B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 1 Januar 1969

XVI. JAHRGANG JANUAR 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER
Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Rückschau und Ausblick . . . . . Seite 1
2. Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen E. Onnen Seite 3
3. Regionaltagung des VdLiA in Madrid (28.—30. 9. 1968) N. Pohl Seite 6
4. Chemieunterricht an der Deutschen Evang. Oberschule in Kairo . . . . . H. D. Utz Seite 11
5. Nachrichten aus dem VdLiA . . . . . Seite 14
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 15
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 15
8. Büchertisch . . . . . Seite 18
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 28

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 177288 — Konto Nr. 186405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger) München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 36238 Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Rückschau und Ausblick

Diese Zeitschrift, die in ihr 16. Jahr tritt, ist die dritte Zeitschrift der Auslandslehrer. Ihre nur mehr in wenigen Bibliotheken greifbaren Vorgängerinnen, „Die deutsche Schule im Auslande" (1901—1914) und „Die deutsche Schule im Ausland" (1922—1938), zeugen vom lebendigen Gespräch unter den alten Kollegen, vom unablässigen Austausch tastender Versuche und exemplarischer Erfahrungen.

Als „Der deutsche Lehrer im Ausland" im Januar 1954 zu erscheinen begann, sagte Theodor Heuss in seiner Einführung u. a.: „Ich glaube, die Aufgabe der neuen Zeitschrift wird wesentlich zunächst diese sein, eine nüchterne Bestandsaufnahme zu geben, die der Vielfalt der Ordnungen (und auch der Unordnungen) gerecht wird, denn hiermit ist der feste Grund für den Erfahrungsaustausch gewonnen. Es mögen sich bestimmte typische Züge wieder als gemeinsam herausstellen, aber auch die Einsicht, daß ein Schema nicht gefunden werden kann. Dabei mag sich gewiß ergeben, daß die pädagogischen Erörterungen und Versuche der Heimat auch draußen nützliche Entwicklungen fördern können, aber doch auch dies: die Heimat wird selber zu lernen haben, wenn sie den Fragen, die durch das Erziehungswesen der Auslandsschulen gehen, sich offen hält."

Seit so der erste Präsident der Bundesrepublik eine der Aufgaben unserer Zeitschrift umriß, hat sich das deutsche Auslandsschulwesen in damals nicht voraussehbarem Umfang entwickelt. Die bislang fünfzehn Jahrgänge der Zeitschrift sind nicht nur eine Chronik des äußeren Aufschwungs; sie spiegeln auch das Bemühen der Auslandslehrer wider, für die vielen Probleme ihres Wirkens immer bessere Lösungen, auf die organisatorischen, erzieherischen, methodischen und didaktischen Fragen neue Antworten zu finden. Da es keine Laufbahn des Auslandslehrers gibt, können die Erfahrungen draußen nicht mit dem Wirken des einzelnen Lehrers wachsen, sondern müssen weitergereicht und von Vorgängern zu Nachfolgern vervollkommnet werden. Daß diese Stetigkeit verantwortungsbewußten Gebens und Nehmens an ordentlich geleiteten Auslandsschulen durch interne Lehr- und Bildungspläne sowie durch die Protokolle regelmäßiger Fachkonferenzen gewahrt bleibt, genügt nicht; die in zahlreichen Ländern erarbeiteten Erfahrungen sollen über die Zeitschrift ausgetauscht und auch den Lehrern in der Heimat, besonders potentiellen Auslandslehrern, zugänglich gemacht werden.

Geistige Unruhe gehört zu unserem Beruf. Seit wir Lehrer sind, haben pädagogische Richtungen einander bekämpft und abgelöst, aber wie sehr der bisweilen verwirrende Widerstreit von Lehrmeinungen und Methoden dem Fortschritt dient, zeigt schon ein flüchtiger Vergleich der während der beiden letzten Jahrzehnte erschienenen Lehrbücher. Ebenso wird der ständige Austausch mannigfaltiger und oft widersprüchlicher Erfahrungen unter den Auslandsschulen immer wieder neue Wege weisen, die alle oder manche Schulen gehen können.

Wir bitten die Kollegien und die einzelnen Kollegen draußen ebenso wie die heimgekehrten Auslandslehrer, sich an den nützlichen Gesprächen über Fragen der

Erziehung und des Unterrichts, über die Methodik nicht bloß des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer rege zu beteiligen, d. h. über ihre Erfahrungen zu berichten und sich zu veröffentlichten Beiträgen aus der Sicht ihrer eigenen Auslandsschule zu äußern. Hierbei ist zu bedenken, daß theoretische Betrachtungen vielerorts zu finden sind und daß deshalb der Raum in unserer Zeitschrift überwiegend schulpraktischen Erörterungen vorbehalten sein muß.

Wir wenden uns hiermit insbesondere an die Leiter aller Auslandsschulen mit der Bitte um Berichte über Aufbau und Entwicklung ihrer Schulen. Stets willkommen sind Kurzmeldungen für die Rubrik „Aus aller Welt".

Die Zeitschrift erscheint weder in amtlichem Auftrag noch möchte sie sich als offiziöses Amtsblatt geben. Sie sucht über alle für den Auslandslehrer wichtigen Beschlüsse des Auswärtigen Amtes, anderer Bundesministerien und der Kultusminister zu informieren und ist insoweit auf das Entgegenkommen dieser Behörden angewiesen. Mit steigender Zuverlässigkeit kann sie Namen und Anschriften hinausgegangener und zurückgekehrter Auslandslehrer mitteilen. Sie hofft, künftig auch personelle Veränderungen in den Ämtern, mit denen Auslandslehrer zu tun haben, zu erfahren und veröffentlichen zu können. Gewiß läge es im wohlverstandenen Interesse der Behörden, Auslandsschulen und Lehrer, wenn Stellen — auch solche, die im Inland mit Auslandslehrern besetzt werden sollen — in der Zeitschrift ausgeschrieben würden, wobei die Bewerbungsfristen dem langen Postweg zu vielen Schulen anzupassen wären.

Besonders dringend brauchen wir die Mitarbeit unserer Leser für die „Persönlichen Nachrichten". Was Auslandslehrer geleistet haben, wird rasch vergessen: draußen durch den üblichen Lehrerwechsel, daheim aus vielschichtigen Gründen. Wir wollen nennen, wer draußen und daheim ausgezeichnet oder befördert wird, und wir wollen die Verdienste derer würdigen, die im Auslandsschulwesen sichtbar gewirkt haben. Anlässe solcher Würdigung sind der 60., 65. und weitere runde Geburtstage sowie das Ableben. Diese Daten sollten uns von Freunden und Kollegen — für Geburtstage möglichst drei Monate vorher — übermittelt werden.

Wenn wir von „unserer" Zeitschrift sprechen, meinen wir die Zeitschrift der Auslandslehrer. Auslandslehrer wird man nicht allein für die Jahre draußen, Auslandslehrer bleibt man nach erfüllter Aufgabe fürs Leben. Neben dem Verband deutscher Lehrer im Ausland will die Zeitschrift alle Auslandslehrer vereinen. Als weltoffene Stätte der Begegnung bedarf sie des fortwährenden Gesprächs über Grenzen und Generationen hinweg. Sie bedarf der Mitarbeit und auch der Kritik, deren Ausbleiben uns eher mißtrauisch denn selbstzufrieden machen müßte.

Wir wünschen den Lesern unserer Zeitschrift, unseren Kolleginnen und Kollegen draußen und daheim wie ihren Familien von ganzem Herzen ein erfolgreiches und glückliches neues Jahr in einer friedlichen Welt.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen

Von Engelbart Onnen, Köln

Anmerkung der Schriftleitung: Wir haben den Leiter der neugegründeten Zentralstelle, Herrn Engelbart Onnen, bisher Städt. Oberschulrat in Bremerhaven, um eine Geburtsanzeige gebeten und freuen uns, unseren Lesern auf diese Weise die Zentralstelle und ihren Leiter vorstellen zu können.

Die Zentralstelle ist da!

Am 1. 10. 1968 gemäß Erlaß des Auswärtigen Amtes auf dem Papier, am 4. 11. in Gestalt eines Leiters, eines Sachbearbeiters und einer Halbtagsschreibkraft in Köln; am 1. 12. Eintreffen eines zweiten pädagogischen Mitarbeiters, ab 1. 1. 69 werden die anderen folgen: Diese Daten erwecken weniger die Assoziation an den Ursprung der geist-strahlenden, schönen und vollkommenen Athene aus dem Haupte des Zeus als vielmehr an die unscheinbare graue Maus, die von dem berühmten kreißenden Berg in die Welt gesetzt wird. Keine göttlich-leichte *creatio ex nihilo*, sondern — wie es dem Menschen zukommt — mühseliges Ringen um den Anfang, das ist unsere Konstellation, an die wir alle diejenigen zu denken bitten, die — nach allzu langen Jahren des Wartens — voll hochgespannter Erwartung der schöpferischen Wirksamkeit der neuen Zentralstelle entgegensehen und womöglich schon jetzt enttäuscht feststellen, daß ihre Probleme immer noch nicht in Angriff genommen, geschweige denn gelöst wurden.

Wer sich vor Augen hielt, was alles Lehrer, Eltern und Schulvereine von der neuen Zentralstelle erwarten, der mußte sich bei dem Eintritt in diese neue „Wundertäter-Gruppe" doch offenbar entweder herkulischer Kräfte bewußt sein oder über eine gewaltig dicke Haut verfügen. Aber wir sind weder Übermenschen, noch erfreuen wir uns der Elefantenhaut bürokratischer Gleichgültigkeit, sondern wir vertrauen einfach darauf, daß wir mehr für unsere Auslandsschulen erreichen können, als das bisher möglich war,

1. weil zwölf im Inland und Ausland erfahrene Schulleiter und Lehrer neu berufen wurden und den Kern der Zentralstelle bilden,
2. weil alle bisher verstreuten Arbeitsstellen (Schulbeihilfen und Rechtssachen, Ausgleichszahlungen und Fürsorge für die Lehrer, Lehrervorbereitung und -vermittlung, Fortbildung von Ortskräften aus Übersee, Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln) nunmehr an einer Stelle zusammengefaßt, koordiniert und nach pädagogischen Grundsätzen strukturiert werden können, und zwar deshalb, weil
3. in dem neugeschaffenen Referat 3, dem wichtigsten in der Zentralstelle, wie wir meinen, nun die Vorstellungen und Grundsätze erarbeitet werden können, nach denen wir, unterstützt durch die Gutachterberichte der Schulberater der Zentralstelle, zu neuen Umrissen und Modellen der Auslandsschulen kommen können.

Wir müssen so schnell wie möglich ein zuverlässiges Bild gewinnen von dem, was ist, um bald sagen zu können, was sein kann und soll.

Das klingt vermessen, wenn man daran denkt, aus wie vielen sehr unterschiedlichen Individualitäten sich unsere ca. 150 Auslandsschulen zusammensetzen. Aber wenn wir unser wichtigstes Anliegen, die Leistungsfähigkeit unserer Auslandsschulen zu steigern, verwirklichen wollen, dann müssen wir uns einerseits ein klares Bild der jetzigen schulischen Wirklichkeit verschaffen, und andererseits müssen wir auf der Grundlage des Vorhandenen zu einer beschränkten Zahl von Schulmodellen kommen. Diese dürften innerhalb eines gewissen Spielraums durchaus variabel sein, aber man sollte sich nicht täuschen: Wenn wir die zur Verfügung stehenden, notwendigerweise beschränkten Mittel wirkungsvoll verwenden wollen, so müssen wir unter rationellen Gesichtspunkten zu Gruppierungen kommen, u n d wir müssen Kriterien der erzieherischen und unterrichtlichen Wirksamkeit erarbeiten, nach denen sich das Maß der Unterstützung und Förderung der Schulen zu richten hat. Das Gießkannen-Prinzip ist hier genauso unangebracht wie auf anderen Gebieten, wenn nicht sogar noch eher abzulehnen, da wir es hier in erster Linie mit Menschen und nicht mit Sachen zu tun haben.

Nur unter der Annahme ähnlicher Unterrichtsvoraussetzungen ist es sinnvoll und möglich, die Lehrer und Kindergärtnerinnen für ihre zukünftigen Aufgaben besser vorzubereiten, als dies bisher geschehen konnte; nur so kann man Lehr- und Lernmittel entwickeln, die z. B. abgestellt sein können auf den Deutschunterricht für Kinder deutscher Herkunft und für Deutsch als Fremdsprache mit beschränkter Stundenzahl.

Es soll nun keineswegs verkannt werden, daß die sehr individuelle, um nicht zu sagen zufällige Entwicklung der so verschiedenen Schulgebilde oft zur Entfaltung vielfältiger und zum Teil bewunderungswürdiger schöpferischer Kräfte geführt hat, aber ebensowenig ist zu bestreiten, daß sie noch häufiger zur Überlastung von Schulleitern und Lehrern, zu Behelfslösungen und -mitteln, zu einem — insgesamt gesehen — völlig unrationellen Arbeitsaufwand und sicherlich manchmal auch zu Resignation geführt hat. Beide Komponenten muß man sehen und aus ihnen Folgerungen ziehen: Man muß das Vorhandene sammeln und sichten und das Gute in Veröffentlichungen, in Arbeitsmappen oder -bögen, in Lehrbüchern und wie auch immer all denen zugänglich machen, die sie aufgrund ihrer Schulstruktur nutzen können. Da Lehr- und Lernmittel rationell nicht in unendlich vielen Varianten herausgebracht werden können, wird von ihnen nur profitieren können, wer sich in seiner Schulstruktur und Unterrichtsplanung an den Grundmodellen orientiert. Das gilt auch für das Unterrichtswerk, dessen Förderung oder Herausgabe m. E. zu den wichtigsten Anliegen der Zentralstelle gehören sollte: ein Lehrbuch der deutschen Sprache für Kinder fremder Muttersprache. Und die gleiche Folgerung ergibt sich, wenn wir uns die Zielvorstellungen und die Forderungen moderner Pädagogik vor Augen halten. Sie sind zwar einerseits darauf gerichtet, in einem Höchstmaße das einzelne Kind individuell zu fördern, aber dies mit Mitteln, die eine rationelle Verwendung — also die große Zahl — voraussetzen, etwa in den technisierten Unterrichtsmitteln des Programms oder des Sprachlabors oder in den für den differenzierten Unterricht vorgesehenen Arbeitsmitteln, wie z. B. a-b-c-Parallel-Ausgaben von Sprachlehrwerken.

Es wäre meines Erachtens der — verdiente! — Untergang der deutschen Auslandsschule, wenn sie aus Eigenbrötelei oder Egoismus in den Modernitätsrückstand geriete, der so manchen Verein im In- und Ausland hat dahinsiechen lassen.

Wir werden deshalb unser Bemühen darauf richten, unsere Auslandsschulen für den frischen Wind unserer Zeit offen zu halten und zu öffnen, und zwar auf allen Gebieten unseres Schullebens.

Wir betrachten es auch als eine vordringliche und wichtige Aufgabe, uns der persönlichen Anliegen und Sorgen unserer Lehrer und Kindergärtnerinnen anzunehmen, möge es sich um Notfälle handeln oder um Zuwendungen für Altlehrer oder Ortskräfte, um die rechtzeitige Berechnung und Zahlung des Jahresausgleichs und des Mietzuschusses oder um die Sorge für die Ausbildung der Kinder. Daß auf diesem Gebiet sehr viel im argen lag, weiß jeder; daß sich vieles schon erheblich gebessert hat, sollte anerkannt werden; daß noch vieles besserungsbedürftig und besserungsfähig ist, darüber sind wir uns klar, und daraus wollen wir Konsequenzen ziehen. Übrigens hat es noch kein Sachbearbeiter übelgenommen, wenn man ihn auch einmal wissen läßt, daß man seine schnelle und präzise Arbeit zu schätzen weiß.

Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen ist als weitgehend selbständige Abteilung (VI) dem Bundesverwaltungsamt angegliedert. Sie untersteht hinsichtlich der zu erteilenden Weisungen und auch disziplinarisch in vollem Umfange dem Auswärtigen Amt. Der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes verbleiben auch weiterhin die grundsätzlichen Entscheidungen, insbesondere die von politischer Relevanz. Die Zentralstelle besteht aus 5 Referaten, von denen 1 und 2 der Verwaltung im engeren Sinne dienen, während 3, 4 und 5 im eigentlichen Sinne pädagogisch-orientierte Referate sind:

Referat 1: Haushalt, Schulbeihilfen, Rechtsangelegenheiten

Referat 2: Finanzielle Betreuung der Lehrer

Referat 3: Pädagogische Grundsatzfragen und Schulberatung

Referat 4: Auswahl, Vorbereitung und Vermittlung der Lehrer; Fortbildung; Weiterbildung deutschstämmiger ausländischer Lehrer

Referat 5: Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln; Förderung der Herausgabe von Lehr- und Lernmitteln; Auswertung methodischer und didaktischer Erfahrungen; pädagogische Dokumentation und Statistik

Das Referat 2 befindet sich schon seit längerer Zeit im Bundesverwaltungsamt, die anderen werden Anfang 1969 dort mit ihrer Arbeit beginnen.

Oben wurden drei Gründe angegeben, die uns veranlassen, an den Erfolg unserer Arbeit zu glauben. Es sei zum Schluß ein vierter Grund hinzugefügt: Wir sind zuversichtlich, weil wir glauben, daß wir der Mitarbeit der Kollegen „vor Ort" sicher sein dürfen, sei es durch die Beantwortung von Anfragen, sei es durch die Erprobung von Lehr- und Lernmitteln, sei es dadurch, daß sie sich im ganzen mitverantwortlich fühlen für die Entwicklung unserer Auslandsschulen und dies bekunden durch Vorschläge, durch Mitarbeit, durch Initiative.

Wir wünschen allen Kolleginnen und Kollegen im neuen Jahre Wohlergehen für sich und ihre Familien und Erfolg und Befriedigung in der Arbeit.

Regionaltagung des VdLiA in Madrid (28.—30. 9. 1968)

Von Norbert Pohl, Valencia

Auch in Spanien hat der Strukturwandel unserer Auslandsschulen in den letzten Jahrzehnten viele Probleme mit sich gebracht. Ein Kollege hat hierfür in einem Referat folgende Formulierung gefunden: „Der aus Deutschland gekommene Lehrer sieht sich einer Vielzahl von Problemen gegenüber, die nur mittelmäßige oder schlechte Lösungen gefunden haben. Es geht aber offenbar über die Kraft eines einzelnen, irgend etwas zu bessern." Es geht bei diesem dichtgewobenen Netz von Schwierigkeiten auch über die Kraft und Entscheidungsfreiheit einer einzelnen Schule oder Arbeitsgruppe, befriedigende Lösungen zu finden.

Deshalb kam im Frühjahr 1968 eine kleine Gruppe von Kollegen aus Barcelona, Madrid und Valencia in Valencia zusammen, um eine erste Regionaltagung für Spanien und Portugal vorzubereiten. Von den Arbeitszielen dieser Tagung hatte man folgende Vorstellungen: Man wollte die pädagogischen Probleme der verschiedenen Schultypen Spaniens und Portugals kennenlernen und ihre Besonderheiten und Übereinstimmungen vergleichen. Besonders dringliche Probleme sollten einzelnen Arbeitsgruppen zur Bearbeitung übergeben werden. Nach erfolgreicher Arbeitsaufnahme sollte diese regionale Arbeitsgruppe bereit sein, als Gesprächspartner der Zentralstelle Anregungen zu geben und vorgeschlagene Neuerungen in der Praxis zu erproben.

In Madrid empfing die Teilnehmer ein strahlend blauer Himmel. Ein gemeinsames Abendessen am 28. 9. vereinte schon viele Kollegen bei Geburtstagsfeier und fröhlicher Tafel.

Am nächsten Morgen begrüßte der Vereinsobmann für Spanien, Kollege *Dietz* aus Barcelona, die Gäste und an die 40 Kollegen aus den deutschen Schulen Spaniens. Besonderer Dank galt dem Präsidenten des Schulvorstandes in Madrid, Herrn *Elzer*, für die zur Verfügung gestellten Räume und dem rührigen Organisationsausschuß unter Leitung des Kollegen *Heumann* aus Madrid. Als Vertreter des Verbandes konnte Dietz den dritten Vorsitzenden, Kollegen *Klemp*, begrüßen. Ihm wurde auch im Namen aller Kollegen der Dank für die materielle Unterstützung des Verbandes am Zustandekommen dieser Tagung ausgesprochen. Dietz ging im Verlauf seiner Ansprache auf die Gründe ein, die zur Einberufung dieser Tagung geführt hätten, und wünschte allen Teilnehmern reichen Gewinn durch die gemeinsame Arbeit in den folgenden Tagen.

Anschließend überbrachte Koll. *Klemp* die Grüße des Gesamtvorstandes des Verbandes und führte u. a. aus: „Der Verband deutscher Lehrer im Ausland lebt vom Leben seiner Mitglieder draußen im Ausland. Deshalb hat er auch einen finanziellen Beitrag für diese Veranstaltung zur Verfügung gestellt. Der Verband ist dankbar für diese Regionaltagung, die beweist, wie interessiert unsere Kollegen an den Problemen der Auslandsschulen sind, wie sehr sie bereit sind, sich zu engagieren und auch persönliche Opfer zu bringen. Leider ist es dieses Mal noch nicht gelungen, vom Auswärtigen Amt eine Unterstützung zu erhalten. Administrative Hürden wie der Haushaltsplan setzen manchmal auch dem guten Willen Grenzen." Er wünschte der Tagung einen harmonischen und fruchtbaren Verlauf.

Herr *Elzer* begrüßte dann im Namen des Schulvorstandes die Vertreter der Lehrerschaft und versicherte, daß die Schulvorstände den Wunsch hätten, die pädagogische Arbeit an den Deutschen Schulen in Spanien zu unterstützen und zu fördern.

Im Mittelpunkt dieses Vormittags standen vier Kurzreferate, die von verschiedenen Standpunkten zum Zentralthema: „Begegnungsschule" hinführten. Begegnungsschule — Vorstellung und Wirklichkeit —, hieran sollten sich die Geister entzünden und sollte in Zustimmung und Widerspruch das vor uns liegende Arbeitsfeld abgesteckt werden.

Frl. *Spendrin* aus Madrid ging im 1. Referat ausführlich auf die Probleme der Auslese beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ein. Die Schwierigkeiten liegen hier in dem Fehlen geeigneten Testmaterials, um die spezifische Sprachbegabung auf dieser Altersstufe beurteilen zu können.

Koll. *Frey*, der Rektor der Grundschule in Barcelona, sieht aus der Sicht der dortigen Verhältnisse die Probleme, die der Begegnungsschule entgegenstehen, an zwei Stellen, einmal in dem undifferenzierten Unterricht in den sprachlich gemischten vier Grundschuljahren und zum zweiten in dem ersten Jahr des Bachillerato-Zweiges. Die Kinder der Grundschulklassen in Barcelona sprechen etwa zur Hälfte Spanisch, zur Hälfte Deutsch. Dies führt zu einer krassen Benachteiligung der spanischen Kinder, weil sie in dem überwiegend auf deutsch erteilten Unterricht gegenüber dem deutschsprachigen Kind benachteiligt sind, weil sie sich ständig in ihren sichtbaren Leistungen gegenüber den deutschsprachigen Kindern benachteiligt fühlen und weil sie ihre muttersprachlichen Fähigkeiten nur ungenügend entwickeln können. Zwei schulorganisatorische Nachteile verstärken diese unterschiedliche Förderung der beiden Sprachgruppen. Die aus Deutschland kommenden Kollegen müssen erst langsam in die Probleme hineinwachsen, d. h., sie sind nur in einem Teil ihrer Vertragszeit den Anforderungen gewachsen. Dann aber fehlen auch spezielle Unterrichtsmittel, die den Besonderheiten eines in seinen sprachlichen Anforderungen differierenden Unterrichts gerecht würden. Die zweite Stelle, an der das bisherige System den Anforderungen nicht gerecht wird, ist der Übergang in die spanische Oberschule, in den Bachillerato-Zweig. Hier entsteht ein Bruch zwischen der bisherigen deutschen Unterrichtspraxis und der neuen spanischen Unterrichtsmethode. Das Zitat eines spanischen Kollegen beleuchtet besser als alle Erklärungen diesen Wechsel: „Wir brauchen etwa ein Jahr, um ihnen das deutsche Unterrichtsverhalten abzugewöhnen." Die Aufgabe für uns sieht Frey in dem Suchen nach einem Schultyp, der dieses unglückliche Neben- und Gegeneinander aufhebt und zu einer wirklichen Begegnung führt.

Der Berichterstatter hatte die Aufgabe, über den Schultyp zu referieren, der zum spanischen Bachillerato und zu einer deutschen Abschlußprüfung führt, einen Schultyp, der in Spanien an vier Schulen praktiziert wird. Neben der bereits Allgemeingut gewordenen Forderung nach einem Unterrichtswerk mit konsequentem Vokabel- und Grammatikaufbau wurden zwei Probleme besonders behandelt: die Didaktik des Bachillerato-Zweiges und die Differenzierung seiner Oberstufe. Zur Frage der didaktischen Auswahl der Unterrichtsstoffe wurden drei Gesichtspunkte zur Diskussion gestellt:

a) Was halten wir von unserem deutschen Gesichtspunkt aus für so wichtig, daß es in der kurzen, frühen Oberstufe unserer Bachillerato-Schulen aus den verschiedenen Gebieten der Vergangenheit und Gegenwart mitgeteilt werden müßte?

b) Was möchten unsere spanischen Schüler auf den verschiedenen Altersstufen von Deutschland wissen, wie liegen in den Klassen ihre jeweiligen Interessengebiete?

c) Auf welchen Gebieten der Kunst, der Geschichte, der Technik, der Literatur oder der allgemein menschlichen Begegnung ist an Beispielen ein Miteinander des deutschen und hispanischen Raumes darstellbar?

Hinsichtlich der Oberstufe wurde der Vorschlag gemacht, für diejenigen Schüler, die nicht an der Abschlußprüfung teilnehmen, neben dem Deutschunterricht je nach Neigung ein Angebot an Arbeitsgemeinschaften vorzubereiten. So könnten sie in deutscher Sprache und Methodik in ein Gebiet, das möglicherweise zum späteren Berufsfeld wird, durch einen deutschen Lehrer eingeführt werden. Dieses Vorgehen würde die Stundenzahl verringern, den eigentlichen Deutschunterricht nicht berühren und das Interesse am Deutschen in der schwierigen Oberstufe erhöhen.

Über den reinen Typ der Bachillerato-Schule am Beispiel der Schule Madrid berichtete Frau Dr. *Lemberg de García.* Sie reduzierte ihr Thema auf die Zentralfrage: „Wie kann der Deutschunterricht im Bachillerato-Zweig bessere Resultate erzielen?" und entledigte sich dieser Aufgabe mit kritischen, aber auch liebevollen Bemerkungen über die psychologischen Hintergründe, die auf beiden Seiten ein Zueinanderfinden oft so schwierig machen. Sie verlangt saubere Trennung der Schüler mit anderen Voraussetzungen, klare Maßstäbe in den Anforderungen und Beurteilungen der Leistungen, eine Methode der Wortschatzvermittlung, die modernen fremdsprachlichen Anforderungen genügt, und ein Einüben sprachlicher Gewohnheiten im Nachvollziehen gebräuchlicher Formen. Das Referat erschien in vielen seiner Aussagen von grundsätzlichem Wert und wird deshalb in einem späteren Heft dieser Zeitschrift in ausführlicher Form wiedergegeben.

Am Schluß dieses anspruchsvollen Vormittags ergriff noch einmal Herr *Elzer* vom Schulvorstand Madrid das Wort und dankte allen Rednern für die Gründlichkeit und den Ernst, mit dem die pädagogischen Probleme hier vorgetragen worden seien. Die Schule Madrid will in dem ihr zur Verfügung stehenden finanziellen Rahmen eine materielle Förderung der hier begonnenen Arbeit befürworten.

Die Nachmittagssitzung stand unter dem Thema „Der Deutschunterricht". Der Verlauf der Diskussion sprengte jedoch diesen Rahmen und zeigte, wie stark durch die Abgeschlossenheit der einzelnen Schulen das Bedürfnis nach allgemeinem Meinungsaustausch und nach Information ist. Hätte dieses Regionaltreffen sonst keine konkreten Ergebnisse gezeigt, so wäre dieses starke Verlangen nach Austausch der Erfahrungen genügend Legitimation für sein Zustandekommen gewesen.

Die Sitzung begann mit einem Bericht des Kollegen *Klemp* über die Planung und die vorbereitenden Arbeiten am Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache. Man denkt nicht daran, dieses Buch vom grünen Tisch aus zu konzipieren,

sondern es soll im ständigen Kontakt mit der Praxis an den Auslandsschulen Gestalt gewinnen. Alle Schulen sind deshalb zur Mitarbeit aufgerufen.

Die anschließende Aussprache ergab insbesondere zwei Schwerpunkte: Dieses Unterrichtswerk wird als das am dringendsten benötigte Arbeitsmittel von allen Kollegen mit großem Interesse erwartet. Wenn auch betont wurde, daß man nie allen Wünschen gerecht werden könne, so sollte doch bei dieser Arbeit ein Höchstmaß an Qualität gefordert werden.

Die allgemeine Aussprache der nächsten beiden Stunden war äußerst lebhaft, und wohin das Gespräch auch gelenkt wurde, überall wurden neue Informationsbedürfnisse sichtbar. Überraschend war die mehrmals bemerkte Tatsache, daß gleiche Probleme mit ähnlichen Voraussetzungen doch zu örtlich verschiedenen Lösungen geführt haben. Hier wird sichtbar, wie manchmal durch zufällige Entwicklungen oder personelle Konstellationen objektive pädagogische Tatbestände verschieden gesehen oder gelöst werden. Es kam zu verschiedenen Anregungen und Wünschen, die am Abend durch einen Formulierungsausschuß im Entwurf fertiggestellt und in der Abschlußsitzung des nächsten Tages der Vollversammlung der Vereinsmitglieder zur Beschlußfassung vorgelegt wurden. Diese Resolutionen werden nachstehend gekürzt wiedergegeben:

1. Der Plan zur Herausgabe eines Schulbuchwerks wird einstimmig von den Teilnehmern der Tagung begrüßt; die Anwesenden erklären sich bereit, bei der Vorbereitung und Erprobung mitzuarbeiten.
2. Um die hohe Stundenzahl der Bachillerato-Schüler abzubauen, wird die Bildung eines Arbeitsausschusses von spanischen und deutschen Kollegen empfohlen, der eine Koordination und Konzentration der Stoffpläne erarbeiten soll.
3. Die Schulvorstände werden gebeten, miteinander Verbindung aufzunehmen, um eine Koordinierung der Auffassungen über den Auftrag der hiesigen deutschen Auslandsschulen und insbesondere über eine vorteilhafte Regelung aller Personalfragen zu ermöglichen.
4. Die Versammlung bittet den Ausschuß für das Auslandsschulwesen bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister um eine amtliche Versetzungsordnung.
5. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird gebeten, sich verstärkt um eine besoldungs- und versorgungsrechtliche Regelung für deutsche Ortskräfte zu bemühen.
6. Die Versammlung bittet den Ausschuß für das Auslandsschulwesen bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister, die Länge der bisherigen Beurlaubungszeiten zu überprüfen, um die Kontinuität der Arbeit an den Auslandsschulen zu gewährleisten.
7. Das Schulreferat des Auswärtigen Amtes wird gebeten, die pädagogischen Arbeitstagungen, die in Ausführung der in Madrid gefaßten Beschlüsse notwendig werden, materiell durch eine Beteiligung an den Reisekosten zu unterstützen.

Am Nachmittag des letzten Tages wurden die Ergebnisse zusammengefaßt und die Fortführung der Arbeit gesichert. Als Gast konnte Kollege *Dietz* den Vertreter des deutschen Kulturattachés, Herrn *v. Haeften*, begrüßen.

Die vorbereitenden Resolutionen wurden vorgelegt und nach manchen Änderungen, die sich aus der Diskussion ergaben, angenommen. Folgende Arbeitskreise wurden gebildet:

1. Deutschunterricht
   Für den Kindergarten: Frl. *Schneider*, San Sebastian
   Für die Grundschule: Herr *Scheu*, Madrid
   Für das Bachillerat: Frau Dr. *Lemberg*, Madrid
2. Organisationsformen der deutschen Schulen in Spanien und Portugal: Herr *Weihe*, Las Palmas
3. Rechts- und Besoldungsfragen: Herr *Dietz*, Barcelona
4. Koordinierung der Stoffpläne: Herr *Kobetz*, San Sebastian.

Als Verbindungslehrer zur Deutschen Botschaft in Madrid stellt sich Herr *Heumann*, Madrid, zur Verfügung.

Der Name für diese Arbeitsgruppe wird in der Diskussion als „VdLiA, Regionalgruppe Spanien und Portugal" formuliert und angenommen. Verbindlich ist die Satzung des Hauptverbandes. Danach wird der Obmann für zwei Jahre auf der Jahreshauptversammlung gewählt. Die Amtszeit beginnt mit dem nächstfolgenden Jahresersten. Die Verlängerung ist jeweils um ein Jahr möglich.

Kollege *Pohl*, Valencia, wird mit einer Stimmenthaltung zum neuen Obmann gewählt, da Kollege Dietz am Ende dieses Schuljahres in die Heimat zurückkehrt. Kollege *Pohl* wird beauftragt, ein Wahlverfahren auszuarbeiten und den Schulobmännern zur Stellungnahme vorzulegen. Die Veranstaltungen des „VdLiA, Regionalgruppe Spanien und Portugal" stehen allen Lehrkräften zur Teilnahme offen. Als Leiter der Arbeitsgemeinschaften werden jedoch nur Mitglieder des Verbands gewünscht. Zur Bearbeitung werden der Regionalgruppe noch folgende Themen vorgeschlagen: Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst, Überprüfung der Sprachenfolge, Harmonisierung der Ferienordnung, Personalvertretung der Lehrer, Klassenfahrten nach Deutschland, Gründung eines Schullandheimes.

Die nächste Regionaltagung wird auf den 7.—9. 3. 1969 nach Valencia gelegt. Anschließend wird noch die Situation der Ortskräfte diskutiert. Eine Regionallösung für Spanien wird angestrebt. Kollege *Heumann* hat auf diesem Gebiet schon Vorarbeit geleistet und bittet die Versammlung um Mitarbeit bei der Fertigstellung weiterer Unterlagen.

Zum Schluß der Sitzung ergreift Kollege *Sauer* noch einmal das Wort. Er sieht den Sinn dieser Tagung in der Möglichkeit, als Ventil für eine Aussprache über die vielfältigen Probleme zu dienen, und in den vielen privaten Gesprächen außerhalb des Programms. Der Dank der Versammlung gilt dem Hausherrn, Herrn *Sauer*, Herrn *Klemp*, den Referenten und vor allem Herrn *Dietz*, der durch seine Arbeit dieses Zusammentreffen ermöglicht hat.

Chemieunterricht an der Deutschen Evang. Oberschule in Kairo

Von Hans Dieter Utz, Kairo

In Kairo vergeht die Zeit besonders schnell. Ich weiß es noch ganz genau, als sei es erst gestern gewesen: als ich im September 1965 zum erstenmal den Chemieraum der Deutschen Evangelischen Oberschule betrat, erschrak ich fürchterlich. Der kleine, heiße Raum ist so ganz anders als die Chemieräume, in denen ich zu Hause unterrichtet hatte. Bald stellte ich jedoch fest, daß Chemikalien in diesem kleinen Raum und in einem sechs Quadratmeter großen Vorratszimmerchen in ausreichender Menge vorhanden waren. Die wichtigen Schulversuche konnte man durchführen. Freilich dauert die praktische Vorbereitung am Nachmittag oft lange, weil man erst alles zusammensuchen und -bauen muß und nicht einfach eine Versuchsanordnung einem Schrank entnehmen kann.

Der Chemieunterricht beginnt in der 9. Klasse. Auf dieser Stufe gibt es einen A- und einen B-Zweig wie auch schon in den Klassen 5—8. Im A-Zweig befinden sich Ägypter, die die arabische Reifeprüfung, das Tawgihejja, nach der 12. Klasse ablegen, und deutsche Kinder, die mit der mittleren Reife nach der 10. Klasse die Schule verlassen. Den B-Zweig besuchen auch Ägypter und Deutsche. Die Ägypter machen ebenfalls das Tawgihejja nach der 12. Klasse, streben jedoch auch das deutsche Abitur nach der 13. Klasse an. Die Deutschen im B-Zweig sind Gymnasiasten, die nach Klasse 13 die Reifeprüfung ablegen.

Zurück zur 9. Klasse. Die ägyptischen Kinder in 9a und 9b müssen nach dieser Klasse die arabische Mittelstufenprüfung, das Adadejja, ablegen. Es wird auch in Chemie geprüft. Für dieses Fach stehen in 9a und 9b je zwei Wochenstunden zur Verfügung. Schülerübungen sind aus raum- und stundenplantechnischen Gründen nicht durchführbar. Der Stoffplan ist zunächst wie auf einem deutschen Gymnasium, in dem in Klasse 9 das Fach Chemie beginnt: „Erarbeitung der wichtigsten chemischen Grundbegriffe (Reinstoff — Gemenge, Elemente — Verbindungen, Analyse —Synthese, Oxydation — Reduktion, Base — Säure — Salz), die chemische Zeichensprache, Einblick in die Gesetzmäßigkeit chemischer Reaktionen, stöchiometrische Berechnungen." Anders kann ein Stoffplan im ersten Jahr Chemie gar nicht aussehen.

Bereits in Klasse 9 treten große Schwierigkeiten auf. In der Adadejja-Prüfung wird praktisch nichts aus diesem Stoffplan verlangt. Der vom ägyptischen Unterrichtsministerium für das Adadejja vorgeschriebene Chemiestoff sieht so aus: „Wissenschaft und Rohstoffe, Gewinnung von Bodenschätzen, Kautschuk und Kunstseide, Stickstoffdüngemittel, Ammoniakverfahren von Haber und Bosch, Gewinnung und Verarbeitung des Eisens, Glasbereitung, Papierindustrie, Superphosphat, Bodenschätze in Ägypten." Für Schüler und Lehrer gibt es eine Broschüre, in der dieser Lehrstoff abgedruckt ist. Es ist bezeichnend, daß im ganzen Heft keine einzige exakte Reaktionsgleichung steht. Es handelt sich hier um Stoff, der normalerweise in der Schule erst in höheren Klassen durchgenommen werden kann. Freilich, für das Adadejja braucht dieser Stoff teilweise nur oberflächlich behandelt zu werden, aber er muß besprochen werden. Es ist ganz klar, daß er nicht in den oben genannten Lehrstoff für die 9. Klasse einbezogen werden kann. Nun wäre es ideal, wenn die ägyptischen Kinder eine Zusatzstunde Chemie für

den Adadejja-Stoff bekommen könnten. Aus stundenplantechnischen Gründen ist dies unmöglich. Die Deutschen in den beiden 9. Klassen müssen also den Adadejja-Stoff mitanhören und mitlernen. Für die Durchnahme des Gesamtstoffs gibt es zwei Möglichkeiten: entweder eine Wochenstunde normalen Lehrstoff, während der anderen Adadejja-Stoff; oder von September bis März normalen Lehrstoff, anschließend nur noch Adadejja-Stoff. Letzteres ist unbedingt vorzuziehen, weil erstens bis März wichtige Grundlagen erarbeitet werden können und zum anderen die Abstände zwischen den Stunden nicht zu groß sind.

Es ist äußerst schwierig, fast unmöglich, in der Zeit von September bis März den Chemielehrstoff der 9. Klasse zu besprechen. Der Unterricht muß sehr konzentriert sein, manche Kapitel, die nicht ganz so wichtig sind (z. B. Trennung der Stoffgemische, Bau der Flamme, Heizwert), können nur gestreift werden.

In der 10. Klasse gibt es zwei Stunden Chemie für 10a, aus stundenplantechnischen Gründen leider nur eine Wochenstunde für den B-Zweig. Zum Lehrstoff gehören z. B. so umfangreiche Gebiete wie Schwefel und Phosphor, Stickstoffverbindungen, Kohlenstoff und Verbindungen. Eine Stunde für 10b reicht in keiner Weise aus. Manche Abschnitte müssen einfach zu kurz kommen, der Lehrer muß streichen. Das ist im Hinblick auf die Oberstufe nicht zu vertreten. In Zukunft soll jedoch eine zweite Stunde für 10b eingesetzt werden.

In den Klassen 11a und 12a sind nur Ägypter. In 11a werden zwei Wochenstunden Chemie erteilt, in 12a vier. Man bespricht in 11a zunächst die chemischen Bindungen, die elektrolytische Dissoziation und das Periodensystem, muß aber spätestens im Januar mit dem für das Tawgihejja vorgeschriebenen Stoff beginnen. Die Prüfung findet — wie schon erwähnt — nach der 12. Klasse statt. In der Prüfung sind die Naturwissenschaften Mathematik, Physik, Biologie und Chemie sehr wichtig. Es ist für das Tawgihejja ein unerhört umfangreicher Stoff durchzunehmen, der den Chemieunterricht von drei Schuljahren ausfüllen könnte. Die einzelnen Stoffgebiete sind:

1. Anorganische Chemie: Phosphor und seine Verbindungen, die Metalle, Natrium, Aluminium, Eisen, Blei, Kupfer und Verbindungen, die elektrochemische Spannungsreihe. Der Schüler muß von den genannten Metallen letzte Einzelheiten wissen.
2. Theoretische und physikalische Chemie: Neutralisation, Normalität und Berechnungen, Atombau, Kernchemie, Radioaktivität, Gefrierpunktserniedrigung und Siedepunktserhöhung bei Lösungen, Elektrolyse und Hydrolyse, Einteilung der Elemente. Auch hier muß der Schüler die Gebiete gründlich beherrschen. Es sind zum Teil schwierige Berechnungen durchzuführen, z. B. Gefrierpunktserniedrigungen von gelösten Elektrolyten.
3. Organische Chemie: Nachweis der Elemente in organischen Verbindungen, gesättigte und ungesättigte Kohlenwasserstoffe, Alkohole, Aldehyde, Säuren im Überblick, Erdöl, Steinkohlenteer.

Der Lehrer muß sich sehr anstrengen, um mit der Stoffülle einigermaßen fertig zu werden. Die Schüler in 11a und 12a verfügen im allgemeinen nur über eine mittlere Begabung, weil die gut und sehr gut begabten Ägypter auch die deutsche Reifeprüfung anstreben und deshalb nicht im A-Zweig sind. Der Lehrer kommt hier nicht schnell voran. Schüler und Lehrer stehen ständig unter der Last des

gewaltigen Stoffes. Die arabische Reifeprüfung, das Tawgihejja, ist eine schwere Prüfung, die viele Schüler (40%!) in Ägypten nicht bestehen. Dabei schneidet die Deutsche Evang. Oberschule immer wesentlich besser ab als die arabischen Schulen. 1968 haben nur 10% der ägyptischen Schüler der 12. Klassen dieser Schule das Tawgihejja nicht bestanden.

Die Fragen in Chemie im Tawgihejja sind gut, interessant, aber sie sind für Schüler oft zu schwierig. Der Schüler muß ein gründliches Wissen des gesamten Stoffes haben, er muß vergleichen und kombinieren können. Ein Chemiestudent im 3. Semester hätte mit mancher Frage seine Mühe.

Aus der Klasse 10b gehen zwei elfte Klassen hervor: 11m, in der Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer ein besonderes Gewicht haben, und 11s, in welcher die neuen Sprachen und Latein im Vordergrund stehen. Diese Einteilung gilt auch für die Klassen 12 und 13. In den m-Klassen 11, 12, 13 gibt es zwei Wochenstunden Chemie, in 11s und 12s je eine. In 13s wird keine Chemie unterrichtet. Die ägyptischen Schüler in 11m und 12m erhalten Zusatzstunden wegen des Tawgihejja-Stoffes. Wie eingangs erwähnt, legen sie nach der 12. Klasse das Tawgihejja ab, nach der 13. Klasse das deutsche Abitur. Für interessierte Schüler der Oberstufe findet nachmittags eine Arbeitsgemeinschaft in Chemie statt.

In 11m wird immer wieder offenbar, daß in 10b nur eine Wochenstunde Chemie unterrichtet wurde bzw. in 9b nicht das ganze Schuljahr hindurch sinnvoller Chemieunterricht betrieben werden konnte. Es sind oft langwierige Wiederholungen notwendig. Dies gilt auch noch für die 12. Klasse. Vielleicht darf der Lehrer hier einmal Mut zur Lücke haben. Darauf wird eingegangen werden. Zunächst zum Lehrstoff: in der 11. Klasse werden die Eigenschaften der Lösungen (echte und kolloide Lösungen) und die Gesetzmäßigkeiten des Stoffumsatzes (Gleichgewicht, Massenwirkungsgesetz, p_H, Maßanalyse) behandelt; außerdem die elektrolytische Dissoziation und chemische Bindungen. In der ersten Hälfte der 12. Klasse stehen Redoxbegriff, Periodensystem, Betrachtung wichtiger Metalle, Elektrochemie und Kernchemie auf dem Programm. Es handelt sich in der 11. und 12. Klasse um wichtige Kapitel, die gründlich durchgenommen werden müssen. Aber es ist bestimmt zu vertreten, wenn die Kernchemie etwas knapp besprochen wird. Die Bedeutung der Kernchemie ist enorm, in der Schule besitzt dieses Gebiet jedoch nicht den Bildungswert der anderen Stoffgebiete. Der Lehrer kann kaum Versuche vorführen, es ist zu viel Lernstoff dabei.

Zu Beginn der zweiten Hälfte der 12. Klasse muß unbedingt mit der Besprechung der organischen Chemie begonnen werden, die auch die ganze 13. Klasse ausfüllt. Chemie wird heute anders unterrichtet als noch vor 15 Jahren. Dies gilt besonders für die organische Chemie, in der Biochemie und die Elektronentheorie der Valenz (Reaktionsmechanismen, Stärke organischer Säuren und Basen, Additionsreaktionen, Substitutionsreaktionen) eine große Rolle spielen. Wird mit der organischen Chemie rechtzeitig begonnen, gibt es in der 13. Klasse keine besonderen Schwierigkeiten mehr.

Wenn man an der Deutschen Evangelischen Oberschule auch mit den Ergebnissen in Chemie im Tawgihejja zufrieden sein kann, wenn die Schüler der 13. Klasse auch in diesem Fach im Abitur auf dem Stand der Abiturienten in Deutschland sind, dann liegt das nicht zuletzt an der positiven Einstellung der

Schüler zur Schule und an dem Willen der meisten Schüler, unbedingt etwas lernen und zu leisten. Dazu kommt in Kairo ein großes Interesse auch an den Naturwissenschaften. Wenn in einigen Jahren der Unterricht in der neuen Schule in neuen Räumen stattfindet, wenn auch Schülerübungen durchgeführt werden können, wird dieses Interesse am naturwissenschaftlichen Unterricht bestimmt noch stärker.

Nachrichten aus dem VdLiA

Hauptversammlung 1969 des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Die nächste Hauptversammlung der VdLiA wird vom 24. bis 26. Juli 1969 in München stattfinden, und zwar voraussichtlich im „Künstlerhaus" am Lenbachplatz. Der Termin wurde im Hinblick auf die Ferienordnung in den verschiedenen Bundesländern festgesetzt. Das Thema lautet „Die Auslandsschule und ihre Lehrer heute". Das Hauptreferat wird voraussichtlich der Leiter der neugebildeten „Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen", Herr Engelbart Onnen (früher Direktor der Deutschen Schule in Montevideo), halten, und zwar im Rahmen der Eröffnungsfeier am Donnerstag, dem 24. 7. vormittags. Der Schwerpunkt der Arbeit soll diesmal in den Besprechungen der Arbeitsausschüsse liegen, für die reichlich Zeit vorgesehen ist. Sie beginnen bereits am 24. 7. um 15 Uhr und sollen sich 1. mit pädagogischen Fragen und 2. mit sozial-rechtlichen Problemen befassen. Die Ergebnisse der Arbeit dieser beiden Ausschüsse, die möglichst in konkreten Empfehlungen zu formulieren sind, werden dann am 25. 7. im Plenum beraten. An diesem Tage soll auch reichlich Gelegenheit sein zu Fragestunden und Einzelgesprächen mit den Behördenvertretern, den Obleuten und den Vorsitzenden der Ausschüsse (z. B. des neugebildeten Ausschusses für Fragen der Europaschulen). Am Sonnabend, dem 26. 7., findet von 9 bis 12 Uhr die Mitgliederversammlung mit den Vorstandswahlen statt. Für Sonnabendnachmittag ist ein gemeinsamer Ausflug vorgesehen. Die traditionelle gesellige Veranstaltung findet am Freitag, dem 25. 7. um 20 Uhr statt. Für den 24. 7. abends ist eine Zusammenkunft geplant, zu der Carl Orff eingeladen wird und bei der Anregungen für die Musikarbeit an Deutschen Auslandsschulen gegeben werden sollen, mit besonderer Berücksichtigung des Orff-Instrumentariums. Wie üblich findet auch schon am Vorabend der Tagung, also am 23. 7., ein zwangloses Zusammentreffen der bereits angereisten Teilnehmer im Café des „Künstlerhauses" statt.

Auch für die Hauptversammlung in München ist wieder eine Buch- und Lehrmittelausstellung geplant, die den aktiven Auslandslehrern wertvolle Anregungen bieten sollen.

In den Mitteilungen des VdLiA werden rechtzeitig noch weitere Einzelheiten bekannt gegeben. Der Vorstand ist dankbar für Anregungen, die den Ablauf der Veranstaltung betreffen, und bittet ggf. um baldige schriftliche Äußerung. E. Stegmann

Lehrgang „Die deutsche Auslandsschule" an der Staatl. Akademie in Calw (Schwarzwald) vom 4. bis 8. Februar 1969

An diesem zweiten Lehrgang über die deutsche Auslandsschule an der Staatlichen Akademie Calw — der erste fand im November 1965 statt — können Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten teilnehmen. Für Teilnehmer aus Baden-Württemberg sind Unterkunft und Verpflegung frei, Fahrtkosten werden ersetzt. Gäste aus anderen Bundesländern können teilnehmen, wenn sie den Tagessatz von DM 10,— für 4 Mahlzeiten und Übernachtung und die Fahrtkosten bezahlen oder von ihrem Bundesland ersetzt bekommen.

Leitung: Oberstudiendirektor Dr. Max Johs, Deutsche Schule Genua.

Anmeldung: Teilnehmer aus Baden-Württemberg über die Oberschulämter, aus anderen Bundesländern bei der Staatlichen Akademie, 726 Calw/Schwarzwald, Schillerstr. 8.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Asien. — *Herbert Kowalewski,* StR, aus 8533 Scheinfeld, Von-Hausen-Str. 7, an die Privatschule der Dt. Botschaft Ankara (Türkei). — *Monika Hruschka,* VL', aus 5628 Heiligenhaus, Nordring 19. — *Hedda Messow,* KiG, aus 5301 Sechtem, Graue Burgstr. 18, und *Jürgen Stelmeyer,* VL, aus 3561 Achenbach, an die DS Beirut (Libanon). — *Lieselotte Breitling,* OL', aus 7987 Weingarten, Scherzachstr. 2, an die Johann-Ludwig-Schneller-Schule Khirbet Kanafar (Libanon). — *Karl Pitzer,* Sonderschullehrer, aus 6229 Niederwalluf, Tulpenweg 15, an die Evangelisch-Lutherische Sekundar-Schule in Bethlehem. — *Wolfgang Janik,* L, aus 2 Hamburg 22, Winterhuder Weg 18, an die DS Teheran (Iran). — *Christa Scholze,* HL', aus 711 Öhringen, Rendelstr. 24, an die DS Kabul (Afghanistan). — *Agnes Meyer zu Natrup,* StR', aus 45 Osnabrück, Bramscher Str. 18, an die Nedjat-Oberrealschule Kabul. — *Gerhard Bachteler,* HL, aus 7031 Hildrizhausen, Schönbuchstr. 3, an die DS Bombay (Indien). — *Herbert Anders,* VL, aus 89 Augsburg, Eichendorffstr. 36, an die DS Djakarta (Indonesien). — *Egon Kollmar,* StR, aus 71 Heilbronn, Pfühlstr. 78, und *Jens Eugen Stephan,* StR, aus 8901 Täterdingen, Schönblickstr. 4, an die DS Tokyo (Japan).

