internet:
<http://www.friedenspaedagogik.de>

InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH – Informationszentrum Entwicklungspolitik (IZEP)

Tulpenfeld 5
53113 Bonn
Telefon: (02 28) 24 34-5
Telefax: (02 28) 24 34-7 66
E-Mail: izep@inwent.org
Internet: <http://www.inwent.org/izep>

Kindernothilfe e.V. (KNH)

Vorsitzender: Dr. Hanns Peter Keiling
Düsseldorfer Landstr. 180
47249 Duisburg

Kirchliche Arbeitsstelle Südliches Afrika (KASA)

Obere Seegasse 18
69124 Heidelberg
E-Mail: theo.kneifel@woek.de
Internet: www.woek.de

Kirchlicher Entwicklungsdienst (KED)

– Bibliothek –
Pirckheimer Straße 4
90408 Nürnberg
Telefon: (09 11) 93 54-3 54
Telefax: (09 11) 93 54-3 59
E-Mail: ked@diakonie-bayern.de
Internet: <http://ked-bayern.apc.de>

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Rathausallee 12
53757 Sankt Augustin
Telefon: (0 22 41) 246-0
Telefax: (0 22 41) 246-591
E-Mail: zentrale@kas.de

Tiergartenstraße 35
10785 Berlin
Telefon: (0 30) 2 69 96-0
Telefax: (0 30) 2 69 96-2 17
E-Mail: zentrale-berlin@kas.de

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (KAS)

– Bibliothek –
Rathausallee 12
53757 St. Augustin
Telefon: (0 22 41) 24 62 04
Telefax: (0 22 41) 24 64 90
E-Mail: zentrale-wd@wd.kas.de
Internet: <http://www.kas.de>

Konrad-Adenauer-Stiftung Länderbüro Südafrika

Dr Thomas S. Knirsch, Resident Representative for South Africa
60 Hume Road
Dunkeld 2196
Johannesburg
Republik Südafrika
Telefon: (00 27) 11 2 14 29 00
Telefax: (00 27) 11 2 14 29 13/4
E-Mail: info@kas.org.za

Koordination Südliches Afrika (KOSA) Geschäftsstelle

c/o Dritte Welt Haus Bielefeld
August-Bebel-Str. 62
33602 Bielefeld
E-Mail: welthaus@aol.com
Internet: www.kosa.org

Mainzer Arbeitskreis Südliches Afrika (MAKSA)

Hans Brandtscheidt
Kontaktadresse:
Ilse Braun
Münzgasse 15
72070 Tübingen
E-Mail: ilsebraun.ffg@gmx.de
Internet: www.aidc.org.za/adc

medico international

Obermainanlage 7
60314 Frankfurt
E-Mail: info@medico.de
Internet: www.medico.de

Mikado – Missionsbibliothek und katholische Dokumentationsstelle

Goethestraße 43
52064 Aachen
Telefon: (02 41) 75 07 03 86
Telefax: (02 41) 7 50 73 35
E-Mail: mikado@missio-aachen.de
Internet: <http://www.mikado-ac.info>

MISEREOR – Dokumentation (MIDOC)

Mozartstraße 9
52064 Aachen
Telefon: (02 41) 4 42-0
Telefax: (02 41) 4 42-1 88
E-Mail: midoc@misereor.de
Internet: <http://www.misereor.de>

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB)

Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen
Telefon: (05 51) 39 52 31
Telefax: (05 51) 39 52 22
E-Mail: sub@mail.sub.uni-goettingen.de
Internet:
<http://www.sub.uni-goettingen.de>

Referat Afrika der Übersee-Dokumentation (AFDOK)

Neuer Jungfernstieg 21
20354 Hamburg
Telefon Bibliothek: (0 40) 42 82 55 26
Telefax: (0 40) 42 82 55 11
E-Mail: bibliothek@iak.duei.de

Solidarisch Handeln e.V.

– Weltladen –
Elisabethenstraße 51
64283 Darmstadt
Telefon: (0 61 51) 2 19 11
Telefax: (0 61 51) 40 54 57,
(0 60 71) 74 87 03

Solidaritätsdienst-international e.V. (SODI)

Grevesmühlener Str. 16
13059 Berlin
E-Mail: info@sodi.de, klaus.peter@sodi.de
Internet: www.sodi.de

South African Institute of International Affairs (SAIIA)

P.O.Box 3 15 96
Braamfontein 2017
Johannesburg/Republik Südafrika
Telefon: (+27) 11 3 39 20 21
Telefax: (+27) 11 3 39 21 54
E-Mail: saiiagen@global.co.za

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz (SBB-PK)

Haus 1, Unter den Linden 8
10117 Berlin
Telefon: (0 30) 2 66-0
Telefax: (0 30) 2 66-17 51
E-Mail: generaldir@sbb.spk-berlin.de
Internet: <http://www.sbb.spk-berlin.de>

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg (SUB)

– Carl von Ossietzky –
Von-Melle-Park 3
20146 Hamburg
Telefon: (0 40) 4 28 38 22 13
Telefax: (0 40) 4 28 38 33 52
E-Mail: auskunft@sub.uni-hamburg.de
Internet: <http://www.sub.uni-hamburg.de>

Stadt- und Universitätsbibliothek Frankfurt am Main

– Abteilung Afrika, Asien, Judaica –
Bockenheimer Landstraße 134-138
60325 Frankfurt/M.
Telefon: (0 69) 21 23 92 05
Telefax: (0 69) 21 23 94 04
E-Mail: mailto:LS-Afrika-Asien@StUB.uni-frankfurt.de
Internet: <http://www.stub.uni-frankfurt.de>

Stiftung Bildung und Entwicklung

Zentralsekretariat
Postfach 83 66
Monbijoustraße 31
CH-3001 Bern
Telefon: (0 31) 3 82 80 80/81
Telefax: (0 31) 3 82 80 82

Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP)

– Forschungsinstitut für internationale Politik und Sicherheit, Bibliothek und Dokumentation –
Ludwigkirchplatz 3–4
10719 Berlin
Telefon: (030) 8800 7301
Telefax: (030) 8800 7100
E-Mail: swp@swp-berlin.org
Internet: <http://www.swp-berlin.org>

Studienkreis für Tourismus und Entwicklung

Kapellenweg 3
82541 Ammerland
Telefon: (081 77) 17 83
TelefaxM (081 77) 13 49
E-Mail:
studienkreistourismus@compuserve.com
Internet: <http://www.studienkreis.org>

Terre des Hommes Schweiz

Steinenring 49
CH-4051 Basel
Telefon: (061) 281 5070
Telefax: (061) 281 52 10
E-Mail: tdh-ch@mail.magnet.ch

UNESCO-Institut für Pädagogik

– Abteilung Dokumentation und Bibliothek –
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburg
Telefon: (040) 44 80 41-0
Telefax: (040) 4 10 77 23
E-Mail: uie-lib@unesco.org
Internet: <http://www.unesco.org/education/uie>

Universitätsbibliothek Gießen

– Bibliothek für Internationale Entwicklungs- und Umweltforschung und Osteuropäische Geschichte –
Otto-Behaghel-Straße 10D
35394 Gießen
Telefon: (06 41) 99-1 27 60, -1 27 61, -1 27 63
Telefax: (06 41) 99-1 4009
E-Mail: mailto:bibliothek-zkaw@zkaw.uni-giessen.de
Internet: <http://www.uni-giessen.de/ub/zentrumsbibl.htm>

Völkerkundliche Bibliothek

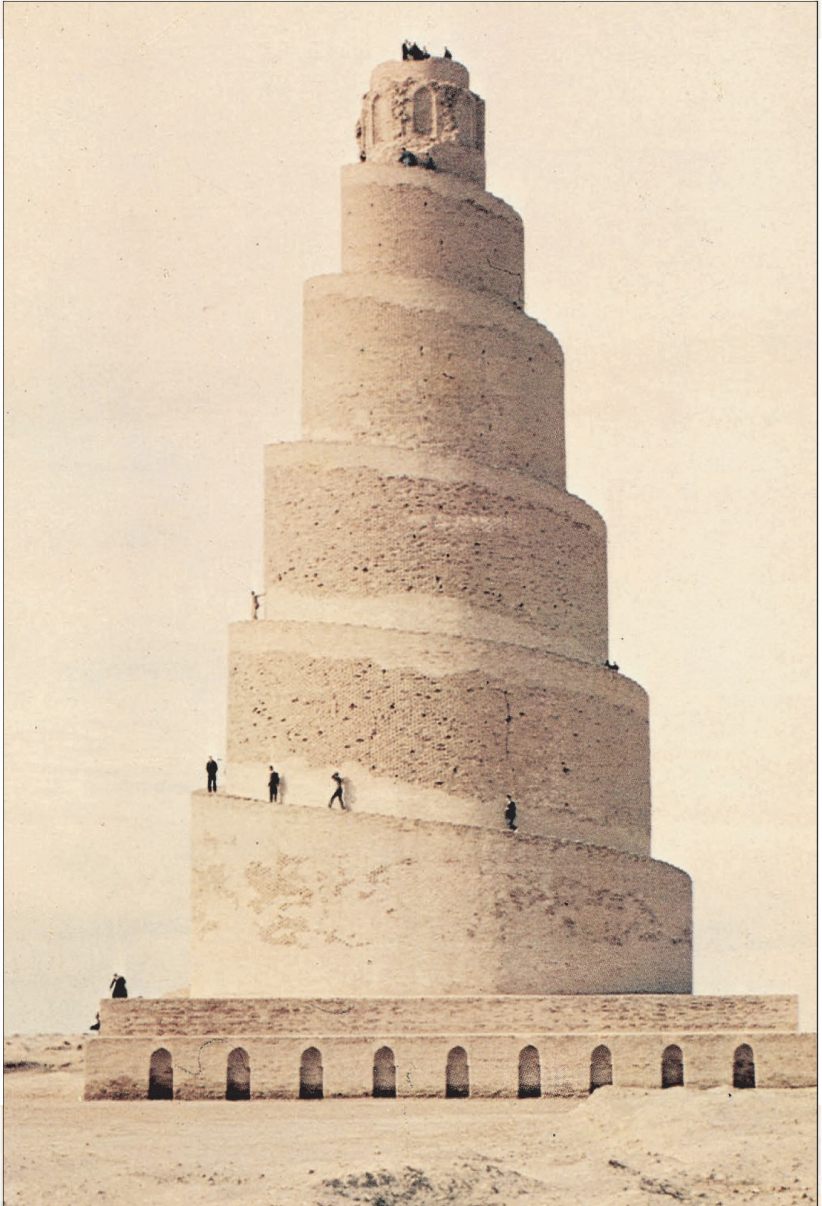
– Frobenius-Institut –
Liebigstraße 41
60323 Frankfurt/M.
Telefon: (069) 71 91 99 33
Telefax: (069) 71 91 99 11
E-Mail: frobenius@em.uni-frankfurt.de
Internet: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb08/IHE/fi1.htm>