Amerika. — *Wolfgang Grossmann,* RL, aus 7107 Bad Friedrichshall-2, Lange Str. 1, an die DS Barranquilla (Kolumbien). — *Robert Pecher,* StR, aus 8 München 25, Öcklweg 20, an die DS La Paz (Bolivien). — *Ahlke Fittje,* VL', aus 291 Westerstede, Grasbrook 24 und *Waltraud Havekost,* VL', aus 291 Westerstede, Stettiner Str. 7, *Gerhard Nennemann,* VL, aus 2301 Klausdorf und *Elmar Manhardt,* OStR, aus 8731 Reiterswiesen, Schillerstr. 17, an die DS Santiago (Chile). — *Hermann Weiß,* VL, aus 6731 Mussbach, Hauptstr. 71 a, an die DS Valparaiso (Chile). — *Detlef Reise,* VL, aus 239 Flensburg, Kiefernweg 47 und *Dietmar Schäfer,* aus 859 Marktredwitz, Karlstr. 16, an die DS Concepción (Chile). — *Marianne Bäumer,* VL', aus 567 Opladen, Herzogstr. 15, und *Herbert Seltmann,* VL, aus 6761 Kriegsfeld, Weidenweg 18, an die DS Quilpué (Chile). — *Manfred Axmann,* HL, aus 715 Backnang, Seelacher Weg 49, und *Doris Sackelowski,* OL', aus 7051 Bittenfeld, Schwaikheimer Str. 28, an die DS Temuco (Chile). — *Dieter Siems,* RSL, aus 1 Berlin 30, Grainauer Str. 10, an die Deutsche Gartenstadtschule El Palomar (Argentinien).

Aus aller Welt

Deutschland

125. KMK: Modernisierung des Mathematikunterrichts

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 3./4. Oktober 1968 unter dem Vorsitz von Kultusminister *Werner Scherer* zu ihrer 125. Plenarsitzung in Mettlach zusammen. An den Beratungen nahmen für das Bundesministerium für Angelegenheiten des Bundesrates und der Länder Staatssekretär *Prof. Dr. Schäfer* und für das Bundesinnenministerium Ministerialdirektor *Hagelberg* zeitweise teil.

In einer Pressemitteilung des Sekretariats der KMK heißt es über die Sitzung: „Die Kultusministerkonferenz erörterte zunächst gemeinsam mit Staatssekretär Prof. Dr. Schäfer die Vorschläge der Bundesregierung zur Einfügung eines Artikels 91 a in das Grundgesetz und der sich daraus ergebenden Folgerungen. Weiterhin wurden die *Fragen der derzeitigen gemeinsamen Finanzierung der wissenschaftlichen Forschung und der wissenschaftlichen Hochschulen* durch Bund und Länder vor allem im Hinblick auf die steigenden Investitions- und laufenden Kosten erörtert ...

In Fortsetzung der laufenden gemeinsamen Beratungen mit der Westdeutschen

Rektorenkonferenz wurden die von der Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen vorgelegten *Rahmenordnungen für die Diplomprüfungsordnung der Geologie-Paläontologie* und für die *Diplomprüfung in Biologie* gebilligt. Für eine *Rahmenordnung zum Bauingenieurwesen* wurde die Zustimmung vorbehaltlich der noch ausstehenden Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz ausgesprochen.

Eingehend befaßte sich die Konferenz mit *Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an allen allgemeinbildenden Schulen.* Diese von einer besonderen Arbeitsgruppe des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz ausgearbeiteten Vorschläge sollen dazu dienen, den Mathematikunterricht für die Schüler verständlicher und durchsichtiger zu machen, so daß insbesondere bei einem Mathematikstudium der Übergang von der Schule zur Hochschule erleichtert wird. Insoweit stellen die Empfehlungen auch einen auf eine langfristige Wirkung abzielenden Beitrag zur Beseitigung des Lehrermangels in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dar. Diese Empfehlungen und Richtlinien folgen den europäischen Bestrebungen, den gesamten Mathematikunterricht von der ersten Klasse der Grundschule bis zur Reifeprüfung wieder einheitlich zu regeln. Deshalb ist der Mathematikunterricht in *allen* Klassenstufen nach den vorgegebenen Möglichkeiten auf die neuen Richtlinien umzustellen; für die Grundschule wird das bis spätestens 1972/73 verbindlich sein.

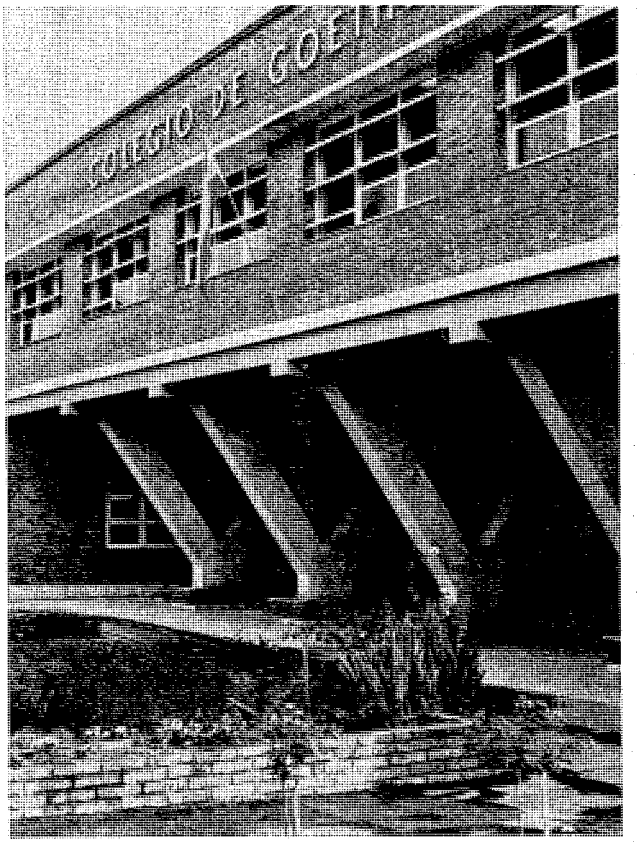
Die Kultusministerkonferenz nahm sodann einen umfassenden Bericht der im September 1966 eingesetzten Arbeitsgruppe für Fernunterricht und die dazu ausgearbeiteten Vorschläge des Schulausschusses entgegen. Die Kultusminister und -senatoren beschlossen, dem Vorschlag der Errichtung einer *Zentralstelle für Fernunterricht*, die als Gutachterstelle einem Kultusministerium angegliedert werden soll, zuzustimmen. Die Zentralstelle soll nach Möglichkeit durch einen Staatsvertrag der Länder im Raum Bonn/Köln errichtet werden und in erster Linie folgenden Aufgaben zur Ordnung des Fernunterrichtswesens in der Bundesrepublik dienen:

1. die Integration des Fernunterrichtswesens in das bestehende öffentliche Bildungswesen, soweit dies möglich und vertretbar erscheint, zu fördern;
2. eine fachlich einwandfreie und pädagogisch zweckentsprechende inhaltliche Gestaltung der Fernlehrgänge gewährleisten zu helfen;
3. Fernlehrgangsteilnehmern die Ablegung von Prüfungen und den Übergang in Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens unter Bedingungen zu ermöglichen, die ihrer besonderen Situation Rechnung tragen;
4. Interessenten über die durch Fernunterricht gegebenen Bildungsmöglichkeiten zuverlässig und sachlich zu informieren;
5. Lehrgangsteilnehmer vor einer finanziellen Ausnutzung und sonstigen unseriösen Geschäftspraktiken zu schützen;
6. Fernlehrgangsteilnehmer (nicht jedoch die Fernlehrinstitute) nach Möglichkeit auch finanziell zu fördern.

Im Rahmen der jahrelangen Bemühungen um eine *Neuordnung des beruflichen Bildungswesens* hat sich die Kultusministerkonferenz zur Zeit auf vier besondere Schwerpunkte konzentriert:

1. Weiterführung der Ordnung des landwirtschaftlichen Schulwesens;
2. Grundstruktur des kaufmännischen Bildungswesens;
3. Grundprobleme der Vorbereitung auf den Beruf für die Altersgruppe der 14- bis 17jährigen;
4. Frauenfachschulwesen.

Aus dem Bereich des letztgenannten Schwerpunktes stimmte die Kultusministerkonferenz den vom Schulausschuß vorgelegten Rahmenvereinbarungen über die Fachschulen und Höheren Fachschulen für *Hauswirtschaft* und Fachschulen und Höheren Fachschulen für *Textil- und Bekleidungsgewerbe* zu. Die Konferenz beschloß nach eingehender Überprüfung einer früheren Vereinbarung von 1963 durch den Schulausschuß eine Neufassung der Grundsätze, Aufgaben und Organe für die *Schülermitverantwortung*. Gleichzeitig wurden erstmalig übereinstimmende Empfehlungen der Länder zur *Sexualerziehung in den Schulen* beschlossen. (akd 9. 10. 68).



Deutsche Schule
Colegio de Goethe
Asunción
Paraguay

Blick auf den
Haupteingang
zur Schule

Kindergarten während der Pause

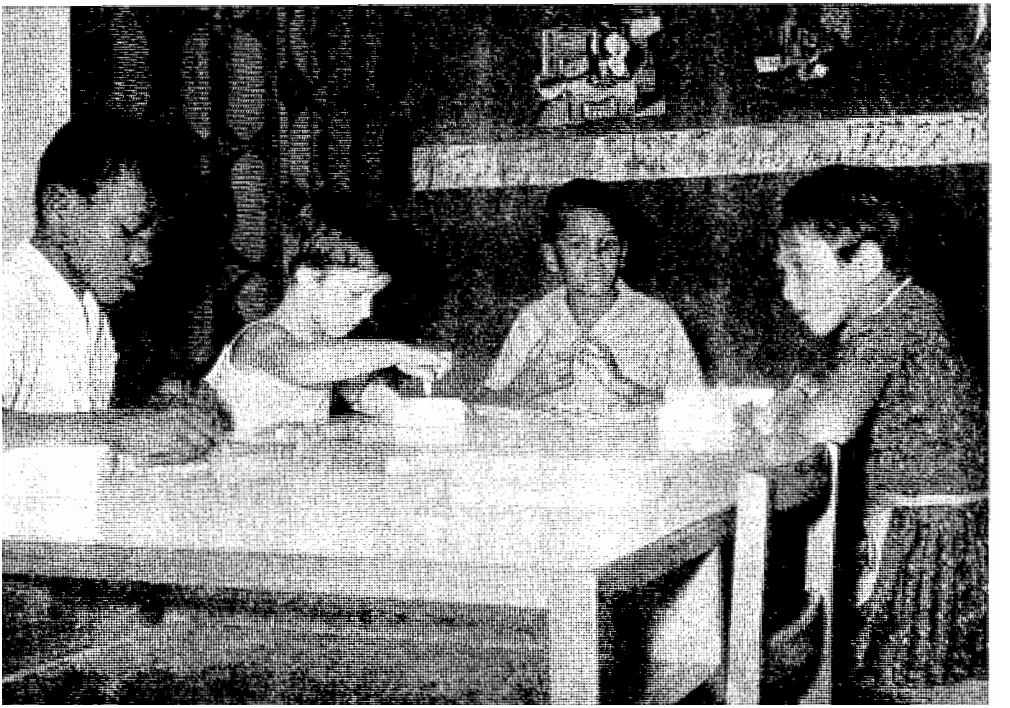


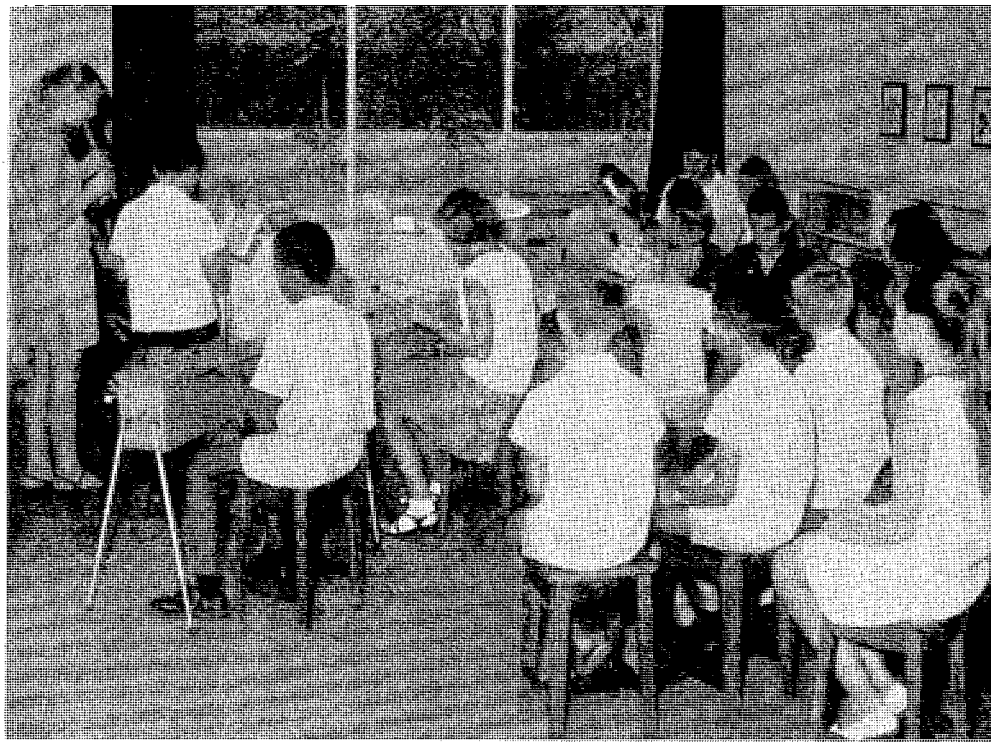


Deutsche Schule
Lagos / Nigeria

Vorderansicht des Schulhauses

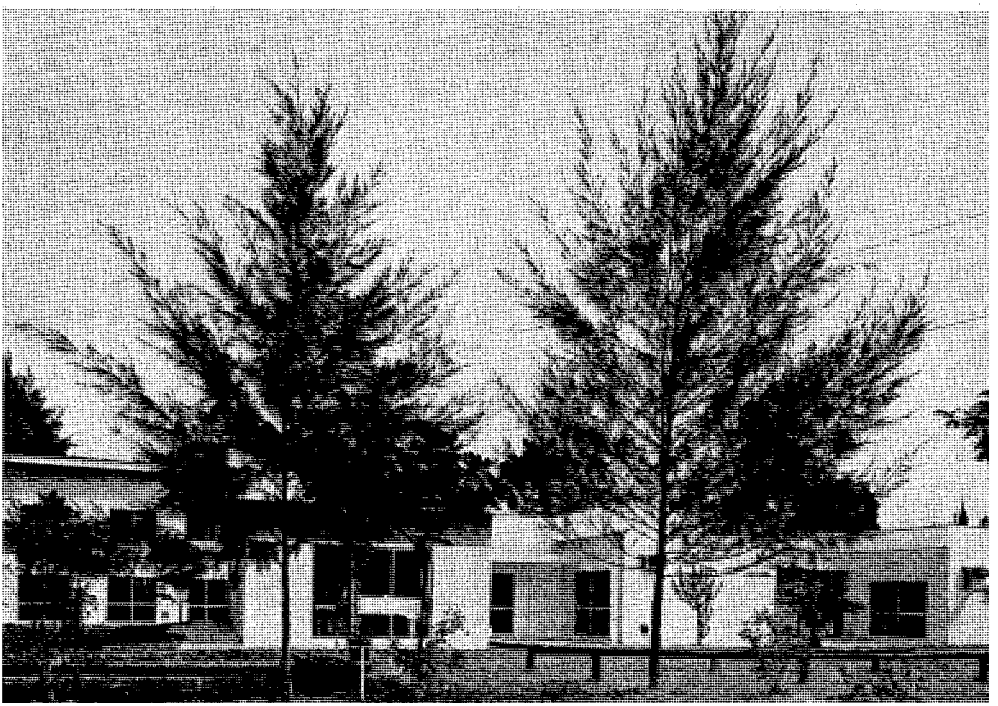
Gemeinsamer Unterricht für Weiß und Schwarz



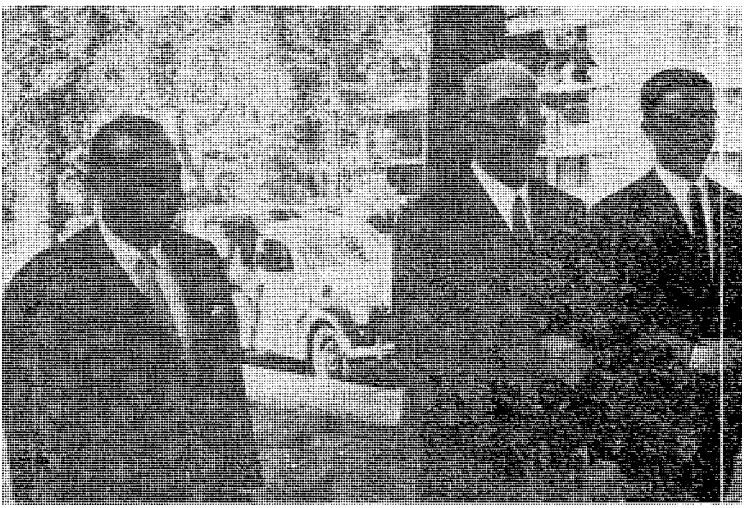


Musikunterricht

Gesamtansicht des Schulhauses



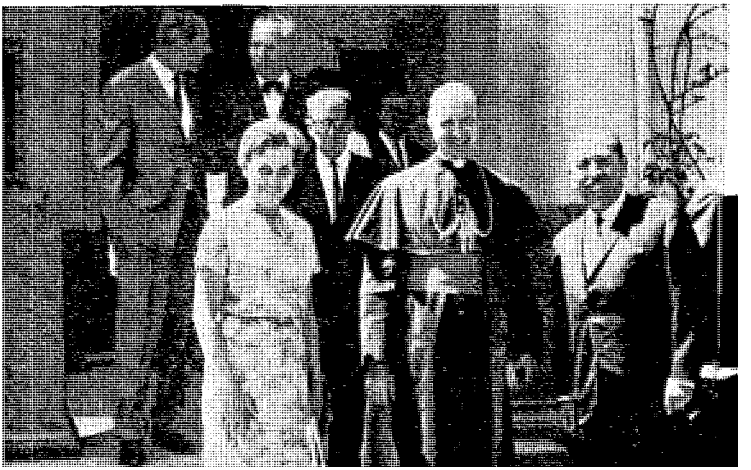
Deutsche Schule
St. Thomas Morus
Santiago
Chile



Auf dem Wege zur Einweihung des Neubaus: Botschafter Dr. Salat, Präsident des Schulvereins Dr. Olivares, Schulleiter Dr. Kerscher



Botschafter Dr. Salat durchschneidet das Band



Besuch von Bischof Hengsbach

64. WRK: Neue Grundsätze für das Prüfungswesen

Die *Westdeutsche Rektorenkonferenz* hat auf ihrer 64. Plenarsitzung, wie bereits kurz berichtet, erneut gegen das Prinzip der sog. Drittelparität für die Zusammensetzung wichtiger Hochschulorgane Stellung genommen und neue Grundsätze für das Prüfungswesen verabschiedet. Die Stellungnahme gegen die „Drittelparität" erfolgte im Zusammenhang mit neuen Gesetzesvorschlägen des Berliner Senats und des hessischen Kultusministers, in denen für wichtige Hochschulorgane die „Drittelparität" vorgesehen wird. Die WRK berief sich in ihrer Erklärung sowohl auf die von den Kultusministern beschlossenen Grundsätze zur Hochschulreform vom 10. 4. 1968 als auch auf die Godesberger Rektorenerklärung vom 6. 1. 1968 und die von der WRK am 22. 5. 1968 beschlossenen „Kriterien der qualitativen Repräsentation". Beide Konferenzen, KMK und WRK, hätten derartige Regelungen (wie die „Drittelparität") als nicht sachgemäß verworfen und sich für die funktionsgerechte Mitwirkung aller Personengruppen in den Universitätsgremien ausgesprochen, heißt es in der Erklärung weiter. Vorgänge wie in Berlin und Hessen störten zudem alle Bemühungen um eine in Grundlinien einheitliche Reform des Hochschulwesens in der Bundesrepublik. (akd 9. 10. 68)

Stipendien für Studenten und Beihilfen für Referendare

„Die Stiftung Volkswagenwerk Hannover gewährt Stipendien von 500 bis 750 Mark je Semester für Studenten, die sich für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an Höheren Schulen vorbereiten. Die finanzielle Förderung beginnt nach der Zwischenprüfung und gilt praktisch für die Zeit zwischen dem fünften und neunten Fachsemester. Eine noch wirksamere Hilfe gewährt die Stiftung Volkswagenwerk im Rahmen dieses Programms den Studienreferendaren der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer. Sie erhalten nach dem Staatsexamen einmalige Beiträge in Höhe von 2500 oder 3500 DM als Beihilfe zu jenem Unterhaltszuschuß, den der Staat den Referendaren während ihres sog. Vorbereitungsdienstes zahlt und der zwischen 500 und 600 DM monatlich liegt." — Diese beträchtlichen materiellen Anreize der Stiftung Volkswagenwerk sind freilich, wie es heißt, mit einigen Verpflichtungen verbunden: Wer das Studium oder den Vorbereitungsdienst vorzeitig abbricht, das Studienziel ändert oder nicht mindestens vier Jahre im Schuldienst bleibt, muß die Zuwendungen der Stiftung ganz oder teilweise zurückzahlen. (akd 25. 10. 68)

Gegengutachten des Hamburger Senats zur Hochschulfinanzierung

„Das von *Prof. Dr. Konrad Littmann* erarbeitete und im Juli 1968 von der Universität veröffentlichte Gutachten über die Finanzierung der wissenschaftlichen Hochschulen ist in seinen Ergebnissen unrichtig. Es ist mit erheblichen Fehlern bei der Zusammenstellung der Grunddaten belastet und beruht teilweise auch auf einer anfechtbaren Methodik." Diese Feststellung trifft ein gemeinsam von der Hamburger Schulbehörde mit der Finanzbehörde erstelltes „Gegengutachten". Die Berechnungen der Hamburger Behörden kommen vor allem hinsichtlich der Finanzierung der Hamburger Universität zu wesentlich anderen Ergebnissen als Prof. Littmann, dessen Gutachten zu der Aussage kam, daß Hamburg unter den Bundesländern vergleichsweise am wenigsten für seine Universität leiste. (akd 18. 10. 68)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Lagos/Nigeria

Aus dem bildlich gut ausgestatteten Jahresbericht für 1967 ist zu entnehmen, daß die Unruhen und kriegerischen Verwicklungen im Lande die Schularbeit insofern beeinträchtigen, als deutsche Firmen ihre Frauen und Kinder in die Heimat schickten und die Schulbusse mit Schutzbriefen der Deutschen Botschaft ausgestattet werden mußten. Doch trotz Unruhe und Beeinträchtigung erreichte die Schule 1967 ihre bisher höchste Schülerzahl von 133, die, in sieben Unterrichtsgruppen aufgeteilt, in den fünf kleinen Klassenräumen mit Raumschwierigkeiten zu kämpfen hatten. Schwierigkeiten gab es auch im Busverkehr,

da die Fahrzeuge auf den schlechten Straßen und in der feuchten Luft stärkerem Verschleiß ausgesetzt sind als unter normalen Bedingungen. Schon nach vierjährigem Gebrauch ist ihre Abschreibung fällig. Die äußeren Schwierigkeiten insgesamt erforderten eine Heraufsetzung des Schulgeldes, das von manchen Schülereltern Opfer verlangte, während deutsche und Schweizer Firmen tatkräftige Unterstützung leisteten.

Auch an der Deutschen Schule Lagos wurden zwei Kurzschuljahre durchgeführt und 1967 der Unterricht erstmalig als neues Schuljahr nach den großen Ferien begonnen. In ihm wurde eine weitere Klasse, eine 7., vom Schulreferat des Auswärtigen Amtes anerkannt. Der Erweiterungsbau konnte bezogen werden. Alle Räume des Schulhauses sind jetzt mit einer wirksameren Klimaanlage ausgestattet.

Die Deutsche Schule Lagos hat Anziehungskraft auch für Kinder, deren Eltern nicht deutsch sprechen. Sogar Schüler aus Ostblockländern – Ungarn und Bulgarien –, die zu Hause in Kindergärten Deutsch gelernt hatten, wurden angemeldet. So reichen die Möglichkeiten dieser Schule hinaus über die Aufgaben einer Expertenschule, und sie nimmt zunehmend den Charakter einer Begegnungsschule an.

Privatschule Karibib (Südwestafrika)

Am 17. August 1968 traf als Spende der BRD das erste Sprachlabor Südwestafrikas an der Privatschule Karibib ein. Man hofft, mit Hilfe des Sprachlabors den Kindern auch in Afrikaans und Englisch ein so hohes Maß von Sprachfertigkeit und Ausdrucksfähigkeit vermitteln zu können, daß sie sich später auf jeder weiterführenden Schule gut zurechtfinden.

(Nach dem Mitteilungsblatt der Privatschule Karibib vom Sept. 1968)

Büchertisch

Richard Bornemann: **Der Französischunterricht.** Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1967. 4., neubearb. Aufl. Hln. Bd. 1: 173 S., Best.-Nr. 39 003; Bd. 2: 182 S., Best.-Nr. 39 004, je DM 19,80.

Dieses 1959 erschienene Handbuch ist so unentbehrlich geworden, daß es 1967 bereits in 4., neubearbeiteter Auflage vorliegt. Die beiden Bücher sind auf die Erfordernisse der Realschule abgestimmt, aber auch für die Hauptschule brauchbar. Der Verfasser führt zunächst an die Grundfragen des neusprachlichen Unterrichts heran, zeigt seine Probleme auf und gibt Beispiele in der praktischen Schularbeit erprobter Lösungen. Im ersten Band ist die Entstehung der französischen Sprache dargelegt sowie die Stellung des Französischen im Lehrplan. Von besonderem Interesse für den Lehrer der Auslandsschule sind die Abschnitte über das Grundsätzliche der Sprachenerlernung, über die Methoden und den Methodenstreit, während der letzte Teil sehr eingehend alle praktischen Formen sprachlicher Betätigung erörtert. Der zweite Band beginnt mit Fragen des Wortschatzes, seiner Aneignung, Befestigung und Pflege. Seine grundsätzlichen Erörterungen decken sich in vielem mit dem, was wir an Erkenntnissen für unsere Spracharbeit in der Auslandsschule und speziell auch für die eigenen Bücher als richtig erkannt hatten. Die eigentliche Sprachlehre, die Grammatik, erörtert ein weiterer Teil des zweiten Bandes, und abgeschlossen wird das Gesamtwerk mit Betrachtungen zum Lesegut, der Lektüre und ihrer unterrichtlichen Behandlung. Für das gesamte Gebiet des Französischunterrichts sind alle grundsätzlichen und einzelmethodischen Fragen ausführlich behandelt, so daß dem Lehrer für seine Arbeit in diesem Fach fundierte Hilfe gegeben ist. R. Schröter

Fritz Bliedtner / Dieter Kaergel (Hrsg.): **Die Bunte Hahn Reihe** für das erste Lesealter mit Bildern von Monika Hartmann. 1. „Der gestohlene Teddybär" von Kilian Merten, 16 S. — 2. „Die Schneemänner" von Paul Dohrmann nach Motiven von Annelies Umlauf-Lammtsch,

20 S. — 3. „Die kleine schwarze Wolke" von Dieter Kaergel, 20 S. — 4. „Strupps" von Elke-Marie Calic, 24 S. Alle Hefte in vierfarb. Umschlag mit vielen Zeichnungen, je DM 1,30. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 1967 und 1968.

Wir nehmen gern Gelegenheit, auf die von unserem Mitarbeiter Fritz Bliedtner herausgegebene „Bunte Reihe" hinzuweisen, da die Geschichten ihrer textlichen und drucktechnischen Gestaltung nach als differenzierender Lesestoff auch für die Unterklassen der Auslandsschulen einsatzfähig sind. Erbringen sie doch wiederum den Beweis, daß unsere Fibeldruckschrift, in der auch diese Hefte herauskommen, in unaufhaltsamem Vordringen ist. R. Schröter

Theodor Wilhelm: **Theorie der Schule.** Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1967. XV, 468 S., Ln. DM 38,50.

Dieses Buch bringt wirklich neue Einsichten. Wilhelm setzt sich sorgfältig und exakt, aber zugleich faszinierend mit älteren „Theorien der Bildung" auseinander, z. B. auch mit Kerschensteiner (vgl. den Abschnitt „Entmythologisierung der Arbeit", S. 175 ff). Der Autor hat nicht mehr das anspruchsvolle Ziel, eine „Bildungstheorie" darzustellen, sondern bescheidet sich mit einer „Theorie der Schule", und zwar räumt er dem Vorstellungsbegriff eine zentrale Stellung in dieser Theorie ein (S. 222 ff). Die „Ordnung der Vorstellungswelt" des Schülers ist die zentrale Aufgabe der Schule. „Die Schule hat den Reichtum der Gedanken, aus dem Generationen vor uns gelebt haben, so gegenwärtig zu erhalten, daß den neuartigen Erfahrungen, die täglich auf den Schüler einwirken, die ordnende Kraft zugute kommt, die von der Kontinuität der Vorstellungen ausgeht." „Wenn die Schüler — auch die Gymnasiasten — ihre Schule wieder so „brauchen", daß sie ohne sie in der Gegenwart nicht bestehen können, weil nämlich die Schule ihnen durch die Ordnung der Vorstellungswelt einen Kompaß in die Hand gibt, um sich in der stürmischen Weltverwandlung zurechtzufinden, wird auch das Gymnasium wieder seiner selbst gewiß sein." (S. 244). Wilhelm gibt dem Leser einen guten Kompaß, mit dem er sich in vielen konkreten Bereichen zurechtfinden kann; aus der Vielfalt sei hier nur erwähnt: „Der Interpretationswert der Fremdsprachen" (soll man Latein lernen?), S. 364 ff, „Nichtverbale Kunst in der Schule" („Die wahre Alternative, um die es geht, ist nicht Rationalität und Emotionalität, sondern Verbalität und Imagination", S. 372), „Koedukation" („Versachlichung der Beurteilungsmaßstäbe in bezug auf das andere Geschlecht", S. 413) und „Die Idee der Schülerselbstverwaltung" (S. 414).

Der Reichtum des Buches ist in einer kurzen Besprechung nicht darzustellen. Jeder Lehrer sollte sich mit Wilhelms neuem Konzept von der Schule auseinandersetzen, das auf einer modernen Anthropologie aufbaut und den Natur- und Gesellschaftswissenschaften weit das Tor öffnet. Seine Bausteine kommen nicht mehr aus der spekulativen Philosophie, sondern aus der Soziologie, der Statistik, der Planung, der empirischen Begabungsforschung. Dieses Buch ist seit seinem Erscheinen bereits außerordentlich stark beachtet worden. Von ihm wird eine nachhaltige Wirkung ausgehen. E. Stegmann

Langenscheidts Universal-Wörterbücher. Langenscheidt, Berlin/München/Zürich.

Bulgarisch. I. Bulgarisch-Deutsch. II. Dt.-Bulg. Von Dr. *Kyrill Haralampieff.* 1967. 448 S. DM 4,50.

Wer sich das bulgarische Alphabet S. 246 einprägt, kann die rd. 15 000 bulgarischen Stichwörter verständlich aussprechen, da ihre Betonung auch im dt.-bulg. Teil angegeben ist. Ein größeres bulgarisches Wörterbuch fehlt in der BRD. So füllt das Bändchen nach Kräften eine Lücke.

Rumänisch. I. Rumänisch-Deutsch. II. Dt.-Rum. Von Dr. *Lange-Kowal.* [10]1965. 400 S. DM 4,50.

Dieses Universal-Wb. ist kein bloßer Auszug aus dem zweibändigen Taschenwörterbuch: neue Wörter wurden aufgenommen, die Bedeutungen sorgsam überprüft und modernisiert, einleuchtende Ableitungen eingespart, die durch die neue Rechtschreibung

bedingten alphabetischen Verschiebungen vorgenommen. Ein Abriß der rumänischen Formenlehre würde den engen Rahmen sprengen, doch könnten eine knappe Einführung in die Aussprache und die Angabe der Betonung die Brauchbarkeit des reichhaltigen Bänddhens noch erhöhen.

G. Scholz

Mentor-Kartei. Mentor Verlag, Berlin 1967. Je Kartei DM 2,80.

Die Karteien bieten übersichtlich und konzentriert auf je 25 doppelseitig bedruckten Kärtchen (= 50 S. 10,1 × 7,6 in Plastiktasche) das Wichtigste aus dem gymnasialen Unterrichtsstoff zu bequemer Einübung dar: Nr. 110 Biologie: Kompendium mit Schwerpunkten aus Zellenlehre und Menschenkunde; Nr. 122/123 Deutsch Oberstufe I: Aufsatz, Stilkunde, Textinterpretation; II: Geschichte der dt. Sprache, dt. Literatur, motivverwandte Werke; 128/129 Erdkunde I: Allg. Erdk., die Länder Europas; II: Außereurop. Länder; 130 Geschichte (Abriß): Grundfakten von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart; 140/141 Englisch I: Laut-, Wort-, Satzlehre; II: Literatur, Landeskunde, Grammatik, Prüfungsaufgaben; 142/143 Französisch I: Grammatik und Stilistik; Frankreichkunde: Bevölkerung, Wirtschaft, Gesellschaft; II: Anleitung für schriftl. Arbeiten; Frankreichkunde: Geschichte, Literatur, Geistesleben; 144/145 Latein I: Laut-, Formen-, Satzlehre 1; II: Satzlehre 2, Textanalysen. — Mehr als Bücher sind diese losen Kärtchen, die wohl kein Buchhändler gern vorblättert, auf Empfehlung durch Lehrer angewiesen; die Karteien verdienen sie, auch nach dem Urteil zusätzlich befragter Fachvertreter.

G. Scholz

Theodor Wilhelm: **Pädagogik der Gegenwart.** 4. umgearb. Aufl. Kröner Verlag, Stuttgart 1967. VIII, 560 S., Ln. DM 15,—.

Umfangreiche Handbücher sind für Studierende und Forscher in jeder wissenschaftlichen Disziplin unentbehrlich. Für eine rasche Orientierung, wie sie z. B. der junge Student, der beruflich ausgelastete Praktiker, aber auch der interessierte Laie oft sich wünschen, ist das handlichere „Taschenbuch", vorausgesetzt, daß es übersichtlich gegliedert, mit ausführlichem Namen- und Sachregister und mit Literaturhinweisen ausgestattet ist, wesentlich geeigneter. In der Vorkriegszeit war Aug. Messers „Pädagogik der Gegenwart" ein solcher Berater und Freund. Das Kriegsende und die erste Nachkriegszeit zerstörten weitgehend die Werte und Leitbilder, die dem deutschen Bildungswesen zu hohem Ansehen verholfen hatten. Modernes Wirtschaftsdenken und revolutionärer Aufschwung der Technik zwangen zu tiefgreifender Änderung der Stoff- und Lehrpläne aller Schularten. Messers Pädagogik war in ihrer Grundkonzeption und Bestandsaufnahme so weit hinter der Gegenwart zurückgeblieben, daß eine Neuschöpfung mit ähnlicher Aufgabenstellung notwendig erschien. Die 1. Auflage der neuen „Pädagogik der Gegenwart" erschien 1959. Der Verfasser Theodor Wilhelm, Ordinarius der Pädagogik an der Universität Kiel, verfügt über Lehrerfahrung an Gymnasien und Lehrerbildungsanstalten. Abhandlungen auf dem Gebiet der theoretischen Pädagogik und eine Monographie des großen Reformators Kerschensteiner machten seinen Namen bekannt. Wilhelm verleugnet nicht seinen tiefen Respekt vor den Leistungen der Reformpädagogik und der 20er Jahre. Er verschließt sich aber auch nicht der Notwendigkeit einer raschen Anpassung des Bildungswesens an berechtigte Wünsche der modernen Industriegesellschaft. Er sieht dabei die Gefahren, die eine Vernachlässigung der Allgemeinbildung für die Zukunft unseres Volkes bedeuten können. Im übrigen ist seine sprachlich vorbildlich klare und fesselnde Darstellung streng objektiv, selbst wenn er sich gegen die lächerliche Verunglimpfung der Reformpädagogik und die „Erziehung zum Haß" in der DDR wendet. Wie sehr sein Buch einem breiten Bedürfnis gerecht wird, beweist am besten die Tatsache, daß in 8 Jahren 4 Auflagen erforderlich wurden. Sie gaben die Möglichkeit, durch Überarbeitungen das Wort „Gegenwart" im Titel zu rechtfertigen. Das Buch kann jedem Erziehungsbeflissenen warm empfohlen werden, zumal es auch nichtschulische Bildungsträger (Familie, Frei-

zeit, Betrieb, Wehrdienst) und die vielfältigen Wege der Erwachsenenbildung einbezieht. H. Langerfeld

Karl Marx, Bildung und Erziehung. Studientexte zur Marxschen Bildungskonzeption. Besorgt von *Horst E. Wittig.* Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1968. 392 S., Ln. DM 22,—.

Der Herausgeber, von 1960—63 an der DS in Tokio tätig, vertritt nach einem Ordinariat 1967/68 für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Tokio heute an PH und Universität Heidelberg dieselbe Disziplin, gleichzeitig ist er Mitherausgeber der aktuellen Fachzeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West". Es ist Wittigs Verdienst, eine ausgezeichnete Sammlung von Studientexten zur Marxschen Bildungskonzeption besorgt zu haben. Diese ist ebenso repräsentativ für die humanistische Bildungsidee des jungen Marx wie für die Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion und für die polytechnische Erziehung zur absoluten Disponibilität des späteren Marx. Als Zeitdokument erweckt sein Abituraufsatz sowie sein Reifezeugnis von 1835 besonderes Interesse. Eine ausführliche Bibliographie zur Marxschen Bildungstheorie sowie eine außerordentlich informative Zeittafel, die Leben und Werk von Marx datiert, runden die Textsammlung ab. Aus den Texten wird deutlich, daß für Marx in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung dem Menschen das Produkt seiner Arbeit entfremdet wird, um ihm gegenüber schließlich eine feindliche Haltung einzunehmen. Die Sinnbedeutung der gegenständlichen Welt liegt bei Marx darin, daß sie durch den Arbeitsprozeß in dessen Lebensvorgänge eingeht und eine humane Bildung bewirkt. In der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit sieht er die Ansätze einer zukünftigen Erziehung. Aus der Textsammlung wird die Substitution des humanistischen Bildungsbegriffes durch die polytechnische Erziehung deutlich, letztere soll den Menschen in die Arbeit hineinstellen und durch ihren Vollzug seine allseitige Bildung bewirken. Die heutige Arbeitswelt der industrialisierten Gesellschaft ist wesentlich funktional ausgerichtet und entspricht keineswegs den Voraussetzungen für die Marxsche Bildungskonzeption. Die von ihm erstrebte Disponibilität des allseitig gebildeten Menschen, wechselseitig mit einer Steigerung der Produktionsleistung verbunden, ist im Hinblick auf unser heutiges einseitiges Spezialistentum blasse Theorie geblieben. Andererseits verändert die in einigen östlichen Schulsystemen geltende Einseitigkeit des polytechnischen Unterrichtsprinzipes die Marxsche Bildungskonzeption erheblich. H. Langescheid

Ingeborg Wilcke: **Daheim ist alles anders.** Illustrationen von Angela Malz-Dziomba. K. Thienemanns Verlag, Stuttgart 1968. 240 S., Hln. DM 10,80.

Unsere Leser kennen die Autorin bereits als feinsinnige Übersetzerin der bei Diederichs erschienenen Chilenischen Volksmärchen, gesammelt von Yolando Pino-Saavedra (DdLiA, 2/1967, S. 56). Diesmal stellen wir sie als Verfasserin einer bezaubernden Mädchengeschichte vor, die bei aller Fabulierkunst und aller Spannung durch Geheimnisse, die hier nicht verraten seien, mit dem Griffel der Wirklichkeit geschrieben ist und sich dadurch von vornherein einem breiteren Publikum empfiehlt. Wie schon der bunte originelle Schutzumschlag verrät, führt uns die Erzählerin vom Land Gegenteil ins Land Gegenteil, vom sommerlichen Chile ins vorweihnachtliche Europa. Die Tochter eines deutschen Auslandslehrers schließt mit Land und Leuten Freundschaft und erlebt dabei viel Merkwürdiges. Ihre Freundinnen, zwei Schwestern, beide in Chile geboren, sind unterwegs zum Großvater in Frankfurt. Wir begleiten sie auf vielen Wegstationen und blicken neugierig in eine ihnen fremde Welt. Spielend finden sie Zugang zu Kindern und Erwachsenen, unabhängig von sozialer Herkunft und Hautfarbe. Wir erhalten im ersten Teil, der in Groß-Santiago bis an den kühlen Pazifik spielt, Einblick in den Alltag der Schüler einer Auslandsschule, welche die Hürden einer Fremdsprache nehmen müssen, und werden dort und auf der Reise unaufdringlich und verläßlich auf geschichtliche, volkskundliche, soziologische, psychologische und sprachliche Zusammenhänge hingewiesen. Dies alles durchdrungen

von einer weltoffenen menschlichen Solidarität, ohne Unterschied von Beutel und Herkommen, mit viel Sinn für Humor. Die Gesamtausstattung von Angela Malz-Dziomba, besonders ihre ausgezeichneten, treffsicheren Tuschzeichnungen, verdienen ein Sonderlob. Dem Auslandslehrer und seiner Familie — und nicht nur ihm — winkt hier ein Geschenk. Für Schulbüchereien im In- und Ausland ist das Buch wie geschaffen. H. Sewing

Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kulturaustausch. Hrsg. von *Egon Schaden.* Bände 13, 14, 15. Verlag Instituto Hans Staden, São Paulo 1965, 1966, 1967. 190, 230, 214 Seiten mit 10, 24, 20 Bildtafeln. (Auslieferung Buchhdlg. C. Boysen, Hamburg 36. Bd. 13 DM 18,50 [vergriffen], Bd. 14 DM 25,60, Bd. 15 DM 21,—).

Alljährlich legt das Hans-Staden-Institut in São Paulo das Staden-Jahrbuch vor, das Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kulturaustausch enthält. Band 11/12 ist in 9/65 besprochen worden. Inzwischen sind die Bände 13, 14, 15 erschienen; sie enthalten neben einer nützlichen deutsch-brasilianischen Bibliographie eine solche Fülle wertvoller Studien, daß es unmöglich ist, auch nur die wichtigsten aufzuzählen und zu kennzeichnen. Es können nur einige wenige genannt werden. Da finden wir in Band 13 eine Arbeit von Fritz Ackermann über den Dichter Antonio Gonçalves Dias, den ersten Romantiker Brasiliens, und in Band 15 eine Untersuchung von José Alderaldo Castello über „Iracema" und die Indianerromantik José de Alencars, der in seinen Romanen den Brasilianern eine Gesamtschau ihrer Entwicklung vor Augen zu stellen unternahm. Die Geschichte nimmt einen beachtlichen Raum ein. Ein Beispiel: Napoleão Figueiredo, Die Besiedlung Amazoniens vor der Landnahme durch die Portugiesen (Band 15). Volkswirtschaftliche, landes- und volkskundliche Themen werden behandelt, z. B. Herbert Heinig, Zwang zur Konzentration in der brasilianischen Wirtschaft (Band 15); Cornelius Marius Petrus van Santen, Die holländischen Bauernsiedlungen in Brasilien (Band 14); Vera Dagny Stähle, Dorforganisation und Kulturwandel bei den Bororo (Band 14). Eine große Rolle spielen die Studien unter der Rubrik Kulturaustausch. Ein Beispiel: Helmut Andrä geht den Spuren von Heliodor Eoban Hesse nach, der ein Sohn des berühmten Humanisten Helius Eobanus Hessus war und Mitbegründer von Rio de Janeiro wurde. Das Staden-Jahrbuch leistet zur Kenntnis Brasiliens einen beachtlichen Beitrag; es ist unentbehrlich für den, der den Fragen des deutsch-brasilianischen Kulturaustausches nachgehen will; der Freund des Landes findet darin interessante Information.

F. Lichtenberg

Kuipers-Timman: Handbuch der Mathematik. Verlag Walter de Gruyter, Berlin 1968. XIX, 830 S., geb. DM 48,—.

Dieses Handbuch der Mathematik, von Dr. A. Oberschelp aus dem Holländischen übersetzt, entstand aus den mathematischen Vorlesungen für Ingenieurstudenten an der TH Delft unter Mitarbeit verschiedener Spezialisten für die einzelnen Abschnitte. Die 14 Abschnitte behandeln: Geschichte der Mathematik; Zahlensysteme; Lineare Algebra; Analytische Geometrie; Analysis; Zahlenfolgen und Reihen; Funktionentheorie; Gewöhnliche Differentialgleichungen; Spezielle Funktionen; Vektoranalysis; Partielle Differentialgleichungen; Numerische Analysis; Laplace-Transformationen; Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik. Ausgehend etwa vom Stoff der Gymnasial-Oberstufe wird alles behandelt, was ein Student der Ingenieurwissenschaften an Mathematik beherrschen muß, und noch einiges mehr. Ein ausführliches Literaturverzeichnis gibt weiterführende Literatur zu allen Abschnitten an, das Sach- und Namenverzeichnis erleichtert das Nachschlagen im Buch. Das Buch enthält keine Aufgaben (außer im Abschnitt zur Funktionentheorie), dafür viele ausgearbeitete Beispiele zu den hergeleiteten Lehrsätzen. Das Werk geht natürlich weit über das Fassungsvermögen der Schüler und den Lehrstoff der Schule hinaus, aber der Fachlehrer hat hiermit ein Nachschlagewerk zur

Hand, um sich schnell wieder über Dinge zu orientieren, die ihm vielleicht nicht mehr ganz klar sind. Das Buch ist gut ausgestattet, recht leserlich gedruckt; einige sinnentstellende Druckfehler könnten in einer Neuauflage beseitigt werden. H. Lechner

Hessenberg-Diller: **Grundlagen der Geometrie.** (Göschens Lehrbücherei Bd. 17.) 2., erhebl. erweiterte Aufl. Verlag Walter de Gruyter, Berlin 1967. IV, 245 S., ill., br. DM 28,—.

Nach den Vorlesungen von Gerhard Hessenberg (1874—1925), der wesentlich zum Studium der Grundlagen der Geometrie beigetragen hat, war 1930 dieses Buch erschienen, das aber schon lange vergriffen war. Jetzt ist eine neue Auflage erschienen, welche die hervorragende pädagogische Konzeption Hessenbergs beibehält, den Inhalt jedoch dem neuesten Stand der Forschung und den heutigen Verhältnissen anpaßt. Das Werk behandelt zunächst die Begriffe Gleichheit, Ordnung und Stetigkeit, danach die Messung durch Zahlen. Es folgen die projektive Geometrie in der Ebene und im Raum und schließlich Analytische Geometrien. Es ist kein „Lehrbuch" für den Schüler, aber der Mathematiklehrer, der sich um eine tiefere Einsicht in den von ihm gelehrten Stoff bemüht, wird, soweit er nicht schon während seiner Ausbildungszeit mit dem Buch vertraut wurde, aus seinem Studium wertvolle Einsichten entnehmen. H. Lechner

Walter Jacobs: **Physik im Experiment. Elektrik 1. Teil.** 64 S. mit 32 Abb., DIN A 5, kart. DM 4,20; 1964. — **Elektrik 2. Teil.** 71 S. mit 32 Abb., DIN A 5, kart. DM 4,20; 1965. — **Optik.** 64 S. mit 73 Abb., DIN A 5, kart. DM 5,60; 1968. — Verlag Dümmler, Bonn.

Eine Reihe sehr brauchbarer und preiswerter Bändchen für die Hand des Schülers, der danach die grundlegenden Versuche aus den entsprechenden Teilgebieten der Physik selbständig ausführen kann. Elektrik 1 bringt 31 Versuche aus der Elektrizitätslehre der Mittelstufe, Elektrik 2 weitere 31 Versuche aus dem Stoff der Oberstufe, Optik 28 Versuche zur Strahlenoptik der Mittelstufe. Nach der Problemstellung wird der Versuchsaufbau genau beschrieben; die abschließenden Fragen zwingen den Schüler zu genauer Beobachtung und zur Formulierung der Versuchsergebnisse. Die Bändchen finden ihren Platz im Praktikumsraum einer voll ausgebauten Anstalt, an der physikalische Schülerübungen durchgeführt werden können, ebenso auch auf dem Arbeitstisch eines Lehrers, der an nicht voll ausgebauten Schulen Unterricht in Naturlehre zu geben hat, weil er danach mit einfachen Mitteln einige grundlegende Erscheinungen zeigen und erklären kann. Sie sind auch als Geschenk für einen bastelfreudigen Jungen geeignet. H. Lechner

R. Siering: **Atomphysik im Experiment.** Industriedruck GmbH Göttingen, 1. Lieferung 1966, DM 59,—.

Die vorliegende 1. Lieferung dieser Loseblatt-Sammlung enthält die grundlegenden Versuche zur Atomphysik, ferner eine große Zahl von Versuchen zur Kernphysik, die sich auch mit radioaktiven Strahlen durchführen lassen, deren Aktivität unterhalb der gesetzlichen Freigrenze liegt. Jedes Blatt gibt zunächst die dem Versuch zugrundeliegende Theorie in übersichtlicher, didaktisch vorbildlicher Darstellung. Ferner wird der Gerätebedarf in allen Einzelheiten angegeben, — zugeschnitten auf die Geräte der PHYWE-AG Göttingen. Dann folgt die auch für Ungeübtere bequem nachzuvollziehende Durchführung und eine beispielhafte Formulierung der Ergebnisse. Vorzügliche, instruktiv gestaltete Abbildungen unterstützen die didaktischen Absichten der Sammlung wirkungsvoll. Damit schließt das Werk auf dem Gebiet der Atom- und Kernphysik die Lücke zwischen den Lehrbüchern einerseits und den Bedienungsanleitungen für spezielle Apparaturen andererseits. Sein Besitz macht eine mit Hilfe der PHYWE aufgebaute phys. Sammlung erst richtig brauchbar. Um so mehr ist der relativ hohe Preis zu bedauern: Eigentlich sollte die genannte Firma das vorzügliche Werk denjenigen Schulen kostenlos zur Verfügung stellen, die sie mit der Geräte-Grundausstattung zur Atomphysik beliefert. F. Raith

Walter R. Fuchs: **Knaurs Buch der Denkmaschinen.** Informationstheorie und Kybernetik. Verlag Droemer-Knaur, München 1968. 360 S., 220 Abb., Ln. DM 19,80.

In der Buchreihe „Exakte Geheimnisse" ist nach Werken über die moderne Physik, Mathematik und Biologie nun dieses Buch erschienen, das einem scheinbar kleinen Spezialgebiet gewidmet ist. Aber einerseits gewinnen diese „Denkmaschinen" von Tag zu Tag mehr an Bedeutung, andererseits sind die landläufigen Vorstellungen über das, was diese Elektronengehirne wirklich leisten, häufig doch sehr nebelhaft und verworren. Da wird nun von W. Fuchs anhand vieler Abbildungen und vorzüglicher Beispiele in einfacher und wirklich verständlicher Weise ohne großes mathematisches Formelwerk dargelegt, welche „mechanischen" und routinemäßigen Denkvorgänge die Maschine dem Menschen abnehmen und mit viel größerer Schnelligkeit und Sicherheit durchführen kann. Es wird auch klar herausgestellt, daß die Maschine natürlich nur ausführen kann, was der „denkende" Mensch ihr vorher als Programm, als Aufgabe eingegeben hat, und damit aufgezeigt, wo die Grenzen solchen „Maschineneinsatzes" liegen. Sie können dem Menschen nicht das wirkliche Denken und die Entscheidungen abnehmen. Bei dem Interesse der Jugend an diesen Fragen ist das vorzüglich ausgestattete, preiswerte Buch als Mittel der sachlichen Information für die Schülerbibliothek oder als Geschenk für Oberstufenschüler sehr zu empfehlen.

H. Lechner

Josef Heer: **Führung zur Musik.** Beiträge zu musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Fragen. A. Henn Verlag, Ratingen 1966. 368 S., Gln. DM 36,—.

Es ist eine Sammlung der weit verstreut erschienenen schriftstellerischen Beiträge Josef Heers. Die Kollegen des früh Verstorbenen trugen verschiedenste Aufsätze und Reden zusammen. Dabei bleibt es nicht aus, daß sich einiges wiederholt (s. Hindemiths Engelskonzert S. 226 und S. 292). Ebenfalls wiederholen sich die Vorschläge für rhythmische Übungen (S. 218 u. S. 238), die im übrigen dem Musikerzieher eine gute Anregung geben können. Der Rezensent vermißt vor allem genaue Quellenangaben der verschiedenen Beiträge. Die Abhandlungen unter A (zur Geschichte und Theorie der Musik) und die Beiträge unter C (Beiträge und Beispiele zu didaktischen und unterrichtsmethodischen Einzelfragen der Musik) sind sehr instruktiv und enthalten wertvolle Hinweise für die Arbeit des Musikerziehers, im besonderen die Aufsätze zur Liederarbeitung (S. 300 u. S. 337) und zur Erarbeitung polyphoner Musikformen (S. 257). Die Untersuchungen zu Fragen der Musikpädagogik (Teil B) enthalten viel Wichtiges, wirken aber gelegentlich auch etwas antiquiert und sind wohl zu sehr unter dem Aspekt der Volksmusikerziehung gesehen (vgl. besonders den Aufsatz „Pädagogische Akademie und neue Musik", S. 142, in dem die Mittel moderner Technik als schmutzig und dunkel verdammt werden). Die Musiklehrpläne für Gymnasium und Realschule (S. 195 und S. 210) können dem Musikerzieher eine Hilfe geben, wenn sie auch auf anderen stundenplanmäßigen Voraussetzungen, als sie heute gegeben sind, basieren. Jedoch: Für Realschule und Volksschule mag ja gelten „Von vornherein schaltet aus, was öffentlich zwar beachtet, aber noch als problematisch angesehen wird"; aber für die letzte Klasse des Gymnasiums zumindest vermißt man Hinweise kritischer Auseinandersetzung mit der Problematik der heutigen Musikanschauung und Komposition. Für Heer bedeutet das Bild der heutigen Musik: Schönberg, Hindemith, Bartok, die wir heute schon als die Klassiker der Moderne einstufen. Der Band wird abgeschlossen durch eine Würdigung des verstorbenen Verfassers von Theodor Rutt.

Enite Stegmann

Karl Schaezler/Carl-August Rau: **Musikgeschichte in Umrissen.** Von der Antike bis zur Gegenwart. Kösel-Verlag, München 1967. 267 S., Gln. DM 19,80.

Dieses Buch ist die umgearbeitete Neuauflage der 1918 erschienenen „Geschichte der Musik vom Beginn der christlichen Zeitrechnung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts" von Carl-August Rau. Die letz-

Wichtig für Normalverdiener! Unser Verfahren entspricht Ihren wirtschaftlichen Verhältnissen!

Weil bei uns nur Angehörige des öffentlichen Dienstes bausparen können, haben wir besondere Arbeitsmethoden. Erzielte Gewinne kommen unseren Bausparern zugute. Deshalb unsere zahlreichen Vergünstigungen, die es auch Ihnen ermöglichen, mit einer tragbaren Belastung zu einem Eigenheim oder einer Eigentumswohnung zu kommen.
Sie wissen doch: Haus- und Grundbesitz sind eine sichere Vermögensanlage und gute Alterssicherung. Unsere Informationsschrift unterrichtet Sie ausführlich. Auf Wunsch senden wir sie Ihnen kostenlos zu.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

GUDRUN UHLIG

Autor, Werk und Kritik

Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht
BAND 1: Heinrich Böll, Günter Grass, Uwe Johnson
127 Seiten, kart. DM 6.80, Hueber-Nr. 1105

sprachen der welt hueber

Diese neue Reihe will ausländischen Lesern den Zugang zur modernen deutschsprachigen Literatur erleichtern. Sie macht Sie mit den Autoren und ihren Werken bekannt und bringt die maßgebenden Kritiken der Werke aus der Zeit, als sie „im Gespräch" waren. Band 2 befaßt sich dann mit dem Schaffen von Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt und Martin Walser.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Studienassessor

(35, verh., 2 Kinder) Deutsch/Gesch. mit Studienabschluß für Volks- und Mittelschule (Ehefrau Volks- und Mittelschullehrerin mit langjähr. Unterrichtserfahrung) sucht baldmöglichst geeign. Stelle an einer Auslandsschule in Mittel- oder Südamerika. Sprachkenntnisse in Spanisch vorhanden!
Angebote an DLiA — rö.

Marie Luise Kaschnitz — Neuerscheinung

Lange Schatten

Deutsch-Französisch
119 Seiten, kart. DM 4.80, Hueber-Nr. 1085
Zweisprachige Reihe Band IV
Eine Lektüre für fortgeschrittene Deutschlernende und für Ausländer ohne Deutschkenntnisse, aber mit Interesse für unsere Literatur.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG
MÜNCHEN

Wichtige Veröffentlichungen zur Literatur- und Sprachwissenschaft

Heinrich Schirmbeck · Vom Elend der Literatur im Zeitalter der Wissenschaft
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1967, 2. 20 S., brosch. DM 3,00

Hans Bender · Programm und Prosa der jungen deutschen Schriftsteller
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1967, 1. 19 S., brosch. DM 3,00

Fritz Usinger · Gottfried Benn und die Medizin
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1967, 3. 13 S., brosch. DM 3,00

Karl Krolow · Das Problem des langen und kurzen Gedichts — heute
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1966, 1. 18 S., brosch. DM 3,00

Marie Luise Kaschnitz · Das Tagebuch des Schriftstellers
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1965, 1. 14 S., brosch. DM 3,00

Marie Luise Kaschnitz · Liebeslyrik heute
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1962, 3. 20 S., brosch. DM 3,00

Wilhelm Emrich · Das Problem der Form in Hans Henny Jahnns Dichtungen
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1968, 1. 17 S., brosch DM 3,40

Hans Erich Nossack · Das Verhältnis der Literatur zu Recht und Gerechtigkeit
Abh. d. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. 1968, 2. 16 S., brosch. DM 3,40

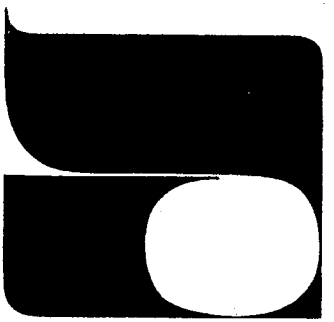
Carlo Mierendorff
Eine Einführung in sein Werk und eine Auswahl von Fritz Usinger
Verschollene und Vergessene. 1965. 114 S., 2 Taf., brosch. DM 10,00

Hans Schiebelhuth
Eine Einführung in sein Werk und eine Auswahl von Fritz Usinger
Verschollene und Vergessene. 1967. 134 S. m. 2 Taf., brosch. DM 16,00

Zu beziehen durch Ihre Buchhandlung

FRANZ STEINER VERLAG GMBH · WIESBADEN

Neu im Oktober 1968



Didaktik

Schriftenreihe für den Unterricht
an der Grund- und Hauptschule

Herausgegeben von Professor Werner Faber und Professor Siegfried Oppolzer

die notwendige Fachbuchreihe für die Lehrer der Grund- und Hauptschule
die notwendige Lehrbuchreihe für die Studenten der Pädagogischen Hochschulen

Sozialkunde
Von Professor Friedrich Roth, Universität Frankfurt
192 Seiten. Paperback (Snolin) 9,80 DM
Eine Didaktik für das 5. bis 10. Schuljahr

Hinführung zur Berufs- und Wirtschaftswelt
Von Professor Heinrich Rosensträter, PH Aachen
172 Seiten. Paperback (Snolin) 9,80 DM
Eine Didaktik für die Hauptschule

Englisch
Von Professor Eleonore Cladder, PH Münster
176 Seiten. Paperback (Snolin) 9,80 DM
Eine Didaktik für die Hauptschule

Evangelischer Religionsunterricht
Von Professor Martin Stallmann, PH und Universität Göttingen
148 Seiten. Paperback (Snolin) 9,80 DM
Eine Didaktik für das 1. bis 10. Schuljahr

Die Reihe Didaktik wird in etwa 20 bis 25 Bänden das gesamte Lehrprogramm der Grund- und Hauptschule behandeln. Jährlich erscheinen etwa fünf neue Bände.

Pädagogischer Verlag Schwann, 4 Düsseldorf 1, Postfach 7640

MERKUR-
LEHRPROGRAMME

für die Kaufmännische Betriebslehre

Dr. Erich Dauenhauer

„Der Kaufvertrag und seine Störungen"

Ein Lehrprogramm für kaufmännische Berufs-, Handels- und Höhere Handelsschulen, 312 Seiten, Fadenheftung mit abwaschbarem Umschlag, Zweifarbendruck, **2. Auflage**

Bestell-Nummer P 1

„Der Kaufmann und die Unternehmungsformen"

Dieses Lehrprogramm behandelt Kaufmannseigenschaft, Firma, Unternehmungsformen, Existenzschwierigkeiten; es eignet sich ebenfalls für kaufmännische Berufs-, Handels- und Höhere Handelsschulen, 292 Seiten, Fadenheftung mit abwaschbarem Umschlag, Zweifarbendruck, **2. Auflage**

Bestell-Nummer P 2

für den Deutschunterricht

Oberstudienrat Horst Fischer

„Das Komma an der richtigen Stelle"

Lehrprogramm der Satz- und Kommalehre für alle Schularten. 147 Seiten, Zweifarbendruck, Fadenheftung mit abwaschbarem Umschlag, **2. Auflage**

Bestell-Nummer P 3

Weitere Lehrprogramme befinden sich in Vorbereitung!



MERKUR *Lehrmittel*-VERLAG

326 Rinteln - Postfach 1420

ten drei Kapitel (Die Übergangszeit im 20. Jahrhundert, Die neue Musik, Ausblick auf die neuesten Wege) sind von Karl Schaezler neu geschrieben worden. Ein kurzes Literaturverzeichnis, ein Namen- und Sachregister ergänzen den Band. Das Buch gibt bei aller Kürze einen informativen Überblick über die abendländische Musikgeschichte. Stellt man auch die Schwierigkeit einer möglichst objektiven Auswahl der Fülle musikgeschichtlicher Tatsachen in Rechnung, so scheint doch einiges ein wenig zu kurz gekommen zu sein. Von Giselher Klebes Bühnenwerken wird nur seine Oper „Die Räuber" erwähnt. Für Gustav Mahler ist nur gut eine halbe Seite Platz; Pfitzner dagegen wird auf immerhin knapp zwei Seiten besprochen. Dafür könnte auf Namen wie Max v. Schillings und Franz Schmidt verzichtet werden. Eine Übersichtstafel würde den Orientierungswert des Büchleins noch erhöhen. Zu empfehlen für den Musikliebhaber und für den Schüler der Oberklassen des Gymnasiums.

Enite Stegmann

Schätze der Weltkunst. Band 2: *Giovanni Garbini:* **Alte Kulturen des Vorderen Orients,** 1968, 176 S.; **Band 8:** *Andrew Martindale:* **Die Renaissance,** 1968, 175 S.; C. Bertelsmann Verlag Gütersloh, Subskriptionspreis bis 31. 12. 1968 je Band DM 19,50, Ladenpreis DM 24,00.

Zwei neue Bände der Reihe erschließen weitere Gebiete der Kunst. Die Bände 1, 3, 9 sind bereits in 5/68 gewürdigt worden; für das Allgemeine kann daher auf diese Besprechung verwiesen werden. In Band 2 behandelt Giovanni Garbini, Professor an der Universität Rom, „Alte Kulturen des Vorderen Orients". Er teilt den sehr umfassenden Stoff in drei große Kapitel: Mesopotamien, Randgebiete (Hethiter, Phönizier, Perser), Ägypten. Jeweils geht er von der Landschaft aus; daß er sie auch im Bilde zeigt, sei dankbar vermerkt. Sodann skizziert er den geschichtlichen Ablauf; dabei erweist sich eine vergleichende Zeittafel als nützlich. Schließlich betrachtet er die Kunst, die zahlreichen Abbildungen und schönen Farbtafeln interpretierend, Unterschiede und Einflüsse aufzeigend. So entstehen geschlossene Bilder der künstlerischen Entwicklung in Mesopotamien und Ägypten; daß das zweite Kapitel weniger abgerundet erscheint, liegt in der Natur der Sache. Kritisch wäre zu fragen, ob man nicht grundsätzlich darauf verzichten sollte, im Text von Kunstwerken zu sprechen, die nicht abgebildet werden können. Den 8. Band, der die Renaissance behandelt, hat Andrew Martindale, Dozent an der Universität von East Anglia, verfaßt. Statt von einer „Renaissance" zu sprechen, die bewußt an das Erbe der Antike anknüpft, nimmt er im Eingangskapitel die internationale Gotik um 1400 als Ausgangspunkt und zeigt, wie sich in Europa südlich und nördlich der Alpen ein Stilwandel vollzog, noch ehe sich in Florenz der Einfluß der Antike durchsetzte (2. Kap.) und in der Toskana und in Rom zur Hoch- und Spätrenaissance führte (3. Kap.). Die Auseinandersetzung der Kunst nördlich der Alpen mit der Antike und der italienischen Renaissance behandelt das 4. Kapitel, während das fünfte der Renaissance in Venedig gewidmet ist. Die Abbildungen sind geschickt gewählt und zumeist von guter Qualität; besonders erfreulich ist es, daß der Verfasser mehrfach Bilder zum Vergleich nebeneinanderstellt (S. 84/85; S. 150/151). Die beiden neuen Bände reihen sich den bereits früher erschienenen würdig an und können empfohlen werden.

F. Lichtenberg

Knaurs Weltgeschichte der Musik. Hrsg. von *Kurt Honolka.* Droemer-Knaur, München 1968. 640 Seiten, 500 Abb., Ln. DM 32,50.

Der Verlag war gut beraten, als er sich für seinen kühnen Plan einer „Weltgeschichte der Musik" für Fachkundige wie für musikinteressierte Laien als Herausgeber und ausführenden Hauptträger den erfahrenen Sachkenner und brillanten Stilisten *Kurt Honolka* verpflichtete, einen Mann reicher praktischer Tätigkeit in rebus musicis, in Presse, Funk und Literatur versiert, vielseitig gebildet, höchst charaktervoll in seiner Haltung den von ihm dargestellten Meistern gegenüber — was z. B. in seinen Kapiteln Pfitzner und Strauss wohltuend berührt —, von äußerster Prägnanz seiner Aussagen, von liebe-

voller Verbundenheit mit seinem Stoff. Man liest die Honolka-Kapitel, in denen die „Weltgeschichte der Musik" vom Barock (Barockoper-Zeitalter Händel—Bach) bis zur Gegenwart im besten Sinne *erzählt* wird, mit Vergnügen. Honolka hält sich an die Tatsachen. Er berichtet, er erzählt, und er deutet gelegentlich höchst aufhellend (so das „Esperanto" der Zwölftonmusik). Das „hohe Lied" stimmt er an bei Haydn (höchst dankenswert) und bei Beethoven, obwohl man gerade hier Vorbehalte anmelden möchte, z. B. gegenüber seiner Meinung über die Qualität der Beethovenschen Melodie, die Honolka nur durch Strawinsky bestätigt finden dürfte, oder über den „ungehobelten Provinzler" Beethoven, was Honolka wiederum bei Friedrich Nietzsche gelesen und nur im hintennach der Belletristik bestätigt gefunden haben dürfte (gegen den „ungehobelten ..." spricht eigentlich alles, was von Beethoven entscheidend überliefert ist!); über das „Gestammel" des Klavier-Rezitativs (S. 319) und die „Kinderlied-Nähe" des Hauptthemas der 5. Symphonie ließe sich nun völlig staunen; unergründlich, wie ein Mann von soviel Geschmack und Urteilsvermögen hier musikalisch so gänzlich irren kann. Der wohlunterhaltene Leser wird sich auch a. a. O. an mancherlei Eigenwilligkeiten in Honolkas Formulierungen gewöhnen müssen, die oft frappant, oft beinahe frivol und schludrig wie ein salopper Journalistenstil anmuten. So hymnisch er z. B. Beethovens Werk feiert, so burschikos-respektlos berichtet er von der Persönlichkeit. Hierher gehören auch die „Trompeterstochter Anna Magdalena Bach geb. Wilcken", das „Tonanagramm b-a-c-h" (was ist ein „Anagramm"?), das „zeitlebens unerkannte Genie" Bach, dessen „eintöniger Lebensweg" und das „Nest" Ohrdruf. Die „Nester", in denen große Komponisten geboren wurden, haben es ihm angetan: Chopin „kam in dem kleinen Nest Zelazowa Wola ... zur Welt", Berlioz „in dem kleinen Nest La-Côte-Saint-André", Bruckner „in dem oberösterr. Nest Ansfelden", Reger „im oberpfälzischen Nest Brand". Ein bißchen Herzfeldsche Stilistik wird da in den Honolka eingeblendet; nicht immer zum Vorteil des ansonsten so schönen Buches. Für die Grenzgebiete der „Weltgeschichte", fast seit der Erschaffung der Welt erzählt, hat Honolka die besten Experten gewonnen: *Kurt Reinhard* unterrichtet sehr gründlich und sachlich über „Musik in Urzeiten" und die „Außereuropäische Musik", *Lukas Richter* vermittelt die beim Fehlen aller realen Klangbeweise nur mühsam bisher gewonnenen Forschungsergebnisse über das antike „Griechenland und Rom", so wie sich *Bruno Stäblein* der schwierigen Aufgabe annahm, die Geschichte der abendländischen Musik im 1. Jahrtausend darzustellen, über die man ebenso, da exakte Klangbeispiele fehlen, oft auf Vermutungen angewiesen ist. *Hans Engel* berichtet über „hohes Mittelalter und frühe Renaissance". Ihm hätte man mehr Raum gegönnt, sowohl was den Stoff wie was seine spürbare Absicht betrifft, auch Laienleser anzusprechen; wobei man allerdings bestätigt erhält, daß „erzählte Musik" einem erzählten Mittagessen gleichkommt, an dessen eigentlichen Genüssen man nicht teilhat. Es ist daher begrüßenswert, daß diesem — wie auch den anderen — Teilen eine ausführliche Diskographie beigegeben ist. Auf den Irrtum der „pentatonischen Formel" (S. 110) sei hingewiesen; ebenso auf den von Wagners „hauptsächlicher" Quelle zu seinen „Meistersingern", die nicht Puschmanns „Singebuch", sondern Wagenseils „Nürnberger Chronik" gewesen ist. — Bleiben endlich zu erwähnen die z. T. recht eigenwilligen stilkritischen, vorwiegend wissenschaftlichen Betrachtungen *Paul Nettls* zu „Spätrenaissance und Barock". — Der Verlag hat sich durch die Aufnahme des reichen, geradezu üppigen Bildmaterials ein besonderes Verdienst erworben. Es sind Kostbarkeiten und Seltenheiten darunter, die den Text im besten Sinne des Wortes „illustrieren". Besonders gut in der Reproduktion erscheinen alte und neue Stiche. „Schlemmerhaft" sind die farbigen Reproduktionen. Man hat immer wieder seine Freude an dem schönen und im Grunde preislich wohlfeilen Buche.

O. Daube

Komm, wir lesen. Ganzheitsfibel in 2 Teilen, hrsg. von *Josef Schölling*, mit Lesekarten in Plastikkassette. Verlag Aschendorff, Münster 1968. 66 und 44 S., geb. je DM 4,—, Plastikk. mit Lesekarten DM 2,90.

Bereits in früheren Jahrgängen unserer Zeitschrift haben wir auf die Aschendorff-Fibel „Komm, wir lesen" hingewiesen. Im Gegensatz zu „Ina und Udo" handelt es sich hier um eine Schreibschriftfibel, eine brauchbare für alle, die die Schreibschrift als Leselernschrift bevorzugen. Im zweiten Teil findet dann der Übergang zur Druckschrift (Gemischt-Antiqua) statt. Der Wortschatz stellt höhere Anforderungen als der von „Ina und Udo". Die Lesekarten für die Hand des Kindes sind in Schreib- und Druckschrift gegeben, wobei allerdings die fette Grotesk der zarten Schreibschrift sehr wenig entspricht. R. Schröter

Werner Correll / Fritz Süllwold: **Forschung und Erziehung.** Untersuchungen zu Problemen der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1968. 239 S., Engl. Br. DM 17,80.

Die Festschrift ist Erich Hylla, dem emeritierten o. Professor und langjährigen Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M., zu seinem 80. Geburtstag gewidmet. In zehn Beiträgen handeln namhafte Experten aus Deutschland, den USA und der Schweiz, die sich Erich Hylla in Freundschaft und Verehrung verbunden fühlen, zentrale Probleme der pädagogischen und psychologischen Forschung ab, so etwa Fragen der Begabungsforschung und Begabungsförderung, der Lernpsychologie, der Schulpsychologie und der Verwendung von Tests in Schulen. Durch die aufgenommenen Aufsätze sollte aufgezeigt werden, „wie die Ergebnisse systematischer Forschung gemäß der Grundintention Erich Hyllas für das Erziehungs- und Bildungswesen nutzbar gemacht werden können". Die Aufsätze hängen besonders im ersten Teil (Untersuchungen zu Problemen der Pädagogik) inhaltlich nur sehr lose zusammen, und gerade hier vermißt man den koordinierenden Einfluß der Herausgeber. Eine Würdigung der Verdienste Hyllas sowie biographische und bibliographische Notizen runden die Festschrift ab. Besonders hervorzuheben sind die Beiträge von Süllwold, Gulliksen, Traxler und Wagner, die sich mit schulpsychologischen Fragen auseinandersetzen, mit einem Gebiet also, das in unseren AS bisher weitgehend vernachlässigt worden ist. Namentlich in diesen Aufsätzen wird dem Leser deutlich, wie eng die Beziehungen zwischen empirischer Forschung und der Schulpraxis sind oder sein sollten. — Insgesamt kann die inhaltsreiche Schrift zur Lektüre empfohlen werden. W. Wieczerkowski

Walter H. Kleinhans: **Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei 2- bis 7jährigen Kindern.** Ein experimenteller Beitrag zur Frage der visuellen Wahrnehmung (Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 1). Verlag Beltz, Weinheim 1966. XIII, 171 S., lam. engl. Br. DM 20,—.

In einer Zeit, die es darauf anlegt, schon Kinder des Vorschulalters in den Lernprozeß einzugliedern, sind Untersuchungen, wie sie Kleinhans durchgeführt hat, von besonderer Bedeutung, zumal auch noch mancherlei Unklarheiten aus dem Streit um die beste Leselernmethode zur endgültigen Klärung anstehen. Wir dürfen deshalb in doppelter Hinsicht dankbar sein für diesen experimentellen Beitrag zur Frage der visuellen Wahrnehmung. Grundschullehrer und Kindergärtnerinnen finden in den Ergebnissen dieser Untersuchung als Beispiel psychologischer Grundlagenforschung wertvolle Hinweise zur eigenen Urteilsbildung in Fragen des Anfangsunterrichts, werden doch alle Hauptergebnisse statistisch analysiert und einer entwicklungs- und phasentheoretischen Interpretation unterzogen. R. Schröter

Regina Dzierdzon: **Handbuch zum Erstleseunterricht.** Der analytisch-synthetische Leselehrgang. Verlag Aschendorff, Münster 1968. 185 S., geb. DM 12,—.

Keine Fibel, die sich ernsthafter Diskussion zu stellen bereit ist, kommt heute ohne methodische Begleitschrift aus. Für

die Fibel „Komm, wir lesen" sind Begründung des gewählten Leselernweges und praktische Handreichungen dazu in dem „Handbuch zum Erstleseunterricht" gegeben, das gleichzeitig die Reihe der Aschendorffschen Handbücher für die Grund- und Hauptschule eröffnet. In der Beweisführung des methodischen Weges fällt uns auf, daß der Schreibschriftbeginn in Alternative zum doch wohl längst überholten „Drucken" gesehen wird. Auf unsere Bemühungen um die Angleichung der Druckschrift an die Schreibschrift wird leider kein Bezug genommen. Der konsequente Schritt vom ganzheitlichen Leselehrgang zum ganzheitlichen Schreibenlernen ist nicht deutlich genug herausgearbeitet. Die im zweiten Hauptteil des Buches gegebenen Arbeitsvorschläge zu den einzelnen Fibelseiten vermitteln vielseitige Anregungen und sind dem Anfänger im Lehramt eine sichere Hilfe durch die Feinheiten des analytisch-synthetischen Leselehrgangs.

R. Schröter

Zeitschriftenschau

schule aktuell, Finken-Verlag Oberursel, Heft 9 bringt Gedanken zum Lesenlernen im Vorschulalter „Frühlesen — ja oder nein" sowie einen umfassenden Beitrag zur pädagogisch-didaktischen Integration sonderschulbedürftiger Lernanfänger unter dem Titel „Fordern und Fördern". Heft 10 erörtert aktuelle Fragen der Schulreform „Unterrichtstheoretische Perspektiven zur Gesamtschulproblematik".

Westermanns Pädagogische Beiträge provozieren in Heft 10 Fragen zur Auflösung bisheriger schulischer Ordnungen: Die Stellung des Schülers an unseren Schulen; Schülermitverwaltung aus der Sicht eines Schülers; Ent-Personalisierung als Weg zur Vermenschlichung? „Demokratisierung der Schule" — was ist das?; Erziehung zum Ungehorsam?

Westermanns Geographische Rundschau, Heft 10 mit dem allgemeinen Thema: „Der Fluß als Gestalter der Landschaft" und dem pädagogischen Beitrag: „Die Fahrt ins Blaue — ein erdkundliches Unterrichtsmodell, dargestellt am Beispiel Islands".

Welt und Wort mit dem in Heft 10 alle Lehrer angehenden Thema „Erzählen heute — als Problem" und dem Beitrag über Manfred Hausmann „Dichter des Ungefestigten und Ahnungsvollen".

Zeitschrift für Kulturaustausch des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart würdigt in seinem Doppelheft 2/3 1968 mit 33 Einzelbeiträgen Pakistan und seine vielfältigen Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland. Beigelegt ist diesem Heft das Inhaltsverzeichnis des 17. Jahrgangs 1967.

Westermanns Monatsmagazin November versucht die Frage zu beantworten: Was will Kunst und was ist Kunst heute? mit einer Bilanz der Kritik der 4. dokumenta in Kassel. Freunde der Musik lesen eine vorzügliche Darstellung über moderne Stereophonie: Das Orchester im Wohnzimmer. Mit weiterem erregenden Bildmaterial reisen wir in ein neues Zentrum der Wissenschaft und Industrie nach Sibirien, 2400 km den Amazonas entlang, machen Urlaub auf den Kanarischen Inseln und blicken in das modernste Delphinarium der Welt in Duisburg.

Welt der Schule greift in Heft 11/68 mit seinem Hauptbeitrag „Überlegungen zur Sexualerziehung in der Schule" ein zur Zeit viel erörtertes Thema auf.

Pädagogische Welt widmet sein Novemberheft ganz der Arbeit in der Grundschule: Wesen der Grundschule und des Grundschulunterrichts; Die Aufgabe des Schulanfangs; Umgang mit den Redemitteln unserer Muttersprache; Grundlage der mündlichen Ausdruckspflege; Sind Hausaufgaben heute noch angebracht?

R. Schröter

Robert-Hermann Tenbrock

Geschichte Deutschlands

2., verbesserte Auflage, 335 Seiten, 10 farbige Landkarten, 8 Farb- und 40 Schwarz-Weiß-Bilder, Leinen DM 14.80, Hueber-Nr. 9083

A History of Germany

Übertragen von Paul J. Dine

335 Seiten, 10 farbige Landkarten, 8 Farb- und 40 Schwarz-Weiß-Bilder, Leinen DM 14.80, Hueber-Nr. 9086

Histoire d'Allemagne

Übertragen von Adrien Robinet de Clery

372 Seiten, 10 farbige Landkarten, 8 Farb- und 40 Schwarz-Weiß-Bilder, Leinen DM 14.80, Hueber-Nr. 9084

Historia de Alemania

Übertragen von Francisco Eguiagaray Bohigas

344 Seiten, 10 farbige Landkarten, 8 Farb- und 40 Schwarz-Weiß-Bilder, Leinen DM 14.80, Hueber-Nr. 9085

„Der Autor gibt einen Abriß der deutschen Geschichte von den Anfängen bis zur jüngsten Vergangenheit. Das Buch ist klar und übersichtlich im Aufbau und durch seine leicht verständliche Sprache gerade für Ausländer lesbar. Tenbrock bemüht sich um eine objektive Darstellung und zeigt den historischen Ablauf immer wieder im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Geschehen in den Nachbarländern Deutschlands. Mit großer Sorgfalt geht er auch auf die Kulturgeschichte ein. Gut ausgewählte Bildtafeln und übersichtliche Geschichtskarten begleiten den Text."

Echo aus Deutschland

„In einer Zeit, in der sich viele Historiker nur noch am Detail ergötzen, ist jede Gesamtschau dem Verdikt der Unzulänglichkeit ausgeliefert. Dennoch sind solche Kürzel der markanten Ereignisse unentbehrlich. So betrachtet, ist die ‚Geschichte Deutschlands' in der Ausgewogenheit der geschichtlichen Proportionen geradezu mustergültig."

Stuttgarter Zeitung

Max Hueber Verlag München · Ferdinand Schöningh Paderborn

Rendite-Papier


DIE WELT

Wird an keiner Börse und an keinem Bankschalter gehandelt - und ist doch eines der besten Rendite-Papiere, die zu haben sind. Seine Charakteristik: niedriger Ausgabekurs, hohe Gewinnmitnahme. (Und zwar täglich.)

Denn es ist unmöglich, eine große Zeitung zu lesen - und nicht davon zu profitieren. (In DM und nicht nur in DM).

Denn was die WELT Ihnen täglich bringt, an frischer Information, an klar formulierter Meinung - das macht Sie sicher im Umgang mit den Problemen des Tages. Das gibt Ihnen den entscheidenden Vorsprung. (Im beruflichen und nicht nur im beruflichen Wettbewerb.)

Welche Rendite die Lektüre der WELT Ihnen persönlich bringen kann, in privater Hinsicht, in beruflicher Hinsicht, in jeder Hinsicht - das beurteilen Sie am besten selbst:

Auf Wunsch schicken wir Ihnen einige Zeit lang täglich die WELT. Auf unsere Kosten und ohne jede Verpflichtung für Sie. Bitte schreiben Sie an DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 2 Februar 1969

XVI. JAHRGANG FEBRUAR 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Unterricht für Gastarbeiterkinder . . . . . M. Unrau Seite 29
2. 80 Jahre Deutsche Schule Concepción . . . . . A. Pöschel Seite 32
3. Brüsseler Spitzen . . . . . H. Klitzing Seite 36
4. Arbeitstagung der Leiter der Deutschen Schulen in Italien . . . . Seite 41
5. 63. Jahreshauptversammlung des VdLiCh . . . . . Seite 44
6. Prüfungsberechtigung für Lehrkräfte mit ausländischer Staatsangehörigkeit . . . . . Seite 45
7. Stellung der für den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrer . . . Seite 45
8. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 46
9. Aus aller Welt . . . . . Seite 46
10. Büchertisch . . . . . Seite 49
11. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 56

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 1772 88 — Konto Nr. 186 405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Unterricht für Gastarbeiterkinder

Von Malte Unrau, Kassel-Harleshausen

In dieser Zeitschrift ist schon mehrmals die Frage behandelt worden, wie die Erfahrungen der zurückgekehrten Auslandslehrer genutzt werden können. Bei dem jährlich stattfindenden Treffen zwischen Vertretern der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer wurde im Oktober 1966 auch über dieses Thema gesprochen. In den Empfehlungen heißt es hierzu: „Die Erfahrungen zurückgekehrter Auslandslehrer sollten mehr als bisher in der schulischen Betreuung von Gastarbeiterkindern genutzt werden."

In vielen größeren Orten der Bundesrepublik bestehen schon seit längerer Zeit Klassen für die Kinder der Gastarbeiter. Diese Klassen werden zum Teil von ehemaligen Auslandslehrern geleitet. Aber erst in letzter Zeit wurde für die Kinder der Gastarbeiter der Unterricht durch Erlasse der Bundesländer geregelt. So heißt es unter anderem im Erlaß vom 3. 1. 1967 des Landes Hessen:

„Alle Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden, die in Hessen ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Lehr- oder Arbeitsstätte haben, sind gem. § 1 Abs. 1 des Hessischen Schulpflichtgesetzes ohne Rücksicht auf ihre Staatsangehörigkeit schulpflichtig. Die Schulpflicht besteht für sie auch dann, wenn sie nach dem Recht ihres Heimatlandes nicht oder nicht mehr schulpflichtig sind.

Die Kinder der Gastarbeiter besuchen gemeinsam mit den deutschen Kindern die zuständige öffentliche Schule. Es ist nicht beabsichtigt, für Kinder ausländischer Arbeiter besondere öffentliche Schulen einzurichten oder die Einrichtung solcher Schulen zuzulassen. Eine Zurückstellung oder Ablehnung der Aufnahme lediglich wegen mangelnder Sprachkenntnisse ist unzulässig. Die Kinder sollen nach Möglichkeit in einem zusätzlichen Sonderunterricht in der deutschen Sprache gefördert werden.

Falls Gruppen von mindestens 15 Kindern gleicher Sprachzugehörigkeit gebildet werden können, erhalten sie in einem Vormittag in der Woche durch einen Lehrer ihres Heimatlandes 5—6 Stunden Unterricht in ihrer Muttersprache, in der Landeskunde, Geschichte und Religion ihrer Heimat, damit sie die Bindung an ihre heimatliche Sprache und Kultur nicht verlieren.

Um Kindern mit erheblichen Sprachschwierigkeiten das Einleben in die deutschen Schulen zu erleichtern, können für mindestens 18 Kinder gleicher Sprachzugehörigkeit Einführungsklassen an einer öffentlichen Schule eingerichtet werden, in denen sie längstens bis zu einem Jahr unterrichtet werden. Sobald sie über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, sind sie in die Klassen der Grund- oder Hauptschule zu übernehmen, die ihrem Alter bzw. ihrem Leistungsstand entsprechen. In den Einführungsklassen sollen nach Möglichkeit anfangs 5, später bis zu 10 Wochenstunden in deutscher Sprache unterrichtet werden. Der Unterricht in den Einführungsklassen orientiert sich am Bildungsplan der Volksschule.

Einführungsklassen sind Bestandteil der Schule, an der sie eingerichtet worden sind, und unterliegen der jeweiligen Schulordnung."

Während in Hessen in einigen Städten des Rhein-Maingebietes schon lange vor Bekanntgabe des Erlasses für Gastarbeiterkinder Einführungsklassen eingerichtet worden waren, folgte Kassel erst im Jahre 1966 mit einer ersten Einführungsklasse für spanische Gastarbeiterkinder. Das Stadtschulamt Kassel hatte zunächst die Zahl der schulpflichtigen spanischen Kinder durch die Ausländerkartei feststellen lassen, und im Mai 1966 konnte mit 44 Kindern der Unterricht in der spanischen Einführungsklasse aufgenommen werden. Eine spanische Lehrkraft übernahm zu dieser Zeit den Unterricht in dieser Klasse. Die Reaktion der spanischen Eltern war durchaus positiv.

Da die Zahl der spanischen Kinder bald anstieg, konnte schon nach kurzer Zeit und nach Absprache mit dem zuständigen spanischen Konsulat in Frankfurt am Main eine weitere Lehrkraft aus Spanien angestellt werden. Gleichzeitig konnte die zweite spanische Einführungsklasse eröffnet werden. Nach einem vorübergehenden Rückgang der Schülerzahl während der wirtschaftlichen Rezession im Jahr 1967 ist die Schülerzahl wieder auf 80 gestiegen, so daß beim Regierungspräsidenten in Kassel die Einrichtung einer dritten Einführungsklasse beantragt worden ist.

Neben den Kindern, die diese Einführungsklassen besuchen, gibt es eine große Zahl von spanischen Kindern, die am Unterricht in den Grund- und Hauptschulen der einzelnen Bezirke teilnehmen. Für sie wurde der „Spanische Tag" eingerichtet. An einem Vormittag kommen diese Schüler für 4—5 Stunden in einer Schule zusammen, um in ihrer Muttersprache, in Geschichte, Heimatkunde und Religion unterrichtet zu werden. In dieser Gruppe sind Kinder, die schon in frühester Kindheit nach Deutschland gekommen sind und Spanien nur von Urlaubsreisen kennen. Daher beherrschen sie oft die deutsche Sprache besser als ihre Muttersprache.

Die Forderung, daß sich der Unterricht in den Einführungsklassen am deutschen Bildungsplan der Volksschule orientieren soll, läßt sich nicht durchführen, denn in den Klassen wird mit spanischen Lehrbüchern gearbeitet. Die Mittel zur Beschaffung dieser Bücher sind im hessischen Haushaltsplan unter einem besonderen Titel vorgesehen, denn den Kindern der ausländischen Gastarbeiter steht nach dem Gesetz weder Unterrichtsgeld- noch Lernmittelfreiheit zu.

Da diese Lehrbücher wie die meisten spanischen Lehrbücher den Forderungen der modernen Pädagogik nicht entsprechen, ist der Unterricht ein reiner Lernbetrieb, als dessen Hauptaufgabe die Schulung des Gedächtnisses angesehen wird. Hinzu kommt, daß die spanischen Lehrkräfte ihre Ausbildung in Spanien erhalten haben, so daß sie in erster Linie die Methode des Auswendiglernens und Abfragens praktizieren, was dazu führt, daß die Kinder nicht in der Lage sind, selbständig zu arbeiten. Das fällt besonders den deutschen Kollegen auf, die in diesen Klassen einen nach modernen Gesichtspunkten orientierten Deutschunterricht erteilen. Dieses Nebeneinander zweier Lehrmethoden wirkt sich bei den Kindern vor allem dann ungünstig aus, wenn sie nach dem Besuch der Einführungsklassen in die deutschen Klassen übertreten.

Die Kinder der beiden Einführungsklassen erhalten bei zwei ehemaligen Auslandslehrern wöchentlich je fünf Stunden Deutschunterricht. Der Gebrauch der in deutschen Klassen eingeführten Schulbücher stößt hierbei auf große Schwierig-

keiten, da sie nach Sprache und Inhalt für fremdsprachige Kinder ungeeignet sind. Aus diesem Grunde wurde für die Klasse, in der die 6—10jährigen zusammengefaßt sind, das Lesebuch für Auslandsschulen, Band 1, eingeführt, da dieses Buch im Wortschatz das fremdsprachige Kind berücksichtigt und es in der Textgestaltung für diese Kinder geeignet erscheint. In der zweiten Einführungsklasse, in der sich die 11—15jährigen Kinder befinden, wird mit dem Buch „Kinder lernen Deutsch", Max Hueber Verlag, gearbeitet. Dieses Buch, das ja für fremdsprachige Kinder gedacht ist, soll den Kindern die deutsche Sprache so weit beibringen, daß sie sich auf einfache Weise mündlich und schriftlich in dieser Sprache ausdrücken können. Und das ist auch das Ziel der Einführungsklassen. Um schnell zu diesem Ziel zu kommen, ist die Unterrichtssprache deutsch. In der Unterrichtsarbeit der Einführungsklassen zeigen sich jedoch folgende Schwierigkeiten:

1. In den Klassen sind Kinder verschiedener Altersstufen zusammengefaßt, so daß wie in einer weniggegliederten Schule unterrichtet werden muß.
2. Die Vorkenntnisse und die Begabung und Befähigung zum Erlernen einer fremden Sprache sind sehr unterschiedlich. Der Unterricht muß sich daher in erster Linie nach den weniger begabten und leistungsschwachen Schülern richten, während die begabten Schüler nicht genügend gefördert werden.
3. Da die Kinder keine Prüfungen abzulegen haben, die ja den Gepflogenheiten des spanischen Schulwesens entsprechen, und sie wissen, daß sie sich nur vorübergehend in Deutschland aufhalten, zeigen viele Kinder nur wenig Interesse und Fleiß.

Auf Grund dieser Tatsachen sind die Sprachkenntnisse bei dem größten Teil der spanischen Kinder nicht ausreichend, um diese nach einem Jahr in die zuständigen Schulen der Wohnbezirke zu überweisen. Hinzu kommt, daß viele Eltern keinen Wert auf die Umschulung in die deutschen Klassen legen. Die Eltern befürchten einen starken Rückgang der muttersprachlichen Kenntnisse ihrer Kinder, so daß diese nach einer evtl. Rückkehr in die Heimat den Anschluß an die dortigen Schulen nicht mehr finden würden.

Zu den bisher genannten Problemen kommt für die Schule, in welcher die Einführungsklassen untergebracht sind, die Auseinandersetzung mit der Mentalität der spanischen Kinder. Besonders in der ersten Zeit störten sie durch ihr undisziplinierte Verhalten die Ordnung in der Schule. Zum Teil war das darauf zurückzuführen, daß die spanischen Kinder von großer Lebhaftigkeit sind, was ja auch jedem Besucher Spaniens bekannt ist. Außerdem wachsen die Kinder im häuslichen Kreis in noch größerer Freiheit als die deutschen Kinder auf. Viele Eltern kümmern sich auch um die Erziehung ihrer Kinder nur wenig und stehen den Anliegen der Schule passiv gegenüber. Es ist daher in erster Linie der Schule vorbehalten, die Kinder an Ordnung, Gehorsam und eine zielstrebige Arbeitshaltung zu gewöhnen und sie zum Verantwortungsbewußtsein zu erziehen.

Die angeführten Probleme bestehen zum Teil an vielen deutschen Auslandsschulen. Der zurückgekehrte Auslandslehrer bringt daher die Erfahrungen mit, um bei der schulischen Betreuung von Gastarbeiterkindern eingesetzt zu werden. Es sollte aber auch die Anregung Beachtung finden, die in dem schon anfangs er-

wähnten Gespräch zwischen Vertretern der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer gegeben wurde. In dieser heißt es: „Um eine bessere Kenntnis der Probleme und der Mentalität der Ausländer bereits in Deutschland zu gewinnen, wäre es sinnvoll, wenn den Auslandslehrern in der Vorbereitungszeit z. B. der Besuch von Gastarbeiterkinderklassen ermöglicht würde."

80 Jahre Deutsche Schule Concepción

Von Adolf Pöschel, Concepción (Chile)

1968 feierte die Deutsche Schule Concepción ihren 80. Geburtstag. Dieses Jubiläum soll der Anlaß sein, einen Blick auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Stand zu werfen.

Als die Schule im Jahre 1888 mit zwei Lehrern und sechzehn Schülern begann, war es das Ziel der Gründer, „Kinder in deutscher Sprache und nach deutscher Art und Weise zu unterrichten und zu erziehen." An diesem Ziel hat sich bis heute nichts geändert. Geändert haben sich dagegen die Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf ihre Muttersprache und die Möglichkeiten der Verwirklichung dieses Zieles. Während in den ersten Jahren nur deutschsprachige Kinder die Schule besuchten, wurden später immer mehr auch solche aufgenommen, die das Deutsche erst in der Schule erlernten. Beunruhigt durch diese Entwicklung stellte der Schulleiter bei der Schlußfeier im Dezember 1929 die Fragen: „Sind die romanischen Elemente in der Schülermasse von Bedeutung? Sind sie entbehrlich im Hinblick auf die Finanzlage der Schule? Wann tritt prozentmäßig eine Überfremdung ein?" Dabei zeigt die Schülerstatistik, daß 256 (82 %) der damaligen Schüler Deutsch als Muttersprache angaben.

Heute zählt die Schule 718 Schüler, die von 44 Lehrkräften — 14 aus Deutschland vermittelten Lehrern und 30 Ortskräften, von denen 20 das Deutsche beherrschen — unterrichtet werden. Nach der letzten Umfrage sprechen zwar noch von 183 Schülern beide Eltern deutsch; bei 296 weiteren Schülern spricht nur ein Elternteil deutsch, doch nur 134 der 479 in Frage kommenden Schüler sprechen zu Hause ständig oder häufig deutsch. Wenn also heute nur etwa 19 % der Schüler zu Hause deutsch sprechen, so hat das „romanische Element", oder wie wir heute sagen, haben die spanischsprachigen Schüler eine große Bedeutung im Rahmen der Schule, eine Bedeutung, der die Schule auch verpflichtet ist in ihrer Unterrichtsgestaltung Rechnung zu tragen.

„Sind sie entbehrlich im Hinblick auf die Finanzlage der Schule?" Die Antwort ist ein klares Nein! Wenn die Schule in ihrer heutigen Form, in der sie zur chilenischen Universitätsreife führt, bestehen bleiben soll, ist sie auf spanischsprachige Schüler angewiesen. Ja, selbst damit kann sie sich nicht mehr völlig selbst tragen. Die heutigen Anforderungen an Schulbauten, an Ausstattung, an die Ausbildung der Lehrkräfte, die berechtigten Wünsche der einheimischen Lehrerschaft nach sozialer Besserstellung machen eine gute Schule, die nicht eine Privilegiertenschule sein soll — und das will unsere Schule nicht! —, so teuer, daß sie auf Hilfe von außen angewiesen ist. Diese Hilfe wurde und wird großzügig

von der Bundesrepublik Deutschland durch Zuwendungen für den Schulbau, durch laufende Schulbeihilfen, die vor allem der Deckung des Schulgeldausfalles durch Gewährung von Freistellen dienen, durch Lehrmittelspenden und besonders durch die Bereitstellung und Bezahlung bundesdeutscher Lehrer gewährt.

Für Leute, die nur die Deutschen Schulen in Europa kennen, mag es erstaunlich klingen, wenn von 718 Schülern nur 15 die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Der Grund liegt darin, daß in der Neuen Welt für die Staatsangehörigkeit das „*jus soli*" gilt; wer auf chilenischem Boden geboren ist, ist damit Chilene. Und sehr bald merkt jeder aus Deutschland vermittelte Lehrer, daß die Deutschchilenen zwar das deutsche kulturelle Erbe bewahren und pflegen wollen, daß ihr Vaterland jedoch Chile ist. Schon vor fast 120 Jahren sagte Karl Anwandter, der Gründer der deutschen Schule Valdivia:

> „Wir werden ebenso ehrliche und arbeitsame Chilenen sein, wie nur der Beste von ihnen es zu sein vermag. In die Reihen unserer Landsleute eingetreten, werden wir unser Adoptivvaterland gegen jeden fremden Angriff mit der Entschlossenheit und Tatkraft des Mannes zu verteidigen wissen, der sein Vaterland, seine Familie und seine Interessen verteidigt."

Eine Folge davon, daß unsere Schüler fast alle Chilenen sind und sich bewußt als solche fühlen, ist, daß keine Spannung oder gar Feindseligkeit zwischen Schülern verschiedener Muttersprache, wie der Verfasser sie an einer europäischen Auslandsschule zu spüren bekam, besteht. Oben wurde festgestellt, daß die Schule verpflichtet sei, der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft Rechnung zu tragen. Bis jetzt wurde an allen Deutschen Schulen Chiles auch in rein spanischsprachigen Klassen der Deutschunterricht, vor allem der in der Grundschule, mehr oder weniger nach muttersprachlichen Prinzipien gegeben. Andererseits hörten die Klagen über die schlechten Deutschkenntnisse nicht auf. Nach langen Überlegungen, Gesprächen und Sitzungen im Kollegium beschlossen wir, in den rein spanischsprachigen Klassen einen Schulversuch durchzuführen, über den an anderer Stelle berichtet werden soll.

Eine Gruppe von Lehrern begann schon vor der erneuten Planung des Unterrichtswerkes für deutsche Auslandsschulen mit der Arbeit an einem deutschen Sprach- und Arbeitsbuch für das 7. Schuljahr, das als Fortsetzung des Werkes des Vereins deutscher Lehrer in Chile gedacht ist. Das Buch soll im Frühjahr 1970 in Chile erscheinen.

Während in den ersten sechs Schuljahren nur die geringe Anzahl deutschsprachiger Schüler einen Einfluß auf die Verwirklichung des Zieles, Kinder in deutscher Sprache zu unterrichten, hatte, spielen vom 7. Schuljahr an noch andere Gegebenheiten eine Rolle.

Bis zum Jahre 1943 umfaßte die Schule Kindergarten, 3 Vorschulklassen und 6 Klassen (bis Untersekunda einschließlich) einer Realschule nach deutschem Lehrplan. Die Berechtigung, selbständig Schlußprüfungen abzunehmen, deren Bestehen die „wissenschaftliche Befähigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst" ausdrückte, wurde ihr als erster Deutscher Schule des Landes im Jahre 1915 von der Reichsschulkommission zuerkannt. Bereits im selben Jahre erfolgte die Abnahme der mündlichen Schlußprüfung unter Leitung eines Reichskommissars.

Während des zweiten Weltkrieges wurden die Deutschen Schulen in Chile ebensowenig geschlossen wie während des ersten Weltkrieges. Im Jahre 1942 wurde jedoch eine Verfügung erlassen, nach der der Unterricht in den Humanidades-Klassen (7.—12. Schuljahr) in der Landessprache zu erfolgen hatte. In Erfüllung dieser Verfügung wurde der Lehrplan 1943 dem der chilenischen Staatsschulen angeglichen. Das bedeutete eine erhebliche Verringerung des Unterrichts in deutscher Sprache in diesen Klassen, brachte aber auch den Vorteil, daß die staatlichen Jahresexamina an der Schule abgenommen werden konnten und die von den Lehrern der Schule erteilten Trimesternoten als Vornoten anerkannt wurden, da die Schule mit Dekret vom 25. Juni 1943 die Anerkennung als *„Colegio Cooperador de la función educacional del Estado"* erhielt. Ein gewisser Ausgleich für das Deutsche ergab sich auch daraus, daß die Schule bis zum 6. Humanitätsjahr ausgebaut wurde, die Schüler also bis zur Hochschulreife an der Schule bleiben konnten und damit noch Unterricht in Deutsch erhielten, während sie vorher für das 5. und 6. Humanitätsjahr an eine andere Schule gehen mußten. Als es wieder möglich gewesen wäre, den Unterricht in deutscher Sprache zu erteilen, sah man davon ab, da die Jahresprüfungen vor den staatlichen Kommissionen in spanischer Sprache erfolgten.

Neue Möglichkeiten ergeben sich mit der chilenischen Schulreform, die 1966 einsetzte. Die Enseñanza Básica erstreckt sich nun über acht Jahre, während die Enseñanza Media nur noch vier Jahre, vom 9. bis 12. Schuljahr, umfaßt. Bedeutsam ist in der Schulreform vor allem die Abwendung von der reinen Lernschule und die Betonung arbeitsunterrichtlicher Arbeitsweisen, was unseren deutschen Vorstellungen sehr entgegenkommt. Außerdem werden die Jahresexamina im Zuge der Reform abgeschafft. Allerdings treten an ihre Stelle zwei Klassenarbeiten während des Jahres, die in Zusammenarbeit einer staatlichen Kommission mit dem jeweiligen Fachlehrer der Schule zusammengestellt, korrigiert und benotet werden. Die Versetzung erfolgt nun auf Grund der Jahresnoten nach einer staatlichen Versetzungsordnung. Jede Schule darf aber eine eigene Ordnung über die Zulassung in die nächsthöhere Klasse an der betreffenden Schule schaffen, die für den inneren Betrieb einer Versetzungsordnung gleichkommt. Darin konnten wir dem Deutschen das notwendige Gewicht geben, das es vorher nicht hatte. Außerdem versuchen wir, wieder so viele Fächer wie möglich in deutscher Sprache zu unterrichten. Im 7. bis 9. Schuljahr sind das in den Klassen mit Deutsch als Ergänzungssprache 70 %, 61 % und 54 %, in denen mit Deutsch als Fremdsprache 63 %, 48,5 % und 46 % des gesamten Unterrichts der Klasse.

Eine Rückkehr zum Unterricht nur in deutscher Sprache wie zur Zeit der Realschule ist allerdings unmöglich wegen des erwähnten hohen Prozentsatzes nicht deutschsprachiger Kinder und der notwendigen Vorbereitung auf die Zulassungsprüfungen zur Universität und auf das folgende Studium. Fast ausnahmslos beabsichtigen unsere Schulabgänger ein Studium an einer Universität in Chile. So ist es eine berechtigte Forderung der Schüler und ihrer Eltern, daß die Deutsche Schule dieses Studium ermögliche. Die Deutsche Schule Concepción erfüllt diese wichtige Aufgabe. Bei der 1966 neu eingeführten *„Prueba de Aptitud Académica"* schnitten unsere Schüler um 16 bzw. 20 % über dem Durchschnitt ab; die Deutsche Schule lag damit an der Spitze vor allen anderen Schulen im

Einzugsbereich der Universität Concepción. Die Aufnahmequote lag jeweils zwischen 95 und 100 %, während im Landesdurchschnitt weniger als 50 % der Bewerber aufgenommen werden. Noch bemerkenswerter ist, daß die Aufnahme, mit ganz geringen Ausnahmen, auch jeweils im gewünschten Fachgebiet erfolgte und kaum einer sein Studium vorzeitig abbrechen mußte.