Weltfriedensdienst (WFD)

Vorsitzender: Dr. Walter Spellmeyer
Hedemannstr. 14
10969 Berlin
Internet: www.weltfriedensdienst.de

Werkstatt Ökonomie

Obere Seegasse 18
69124 Heidelberg
Telefon: (062 21) 72 02 96
Telefax: (062 21) 78 11 83
E-Mail: info@woek.de
Internet: <http://www.woek.de>



Spirale – Symbol der Seelenreise
Spiral-Aufgang zum Minarett der Moschee von Samarra,
Irak, 9. Jahrhundert



Visionen:

22 Bild-Text-Geschichten in vier Sprachen

• Deutsch • Englisch • Afrikaans • Zulu

14 Abbildungen

Vision 1 (Seite 2)



Sie müssen einander ansehen,
bevor sie in die Zukunft schauen

They have to face each other
before they look into the future

Hulle moet mekaar in die oë kyk
alvorens hulle in die toekoms wil kyk

Kufanele babhekana bona emehlweni
ngaphambili kokubhuka isikhathi esizayo

Vision 2 (Seite 10)



Ein Tag mit dem Präsidenten der Republik Südafrika, Thabo Mbeki, am Nationen-
tag auf der EXPO 2000 in Hannover

A day with the President of the Republic
of South Africa, Thabo Mbeki, on Nations'
Day at the EXPO 2000 at Hannover

'n Dag saam met die President van die Re-
publiek van Suid-Afrika, Thabo Mbeki, op
die Nasiedag van EXPO 2000 te Hanover

Usuku olunye nomnumzane uThabo Mbeki,
uMongameli weRepublic of South Africa, evaka-
sha ngosuku welizwe eEXPO 2000 eHanover

Vision 3 (Seite 13)



Schuchardts Culture Parade – Integra-
tions-Gipfel im Berliner Reichstag

Schuchardt's Culture Parade – Summit of In-
tegration at the Parliament Building in Berlin

Schuchardt se Kultuurparade – integrasie-
spitssaamtrek in die Berlynsse parlement



Umbukiso kaSchuchardt wesimo sempucuko
– inkonzo sokuhlanganiswa epalemende seBerlin

Vision 4 (Seite 14)

Herausforderungen brauchen beides:
Zusammenarbeit und Wettbewerb

Challenges want both
cooperation and competition

Uitdagings benodig
beide samewerking en mededinging

Inselele icela okubili:
ukusizana nokuphikisana



Vision 5 (Seite 16)

Brückenbauer im Gespräch:
Friedensnobelpreisträger Kofi Annan, Generalsekretär der Vereinten Nationen, New York, und Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, langjährige Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO – Kommission

Bridge-builders chatting:
Nobel Prize winner for Peace Kofi Annan, Secretary General of the United Nations, New York, and Prof Erika Schuchardt, MP, long-standing Vice President of the German UNESCO Commission