In einer Arbeitsgemeinschaft auf der 63. Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile, die im November 1968 in Concepción stattfand, wurde in der Zusammenfassung u. a. festgestellt: „Die musische Arbeit ist das besondere Kennzeichen der Deutschen Schulen." So wird auch in unserer Schule auf diesem Gebiet viel geleistet, sowohl in den einzelnen Klassen als auch in größerem Rahmen. Die jährlichen Aufführungen, einige nur für die Eltern, andere für die breite Öffentlichkeit bestimmt, können keineswegs die ganze Fülle der Arbeit auf diesem Gebiet in vielen Klassen zeigen, stellen aber ihre Höhepunkte dar. Waren es in diesem Jahr vor allem untere und mittlere Klassen, die mit dem Stück „Ali Baba und die 40 Räuber" und der „Bettlerhochzeit" von Cesar Bresgen für Orffsches Orchester, Chor und Spielgruppe, an der vier Klassen geschlossen mitwirkten, die Zuschauer begeisterten, so ist es in anderen Jahren eine Spielschar der Oberstufe, die mit ihren Stücken, wie z. B. mit Max Frischs „Biedermann und die Brandstifter", der deutschen Gemeinschaft etwas bietet. Auch der Schulchor zeigt fast jedes Jahr, daß bei uns Musik nicht nur als Theorie betrieben wird. Im vergangenen Jahr luden wir zwei chilenische Schulen und die Französische Schule zu einem gemeinsamen Weihnachtssingen ein.

All diese Arbeit wird geleistet, obwohl die Schule bis jetzt eine eigene Aula mit Bühne nur auf dem Plan besitzt und für die Aufführungen auf gemietete Räume angewiesen ist, was sich nicht zuletzt auch auf die Proben sehr erschwerend auswirkt.

In derselben Lage ist der Sportunterricht, der mit ungenügenden Übungsstätten auskommen muß, dem viel zu kleinen staubigen Schulhof und einer behelfsmäßigen, erdbebengefährdeten Turnhalle. So ist es nur dem großen Einsatz der Lehrer zu verdanken, wenn die Schule trotzdem bei den verschiedenen Wettkämpfen mit ihrer im Vergleich zu den anderen höheren Schulen sehr geringen Schülerzahl fast immer die ersten oder zweiten Plätze belegt. Zu dem Schauturnen im vergangenen Jahr kamen über 2000 Zuschauer. Weitere Öffentlichkeitsarbeit leistet die Schule mit ihrer jährlichen Vortragsreihe über die verschiedensten Themen der Literatur, bildenden Kunst, Politik, Völkerkunde und Geschichte.

Wenden sich diese Vorträge an die deutsche Gemeinschaft, so geht die Betreuung von zwei Patenschulen in rein chilenische Kreise. Neben materieller Hilfe versuchen wir auch Anregung zu geben durch Anleitung zum Basteln, Aufführung eines Kasperlstückes mit selbstgebastelten Puppen, Filmvorführungen. Voller Stolz tragen die Schüler der Escuela Nr. 36 in Chillán, die den Namen *„República Federal de Alemania"* führt, das Wappen der Bundesrepublik auf ihrer Schuluniform.

Es wurde schon die Klage laut über unzulängliche räumliche Verhältnisse. Bei den Erdbeben 1939 und 1960 erlitten die Schulgebäude schwere Schäden. Nach dem letzten Beben wurde der Altbau wieder einigermaßen hergerichtet. Die befristete Benutzungserlaubnis ist längst abgelaufen, trotzdem muß das Gebäude

noch verwendet werden. Mit freiwilligen Beiträgen der Elternschaft und vor allem durch die Hilfe der Bundesrepublik konnten inzwischen Kindergarten, Grundschule und ein Teil der oberen Klassen in geeigneten Räumen untergebracht werden. Für einen letzten Trakt mit Klassen- und Fachräumen, Schülerbibliothek, Verwaltungsräumen und den dringend notwendigen neuen Toiletten sowie für Aula mit Bühne und Turnhalle mit Umkleideräumen wurden schon vor langem die Pläne ausgearbeitet. Um sie verwirklichen zu können, bat die Schule die Bundesrepublik um eine Zuwendung. Wir hoffen sehr, daß sie bald bewilligt wird, damit in den neuen Räumen noch bessere Arbeit geleistet werden kann.

Brüsseler Spitzen

(Beobachtungen eines „Heimkehrers")

Von Horst Klitzing, Detmold

Nachdem auch mich das, wie es scheint, unabwendbare Schicksal getroffen hat, nach 5 Jahren in den Inlandsdienst zurückkehren zu müssen, möchte ich beileibe nicht den vielstimmigen Klagechor derer verstärken, die die Verhältnisse an einer Auslandsschule vergleichen mit der Situation der Schule daheim, als vielmehr versuchen, durch eine Analyse Unterschiede aufzuzeigen und Anregungen zu geben für Verbesserungen im gegenseitigen Verständnis und in der täglichen Praxis. Nur zu leicht verfällt man in den Fehler, die persönliche Situation in einem begrenzten schulischen Bereich als absoluten Maßstab zu setzen. Deswegen ist die Zeit des Überganges, in der sich der Verfasser im Augenblick befindet, vielleicht besonders geeignet, Bilanz zu ziehen und Vergleiche anzustellen, da die vergangene — erfreuliche — Arbeit an einer Auslandsschule im Detail noch in lebhafter Erinnerung ist, auf der anderen Seite aber auch die typischen Merkmale des inländischen Schulbetriebes noch nicht zu einer Gewöhnung oder gar Abstumpfung geführt haben.

Woran liegt es denn, daß wohl alle Lehrer, die einmal im Auslandsdienst tätig waren, diese Zeit als persönlichen und beruflichen Gewinn verbuchen? Es ist sicher nicht nur das allgemeine, etwas pfadfinderhafte Gefühl, einmal ausgebrochen zu sein und etwas gewagt zu haben. Die veränderten Lebensumstände, die fremden Menschen und Sprachen führen, besonders in der Erinnerung, zu einer gewissen Euphorie, die manches Negative gern vergessen macht. Das ist gut so, denn Schwung, Tatkraft und persönliche Großzügigkeit sind nach der Rückkehr in unsere Inlandsschule vielen Lehrern vonnöten.

Darüber hinaus ist es aber wohl die eigentliche Arbeit in der Auslandsschule, die in ihrer größeren Freiheit und Unabhängigkeit, in der Auswahl der Schüler, was ihren sozialen Status angeht, und vielen anderen Punkten einen Vergleich mit Verhältnissen im Inland nicht nur aushält, sondern eben oft für sich entscheidet. Davon soll im folgenden die Rede sein, wobei ich mich häufig auf die Deutsche Schule in Brüssel beziehe, daneben aber hoffe, auch einiges Allgemeingültige auszusagen.

An dieser Stelle etwas Umfassendes anzumerken über „die deutsche Auslandsschule", hieße Eulen nach Athen tragen. Es wäre aber auch deshalb unmöglich, weil es kaum zwei Auslandsschulen gibt, die unter ähnlichen Voraussetzungen

arbeiten. Diese Offenheit der Form hat etwas Faszinierendes und ist, neben anderen Faktoren, entscheidend für Ansehen und Erfolg der Auslandsschule. Hier redet keine autoritäre, alles besser wissende Behörde oder Verwaltung in die innere Arbeit hinein, die Richtlinien für die Auslandsschule sind erfreulich weit gefaßt. „Sankt Bürokratius" ist weit weg oder unbekannt. Der so entstehende „Spielraum" läßt dem Schüler und dem Lehrer so viel Freiheit, daß die Freude an der Arbeit erhalten bleibt. Es scheint, daß gerade die an der „perfekt" verwalteten Inlandsschule fehlende Verantwortungsfreudigkeit, die in diesem System kaum erwünscht ist oder störend wirkt, der Auslandsschule ihre Frische und Beweglichkeit erhält, zumal, ohne jetzt in ein elitäres Denken zu verfallen, auch die Lehrer, die ins Ausland drängen, eine Auswahl in bestimmter Richtung darstellen. Das alles zeigt sich auch in einer guten Zusammenarbeit des Kollegiums, die oft umso erstaunlicher ist, als die Lehrer sich nach Ausbildung und landschaftlicher Eigenart stark unterscheiden. Die Konferenzen werden nicht langweilig, wenn der Fachstudienrat sich mit der pädagogischen Gesamtkonzeption des Grundschullehrers auseinandersetzen muß und umgekehrt. Wird dann noch das „Hamburger Paradox" (Dahrendorf) gegen die bayrische Bildungsreserve ausgespielt, gehen die Wogen hoch, glätten sich aber auch schnell wieder, denn dieser Meinungsaustausch dient besser zur Klärung des eigenen Standpunktes und bringt menschlich näher als gleichgültiges Nebeneinanderherarbeiten. Eben weil das zu beackernde Feld frei und weit sich bietet, ist *„teamwork"* nötig, wenn die Schule funktionieren soll.

Ohne allzuviel theoretische Vorbesinnung und ohne Verwaltungsakt „von oben" ist hier fast ein brauchbarer Typ von Gesamtschule entstanden, der zwei moderne Forderungen erfüllt: 1. Durchlässigkeit der einzelnen Formen (Haupt- und Realschule, Gymnasium) für die einzelnen, häufig erst spät sich zeigenden Begabungsrichtungen und 2. Wahrung einer fundierten, zielstrebigen und eigenständigen Ausbildung, auf die wir, auch aufgrund der Anforderungen von außen (Hochschule, Industrie, Verwaltung), auf lange Sicht nicht verzichten können.

Die oben zitierte Freiheit an der Auslandsschule erstreckt sich nun aber nicht nur auf äußere Form und Verwaltung, sondern trägt dem Lehrer in Methodik und Didaktik einen Bereich an, den er weitgehend für sich oder in Zusammenarbeit mit den Kollegen seiner Schule gestalten kann. Einheitliche Grundzüge lassen sich vielleicht noch für einen homogenen Sprachraum aufstellen, aber schon die geplante Musikerziehung für alle deutschen Auslandsschulen (Daube) erscheint dem Fachmann als ein großes Wagnis, sind doch Arbeitsbedingungen und Schülerschaft zu unterschiedlich. So bleibt es dem Fachlehrer häufig selbst überlassen, Richtlinien und Stoffpläne für seine Arbeit zu erstellen. Und wer arbeitete nicht lieber nach eigenen Vorstellungen, als sich auf seinem Wege bürokratisch gängeln zu lassen?

Dabei mag manchem zu Beginn seiner Auslandsarbeit schon aufgegangen sein, daß seine von früher her gültigen Maßstäbe für die unterrichtliche Arbeit und die Bewertung von Schülerleistungen ins Wanken gerieten: Unversehens wurde aus dem Lehrenden wieder ein Lernender, gerade in unserem Beruf ein heilsamer und sehr zu begrüßender Aspekt. Der moderne Lehrer = der unruhige und vielleicht sogar unsichere Lehrer? — Ich komme weiter unten noch darauf zurück. Die Schule ist heute herausgenommen aus ihrem leicht verstaubten Schonbezirk (Dah-

rendorf spricht von den Gymnasien als den „Monumenten deutscher Bildungstradition"). Gerade die Arbeit der Auslandsschule steht in einem vielfältigen Spannungsfeld zwischen Lehrer — Schüler — Stoffanforderung — äußerer Situation — pädagogischer Intention. Hier kann und muß ein Lehrer aktiv eingreifen und fördern, soll seine Arbeit erfolgreich sein und will er nicht zum Spielball unterschiedlicher Interessen werden oder zum Schul-Funktionär.

Dieser erste Abschnitt darf nicht geschlossen werden, ohne einen Blick zu tun auf eine deutsche Eigenart, die weit verbreitet und von der auch ein Lehrer nicht ganz frei ist: das unreflektierte Gefühl gesicherten Wissens. Es heißt zwar scherzhaft: Der liebe Gott weiß alles, der deutsche Schulmeister weiß alles besser. Aber bei Licht betrachtet, ist das gar nicht so spaßig. Man merkt als Lehrer im Ausland allmählich — der Tourist spürt solche Dinge nicht, da er Devisenbringer ist —, daß auch andere Lebensmöglichkeiten und -ansichten existieren, und vielleicht dämmert es manchem, daß *„the German way of life"* nicht unbedingt immer ein Weg des Heils war und ist. Der Abbau des deutschen Sendungsbewußtseins ist immer noch vonnöten. Selbst offizielle Stellen haben hier die Zeichen der Wandlung noch nicht immer begriffen, während sie in der praktischen Arbeit der Auslandsschule bereits richtungsweisend sind.

Das Verständnis für andere Völker und ihre Tradition, ihr Drängen in die Zukunft und, damit verbunden, ihre häufige Überempfindlichkeit lernt man schließlich nur im alltäglichen Umgang kennen und achten.

Man könnte jetzt spöttisch bemerken, wenn ein Lehrer durch d i e s e Schule gegangen sei, müsse er doch schlechthin ideal ausgerichtet sein auf die Erfordernisse einer modernen, aufgeschlossenen Erziehung. Das läßt sich so wohl nicht verallgemeinern. Es soll hier auch keineswegs das Hohelied der deutschen Auslandsschulen gesungen werden. Nicht vergessen sind die häufig schlechten räumlichen Verhältnisse, die unerfreulichen Auseinandersetzungen mit einem zu forschen Schulverein, die leidige Anpassung an Forderungen des Gastlandes, die häufig unseren pädagogischen Erkenntnissen zuwiderlaufen, und was es sonst noch sei. Hier geht es aber um die Frage, was aus der an sich fruchtbaren und für den Lehrer erfahrungsreichen Zeit an einer Auslandsschule für den inländischen „Normalbetrieb" verwertet werden kann, denn jeder Auslandslehrer wird ja einmal „Heimkehrer".

So sei zunächst ein Gegenbild gezeichnet dessen, was ihn daheim erwartet, wobei die Situation nur durch einige grobe Konturen dargestellt sei, die durch persönliche Erfahrungen bereichert werden. Wir wollen auch nicht in Schwarz-Weiß-Malerei verfallen nach dem Motto: Draußen weiß — drinnen schwarz. Auch hier gibt es Erkenntnisse und in der Praxis bereits Modelle, die in die Zukunft weisen. Es darf nur erinnert werden an Namen wie Dahrendorf, Hamm-Brücher, Picht, v. Hentig, Loch u. a. Nur daß diesem geistigen Höhenflug die Praxis der Schulverwaltung sehr zähflüssig folgt, so daß man versucht ist, die alte Regel zu zitieren, nach der die Schule rund 50 Jahre hinter der Realität herhinke. Wenn man die Akzeleration des Wissens (die Übertragung dieses Begriffes sei erlaubt) berücksichtigt, sind es vielleicht noch 30 oder 20 Jahre — so unmodern ist unsere Schule nicht —, dann ist aber auch dieser Rückstand für unsere Bildung und damit für unsere Zukunft als Volk und Wirtschaftsmacht schlechtweg eine Katastrophe.

Diese Schwerfälligkeit liegt zum Teil in der Konstruktion unserer Schule, an der vorläufig so leicht nichts zu ändern sein wird, zum andern aber in einem gewissen autoritären Denken, einer festgefügten hierarchischen Form, die alle umfaßt und denen, die mit der Schule zu tun haben, ihren festen Platz zuweist. Der Gedanke, die Lehrer aus dem Beamtenstatus auszugliedern, in dem sie nie ganz zu Hause sein werden, und ihnen und der Schule damit die Möglichkeit zu geben, sich der modernen Leistungsgesellschaft als adäquat zu erweisen, ist aus dieser Sicht nicht ganz von der Hand zu weisen.

Es ist sicher, daß sich in einer starren, festgefügten Schulform kein demokratischer Geist entwickeln kann, wobei ich darunter Unruhe, Kritikfähigkeit und selbständiges Denken verstanden wissen möchte. Das äußert sich auch im allgemeinen Bild der Erwachsenen, in dem Schwerfälligkeit und Unlust, einen eigenen Standpunkt zu beziehen, auffallen. Gerade als „Heimkehrer" bemerkt man diese Züge besonders stark und hat hier, soweit dieses schematische Denken und die Selbstzufriedenheit in die Schule hineinragen, ein weites Arbeitsfeld vor sich.

Mit Stolz und Berechtigung wird in Westdeutschland hingewiesen auf das bereits Erreichte — besonders auf wirtschaftlichem Gebiete, aber: „Dafür, daß der Weg zur Gesellschaft im Wohlstand ein Bildungswunder nicht verlangt, hat die Bundesrepublik das Zeugnis geliefert [1])." Die andere Wurzel der Stagnation im wissenschaftlichen und damit auch im schulischen Bereich liegt in der vielzitierten Tatsache, daß dem weltpolitisch einschneidenden Jahr 1945 kein durchgreifender Prozeß des Umdenkens und Umlernens in politischer und geistiger Hinsicht folgte. Man knüpfte leicht und gern an die Tradition vor 1933 an und scheute sich — allzu verständlich —, aus der Katastrophe Konsequenzen zu ziehen. So hat sich ein Wunschdenken bei uns eingeschlichen, das sich weit von der Realität entfernt und damit schädlich ist für eine weitere Entwicklung unserer Gesellschaft. Nietzsche hat dafür den Begriff der „Hinterwelt" geprägt, den Karl Steinbuch in seiner Schrift „Falsch programmiert" aufnimmt und in folgender Anklage verdeutlicht: „Ich klage diese Hinterwelt an, unserer Gesellschaft fortwährend schweren Schaden zugefügt zu haben, indem sie

1. unsere Menschen dazu verführt, ihre Kraft, Intelligenz und Hoffnung jenseits dieser Wirklichkeit zu vertun, anstatt diese zu nutzen, um hier in der Vorderwelt erfolgreich, friedlich und human zu leben,
2. unsere Gesellschaft daran hindert, über ihr zukünftiges Schicksal ernsthaft nachzudenken und sie dadurch weiterhin zum willenlosen Objekt zufälliger, möglicherweise schädlicher oder krimineller Entwicklungen macht,
3. in unserer Gesellschaft durch Beherrschung der Erziehung, Publizistik und Personalpolitik die Entstehung konkurrierender Denkweisen verhindert, dadurch ihre dominierende Rolle zu verewigen sucht und unsere Gesellschaft zu einer intellektuell gleichgeschalteten Gesellschaft macht [2])."

Die Frage, wo im Rahmen dieses wenig erfreulichen Bildes unsere Schule anzusiedeln sei, möge sich jeder selbst beantworten. Hier sei nur hingewiesen auf die zwar stark begrenzte, aber doch existente Möglichkeit, als Lehrender auf

---

[1]) Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1968, S. 9.

[2]) Karl Steinbuch: Falsch programmiert, Stuttgart 1968, S. 20.

Kinder und damit auf die Zukunft einzuwirken, um aus der Hinterwelt eine Vorderwelt zu machen. Zwar kommen wir mit der Schule aus dem v. Hentigschen Regelkreismodell nicht heraus: „Die Schule erfüllt innerhalb des sozialen Organismus einerseits dessen Anforderungen und korrigiert sie zugleich" [3]), so daß ein gewisser Anpassungsprozeß unvermeidbar ist; ich meine aber, wir sollten die Funktion der Schule als Korrektiv der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Zukunft stärker betonen und in der Praxis verwirklichen. Wir haben die Schule in erzieherischer und stofflicher Hinsicht herauszulösen aus dem Raum der Tradition ungeprüft überkommener Werte. „Der blinde Fleck unbefragter Hinnahme eines Bestehenden, an seinem Platz Befindlichen ist eine von den Invarianten der bürgerlichen Gesellschaft. Sie ehrt solches Bestehende seit Montesquieu mit dem Titel des historisch Gewordenen [4])."

Wir sehen also, es fehlt nicht so sehr an kritischer Erkenntnis unserer Situation als vielmehr an deren praktischer Umsetzung. Der zurückkehrende Auslandslehrer hat hier eine gute Wirkmöglichkeit, bedingt durch den Abstand von innerdeutschen Verhältnissen, die ihn gerade am Anfang nicht so stark absorbieren wie die Daheimgebliebenen. Den Prozeß der Anpassung und Wiedereingewöhnung sollte man im Interesse der Lebendigkeit und Aufgeschlossenheit unserer Schule möglichst weit hinausschieben und den mitgebrachten Schwung und die Freude an der Arbeit auch im Inland fruchtbar werden lassen. Nicht das Warten auf Institutionen und obrigkeitliche Beschlüsse werden Bestehendes verändern, sondern persönlicher Mut, kritische Distanz und Aktivität können mithelfen, das Gesicht der Schule in ein modernes zu verwandeln. Ein dankbares Gebiet für den heimkehrenden Auslandslehrer.

Möglichkeiten der Anwendung von im Ausland gemachten Erfahrungen im persönlichen Unterricht gibt es in Fülle. Schon die intensive Erlernung einer weiteren modernen Fremdsprache ist vorteilhaft und läßt sich bei vielen Gelegenheiten verwerten. Die genaue jahrelange Kenntnis eines anderen Landes und der Mentalität seiner Bewohner bringt in viele Fächer Farbigkeit und Leben. Geschichte, Kunst und Beobachtungen in Politik und Wirtschaft geben Anlaß zu fruchtbaren Vergleichen und Studien.

Aber auch über diesen engeren, schulischen Rahmen hinaus sollte der ehemalige Auslandslehrer Wirkmöglichkeiten suchen und finden. Zu denken wäre etwa an eine Tätigkeit als Sprachlehrer in der Erwachsenenbildung oder in Kursen für Gastarbeiter, was eine geradlinige Fortsetzung der Arbeit der Goethe-Institute wäre, an denen ja viele Lehrer im Ausland mitgewirkt haben.

Aus der oben schon erwähnten Konzeption der meisten Auslandsschulen als Gesamtschulen ergibt sich eine fruchtbare Mitarbeit in Konferenzen und Ausschüssen für die Schulreform. Hier ist die Stimme eines Praktikers, der diese Form in jahrelanger Tätigkeit erlebt und mitgestaltet hat, viel wert und wird sicher dankbar gehört. Die Auslandsschule mit ihren häufig schwierigen Verhältnissen ist ein Experiment in Permanenz, aus dem sich auch für das Inland manches ablesen läßt.

---

[3]) H. v. Hentig: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1968, S. 13.

[4]) Theodor W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt a. M. 1968, S. 51/52.

Das setzt aber auch von seiten der Schulverwaltung und Ausschußleiter Aufgeschlossenheit voraus, eine Plattform zu finden, auf der solche Gedanken geäußert werden können. Mancher Lehrer würde sicher gern mitarbeiten, wenn man ihm auf diesem Weg ein Stück entgegenkäme. Daß es daran nicht fehlt, habe ich erfahren und bin dankbar dafür. Daneben heißt es aber auch, solche Möglichkeiten selbst zu finden oder erst zu schaffen durch Referate in Konferenzen und größeren Lehrerversammlungen, durch Mitarbeit an Fach- und Tageszeitungen. Da man sich seit längerer Zeit um eine ergiebigere Gestaltung der Vorbereitungskurse für hinausgehende Lehrer bemüht, wäre hier durch die Teilnahme ehemaliger Auslandslehrer der verschiedensten Schulen Anschauung und Auskunft in direktem Kontakt zu erreichen. Zur Erfassung der Kollegen, die bereit zur Mitarbeit sind, ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der geeignete Ort.

Die Tätigkeit auf diesen verschiedenen Gebieten hat, gleichsam als Nebenprodukt, eine werbende Wirkung für den Auslandsschuldienst und kann vielleicht manchen fähigen Kollegen veranlassen, sich einmal dafür zu interessieren. Es ist erstaunlich, bei wie vielen Kollegen man im Gespräch auf Unkenntnis oder sogar auf Ablehnung stößt, kommt das Thema Auslandsschule zur Sprache. Aber auch wer aus irgendwelchen Gründen sich zu einem solchen Schritt nicht entschließen kann, sollte doch so viel über die wichtige Auslandsarbeit wissen, daß er nicht zu Fehleinschätzungen verführt wird. Ein bißchen geschickte Propaganda kommt nicht nur der Auslandsschule zugute, sondern hilft vielleicht durch ihre außen- und kulturpolitische Bedeutung, das leicht angeschlagene Image unserer Schule in der Leistungsgesellschaft aufzubessern.

So kann man abschließend wohl feststellen, daß das zu bedenkende Gebiet auch im Inland weit und vielgestaltig ist und von der Arbeit in und mit der Klasse, die ja heute auch nicht mehr isoliert vor sich gehen sollte, über berufsständische Fragen hinreicht bis zur Mitarbeit an einer neuen Konzeption unserer Schule in einer veränderten Welt. Und noch ein Letztes: Was wir für diese Schule brauchen, sind aufgeschlossene, moderne Menschen als Lehrer, die die Kinder so erziehen, daß sie sich in der heutigen Welt zurechtfinden und auch für zukünftige Entwicklungen vorbereitet sind. In Parallele zu dem häßlichen Wort vom „Fachidioten" an den Universitäten könnte man in der Schule vom „Kathedermuffel" sprechen. Aber beide Begriffe treffen in ihrer karikierenden Vergröberung die heutige Situation nicht mehr. Die Schule und damit auch die Lehrer befinden sich im Auf- und Umbruch. Die Auslandserfahrung kann ihr gerüttelt Maß zur Beschleunigung und Sicherung des eingeschlagenen Weges beitragen.

Arbeitstagung der Leiter der Deutschen Schulen in Italien

Vom 7. bis 9. November 1968 fand im Hotel Universo in Lucca eine Arbeitstagung der Leiter der Deutschen Schulen in Italien statt, an der die Mater Provinzialoberin M. Celine Busch, (Rom, früher Istituto Giulia Mailand), Schwester Direktorin M. Modeste Berklage (Istituto Giulia Mailand), OStD Dr. Max Johs (Deutsche Schule Genua), OStD Dr. Otto Leitolf (Deutsche Schule Mailand) und OStD Johannes Malms (Deutsche Schule Rom) teilnahmen. Auf Grund der in einer Vorbesprechung festgelegten Tagesordnung wurden folgende Punkte besprochen:

1. Fragen der Oberstufenreform

In gründlicher Aussprache werden die Möglichkeiten der Auflockerung des Unterrichts für die Klassen 11 bis 13 besprochen, wobei einerseits davon auszugehen ist, daß die bestehenden Stundentafeln nur einen sehr geringen Spielraum für Unterrichtsversuche, etwa im Sinne von Interessen- und Leistungsgruppen oder in Richtung auf Studientage und Jahresarbeiten lassen.

Es ist hier nicht Aufgabe der Auslandsschulen, Besonderes zu leisten. Die Zweisprachigkeit ist für alle Schüler eine zusätzliche Belastung, daneben erschwert der Lehrerwechsel kontinuierliche Unterrichtsversuche.

Es wird jedoch angestrebt, daß geeignete Kollegen Verbindungen von Fach zu Fach herstellen und daß Bemühungen im Sinne des Konzentrationsunterrichts weitergeführt werden. Auf Grund eines Schulversuches in Rom wird die Problematik des Faches Gemeinschaftskunde an der Auslandsschule besprochen, und verschiedene Arbeitsformen zur Gegenwartskunde und zur politischen Bildung werden erörtert.

2. Schülermitverantwortung

Obwohl die SMV als Institution besteht, ist es schwer, auf diesem Wege Schüler zur aktiven Mitarbeit für das Schulganze zu gewinnen. Unabhängig von der Unruhe an den höheren Schulen in manchen Großstädten in Deutschland, in Rom und in Mailand ist es notwendig, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern zu entwickeln, die sich u. a. in der Unterrichtsgestaltung, im Bewertungsverfahren, bei Disziplin- und Ordnungsmaßnahmen niederschlagen können.

Wesentlicher als ein Kanon von Rechten und Pflichten ist die Bereitschaft von Schulleitung und Kollegium, alle anstehenden Fragen aufzunehmen, mit den Schülern in sachlichem und offenem Gespräch zu bleiben und so schon im Ansatz jede Frontenbildung unmöglich zu machen.

3. Sprachenfolge

Der Empfehlung des Auslandsschulausschusses, die Sprachenfolge in Hinblick auf die Entwicklung in Deutschland zu überprüfen, sind inzwischen die vier Schulen nachgekommen:

das Istituto Giulia und die DS Genua beginnen mit Englisch, die DS Rom wird im Herbst 1969 mit Englisch beginnen, an der DS Mailand wurde die Frage im Schulvorstand und im Lehrerrat ausführlich diskutiert, ohne daß bisher Beschluß gefaßt werden konnte. Die Frage wird dort erneut durchberaten. Die Umstellung bedeutet jedoch noch nicht, daß die für Deutschland gültigen Stundentafeln für die Fremdsprachen übernommen werden können.

Die Schulleiter sind der Auffassung, daß die Frage weitreichende Konsequenzen hat und nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Freizügigkeit der aus Deutschland kommenden Schüler beurteilt werden sollte.

4. Anerkennung der Reifeprüfung der deutschen Schulen in Italien für italienische Staatsbürger zum Studium an italienischen Hochschulen.

Seit über 10 Jahren bemühen sich deutsche Stellen, unsere Schulen und viele italienische Eltern und Freunde, in der Frage zu einer Lösung zu kommen. Obwohl dies Problem auf höchster Ebene entschieden werden muß, wird jetzt eine knappe Dokumentation für wertvoll erachtet, damit die Zusammenhänge festgehalten werden.

Diese Information kann für alle mit der Frage befaßten Personen und Dienststellen verwendet werden.

Die Zusammenstellung ist in den Grundzügen festgelegt worden und wird im Namen der vier Schulen abgefaßt.

Einflußreiche italienische Eltern und Freunde versuchen gegenwärtig, ihre eigenen zuständigen Stellen zu beeinflussen, um so eines Tages eine positive Lösung zu erwirken.

5. Zukunftspläne für die Schulen

In Mailand und in Rom ist in den letzten Jahren ein stärkerer Zuzug junger deutscher und österreichischer Eltern zu beobachten, die Kinder zwischen 4 und 14 Jahren anmelden. Da schulpflichtige Kinder aufgenommen werden müssen, ist vorausschauende Planung notwendig, wobei die Schulen allerdings sehr verschiedene, zum Teil äußerst beschränkte Möglichkeiten haben, neue Schüler aufzunehmen. Klassenstärken von 35 bis 38 Schülern sind keine Seltenheit mehr und haben eine unerträgliche Raumnot gebracht. Zum Teil sind Klassenzimmer bis zu 50 % überbelegt.

Da in den Kindergärten immer mehr Plätze von deutschen und österreichischen Kindern blockiert werden, besteht die Gefahr, daß immer weniger italienische Kinder aufgenommen werden können. Um den Charakter der Begegnungsschule zu bewahren, müssen neue Möglichkeiten zur Erhaltung dieses Zieles gefunden werden.

6. Aushändigung von Urkunden

Im Interesse der innerschulischen Verhältnisse wird vorgeschlagen, in Zukunft alle die Mitarbeiter der Schulen betreffenden Urkunden und Schriftstücke durch die Schulleiter in den Schulen selbst überreichen zu lassen.

7. Rechtsstellung der entsandten Lehrkräfte

Die Schulleiter stellen Unruhe in den Kollegien über die Ungleichheit in der Rechtsstellung zwischen Bundesbeamten (außerhalb des diplomatischen Dienstes) und Auslandslehrern fest und stellen gesonderten Antrag an die zuständigen Behörden, die Rechtsgleichheit nicht unter Berufung auf mangelnde Mittel weiter hinauszuschieben.

8. Verband deutscher Auslandslehrer und Zentralstelle

Dr. Max Johs berichtet über die Arbeit des Verbandes deutscher Auslandslehrer und über die Planung der Zentralstelle, die am 1. 11. ihre Arbeit begonnen hat.

9. Verschiedenes

Aus einer Fülle anstehender Fragen wurde auf folgende besonders eingegangen. Diese Fragen werden nur in Stichworten festgehalten:

— Methodikkenntnisse für lebende Fremdsprachen im Deutschunterricht an Auslandsschulen;
— Leistungsgruppen in der Grundschule;
— Harmonisierung der deutschen und der italienischen Lehrpläne;
— Unterrichtswerke für Deutsch;
— Deutsches Lesebuch für Auslandsschulen ab Klasse 5 (Arbeitsauftrag Klemp);
— Stellung der Arbeitsgemeinschaften im Rahmen des Unterrichts;
— Einrichtung von Klassenpflegschaften;
— Ärztliche Betreuung;
— Berufsaufklärung;
— Skikurse;

— Kontaktpflege zwischen Schulvorstand und Kollegium;
— Finanzielle Situation der Ortskräfte;
— Altersversorgung der Ortskräfte;
— Steuerfragen der Schulen;
— Kosten pro Schüler pro Jahr;
— Haftpflichtversicherung und Unfallversicherungsschutz;
— Berichte über die Schulinspektionen;
— Abstimmung von Terminen;
— Verbindliche Arbeitstage;
— Ferienordnung.

O. Leitolf

63. Jahreshauptversammlung des VdLiCh

Der Verein deutscher Lehrer in Chile hielt seine 63. Jahreshauptversammlung vom 1.—3. November 1968 in den Räumen der Deutschen Schule Concepción ab. Die Gastgeber hatten sich in diesem Jahr eine besondere Überraschung ausgedacht: Bereits in aller Frühe (8.30) luden sie zu der „Bettlerhochzeit" von Cesar Bresgen ein. Dieses Singspiel, in dem sich Musik, Spiel und Tanz harmonisch ergänzen, wurde von Kindern der 4.—8. Klassen unter der Leitung des Musikerziehers der Schule in ausgezeichneter Form dargeboten.

Diesem heiteren Auftakt schloß sich die Eröffnungssitzung an. Direktor Peter Kropp (1. Vorsitzender des VdLiCh), Professor Dr. Francisco Behn (Vorsitzender des Schulvereins der DS Concepción), Direktor Adolf Pöschel (Direktor der DS Concepción) und Konsul Gerhard Boldt (Konsulat Concepción) begrüßten die Teilnehmer und wünschten der Tagung einen guten Verlauf.

Nach Verlesung der Grußbotschaften und der Totenehrung hielt Direktor Peter Kropp ein Grundsatzreferat mit dem Thema „Schule der Zukunft, eine Aufgabe für die Deutschen Schulen in Chile" (Dieses und alle anderen Referate werden Anfang des Jahres in einer Broschüre veröffentlicht). Eine kurze Kaffeepause ließ die Zuhörer neue Kräfte sammeln für das äußerst lehrreiche Referat des Kollegen Hermann Schuh, der aus Sucre (Bolivien) eigens zu dieser Tagung angereist war. Sein Thema: „Die Dynamik der Alltagssprache und die damit notwendige Kritik unserer Unterrichtsweise". In Arbeitsgemeinschaften — die nach der Mittagspause begannen — erläuterte Kollege Schuh mit Hilfe von Tonbandaufnahmen seine „Praxis des Sprachdrills", während Direktor Adolf Pöschel über die „Ausweitung des Unterrichts in deutscher Sprache auf die Oberstufe" und Kollege Konrad Müller (DS Los Leones, Santiago) über die „Neuorientierung des Rechenunterrichts" informierten.

Der zweite Tag begann mit einem Referat von Direktor Dr. Georg Ullmann (DS Quilpué) zum Thema „Die soziale Öffnung, praktische Vorschläge für unsere Deutschen Schulen in Chile" und wurde fortgesetzt von Koll. Robert Fromm (DS zu Santiago), der über „Die chilenische Schulreform im 1. Zyklus der Educación Básica" berichtete.

Auch diese beiden Themen wurden wieder in anschließenden Arbeitsgemeinschaften erläutert. Zu gleicher Zeit berichtete Koll. Günter Scheube (DS Concepción) über die Arbeit des Arbeitskreises für „Sprachbücher, Arbeitsbücher, Lehrpläne für das 7. und 8. Schuljahr", der an der DS Concepción tätig ist, und Koll. Werner Schuhmann (DS Concepción) gab einen Einblick in den „Schulversuch Concepción im 1. und 3. Schuljahr der Grundschule".

Am Nachmittag begann die Geschäftssitzung mit dem Jahresbericht des 1. Vorsitzenden, dem der Kassenbericht des Kassenwartes folgte. Anschließend wurde eine Reihe von Anträgen gestellt, über die von der Hauptversammlung abgestimmt wurde. Wichtigste Entscheidung: § 7 der Satzung des VdLiCh wird dahingehend geändert, daß die Regionalvertreter nicht mehr während der Hauptversammlung, sondern in einer jedes Jahr einzuberufenden Regionalversammlung gewählt werden.

Die anschließende Vorstandswahl brachte folgendes Ergebnis:

1. Vorsitzender:	Direktor Peter Kropp	DS Los Leones, Santiago (wiedergewählt)
2. Vorsitzender:	Frau Inés Meyer	DS Los Leones, Santiago (wiedergewählt)
Schriftführer:	Ludwig Loerwald	DS Thomas Morus, Santiago (neu gewählt)
Schatzmeister:	Robert Fromm	DS zu Santiago (wiedergewählt)

Als Referenten wurden ernannt und bestätigt:

Kindergarten	NN	DS Sta. Ursula, Santiago	(neu)
Grundschule	Hartwig Timm	DS Valparaiso	(wieder)
Oberschule	Dr. Manfred Sauer	DS Valparaiso	(wieder)
Ortskräfte u. Altlehrer	Erich Lufer	Santiago	(wieder)
Vermittelte Lehrer	Ludwig Ellinger	DS Los Leones, Santiago	(neu)
Presse	Hans Martin	DS zu Santiago	(neu)

Der Geschäftssitzung schlossen sich die Nebenversammlungen der Ortskräfte und der vermittelten Lehrer an. Den Abschluß bildete das Abschiedstreffen der Tagungsteilnehmer.

H. Martin

Prüfungsberechtigung für Lehrkräfte mit ausländischer Staatsangehörigkeit

Unter dieser Überschrift bringt das Rundschreiben Nr. 6/1968 des Deutschen Sportbundes — Referent für das Deutsche Sportabzeichen — folgende Mitteilung, die für die Auslandsschulen von Interesse ist: „Es bestehen keine Bedenken dagegen, daß für bei deutschen Schulen beschäftigte Lehrkräfte mit ausländischer Staatsangehörigkeit in der üblichen Weise Prüfberechtigungen für das Sportabzeichen erteilt werden."

Stellung der für den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrer

Der Kläger, der 1939 die zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen abgelegt hatte, bestand am 26. 1. 1962 die Realschullehrerprüfung. Zu diesem Zeitpunkt unterrichtete er schon seit fast 3 Jahren am Aufbauzug einer Volksschule. Mit Wirkung vom 1. 2. 1962 wurde er auf eigenen Antrag unter Fortfall der Dienstbezüge für den Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule in V. (Chile) beurlaubt. Seinen alsbald nach Antritt des Auslandsschuldienstes gestellten Antrag, ihn wie die im Inlandsschuldienst tätigen Lehrer, die mit ihm die Realschullehrerprüfung abgelegt hatten, in eine Planstelle der nächsthöheren Besoldungsgruppe A 10b/A 11 einzuweisen, lehnte eine Bezirksregierung in Rheinland-Pfalz ab. Seine daraufhin erhobene Klage hatte im ersten Rechtszug mit dem Hauptantrag, im zweiten Rechtszug mit dem Hilfsantrag Erfolg. Mit dem Hilfsantrag wollte der Kläger sein Klageziel, wenn nicht unmittelbar aus besoldungsrechtlichen Gründen, dann über einen Anspruch auf Schadenersatz wegen Verletzung der Fürsorgepflicht erreichen. In seinem Urteil vom 15. 5. 1968 — 2 A 5/67 (RiA 1968 S. 175) hat das OVG Rheinland-Pfalz folgenden Grundgedanken enthalten:

Auf Grund seiner Schutz- und Fürsorgepflicht hat das Land Vorsorge zu treffen, daß die von ihm für den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrer gegenüber vergleichbaren Lehrern im Inland keine über das rechtlich und dienstlich unvermeidbare Maß hinausgehenden Nachteile in ihrer beamtenrechtlichen Stellung erleiden.

(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft / Wirtschaft und Recht 15. 11. 1968)

Persönliche Nachrichten

Dr. Wilhelm Upmeyer †

Am 30. November 1968 verstarb auf dem Uphof in Borgholzhausen im 87. Lebensjahr Dr. Wilhelm Upmeyer. Der Verstorbene war von 1908 bis 1911 Leiter der Deutschen Schule Florenz und von 1912 bis 1915 Direktor der Deutschen Schule Johannesburg. Als Mitglied des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland war er dieser Gemeinschaft und der deutschen Auslandsschularbeit bis zuletzt verbunden. Wir gedenken seiner in Dankbarkeit!

B. Gade R. Schröter

Aus aller Welt

Deutschland

126. Konferenz der Kultusminister

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* kamen am 11. November in Bonn zu ihrer *126. Plenarsitzung* zusammen. Die eintägige Sitzung diente nach Mitteilung der KMK im wesentlichen der Vorbereitung der 127. Plenarsitzung, die am 28. November 1968 in Berlin stattfinden wird. Die KMK beschloß auf ihrer 126. Sitzung eine Neufassung ihrer *„Grundsätze zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien"*. Damit wurden die entsprechenden KMK-Beschlüsse vom 26. 6. 1952 und vom 28./29. 9. 1961 novelliert. Wie die KMK dazu erklärt, sieht sie nunmehr dem Beratungsergebnis der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zu allen Fragen der Lehrerbildung entgegen. Regierungskommission und Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates werden, wie es in der Mitteilung der KMK weiter heißt, im Anschluß an die Berliner Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 29. 11. 1968 zu einer gemeinsamen Beratung zusammentreten. (akd 22. 11. 68)

Neue Lehrgänge des Telekollegs

Das Telekolleg des Bayerischen Rundfunks, das seine Teilnehmer auf die Fachschulreife vorbereitet, hat am 3. Januar 1969 den dritten Lehrgang aufgenommen. Seit dem 9. September 1968 gibt es dasselbe Telekolleg auch in der Schweiz. Vom April 1969 an wird das Programm auch vom Südwestfunk und vom Süddeutschen Rundfunk ausgestrahlt, so daß also auch in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und im Saarland der Erwerb der Fachschulreife über das Fernsehen möglich wird. Die Unterrichtsverwaltungen dieser Länder übernehmen die Leitung der Kollegtage und das Prüfungswesen.

Europa

Deutsch-französische Besprechungen

Der *Bevollmächtigte der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten* im Rahmen des deutsch-französischen Vertrages, turnusmäßig zur Zeit der bayerische Ministerpräsident *Alfons Goppel,* und der *französische Erziehungsminister, Edgar Faure,* hielten in der Bayerischen Staatskanzlei in München eine ausgedehnte Be-

sprechung ab. Über ihr Ergebnis informierte eine gemeinsame Verlautbarung. Darin heißt es unter anderem:

Der französische Erziehungsminister Edgar Faure betonte, daß man nach dem Gemeinsamen Markt in Europa nun „auch eine intellektuelle Einheit, einen gemeinsamen europäischen Markt der Universitäten schaffen" müßte. Deshalb habe das französische Erziehungsministerium gemäß Artikel 2 des neuen Universitätsgesetzes die enge Zusammenarbeit der Universitäten der EWG-Länder vorgesehen. Den Anfang hiermit solle eine engere Zusammenarbeit der deutschen und französischen Universitäten bilden.

Edgar Faure und Alfons Goppel zeigten sich einig darin, daß in allen Studiengängen den Studenten die Möglichkeit geboten werden soll, in beiden Ländern ohne Zeitverlust zu studieren und die Anerkennung dieser Studien zu erhalten. Die deutsch-französische Rektorenkonferenz wird gebeten und die Ständige Arbeitsgruppe damit beauftragt, Vorschläge auszuarbeiten, die den Studenten und Professoren alle Möglichkeiten eröffnen sollen, ihre Lehr- bzw. Studientätigkeit an den Universitäten beider Länder fortzusetzen.

Einen ersten Gedankenaustausch über die Ausbildung von Ingenieuren in beiden Ländern, Deutschland und Frankreich, und die Anerkennung dieser Ausbildung in der EWG führten Alfons Goppel und Edgar Faure in der Münchener Konferenz. Dabei bat der bayerische Ministerpräsident den französischen Erziehungsminister, sich für den deutschen Standpunkt bei den zuständigen Stellen in Frankreich einzusetzen. Der französische Erziehungsminister zeigte, wie es heißt, volles Verständnis für das Anliegen des deutschen Bevollmächtigten.

Edgar Faure regte an, daß eine Expertenkommission zum 1. April 1969 eine Studie über die Ausbildungsgänge und Prüfungen in beiden Ländern vorlegt, damit ein gemeinsames deutsch-französisches Vorgehen in dieser Frage möglich wird. Denn auch auf französischer Seite besteht, wie ihr Sprecher in München betonte, ein Interesse daran, diejenigen, die eine entsprechende Technische Hochschulausbildung erhalten, als Ingenieure in der EWG anerkannt zu wissen und dafür der deutschen Unterstützung sicher zu sein.

Die beiden Politiker billigten bei ihrer Münchener Konferenz einen von einer Expertenkommission vorgelegten Bericht über die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien. Goppel und Faure bezeichneten die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien im Hinblick auf die spätere Zusammenarbeit beider Völker als ein besonders wichtiges Anliegen. Sie erklärten, sich für eine baldige Verwirklichung dieses Anliegens einzusetzen. Sie beauftragten eine Kommission mit der Prüfung der Fragen, die mit dem Lehrplan und der gemeinsamen Abschlußprüfung zusammenhängen.

Der Bevollmächtigte der Bundesrepublik und der französische Erziehungsminister vereinbarten in München, daß an bestehenden Gymnasien schon vom nächsten Schuljahr an zweisprachige Züge eingeführt werden, an denen der allgemeine Unterricht z. T. in französischer Sprache (in Deutschland) bzw. in deutscher Sprache (in Frankreich) durch Austauschlehrer erteilt wird.

Frankreich und Deutschland wollen bis zum 1. April 1969 die Schulen nennen, die dafür in Frage kommen, und Lösungen für die damit verbundenen Personal- und Sachfragen vorschlagen. Für solche Schulen soll nach übereinstimmender Auffassung beider Seiten ein „deutsch-französisches Abitur" eingeführt werden, das in beiden Ländern anerkannt wird.

Bei der Besprechung in der Bayerischen Staatskanzlei wies der französische Erziehungsminister darauf hin, daß — unter anderem infolge der jetzigen Schulreform — der Deutschunterricht an den französischen Schulen weiterhin ansteige. Der Bevollmächtigte der Bundesrepublik berichtete, es werde erwogen, die Stellung des Französischen auch als 1. Fremdsprache zu verstärken. Im außerschulischen Bereich soll erstrebt werden, stärker als bisher Sprachkurse über das Fernsehen auszustrahlen. Deswegen sollen Vertreter des deutschen und französischen Rundfunks und der Volkshochschulen an der nächsten Konferenz teilnehmen.

Zum Austausch deutscher und französischer Lehrerinnen wurde in München festgestellt: Der Versuch, bereits im vorschulpflichtigen Alter Kinder in die Sprache des anderen Landes einzuführen, wurde 1968 begonnen, und zwar durch den Austausch von 20 Kindergärtnerinnen. Nach Ansicht Goppels und Edgar Faures sollen diese Versuche im kommenden Jahr verdoppelt werden. (akd 29. 11. 68)

Deutsche Schule Porto

17 Schüler des 10. Schuljahres legten im Juni 1968 die Schlußprüfung unter dem Vorsitz von Präsident Dr. Eugen Kaier (Baden-Württemberg) mit Erfolg ab. Die Themen des deutschen Aufsatzes lauteten:

1. Interpretiere und vergleiche: Gottfried Keller „Abendlied" und Andreas Gryphius „Abend".
2. Auf welche Weise hat die Technik in den letzten 50 Jahren unser Leben verändert?
3. Gib einem deutschen Freund, der dich besuchen will, eine Vorstellung von der Stadt Porto.

(Nach dem Jahresbericht 1967/68)

Sonstige Länder

Argentinien

Arbeitstagung für deutschsprechende Kindergärtnerinnen

Auf Veranlassung des Verbandes der deutschen Lehrer in Argentinien fand am 5. August 1968 in der Goethe-Schule Martínez (Norte) die erste Arbeitstagung für deutschsprechende Kindergärtnerinnen in Argentinien statt, zu der über 100 Teilnehmerinnen aus dem ganzen Lande gekommen waren. In den Referaten wurden folgende Themen behandelt: „Sinn und Ziel unserer Kindergartenarbeit" (Maria Zschieschang, Goethe-Martínez-Schule), „Methodik der Kindergartenarbeit in der Waldorf-Schule" (Ingeborg Knäpper, Rudolf-Steiner-Schule), „Lieder, Tänze und Spiele für Kinder nichtdeutscher Herkunft" (Ursula Barthmann, Córdoba), „Neue Lieder und Kreisspiele" (Hildegard Wagner, Ballester), „Geeignetes und ungeeignetes Spielzeug für den Kindergarten" (Angelika Schlunk, Goethe-Belgrano), „Das Sprechzeichen als Hilfe zur Überwindung von Sprachhemmungen und Linkshändigkeit" (Ursula Barthmann), „Kleinkinderturnen" (Gisela Fähndrich, Ballester). Auf die Referate folgte ein allgemeiner Meinungsaustausch, der auch noch bei dem abendlichen Empfang in den Räumen der Deutschen Botschaft fortgesetzt wurde. Die Ankündigung von Frau Dr. Grimm, der 1. Vorsitzenden des Lehrerverbands, daß voraussichtlich im Jahre 1969 am Lehrerseminar in Buenos Aires die Kindergärtnerinnen-Ausbildung aufgenommen werde, fand freudige Aufnahme.

(Aus dem Mitteilungsblatt des Verbands der deutschen Lehrer in Argentinien Nr. 15 vom September 1968)

Fianarantsoa (Madagaskar)

Im Schuljahr 1968/69 wurden erstmals deutsche Lehrer an Regierungsschulen in den frankophonen Ländern Afrikas verpflichtet (vgl. DdLiA 7—8/68, S. 210—11), so auch an das Lycée in Fianarantsoa, einer Stadt von ungefähr 40 000 Einwohnern im Hochland von Madagaskar. Die Aufgaben eines deutschen Studienrats an diesen Schulen können nicht mit denen eines Lehrers an einer deutschen Auslandsschule verglichen werden. Während das Volksschulwesen mehr und mehr in madagassische Hände übergeht, ist die höhere Schule das Abbild des französischen Lycée vor den in Frankreich begonnenen Reformen. Die Unterrichtssprache ist ausschließlich das Französische; der Lehrkörper besteht mit wenigen Ausnahmen (z. B. für Madagassisch oder Deutsch und Spanisch) aus französischen Kollegen. Auch der Proviseur und der Censeur sind Franzosen. Ein ausführlicher Bericht folgt.

Dr. Claus Geiges

Büchertisch

Robert-Hermann Tenbrock: **Geschichte** Deutschlands. Max Hueber, München/ Ferdinand Schöningh, Paderborn 1968, 2., verb. Aufl., 335 S., 10 farb. Landk., 8 Farb- u. 40 Schwarz-Weiß-B., Ln. DM 14.80 (Hueber-Nr. 9083).

Die Zeitschrift hat das Werk Tenbrocks, 1. Aufl., in 7—8/66, die französische und englische Ausgabe in 9/67 bzw. 10/68 gewürdigt. Eine spanische Ausgabe ist bereits erschienen. Die Besprecher rühmen Konzeption, Darstellung und besonders die Sprache, die dem Werk weiteste Verbreitung sichern werden. Denn die Perspektive, aus der heute eine deutsche Nationalgeschichte geschrieben wird, enthüllt in Auswahl und Begrenzung das so bedeutsame Verhältnis zum Stoff und den so beargwöhnten Standort des Historikers. Nun ist eine Raffung der politischen Ereignisse im deutschen Sprachraum in 26 Kapiteln auf 309 Seiten wegen der Knappheit allein schon bemerkenswert. Nicht von ungefähr findet sich am Anfang (S. 8) und am Schluß (S. 318) das Adjektiv 'nüchtern'; diese Eigenschaft kennzeichnet die Darstellung, aber nicht mit der Diagnose eines Gerichtsmediziners, der den „Fall" Deutschland als hoffnungslos abheftet, aber nicht mit dem Pathos, das unsere Geschichte als Tragödie verflüchtigt, aber nicht mit der Resignation zum Untergang und zur Unverbindlichkeit. Die Lektüre des Buches ist gerade wegen ihrer Kargheit und Bändigung ungemein fesselnd. Was heißt nach Tenbrock Geschichte? Tatsächliches Ereignen, d. h. ein Werden aus Taten oder Unterlassungen, also ein folgerichtiges Ergebnis einer von Menschen gestalteten Politik. Nicht Kultur macht Politik, sondern umgekehrt. Und das Individuum macht Politik, gute und böse, als Herrscher, als Mönch, als Demagoge. Diese Politik ergreift ein ganzes Volk, formt es zur Individualität; dieses 'Überindividuum' macht seinerseits Politik, gute und böse. So lebt aus der Spannung zwischen Kollektivierung und Individualisierung die Geschichte. Darum gewinnt unter den beiden Aufgaben, die Deutschland in der Zukunft zu bewältigen hat, die Wiedervereinigung als Konsolidierung der Individualität Vorrang, dann erst folgen die Vereinigten Staaten von Europa. Die Talsohlen der deutschen Geschichte 1648/1945 werden durchmessen: „Politisch hatte also der 30jährige Krieg in seinem Ergebnis in Mitteleuropa ein Mächte-Vakuum geschaffen, und der Friedensvertrag ließ völlig offen, welche Mächte dieses Vakuum anfüllen würden" (S. 118). Das gilt auch für heute. Gerade das Fehlen der Fußnoten, die den Fluß eines Rechenschaftsberichtes" (S. 8) oft so leidig hemmen, reizt den, der Geschichte liest, und den, der Geschichte studiert, vor allem den Ausländer, dem die Begegnung mit dem Phänomen Deutschland nicht erspart bleibt.