Brugbouers in gesprek:
Nobelprijswenner vir Vrede Kofi Annan, Sekretaris-Generaal van die Verenigde Nasies, New York, en Prof. Erika Schuchardt, LV, langdienende Vise-president van die Duitse UNESCO Kommissie

Abakhi webhuloho baxoxa bona:
uKofi Annan, umabhalana omkhulu weUnited Nations, New York, otholile umklomelo kaNobel wokuxolisa, noProf Dr Erika Schuchardt, Ilungu lePalamende, obe iphini lomongame-li oseUNESCO-Nkomishani ka Jalimane



Vision 6 (Seite 25)



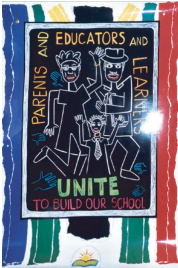
Erziehung versucht, in jedem Kind die Schönheit, die ihm innewohnt, zu entdecken, zu schätzen und zu vertiefen

Education tries to discover, cherish and enhance the innate beauty in each child

Opvoeding probeer om in elke kind die ingebore skoonheid te ontdek, te waardeer en te verdiep

Imfundo izama ukuthola, yazise futhi ikhulise ubuhle obungaphakathienganeni ngayinye

Vision 7 (Seite 31)



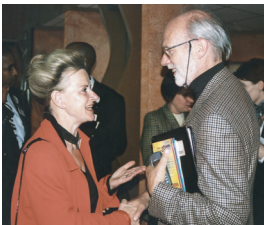
Beim Lernen ist Zusammenarbeit die Herausforderung

In learning cooperation is the challenge

By 'n leerproses is samewerking die uitdaging

Inselele somfundo sicela okuthi sazane

Vision 8 (Seite 38)



Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik auf dem Prüfstand – Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB und Botschafter a.D. Dr. Harald Ganns

Model of success of foreign cultural politics to be proved – Prof Dr Erika Schuchardt, MP and retired ambassador Dr Harald Ganns

Suksesmodel van buitelandse kultuurpolitiek word bevaagteken – Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, en gesant a.D. Dr. Harald Ganns

Isibonelo senhlanhla sesimo sempucuko sepolitiki engabaza – Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB, nenxusa a.D. Dr. Harald Ganns

Vision 9 (Seite 47)

Eine ausgestreckte Hand ist eine halbe Brücke

An outstretched hand is half a bridge

'n Uitgestrekte hand is ,n halwe brug

Isandla esilulamiwe isinxenye
webubhuloho lokuwela



Vision 10 (Seite 51)

An die Verschiedenheit glauben:
Wer hat wen entdeckt?

Believing in diversity:
Who discovered whom?

Om aan verskeidenheid te glo:
Wie het vir wie ontdek?

Ukukholwa okufanayo nokuthi
ubani owaqala ukubona ubani na?



Vision 11 (Seite 54)

Lernen ist jede Anstrengung wert,
da es alle Beteiligten belohnt

Learning is well worth every effort as it pays back
everyone involved in it

Vir die leerproses is alle moeite geregverdig,
angesien alle betrokkenes voordeel daaruit trek

Ukufunda kulingene kakhulu wonke umsebenzi
nakukonke ukuzama, futhi kusize kakhulu bonke
ababandakenyekayo



Vision 12 (Seite 56)



Fahrten zum europäischen Erbe:
Die Vergangenheit wieder in Besitz nehmen

European Heritage Tours –
repossessing the past

Toere na die Europese erfenis –
om die verlede weer in besit te neem

Ukuvakasha kwa base Yurobhu
kuze uthole okudlulile

Vision 13 (Seite 72)



Das ‚Outreach Programm‘ der Deutschen Schule
Pretoria – Fachleute im Computer-Raum

The ‚Outreach Program‘ of the German School
Pretoria – experts at the computer room

Die „Outreach Programm“ van die Duitse Skool
Pretoria - vakkundiges in die rekenaarvertrek

i“Outreach Programm“ seskole seJalimane, Pre-
toria - abahlakaniphile endaweni sokubal

Vision 14 (Seite 80)



Lernen ist eine Herausforderung an geistiges
Wachstum und sozialen Wandel

Learning is a challenge to intellectual growth and
social change

Leer is, n uitdaging aan geestelike groei en sosia-
le verandering

Ukufunda kuyinselele sokukhula okuhlakaniphile
nokuhlalisana inguqu yabantu

Vision 15 (Seite 111)

Die beiden Leiter der Marimba-Band der DS Kapstadt, Brigitte McKee und Patrick Galada, Langa

The two conductors of the marimba band of the DS Cape Town, Brigitte McKee and Patrick Galada, Langa

Die twee leiers van die Marimba Band van die Duitse Skool te Kaapstad, Brigitte McKee en Patrick Goleda, Langa