C. Schneider

Robert-Hermann Tenbrock: **Historia de Alemania.** Übersetzt von Francisco Eguiagaray Bohigas. Max Hueber Verlag, München, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1968. 344 S., 10 farb. Landkarten, 8 Farb- u. 40 Schwarz-Weiß-Abbildungen, Ln. DM 14,80 (Hueber-Nr. 9085).

Die Deutsche Geschichte von Tenbrock liegt nunmehr auch in flüssiger spanischer Übersetzung vor. Dem geschmackvoll ausgestatteten Werk ist weite Verbreitung im spanischen Sprachbereich zu wünschen, besonders aber bei den Auslandslehrern.

G. Lepiorz

Gerhart Mahler / Richard Schmitt: **Wir lernen Deutsch,** Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1968. Bd. I: VII, 228 S.; Bd. II: VIII, 176 S., beide ill., Linson je DM 9,80 — Beihefte zu Bd. I: Englisch, 144 S., DM 5,80; Türkisch, 108 S., DM 4,80; desgl. zu Bd. II: je 56 S., je DM 3,20.

Die gesamte Anlage des Lehrbuches kennzeichnet die besondere Absicht, nichtdeutschen Schülern kurz vor oder mit Beginn einer weiterführenden Schule eine praktische Lernmöglichkeit zu bieten,

schließt jedoch seine sonstige Eignung im Deutschunterricht für Ausländer nicht aus. — 40 Lehrstücke des 1. Bandes werden durch 18 weitere des 2. Bandes ergänzt. Einen jeweils einführenden, das Schülerinteresse weckenden Text lösen Beispielgruppen und Satzergänzungsübungen ab. Lesestücke, Übungen zur Grammatik, zum Nachberichten und Umformen, zum Wortschatz, natürlichen Ausdruck, freien Gespräch und zur Aussprache finden gebührenden Platz. — Die Beihefte zum 1. Band bringen in kurzer Zusammenfassung mit Erklärungen und Erläuterungsbeispielen, z. T. auch in englischer bzw. türkischer Sprache, und nach den Lehrstücken geordnet die behandelte Grammatik. In gleicher Anordnung folgt der aufgetretene Wortschatz mit Übersetzung und Raum für muttersprachliche Einträge und anschließend als alphabetisches Wörterverzeichnis. Die Zusatzhefte zum 2. Band beschränken sich auf die ergänzten Wortzusammenstellungen. — Lebendige Textinhalte, klare, unkomplizierte Darstellungsweise, ausgiebiges Übungsmaterial und nützliche Bebilderung empfehlen das Unterrichtswerk auch dem ausländischen Deutschlehrer. J. Krull

Heinz Griesbach: **Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Mittelstufe. Schülerheft und Lehrerheft.** Verlag Max Hueber, München 1968. 152 und 83 S., kart. DM 6.80 und 4,80.

Die hier zu besprechenden Hefte für Schüler und Lehrer sind Unterrichtshilfen zum Hauptwerk „moderner deutscher sprachgebrauch", Mittelstufenband des Unterrichtswerkes „Deutsche Sprachlehre für Ausländer" von Schulz-Griesbach, auf den wir in 3/68 hingewiesen haben. Ziel des Verfassers der ergänzenden Hefte für die Mittelstufe ist es, dem Lehrenden und Lernenden klarzumachen, wie die Entwicklung des Sprachkönnens zu vervollkommnen ist vom ersten Stadium der Grundkenntnisse des Wortmaterials, der Wortformen, ihrer Funktionen und der Grundstrukturen des Satzes weiter bis zu einer ausdrucksfähigen Sprache mit besonderem Akzent auf Satzinhalt, Satzstruktur, Funktion des Satzes mit Wiederholung der Wortformen und des gesamten Wortmaterials. Entscheidend bei solchem Spracherwerb ist die Lerntechnik, die im Sprachinstitut durch die Lernmaschine gegeben ist, im Selbstunterricht des Einzelnen aber durch eine Lernkartei möglich wird, die er sich selbst anlegen kann. Für diesen Weg werden sowohl im Schüler- wie im Lehrerheft grundlegende und einzelpraktische Anleitungen gegeben. R. Schröter

Ernst Meyer (Hrsg.): **Erstleseunterricht** (in der Sammlung „Didaktische Studien"). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 132 S., kart. DM 6,80.

Der Untertitel dieses Buches heißt „Theorie und Praxis im In- und Ausland", womit der Herausgeber bereits andeutet, daß Pädagogen verschiedener Länder, es sind Frankreich, Schweden, die Sowjetunion und die Vereinigten Staaten, zu den Problemen des Lesenlernens in ihren Ländern Stellung nehmen. Das ist hochinteressant und fordert zu kritischen Vergleichen heraus, worauf hier leider nicht eingegangen werden kann. Viel diskutierte Fragen des Erstleseunterrichts im innerdeutschen Schulbereich erörtern Artur Kern, Otto Heuser, Emil Schmalohr, Walter Müller und Jakob Muth. Sie sprechen in ihren Beiträgen alle Kriterien des Lesenlernens an, die in den letzten Jahren heiße Köpfe gemacht haben. In Ergänzung zum ersten Teil des Buches haben wir hier einen hervorragenden und zugleich kritischen Führer durch den methodischen Irrgarten des Lesenlernens. R. Schröter

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 6: F—GEB.** 835 S. mit etwa 1000 Textbildern, zahlr. Textkarten u. Übersichten, 24 S. Farbtafeln, 8 S. farb. Karten u. Stadtpläne von Florenz und Frankfurt. Hld. Subskr.-Preis DM 79,—.

Den Ende November 1968 ausgelieferten 6. Band dieses größten deutschsprachigen Lexikons unserer Zeit beherrscht Frankreich, das mit Franz. Geschichte, Kunst, Literatur, Musik, Philosophie und Sprache um 60 Seiten füllt. 23 Spalten (gegen 6 im Großen Brockhaus) sind dem Fernsehen, 36 dem Film, 14 dem Flug-

zeug, 12 Frühchristlicher Kunst, Literatur und Musik gewidmet; von Farbanpassung bis Farbwerk finden sich 29, von Finnen bis Finnougristik 24, von Fisch bis Fischzucht 23, von Frau bis Fräulein 16 einschlägige Spalten. Nannte der Große Brockhaus 30 herrschende Friedriche, so sind ihrer nun 70 vereint. Auch bei den vielen neuen Stichwörtern (z. B. Fly-by, Fosse Ardeatine, Anne Frank, Friedrich-Ebert-Stiftung, Froschmäulchen, Gastameisen, Gastarbeiter) ist der Sprachgebrauch der DDR berücksichtigt („falsches Bewußtsein"). Daß Jurij Gagarin am 27. 3. 68 verunglückte, Theodor Frings am 6. 6. 68 verstarb und die Tradition der Fürstenschulen seit Mai 1968 in Meinerzhagen fortgesetzt wird, ist schon verzeichnet. In Biographien des Gr. Brockhaus sind neue Forschungsergebnisse eingearbeitet: so erfährt man, daß der unselige Roland Freisler 1920 bolschewistischer Kommissar in der Ukraine war. Selbst dem scheinbar unergiebigen Stichwort „Freitag", im Gr. Br. mit 4 Zeilen abgetan, folgen nun 28 lesenswerte Zeilen. Daß das auf Stunden veranschlagte Blättern vom Buchstaben F zum elsässischen Gebweiler Tage beansprucht hat, gesteht der Rezensent freimütig ein; andere Benutzer werden sich gleichermaßen festlesen. G. Scholz

Beck-Rechtslexika. *Günter Schaub:* **Arbeitsrecht.** dtv, München 1968. 185 S., DM 3,80.

Dem jetzt abgeschlossenen 20bändigen dtv-Lexikon folgt ab November 1968 die dtv-Reihe „Beck-Rechtslexika". Unter redaktioneller Verantwortung des Verlages C. H. Beck, München, werden Fachjuristen alle wichtigen Rechtsgebiete in alphabetisch geordneten Stichworten darlegen. Der erste Band läßt die Vorzüge des Lexikons erkennen. Wenn es allgemein für den Studenten schwierig und dem Laien unmöglich ist, Rechtsfragen nach dem Wortlaut der Gesetzestexte zu lösen, so gilt dies ganz besonders für das „Arbeitsrecht", das nicht zusammenfassend geregelt ist, sondern auf verschiedenen Quellen des öffentlichen Rechts und des Privatrechts beruht. Auch der Auslandslehrer kann sich, obwohl Arbeitsrecht auf das Beamtenverhältnis nicht anwendbar ist, arbeitsrechtlichen Problemen gegenübersehen, die sich aus dem für die Dauer seiner Beurlaubung mit einem Schulverein geschlossenen Dienstvertrag ergeben, und wird für die dem Taschenbuch entnommenen Auskünfte dankbar sein. Wesentlicher aber erscheint, daß der Lehrer sich hier um einen geringen Preis über Begriffe zu unterrichten vermag, die er ständig liest und hört und die trotz ihrer Bedeutung sogar in Lehrbüchern der Gemeinschaftskunde nur oberflächlich behandelt werden.
G. Scholz

Heinz Küpper: **Handliches Wörterbuch der deutschen Alltagssprache.** Claassen Verlag, Hamburg/Düsseldorf 1968. 486 S., Ln. DM 20,—.

Das Werk fußt auf dreißigjähriger Sammlung und Erforschung der deutschen Alltagssprache der Gegenwart. Seine rund 13 000 Stichworte wurden mit Hilfe von Fragelisten, die zahlreichen Sprachfreunden vorlagen, aus 110 000 Vokabeln der fünf Bände des Küpperschen „Wörterbuchs der deutschen Umgangssprache" ausgewählt. Da die Auslandsschulen nicht nur die Hochsprache, sondern in gewissem Umfang auch die unbekümmert respektlose Umgangssprache als Schlüssel zum Verständnis moderner Prosa vermitteln sollten, ist das Buch für den Deutschlehrer im Ausland äußerst nützlich: er darf sich darauf verlassen, daß die aufgenommenen Stichworte fast im ganzen deutschen Sprachgebiet gebraucht und verstanden werden, und wird über ihre Verwendung, Herleitung und Entstehungszeit informiert. Wie seine fünf großen Paten verleitet der „Handliche Küpper" den arglos Nachschlagenden zu unterhaltsamem Lesen. Auf ihre Kosten kommen alle, sofern sie nicht nach sehr obszönen Wörtern fahnden; diese schützt weiterhin der vielfache Preis des fünfbändigen Werks.
G. Scholz

Walter Jacobs / Dieter Töllner: **Der einfache elektrische Stromkreis.** Ein Lehrprogramm für den Physikunterricht im 5. und 6. Schuljahr an Haupt-, Real-

schulen und Gymnasien. Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1967. 228 S., DM 9,40; Arbeitsheft 2,20; Lehrerheft kostenlos.

Der Schroedel-Verlag baut die Handreichungen für seine Aufbauprogramme weiter aus. Nachdem wir die Hefte für einen programmierten Rechenunterricht im 4. und 5. Schuljahr sowie das Lehrprogramm „Schwerelosigkeit beim Raumflug" für den Physikunterricht besprochen haben, sollen nun alle, die an solchen Aufbauprogrammen interessiert sind, auf ein weiteres Stoffgebiet des Physikunterrichts im 5. und 6. Schuljahr hingewiesen werden, den einfachen elektrischen Stromkreis, von dem programmiert folgende Einzelthemen erarbeitet werden: Elektrischer Strom fließt im Kreis; Von Schaltern und Stromquellen; Wir zeichnen einen Stromkreis; Von der Steckdose zur Stehlampe. Zum Aufbauprogramm in Buchform gehören ein Schülerarbeitsheft und ein Lehrerheft. Da diese Form des Unterrichts für den fremdsprachigen Schüler ein häufiges Lesen der Begriffe erfordert, klärt es sie in verstärktem Maße und prägt gleichzeitig die richtige Schreibweise ein. Der Wert des programmierten Unterrichts für die Gruppenarbeit und Stillbeschäftigung sollte ein Anreiz sein, diese neue Form des Unterrichtens zu versuchen. R. Schröter

Gottfried Sodeck / Ernst Ulrich; **Wir sehen uns um.** Heimatkundliches Lesebuch für die Deutsche Schule Addis Abeba. Verlag Deutsche Schule Addis Abeba, 1967. 113 S., ill., kart. DM 6,80.

Im Fach Heimatkunde der deutschen Schulen im Ausland trennen sich die Wege der Möglichkeiten, die zu ihrer Bewältigung vom innerdeutschen Standpunkt aus gegeben werden können. „Hilf Dir selbt, Auslandslehrer!" so überschrieben wir 1954 in den ersten Heften unserer neugegründeten Zeitschrift die Würdigung solchen Bemühens besonders in Übersee. Unter diesem selben Motto steht das Unternehmen deutscher Lehrer in Addis Abeba, das im Unterricht der vierten Klassen der dortigen Deutschen Schule entstanden und für den heimatkundlichen Unterricht der Klassen 4 und 5 gedacht ist, da entsprechende Lehrbücher aus Deutschland inhaltlich weitgehend ungeeignet und sprachlich zu schwierig sind. Der Inhalt des mit Bildern und Zeichnungen ausgestatteten Heftes ist ein buntes Mosaik geschichtlicher, geographischer und wirtschaftskundlicher Stoffe in Geschichtenform. Der sachkundliche Gehalt und die sprachliche Reduzierung lassen erkennen, wie sehr sich die Kollegen um eine ihrem Zweck gemäße Form des Inhalts bemüht haben. Doch darüber hinaus kann sich jeder, der sich für Äthiopien interessiert oder dieses Land besuchen möchte, aufschlußreiche Information aus diesem Büchlein holen. Das ist möglich durch Einzahlung von DM 6,80 auf Postscheckkonto Berlin West Nr. 140 890 (Hermann Ulrich) mit Absenderangabe auf dem Zahlkartenabschnitt. R. Schröter

Sexualpädagogik der Volksschule. Hrsg. vom Willmann-Institut München/Wien unter Mitarbeit v. *Rosa Aibauer, W. Becker, O. Hammelsbeck, R. Härtter, D. Ohlmeier, R. Pfeil, A. Vetter* und *R. Wegmann.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1967. X, 430 S., Ln. DM 30,-.

Die Literatur zu diesem Fragenkreis häuft sich zusehends, und die Darstellung von Einzelfragen sexueller Erziehung sind oft Erfahrungsberichte und Vorschläge einiger weniger Pädagogen. Es ist deshalb ein großes Verdienst des Willmann-Instituts, eine Arbeitsgemeinschaft von Anthropologen, Medizinern, Psychologen, Pädagogen, Theologen und der Rechtswissenschaft zum Gesamtfragenkreis sexueller Erziehung Stellung nehmen zu lassen. Der Bezug auf den Schülerkreis der Volksschule läßt die Verallgemeinerung auf den jungen Menschen schlechthin zu. Für alle zutreffend erörtert der Mediziner Wesen und Sinn der Geschlechtlichkeit des Menschen, die Psychologen die Entwicklung der Geschlechtlichkeit im Leben des jungen Menschen und charakteristische Sexualnöte der Schuljugend heute, die Pädagogen Sexualpädagogik auf der Grundstufe der Volksschule und Sexualpädagogik in der Oberstufe Jungen sowie in der Oberstufe Mädchen, die Theologen Sexualpädagogik im katholischen Religionsunterricht und

dazu ein evangelischer Beitrag zum Thema. Der Jurist äußert sich zur außerschulischen Gefährdung des Kindes und zu ihrer Abwehr durch Justiz, Öffentlichkeit und Schule und über Kinder- und Jugendschutz. Die Darstellungen fordern den Auslandslehrer geradezu heraus, Vergleiche anzustellen mit Situationen, Maßnahmen und Verordnungen in anderen Ländern der Erde. R. Schröter

Theodor Sander / Hans-G. Rolff / Gertrud Winkler: **Die demokratische Leistungsschule.** Heft 11/12 der Reihe B Auswahl, hrsg. v. Alfred Blumenthal und Wilhelm Ostermann. Verlag Hermann Schroedel, Hannover 1967. 222 S., kart. DM 9,80.

Wesentlichen Hinweis auf die Absichten dieses Buches gibt sein Untertitel: Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Die Alternativen zu einer verbesserten Schulstruktur werden aufgezeigt durch einen aktiven Pädagogen, einen Bildungsforscher und einen Sozialwissenschaftler, und kein Geringerer als der Berliner Kultursenator schrieb das Vorwort, ist doch Berlin in der Bildungsplanung den Bundesländern ein gut Stück voraus. Die organisatorische Situation der deutschen Auslandsschule mit den binnendeutschen Plänen zu vergleichen wäre der besondere Wert für unsere Auslandskollegen bei der Lektüre dieser Schrift, die sich bemüht, die Ziele einer Schulreform zu umreißen und zu begründen, Kritik an der bisherigen Organisation zu üben, die Entwicklung von Gesamtschulsystemen im In- und Ausland darzustellen und pädagogische Zielsetzungen wie Einheitsschule, Ganztagsunterricht und vorschulische Erziehung in ein Gesamtkonzept einzugliedern, um schließlich organisatorische Überlegungen zur Verwirklichung solcher Pläne anzustellen. R. Schröter

Heinz Ernst Wolf: **Schüler urteilen über fremde Völker.** Verlag Julius Beltz, Weinheim 1963. 118 S., kart. DM 11,—.

Nationale Vorurteile, stereotype Vorstellungen über andere Völker und simple Klischees versperren immer noch den Zugang zur objektiven Beurteilung der fremden Völker, trotz des räumlichen Näherrückens der Nationen. Die vorliegende Arbeit untersucht die Stellungnahmen von rund vierhundert männlichen und weiblichen deutschen Jugendlichen zu acht Völkern, denen aus unserer Sicht eine größere praktische und politische Bedeutung zukommt: zu den Amerikanern, Engländern, Franzosen, Italienern, Polen, Russen, Ungarn und zu den Deutschen selbst. Verwendet wurden die Methoden des Fragebogens und Schulaufsatzes. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind — besonders in der Beantwortung der Doppelfrage: Wie entstehen Urteile über fremde Völker? Und wie kommt es, daß diese Urteile oft so verschieden sind? — ungemein aufschlußreich und bieten auch dem in die Heimat zurückgekehrten Auslandslehrer, der aufgrund seiner Erfahrungen bei der Bekämpfung der Völker-Vorurteile in vorderster Front steht, eine breite solide Angriffsbasis. A. Wehmeyer

Martin Ibler: **Wege zur Sprachentfaltung und Spracherkenntnis.** Ein Handbuch für den Sprachlehre- und Sprachkundeunterricht der Volksschule mit 60 Modellbeispielen, 2. bis 9. Schülerjahrgang. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1968. 336 S., Gln. DM 21,80.

Auch wir, die wir uns um die deutsche Sprache im Ausland bemühen, nehmen Iblers Buch dankbar entgegen. Er bezieht sich in seiner Arbeit auf die Richtlinien für bayerische Volksschulen vom Jahre 1966. Doch auch für den Auslandsschulbereich sind seine Gedanken nicht weniger wertvoll. Er zeigt die Kriterien eines bisher üblichen Sprachunterrichts auf und stellt ihnen die neuen Auffassungen der Sprachwissenschaft für den Sprachlehre- und Sprachkundeunterricht entgegen. Das geschieht in den grundsätzlichen Ausführungen des ersten Hauptteiles: Wegweisende Gedanken zum Sprachunterricht der Volksschule. Sie enthalten die aus Sprachwissenschaft und Spracherfahrung abzuleitenden didaktisch-methodischen Forderungen und geben Hinweise auf den Aufbau einer Spracheinheit und die Verschiedenartigkeit der Wege der Gestaltung. Die im zweiten Hauptteil aufgezeigten Wege der Demonstration, der Impression,

der Provokation, der Reflexion, der Kombination und der Komparation werden insgesamt mit 60 Modellbeispielen für das 2. bis 9. Schuljahr belegt. Sie enthalten eine Fülle von Anregungen, die auch im erschwerten Arbeitsbereich der Auslandsschule dem Lehrer manche Hilfe sein können. R. Schröter

Hermann Müller: **Rassen und Völker im Denken der Jugend.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1967. 153 S., Linson DM 16,50.

Unser Zeitalter hat uns eine Reihe entscheidender Kommunikationsprobleme beschert. Eines der wichtigsten hat die Vorurteilsforschung aufgegriffen: Welche Vorurteile und Stereotypen lassen sich in der Vorstellungswelt unserer Schüler über Völker und Rassen und deren Eigenschaften nachweisen? Dieser wichtigen Aufgabe dienen die Versuchsreihen von Dr. Hermann Müller, der Schüler im Alter zwischen 10 und 16 Jahren in Unterrichtsexperimenten befragt hat. Solide wissenschaftliche Forschungsarbeit mit sorgfältig differenzierten Fragestellungen und Auswertungen haben hier ein Ergebnis gezeitigt, das nicht nur für die allgemeine Aufklärung von großer Bedeutung ist, sondern das ebenso neue Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit erschließt, weil der Verfasser auch die Wirksamkeit der Methoden des Appells und der Information für den „Abbau" der Vorurteile untersucht. Damit öffnen sich der oft noch unzureichenden politischen Bildung in der Schule neue Aspekte in der Zielsetzung und in der Methode.
A. Wehmeyer

Franz Bader (Hrsg): **Formeln und Tabellen zur Schulphysik.** Aulis Verlag Deubner & Co, Köln 1967. 219 S., 27 Abb., Gln. DM 45,—.

Das umfangreiche Zahlenmaterial ist für den Naturwissenschaftler eine wahre Fundgrube. Das Buch ist daher mehr als eine wirkungsvolle Ergänzung zu der im gleichen Verlag erschienenen Buchserie zur experimentellen Schulphysik. Das Material ist so vielseitig, daß nicht nur der Physiker immer wieder das Buch zur Hand nehmen wird. Auf den ersten 71 Seiten findet man übersichtlich angeordnet alle Formeln, die für den Physikunterricht, auch für den einer anspruchsvollen Arbeitsgemeinschaft, benötigt werden. Das reichhaltige Tabellenmaterial bringt alle nur erdenklichen Größen, die man sonst oft nur mühsam aus verschiedenen Büchern heraussuchen muß. Ich erwähne die Angaben über Zusammensetzung und maßgebliche Eigenschaften z. B. der gebräuchlichsten Glassorten oder der für Dauermagnete verwendeten Werkstoffe. Man findet auch wichtige Daten zur Geophysik, zur Geologie und besonders zur Astronomie. Sehr viele Angaben haben erhebliche Bedeutung auch für den Chemieunterricht. Wo findet man sonst z. B. so schnell wichtige Größen wie Kernabstand und Dissoziationsarbeit von zwei- oder mehratomigen Molekülen? Der Biologe wird manches entdecken, was er im Unterricht über Physiologie verwerten kann. Sehr zu begrüßen ist die Tabelle der für das „Tracer"-Verfahren immer wieder verwendeten Isotopen. Die Bearbeiter verdienen Anerkennung wegen der geschickten, aber vielseitigen Auswahl. Dem Verlag ist es gelungen, bei gediegener äußerer Aufmachung trotz der Schwierigkeiten beim Satz von Formeln und Tabellen den Preis nicht allzu hoch werden zu lassen. F. Bock

Robert Ulshöfer / Karlheinz Rebel: **Gymnasium und Sozialwissenschaft.** Wege zur Demokratisierung der Schule. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1968. 229 S., kart. DM 19,80.

Die Herausgeber verfolgen mit dem Buch die Absicht, die Kluft zwischen Sozialwissenschaften und Gymnasium, zwischen Theorie und Praxis überbrücken zu helfen. Insbesondere werden Gymnasiallehrer angesprochen; jedoch werden die verschiedenen Fragen in keinem Beitrag ausschließlich gymnasialspezifisch abgehandelt. In neun Aufsätzen werden folgende Gebiete diskutiert: Intelligenz und weiterführende Schule (Ingenkamp), Erziehungsstile und Probleme der sozialen Interaktion (Nickel), Pädagogik des Ansporns und didaktisches Prinzip der Provokation (Ulshöfer), Weckung und Aufbau des Interesses (Zifreund), Autoritätsstrukturen und Autoritätskrisen in Vergangenheit und

Gegenwart (Rebel), Grundsätze einer demokratischen Schulverfassung (Ulshöfer), Einfluß der Straftheorien auf die Erziehungs- und Schulstrafe (Rebel), Programmiertes Lernen im Gymnasium (Correll), Micro-Teaching (Zifreund). — Die in den Aufsätzen behandelte Thematik ist ohne Zweifel zentraler Natur, und so können die aufgenommenen Darstellungen zur Auseinandersetzung anregen und zur Klärung wesentlicher Schulprobleme beitragen. Vor allem sei auf die zwei ersten Aufsätze hingewiesen, in denen 1. der Intelligenz- und Begabungsbegriff an Hand neuerer Untersuchungen kritisch überprüft (Ingenkamp) und 2. die Problematik der sozialen Interaktion im Hinblick auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt wird (Nickel). Beachtung verdient auch der Bericht von Zifreund über das berufsbezogene Verhaltenstraining durch sog. Micro-Teaching, der wertvolle Anregungen dafür gibt, wie künftige Auslandslehrer effektiv auf ihre Tätigkeit in AS vorbereitet werden könnten.

W. Wieczerkowski

Ariel G. Loewy / Philip Siekevitz: **Die Zelle.** Bayer. Landwirtschaftsverlag, München 1967. 242 S., 83 Abb., Ppb. DM 22,—.

Dieses Buch steht als erstes in der vom Verlag herausgegebenen Serie „Moderne Biologie" und gibt eine ausgezeichnete Einführung in das Teilgebiet, welches man als Molekularbiologie zusammenfassen kann. Trotz der vielfach recht komplizierten Einzelvorgänge innerhalb einer lebenden Zelle haben es die Verfasser verstanden, Tatsachen, Vorstellungen über die verschiedensten Reaktionsabläufe und Probleme gestrafft, aber klar darzustellen. Die gut ausgewählten Abbildungen, z. T. Wiedergaben neuester elektronenmikroskopischer Aufnahmen, tragen wesentlich zum Verständnis bei. Erfreulicherweise beschränken sich die beiden Verf. nicht darauf, die modernen, zum Teil erregenden Ansichten über die Zellvorgänge, z. B. die der Realisation der mitgegebenen Informationen oder die des Zellstoffwechsels, darzulegen, sondern sie führen auch an, welche Untersuchungen und Versuche im elektronenmikroskopischen und biochemischen Bereich zu solchen Anschauungen berechtigen. Einige Kapitel können nach entsprechender Vorbereitung durch den Lehrer auch von reiferen Schülern mit Gewinn gelesen werden. Im übrigen ist es ein Buch für den Lehrer, das aber für seinen Unterricht in der Oberstufe schier unerläßlich ist.

F. Bock

Oskar Höfling: **Größen, Einheiten und Gesetze der Physik.** Aulis Verlag Deubner & Co, Köln 1967. 184 S., 17 Abb., kart. DM 8,60.

Knapp, klar und übersichtlich hat Höfling den Stoff aus der Physik zusammengestellt, der maximal an den Gymnasien geboten werden kann. Bewußt verzichtet der Verf. auf eine Hinführung zu den Gesetzmäßigkeiten. So kommt das besser zur Geltung, was für eine Einprägung und Wiederholung bedeutsam ist. Dem Benutzer dürften dabei die präzisen Formulierungen (wie schwierig fallen diese oft unseren Schülern) besonders willkommen sein. Das Buch gibt nicht nur gute Hilfe für den Unterricht, sondern auch dem Studenten, etwa bei der Vorbereitung zum Vorphysikum.

F. Bock

Walter Hein / Aeneas Marxen: **Fernsehen in Versuchen.** Aulis Verlag Deubner & Co, Köln 1967. 82 S., 36 Abb., kart. DM 7,20.

Die für das Fernsehen notwendigen einzelnen Etappen: Bildzerlegung, Umwandlung von Helligkeitsschwankungen in elektrische Impulse usw., werden durch Wort und Versuchsangaben geklärt, anschließend aber auch das Zusammenwirken dieser Einzelvorgänge. Technische Details treten zurück, das jeweils grundlegende Prinzip kommt voll zur Geltung. Die Bildzerlegung erfolgt durch eine selbst herzustellende Lochscheibe, die Nipkowscheibe; im übrigen begnügen sich die 40 beschriebenen Versuche bzw. Versuchsreihen mit dem in jeder normalen Schulsammlung vorhandenen Gerät. Die Versuche mit der Nipkowscheibe werden ergänzt durch solche zur elektronischen Bildzerlegung. Insgesamt für Arbeitsgemeinschaften ein willkommener Beitrag!

F. Bock

Zeitschriftenschau

Deutschunterricht für Ausländer, Hueber, München, Jahrgang 1967 liegt jetzt vollständig vor. Wir weisen auf folgende Beiträge hin: Probleme der persisch sprechenden Völker beim Erlernen der deutschen Sprache; Sprachnorm und Sprachwandel, ihr Spannungsverhältnis im heutigen Deutsch; Methoden und Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht; Grundstrukturen der deutschen Sprache; Möglichkeiten und Grenzen des Unterrichts mit Tonband und im Sprachlabor im Unterricht mit Kindern; Über Fernunterricht und Fernstudium in der Bundesrepublik; Das Thema Musik im deutschen Gedicht.

Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar", Ehrenwirth, München, Heft 8/9 mit fünf Beiträgen über Sprachenentwicklung, Lesenlernen, Lesenlernen im Kindergarten, Leseschrift; in Heft 10 Erweiterung des Wortschatzes und Begriffspflege in der Grundschule; in Heft 11 Zur literarischen Bildung in der Grundschule; Das Bilderlesebuch, ein Weg zum vorschulischen Lesenlernen.

Westermanns Pädagogische Beiträge nehmen in Heft 11 mit zwei Arbeiten zur Aufklärungswelle Stellung: Fragen zur Wirkung der Sexualaufklärung; Aufklärung über Aufklärung. Unsere Kindergärtnerinnen können den zweiten Bericht über Ingo lesen: Lesenkönnen mit viereinhalb.

Westermanns Geographische Rundschau widmet sich in Heft 11 Südasien, insbesondere Indien, Malaysia und Nepal, ihrem Klima, ihrer Viehwirtschaft und der Industrialisierung und bringt zum Bericht „Auf Kulipfaden durchs östliche Nepal" eine vierseitige Bildbeilage.

Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Wie in „Deutschunterricht für Ausländer" auch hier in Heft 5 das Thema „Fernunterricht und Fernstudium im Vergleich mit anderen Unterrichtstypen", dazu die Fortsetzung des Beitrages „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Vorschläge zur Abgrenzung.

Welt und Wort, Heliopolis, Tübingen, will mit seinem Hauptbeitrag in Heft 11 Verständnis für die Literaturgattung Roman, mit seinem sich wandelnden Begriff und seiner Theorie wecken: Romantheorie und Romanpoetik.

schule aktuell, Finken-Verlag, Oberursel, spricht in Heft 11 über den Einsatz des Sprachlabors im Englisch-Anfangsunterricht der Hauptschule und bringt für alle, die sich um Lehrerbildung bemühen in Heft 12: Gedanken zur Neuordnung der pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, schließt den Jahrgang mit dem Thema: Zur literarischen Erziehung in der Volksschule und in der Hauptschule, nimmt Stellung zum Begriff Gesamtunterricht, was er früher war und wie er heute verstanden werden sollte.

Westermanns Monatsmagazin beendet das Jahr 1968 mit einem prächtigen Weihnachtsheft, textlich eingestimmt durch Manfred Hausmann, bildlich untermalt durch acht Farbtafeln des Isenheimer Altars, mit Ausblicken auf die Münchner Olympiade, eine Salome-Aufführung dort, auf Wintersportfreuden in den Alpen und auf eine Reise nach Brasilien: In den Schatzbergen der Terra roxa. R. Schröter

Wo gibt es das sonst? Für 100,- DM monatlich einen Anspruch auf 40.000,- DM Baugeld!

Das ist nur ein Beispiel. Selbstverständlich können Sie bei uns selbst bestimmen, wieviel Sie monatlich sparen wollen. Sie brauchen sich nur für einen unserer drei Tarife zu entscheiden.
Sie sehen: Es lohnt sich, die besonderen Leistungen Ihrer Selbsthilfeeinrichtung zu kennen und zu nutzen. Fordern Sie noch heute unsere ausführliche Informationsschrift an. Wir senden sie Ihnen kostenlos zu.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Modernes Spanisch

Zu diesem erfolgreichen Lehrbuch von Halm / Moll Marqués (3. Auflage — DM 6,80, Hueber-Nr. 4003) sind jetzt auch „Übungen für Klasse und Sprachlabor" lieferbar:

3 Tonbänder
Geschw.: 9,5 cm/sec, Laufzeit 180 Min.
DM 198,—, Hueber-Nr. 5.4003

Textheft: DM 2,80, Hueber-Nr. 4.4003

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Lehrerehepaar mit 3 Kindern sucht an einer DS im Ausland neuen Wirkungskreis

Sie: Hauptlehrerin (36 J.)

Er: Fachlehrer für Werken und Bildhaftes Gestalten (sowie Handwerksmeister)

Gesamtschule wäre erwünscht.

Angebote an DLiA - rö



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

DORA SCHULZ / HEINZ GRIESBACH

Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Mittelstufe

Moderner deutscher Sprachgebrauch

Ein Lehrgang für Fortgeschrittene

4. Auflage, XXII, 333 Seiten, 8 Farb- und 8 Schwarz-Weiß-Tafeln, Linson DM 14,80, Hueber-Nr. 1.1010, kart. DM 12,80, Hueber-Nr. 1010

Ergänzungsmaterial:

Lehrerheft: 83 Seiten, kart. DM 4,80, Hueber-Nr. 2.1010

Schülerheft: 152 Seiten, kart. DM 6,80, Hueber-Nr. 3.1010

2 Tonbänder mit Aufnahme von Lehrbuchtexten: Halbspuraufzeichnung mit freier Schülerspur; Geschw: 9,5 cm/sec, 13 cm ϕ, Laufzeit 74 Minuten, DM 78,—, Hueber-Nr. 4.1010

2 Schallplatten mit Aufnahme von Lehrbuchtexten: 33 U/min, 25 cm ϕ, Laufzeit 64 Minuten, DM 18,—, Hueber-Nr. 5.1010

Der Band weist den Weg zur vergleichenden Einsicht in die Verschiedenheit des Sprachbaus und zum selbständigen Erfassen komplizierter Texte. Er kann sowohl im Fortgeschrittenen-Unterricht wie im Selbststudium durchgearbeitet werden.

RUDOLF GROSSMANN

Geschichte und Probleme der lateinamerikanischen Literatur

699 Seiten, 4 Karten, Linson DM 44,—, Hueber-Nr. 6547

Professor Grossmanns Werk ist in zweierlei Hinsicht ein Novum: es ist die bisher umfassendste Literaturgeschichte Lateinamerikas, die in deutscher Sprache erschienen ist; gleichzeitig kann es den Anspruch erheben, die erste Darstellung zu sein, die den europäischen Literaturbegriff zugunsten einer spezifisch lateinamerikanischen Betrachtungsweise zurückstellt. Es werden also „hohe" wie „niedere" Literatur behandelt, so wie sie sich aus ihren politischen, sozialen, wirtschaftlichen und allgemein geistig-kulturellen Hintergründen heraus entwickelt hat.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Wir lernen Deutsch

Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland



Herausgegeben von G. Mahler und R. Schmitt

Erster Teil: VIII, 228 Seiten, zahlreiche Abb., Linson	DM 9,80	(6875)
Beihefte		
Türkisch	DM 4,80	(6876)
Englisch	DM 5,80	(6881)
Spanisch	im Druck	(6882)
Portugiesisch/Brasilianisch	im Druck	(6883)
Persisch	in Vorbereitung	(6885)
Arabisch	in Vorbereitung	(6884)
Französisch	in Vorbereitung	(6891)
Zweiter Teil: VIII, 176 Seiten, zahlreiche Abb., Linson	DM 9,80	(6877)
Wortschatz		
Türkisch	DM 3,20	(6878)
Englisch	DM 3,20	(6879)
Spanisch	im Druck	(6886)
Portugiesisch/Brasilianisch	im Druck	(6887)
Persisch	in Vorbereitung	(6889)
Arabisch	in Vorbereitung	(6888)
Französisch	in Vorbereitung	(6892)

Bitte fordern Sie unseren Prospekt „Diesterweg in der Auslandsschule" an.

Diesterweg

6 Frankfurt/Main
Hochstraße 31

Zimmermann, Werner / Schöneberg, Hans

Praxis der Arbeitslehre

92 Seiten, kartoniert DM 9,80

Zwei in sich geschlossene Lehrgänge (Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsskizzen, Unterrichtsmodelle) zur technisch-wirtschaftlichen Grundbildung werden hier vorgelegt. Die Diskussionen der bekannten Probleme sind in der Abhandlung an Hand exemplarischer Fälle aufgezeigt und geben der Lehrerin und dem Lehrer ohne Erfahrung auf diesem Gebiet willkommene Handreichungen.
Aus dem Inhalt:
Das Fahrrad: Bau und Funktion des Fahrrades; Industrielle Produktion von Fahrrädern; Wirtschaftlichkeitsfragen.
Der Elektromotor:
Montage eines Gleichstrom-Kleinmotors; Aufbau und Inbetriebnahme eines serienmäßig hergestellten Wechselstrom-Kleinmotors; Elektromotoren und andere Antriebsmaschinen; Industrielle Probleme.

Stratmann, Karlwilhelm

Hauptschule und Arbeitslehre

160 Seiten, kartoniert DM 14,80

Die Studie beschränkt sich auf eine erste Sichtung der Literatur zur Arbeitslehre. Sie zeigt aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit einer zeitgemäßen Schulreform auf. Ihr Anliegen ist es, die Didaktik dieses „Faches" zu ordnen und zu referieren. Sie stützt sich vor allem auf jene Literatur, die seit der Veröffentlichung des „Rahmenplanes" erschien und die sich auf die dort projektierte Hauptschule und die Hinwendung dieser Schule zur modernen Berufs- und Wirtschaftswelt bezieht. Das schließt ein, daß die Darstellung zwar gewisse Einseitigkeiten der Diskussion um die Arbeitslehre — etwa die starke Betonung der „praktischen" Arbeit als manuelle Arbeit in Schulwerkstätten — kritisch anmerken, aber nicht grundsätzlich umgehen konnte.

Messelken, Hans

Drei Aspekte der anthropologischen Sprachtheorie

96 Seiten, kartoniert DM 9,80

Die Sprache ist das wichtigste Handwerkszeug des Lehrers. Die Frage nach der Sprache und ihren anthropologischen Voraussetzungen verweist deshalb unmittelbar in das Gebiet der Pädagogik. Deshalb wurden in dieser Untersuchung Voraussetzungen und Strukturen der Sprache nach dem anthropologischen System entwickelt, wie es von Herder begründet und von Gehlen ausgebaut wurde. Die Problematik des Themas geht aus der Darstellung des philosophischen Standorts der anthropologischen Sprachtheorie hervor.

Höffe, Wilhelm

Gesprochene Sprache

168 Seiten, kartoniert DM 12,80

Beiträge künden sich als partielle Untersuchungen an, und sie sind es auch in Höffes lesenswertem Buch; sie sind Untersuchungen an partiellen Gegenständen, und dennoch: in diesen neuen Beiträgen ist Sprache immer als Ganzes gegenwärtig. — Unter „Sprechkunde" und „Sprecherziehung" finden sich einige Beiträge, die sich dank ihrer Wissenschaftlichkeit und Dichte den phonetischen Untersuchungen an die Seite stellen lassen. Wo sich der Autor mit „Anmerkungen für Lehrer" begnügt, tauchen gleichviel gelegentlich Aspekte auf, die in neue oder von der Wissenschaft noch nicht völlig erschlossene Bereiche weisen und bereits einen Einblick in sie gestatten.

Höffe, Wilhelm

Sprechgestaltende Interpretation von Dichtung in der Schule

94 Seiten, kartoniert DM 6,80

Der Ruf nach dem „Vortrag" von Dichtung als den angemessenen Weg zum Erfassen von Sprachkunstwerken ist seit der Jahrhundertwende nicht mehr verstummt. Bisher fehlten Arbeiten, in denen gezeigt wird, in welcher Weise die Erkenntnisse der Sprechkunde sich im Schulalltag verwirklichen lassen. Zu den fünf mitgeteilten Probelektionen nimmt W. Höffe in Anmerkungen und Analysen ausführlich Stellung und vermittelt den Lesern ein anschauliches Bild von Ziel und Weg der erörterten Methode. Mit einem Verzeichnis sprechkundlicher Literatur schließt die für Deutschlehrer aller Schularten wichtige Veröffentlichung.



Aloys Henn-Verlag KG
Wuppertal — Ratingen — Düsseldorf

Probleme des Deutschen als Fremdsprache

Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München

Herausgegeben von Manfred Triesch

216 Seiten, kart. DM 14,80
Hueber-Nr. 1099

Diese Tagung wurde von der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes in Verbindung mit dem Goethe-Institut veranstaltet. Die Themen des Kongresses wurden unter zweierlei Gesichtspunkten ausgewählt. Einmal sollte den Deutschlehrern Gelegenheit gegeben werden, sich durch Forschungsberichte deutscher und ausländischer Wissenschaftler darüber zu informieren, welche Probleme der deutschen Sprache und ihrer Lehre den Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung bilden und wieweit die Wissenschaft in der Auseinandersetzung mit diesen Problemen vorangeschritten ist. Die praktische Seite des Deutschunterrichts wurde in mehreren Vorträgen berücksichtigt. Alle Themen spiegeln die Verpflichtung auf das Allgemeine des Sprachenlehrens und -lernens. Sie reflektieren aber ebenso die Notwendigkeit, sich mit den besonderen Problemen des Deutschunterrichts an Ausländer auseinanderzusetzen. Ganz allein auf diese besonderen Fragen bezogen waren die vier Arbeitsgruppen, zu denen sich die Teilnehmer an den Nachmittagen in mehreren Gruppen zusammenfanden. Den Tätigkeitsberichten der Gruppenleiter sind in dieser Publikation auch einige informative Einführungsreferate beigegeben. Diese Neuerscheinung vermittelt zahllosen Deutschlehrern, speziell im Ausland, wesentliche theoretische und sprachpraktische Anregungen.

Einige der behandelten Themen:

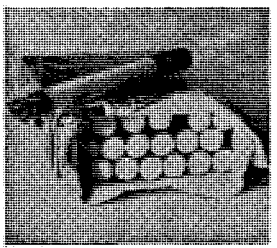
Ist Deutsch noch eine Weltsprache? – Sprachnorm und Sprachwandel – Bewertung der Unterrichtsergebnisse – Forschungsbericht: Gesprochene Sprache – Forschungsbericht: Syntax und Semantik – Zur Methodik und zu den Zielsetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts – Der audio-visuelle Unterricht in sprachwissenschaftlicher Sicht – Tendenzen in der zeitgenössischen deutschen Literatur
Entwicklung von Unterrichtsmaterial – Textarbeit im Unterricht – Probleme des Fremdsprachenunterrichts mit Bezug auf die Muttersprache und grammatische Systematik – Fachsprache im Unterricht.

---

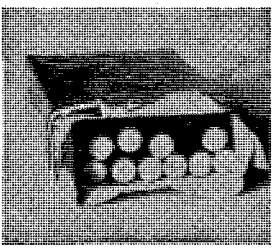
sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

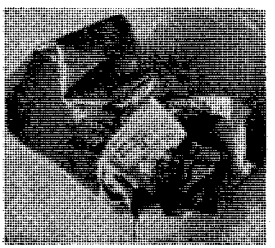
Sie können die WELT in dieser Zeit lesen.



Oder in dieser Zeit.



Und sogar in dieser Zeit.



Eines können Sie kaum:

die WELT so lesen, daß dabei nichts für Sie herauskommt.

Denn die WELT ist so gemacht, daß Sie keine bestimmte Zeit brauchen, um von der Lektüre zu profitieren.

Wenn Sie den präzisen Überblick in kürzester Zeit suchen: Sie bekommen ihn durch die WELT. Wenn Sie die Nachricht hinter der Nachricht suchen: Sie bekommen sie durch die WELT.

Die Londoner TIMES sagt das so: „Die angelsächsische Praxis, daß die wichtigste Nachricht an der Spitze stehen muß, wird von der WELT vorbildlich gepflegt."

Ob Sie querlesen, gründlich lesen oder studieren - die WELT gibt Ihnen Klarheit über das, was heute wichtig ist und morgen wichtig sein wird: in Politik und Wirtschaft, in Kultur und Wissenschaft.

Doch überzeugen Sie sich selbst: Der Gutschein berechtigt Sie, sich einige Zeit lang die WELT kommen zu lassen. Auf unsere Kosten und ohne jede Verpflichtung für Sie.

DIE WELT
UNABHÄNGIGE TAGESZEITUNG FÜR DEUTSCHLAND

Gutschein

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.)

Ja, ich mache von Ihrem Angebot Gebrauch. Bitte senden Sie mir einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT. Irgendwelche Kosten oder Verpflichtungen entstehen für mich nicht.

R 11 / 29 / V 32

Name _____

Ort _____

Straße _____

Telefon _____ Beruf _____

Wenn Ihre Anforderung bis zum 1. des Monats vorliegt, können wir ab Mitte, sonst ab Mitte des nächsten Monats liefern.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 3 März 1969

XVI. JAHRGANG MÄRZ 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Der Deutschunterricht an den Grundschulen der Tschechoslowakei . . . . . G. Tvrdík Seite 57
2. Deutschlehrer auf der Insel Madagaskar . . . . . Cl. Geiges Seite 60
3. Vom Bildungsnostand zur Bildungsexplosion . . . . G. Lepiorz Seite 66
4. Die Aufgaben der Zentralstelle . . . . . Seite 70
5. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12. 8. 1968 . . . . . Seite 71
6. Mitteilungen . . . . . Seite 72
7. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 73
8. Aus aller Welt . . . . . Seite 74
9. Büchertisch . . . . . Seite 78
10. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 84

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 1772 88 — Konto Nr. 186 405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Der Deutschunterricht an den Grundschulen der Tschechoslowakei

Von Gottfried Tvrdík, Teplitz (ČSSR)

Vierundzwanzig Jahre mögen im Leben eines Menschen ein gutes Stück Wegstrecke bedeuten. Hier sollen nun die 24 Jahre nachgezeichnet werden, in denen sich die Stellung der deutschen Sprache in der Tschechoslowakei von Grund auf geändert hat. Dabei war das Schicksal der Sprache eng mit dem Schicksal derer verbunden, die diese Sprache zur Muttersprache hatten.

Nach 1945 war der bloße Klang des Deutschen, der verhaßten Sprache der Hitler-Diktatur, imstande, Unwillen oder unwirsches Einschreiten hervorzurufen. Wer damals von Deutschunterricht an den Schulen gesprochen hätte, der hätte ein kategorisches Niemals zur Antwort bekommen. Ich vermag nicht genau zu sagen, wann diese unmittelbare Nachkriegszeit für die deutsche Sprache in unserem Lande und für die, die sich ihrer als Muttersprache bedienten, zu Ende ging. Etwa nach drei Jahren war es so, daß man nicht mehr befürchten mußte, wegen des Gebrauchs des Deutschen gemaßregelt zu werden, wobei allerdings Ausnahmen für die Bestätigung der Regel gelten mögen. Die Worte von Präsident Gottwald, ein Deutscher sei nicht wie der andere, wurden zu einer Art Legitimation für den Gebrauch der deutschen Sprache, und man fand sich schließlich bereit, sie als geistigen Besitz der im Lande gebliebenen Deutschen anzuerkennen und als Sprache des Nachbarn zu respektieren.

Den ersten Schritt auf dem Wege zur Rechtfertigung der deutschen Sprache in unserem Staate haben die Deutschen getan, die hier geblieben waren und deren Verhältnis zur Umwelt trotz aller Hindernisse immer ausgeglichener wurde. 1949 konnten wir in der erzgebirgischen Stadt Platten eine der ersten deutschen Kulturgruppen gründen, drei Jahre später eine weitere unter Mitarbeit entgegenkommender Tschechen in Teplitz. Das Interesse am Deutschen begann zumindest im Grenzgebiet wieder zu erwachen. 1950 hatte ich in Platten erstmals versucht, deutsche Kinder in zusätzlichem Unterricht an ihre Muttersprache heranzuführen. Offensichtlich war dieser aufrichtig gemeinte Versuch noch etwas verfrüht, aber vier Jahre später tauschte man in zahlreichen Zusammenkünften seine Meinung darüber aus, wie den deutschen Kindern die Erlernung der Muttersprache gesichert werden könnte. Man erörterte die Möglichkeiten eines muttersprachlichen Deutschunterrichts und sprach sich für die Errichtung deutscher Grundschulen oder wenigstens für einen zusätzlichen Deutschunterricht aus. Obwohl es nicht an Befürwortern deutscher Schulen gefehlt hatte, fiel die Entscheidung zugunsten der Sprachzirkel. Vorerst durften nur deutsche Kinder sie besuchen, später auf die Fürsprache der Eltern auch Kinder, die tschechisch-deutschen oder slowakisch-deutschen Familien entstammten. Voraussetzung für die Errichtung eines deutschen Sprachzirkels war nach den Bestimmungen, daß wenigstens zehn Schüler, gegebenenfalls aus verschiedenen Klassen, daran teilnahmen. Waren es mehr als dreißig, so wurde die

Bildung eines zweiten Zirkels empfohlen. Der Unterricht begann im dritten Schuljahr und wurde in meist zwei Wochenstunden bis zum letzten Jahr der Grundschule durchgeführt. Das war früher das achte und ist nun das neunte Schuljahr. Für den Unterricht wurde ein dreiteiliges Werk mit dem Titel „Deutsch 1—3" geschaffen, wobei jeweils ein Teil für zwei Schuljahre berechnet war.

Der Besuch der Grundschule ist für alle Kinder verbindlich. Erst nach dem neunten Schuljahr können die Jugendlichen eine Fachschule besuchen oder in weiteren drei Jahren an einer Allgemeinbildenden Mittelschule die Hochschulreife erwerben.

Allmählich bemühten sich auch viele tschechische und slowakische Eltern darum, für ihre Kinder die Erlaubnis zum Besuch der deutschen Sprachzirkel zu erhalten, ganz im Gegensatz zu manchen deutschen Eltern. Als 1960 die neue Verfassung der Tschechoslowakei verkündet wurde, fehlte darin eine für die hier ansässigen Deutschen entscheidende Bestimmung: ihre Anerkennung als nationale Minderheit, wie diese den Ungarn, den Polen und den Ukrainern gewährt wurde. Von diesem Rückschlag hat sich der muttersprachliche Deutschunterricht nicht wieder erholt. Wo er sich behauptet hat, ist dies meist dem Verstehen und Entgegenkommen tschechischer und slowakischer Kollegen zu danken, aber auch denen, die den schwierigen Sprachunterricht in diesen Zirkeln weiterführten.

Dafür war das Interesse am Erlernen von Fremdsprachen überhaupt lebendig geworden, und dies kam vor allem dem Deutschen zugute. Auch an den zuständigen Stellen hatte man sich damit befaßt, daß der Bedarf an Menschen, die über gute Sprachkenntnisse verfügen, ständig wuchs. Schließlich wurde an den Grundschulen von der siebenten Klasse an Englisch-, Französisch- und Deutschunterricht als Fakultativunterricht zugelassen. Im Schuljahr 1961/62 wurde dieser Unterricht erstmals an einigen Schulen eingeführt. Voraussetzung war eine Mindestanzahl von 15 Interessenten für eine Abteilung. Es wurden Lehrbücher für die drei obersten Klassen geschaffen, wobei die Deutschbücher unter der Leitung von Dr. Eduard Beneš entstanden, einem Wissenschaftler, dessen Kenntnisse und Forschungsergebnisse über die Grenzen unseres Landes hinaus geschätzt sind.

In den drei Jahren des Deutschunterrichts an der Grundschule soll sich der Schüler Kenntnisse aneignen, die ihn befähigen, sich in den geläufigsten Alltagssituationen in der Fremdsprache auszudrücken. Freilich halten nicht alle Schüler drei Jahre durch, sei es daß sie die Schwierigkeiten des Sprachunterrichts unterschätzten oder daß der Lerneifer mit der Zeit nachläßt.

Die folgenden Zahlen mögen den Anteil der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht an den Grundschulen der ČSSR verdeutlichen. Die Angaben sind der Fachzeitschrift „Cizí jazyky ve škole" (Fremde Sprachen in der Schule), Jg. XI-1967/68, Nr. 5, entnommen.

Danach besuchten im Schuljahre 1965/66 insgesamt 40.414 Schüler der neunten Grundschulklassen den fakultativen Fremdsprachenunterricht. Von diesen Schülern widmeten sich 33.630, also 83,2 %, dem Deutschunterricht, 4.513 oder 11,2 % lernten Englisch und 2.271 oder 5,6 % wählten Französisch als Fremdsprache. An den Allgemeinbildenden Mittelschulen war das Verhältnis

im gleichen Zeitraum wesentlich anders. Hier nahmen am Deutschunterricht 49 %, am Englischunterricht 28 % und am Französischunterricht 21 % der Schüler teil, während sich die restlichen 2 % anderen Fremdsprachen widmeten.

Über den Wandel der Schülerzahl während eines Deutschlehrgangs von drei Jahren an den Grundschulen gibt die folgende Übersicht Auskunft:

7. Klasse 15. 9. 1964	8. Klasse 15. 9. 1965	9. Klasse 15. 9. 1966
53.797 Schüler = 100 %	47.482 Schüler = 88 %	33.630 Schüler = 62 %

Es fehlt nicht an Stimmen, die das sehr einseitige Verhältnis in der Sprachenverteilung, das klare Übergewicht des Deutschen, zu korrigieren wünschen. Das geht freilich an den höheren Schulen mit ihrem Pflichtunterricht in Fremdsprachen leichter als an den Grundschulen, wo neben dem obligatorischen Russischunterricht (ab Klasse vier) die Wahl der zweiten Fremdsprache von der Auffassung der Eltern, dem Interesse der Schüler und auch von den Möglichkeiten abhängt, die der Schule jeweils gegeben sind. Warum wird nun von den Jugendlichen dem Deutschen wenigstens vorläufig der erste Rang unter den westlichen Fremdsprachen eingeräumt?

Trotz des jähen Abbruches der deutsch-tschechoslowakischen Beziehungen, die der unheilvolle Krieg mit sich brachte, wirkt hier zweifellos eine Jahrhunderte währende Gemeinsamkeit nach. Die Geschichte der Deutschen war immer sehr eng mit der Geschichte der Tschechen und Slowaken verknüpft. Trotz mancher nationaler Zwistigkeiten kann man das Zusammenleben dieser Völker wohl kaum als einen Zustand ständiger Angriffe und stets bereiter Abwehr hinstellen. Des Gemeinsamen gibt es so vieles, daß es an der Zeit wäre, mehr und in breitesten Kreisen darüber zu sprechen. T. G. Masaryk, der erste Präsident der Tschechoslowakei, hat es so ausgedrückt: „Böhmen ist ein ganz eigenartiges Beispiel eines gemischtsprachigen Landes; in keinem anderen Land sind zwei Nationalitäten so untermischt und sozusagen ineinander verwoben wie in Böhmen."

Dem ist kaum etwas hinzuzufügen. Heute werden die Möglichkeiten geistigen Austauschs immer größer. Rundfunk und Fernsehen kennen keine Grenzen, die Presse schickt sich an, diese mit wachsendem Erfolg zu überwinden, Bücher bringen Unterhaltung und neues Wissen, das Gespräch mit dem Gast aus dem benachbarten Ausland wird immer öfter gesucht und gefunden. Für all das ist die Sprache der Schlüssel, den immer mehr Menschen in ihren Besitz bringen wollen, um die Türen und Tore in den Mauern aufzuschließen, die die Menschen voneinander trennen. Die Wirtschaft der deutschsprachigen Nachbarn der Tschechoslowakei ist erstarkt. Wer aber handeln und verhandeln will, muß mit dem anderen ein Gespräch pflegen. So könnte man noch vieles anführen.

Eines jedoch scheint erst im Werden begriffen zu sein: das echte, menschliche Vertrauen. Erst wenn dieses Vertrauen da ist, wird die Kenntnis einer Fremdsprache zum wirklichen Besitz. Darum müssen wir unseren Schülern immer aufs neue aufzeigen, was die Sprache des Nachbarn für Völker bedeutet, die das

Leben selbst miteinander verbunden hat. Die Kinder an unseren Schulen können sehr aufgeschlossen sein. Man sollte das große Interesse, das der deutschen Sprache entgegengebracht wird, dadurch erwidern, daß man auch den Anteil der kleinen Völker der Tschechen und Slowaken am kulturellen Erbe Europas anerkennt. Auch wäre es nützlich, wenn man in Deutschland den Sprachen der kleineren Nachbarvölker mehr Beachtung schenkte. Man sollte aber auch alles tun, um das vielfach noch verzerrte Bild zu korrigieren, das man sich bei Deutschlands Nachbarn von jenen macht, die Deutsch ihre Muttersprache nennen. Das neu erwachte Interesse an der deutschen Sprache darf nie als Selbstverständlichkeit hingenommen werden.

„Man sollte nicht außer acht lassen, daß Germanist in Prag zu sein niemals ein Beruf war, der es sich erlauben konnte, auf breitere politische Erwägungen zu verzichten", sagte Professor Eduard Goldstücker auf der Konferenz über die Prager deutsche Literatur im Jahre 1965. Der Bogen ist noch weiter zu spannen: Man kann nicht Mittler der deutschen Sprache im besonderen sein, ohne Vermittler zwischen den so eng verwandten Belangen von Deutschen, Tschechen und Slowaken im allgemeinen zu werden. Wenn das Interesse an der deutschen Sprache in unserem Lande anhalten soll, so muß es von vielen unvoreingenommenen menschlichen Beziehungen zwischen den Angehörigen dieser Völker im Herzen Europas getragen sein.

„Brána jazyků otevřená — Das Tor der Sprachen steht offen" ist der Titel eines Werkes des großen tschechischen Theologen und Erziehers Jan Amos Komenský (Comenius). Möge mit der deutschen Sprache ein neuer Geist der Verbundenheit zwischen unseren Völkern seinen Einzug halten!

Deutschlehrer auf der Insel Madagaskar

Von Dr. Claus Geiges, Fianarantsoa (Madagaskar)

Zum erstenmal hat das Auswärtige Amt in Bonn für das Schuljahr 1968/69 über die Kultusministerien der Bundesländer Lehrkräfte für den Deutschunterricht an Regierungsschulen in den frankophonen Ländern des schwarzen Afrikas vermittelt. Dieses neue Aufgabengebiet ergab sich dadurch, daß immer mehr französische Lehrer ins Mutterland zurückberufen werden, da Frankreich auf die Dauer die große finanzielle Belastung nicht mehr tragen kann. Zum andern wünschen die einheimischen Regierungen, daß der Fremdsprachenunterricht mehr und mehr von Lehrern aus den jeweiligen Ländern erteilt wird. So sollen in den kommenden Jahren auch Engländer, Kanadier und Spanier hierfür eingesetzt werden.

Ich selbst entschied mich für „die große Insel Madagaskar" im Indischen Ozean, die die viertgrößte Insel der Erde ist. Sie umfaßt eine Fläche von 596 000 km² und hat rund 6 Millionen Einwohner. Madagaskar ist von der südostafrikanischen Küste durch die 400 km breite Straße von Mozambique getrennt, nimmt aber in jeder Beziehung eine Sonderstellung im afrikanischen Raum ein. Seine Bewohner betrachten sich nicht als Afrikaner... Das Mada-

gassische ist eine indonesische Sprache. Hinsichtlich der Beziehungen Madagaskars zu den afrikanischen Ländern betont Staatspräsident Philibert Tsiranana immer wieder die Selbständigkeit der madagassischen Politik, ebenso gegenüber Europa. Er wünscht andererseits eine enge Verbindung mit dem westlichen Europa, besonders mit Frankreich, dem Madagaskar verdankt, daß es assoziiertes Mitglied der EWG ist. Er vertritt den Gedanken der Neutralität zwischen den beiden Blöcken. Die engen wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zum frankophonen Afrika sollen gefestigt und später soll vielleicht eine lockere Union mit den ostafrikanischen Ländern eingegangen werden.

Die Bevölkerung der Insel ist eine Mischrasse aus den verschiedenen Stämmen der Urbevölkerung, aus Ozeaniden, Negern, Indern, Persern, Indonesiern, Chinesen, Arabern und Europäern. Besonders die Chinesen, die Inder, zum Teil auch die Araber und Europäer beharren auf der Reinerhaltung ihrer Art und Kultur, was sich vor allem im religiösen Bereich zeigt. Allerdings wird dies immer schwieriger. Seit der Jahrhundertwende haben die christlichen Missionen große Erfolge zu verzeichnen. So scheint das Hochland überwiegend katholisch zu sein. Neben den sieben staatlich anerkannten protestantischen Konfessionen gibt es zahlreiche Sekten: Adventisten, Methodisten, Mormonen usw. und neuerdings auch Zeugen Jehovas. Neben Moslems, Hindus und Buddhisten sind im Landesinnern und im Süden weite Bevölkerungskreise noch Anhänger des Animismus. Im übrigen sind Christliches und Heidnisches nicht immer leicht zu trennen, was sich am deutlichsten in den traditionellen Bräuchen eines ausgeprägten Totenkultes zeigt.

Geographisch bietet Madagaskar fast jede in Afrika vorkommende Landschaft: Tropischen Regen- und Urwald von der Ostküste landeinwärts, Hochwald und kahles Hochgebirge im Innern bis zu 2800 m, Steppen und Savannen, rote und weiße Sandwüste. Eine reiche Tierwelt bevölkert die Wälder. Allerdings fehlen Raub- und Großwild fast ganz. In manchen Flüssen gibt es noch Krokodile; die Ostküste ist mit Haien aller Art verseucht, die das Baden nahezu unmöglich machen und jedes Jahr ihre Opfer fordern. Büffel und Wildschweine gibt es zu jagen. Die Schlangen sollen ungefährlich sein, dagegen muß man sich vor einigen Skorpionarten in acht nehmen. Mannigfaltig ist die Vogelwelt, und Madagaskars Schmetterlinge sind berühmt. Eine Besonderheit sind die Lemuren (Halbaffen), die sonst nirgends mehr frei vorkommen sollen. Öfter trifft man auf Botaniker, die besonders an der Westküste nach seltenen Pflanzen suchen. Seltene Steine bekommt man sogar an der Haustüre angeboten.

1960 erklärte die Republik Madagaskar ihre Unabhängigkeit, ohne jedoch auf eine enge Verbindung zu Frankreich zu verzichten. Die Republik Madagaskar gilt als der stabilste und fortschrittlichste Staat unter den afro-asiatischen Entwicklungsländern. Der führende Politiker ist der ehemalige Lehrer und bekennende Katholik Philibert Tsiranana, Präsident und Regierungschef, wozu er am 1. Mai 1959 mit 113 von 114 Stimmen gewählt wurde. Seine Volkstümlichkeit hat ihm den Namen „Papa Tsiranana" eingebracht. Sein Leitmotiv ist: „Sozialismus in Freiheit." Eine straffe Autorität des Staates und seiner befähigten Beamten hält er für unbedingt notwendig, solange Madagaskar ein armes Land und seine Einheit nicht dauerhaft gesichert ist. Er kennt die Schwächen seines Staates und pflegt bei jeder Gelegenheit Kritik und Eigen-

kritik zu üben. Er will keinen Beamtenstaat (die Beamtenschaft hat seit der Ausrufung der Unabhängigkeit 1960 von 12 000 auf 50 000 zugenommen, denn Beamter sein bedeutet Sicherheit, trotz des oft nur geringen Einkommens), sondern einen Staat aus selbständigen, arbeitsamen und fortschrittlichen Bürgern.

Die weitaus mächtigste Partei ist die von Tsiranana geführte PSD, die Parti Socialiste Démocratique, die ein enges Freundschaftsverhältnis zur deutschen SPD hat. Die Mitarbeiter der Friedrich-Ebert-Stiftung, hier als Fondation Philibert Tsiranana bekannt, gehören zu den angesehensten Fremden und zu den einflußreichsten Deutschen. Neben verschiedenen unbedeutenden Splitterparteien spielt die einzige, schlecht definierbare Oppositionspartei AKFM im Augenblick eine geringe Rolle. Die Sitzverteilung im Parlament ist etwa 97 : 3. Der Verwaltungsaufbau ähnelt dem des zentralistischen Frankreich: Gemeinde, Kanton, Arrondissement (Sous-Préfecture), Département (Préfecture). Um aber der Vielgestaltigkeit und den einzelnen Stammesgebieten Rechnung zu tragen, stehen darüber noch die sechs Provinzen mit ihren einflußreichen Chefs de Province, die zum Teil Ministerrang haben: Tananarive, Tamatave, Fianarantsoa, Tuléar, Majunga und Diégo Suarez.

Die „Présence française" ist in allen öffentlichen und privaten Bereichen zum Wohl des Landes noch stark bemerkbar. Im Unterrichts-, Militär- und Verwaltungswesen finden sich Franzosen bis in die höchsten Ämter. Zwei Franzosen sind als Minister im Kabinett. Sie werden aber als madagassische Beamte betrachtet. Auch mir hat man bei meiner Ankunft erklärt, daß ich, solange ich hier sei, sozusagen höherer madagassischer Beamter sei, und mir einen Marschbefehl (ordre de route) in die Hand gedrückt. Die 1967 gegründete und von Frankreich finanzierte Universität in Tananarive trägt den Namen „Charles de Gaulle". Der französische Einfluß ist auch in der Presse vorhanden, deren Auflagenziffern für europäische Begriffe jedoch sehr gering sind. So hat die objektivste und angesehenste, von Jesuiten herausgegebene Wochenzeitung „Lumière" eine Auflage von 3000, die verbreitetste Tageszeitung „Courrier de Madagascar" eine solche von 16 000 Exemplaren.

Um an meinen neuen Dienstort zu kommen, wählten meine Frau und ich die Schiffsreise. Die Vorbereitungen entsprechen denen eines Lehrers an einer deutschen Auslandsschule. Der Weg führte von meinem deutschen Dienstort Bühl in Baden mit dem Wagen nach Marseille, wo wir uns einige Tage aufhielten. Dies erwies sich wegen des Gepäcks als sehr nützlich.

Am 3. September verließen wir Marseille mit der „Pierre Loti", einem französischen Schiff der Messageries Maritimes, die zur Zeit als einzige Schiffahrtsgesellschaft diese Linie befahren. Man hatte uns Touristenklasse mit einer Aufzahlung gewährt. Die Fahrt war angenehm, unterhaltsam und ermöglichte nach all den Vorbereitungen die verdiente Ruhe und Muße. Allerdings wurde sämtlichen französischen Kollegen die Reise 1. Klasse bezahlt, obwohl sie ein Recht auf jährlichen Heimaturlaub haben. Dies sollte in Zukunft auch den deutschen Lehrern zugestanden werden.

Wir legten in Dakar, Kapstadt und Durban an und umfuhren die Insel St. Helena. Nach 23 Tagen kamen wir in Tamatave, dem Haupthafen Madagaskars, an. Gleich bot sich uns eine erfreuliche Überraschung. Noch bevor die Einreiseformalitäten erledigt waren, kamen drei Herren an Bord, um uns mit

dem Wagen abzuholen. Sie waren von der Provinzialschulverwaltung im Auftrag des Direktors des Gymnasialschulwesens des Kultusministeriums gekommen. Man gab uns kostenlos eine für hiesige Verhältnisse ordentliche Unterkunft. Auch durften wir während unseres Aufenthalts in Tamatave den Dienstwagen benützen.

Da man in Madagaskar nicht ohne Wagen auskommen kann, vertreten die Herren der Deutschen Botschaft die Auffassung, daß das Auswärtige Amt die Transport- und Zollkosten übernehmen bzw. zurückerstatten sollte. Ich erhielt z. B. von der Deutschen Botschaft verspätet einen Brief, in dem man mir mitteilte, daß man nicht wisse, wie ich von Ansirabé nach Fianarantsoa kommen könne, da weder Flug- noch Bahnverbindung bestehe und die Fahrt mit dem Taxi-Brousse (Kombiwagen für Eingeborene) nicht zumutbar sei. Glücklicherweise hatte ich meinen kleinen Renault!

Mit diesem machten wir uns einige Tage später um fünf Uhr morgens von Tamatave nach der Hauptstadt Tananarive auf den Weg. Man hatte uns als Neulingen empfohlen, wir sollten die 12stündige Bahnfahrt auf uns nehmen und das Auto verladen. Doch wir wagten die 370 km, ungefähr 60 km waren geteert. Auf einer „Staatsstraße" — dazwischen eine fast lebensgefährliche, mit PKW und LKW überladene Flußfähre — brauchten wir 10 Stunden durch den tropischen Urwald, wobei wir nur einige Eingeborenendörfer und zwei Städtchen berührten. In der Hauptstadt erwartete uns ein angenehmes Hotelzimmer.

Zur Besichtigung von Tananarive hatten wir keine Zeit. Wir eilten von Behörde zu Behörde — Zollamt, Finanzministerium, Kultusministerium, wo man mir meinen Marschbefehl mit Uhrzeitangabe überreichte. Überall wurden wir von einem Herrn der Deutschen Botschaft begleitet, sonst hätten wir es nicht so schnell geschafft. Trotzdem mußten wir für unseren fünf Jahre alten Wagen rund 50 000 FMG Zoll bezahlen.

Am folgenden Morgen ging es wieder auf die Straße. Diesmal war sie meist geteert, aber von mehreren langen Baustellen unterbrochen, wo man fast im roten Sandstaub erstickte. Die kurvenreiche Straße führte über die meist bewaldete Hochfläche, die manchmal an den heimischen Schwarzwald erinnerte. Nach 420 km in 10 Stunden waren wir am Ziel. In einem gepflegten Hotel, das uns von der Botschaft empfohlen worden war, verbrachten wir weitere 14 Tage, bis wir eine annehmbare, dauerhafte Unterkunft gefunden hatten. Laut Vertrag wird ein „logement convenable et meublé" vom Staat gestellt. Annehmbare Wohnungen für europäische Begriffe sind kaum vorhanden.

Der Unterricht sollte am 5. Oktober beginnen, doch der neue Direktor kam mit einiger Verspätung, sein Stellvertreter hatte nicht genügend Vollmachten, der Nationalfeiertag, der 14. Oktober, mußte vorbereitet werden, so daß der provisorische Unterricht am 16. Oktober, der einigermaßen regelmäßige Unterricht am 28. Oktober begann.

Die Stadt Fianarantsoa, auch kurz Fianar genannt, liegt ähnlich wie Tananarive auf einer bewaldeten Hochebene, weit zerstreut in 1100 bis 1200 m Höhe. Sie hat wie viele madagassische Städte kein eigentliches Stadtzentrum, man hat den Eindruck, jeder baut sein Haus oder seine Hütte, wo es ihm gefällt, Platz gibt es ja genügend. Das Klima ist für die tropische Zone gemäßigt. Fianar ist eine

Provinzhauptstadt mit ungefähr 40 000 Einwohnern, darunter etwa 3000 französischen Staatsangehörigen und 10 Deutschen. Sie ist Sitz der Provinzverwaltung, einer Préfecture, einer Sous-Préfecture und hat einen Député-Maire. Von Fianar führt eine Bahnlinie an die Ostküste nach dem 170 km entfernten Manakara, wo aber keine größeren Schiffe anlegen. Die Schienen sollen aus ehemaligen deutschen Kolonien stammen. Es bestehen Verbindungen mit dem Taxi-Brousse in die umliegenden Dörfer und Städtchen, sowie einige Omnibus- und Lastwagenfernverbindungen. Leider ist Fianar wegen seiner gebirgigen Lage nicht an das sonst gut ausgebaute Flugnetz angeschlossen. Dafür liegt es aber an der geteerten Höhenstraße, die von Tananarive (Entfernung 420 km) bis etwas über Ambalavao führt und später als Piste weiterverläuft bis nach Tuléar an der 550 km entfernten Westküste und von dort aus noch weiter bis nach Fort Dauphin an der Südspitze (670 km von Fianar entfernt). Bis zur Nordspitze sind es etwa 1500 km.

Es gibt hier 3 annehmbare Hotels, 3 Banken, 2 Postämter, ein französisches Konsulat, mehrere Verwaltungsgebäude, ein Lichtspielhaus, einen Festsaal, eine Kathedrale mit dem Sitz des einheimischen Erzbischofs, mehrere katholische und protestantische Kirchen, eine Moschee und andere religiöse Versammlungsräume.

Der Nationalfeiertag gab mir einen ersten Eindruck von meiner neuen Aufgabe. Mindestens 10 000 Schüler in einheitlicher Kleidung folgten den paradierenden Soldaten, den Mitgliedern der Regierungspartei und den Vereinen. Der Umzug dauerte von 9 Uhr bis 12.30 Uhr. Die Zahl der Schulpflichtigen in Fianar soll 18 000 betragen. Der Kinderreichtum ist sehr groß und wird von Seite der Regierung noch gefördert. Über die Hälfte der Bevölkerung besteht aus Jugendlichen unter 20 Jahren. Der Andrang zu den Schulen ist unvorstellbar. Jeder möchte es einmal besser haben als seine Eltern und Großeltern, die meist in Lehm- oder Bambushütten hausen und von etwas Reis und Maniokwurzeln leben. In einer Volksschulklasse sind bis zu 120 Schüler, im Gymnasium bis zu 50. Fianar hat ein Lycée d'Etat (staatliches Gymnasium), ein Collège d'Enseignement Général (Realschule), ein Internatsgymnasium für Mädchen befindet sich schon lange im Bau, eine Ecole Normale (Lehrerbildungsanstalt), mehrere staatliche Volksschulen, da die allgemeine Schulpflicht eingeführt ist. Ferner gibt es mehrere Privatschulen: ein Jesuitenkolleg, andere katholische und protestantische Höhere Schulen und Volksschulen, sowie Privatschulen verschiedener religiöser und ethnischer Minderheiten. Dazu kommt noch eine 1894 gegründete theologische Hochschule der norwegischen Lutheraner, an der madagassische Theologiestudenten von 4 Norwegern, 2 Amerikanern und 2 einheimischen Dozenten ausgebildet werden. Diesem Seminar wurde 1967 noch eine Schule mit Hauswirtschaftssektor angegliedert, von deutschen Spenden der Aktion „Brot für die Welt" erbaut.

Doch alle diese Schulen reichen noch nicht aus, so daß noch zusätzlich „Centres d'Alphabétisation" entstehen. An den Privatschulen müssen die meisten Schüler ein für hiesige Begriffe hohes Schulgeld bezahlen. Unsere Hausangestellte zum Beispiel erhält einen Monatslohn von 4500 FMG und bezahlt für 2 Kinder monatlich 1600 FMG Schulgeld. Natürlich bringen nur wenige Eltern diese Opfer.

Der staatlich propagierte Bildungsdrang sprengt alle Grenzen. Dies bringt allerdings eine sehr schwerwiegende Problematik mit sich. Jeder, der seinen Namen einigermaßen schreiben kann, hält sich für studiert und will nicht mehr in seinen Heimatort zurückkehren. In der Stadt aber findet er keine Arbeit, da die Industrie fehlt. Also lungert man herum. Fragt man aber einen Schüler nach seinem Berufsziel, so sagt er Jurist, Volkswirt oder Ingenieur, um später Politiker oder hoher Beamter zu werden. Zum Lehrberuf herrscht genauso wenig Andrang wie zur Land- und Forstwirtschaft. Der europäische Wohlstand verführt, und amerikanische Exportfilme wecken Illusionen. Die Jugend will und kann die Problematik einer technisierten und automatisierten Welt nicht erkennen. Immer wieder stelle ich dies in meinem Philosophie-Unterricht fest, wenn ich versuche, das rational-rationelle Denken des Europäers und das meditativ-intuitive Denken des Asiaten und Inders darzustellen und gegeneinander abzuwägen. Man erhofft sich vom technischen Fortschritt das Paradies auf Erden.

Ich selbst unterrichte wöchentlich 18 Stunden Deutsch und 3 Stunden Philosophie an dem staatlichen Gymnasium der Stadt, dem Lycée Raherivelo Ramamonjy, das am 24. Februar 1961 von Staatspräsident Tsiranana eingeweiht wurde. Es ist ein großzügiges, modernes, aber bereits vernachlässigtes Gebäude, das immer noch durch Anbauten vergrößert wird. Dem Gymnasium angeschlossen wurde zu Schuljahrsbeginn eine „Ecole Consulaire", eine vierklassige Volksschule für französische Kinder, von Frankreich unterhalten, die bis zu 50 % Einheimische aufnimmt.

Während das Volksschulwesen mehr und mehr in madagassische Hände übergeht, ist das Gymnasium das genaue Abbild des französischen Lycée vor den in Frankreich vor einiger Zeit begonnenen Reformen. An der Volksschule ist die Unterrichtssprache nach dem Belieben des Lehrers entweder Französisch oder Madagassisch. Letzteres wird aber mehr und mehr gebraucht, auch auf den Behörden, obwohl laut Verfassung beide Sprachen Nationalsprachen sind.

Der gymnasiale Lehrplan entspricht mit wenigen Ausnahmen (so in den Unterklassen verstärkter französischer Sprachunterricht) dem strengen französischen Lehrplan. Die Schüler kennen die europäische und besonders die französische Geographie und Geschichte in- und auswendig. Sie wissen über Cäsar und Vercingetorix Bescheid und haben ein Relief der geologischen Lagerung Burgunds vor sich, von ihrer Geschichte, ihrem Land, ihrer Tier- und Pflanzenwelt wissen sie wenig oder nichts. Jetzt allmählich wurde eine eigene Staatsbürgerkunde eingeführt. Wer war auch schon einmal an der Küste oder in der Hauptstadt! Die ausschließliche Unterrichtssprache ist Französisch, obwohl die Schüler mit wenigen Ausnahmen untereinander und zu Hause Malagasy reden. Englisch ist obligatorisch erste Fremdsprache. Als zweite Fremdsprache wird Deutsch, Spanisch oder Malagasy (!) zur Wahl gestellt, wobei Malagasy relativ wenig gewählt wird, da das literarische Malagasy sehr schwer ist und eine Art Sprachakademie erst dabei ist, eine gewisse Vereinheitlichung herbeizuführen und eine verbindliche Grammatik herauszugeben.

(Fortsetzung folgt)

Vom Bildungsnotstand zur Bildungsexplosion

Zur pädagogischen Situation im Jahre 1969

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

Wie aus einem Bericht des Bundeswirtschaftsministeriums hervorgeht, haben im Jahr 1966 fast 10 Millionen Bundesbürger die öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen besucht, davon 5,8 Millionen die Volksschule, 618 000 die Realschule und 1 Million das Gymnasium. 2,1 Millionen besuchten Berufs-, Berufsfach- und höhere Fachschulen, 17 000 Schüler besuchten Abendschulen und Kollegs, die zur Hochschulreife führen, 305 000 waren an den Hochschulen eingeschrieben. Die entsprechenden Zahlen für 1950 waren 6,8 Millionen Volksschüler, 238 000 Realschüler, 670 000 Gymnasiasten und 128 000 Studierende. — Für das Jahr 1980 rechnet man mit 600 000 Studenten.

Seit der Heidelberger Professor Picht 1964 den „Bildungsnotstand" in der Bundesrepublik anprangerte, ist die Diskussion über Bildungsfragen, Schul- und Hochschulreformen nicht zur Ruhe gekommen. In den vergangenen zwei Jahren stieg dann die Jugend, insbesondere die akademische, selbst auf die Barrikaden, um Reformen zu erzwingen oder zumindest ihre Unzufriedenheit mit dem „Establishment", das die Probleme der Zeit nicht zu bewältigen verstand, zum Ausdruck zu bringen.

Wenn wir uns ein Bild von der pädagogischen Situation zu Beginn des Jahres 1969 machen wollen, so kann es nur darum gehen, Entwicklungen und Tendenzen aufzuzeigen. Einerseits ist alles noch im Fluß, und die Diskussion ist in vollem Gang. Andrerseits erlaubt die Kulturhoheit der Länder, daß in jedem Bundesland eigene Modelle entwickelt und erprobt werden. Immer wieder ertönt der Ruf nach einem Bundeskultusministerium, und im Dezember 1968 hat der Bundestag bei der Verabschiedung der Finanzreform auch die Rahmenkompetenz des Bundes für Bildungsplanung und Hochschulwesen beschlossen. Aber letzten Endes erfordert die verschiedene Struktur der Bundesländer verschiedene Lösungen: die Stadtstaaten haben andere Probleme und Möglichkeiten als die Flächenstaaten, die dichtbesiedelten Industrieländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen andere als die mehr landwirtschaftlich orientierten Länder, und schließlich spielt auch die politische Zusammensetzung der Landesparlamente eine entscheidende Rolle.

Der Pädagoge mag es zwar bedauern, daß die Entscheidungen über Fragen der Erziehung nicht den Fachleuten überlassen bleiben. Tatsache ist aber, daß Bildung und Erziehung heute nicht mehr eine persönliche Angelegenheit oder Sache der Schule sind, sondern eine der wichtigsten politischen Aufgaben überhaupt. Was Friedrich List schon vor 150 Jahren geahnt hat, daß Erziehung und Bildung die produktiven Kräfte des Landes fördern, was man in den Vereinigten Staaten vor 30 Jahren empirisch festgestellt hat, daß ein gutes Schulwesen die beste Voraussetzung für ein hohes Sozialprodukt ist — diese Erkenntnisse werden auch bei uns langsam Allgemeingut.

Als es nach 1945 darum ging, die Schule demokratischen Vorstellungen anzupassen, hat man es sich zu leicht gemacht. Damit, daß die Podien aus den Schulzimmern entfernt wurden, war nur erreicht, daß die Lehrer nunmehr den ganzen Vormittag stehen müssen, wenn sie den Überblick über die Klasse nicht verlieren wollen. Die Mitverantwortung der Schüler blieb auf untergeordnete Fragen beschränkt. In den letzten Jahren haben aber die Schüler begonnen, über ihre Probleme in Schülerparlamenten zu diskutieren und ihre Forderungen nach Mitbestimmung zu konkretisieren. Die Schulsprecher sollen demnach als offizielle Gesprächspartner in den Lehrerkonferenzen und in den Elternratssitzungen mitwirken. In den Lehrerkonferenzen wird eine Mitwirkung bei Fragen der Schulordnung, der Stundenplangestaltung, bei Disziplinarfällen und bei der Beurlaubung von Schülern angestrebt. Umstritten ist die Anwesenheit von Schülervertretern bei Zeugnis- und Versetzungskonferenzen. Auch bei Erlassen der Unterrichtsverwaltung wollen die Schülervertreter gehört werden. Das ist mehr, als bisher manche Lehrervertretungen erreicht haben. Zweifellos gibt es unter der Jugend radikale Elemente, die nur daran interessiert sind, Sand ins Getriebe zu werfen, aber die Forderung, mit der Demokratisierung Ernst zu machen und die Schülermitverantwortung konsequent durchzuführen, ist unüberhörbar, und die Unterrichtsverwaltungen und die Lehrerschaft werden gute Gründe anführen müssen, wenn sie übertriebene, d. h. sachlich unberechtigte Forderungen ablehnen wollen.

Eine der lebhaftesten Forderungen der Schülerschaft war die nach Einführung von Sexualunterricht auf allen Stufen. Man mochte zunächst verwundert sein, daß sich in unserer sexualisierten Welt, wo sich die Illustrierten und die Filmproduzenten der sexuellen Aufklärung mit solcher Hingabe widmen, auch noch die Schule mit dem Sexualproblem befassen soll. Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat auf ihrer 125. Sitzung vom 3./4. 10. 1968 „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen" verabschiedet. Demnach ist die Sexualerziehung nicht an ein bestimmtes Fach gebunden, sondern soll sich in verschiedenen Unterrichtsfächern und in außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen vollziehen.

Um den programmierten Unterricht ist es etwas ruhiger geworden. Die spektakulären Erfolgsmeldungen, die den optimistischen Ankündigungen zufolge kommen müßten, lassen noch auf sich warten. Beklagt wird allenthalben der Mangel an geeigneten Programmen. Anfang 1968 waren noch nicht mehr als etwa 100 Schulen in der Bundesrepublik mit Sprachlaboren ausgerüstet.

Die Tagesheimschule und die Fünftagewoche bleiben weiter in der Diskussion. Bei der Tagesheimschule rechnet man mit einem Mehrbedarf an Lehrern und Erziehern von 30 bis 40 Prozent; dazu kommt noch ein zusätzlicher Aufwand an Einrichtungen und Aufenthaltsräumen.

Einige Schulen sind dazu übergegangen, die Stundenplangestaltung einer Computer-Anlage zu überlassen. Dem Vernehmen nach soll das Füttern der Anlage eine Woche beanspruchen, das Ergebnis aber befriedigend sein.

*

Wie sieht nun die Schule der Zukunft in der Planung aus?

Den umfassendsten Reformversuch stellt der Plan der Gesamtschule dar, wie er im „Modell für ein demokratisches Bildungswesen" der SPD im Januar 1969 vorgelegt wurde. Demnach soll die 6jährige Gesamtschule die einzige Schulform für das 5. bis 10. Schuljahr werden. Spätestens im 5. Schuljahr soll für alle Kinder der Unterricht in einer Fremdsprache beginnen, doch werden, von wenigen Fächern abgesehen, die Schüler in dieser Mittelstufe nach Befähigungen, Interessen und Leistungen getrennt unterrichtet. Die zweijährige Oberstufe soll durch ein differenziertes System von Leistungskursen auf die Hochschulreife oder Berufsqualifikation vorbereiten. Der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers geht in seinem „Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule" noch weiter: an die 10jährige Vollzeitschulpflicht soll für alle Schüler das zweijährige Neue Gymnasium anknüpfen, das drei Wege bietet: entweder Vollzeitunterricht oder je zur Hälfte Schulunterricht und betriebliche Ausbildung oder ein Drittel Schulunterricht und zwei Drittel betriebliche Ausbildung.

Für die CDU darf der Entwurf des Vorsitzenden des Arbeitskreises „Wissenschaft und Publizistik" der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, Dr. Martin, als richtungweisend gelten. Nach diesem „Martin-Plan" sollen die drei bestehenden Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) differenziert bleiben, aber durch Übergangsmöglichkeiten ineinander verzahnt werden. Die Hauptschule wird dabei zur weiterführenden Schule, auf die das Berufsgrundschuljahr (10. Schuljahr) aufbaut, das zur Lehre oder Stufenausbildung führt, oder aber die Berufsoberschule, die den Zugang zur Oberstufe eröffnet. Die unter Kultusminister Dr. Hahn (CDU) in Baden-Württemberg eingeleiteten Reformen weisen ebenfalls in diese Richtung. Als neue Schulformen ergeben sich dabei die zweijährige Berufsfachschule, die Hauptschulabsolventen zur Fachschulreife führt, und das Technische Gymnasium, das wie das Wirtschaftsgymnasium auf Fachschulreife oder Realschulabschluß (mittlerer Reife) aufbaut.

In ähnlicher Weise sieht ein Entwurf des Bildungsrats neben dem einfachen Hauptschulabschluß ein „Abitur I" als qualifizierten Abschluß nach dem 10. Schuljahr vor; dieses Abitur I soll von möglichst vielen Jugendlichen erworben werden. Das „Abitur II" soll in der Regel nach Absolvierung der 2- oder 3jährigen Sekundarschul-Oberstufe erworben werden. Das Lehrangebot in dieser Stufe soll aus verbindlichen Kernfächern, Wahlpflichtfächern und Wahlfächern bestehen.

Allen diesen Schulmodellen gemeinsam ist die Ausweitung des Unterrichts nach dem Motto „Schicke dein Kind länger auf bessere Schulen!". In Hessen hat man versuchsweise damit begonnen, Fünfjährige einzuschulen. Nach Prof. Lückert sollen die Kinder schon im Alter von 3—4 Jahren lesen und rechnen lernen. Die allgemeine Schulpflicht soll bis zum 16. Lebensjahr ausgedehnt werden, wobei das 10. Schuljahr als letztes Jahr der Gesamtschule (SPD-Entwurf) oder als Berufsgrundschuljahr (Martin-Plan) vorgesehen ist. Versuche mit dem einjährigen Berufsgrundschuljahr, das auf der Hauptschule aufbaut, werden in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gemacht. Weiterführende Schulen (Handelsschulen, Berufsfachschulen) sollen begabten Absolventen der

Hauptschule den Zugang zu Fachhochschulen und Hochschulen ermöglichen. Da die bisherige Voraussetzung für den Besuch der Höheren Fachschulen, vor allem der Ingenieurschulen, die mittlere oder Fachschulreife, als unzureichend empfunden wird und die Ingenieurausbildung wie in anderen EWG-Ländern auf einer 12jährigen Schulzeit aufbauen soll, wird man auf die mittlere Reife noch eine zweijährige Fachoberschule aufstocken müssen.

Der Zweite Bildungsweg als Bildungsweg der schon beruflich Tätigen entwickelt sich immer mehr zur natürlichen Alternative neben der herkömmlichen Schulausbildung. Daneben kommt dem „Dritten Bildungsweg", dem Fernunterricht, eine wachsende Bedeutung zu, die in der Forderung nach einer staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht und in den Bemühungen um die Integration des Fernunterrichts in das öffentliche Bildungswesen ihren Ausdruck findet. Das Bayerische Telekolleg, das auf die Fachschulreife vorbereitet, wird auf andere Bundesländer ausgedehnt und soll zur Tele-Universität ausgeweitet werden. Die Volkshochschulen sollen in stärkerem Umfang Aufgaben der Erwachsenenbildung übernehmen; mit einem einheitlichen VHS-Zertifikat für einen erfolgreichen Abschluß der Englisch- bzw. Französisch-Kurse wurde ein erster Leistungsnachweis im Rahmen der Volkshochschulbildung eingeführt.

*

Woher sollen nun die Lehrer kommen, um diese Bildungsexplosion zu bewältigen? Wie kann der Lehrerberuf so attraktiv gemacht werden, daß sich viel mehr junge Menschen als bisher für diesen Beruf entscheiden?

Die Sache ist nicht hoffnungslos. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist heute zwar schwieriger als früher, aber nicht weniger interessant. Während andere Berufe immer mehr vom Programm, von der Planung, von der Sache her bestimmt werden, ist Lehrtätigkeit immer noch eine eminent menschliche Angelegenheit. Das Ansehen des Lehrers wird in dem Maße wachsen, wie die ausschlaggebende Bedeutung von Wissenschaft und Bildung für unsere Zeit auch von den Massen erkannt wird.

Zwei Dinge scheinen aber unbedingt erforderlich, wenn man mehr und bessere Lehrer gewinnen will. Zunächst müssen dem tüchtigen Lehrer auch innerhalb der Lehrtätigkeit Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden, nicht nur bei der Übernahme von Verwaltungsaufgaben. Noch wichtiger ist, daß die Weiterbildung durch Gewährung von Ausbildungszulagen und regelmäßigem Bildungsurlaub nicht nur ermöglicht, sondern gefördert wird. Zu einem Zeitpunkt, da der Bildungsurlaub für jeden Arbeitnehmer beansprucht wird, ist eine großzügige Förderung der Weiterbildung für die Lehrer aller Schularten unabdingbar.

Es ist zu begrüßen, daß Regierungen und Parlamente die Bedeutung der bildungspolitischen Aufgaben für die Zukunft erkannt haben und sich um die Schul- und Hochschulreform bemühen. Eines ist aber klar: ohne mehr und bessere Lehrer ist jeder Reformversuch, so gut er auch durchdacht sei, zum Scheitern verurteilt, und weder vollendete Bildungsmittel noch treffliche Programme werden etwas daran ändern können.

Die Aufgaben der Zentralstelle

Seit längerer Zeit erschien es notwendig, die organisatorischen Voraussetzungen für eine möglichst wirkungsvolle Förderung der deutschen Schulen im Ausland zu verbessern. In den letzten 15 Jahren haben sich Zahl und Größe der geförderten Schulen und das Ausmaß der finanziellen und personellen Hilfe laufend beträchtlich erhöht. So ist der Auslandsschulfonds, der im Rechnungsjahr 1952 DM 687 000,— betragen hat, auf fast 96 Mio DM im Haushaltsentwurf für 1969 angestiegen. Die Zahl der vermittelten Lehrer, die noch im Jahre 1955 weniger als 300 betrug, ist inzwischen einschließlich der an den Europäischen Schulen tätigen Lehrkräfte auf mehr als 1400 angewachsen. Auch die Zahl der Neu- und Ergänzungsbauten deutscher Schulen im Ausland ist in letzter Zeit wesentlich gestiegen. Das Schulreferat des Auswärtigen Amts ist demgegenüber in den vergangenen Jahren personell kaum verstärkt worden. Die Überlegungen der Kulturabteilung richteten sich daher darauf, eine organisatorische Lösung zu finden, die das Anwachsen der Aufgaben voll berücksichtigt und sicherstellt, daß diese im Sinne des bestmöglichen Verhältnisses von Aufwand an Mitteln zum kulturpolitischen Ertrag bewältigt werden können.

Als Ergebnis dieser Bemühungen ist nunmehr eine „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen" errichtet und als besondere Abteilung dem Bundesverwaltungsamt in Köln angegliedert worden. Die Zentralstelle hat die Aufgabe,

a) das Schulreferat des Auswärtigen Amts auf dem Gebiet der deutschen Schulen im Ausland und der Europäischen Schulen von Verwaltungsaufgaben zu entlasten und diese organisatorisch mit denjenigen zusammenzufassen, die bislang bereits im Auftrag des Auswärtigen Amts im Bundesverwaltungsamt (Durchführung der finanziellen Betreuung der Auslandslehrer) sowie vom Dokumentations- und Auskunftsdienst der Kultusministerkonferenz (Lehrmittelversorgung) bearbeitet worden sind;
b) in stärkerem Maße als bisher die pädagogische Betreuung der deutschen Schulen im Ausland sicherzustellen.

Zu diesem Zweck sind in der Zentralstelle neben dem erforderlichen Verwaltungspersonal zwölf Pädagogen (einschließlich des Leiters), die aus dem Landesdienst übernommen worden sind und über mehrjährige Erfahrungen an deutschen Auslandsschulen verfügen, tätig. Leiter der Zentralstelle ist der frühere Leiter der Deutschen Schule in Montevideo und bisherige Stadtoberschulrat von Bremerhaven, Herr Engelbart Onnen.

Vor allem um zu gewährleisten, daß die deutschen Schulen im Ausland nach wie vor in Übereinstimmung mit den kulturpolitischen Grundsätzen des Auswärtigen Amts geführt werden und daß das Auswärtige Amt in der Lage sein wird, haushaltsrechtlich die Verantwortung für die Verwendung der für die Auslandsschulen bestimmten Bundesmittel gegenüber dem Parlament zu tragen, steht das fachliche Weisungsrecht gegenüber der Zentralstelle in vollem Umfang dem Auswärtigen Amt zu.

Auch behält sich das Auswärtige Amt (Schulreferat) allgemein die Entscheidung in Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung vor, z. B. die Festlegung der allgemeinen Grundsätze für die Förderung der Auslandsschulen

unter kulturpolitischen Gesichtspunkten, die Festsetzung der allgemeinen Richtlinien für die finanzielle Betreuung und für die Sicherung der rechtlichen Stellung und angemessener Arbeitsbedingungen der vermittelten Auslandslehrer sowie die Aufstellung des Bewirtschaftungsplanes zum Schulfonds.

Die Zentralstelle übernimmt gegenwärtig schrittweise die für eine Übertragung vom Auswärtigen Amt vorgesehenen Aufgaben und wird in den nächsten Wochen nach Vervollständigung ihres Mitarbeiterstabes ihre volle Tätigkeit aufgenommen haben.

(Mitteilung des Schulreferats)

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12. 8. 1968

Die Kultusministerkonferenz hat am 12. August 1968 auf Empfehlung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen einen Beschluß gefaßt über die Amtsstellung der Leiter deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen in deutschen Schulen im Ausland.

Wie es dem Charakter der Beschlüsse entspricht, bedeutet die Vereinbarung die grundsätzliche Zustimmung zu der Sache und die Willensbekundung, für die Durchführung dieser Empfehlung zu sorgen und künftig nach dieser Abmachung zu verfahren. Es handelt sich hier also um eine Regelung für die Neubesetzung von Schulleiterstellen im Ausland. Eine rückwirkende Geltung der darin festgelegten Bestimmungen kann demnach nicht gefordert werden. Außerdem ergibt sich, daß ein Rechtsanspruch auf Grund dieser Regelung nicht erworben wird. In einigen Ländern müssen die Grundlagen für eine Anwendung der Bestimmungen noch geschaffen werden.

1. Die Leiter deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen an deutschen Schulen im Ausland sollen, wenn sie von einem Kultusministerium in Deutschland für diese Aufgabe beurlaubt werden, in Rang und Amtsbezeichnung den Leitern vergleichbarer öffentlicher Schulen in Deutschland grundsätzlich gleichgestellt sein.
2. Von Rektoren sollen geleitet werden:
   a) Deutsche Schulen im Ausland mit mindestens vierjähriger Grundschule und weiterführenden Klassen bis mindestens zum 8. Schuljahr bei mindestens acht selbständigen Klassen;
   b) selbständige Volksschulabteilungen an deutschen Schulen im Ausland, wenn sie nach der Struktur den in a) genannten Schulen vergleichbar sind oder insgesamt 12 oder mehr Klassen haben.
3. Von Realschulrektoren (-direktoren) oder Studienräten sollen geleitet werden:
   a) Anerkannte „Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen", und
   deutsche Schulen im Ausland, an denen regelmäßig deutsche Schlußprüfungen abgehalten werden;
   b) deutsche Schulen im Ausland, die nach zehn Schuljahren zu entsprechenden Abschlüssen des Gastlandes führen.
4. Von Oberstudienräten/Studiendirektoren sollen geleitet werden:
   Deutsche Schulen im Ausland, die zur Hochschulreife des Gastlandes führen.

5. Von Oberstudiendirektoren sollen geleitet werden:
   a) Anerkannte „Deutsche Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen", und
   deutsche Schulen im Ausland, an denen regelmäßig deutsche Reifeprüfungen abgehalten werden;
   b) deutsche Schulen im Ausland, an denen regelmäßig erweiterte Ergänzungsprüfungen zur Hochschulreife des Gastlandes abgehalten werden;
   c) „Europäische Schulen" (sofern sie von einem beurlaubten deutschen Lehrer geleitet werden), an denen Reifeprüfungen abgehalten werden.
6. Die Auslandslehrer, die an die genannten deutschen Schulen im Ausland als Schulleiter vermittelt werden, sollten nach Möglichkeit schon im innerdeutschen Schuldienst die entsprechende Amtsstellung haben.
7. a) Andere Bewerber für die Leitung der genannten Auslandschulen, die die Amtsstellung nach Ziffer 6 nicht haben, sollen nach ihrer Eignung für eine Schulleitertätigkeit ausgewählt werden. Bei einer Vermittlung ist von der Voraussetzung auszugehen, daß sie auch im Schuldienst ihres Landes für eine solche Tätigkeit in Betracht gezogen werden.
   b) In diesen Fällen soll die zuständige Unterrichtsbehörde den Lehrer während seiner Tätigkeit an der Auslandschule entsprechend der Einstufung der Schulleiterstelle befördern.
   c) Dadurch ist bedingt, daß die Besetzung der Schulleiterstelle im Ausland durch das Auswärtige Amt nur im Einvernehmen mit dem innerdeutschen Dienstherrn des Lehrers erfolgen kann.
8. Durch eine Abstimmung zwischen der Heimatbehörde und dem ausländischen Vertragspartner soll ermöglicht werden, daß im Auslandsschuldienst tätige Rektoren, Realschulrektoren und Oberstudiendirektoren bei der Rückkehr in den Schuldienst ihres Landes unmittelbar in die für sie vorgesehene vakante Schulleiterstelle eintreten können.

Mitteilungen

Buchausstellung München 1969 Sonderschau: Auslandslehrer als Autoren

Wie zahlreich und gewichtig unsere Auslandslehrer im pädagogischen, wissenschaftlichen und schöngeistigen Schrifttum wieder vertreten sind, ist weithin unbekannt.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland, angeregt und ermutigt auch durch berufene Sprecher der Kultusministerkonferenz und des Auswärtigen Amtes, möchte die Buchausstellung bei der Hauptversammlung 1969 in München mit einer Sonderschau der Werke verbinden, die Auslandslehrer verfaßt oder an denen Auslandslehrer entscheidend mitgewirkt haben.

Die Schriftleitung der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" hat es übernommen, die Titel dieser Werke zu sammeln und die Sonderschau vorzubereiten.

Wir rufen daher die draußen wirkenden wie die heimgekehrten Auslandslehrer auf,

der Schriftleitung die von ihnen verfaßten oder unter ihrer maßgeblichen Mitwirkung entstandenen Werke zu nennen, die seit 1945 in Buchform erschienen und durch den Buchhandel im In- oder Ausland zu beziehen sind. Dabei sollten für jedes einzelne Werk auf besonderem Blatt DIN A 5 Verfasser, Titel, Auflage, Verlag, Verlagsort, Erscheinungsjahr, Umfang und Preis (nach dem Muster der bibliographischen Angaben im Büchertisch unserer Zeitschrift) verzeichnet sein.

Wir bitten unsere Leser,

alle Kollegen, die ihnen als Autoren bekannt sind, auf dieses Vorhaben hinzuweisen.

Wir würden uns freuen, wenn die Mitarbeit möglichst aller angesprochenen Kollegen zu einer eindrucksvollen Schau pädagogischen, wissenschaftlichen und schöngeistigen Schaffens der Auslandslehrer in der Nachkriegszeit führte.

M. Johs G. Lepiorz

Persönliche Nachrichten

Präsident Prof. Dr. E. Löffler 86 Jahre. — Am 24. März begeht der Ehrenvorsitzende des VdLiA seinen 86. Geburtstag. Wir wünschen dem Jubilar und seiner verehrten Gattin noch schöne Jahre bei guter Gesundheit. Die Schriftleitung

Unser langjähriger Mitarbeiter *Dr. Wilhelm Wieczerkowski,* bis 1962 Lehrer an der Deutschen Schule Helsinki und zuletzt Wissenschaftlicher Rat am Psychologischen Institut der Universität Hamburg, hat im Dezember 1968 den Ruf auf eine Professur für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Flensburg angenommen.

Hinausgegangen:

Europa. — *Ursula Bolkart,* KiG, aus 894 Memmingen, Sedanstr. 7, an die DS Vigo (Spanien). — *Dr. Werner Hirsch,* OStR, aus 1 Berlin 33, Rüdesheimer Str. 29, an die DS Athen. — *Ilse-Marie Hohnke,* KiG, aus 3182 Vorsfelde, Lerchenweg 1, und *Dr. Gunther Holzhausen,* OStR, aus 1 Berlin 33, Bibersteig 3, an die DS Helsinki.

Amerika. — *Hans Teille,* OStD, aus 3 Hannover-Herrenhausen, Morgensternweg 9, als Leiter an die DS Mexiko-Stadt. — *Iris Engel,* KiG, aus 8961 Sulzberg, und *Horst Kümpel,* RSL, aus 216 Stade, Am Hasenkamp 12, an die DS Cali (Kolumbien). — *Bianca Herrmann,* HL z. A., aus 7811 Sulzburg, Ernst-Leitz-Weg 106, an die DS Caracas.

Afrika. — *Dorothee Wiesiollek,* OStR', aus 4 Düsseldorf, Heerstr. 2, an die DS der Borromäerinnen, Alexandrien (VAR). — *Gernot Kattinger,* StR, aus 8211 Rimsting, Fichtenstr. 6, ans Lycée Ibn Sina in Bougie (Algerien). — *Gerda Köhler,* MiSL', aus 34 Göttingen, Stettiner Str. 17, ans Collège de Cocody in Abidjan (Elfenbeinküste). — *Ingeborg Breitfeld,* VL', aus 3 Hannover, Witzmannstr. 15, ans Lycée Classique in Abidjan (Elfenbeinküste). — *Winfried Gräßlin,* HL z. A., aus 78 Freiburg, ans Collège Moderne in Gagnoa (Elfenbeinküste). — *Manfred Webel,* L, aus 6714 Weisenheim am Sand, Ludwigshain 6, ans Collège Moderne in Korhogo (Elfenbeinküste). — *Armin Ackermann,* OStR, aus 877 Lohr, Wagstädter Weg 2, ans Lycée de Tokoin in Lomé (Togo). — *Gotthard Kuka,* HL z. A., aus 68 Mannheim, Landwehrstr. 50, ans Collège Moderne Sokodé in Sokodé (Togo). — *Wolfgang Schultz,* RSL, aus 2861 Heilshorn, ans Lycée Adoum Dallah in Moundou (Republik Tschad).