Abathathisi ababili aseMarimba-Bhendi esikoleni seJalimane eCape Town, uBrigitte McKee noPatrick Galada waseLanga

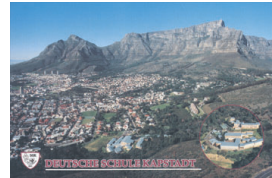


Vision 16 (Seite 112)

Die DS Kapstadt

The DS Cape Town

Die Duitse Skool te Kaapstad
esikoleni seJalimane eCape Town



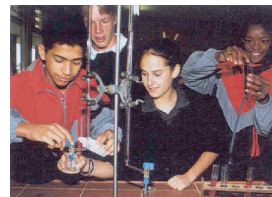
Vision 17 (Seite 130)

Erkennen, was die Welt im Innersten zusammenhält

Getting to the core of things to discover what holds the world together

Om the erken wat die wêreld in sy innerlike kern saambind

Ukuqonda konke ekuhlakanisa izulu nomhlaba



Vision 18

(Seite 143)



Eine Schule ist in erster Linie ein Zuhause

A school is a home in the first place

‘n Skool is in die eerste plek ‘n tuiste

Isikolo ilikhaya lethu lokuqala

Vision 19

(Seite 176)

Das ‚große Draußen‘ – das gemeinsame
Menschheitserbe Natur schätzen und schützenThe great outdoors – respecting and protecting
nature, man’s common heritageDie groot buitelig – om die mens se gemeens-
kaplike natuurerfenis te waardeer en te beskermUmlhlabo omkhulu ongaphandle – ubuntu bonke
baphathele nokulondoloza gahle yonke imvelo
esitholile thina

Vision 20

(Seite 191)



Nur der Himmel ist die Grenze

Only the sky is the limit

Slegs die hemel is beperk

Izulu phezulu iyasivimbela kuphela

Vision 21 (Seite 194)

Prof. Dr. Erika Schuchardt, MdB mit Pfarrer Dr. Klaus Peter Edinger vor der Baustein-Produktion im Xolelanani Youth Project. Die Steinpressmaschine wurde vom Deutschen Generalkonsulat in Kapstadt zur Verfügung gestellt



Prof Erika Schuchardt, MP retd, together with parish priest Dr Klaus-Peter Edinger in front of the brick production unit at the Xolelanani Youth Project. The brick pressing machine was kindly made available by the German Consulate General, Cape Town

Prof Dr Erika Schuchardt, afgetrede LV, saam met pastoor Dr Klaus-Peter Edinger voor die bousteen produksie eenheid van die Xolelanani Jeugprojek. Die baksteen drukmasjien is beskikbaar gestel deur die Duitse Konsul-Generaal te Kaapstad.

Prof Erika Schuchardt, IP ehlelisa, kanye noKlaus-Peter Edinger ngaphambili komshini oyenziwayo isitini. Umshini lo ocindezela isitini wanikwa umkhonsela omkhulu we Jalimane eCape Town.

Vision 22 (Seite 204)

Man ist nie zu jung zum Lernen

One is never too young to learn

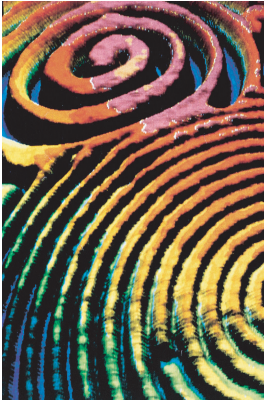
'n Mens is nooit te jonk om te leer nie

Ungekhe uyeke ukufunda ngendaba umncane



Übersetzungen der 22 Visionen:
 Afrikaans von Hannes Scriba
 Deutsch und Englisch von Michael Stimpel
 Zulu von Pertunia Mohomane

Abbildung 1 (Seite 212)



Spirale – Symbol der Seelenreise

Grundlage der weltumspannenden Biosphäre ist die „Atmung“, die das Licht der Sonne „zum Leben bringt“. Hier Spirale als eine kristalline Form bei der Darstellung dieses Schlüsselprozesses der Oxydase,

Max-Planck-Institut, 21. Jh.