Asien. — *Winfried Busse*, StR, aus 326 Rinteln, Danziger Str. 2, an die Hochschule für Lehrerbildung (Gazi Egitim Enstitüsü) in Ankara (Türkei). — *Günter Felbor*, RSL, aus 46 Dortmund, im Defdahl 326, ans Özel Fatik Koleji in Izmir (Türkei). — *Irmgard Krummacher* geb. Springguth, OStR, aus 6 Frankfurt/Main, Eschersheimer Landstr. 240, an die DS Beirut (Libanon). — *Wolfgang Beutler*, HL, aus 798 Ravensburg, Jahnstr. 53, an die DS Khirbet-Kanafar (Libanon). — *Gabriele Esslinger*, KiG, aus 7401 Öschingen, Banholzstr. 14, an die DS Kabul (Afghanistan). — *Karl Reinhard Friebe*, StR, aus 625 Limburg, Parkstr. 22, an die DS Tokyo (Japan).

Zurückgekehrt:

Von der Deutschen Schule Mailand: *Norbert Becker*, StR, Rhld.-Pfalz. — *Hermann Christl*, OStR, Bayern. — *Werner Fritsch*, StR, Rhld.-Pfalz. — *Hans Gerd Kauer*, OStR, NRW. — *Gundula Krüger*, OStR', Hamburg. — *Marianne Meilfes*, OStR', NRW. — *Marianne Much*, VL', NRW. — *Jutta Tucci*, VL', NRW. — *Helmut Vogel*, OStR, NS.

Von der Deutschen Schule Lima: *Anton Bauer*, VL, Hessen. — *Jürgen Fokuhl*, OStR, NS. — *Maria-Luisa Fürer*, RFL', Hessen. — *Johannes Greiner*, OStR, Ba-Wü. — *Ina-Maria Härtig*, VL', Ba-Wü. — *Willi Hüglin*, OStR, Ba-Wü. — *Werner Reichart*, RSL, NRW.

Von der Deutschen Schule La Paz: *Walter Hammann*, SOL, Ba-Wü. — *Heyo Oost*, StR, NS. — *Otto Roloff*, VL, NS.

Schulwechsel:

Gerhard Asche, HL, von La Paz nach Lima.

Aus aller Welt

Deutschland

127. Plenarsitzung der KMK

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 28. November 1968 in Berlin unter dem Vorsitz von Kultusminister *Werner Scherer* (Saarland) zu ihrer 127. Plenarsitzung zusammen. Über das Ergebnis der Beratungen teilt das Sekretariat der KMK mit:

„In Fortsetzung der Beratungen von der 125. Plenarsitzung in Mettlach wurden zunächst die Erörterungen über eine Vereinbarung zur *Neuordnung des Berufungsverfahrens* abgeschlossen. In dieser Vereinbarung werden, ausgehend von dem Grundsatz der Ausschreibung aller Lehrstühle, zunächst die Modalitäten der künftigen Ausschreibungen festgelegt, sodann das Verfahren der Berufungen im einzelnen unter teilweiser Neufassung früherer Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz geregelt und abschließend Bestimmungen über das Wirksamwerden der Vereinbarung getroffen. Die Vereinbarung bezieht sich im einzelnen ausdrücklich auch auf alle Pädagogischen Hochschulen. — In weiterer Ausführung der von der Kultusministerkonferenz am 10. April 1968 beschlossenen Grundsätze wurden die Grundzüge für die *Einrichtung von Fachbereichen* zur Ablösung der bisherigen Institute, Seminare und Fakultäten übereinstimmend festgelegt. Weiterhin wurden im Zusammenhang mit der Erörterung eines allgemeinpolitischen Mandats grundsätzliche Feststellungen zur Befugnis der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen, zu hochschulpolitischen Fragen Stellung zu nehmen, getroffen. Schließlich wurden zur Fortführung des bisher von der Volkswagen-Stiftung finanzierten *Promotionsstipendienprogramms* Grundzüge erarbeitet und für die abschließende Erörterung mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz beschlossen.

Die Beratungen zum Thema der funktionsgerechten Mitsprache der an Forschung und Lehre beteiligten Gruppen konnten noch nicht abgeschlossen werden.

Zur Vorbereitung der alsbaldigen Umsetzung des Beschlusses der Ministerpräsidentenkonferenz vom 30./31. Oktober 1968 zur Neuordnung des Ingenieurschulwesens und vergleichbarer Bildungseinrichtungen wurde die Gestaltung der künftig vorgesehenen Fachoberschule beraten. Die am 2. November 1967 eingesetzte Sonderkommission wurde beauftragt, dem Plenum der Konferenz bis Ende Februar 1969 den Entwurf für eine Rahmenvereinbarung über die *Gestaltung der Fachoberschule* mit dem Abschluß der Fachhochschulreifeprüfung vorzulegen. Diese Rahmenvereinbarung soll vor allem Vorschläge darüber enthalten, wie in die vorgesehene zweijährige Ausbildung die geforderte praktische Unterweisung eingefügt und wie diese und die wissenschaftlich-theoretische Ausbildung zeitlich aufeinander abgestimmt werden können.

Im Hinblick auf die zunehmende Bedeutung des *Schulfernsehens* für eine mögliche Unterstützung der Lehrer im Schulunterricht und bei den notwendig werdenden Rationalisierungsbemühungen im Schulwesen allgemein wurde eine bereits bestehende Arbeitsgruppe Schulfernsehen auf die Beteiligung aller Länder erweitert, um so vor allem eine möglichst enge Zusammenarbeit zu sämtlichen Rundfunkanstalten der Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland und dem Zweiten Deutschen Fernsehen beim Ausbau eines Schulfernsehens zu gewährleisten.

Im Zuge der Bemühungen der Kultusminister um eine ständige Verbesserung ihrer *Bedarfsfeststellungen für das Bildungswesen* berichtete der Vorsitzende der zuständigen Arbeitsgruppe über die in dieser Gruppe entwickelten Prognosemodelle für Schüler- und Lehrerbestände sowie für Schulabgänger. Die Arbeitsgruppe wurde beauftragt, die für eine Prognose des Lehrerbestandes und Lehrerbedarfs bis 1980 erforderlichen Berechnungen unverzüglich durchzuführen.

Die Kultusminister und -senatoren kamen ferner dahingehend überein, eine Dokumentation über das *berufliche Sekundarschulwesen des Auslandes* zu fördern sowie die grundsätzliche Bereitschaft zur Mitwirkung an Untersuchungen über die Möglichkeiten der Einsetzung von Computern auf dem Gebiet der Lehr- und Lernforschung zu erklären.

Im Bereich der internationalen kulturellen Zusammenarbeit wurden die Möglichkeiten einer Mitwirkung der Kultusministerien der Länder an dem von der OECD gemeinsam mit der Ford-Stiftung neu gegründeten *Zentrum für Bildungsforschung und Bildungsreform* in Paris erörtert. Es wurde beschlossen, dem federführenden Bundesministerium für Wirtschaft die grundsätzliche Bereitschaft zur Beteiligung der Bundesrepublik an dem vom OECD-Zentrum übermittelten Programm zu empfehlen. Eine besondere Arbeitsgruppe wurde für die Überprüfung der bisher vorliegenden Vorschläge eingesetzt. Zugleich empfahlen die Kultusminister und -senatoren der Bundesregierung, gegenüber der OECD die Zustimmung für die Durchführung eines sog. OECD-Länder-Examens über den Stand der Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland zu erklären.

Die Kultusministerkonferenz befaßte sich auch mit den bisherigen Ergebnissen des vom Bundesministerium für Wirtschaft und vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung gebildeten *Gesprächskreises für Fragen der beruflichen Bildung*, um das vorgesehene dritte Gespräch vorbereiten zu können. Die Kultusminister erklärten übereinstimmend ihre Bereitschaft, an dem von der Volkswagen-Stiftung vorgesehenen großen Programm der Förderung der pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik mitzuwirken und bestimmten einige ihrer Mitarbeiter zur ständigen Teilnahme an dem vorgesehenen Beratungsausschuß.

Zur *Arbeitszeitverkürzung im öffentlichen Dienst* wurde in einer einstimmig gefaßten Erklärung die Auffassung vertreten,
daß die Lehrer von der allgemeinen Arbeitszeitentwicklung im öffentlichen Dienst

nicht ausgeschlossen werden dürfen. Entsprechende Maßnahmen sind jedoch mit Rücksicht auf das notwendige Bildungsangebot in der Schule noch nicht im laufenden Schuljahr möglich.

Die Kultusminister werden sich für eine Arbeitszeitverkürzung der Lehrer einsetzen. Dabei ist auf den Lehrerbedarf und schulorganisatorische Maßnahmen Rücksicht zu nehmen. Die Kultusminister werden gleichzeitig langfristig auch eine Harmonisierung der Pflichtstundenzahlen zwischen den Ländern herbeiführen.

Für die Beratung der anstehenden vordringlichen Themen: Ausgestaltung der Fachoberschule und Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung im gesamten Gebiet der Bundesrepublik wurde jeweils ein Beratungstag der bereits festgelegten Plenarsitzungen in Aussicht genommen. Als Termine für die nächsten Plenarsitzungen wurden vereinbart: 128. Plenarsitzung am 5./6. Februar 1969 in Dortmund und 129. Plenarsitzung am 20./21. März 1969 in Bonn. Das Präsidium der Kultusministerkonferenz für das Jahr 1969 wurde wie folgt gewählt:

Präsident: Senator Carl-Heinz Evers (Berlin); 1. Vizepräsident Kultusminister Dr. Bernhard Vogel (Rheinland-Pfalz); 2. Vizepräsident: Kultusminister Werner Scherer (Saarland)". (akd 6. 12. 68)

Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Am 2./3. 11. 1968 wurde in St. Andreasberg (Oberharz) als deutsche Sektion der *Association Internationale de la Linguistique Appliquée* (*AILA*) die Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V. gegründet.

Sie bietet Philologen und Sprachwissenschaftlern die Möglichkeit der Mitgliedschaft. Ziele der Gesellschaft sind die nationale und internationale Koordinierung und Intensivierung von Forschung und Lehre auf dem Gebiet der angewandten Linguistik, Fachtagungen, Fortbildungskurse, etc.

Nähere Informationen durch 'Gesellschaft für Angewandte Linguistik', Professor Dr. G. Nickel, (23) Kiel, Englisches Seminar der Universität.

Europa

Europäisches Abitur

An den Europa-Schulen in Brüssel, Karlsruhe, Luxemburg, Mol und Varese haben in diesem Jahr von 182 Kandidaten 160 das europäische Abitur nach schriftlicher und mündlicher Prüfung vor einer internationalen Kommission unter Vorsitz von Professor Dresden (Universität Leiden) und Vertretern der Schulbehörden der sechs Länder der Europäischen Gemeinschaft bestanden. Damit haben seit 1959, dem Jahr, an dem zum ersten Male ein europäisches Abitur an der Europa-Schule in Luxemburg abgelegt wurde, insgesamt 661 Schüler ein europäisches Abitur, das zum Studium an allen Universitäten in den Mitgliedsländern der Gemeinschaft, ferner in Österreich und unter gewissen Bedingungen in Großbritannien, der Schweiz und an mehreren Universitäten in den USA berechtigt. Im einzelnen bestanden in diesem Jahr an der Europa-Schule in Brüssel 71 von 80 Kandidaten (13 von 13 der deutschen, 25 von 28 der französischen, 18 von 22 der italienischen und 15 von 17 der holländischen Sprache). In Karlsruhe, wo zum ersten Male das Europa-Abitur durchgeführt wurde, bestanden alle drei zugelassenen Kandidaten (je ein Kandidat aus dem deutschen, französischen und dem niederländischen Sprachzweig). Ebenfalls erreichten alle sieben Kandidaten der Europa-Schule in Mol das europäische Abitur (zwei Deutsche, ein Italiener und vier Holländer).

An der Europa-Schule in Varese bestanden von 35 Schülern 29 (alle vier Deutsche, zwölf von 13 Franzosen, elf von 15 Italienern und zwei von drei Holländern).

An der ältesten Europa-Schule in Luxemburg, wo in diesem Jahr zum zehnten Male Prüfungen abgenommen wurden, erhielten von 57 Schülern 50 das Europa-Abitur (zehn von zwölf Deutschen, 20 von 24 Franzosen, sechs von sieben Italienern und alle 14 Holländer).

(Europäische Erziehung, Sept. 1968)

Erster Spatenstich für den Neubau der Deutschen Schule Brüssel

Wo bei der Feier des 1. Spatenstichs am 8. Juli 1968 gelbe Plastikbänder provisorisch noch die Grenzen der neuen Schultrakte bezeichneten, wo heute die Ausschachtungsarbeiten in vollem Gange sind, soll in den nächsten 9 bis 13 Monaten der Neubau der Deutschen Schule Brüssel im Brüsseler Vorort Wezembeek-Oppem in drei Bauabschnitten erstehen. Das Schulgrundstück ist zwischen Campingplatz und Friedhof gelegen, aber der Berichterstatter möchte dieser Aussage keinen Symbolwert beimessen. Wie wirklich die neue Schule jetzt schon ist, erkennt man in ihrer bisher nur finanzbezogenen Ausstrahlung: die Grundstückspreise in der Nähe des Schulneubaus steigen.

Die Baukosten werden mit etwa 6 Millionen DM veranschlagt. Für 550 Schüler kann diese neue Schule dann Ausbildungs- und Erziehungsstätte sein, Lebensraum von der Grundschule bis zur Oberprima. Endlich wird damit nach jahrelangem Bemühen verschiedener schulinteressierter Kreise und dank der Hilfe der Deutschen Botschaft in Brüssel und mit Hilfe des Auswärtigen Amtes und des Bundesschatzministeriums eine seit vielen Jahren bestehende Notwendigkeit in die Wirklichkeit umgesetzt. Nach Fertigstellung des Kulturinstituts und der Botschafterresidenz kann sich die örtliche Bauleitung der Bundesbaudirektion nun mit ganzer Kraft dem Schulneubau widmen.

Wie unabdingbar dieser Schulneubau schon seit langem war, ist häufig in der deutschen Presse dargelegt und im Fernsehen gezeigt worden: völlig unzureichende Raumverhältnisse, Verstreuung der Schule auf sechs Dépendancen, drohende Kündigungen der gegenwärtigen Mietkontrakte, unerträgliche hygienische und sanitäre Verhältnisse, Belästigung und Gefährdung durch den Verkehr.

Zur Feier des 1. Spatenstichs versammelte sich die Schulgemeinde auf dem neuen Schulgelände im weiten Rund, im Kreisinnern reckten sich zwei behelfsmäßig errichtete Tribünen empor, eine Konzession an das Regenwetter in Belgien, die sich jedoch an diesem strahlenden Tage als unnötig erwies. Die eine diente als Dach für den Schulchor, der die musikalische Umrahmung „erklingen" ließ, und die andere nahm die Rednertribüne auf; es sprachen der Botschafter der BRD, Freiherr von Ungern-Sternberg, der Bürgermeister der Gastgemeinde, Comte de Grunne, der Präsident des Deutschen Schulvereins, M. F. de Médicis, und der Direktor der Deutschen Schule Brüssel, Franz Baez. Den Höhepunkt bildete die humorvolle Ansprache des Herrn Bundesschatzministers Schmücker. Die kräftigen Spatenstiche der genannten Persönlichkeiten ließen auf einen dynamischen Fortschritt und eine rasche Vollendung des Schulneubaus schließen.

Nach dem Festakt blieben Schüler, Lehrer, Eltern und Gäste noch einige Zeit beisammen und bestaunten das auf einem Tischchen aufgebaute Modell der zukünftigen Schule. Sieht man dazu die Baupläne, so darf man wohl sagen: endlich wird die deutsche Schule in Brüssel gegenüber den beiden amerikanischen, der französischen und der Europäischen Schule ein gleichwertiges Gebäude aufweisen können.

D. Schülke

Sonstige Länder

DS St. Thomas Morus in Santiago de Chile

In einem umfassenden Jahresbericht gibt der Leiter der Schule Rechenschaft von dem erfolgreichen Verlauf des Schuljahres 1968. Die Schule zählt nun in Kindergarten, Grund- und Oberschule 393 Kinder. Sie werden von 31 Lehrern unterrichtet; davon haben 8 die deutsche Staatsangehörigkeit, 4 sind vom Auswärtigen Amt vermittelt. Von den 23 Lehrkräften chilenischer Staatsangehörigkeit sind 10 Deutschchilenen, 13 Ibero-Chilenen.

In den 6 Unterklassen kann nunmehr der gesamte Unterricht (mit Ausnahme der nationalen Fächer) in deutscher Sprache erteilt werden.

Erstmals wurde ein Lesewettbewerb durchgeführt, an dem sich die Schüler der

8 oberen Klassen beteiligten. Zuerst ermittelte man innerhalb der Klasse jeweils die drei besten Leser deutscher Texte. Dann entschied eine Kommission, wer Klassensieger wurde. Eine erweiterte Kommission stellte schließlich Gruppensieger fest, wobei eine Gruppe jeweils 2—3 Klassen umfaßte. Die Klassen- und die Gruppensieger erhielten einen Buchpreis.

Die vom Elternrat gebaute Turnhalle kann seit August 1968 benutzt werden; man rechnet mit der Fertigstellung im Jahr 1969. Im 1. Stock des Neubaus wurden neue Klassenräume fertiggestellt; zur Einweihungsfeier war auch der Botschafter der BRD, Dr. Salat, erschienen.

Auf Beschluß des Schulvorstandes erhält die Anstalt ab 1969 in der Person von Herrn Loerwald einen eigenen Leiter für die Grundschule, der im Bedarfsfall auch den Schulleiter vertreten soll.

Büchertisch

James D. Ebert: Entwicklungsphysiologie. Bayer. Landwirtschaftsverlag, München 1967. 230 S., 130 Abb., Ppb. DM 22.—.

Auf dem Gebiet der Entwicklungsphysiologie sind im letzten Jahrzehnt durch Molekularbiologie und Biochemie unsere Kenntnisse erheblich erweitert worden. Diese werden in dem vorliegenden Buch vom Verfasser in geschickter Weise verwertet, um einen guten Überblick über den augenblicklichen Stand dieser Disziplin zu geben. In Wort und Bild erfährt der Leser neben Altbekanntem viel Neues, sei es — um nur einiges zu erwähnen — bei den Vorgängen der Befruchtung, bei der Wechselbeziehung zwischen Kern und Zellplasma, der gegenseitigen Beeinflussung isolierter Zellen oder verschiedener Gewebearten während der Ontogenese, bei der fortschreitenden RNS-Bildung in den Zellen oder der Entstehung der Immunreaktionen. Natürlich kommen auch die Genwirkungen und ihre Regulierung ausführlich zu Wort, ebenso die Formbildungsprozesse. Der Verf. begnügt sich nicht mit den Forschungsergebnissen, er weist vielmehr immer wieder auf neuauftauchende Probleme hin und deutet Wege an, die sie vielleicht klären könnten. Man liest das Buch gern, oft mit gewisser Spannung. Es ist jedem Biologen zu empfehlen. F. Bock

Eugene P. Odum: Ökologie. Bayer. Landwirtschaftsverlag, München 1967. 161 S., 39 Abb., Ppb. DM 15,—.

Der Verfasser bringt eingangs ausführlich die Methoden der Untersuchung von verschiedenen Lebensräumen (Ökosystemen). Hierbei weist er zugleich auf die grundsätzliche Bedeutung der einzelnen Untersuchungen hin, z. B. auf die der Assimilationsgröße oder des Sauerstoffverbrauches. Auch moderne Verfahren, nach denen man beispielsweise durch markierte Elemente das Stoffwechselgeschehen innerhalb eines Ökosystems verfolgen kann, kommen zu Wort. Ausführlich behandelt werden der Energiefluß, der Materialkreislauf und die Möglichkeiten, Anfänge von Störungen innerhalb dieser Abläufe durch Informationen aus der Pflanzen- und Tierwelt zu erkennen. Hierbei wäre hin und wieder eine bessere Abstimmung zwischen Abbildung und Text wünschenswert. Sehr lesenswert sind die Abschnitte über die Faktoren der leblosen und der belebten Umwelt, die für eine Regulierung eines Ökosystems sorgen, aber auch zu einer überschnellen einseitigen Entwicklung oder zum Ende des Systems und zur Ablösung durch andere führen können. Alle Ausführungen tragen grundsätzlichen und programmatischen Charakter, so daß Angaben über einen speziellen Raum überörtliche Bedeutung haben. Die Probleme Kultivierung und Naturschutz werden immer wieder angesprochen. Das Buch gibt auch manche Anregung für Untersuchungen durch Schüler der Oberstufe. F. Bock

Peter Martin Ray: Die Pflanze. Bayer. Landwirtschaftsverlag, München 1967. 136 S., 44 Abb., Ppb. DM 12,—.

Mit voller Absicht beschränkt sich der Verf. auf die autotrophen Landpflanzen.

Im Vordergrund der Darstellung stehen die für diese charakteristischen Lebensvorgänge, wobei die Ergebnisse von Morphologie und Histologie geschickt eingeflochten werden. Das Buch ist flüssig geschrieben, liest sich gut und führt, didaktisch geschickt aufgebaut, zum Verständnis auch schwieriger Vorgänge. Die recht guten Abbildungen ergänzen den Text in erfreulicher Weise. Manche geschichtlichen Notizen sind sehr zu begrüßen, ebenso die Hinweise auf ungelöste Probleme. Einen gebührenden Raum nehmen die Prozesse der Photosynthese und der Atmung ein. Aber auch unsere Kenntnisse über den Wasserhaushalt und den Stofftransport der Pflanze, über die lebensnotwendigen Mineralstoffe und deren Bedeutung und über die Steuerung der Wachstums- und Entwicklungsvorgänge (eingeschlossen die der Fortpflanzung) kommen zu ihrem Recht. Das Buch kann für den Unterricht in der Oberstufe sehr empfohlen werden. F. Bock

Theodore Delevoryas: **Prinzipien der Pflanzenphylogenie.** Bayer. Landwirtschaftsverlag, München 1967. 153 S., 59 Abb., Ppb. DM 15,—.

Dieser Band bringt eine wichtige Ergänzung zu der in der gleichen Buchreihe erschienenen Veröffentlichung „Die Pflanze". Hier erfährt der Leser nicht nur das Notwendigste über den Bau auch der niederen Pflanzen, er wird vielmehr ebenfalls mit den verschiedenen Arten der Vermehrung und der Fortpflanzungszyklen innerhalb der einzelnen Pflanzenabteilungen vertraut gemacht. Zugleich wird gezeigt, wie sich immer wieder eine progressive Reihe von einfachen zu komplizierten Verhältnissen im Aufbau und im Fortpflanzungsmodus aufstellen läßt. Solche Reihen sind das Ergebnis vergleichender Betrachtungen, die ergänzt werden durch grundsätzliche Erwägungen über die Voraussetzungen für den Übergang von einem Lebensraum in einen völlig fremden. Fossilien, die bis in das Praekambrium zurückgehen, werden immer wieder zur Bestätigung der vorgebrachten Ansichten herangezogen. Eine kurze Zusammenfassung zur Paläobotanik schließt das Buch ab. Es liest sich gut und leicht verständlich. Weite Abschnitte, z. B. das Kapitel über die Evolution der Blüte und der Bestäubungsmechanismen, eignen sich vorzüglich auch für die Hand des Schülers. F. Bock

Der neue Herder in 6 Bänden mit Großatlas (Bd. 7/8). Band 6: Setzling bis Zz. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1968. Lex.-8°, 748 S. m. 28 Farbtafeln und Tafeln sowie zahlr. Abb., Tabellen und Diagrammen im Text sowie einem 36spaltigen Literaturanhang. Subskript.-Pr. Ln. DM 64,—, Hld. DM 74,—; Großatlas Ln. DM 128,—, Hld. DM 148,—.

Der Neue Herder ist abgeschlossen. Wir haben unsere Leser in der Reihenfolge des Erscheinens auf dem laufenden gehalten (10/66, 12/67, 1/68, 10/68). Sechs stattliche und dennoch handliche Bände repräsentieren anschaulich und prägnant die fast unübersehbare Fülle des heute Wissenswerten, in einer Verdichtung, welche auch komplizierte Vorgänge in ihrem Kern und Funktionsprinzip sichtbar macht. Der letzte Band rundet den Eindruck der bisherigen Bände würdig ab. Als Beispiele seien nur die beiden Weltmächte Sowjetunion (11 Spalten, 9 Übersichten, 3 Bild- und Kartenseiten) und Vereinigte Staaten von Amerika (15 Spalten, 11 Übersichten usw.) herausgegriffen. Der Überblick umfaßt die geschichtlich-kulturgeschichtlichen, völkerkundlichen, geographischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereiche, wobei auf kulturgeschichtlichem Gebiet das Wesentliche aus Religion, Sprache, Literatur, bildender Kunst und Musik entweder ausführlich besprochen oder durch Hinweise einbezogen wird. Diese Sorgfalt gilt jedem Stichwort, handele es sich nun um Transurane oder das 2. Vatikanische Konzil. Der Literaturanhang beeindruckt durch den weitgespannten Rahmen. Er läßt ahnen, welches Fachwissen und welche Konzentrationsarbeit erforderlich waren, um mit Hilfe eines internationalen Redakteurstabes ein Bild der heutigen Welt griffbereit verfügbar zu machen. Nochmals empfehlen wir unseren Lesern dieses im besten Sinne mo-

derne Nachschlagewerk und verweisen insbesondere auf seinen Bildungswert als Denkanstoß für Lehrende und Lernende.

H. Sewing

Vocabularium Geographicum Français, Deutsch, Italiano, Nederlands, English, Español. Hrsg. von *Gabriel Quencez,* (Frankreich) in Zusammenarbeit mit *Peter Hall* (Großbritannien), *G. B. W. Huizinga* (Niederlande), *E. C. Marchant* (Großbritannien), *Domenico Ruocco* (Italien), *Eckart Schmitt* (Bundesrepublik Deutschland) und *Manuel de Terán Alvarez* (Spanien). Rat der kulturellen Zusammenarbeit des Europarats und Gesellschaft für Veröffentlichungen der Europäischen Schulen, 1968. 298 S., geb. belg. Francs 350 (Vertriebsstelle für alle Länder: Presses Académiques Européennes, 98, ch. de Charleroi, Bruxelles 6).

Laut Vorwort enthält das Wörterbuch an die 3100 erdkundliche Begriffe, die je etwa zwanzig Lehrbüchern der höheren Schulen Frankreichs, Deutschlands, Italiens, der Niederlande, Großbritanniens und Spaniens entnommen und von einer Kommission des Europarats durchgesehen und vervollständigt wurden. Es besteht aus zwei Teilen: dem Vergleichenden Wörterbuch (S. 18—175), das in 39 Sachgruppen die Begriffe sechssprachig darbietet, und sechs alphabetischen Wörterverzeichnissen (S. 181—298), die das rasche Auffinden eines Begriffs gestatten. Eine Liste (S. 178/179) zählt rund 300 idiomatische Ausdrücke auf, die sich (wie etwa dt. Angerdorf, Gewannflur, Verkehrsträger) gegen sinndeckende Übersetzungen spreizen. Hier ist, freilich nur für ein Fach und unter beneidenswertem Aufwand an Helfern wie Geld, ein beispielhaftes Muster jener Wortlisten entstanden, wie die Deutsche Schule Helsinki sie 1959 mit bescheidenen Mitteln und in geringerem Umfang (3200 Ausdrücke deutsch-finnisch und deutsch-schwedisch für die Sachfächer) erarbeitet hat und ohne die eine Begegnungsschule nicht mehr auskommt. Daher sollten sich auch Schulen, deren Landessprache hier fehlt, das Vocabularium Geographicum zur Anregung kommen lassen. G. Scholz

Westermann Lexikon der Geographie — 5 Bde. Band I: Textband A—E. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1968. DIN A 4, 983 S., 190 Karten und Skizzen, Skinoid mit Goldprägung, Subskr. DM 175,— (Nur geschlossen 4 Textbände + 1 Registerband lieferbar; Gesamtpreis DM 780,—; Subskr. erlischt nach Erscheinen von Bd. III; dann DM 980,—).

Der Verlag knüpft an das vor 45 Jahren erschienene Geographie-Lexikon von Ewald Banse an. Zehn Jahre Vorarbeit und die Mitwirkung von annähernd 150 Wissenschaftlern waren erforderlich, ehe der 1. Band erscheinen konnte. Ein gerüttelt Maß an Arbeit und eine Investition, für die dem Westermann-Verlag Dank und Respekt gebühren. Ein Lexikon klassischer Prägung kann dem Fachmann in seinem Bereich nicht viel nützen. Die selbstverständliche Folgerung ist der Wunsch nach dem Fach-Lexikon. Für die Geographie hat es bisher gefehlt. Der dem Rezensenten vorliegende Band I ist ein gewichtiges Werk. Ausstattung, Einteilung und Druck sind ansprechend und zweckmäßig. Karten, Diagramme, Skizzen und Tabellen sind dankenswerterweise in Schwarzweißdruck wiedergegeben; auf bildliche Illustrationen hat man verzichtet — ein Gewinn! Der Inhalt umfaßt die Allgemeine und Regionale Geographie und Begriffe aus ergänzenden Disziplinen (Geologie, Mineralogie, Meteorologie, Kartographie usw.). Beim Durchblättern der Texte fällt die knappe, sachliche und meist ausgewogene Darstellung auf. Die Aktualität im Bereich der Wirtschafts- und Siedlungsgeographie ist gewahrt (z. B. die Themenbereiche der Europ. Gemeinschaften und die Veränderungen in Asien und Afrika). Zu loben ist auch die Arbeit der Lektoren und die Korrektur: Druckfehler sind erfreulich selten. Für den Rezensenten war es eine Selbstverständlichkeit, nach einem fehlenden Schlagwort zu suchen; zum Lobe des Herausgebers und der Bearbeiter sei gesagt, daß man für diesen Sport erhebliche Zeit aufwenden muß; selbst Balkh in Nordafghanistan fehlt nicht! Gibt es Nachteile? Ja, auch: 1. Die

Schreibweise. Ein Beispiel: Das Hochland von Dekhan (im Lexikon unter Deccan; im Diercke-Atlas: Dekkan; Survey of India-map: Dekhan). Der Verlag will diesen Mangel durch den Registerband beheben. Es wäre wünschenswert. 2. Das Risiko des raschen Veraltens bei allen Zahlenangaben. Es ist nicht zu vermeiden und gilt für alle Publikationen wirtschaftsgeogr. Inhalts. Zum Glück ist die Zahl ausgesprochener Statistiken sehr knapp gehalten. 3. Der Preis — für einen Privatmann eine beachtliche Summe. Fachgeographen, Lehrerhandbibliotheken und Präsenzbibliotheken an Gymnasien sollten die Kosten allerdings nicht scheuen — das Werk ist seinen Preis und eine ehrliche, nachhaltige Empfehlung wert. (Die fehlenden vier Bände erscheinen übrigens in 6monatigem Abstand.) N. Herrmann

Helmut Andermann / Gerhard Schumann: **„Erdkunde"** (Band 2 der Reihe **„Erkunden und Erkennen". Schroedel-Verlag**, Hannover 1968. 168 S., Efalin DM 8,80.

Der Band Erdkunde 2 besitzt mit seinen ausgewählten Texten, Bildern, Zeichnungen, Vergleichen und Schüleraufgaben die Vorzüge, die wir schon bei der Besprechung des ersten Bandes in 5/1968 herausgestellt haben. Er vervollständigt mit der Darstellung der Sowjetunion das Stoffgebiet „Europa" und bringt im weiteren das Wissenswerte über die übrigen Erdteile sowie die den Stoffplan für Erdkunde in der Hauptschule ergänzenden Kapitel „Erdteile und Weltmeere", „Erde und Weltall", „Reiche und arme Völker", „Deutschland im Herzen Europas".

A. Wehmeyer

Hellmuth Bögel: **Knaurs Mineralienbuch.** Das Haus- und Handbuch für Freunde und Sammler von Mineralien. Droemer Knaur, München 1968. 280 S. mit 256 Abb., Ln. DM 14,80.

Nach kurzen Begriffsbestimmungen auf gut 30 Seiten eine Allgemeine Mineralogie mit Aufbau und chemischer Zusammensetzung, Entstehung der Minerale, mit Gesteinen und ihren Lagerstätten und mit praktischen Ratschlägen für Sammler. Es folgt eine eingehende Beschreibung der wichtigsten und häufigsten Minerale, die zusammen mit für den Laien brauchbaren Bestimmungstabellen und 154 hervorragenden Abbildungen in Farbe dem Sammler das Zurechtfinden in der Materie, das Bestimmen und Einordnen von Fundstücken und die Betreuung seiner Sammlung ermöglicht. Angehängt eine knappe Zusammenstellung von Literaturhinweisen, ein Sach- und ein Mineralregister. So eröffnet das Buch nicht nur Möglichkeiten für den praktischen Umgang mit Gesteinen und Sammlungen, es hilft auch, den Inhalt einer Sammlung in größere geologische Zusammenhänge zu stellen sowie in Mineralogie, Kristallographie und Geologie einzudringen. Die angegebene Literatur weist Wege zur Vertiefung der durch das Buch vermittelten Kenntnisse.

A. Kühne

Hans-Wilhelm Klein: **Schwierigkeiten des deutsch-französischen Wortschatzes.** Germanismen — Faux Amis. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 350 S., Linson DM 28,—.

Das auf die Praxis ausgerichtete, wiewohl mit einzelnen wortgeschichtlichen Untersuchungen auch linguistisch anregende Buch ist für Französischlehrer unentbehrlich. Es wird ihrer nicht viele geben, die etwa Alpakka: maillechort, Asbest: amiante, Diät: régime, Legierung: alliage, Partitur: partition, Slawist: slavisant, Tendenzroman: roman à thèse oder librairie classique: Schulbuchhandlung, luxurieux: unzüchtig, musicalité: Klangreinheit (eines Radios), parquet: Staatsanwaltschaft, patente: Gewerbesteuer, praline: gebrannte Mandel, syndicat d'initiative: Verkehrsverein durchweg richtig übersetzen. Diese Vokabelgleichungen können nur andeuten, welche Fülle nützlicher Informationen der Gießener Romanist gibt. Er behandelt vom deutschen (alphabetischen), gelegentlich vom französischen Stichwort aus Übersetzungsschwierigkeiten: 1. die „faux amis de forme" (acclimater, agressif, amphibie m., colophane f., idole f., prognostic, psychanalyse, symétrie, transe etc.), 2. die „faux amis de sens", nach Ursprung

und Form, doch nicht semantisch gleiche Wörter (Banderole, Chaussee, Gage, Parterre, Tablette, Terrine, tranchieren, Trikotage usw., darunter auch Agrément, Aide-mémoire, Revirement), 3. pseudofranzösische Wörter (Baronesse, Blamage, illoyal, ominös, Vabanquespiel usw.), 4. naive Übertragungen deutscher Verbal- und Nominalstrukturen (eine Zeitung abonnieren; er ist neugierig, ob ...) und andere Germanismen (so sind dem Präpositionsgebrauch bei „Augenblick" anderthalb Seiten gewidmet). Ein alphabetisches Register der über 2700 erwähnten französischen Wörter beschließt den Band. Da die gängigen Übersetzungen der Stichwörter durch gediegene Beispiele belegt sind, lädt das Buch nicht allein zum Nachschlagen, sondern zu zügigem Lesen ein.

G. Scholz

Erzähler der Welt. Hrsg. von Karl August *Horst*. 24 Bände. **Bd. 17: Romane aus England, 19. Jahrhundert.** 572 S. — **Bd. 6: Geschichten und Novellen aus Frankreich, 19. Jahrhundert.** 612 S. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1968. Vorbestellpreis Ln. je DM 19,80 / Hld. DM 25,— (Einzelpr. 21,80/27,80).

Band 17 füllen zwei geschlossene Romane: Jane Austens „Stolz und Vorurteil" (1813) und Elizabeth Cleghorn Gaskells „Cranford" (1853). Weshalb beide in England heute noch so geschätzt werden, dürfte auch der sich nur zögernd heranwagende Leser bald merken, wenn ihn die Cranforder Kleinstadtidylle mit ihrem traditionsbewußten Jungfernkränzchen und den einbrechenden Außenseitern bezaubert oder wenn er den mittleren Landadel erlebt, dessen Vertreter Jane Austen aus intimer Kenntnis seiner nach Vermögen und Einfluß abgestuften Hierarchie realistisch und mit liebevoll milder Ironie schildert. — Von dem, was der gleichermaßen empfehlenswerte Band 6 an Wertvollem bietet, ist das meiste weniger bekannt und nicht leicht greifbar (Jules-Amédée Barbey d'Aurevilly: Der rote Vorhang; Eugène Fromentin: Blidah; Frédéric Mistral: Erinnerungen; Ernest Hello: Ludovik; Léon Bloy: Über die Tiere; Joris-Karl Huysmans: Tornister am Buckel; Emile Zola: Das Hochwasser, Hauptmann Burle; Alphonse Daudet: Die Belagerung von Berlin, Das Elixier des ehrwürdigen Paters Gaucher; Guy de Maupassant: Im Familienkreise, Auf dem Wasser, Die kleine Rocque; Anatole France: Der Fall Crainquebille, Balthasar; Georges Rodenbach: Die Stadt; Pierre Loti: Die Wohnstätte der Einsamkeit; Francis Jammes: Almaide oder Der Roman der Leidenschaft eines jungen Mädchens). Wie in den bereits besprochenen sechs Bänden der Reihe (in 4, 5, 10/1968) finden sich erhellende Nachworte von Karl August Horst, der auch die Ausschnitte aus Fromentins und Lotis Reiseberichten sowie „Tornister am Buckel" übersetzt hat. Daß die Übersetzer von „Balthasar" und der Kapitel aus Mistrals Erinnerungen ungenannt bleiben, wird die hoffentlich vielen Leser der gehaltvollen Sammlung nicht stören.

G. Scholz

Wie funktioniert das? — Der Mensch. Meyers erklärte Medizin. Hrsg. von den Fachredaktionen des Bibl. Instituts.

Bearb. von *Kurt Zink* in Zsarb. mit *Johannes Kunsemüller*. Bibl. Institut, Mannheim 1968. 326 zweifarb. u. 8 vierfarb. Schautafeln, 348 Textseiten, Ln. DM 24,—

Was man nicht weiß, das schlägt man wieder im Meyer nach. Und wie vieles weiß man vom eigenen Körper nicht! Der vorliegende Band ist kein teures, großes Lexikon, und doch informiert er gründlich. Es war zweifellos ein Wagnis, so verschiedene Dinge wie Herzblock, Entropie, Magenknurren und Selektionsdruck in einem handlichen Buche auf einen Nenner zu bringen und populärwissenschaftlich zu erläutern. Es ist geglückt dank einer sauberen Gliederung und der genialen Darstellungsmethode, die sich schon in „Meyers erklärter Technik" (besprochen in 6/64 u. 10/68) bewährt hat. Auf jeweils einer Doppelseite wird ein bestimmtes Problem durch Bild-Text-Gegenüberstellung behandelt. Die zweifarbig gedruckten übersichtlichen Funktionszeichnungen vermitteln ein direktes Verständnis der Zusammenhänge, die dazugehörige Textseite

vertieft und erweitert. Die ersten beiden Kapitel „Physikalisch-biologische Grundlagen des Lebens" und „Die Evolution und unser Körper" bilden eine Einheit. Sie weisen dem Menschen eine Stellung inmitten des Naturganzen zu und entwerfen ein einheitliches Bild modernen biologischen Denkens. Man begreift den Organismus als Fließgleichgewicht, dessen Ordnungsgefüge aus den Naturgesetzen ableitbar ist, und als kybernetisches System. Physiologische Prozesse und Verhalten werden durch Modellvorstellungen aus der Informationstheorie dem Verständnis nähergebracht. Der Hauptteil „Unser Körper und seine Einzelfunktionen" bietet auf über 470 Seiten eine Fundgrube sorgfältig zusammengestellten Tatsachenwissens von der Verdauung bis zur Gehirntätigkeit. Man hat an alles gedacht. Die Darstellung ist exakt, einprägsam und gründlich. Die Abschnitte über Stoffwechselphysiologie und Geschlechtsorgane können besonders hervorgehoben werden. Das Register ist gut. Es finden sich erfreulich wenige Druckfehler (Pilzsamen! einige unkorrekte chemische Formeln). Das preiswerte, handliche, stabil gebundene Nachschlagewerk sollte in keiner Bücherei fehlen. A. Riedl

Wissen im Überblick — 4 Bde. Band I: Die Natur. Focus International Book Production Stockholm; deutsche Ausgabe Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1968. Lexikonformat, 704 S., 111 Abb., 75 Diagr. u. Tab., 278 ein- u. mehrfarb. Taf., Subskr.-Pr. Gln. DM 74,—.

Bei dem vorliegenden Werk handelt es sich um den 1. Band einer „vierbändigen Bildungsenzyklopädie, die in ihrer Konzeption neuesten informationstechnischen Erkenntnissen entspricht". Im Mittelpunkt steht das Bild. Text und Bild sind nicht auf den fachlich Vorgebildeten zugeschnitten, sondern auf den Laien, der sich mühelos einlesen und die Zusammenhänge begreifen kann. Die Besprechung eines Werkes dieses Anspruchs ist schwierig. Der Rezensent sollte gleichzeitig Fachmann und Laie sein. Folgende Hauptüberschriften gliedern das Buch: Mensch und Materie; Die Erde, unser Planet (u. a. Geophysik, Hydrosphäre, Atmosphäre); Das Universum (z. B. Sonnensystem, Sterne); Aufbau und Eigenschaften der Materie (z. B. Grundlagen der klassischen Physik; Struktur des Atoms; Allgemeine Chemie; Elektrochemie; Schwingungen und Wellen; Kernphysik; Thermodynamik; Anorganische Chemie; Organische Chemie; Analytische Chemie; Biochemie). Bei der Zusammenstellung des Bandes haben sicher amerikanische Publikationen Pate gestanden. In der Bebilderung liegt ein beachtenswertes Informationsmedium. Es sind eine Anzahl ausgezeichneter Darstellungen darunter: Modellvorstellungen zum Atom; Schwingungen und Wellen; Erklärung der Spektren — um nur einige hervorzuheben. Mißlungen sind leider die Farben bei den Mineralen und Gesteinen. Es ist verständlich, daß die Schwergewichte nicht gleich verteilt sind und daß die Reihenfolge der Kapitel nicht jeden Leser befriedigen wird. Auch der Schwierigkeitsgrad der Texte ist unterschiedlich. Bei allem Respekt vor dem Umfang des Dargebotenen sei es dem Rezensenten gestattet, auf einige Ungenauigkeiten zu verweisen: Die Unterschriften zu dem Bild des Archeopterix; die Erklärung der abs. Altersbestimmung; revidiert gehören auch die Angaben über den Byrd-Gletscher, die Darstellung der Menschenentwicklung in der erdgeschichtl. Tabelle (Konsulaffe!), die Lösungselektrolyse des NaCl. Sehr zu loben die Darstellungen der modernen chemisch-analytischen Methoden. Insgesamt ist die Sprache ausgewogen und dem gewünschten Leserkreis angepaßt. Der Preis erscheint dem Aufwand angemessen und der Kauf jedem empfohlen, der ein Nachschlagewerk sucht, das seinen Platz zwischen Lexikon und Fachbuch hat. Dem Verlag gebührt Dank für dieses auf dem deutschen Buchmarkt neuartige Werk; gut beraten wäre der Herausgeber aber, wenn er bei den nächsten Bänden („Die Technik", Herbst 1969, „Der Mensch", Frühjahr 1970, „Das Leben", Herbst 1970) noch mehr Sorgfalt auf die Farbdrucke und auf die Bearbeitung der Bildunterschriften verwendete.

N. Herrmann

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädagogische Beiträge geben unseren Werklehrern draußen im letzten Heft 1968 wertvolle Hinweise in „Der Aufbau des Werkunterrichts unter dem Leitbild technischer Bildung" und für die Grundschullehrer zum besseren Verständnis eines modernen Rechenunterrichts „Der Umgang mit Sachaufgaben im operativen Rechnen".

Westermanns Geographische Rundschau bringt zum Jahresabschluß Gedanken zur Entwicklung in Schweden „Zur Geographie einer mobilen Gesellschaft" und als schulpraktischen Beitrag zur Physiographie in der Oberstufe „Ökologisches Denken als didaktisches Ziel der Physischen Geographie".

Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar", Ehrenwirth, München, widmet Heft 12/68 dem Aufsatzunterricht mit den Beiträgen: Der Schulaufsatz zwischen Pädagogik und Psychologie; Zum Aufsatzunterricht in der Grundschule; Die Stufe der Überarbeitung im schriftsprachlichen Gestalten.

Welt der Schule, Ehrenwirth, spricht in seinem letzten Heft 68 über Merkmale der kommunistischen Ideologie, setzt die begonnenen Erörterungen über Sexualerziehung fort und weist auf Tonbildreihen und Filme zur geschlechtlichen Erziehung hin.

Zeitschrift für Jugendliteratur, Beltz, Weinheim erinnert in Heft 5/68 an zwei berühmte Jugendbücher und ihre Autoren: Der Schweizerische Robinson — kritische Überlegungen anhand der „Jubiläumsausgabe" im 150. Jahre seit dem ersten Erscheinen, zum anderen an den Dichter des „Pinocchio": Carlo Collodi, der Mensch, sein Leben und sein Werk.

ZeF, Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, Manz, München, bringt im letzten Heft 68 die vergleichende Analyse einer Versuchsreihe mit programmiertem und konventionellem Unterricht, gibt Buchanzeigen über Lehrprogramme in der Schule und spricht im theoretischen Teil über internationale Vergleiche als Instrument der Bildungsforschung und über Gedächtnis und generalisierte psychophysiologische Aktivierung.

Auslandskurier, Hofheim/Ts., stellt Heft 6/68 unter die Überschrift „Auslandsschulen und deutsche Sprachförderung im Ausland", bringt Bilder und Berichte verschiedener Schulen und gibt in seiner Beilage „Der Übersee-Praktiker" wertvolle Hinweise über den Umgang mit einheimischen Mitarbeitern in einem Entwicklungsland.

Zeitschrift für Kulturaustausch, Heft 4/68, Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, beginnt mit einem Nachruf auf ein zerstörtes Kunstwerk (Universitätskirche in Leipzig), bringt in ihrem Hauptbeitrag „Einige Aspekte der modernen türkischen Lyrik" und würdigt dann „Hundert Jahre Deutsche Schule Istanbul". In weiteren Beiträgen erfahren u. a. Wilhelm Keiper und Wahrhold Drascher Gedenken und Würdigung.

Westermanns Monatsmagazin Januar 69 ist aktuell mit 6 farbigen Großaufnahmen: Astronauten sehen die Erde; beginnt in prächtiger Ausstattung die Reihe Europas schönste Schlösser: (I) „Das Sommerhaus der Kaiserin — Geschichte und Geschichten um Schönbrunn; lädt ein zu einer Reise nach Irland: „Noch gehen Irlands Uhren anders"; und läßt geheimnisvolle Blicke hinter die „Vorhänge" tun: „Ich war in Castros Cuba" und „Was sagt Mao?" — Das Rote Buch und die Kulturrevolution.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, mit Heft 1/69 wiederum in neuem Gewande, widmet sich ganz den Wegen einer neuen Sprachlehre: Probleme der Sprachlehre und Sprachbetrachtung; Lebendige Sprachlehrearbeit in der Grundschule; Einführende Gedanken und Unterrichtsbeispiele zur neuen Sprachlehre und Sprachkunde.

Sie befreien sich von Mietzahlungen, wenn Sie unserem Vorschlag folgen!

Es ist besser, frühzeitig einige Jahre einen festen Betrag auf einen BHW-Bausparvertrag einzuzahlen, als bis ins hohe Alter hinein Miete zahlen zu müssen. Sie schaffen sich damit die wichtigste Voraussetzung für ein eigenes Heim. Außerdem können Sie sich später mehr leisten und besitzen ein wertbeständiges Vermögen. 600 000 Ihrer Kollegen haben sich bereits davon überzeugt.
Mit unserem Verfahren können Sie Ihre Pläne schneller und günstiger verwirklichen. Auch mit normalem Einkommen. Fordern Sie noch heute unsere ausführliche Informationsschrift an. Wir senden sie Ihnen gern kostenlos zu.

BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk
Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Neu

Deutsche Handels-Korrespondenz

von Rudolf Sachs

160 Seiten, kart. DM 7.80, Hueber-Nr. 1102

sprachen der welt hueber

Im 1. Teil des Buches wird die äußere Form des deutschen Geschäftsbriefes behandelt. Im 2. Teil werden — in 15 Abschnitte unterteilt — alle praktischen Möglichkeiten der täglichen Korrespondenz an Hand von sorgfältig ausgesuchtem Beispielmaterial aufgezeigt. Der abschließende 3. Teil enthält u. a. Glossare der Handelssprache in Englisch, Französisch und Spanisch.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

KLASSENLESESTOFFE IN RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK

Aus den letzten Serien

Clemens Brentano, Ponce de Leon. Lustspiel. Herausgegeben von Siegfried Sudhof. 8542/43

Deutsche Balladen. Auswahl und Nachwort von Konrad Nußbächer. 8501—07

Einakter und kleine Dramen des Expressionismus. Herausgegeben von Horst Denkler. 8562/8564

Der Göttinger Hain. Herausgegeben von Alfred Kelletat. 8789—93

Herder, Goethe, Frisi, Möser, Von deutscher Art und Kunst. Einige fliegende Blätter. Herausgegeben von Hans Dietrich Irmscher. 7497/98

Wolfgang Hildesheimer, Begegnung im Balkanexpreß. An den Ufern der Plotinitza. Mit einem autobiogr. Nachwort. 8529

Peter Hirche, Die Heimkehr. Die seltsamste Liebesgeschichte der Welt. Hörspiele. Mit einer Rede des Autors über das Hörspiel. 8782

Fred von Hoerschelmann, Das Schiff Esperanza. Hörspiel. Mit einem Nachwort von Heinz Schwitzke. 8762

Johann Heinrich Jung-Stilling, Henrich Stillings Jugend, Jünglingsjahre, Wanderschaft und häusliches Leben. Nachwort von Dieter Cunz. 662—666

Gottfried Keller, Die mißbrauchten Liebesbriefe. Nachwort von Karl Pörnbacher. 6176 — Ursula. Novelle. Mit einem Nachwort von Josef Kunz. 6185

Gertrud von Le Fort, Die Verfemte. Mit einer autobiogr. Erinnerung „Heidelberg". 8524

Siegfried Lenz, Das schönste Fest der Welt. Haussuchung. Hörspiele. 8585

Robert Musil, Die Amsel. Bilder. Nachwort von Heinz-Peter Pütz. 8526

Andreas Streicher, Schillers Flucht von Stuttgart und Aufenthalt in Mannheim von 1782 bis 1785. Herausgegeben von Paul Raabe. 4652 bis 4654

Johann Heinrich Voss, Idyllen und Gedichte. Herausgegeben von Eva D. Becker. 2332

Stefan Zweig, Der verwandelte Komödiant. Ein Spiel aus dem deutschen Rokoko. 6374

RECLAM

Für den Fremdsprachenunterricht

Hans G. Bauer

Englisch im Sprachlabor

20 programmierte Grammatikdrills in Hörspielform

Der Kurs ist in zwei Ausgaben lieferbar:

10 Tonbänder: 10 cm ϕ, Geschw.: 9,5 m/sec, Laufzeit: 195 Min., zusammen DM 280.—, Hueber-Nr. 2029

5 Philips Compact-Cassetten: zusammen DM 105.—, Hueber-Nr. 3.2029

Schülerbegleitheft „Englische Grammatikprogramme in Dialogform": 2. Auflage, 48 Seiten, geheftet DM 3.80, Hueber-Nr. 2.2029

Gus / Peter H. Stoldt **Look Here**

English Picture Stories

47 Seiten (davon 20 Bildseiten), kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 2115. Teacher's Book: 20 Seiten, geheftet DM 2.40, Hueber-Nr. 2.2115

Margarete Haag **English Crossword Puzzles for Students**

72 Seiten, kart. DM 4.80, Hueber-Nr. 2110

Lieselotte Weidner **Classroom Phrases**

27 Seiten, geheftet DM 1.80, Hueber-Nr. 2125

Wolfgang Halm / Geoffrey P. Burwell

Sätze aus dem Alltagsgespräch — Phrases from Everyday Conversation

60 Seiten, kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 2109

Wolfgang Halm / Francine Gaudray

Sätze aus dem Alltagsgespräch — Phrases de tous les jours

68 Seiten, kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 3086

Wolfgang Halm / Miguel Moreno Pacheco

Sätze aus dem Alltagsgespräch — Frases de conversación

63 Seiten, kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 4017

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Band 5 der Schriftenreihe des AUSLANDS-KURIER

Heirat mit Ausländern

Afrika und Asien

Afrikanische und asiatische Ehegesetze —
Erfahrungsberichte — Praktische Hinweise
128 Seiten, kart. 6,80 DM

Aus dem Inhalt: Erfahrungen bei der Beratung heiratswilliger junger Mädchen
Die Ehe afrikanisch führen?
Ehen mit Moslems
Deutsch-persische Ehen im Iran
Unsere ausländischen Gäste und die deutschen Mädchen
Fragen, die rechtzeitig von Heiratswilligen geklärt werden müssen
Wenn ein katholisches Mädchen einen Moslem heiratet
Auszüge aus Ehegesetzen in Nordafrika, Nordostafrika, Türkei, Naher Osten, Westliches Asien, Indonesien, Süd- und Südostasien, Ostasien
Auskunfts- und Beratungsstellen im In- und Ausland
u. a. m.