Abbildung 2 (Seite 214)



Spirale – Symbol der Seelenreise

Komplementär-Spirale in der gläsernen Kuppel über dem alten Reichstag,

Sir Norman Foster, Berlin 1999

Abbildung 3 (Seite 216)

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Lebens-Lauf- und Lebens-Bruch-Krisen
eher vorhersehbar an Schaltstellen der
Lebensgeschichte und eher
unvorhersehbar an Rissen der Lebensgeschichte

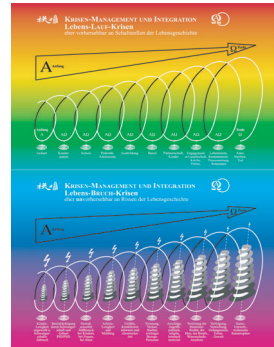


Abbildung 4 (Seite 218)

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krise: Begriff und Komplementär-These
Krise und Chance: im Deutschen zwei Begriffe
– im Chinesischen ein Zeichen

KRISE: BEGRIFF UND KOMPLEMENTÄR-THESE

KRISE UND CHANCE
im Deutschen zwei Begriffe
機
im Chinesischen ein Zeichen

Krisen – auch ein verborgener Reichtum
Der von Krisen –schon– betroffene Mensch ist eine Herausforderung für die Gesellschaft. Komplementär gilt die Gesellschaft der noch nicht betroffenen Menschen. Ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen – analog der Komplementärität im Symbol des chinesischen Yin Yang. Erläut. Schulhardt

Komplementarität als Grundvoraussetzung kosmischen und damit auch menschlichen Daseins

dargestellt im chinesischen Yin Yang

- Gleichgewicht ↔ Leben in Balance ↔ Strahl
- Un-Gleichgewicht ↔ Klarheit
- Trennung ↔ Tod

Herzwegung/Herzwegung (2. Aufl. © 2014)

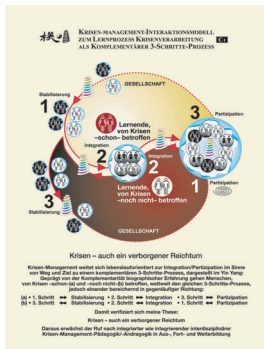
Abbildung 5 (Seite 220)



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung – dargestellt in acht Spiralphasen – als komplementärer 3-Schritte-Prozess – dargestellt im Yin Yang –

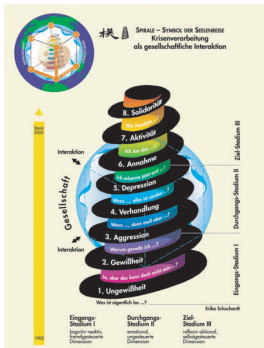
Abbildung 6 (Seite 221)



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung – dargestellt in acht Spiralphasen – als komplementärer 3-Schritte-Prozess, dargestellt im Yin Yang

Abbildung 7 (Seite 223)



Spirale – Symbol der Seelenreise

Krisenverarbeitung als gesellschaftliche Interaktion Lernprozess Krisenverarbeitung in acht Spiralphasen

Abbildung 8 (Seite 226)

Spirale – Symbol der Seelenreise

Komplementär-Spirale zum Himmel –
 World Trade Center Denkmal 11.9.2001,
 1776 feet spiralförmig aufsteigende ‚Schritte‘-
 ‚Stufen‘ zur ‚Unabhängigkeit‘, zur Freiheit,
 Daniel Libeskind,
 New York 2003

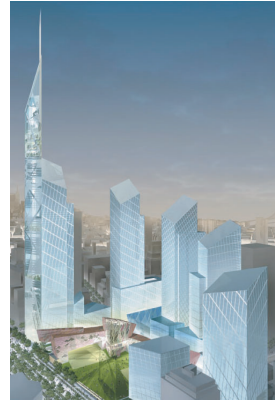


Abbildung 9 (Seite 228)

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krisen-Management-Interaktionsmodell
 zum Lernprozess Krisenverarbeitung
 als komplementären 3-Schritte-Prozess
 bei Lernenden,
 von Krisen – noch nicht – betroffen

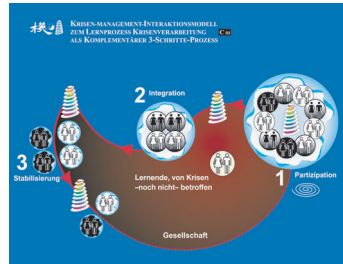


Abbildung 10 (Seite 232)

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krisen-Management-Interaktionsmodell
 zum Lernprozess Krisenverarbeitung
 als komplementären 3-Schritte-Prozess
 bei Lernenden,
 von Krisen – schon – betroffen

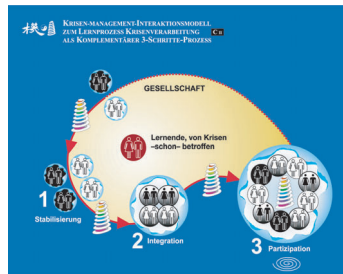


Abbildung 11 (Seite 239)



Spirale – Symbol der Seelenreise

Spiral-Windungen der Scala eliciodale öffnen den Zugang zu den

Vatikanischen Museen und
Bibliotheken, Rom 1932

Abbildung 12 (Seite 240)



Spirale – Symbol der Seelenreise

Spiral-Schlange –
als bezwungener feuerspeiender Uräus.
Das dritte Auge auf dem Chepresan der ägyptischen Pharaonen als Ausdruck strömender Energie, Einsicht-; dieses Strömen auszulösen, ist die wahre Aufgabe auf Ganzheit gerichteter Heilung bzw. Heiligung

Abbildung 13 (Seite 243)

Spirale – Symbol der Seelenreise

Erlösungs-Spirale – Schlußbild aus Faust II,
Inszenierung Peter Stein, EXPO Hannover 2000



Abbildung 14 (Seite 284)

Spirale – Symbol der Seelenreise

Spiral-Aufgang zum Minarett der Moschee von
Samarra, Irak, 9. Jahrhundert



Die 14 Abbildungen sind entnommen aus:

Erika Schuchardt: Krisen-Management und Integration. Doppel-Band mit DVD.

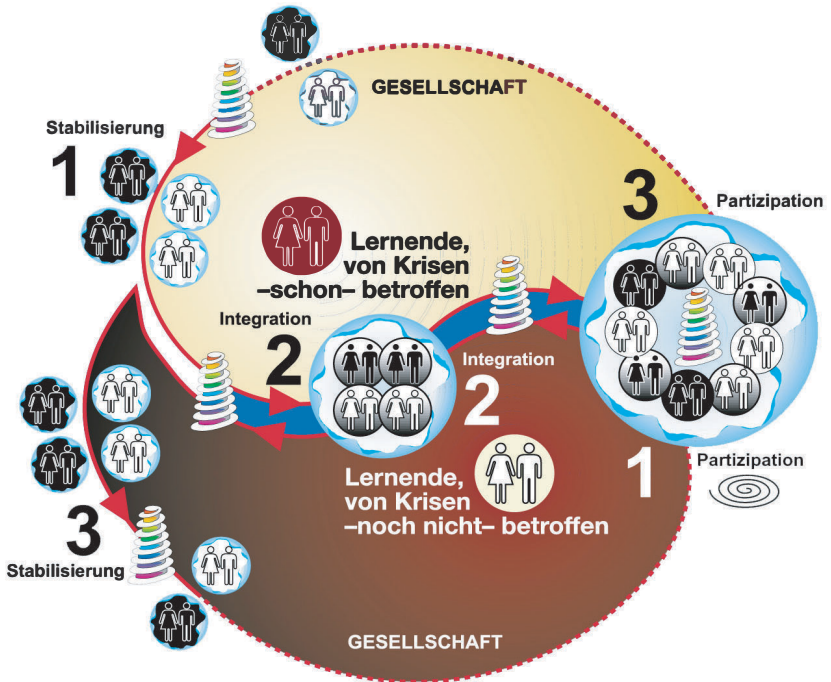
Bestseller der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.

Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie.

Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Bielefeld 2003.



KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Krisen-Management weitet sich lebenslauforientiert zur Integration/Partizipation im Sinne von Weg und Ziel zu einem komplementären 3-Schritte-Prozess, dargestellt im Yin Yang: Gesprägt von der Komplementarität biographischer Erfahrung gehen Menschen, von Krisen –schon–(a) und –noch nicht–(b) betroffen, weltweit den gleichen 3-Schritte-Prozess, jedoch einander bereichernd in gegenläufiger Richtung:

- (a) • 1. Schritt ➔ Stabilisierung • 2. Schritt ➔ Integration • 3. Schritt ➔ Partizipation
 (b) • 3. Schritt ◀ Stabilisierung • 2. Schritt ◀ Integration • 1. Schritt ◀ Partizipation
 Damit verifiziert sich meine These:

Krisen – auch ein verborgener Reichtum

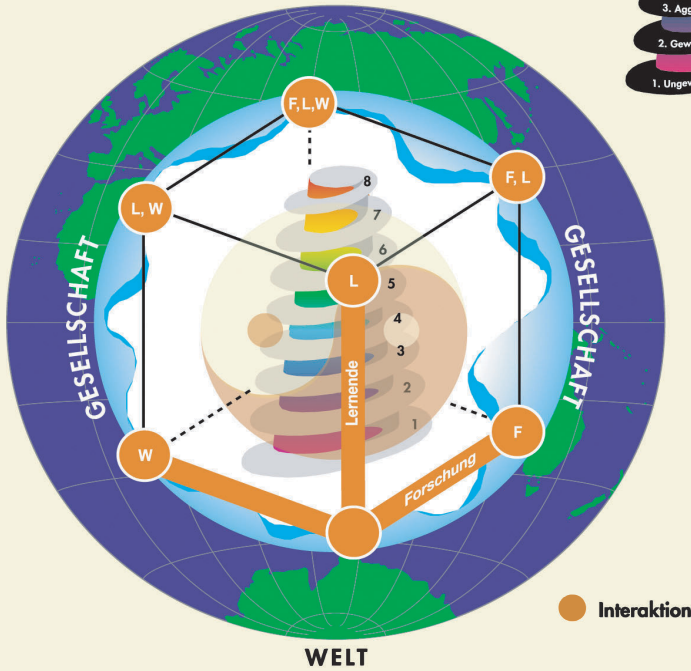
Daraus erwächst der Ruf nach integrierter wie integrierender interdisziplinärer Krisen-Management-Pädagogik/-Andragogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung





**KRISEN-MANAGEMENT-INTERAKTIONSMODELL
ZUM LERNPROZESS KRISENVERARBEITUNG
ALS KOMPLEMENTÄRER 3-SCHRITTE-PROZESS**

C



Krisen – auch ein verborgener Reichtum

Der von Krisen –schon– betroffene Mensch
ist eine Herausforderung für die Gesellschaft –
komplementär gilt:

die Gesellschaft der –noch nicht– betroffenen Menschen
ist eine Herausforderung für den –schon– betroffenen Menschen –
analog der Komplementarität im Symbol des chinesischen Yin Yang

INTEGRATION/PARTIZIPATION: BEGRIFF UND MODELL



- Gleichgewicht ➔ Leben in Balance ➔ Shalom
- Un-Gleichgewicht ➔ Krankheit
- Trennung ➔ Tod

Textsammlung Huainanzi (2. Jhd. v. Chr.)

© Erika Schuchardt



KRISEN-MANAGEMENT UND INTEGRATION
Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie
Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung
DVD • mit Jahrhundert-Bibliographien • mit AV Best Practice International

8.2003

Bestseller der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung



Zehn Jahre lang war ich eine ‚schwarze‘ Schülerin. Jetzt bin ich nicht ‚schwarz‘ genug.

Danielle, Schülerin, Johannesburg



Damals dachte ich, ‚die‘ wollen uns Versöhnungspolitik aufzwingen. Heute weiß ich: Rassismus endet erst dann, wenn man gut gemeinte Kritik oder ehrlich gemeintes Lob austeilen kann, ohne dass dies als Angriff oder Heuchelei gewertet wird.

Peter, Schüler, Windhoek



Erste ‚coloured‘ Schulsprecherin an der DSJ – Deutsche Schule Johannesburg – zu sein, war eine große Ehre, aber eine noch größere Herausforderung ...

Shahida, Schülerin, Pretoria



Ich glaube, dass ich den Menschen in Südafrika mehr Dank schulde als sie mir. Sie zeigten mir Freundlichkeit, Mut und Demut als den Weg, den ich in meinem weiteren Leben zu gehen hätte.

Michael Stimpel, Lehrer, Cape Town



Ein Jugendbegegnungszentrum im Township?!? Aus dem ersten Schritt wurden viele erste Schritte: Es hat viel Mut gekostet, uns einander zuzumuten! Aber ‚Xolelanani‘ = „Versöhnung“ – das war unser Ziel; dazu wagten wir täglich aufs Neue viele erste Schritte, bauten wir gemeinsam Brücken in die Zukunft.

Dr. Klaus-Peter Edinger, Lehrer und Pfarrer, Port Elizabeth



Mein Glückwunsch gilt Frau Professor Dr. Erika Schuchardt, MdB, für ihre exzellente Dokumentation des Kulturaustausches zwischen Deutschland und dem Südlichen Afrika ... Ihr Buch ist deshalb so bedeutsam, weil es selbst ein „Brückenbauer“ ist und dabei die Rolle der Bildung beim Brückenbau eindrucksvoll hervorhebt.

S. M. Emmanuel Bengu, 1. Bildungsminister unter Nelson Mandela / Thabo Mbeki



ISBN 3-934854-17-6

www.prof-schuchardt.de/brueckenbau



Ein Aufsatz zur UNO-Weltkade 2005-2014 'Bildung für nachhaltige Entwicklung'

Erika Schuchardt (Hrsg.)
Mit einer Einführung von Thabo Mbeki

Ukahlungenian Begegnung | zehnlänge
www.prof-schuchardt.de/brueckenbau
Ochmoewing | zehnlukene Entcounter

Brückenbau
15 Jahre Begegnungsschulen
im Südlichen Afrika
Erfolgsmodell deutscher Auswärtiger Kulturpolitik

Die Verarbeitung der Krise 'Fremden' im Universitäts-Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung im Spiegel von über 100 Testimonies