Außerdem sind erschienen:

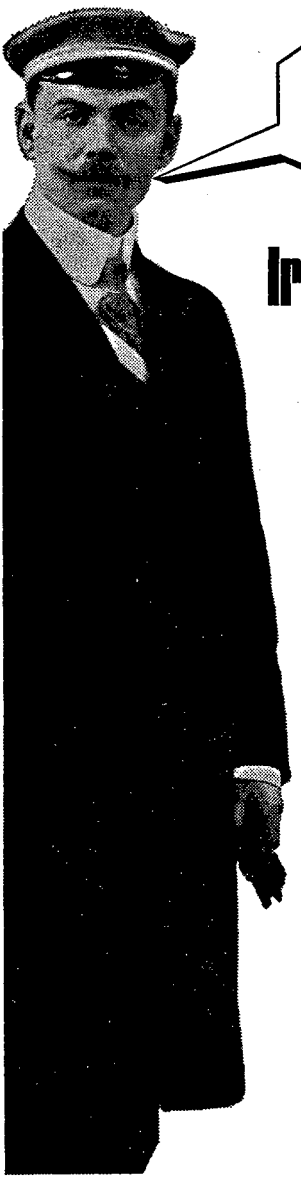
Band 3
DEUTSCHE IN ENTWICKLUNGSLÄNDERN

Erfahrungsberichte von Sachverständigen und Fachkräften in Afrika, Asien und Lateinamerika.
148 Seiten, kart. 5,20 DM

AFRIKA-Reisetabelle
LATEINAMERIKA-Reisetabelle
ASIEN-Reisetabelle
Reisetabelle NORDAMERIKA, AUSTRALIEN, NEUSEELAND, PAZIFISCHE INSELN

mit praktischen Reisehinweisen — Hotel- und Verpflegungskosten — Reisezeiten — Klima- und Gesundheitsvorsorge
Faltblatt, je Reisetabelle 2,— DM

AUSLANDS-KURIER · 6238 Hofheim/Ts., · Postfach 96



Deutsche Sprache? Nur zu beherrschen, wenn mindestens 6 Nachschlagewerke zur Hand!

Irrtum! Der Wahrig genügt!

In diesem Wörterbuch steht tatsächlich **alles** über die deutsche Sprache, und das auch noch in streng alphabetischer Reihenfolge:

Rechtschreibung – Silbentrennung – Aussprache – Stil – Hochsprache – Umgangssprache – Fremdwörter – Fachwörter – Etymologie – Synonyme – Grammatik – mundartliche Besonderheiten usw.

Zehntausende Ihrer Kollegen besitzen den Wahrig schon! Und sind damit zufrieden. Greifen Sie deshalb jetzt zu! Dann brauchen Sie in Zukunft nicht mehr mühselig in verschiedenen Spezialwörterbüchern zu suchen, wenn Sie etwas Bestimmtes über die deutsche Sprache wissen wollen.

Sonderausgabe – ungekürzt – für nur 26 Mark!

Wahrig, Deutsches Wörterbuch

Großformat, 1 440 Seiten, 220 000 Stichwörter und Redewendungen. Strapazierfähiger Folieneinband.

BESTELLSCHEIN o

An die Buchhandlung Ferdinand Schöningh, Fachbuchhandlung für Pädagogik, 44 Münster, Salzstraße 61

Liefern Sie mir bitte aus dem Bertelsmann Lexikon-Verlag die Sonderausgabe **Wahrig, Deutsches Wörterbuch** – ungekürzt – **26 DM.**

Den Betrag begleiche ich wie folgt:

o Nach Erhalt der Sendung
o Bei Lieferung bar durch Nachnahme

(Gewünschtes bitte ankreuzen)

Vor- und Zuname

Postleitzahl/Wohnort

Straße und Hausnummer

Datum und Unterschrift

Unser bestes Argument:



Es gibt sehr wenige Dinge, für die es so viele Argumente gibt wie für eine Zeitung. (Und besonders für eine Zeitung wie die WELT.)

Weil wir wissen, daß die WELT für Sie nur dann eine gute Zeitung ist, wenn Sie finden, daß die WELT für Sie eine gute Zeitung ist - darum geben wir Ihnen keine Argumente zu lesen, sondern ... unsere Zeitung.

Bilden Sie sich so Ihr eigenes Urteil über die WELT. (Sie werden dazu vermutlich weniger Zeit brauchen, als die lange Liste aller Argumente für die WELT zu lesen.)

Auf Wunsch schicken wir Ihnen einige Zeit lang täglich die WELT. Auf unsere Kosten und ohne jede Verpflichtung für Sie. Bitte schreiben Sie an DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 4 April 1969

XVI. JAHRGANG APRIL 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. Hettich † und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. 10 Jahre „Ina und Udo" — Rückschau und Ausblick . . . . . R. Schröter Seite 85
2. Deutschlehrer auf der Insel Madagaskar (Forts. und Schluß) . . . . . Cl. Geiges Seite 88
3. Die Begegnungsschule — Forderung und Wirklichkeit . . . . . Lemberg de García Seite 90
4. Zur rechtlichen und finanziellen Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbeamten im Auslandsdienst . . . . . Seite 95
5. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . . Seite 98
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 100
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 102
8. Büchertisch . . . . . Seite 105
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 112

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 1772 88 — Konto Nr. 186 405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

10 Jahre „Ina und Udo" — Rückschau und Ausblick

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Soll ein solcher Beitrag überhaupt geschrieben werden? Ja und nein! Keinesfalls um sich mit ihm in empfehlende Erinnerung zu bringen. Auch nicht, um die Sache selbst nochmals besonders herauszustellen. Sie spricht für sich selbst. Aber — manches erscheint heute so selbstverständlich, wie es das vor 12 bis 15 Jahren eben noch nicht war. Ein tiefgreifender Wandel ist geschehen. Es wurde erreicht, daß nun auch die pädagogischen Fragen zentral gesehen, Schulbücher von zentraler Stelle geplant und gefördert werden und daß hierfür nicht unbedeutende Summen zur Verfügung stehen. Gerade an der Schwelle dieses nunmehr Erreichten ist ein Rückblick nicht unangebracht. Persönliche Initiative wird auch weiterhin vonnöten sein, wenn sie auch andere Rückendeckung hat als bisher. Sie braucht nicht mehr ein Wagnis zu sein, das gelingen, aber auch durchaus danebengehen kann.

Vielfältig waren im Verlauf der Jahrzehnte und anerkennenswert die Versuche, besonders im Bereich elementaren Lehrens und Lernens, zu umgreifenden Lösungen zu kommen. Viel ist in dieser Zeitschrift darüber geschrieben worden. Doch kann im starken Fluß sich überstürzender Entwicklungen überhaupt noch Dauerhaftes geschaffen werden? Muß Bestehendes nicht in ständiger Anpassung gehalten werden? Was Bestand haben soll, muß zumindest auf solider Grundlage stehen. Wenn es über die Jahre hinaus noch Aussagekraft und Ausstrahlung besitzen will, muß in ihm ein Stück künftiger Entwicklung angelegt sein. Wenn es das alles nicht wäre, brauchten wir heute keine Rundschau zu halten und auch nicht die Verbindung nach vorn zu suchen.

Wahrscheinlich kam es unserer Fibelarbeit zugute, daß sie aus dem Erfahrungsbereich einer Vorgängerin erwuchs, die einige Jahrzehnte vorher sich nicht nur an den deutschen Schulen Bulgariens, sondern auch in vielen anderen Ländern durchzusetzen vermochte. Nur ein Teil dessen war in ihr angelegt, was später ihre Nachfolgerin kennzeichnen sollte. Trotzdem meine ich, daß „Ina und Udo" nicht denkbar ist ohne die Sofioter Fibel, an der unsere liebe und verehrte Emilie Greyer in Wien so hervorragenden Anteil hatte.

Doch eine Neuauflage des Sofioter Buches hätte den Anforderungen, die inzwischen für deutsche Fibeln gültig geworden waren, sowie ihrer Doppelaufgabe im Auslandsschulbereich nicht gerecht werden können. Es mußte etwas ganz anderes entstehen, das bisherige Erfahrungen mit dem Neuen und Kommenden vereinte. Dabei galt es, die Wünsche und Forderungen der aktiven Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Auslandsschulen zu erkunden. Zum andern war es notwendig, den Entwicklungen im innerdeutschen pädagogischen Bereich auf die Spur zu kommen.

Es muß als glücklicher Umstand bezeichnet werden, daß der Beginn der Planungen mit der Neugründung der Zeitschrift vor 15 Jahren zusammenfiel und sie das Sprachrohr sein konnte im Austausch der Meinungen. Ging das

alles im zweimonatigen Rhythmus der Erscheinungsweise unserer damaligen Hefte sehr langsam vonstatten, so ergab sich doch die Grundlage einer Verständigung. Vielleicht ist zu keiner Zeit des Bestehens unserer Zeitschrift der Austausch pädagogisch-methodischer Fragen so intensiv und fruchtbringend gewesen wie damals. Zusätzliche Klärung brachte die erste Fragebogenaktion.

Doch im beginnenden Spiel der Kräfte war dies alles nur eine Seite. Entscheidend wirksam werden mußte dazu die Dynamik im innerdeutschen pädagogischen Raum, die auch erst im Kommen war. Es war mühselig, die Fäden zwischen drinnen und draußen zu spinnen, so daß sichtbare Ergebnisse lange auf sich warten ließen. Auch dem Auswärtigen Amt mußte die Frage nach dem Erscheinen der neuen Fibel hinhaltend beantwortet werden. Eile hätte das Ganze leicht in eine Sackgasse bringen können. Die rechte Synthese zu finden, das sich anbahnende Neue aufzuspüren und in die Gesamtplanung aufzunehmen, ließ sich nicht terminlich ausrichten, sondern vollzog sich in aller Stille.

Die Wahl der Mitarbeiter war von entscheidender Bedeutung und ermöglichte es, in pädagogisches Neuland vorzustoßen. Mit Fritz Bliedtners Hilfe wurde eine klare methodische Grundlage für Spracherwerb und ganzheitliches Lesenlernen erarbeitet. Im Sprachaufbau wurden schärfere Maßstäbe gesetzt. Die Wortschatzbegrenzung fand durch Walter Schultzes Untersuchungen, die ich schon im Manuskript einsehen durfte, ihre eindeutige Bestätigung. In der graphischen Gestaltung trafen sich Martin Hermersdorfs Gedanken von der Angleichung der Druckschrift an die Schreibschrift mit meinen Vorstellungen und konnten in „Ina und Udo" erstmalig verwirklicht werden. Harry Brachold wurde Gelegenheit gegeben, seinen avantgardistischen ganzheitlichen Schreiblehrgang im Bereich der Auslandsschulfibel zu praktizieren. Die künstlerische Ausgestaltung der Fibelseiten gelang durch die persönliche Bekanntschaft mit dem Künstler und die Synthese unserer beider Vorstellungen, wie auch Freund Daube dies im Bereich der musikalischen Ausgestaltung der Fibeltexte im einzelnen verwirklichte.

Alle Versuche, im Laufe der letzten Jahre den ganzheitlichen Leselernweg in seinen Grundlagen und Wegen zu erschüttern, haben nur zu seiner Konsolidierung beigetragen, entscheidend zuletzt die Praktiken des Frühen Lesenlernens. Der Sprachaufbau der Fibel in Gestaltung und Form reizte andere zu Vergleichen mit ihrem eigenen Vorhaben. Die Werte unseres Wortschatzes, erstmalig zahlenmäßig klar herausgestellt, wurden zum Maßstab schlechthin. Von unserer „Prima" schrieb ich damals, daß die Schriftentwicklung für Erstlesebücher nicht an ihr wird vorbeisehen können. Das ist eingetroffen, und weder Freund Hermersdorf noch ich sind sicher, alle Bücher und Hefte beisammen zu haben, die bis heute in der „Prima" gedruckt worden sind. Sie ist zur Alternative geworden für jeden, der ein Leselernbuch oder entsprechende Texte herausgibt. Fast wurde sie zu einem Politikum, als die bundesdeutsche Presse vom neuen Duktus in der DDR berichtete und es sich dabei herausstellte, „daß Primaschrift und neue DDR-Schrift sich kaum unterscheiden". Die Schriftgestaltung der Fibel war von allem Anfang an in direktem Zusammenhang mit ihrem Schreiblehrgang gesehen worden. Er sollte unabhängig von der Leselernschrift praktiziert werden, um allein seinen Prinzipien folgen zu können. Wer weiterhin meinte, wir hätten mit unseren Singtexten neue Kinder-

lieder kreieren wollen, den haben zehn Jahre Praxis vielleicht eines anderen belehrt. Sie sind ein so fest integrierter Bestandteil des Fibeltextes geworden, daß sie Spielen, Singen, Sprechen und Lesen zu einer echten Einheit werden ließen.

Um allen Einsatzmöglichkeiten der Fibel, vor allem in zeitlicher Hinsicht, gerecht zu werden, wurde sie als ein lockeres Gefüge von 27 vierseitigen Bogen konzipiert und auch so — mit einer praktischen Fibelhülle — herausgebracht. Das vermochte sich nicht überall durchzusetzen, und bald erschien „Ina und Udo" auch als Fibelbuch. Es gibt keinen Streit darüber, welche Form den größeren pädagogischen Wert in sich birgt. Leider gibt es nicht überall ideale Einsatzmöglichkeiten in kleinen Klassen oder Gruppen. Die harte Wirklichkeit, das Temperament der Kinder und das Klima stellen oft andere Forderungen. Auch für den Verlag und seine Stuttgarter Auslieferung bedeutete die doppelte äußere Form der Fibel eine Erschwernis, auch hinsichtlich oft geäußerter Sonderwünsche. Auf meine Bitte hin blieb und bleibt die lockere Form erhalten, darf es doch dieses Fibelbuch für sich in Anspruch nehmen, als einziges sich in zweierlei Gestalt anzubieten.

Einmal ist versucht worden, textliche Änderungen vorzunehmen. Das hat mehrfach heftigen Widerspruch ergeben, so daß vorerst davon abgesehen wird, Texte umzustellen, zu ergänzen oder zu vereinfachen. Daß der Fibel die Leseübungen beigegeben wurden, ist ihr gut bekommen. Sie haben den Steilheitsgrad des Gesamttextes so beneidenswert niedrig werden lassen, daß Fibel und Übungen in diesen Werten konkurrenzlos bleiben.

Im Jahre 1964 geschah etwas Einmaliges auf dem Sektor Leselernbücher: eine deutsche Fibel wurde in eine fremde Sprache übersetzt. „Ina und Udo" kam aus Spanien zu uns unter dem Namen „Ana y Pepe", und die Fibelgeschichte war in spanischer Sprache zu lesen. Das war zunächst eine große Überraschung, bis sich herausstellte, daß „Ana y Pepe" als spanisches Leselernbuch für den Gebrauch in spanischen Schulen verwendet wurde. Darf hier der Rückschluß erlaubt sein, daß Aufbau, Textgestaltung und Wortschatzzumessung unserer Fibel auch für spanische Verhältnisse — trotz veränderter Sachbezüge — so eindeutig waren, daß eine „Adaption" ins Spanische möglich werden konnte? Anscheinend haben sich die Initiatoren dieser Ausgabe nicht getäuscht, denn noch heute wird die Fibel in spanischen Schulen des In- und Auslandes gebraucht. Selbst in einer Reihe deutscher Auslandsschulen im spanischsprachigen Raum wird sie als Parallelfibel zu „Ina und Udo" eingesetzt. Herkunft und Autor bleiben bei dieser Ausgabe ganz im Hintergrund.

Die Problematik unserer Fibel, ihre Stellung und Verbreitung haben Studierende schon mehrfach gereizt, sie zum Gegenstand von Untersuchungen zu machen und sie mit anderen Fibeln zu vergleichen. Aus der letzten dieser Arbeiten, in der „Ina und Udo" mit der verbreitesten innerdeutschen Fibel verglichen wird, ergeben sich aufgrund der Kriterien Wortschatzaufbau-Steilheitsgrade, Sprachaufbau-Satzbaupläne und gegebener Übungsmöglichkeiten neue Einsichten in bezug auf Stellung und Beurteilung unserer Fibel im Bereich deutscher Leselernbücher sowie der Fähigkeit, ihrer Doppelfunktion gerecht zu werden. Zu Einzelurteilen kamen im Laufe der Jahre auch Gutachten der Schulverwaltungen der Länder mit Einwänden vom anderen Standpunkt her, aber auch mit vielerlei Zustimmung.

Für die Neubearbeitung der Fibelbegleitschrift, die in Zukunft Lehrerhandbuch heißen wird, ergaben sich mancherlei Anregungen. So wird eine Bereinigung der Wortschatzreihen vorgenommen, um Stammwörter und Ableitungen ins rechte Verhältnis zu rücken. In den Praktischen Handreichungen sind die Einzelwortschätze übersichtlicher geordnet worden, so daß der Schwierigkeitsgrad mit einem Blick abzulesen ist. Die Handkarten werden künftig keine Einzelteile mehr sein, sondern gelbe, rote und grüne Heftchen, womit der Verlag gleichzeitig eine Verbilligung des Fibelbeiwerks erreichen möchte.

Im Verlaufe der ersten zehn Jahre hat unsere Fibel mehrmals ihr äußeres Gewand geändert. Ihr Format wurde verkleinert, und ein moderner Linson-Einband umschließt jetzt die 108 Fibelseiten. Sie mußte es sich auch gefallen lassen, daß ihr Untertitel „Deutsche Auslandsschulfibel" in „Deutsche Schulfibel" geändert wurde, um ihr den Weg innerhalb Deutschlands freizumachen. Nach mehr als zehnjährigem Bestehen steht ihr als entscheidende Änderung die Doppelung bevor. Neben der Druckschrift-Ausgabe wird sie eine im Format geänderte Schreibschrift-Ausgabe erhalten, die den Wünschen einzelner Gruppen im In- und Ausland entgegenkommen soll. Die Investition, die der Verlag hier zu leisten sich vornimmt, wird sich auch in einer neuen künstlerischen Ausgestaltung der Fibelseiten dokumentieren und für die Ausgabe B die bisherige Bildgestaltung ablösen, die in Ausgabe A bestehen bleibt. Zwangsläufig wird auch ein Teil des Fibelbeiwerkes eine entsprechende bildliche Umgestaltung erfahren müssen, während die Neuausgabe des Lehrerhandbuches beiden Ausgaben gleichzeitig dienen wird.

Es bleibt zu hoffen, daß die Fibel „Ina und Udo", nun in beiderlei Gestalt, in ihrem zweiten Jahrzehnt weiterhin ihrer Aufgabe gerecht zu werden vermag, wie es ihrer Doppelfunktion entspricht, fremdsprachige Kinder in die deutsche Sprache einzuführen und sie dabei lustbetont das Lesen zu lehren, gleichzeitig aber auch deutschsprachigen ein guter Begleiter beim Lesen- und Schreibenlernen zu sein. Nichts hat vermocht, die Fibel in ihrem Grundsätzlichen zu ändern. Zehn Jahre ist sie geblieben, was sie war und wie sie angelegt wurde.

Deutschlehrer auf der Insel Madagaskar

(Fortsetzung)

Von Dr. Claus Geiges, Fianarantsoa (Madagaskar)

Das alles darf nun nicht zum Trugschluß verführen, als wollten die Franzosen unbedingt ihre Vormachtsstellung halten, obwohl sie natürlich an der Aufrechterhaltung ihres Einflusses interessiert sind. Man ist hier einfach noch nicht so weit, einen eigenen gymnasialen Lehrplan aufzustellen. Auch hat man erst wenige einheimische Studienräte. Es herrscht noch das autoritäre Schulsystem. Der Schüler hat zu lernen und zu gehorchen, ohne zu fragen, denn das Wissen muß eingebleut und das Programm erfüllt werden. Der Versuch einer Schülerzeitung wird ab und zu einmal gemacht. Vor einigen Wochen wurde

durch Erlaß die Bildung eines „Comité Intérieur" für jedes Gymnasium angeordnet, in dem außer 7 Lehrern verschiedener Fachrichtungen 1 Eltern- und 2 Schülervertreter mit beratender Stimme zugelassen sind. Das gilt ebenso für den Conseil de discipline (Bestrafungsausschuß).

Das Gymnasium wird z. Zt. von ungefähr 1200 Schülern besucht, davon sind 185 Interne, die in je drei großen Schlafräumen für Jungen und Mädchen untergebracht sind und in der Schule verpflegt werden. 4 Studienräume stehen zur Verfügung. Außer einigen Stipendiaten müssen sie Verpflegung und Unterkunft selbst bezahlen. Bei Schuljahrsbeginn meldeten sich in die verschiedenen Klassen 860 Schüler zum „Examen de Passage", d. h. sie kamen von einer Privatschule und wollten an das staatliche Gymnasium, wo für Externe Schulgeldfreiheit besteht. Es waren aber nur noch 8 Plätze frei. Trotzdem wurden alle schriftlich geprüft. Ich hatte Aufsicht und ein schlechtes Gewissen. Sie alle wollten in das staatliche Gymnasium und brüteten über Corneille und Racine, über Goethe und Shakespeare. Sie strengten sich an, aber nur ganz wenige hatten eine Chance.

Die Schulbücher müssen gekauft werden. Die meisten Schüler haben kein Geld dafür, und nur wenige sind Stipendiaten. Selbst die Bezahlung der Unfallversicherung von 80 FMG macht manchen große Schwierigkeiten. Die Disziplin ist sehr schwierig aufrechtzuerhalten. Viele Schüler schleichen sich ohne Zulassung in den Unterricht, andere bleiben aus irgendwelchen Gründen unerlaubt fern, wieder andere ändern ihre Namen. 18jährige sind mit 10jährigen zusammen in der Sexta, 23 bis 27jährige mit 16jährigen in der Prima. Auch das Übernachtungsproblem der Internen bereitet große Schwierigkeiten. Viele Schüler kommen auch nur durch irgendwelche Beziehungen auf das Gymnasium. Die meisten Schüler sind überfordert. Vor allen Dingen haben sie Sprachschwierigkeiten. Ein französischer Mathematiklehrer sagte z. B., viele Schüler würden in seinem Fach besser abschneiden, wenn sie sich auf Französisch ausdrücken könnten. Die meisten Externen haben nicht genügend zu essen und auch keinen geeigneten Platz zur Erledigung ihrer Hausaufgaben. Eine Ausnahme scheinen die in Uniform gekleideten Militärschüler zu machen, die morgens in Marschkolonnen vor dem Schulgebäude anrücken. Die weiter entfernt wohnenden Externen kommen mit Mercedes-Lastautos zum Unterricht.

Alle diese Faktoren werden in der Beurteilung der Schüler nicht berücksichtigt. Das französische bzw. europäische Niveau soll wegen der Anerkennung der Examina und wegen der Berechtigung zum Studium in Europa unbedingt gehalten werden. Kennt man diese Ursachen, so ist man über die altermäßige Zusammensetzung der Klassen, die hohe Anzahl der Repetenten, die oft dieselbe Klasse mehrmals besuchen, nicht erstaunt. Eine zwangsweise Überweisung an einen anderen Schultypus oder den Abgang in das Berufsleben kennt man noch nicht. Wer einmal in das staatliche Gymnasium aufgenommen ist, der bleibt, bis er freiwillig geht, was nicht oft vorkommt. Ausweisungen gibt es nur aus disziplinarischen oder finanziellen Gründen. Die diesjährige Durchfallquote im Abitur betrug 77 % im Landesdurchschnitt, an meiner Schule sogar 80—85 %. Hinzu kommt noch, daß die Benotungsmaßstäbe, wie in Frankreich üblich, viel strenger sind als in Deutschland.

Das Lehrerkollegium umfaßt 55 Professeurs, außer einem Madagassen (für Malagasy) und mir alles Franzosen. Selbst der Direktor und sein Stellvertreter sind Franzosen. Im Unterrichtsministerium sind einige Madagassen an führender Stelle vertreten. Auch unter den Inspecteurs d'Ecoles scheinen Madagassen zu sein. Die Inspecteurs Généraux wiederum sind Franzosen, die sich ab und zu aus Paris zum Unterrichtsbesuch anmelden. Einer dieser Herrn stattete auch mir einen sogenannten „Höflichkeitsbesuch" ab, während des Philosophie-Unterrichts.

Kein französischer Lehrer unterrichtet mehr als 18 Wochenstunden, meist nur 15 oder 16. Notwendige Überstunden werden zusätzlich bezahlt. Die deutschen Lehrer sollen 18—24 Stunden unterrichten. Ich selbst habe 21 Wochenstunden. Das wird von allen Kollegen als Überlastung betrachtet, vor allem unter Berücksichtigung des Klimas, des Nachmittagsunterrichts und der großen Anzahl laufender Korrekturen bei durchschnittlich 50 Schülern pro Klasse. Vor allem die Korrekturen der langen philosophischen Klassenarbeiten erfordern viel Zeit. Jeder französische Lehrer hat auch Anspruch auf einen jährlichen Europaaufenthalt.

Dieser Bericht wird gezeigt haben, daß die Lycées in Madagaskar nicht mit deutschen Auslandsschulen zuvergleichen sind. Für den deutschen Lehrer bedarf es einiger Umstellung und Anpassung. Die meisten Schüler sind willig und strebsam, sie wollen lernen, aber sie sind für europäische Begriffe sehr langsam. Man braucht sehr viel Geduld und Ausdauer.

Die Menschen auf Madagaskar sind zuvorkommend, höflich, fast unterwürfig. Sie stehen den Fremden noch freundlicher gegenüber als mancherorts im kontinentalen Afrika. Die Insel hat ihre eigenen Reize, ist voll natürlicher Schönheit, bietet immer wieder neue Überraschungen. Hinter jeder Wegbiegung wartet Unverhofftes. Oft ist es wie im Traum oder Märchen. Hier hat man noch Zeit, unendlich viel Zeit . . .

Die Begegnungsschule — Forderung und Wirklichkeit

Von Frau Dr. Lemberg de García, Madrid

Dieser Beitrag ist die Zusammenfassung eines Referats, das Frau Dr. Lemberg de García auf der Regionaltagung des VdLiA in Madrid Ende September 1968 gehalten hat (vgl. VdLiA 1/69, S. 6 ff.).

Sich an dem pädagogischen Zukunftsprojekt der Begegnungsschule schon jetzt mit seiner Arbeit zu engagieren, heißt, in Robert Musils Worten ausgedrückt, utopisch leben — utopisch zu leben ist aber, nach Robert Musil, unerläßlich. In dieser Situation befinden wir uns.

Die Frage nach der Möglichkeit, im Bachillerato-Zweig unserer deutschen Auslandsschule einer solchen Begegnung den Boden zu bereiten, ist meiner Ansicht nach unlösbar mit einer anderen verknüpft, auf die ich deshalb das allgemeine Thema hier einschränken möchte: Wie kann der Deutschunterricht im Bachillerato-Zweig bessere Resultate erzielen? Denn nur solide deutsche Sprachkenntnisse können dem spanischen Schüler die von uns erhoffte Begegnung ermöglichen.

Wie wenig ist damit getan, zum Zweck der „Begegnung" deutsche und spanische Schüler einfach nebeneinander auf Stühle zu setzen! Wenn die gemischte deutsch-spanische Klasse für Kindergarten und Grundschule vielleicht richtig war, so ist sie damit doch für die vom zunehmend bewußten Lernen geprägten Altersstufen des Bachillerats nicht ohne weiteres angebracht. Im Gegenteil schafft die rein räumliche Trennung der Bachillerats- von den Abiturschülern, so ungünstig sie optisch wirken mag, innerhalb der Unterrichtsgruppe erst eigentlich faire Wettbewerbsbedingungen. An der Seite eines Schülers, der Deutsch als Muttersprache spricht, werden dem spanischen Schüler seine mangelnde Geläufigkeit, sein geringeres Ausdrucksvermögen immer peinlicher bewußt. In den meisten Fällen resultiert daraus eine innere Unlust, sich dieser mühsamen Sprache überhaupt noch zu bedienen, und oft verfestigt sich diese Unlust zu einer entschiedenen Abwehrhaltung gegenüber dem Deutschen schlechthin. In den deutschen Klassen ist umgekehrt die Anpassungswilligkeit oft so groß, daß die meisten Schüler untereinander Spanisch sprechen, so daß vom Umgang mit ihnen kein sprachlicher Gewinn für den spanischen Schüler abfällt.

Daß der Deutschunterricht im Bachillerato-Zweig Fremdsprachenunterricht ist, darüber müssen wir uns alle klar sein. Seine Maßstäbe und Methoden müssen deshalb von denen des muttersprachlichen Unterrichts verschieden sein.

Vergleichbare Maßstäbe für den Deutschunterricht im Bachillerato-Zweig liefert der Fremdsprachenunterricht an der deutschen Oberschule, z. B. der neunjährige Kurs des Englischen als 1. Fremdsprache, dessen Ergebnisse von uns mindestens erreicht werden sollten. Tatsächlich liegen sie bisher weit unter dem, was der Englischunterricht als Abschlußleistung bietet und fordert: Nacherzählung eines Textes von literarischem Niveau (1000 Worte) mit anschließender Verständnisfrage; bei über 4 bis 5 Prozent Beanstandungen kein „ausreichend" mehr. Wie man sieht, bedeutet das Selbstverständnis des Deutschunterrichts als Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt einen Niveauverlust.

Seine Anlage als Fremdsprachenunterricht bedingt auch im ganzen eine neue Schwerpunktverteilung für den Deutschunterricht im Bachillerat. Die inhaltlich unbekannte, sachlich und wortschatzmäßig aber vorbereitete Nacherzählung müßte den Haupttyp der schriftlichen Arbeit darstellen, denn sie gibt dem Schüler einerseits eine gerecht begrenzte, angemessene Aufgabe, die er mit dem vermittelten Wissen befriedigend lösen kann, läßt ihm aber andererseits genügend Spielraum für jene Selbsttätigkeit, ohne die er auf die Dauer beim freiwilligen Erlernen einer Fremdsprache nicht auskommt. Ein in seinem Schwierigkeitsgrad von Jahrgang zu Jahrgang konsequent aufgebautes Lehrbuch, das zugleich anregend ist, wäre eine weitere unerläßliche Voraussetzung für einen Erfolg versprechenden Fremdsprachenunterricht. Sämtliche bisher auf dem Markt erschienenen muttersprachlichen Lesewerke sind ungeeignet.

Auch in Wortschatzvermittlung und Grammatik unterliegt der Deutschunterricht als Fremdsprachenunterricht seiner besonderen Gesetzlichkeit: Die Wortschatzvermittlung muß, wie in jedem modernen Englischlehrbuch, dreistufig sein, d. h. über die fremdsprachliche Umschreibung hin bis zur muttersprachlichen Identifikation des neuvermittelten Wortes führen, damit der Schüler nicht vage Assoziationen, sondern sichere Kenntnisse erhält. Wenn es

eine solche Entsprechung gelegentlich nicht gibt, so ist auch das eine nützliche, die Aneignung des neuen Begriffes fördernde Feststellung. In der Grammatik müssen praktische Brauchbarkeit und häufige Anwendung statt akademischer Vollständigkeit die Auswahl der Kapitel bestimmen. Nicht das analytische Nachvollziehen, sondern das konstruierende Herstellen der gebräuchlichen Formen mit Hilfe des analogen oder bewußten Konstruierens nach Beispielen muß geübt werden, so daß schließlich eine neue sprachliche Gewohnheit entsteht, die vielleicht einmal später zu einem auch unter der Schwelle des Bewußtseins funktionierenden Mechanismus wird. Konkret, als Wort und Laut, nicht als stummer Buchstabe trockener Regel, muß sich auch das grammatisch Richtige einprägen, wobei der Doppelcharakter der Sprache, wie ihn Humboldt so treffend beschreibt, ständig genutzt werden muß, nämlich indem der vom Sprechenden gebildete Laut, das eben gebildete Wort, gleichzeitig als das Gesprochene an das Ohr des Sprechers zurückkehrt und dort einen Eindruck hinterläßt, der sich festigt.

Auf die besondere muttersprachliche Basis des Schülers muß dabei ebenso Rücksicht genommen werden wie auf seine besondere psychische Situation. Geographische wie politische Isolation mögen der Grund dafür gewesen sein, daß das Erlernen von Fremdsprachen in Spanien nur geringe Tradition besitzt und bis vor kurzem nicht für nötig gehalten wurde. Die ziemlich einzigartige politische Situation Spaniens ist es wohl auch, die viele Spanier fürchten macht, daß mit einer allzu willigen Anpassung eine gewisse Selbstaufgabe verbunden sei. Sie fühlen sich außerhalb der hispanischen Welt nicht verstanden oder mit Mißtrauen und Geringschätzung betrachtet, deshalb sind sie eher geneigt, auf sich selbst zu bestehen als sich anzupassen. Geringe Anpassungswilligkeit ist aber wohl das größte Hindernis im Erlernen einer fremden Sprache. Was die Spanier dabei übersehen, ist, daß sie selbst sich auf diese Weise auch den anderen nicht verständlich machen können, was sie im Grunde ja möchten.

Viele Eltern, geben wir uns darüber keinen Illusionen hin, schicken ihre Kinder in eine deutsche Schule, nicht, weil sie möchten, daß sie Deutsch dort besonders gründlich, sondern, weil sie hoffen, daß sie Deutsch dort besonders mühelos lernen. Dabei denken sie, wie es naheliegt, an das Deutsch, das für die spanischen Examina als 1. Fremdsprache gefordert wird. Zwischen ihrer und unserer Auffassung von Perfektion besteht oft ein großer Unterschied. Vergessen wir auch nicht, daß der Enthusiasmus der älteren Generation für das Deutsche sich nicht notwendig auf die Jüngeren überträgt und daß wir in der Oberschule die Schüler gerade durch die Jahre zu führen haben, in denen sie gegen die elterliche Autorität rebellieren, worin in manchen Fällen die Rebellion gegen das von den Eltern geschätzte „Deutsche" mit einbegriffen ist.

All diese psychischen Momente beeinträchtigen die Arbeitshaltung unserer Schüler, erschweren unsere Verständigung mit ihnen und lassen es zu der erwünschten „Begegnung" nicht kommen. Es ist deshalb notwendig, uns derjenigen Arbeitshaltung aller Schüler zu versichern, die allein für den Schüler selbst zum befriedigenden Erfolg führen kann.

Auch hier wieder müssen wir die traditionellen Gegebenheiten, in denen der Schüler aufwächst, berücksichtigen. In der „Romania" gilt die Arbeit nach antikem Vorbild noch immer als das Negativum zum positiven Dasein in der

Muße, sie hat keine faustisch-goethesche Verklärung als „Tätigkeit" durchgemacht, nicht die Bestätigung durch die Wohlstandsgesellschaft der Industriestaaten erfahren und kann unter den bestehenden soziologischen Verhältnissen nicht ohne weiteres als ein demokratisches Element empfunden werden. Unter diesen Voraussetzungen aber werden allzu bescheidene Mindestanforderungen an Leistung als pädagogische Herausforderung unwirksam. Sie „fordern" nicht die potentielle Intelligenz und Begabung des Schülers zur Leistung heraus, sondern lenken sie ab auf das Ziel, jede Anstrengung zu vermeiden.

Wir müßten uns deshalb zu einer stärkeren Objektivierung der Deutschleistungen unserer Schüler und zu einer erheblichen Aufwertung des Faches Deutsch und der in deutscher Sprache unterrichteten Fächer im Bachillerato-Zug entschließen.

Beurteilung und Notengebung müssen stärker als Sachzwang und Normen der Schule hervortreten, statt wie bisher in das Ermessen des einzelnen Lehrers gestellt zu erscheinen. Für die notwendigen Nachholprüfungen sollten zentrale, im Schwierigkeitsgrad dem jeweiligen Jahr angepaßte Aufgaben gestellt werden, die auch nach den allgemein gültigen Maßstäben für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Oberschulen korrigiert und benotet werden. Die Prüfung selbst sollte zentral von der Schule für alle Prüflinge durchgeführt werden, so daß auch sie den objektiven Sachzwang betont.

Für die Aufwertung des Faches Deutsch kommt der 4. Bachillerats-Klasse besondere Bedeutung zu. Nach vier Jahren Grundschule und vier Jahren Oberschule sollten, ganz abgesehen von der Vorschulung durch den Kindergarten, das Erlernen einer guten deutschen Umgangssprache und die Beherrschung ihrer Grammatik abgeschlossen sein und sind es laut Lehrplan auch. Der erfolgreiche Abschluß dieses sprachlichen Grundkurses ist die einzig legitime Voraussetzung für eine Erfolg versprechende Teilnahme am Kurs der Oberstufe; es ist deshalb nicht mehr als billig, den erfolgreichen Abschluß der Klasse O 4 des Bachillerats im Fach Deutsch zur Bedingung für den Besuch der Oberstufe zu machen. Pädagogisch betrachtet ist diese Aufwertung des Deutschen in der O 4 die einzig sinnvolle Lösung, und meiner persönlichen Überzeugung nach würde dadurch unsere spanische Oberstufe nicht an Schülern verlieren, sondern an Qualität gewinnen.

Es kann in einer deutschen Auslandsschule nicht sinnvoll sein, möglichst viele Schüler jährlich hindurchzupressen und trotz innerlichem Desinteresse gewisse Minimalleistungen von ihnen zu erzwingen, die ihnen ein illusorisches Leistungsgefühl verschaffen, das keiner Erprobung standhält. Wirkliche Befriedigung werden wir nur den Schülern verschaffen können, die von unserer Schule abgehen in dem Bewußtsein, dort Deutsch gelernt zu haben und Deutsch zu können, alle andern entlassen wir, trotz der guten Note, mit dem Stachel der Unsicherheit oder gar mit innerlicher Resignation vor dem Deutschen, bei dem man zwar „durchgekommen" ist, das man aber nie ganz „geschafft" hat.

Das Erlernen einer Fremdsprache sollte ein Akt der Spontaneität und Freiwilligkeit sein, und wir versuchen in der Methode unseres Unterrichts diese Kräfte anzusprechen und zu fördern. Da wir dabei keine Elite-Anforderungen stellen, sondern nur das verlangen, was der interessierte, zur Mitarbeit be-

reite Schüler leisten kann, schließt nur der uninteressierte Schüler sich selbst von dieser Förderung aus. Wer es aber schließlich in freiwilliger Anstrengung zu wirklichem Können in der fremden Sprache bringt, dem gibt dieses Können ein neues Bewußtsein: das Bewußtsein einer möglichen Befreiung aus den scheinbar unaufhebbaren Zusammenhängen einer gegebenen sprachlichen Umwelt, das Bewußtsein einer neuen, unabhängigen geistigen Identität. In diesem Erlebnis liegt die erzieherische und formative Wirkung der Fremdsprache als Bildungssprache, und als Bildungssprache eben hat sie im Lehrplan unserer Schule ihren Platz. Dieses Erlebnis unseren Schülern zu vermitteln, sind wir bemüht.

Nun war von „Begegnung" zwischen den Kulturen und dem, was man landläufig darunter versteht, noch gar nicht die Rede, könnte man sagen. Tatsächlich aber sind wir längst mitten im Thema: dieser tägliche praktische Unterricht nämlich ist das unfeierliche Forum dieser Begegnung. Indem wir unterrichtend die deutsche Sprache vermitteln, vermitteln wir Werte und Haltungen, ob wir wollen oder nicht. Es nützt nichts, den Faust zu zitieren und dabei den Wagner zu spielen, pädagogisch Sekundäres durchzusetzen (Ruhe, Ordnung, Disziplin), wenn dabei das pädagogisch Primäre vernachlässigt wird: spontanes Interesse, Mitarbeit, Selbstdisziplin. Man kann auch keine Demokratie repräsentieren, wenn man nicht eine demokratische Ordnung durchführt, in der jeder nach seinen Leistungen sich selbst einstuft. Man kann nicht den Wert der Selbsttätigkeit und Arbeit an Lesestücken demonstrieren, während man ein System duldet, das diese Stücke Lügen straft. Es darf nicht möglich sein, diese Schule ohne einen sichtbaren Mißerfolg zu durchlaufen, und doch von ihrem Geist nicht berührt worden zu sein. In seiner Reaktion auf unsere Methode nimmt der Schüler zu unserer Wertung und Haltung Stellung, und es ist nichts anderes als eine Forderung der pädagogischen Vernunft, denjenigen, dessen Reaktion darauf negativ ausfällt, möglichst bald zu erkennen und auf ein angemesseneres schulisches Geleise zu bringen.

Wir haben das etwas schwierige Glück, aus einer Nation zu kommen, die, weil sie sich überschätzte, in diesem Jahrhundert zwei große Kriege verloren hat und deshalb von der Geschichte hart angehalten wurde zu arbeiten; sicher ist die gerühmte deutsche „Tüchtigkeit" nicht zuletzt eine Folge dieses Schicksals. Zweimal auch haben wir unsere „Werte" revidieren, Irrtümer einsehen und bereuen müssen, was wir doch nicht ungeschehen machen konnten. Wir sind deshalb nicht geeignet, in diesem Land als Autorität aufzutreten, wohl aber sind wir für einige Dinge ein geeignetes Beispiel: für die Einübung einer Demokratie, eines sozialen Gewissens, für die Möglichkeit einer durchgreifenden politischen und wirtschaftlichen Veränderung in kürzester Frist, für die Möglichkeit, gegen das Mißtrauen der Nachbarn und gegen das eigene, Verständigung zu suchen und zu erreichen, für eine patriotische Selbstkritik.

Nicht eine Begegnung mit neuer Autorität sollten wir den Bürgern eines autoritären Staates vermitteln, nicht ihre gewohnten Autoritäten ersetzen wollen durch unsere eigene; nicht als verfehlte Wunschdeutsche soll man sie entlassen, sondern als bessere Spanier, bereichert um den Geist eines selbstkritischen Patriotismus und einer ausgeräumten Offenheit gegenüber dem Anderen, dem Unversuchten, dem Neuen. Wenn es uns gelänge, zunächst einmal dieses, nur negative Ziel zu erreichen, so würden sich danach, meine ich, wohl auch positive Resultate einstellen.

Zur rechtlichen und finanziellen Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbeamten im Auslandsdienst

Der „Zusammenschluß der aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrer in Argentinien", der die etwa 50 nach Argentinien vermittelten Kollegen als Mitglieder umfaßt, hat am 1. Juli 1968 an das Schulreferat im Auswärtigen Amt eine Eingabe folgenden Inhalts gerichtet:

„Wir gestatten uns, Ihnen die beiliegende von uns ausgearbeitete Gegenüberstellung mit der Bitte zuzusenden, sie an zuständiger Stelle zur Durchsetzung unseres Antrages auf volle rechtliche und finanzielle Gleichstellung des Auslandslehrers mit den Bundesbeamten zu verwenden.

Die Unterzeichner beantragen insbesondere:

1. Das Wahlrecht für Auslandslehrer bei Bundes- und Landtagswahlen.
2. Die Gewährung von 100 % Auslandszulage bei gleichzeitiger Besteuerung der sogenannten Inlandsbezüge ohne die derzeit übliche Einbehaltung von 10 % der Ausgleichszulage bis zum Ende des jeweiligen Rechnungsjahres.
3. Die Gewährung der Reise- und Umzugskostenbestimmungen wie für Bundesbeamte und Dozenten des Goethe-Instituts im Ausland.
4. Die Einstufung der Schulleiter in die ihrer Tätigkeit entsprechende Besoldungsgruppe.
5. Die gesetzliche Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Ausgleichszulage, Reise- und Umzugskostenerstattung und Beihilfe."

Die Gegenüberstellung, die insgesamt 7 Seiten umfaßt, behandelt zunächst die rechtliche Situation und dann die Bezüge der Auslandslehrer im Verhältnis zu den Bundesbeamten im Ausland, soweit diese sich auf Buenos Aires, Auslandszone 6, beziehen. Es zeigt sich, daß der Mittelwert der Bezüge des Auslandslehrers 79,78 % der Bezüge des entsprechenden Bundesbeamten beträgt, daß aber bei den unteren Besoldungsgruppen und Dienstaltersstufen bei kinderreichen Familien nur rund 70 % erreicht werden, während ledige Auslandslehrer der höheren Besoldungsgruppen auf über 90 % kommen. Die Gegenüberstellung der Umzugskosten für einen Beamten mit Frau und zwei Kindern der Besoldungsgruppen A 11 bis A 14 ergibt, daß für die Bundesbeamten über DM 51 000,— aufgewandt werden können, für die Auslandslehrerfamilie nur etwa DM 5000,—.

Zu den aufgeworfenen Fragen nimmt nun das Schulreferat wie folgt Stellung:

Stellungnahme des Schulreferats zur Eingabe der von den aus der Bundesrepublik nach Argentinien vermittelten Lehrer vom 1. Juli 1968

a) **Wahlrecht für Auslandslehrer**

Die Frage der Ausübung des aktiven Wahlrechts von Auslandslehrern ist schon wiederholt Gegenstand von Erörterungen der beteiligten Bundesressorts und anderer interessierter Stellen gewesen. Nach der gegenwärtigen

Rechtslage ist für die Ausübung des aktiven Wahlrechts ein Wohnsitz oder dauernder Aufenthalt im Wahlgebiet Voraussetzung. Eine Ausnahmeregelung besteht lediglich für die Beamten, Soldaten, Angestellten und Arbeiter im öffentlichen Dienst, die auf Anordnung ihres Dienstherrn ihren Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt im Ausland genommen haben. Maßgebend für diese Ausnahmeregelung ist der Umstand, daß sich diese Personen aufgrund einer dienstlichen Anordnung, der nachzukommen sie verpflichtet sind, im Ausland aufhalten. In den letzten Jahren ist nicht nur von seiten der Auslandslehrer, sondern auch von anderen im Ausland tätigen Personengruppen der Wunsch auf Änderung des bestehenden Wahlrechts an den Bundestag und das für diese Fragen innerhalb der Bundesregierung zuständige Bundesinnenministerium herangetragen worden. Das Auswärtige Amt steht diesen Bestrebungen positiv gegenüber und setzt sich bei den anderen Bundesressorts für deren Verwirklichung ein.

b) **Erhöhung der Auslandszulage auf 100 %**

Die Neufassung der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen an die vom Auswärtigen Amt an Schulen im Ausland vermittelten Lehrer vom 1. Januar 1966 hat erhebliche Verbesserungen der Bezüge der Lehrkräfte gebracht. Diese sind nunmehr den im Ausland tätigen vergleichbaren Bundesbeamten aller Ressorts fast gleichgestellt. Da die Ausgleichszulage der Lehrer im Gegensatz zu den Bezügen der Auslandsbeamten nicht besteuert werden, ergibt sich hieraus ein Vorteil für die Lehrer, der mit etwa 20 % der Auslandszulage einzusetzen ist. Die Auslandszulage der Auslandslehrer entspricht daher im Ergebnis etwa 80 % derjenigen der Auslandsbeamten.

Bei einem Vergleich der Bezüge für Auslandsbeamte und der vom Auswärtigen Amt vermittelten Lehrkräfte darf nicht übersehen werden, daß schon wegen der Besonderheit des jeweiligen Dienstzweiges und Aufgabenbereiches ein schematischer Vergleich problematisch erscheint. So muß z. B. der Bedienstete des Auswärtigen Amts im Gegensatz zum Auslandslehrer während seiner ganzen Dienstzeit versetzungsbereit sein und hat nicht die Möglichkeit, sich seinen Dienstort auszuwählen. Ein Ausgleich kann nur gefunden werden, wenn man die besonderen Aufwendungen und Belastungen des jeweiligen Dienstzweiges in Rechnung stellt.

c) **Fortfall der Einbehaltung von 10 % der Ausgleichszulage**

Das Auswärtige Amt hat dieses Anliegen der Auslandslehrer bereits im Zusammenhang mit der im Oktober 1968 erfolgten Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt in Köln aufgegriffen und veranlaßt, daß die Ausgleichszahlungen künftig voll zur Auszahlung gelangen.

d) **Angleichung der Bestimmungen für Reise- und Umzugskosten an die für die Bundesbeamten geltenden Regelung**

Dem Auswärtigen Amt ist bekannt, daß die Anwendung der Richtlinien für die Gewährung von Reise- und Umzugskosten in der geltenden Fassung zu Härten geführt hat und diese daher verbesserungsbedürftig sind. Aus diesem

Grunde ist z. Zt. eine Neufassung dieser Richtlinien in Vorbereitung, die erhebliche Verbesserungen der Reise- und Umzugskosten-Bestimmungen für die vom Auswärtigen Amt vermittelten Lehrkräfte vorsieht.

e) **Einstufung der Schulleiter**

Die Kultusministerkonferenz hat am 12. August 1968 einen Beschluß gefaßt, nach dem die Leiter Deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen an Deutschen Schulen im Ausland, wenn sie von einem Kultusministerium in der Bundesrepublik für diese Aufgabe beurlaubt werden, in Rang- und Amtsbezeichnung den Leitern vergleichbarer öffentlicher Schulen in Deutschland grundsätzlich gleichgestellt sein sollen. Dem Anliegen der Lehrer ist daher insoweit Rechnung getragen.

f) **Gewährung eines Rechtsanspruchs auf die Ausgleichszulage, die Erstattung von Reise- und Umzugskosten und auf die Beihilfe**

Es trifft zwar zu, daß der Auslandslehrer keinen Rechtsanspruch auf die Ausgleichszulagen hat, weil es sich bei den Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen nicht um ein Gesetz oder eine Rechtsverordnung, sondern um eine Verwaltungsvorschrift handelt. Die Verwaltungsanweisungen gewähren dem von ihnen begünstigten Personenkreis zwar keine unmittelbar subjektiven Rechte auf Gewährung der ihnen zugestandenen Vergünstigungen. Die Begünstigten haben jedoch einen Rechtsanspruch auf gleichmäßige und unterschiedslose Anwendung dieser Vorschrift. Diese Verpflichtung folgt aus dem Gleichheitsgrundsatz des Art. 3 des Grundgesetzes. Diese Bestimmung ist eine Norm, aus der eine Verpflichtung der Behörde zur Gleichbehandlung hergeleitet werden kann, in dem Sinne, daß zum Nachteil des durch eine Verwaltungsvorschrift Begünstigten nicht willkürlich anders verfahren werden kann als in anderen gleichgelagerten Fällen. Damit sind die Interessen des Auslandslehrers im hinreichenden Maße gesichert. Schwierigkeiten haben sich bisher nicht ergeben.

Das Obengesagte gilt auch sinngemäß für die Richtlinien für die Gewährung von Reise- und Umzugskosten sowie für die Beihilfevorschriften.

Das Auswärtige Amt darf zu vorbezeichneter Eingabe abschließend bemerken, daß es die Bedeutung der Auslandslehrer für die deutsche Kulturarbeit im Ausland voll anerkennt und sich aus diesem Grund auch künftig für die berechtigt erscheinenden Anliegen der Lehrer mit Nachdruck einsetzen wird.

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)

1. Die ZfA dankt allen Lehrkräften der Auslandsschulen im spanischen Sprachraum, die sich die Mühe gemacht haben, ihre Vorstellungen zu dem geplanten Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler zu präzisieren und nach Köln zu schicken. Selbstverständlich können Ausarbeitungen auch noch später eingereicht werden. Besonderes Interesse besteht nach wie vor an der Registrierung der am häufigsten auftretenden Fehlformen beim Gebrauch der deutschen Sprache.

   Es wird um Verständnis dafür gebeten, daß die Einsendungen vorerst keine individuelle Antwort erhalten.

2. Am 11. Februar 1969 hat sich eine Arbeitsgruppe ehemaliger Auslandslehrer mit den Fragen des Unterrichtswerkes für fremdsprachige Schüler an den Deutschen Schulen im spanischen Sprachraum befaßt. Am 25. Februar 1969 tagte eine Gruppe von Wissenschaftlern, die als Beratergruppe an der Gestaltung des Unterrichtswerkes mitwirken wird.

3. Seit dem 1. Januar 1969 ist für die Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrmitteln das Referat 5 der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen verantwortlich.

   Zunächst einige Bemerkungen zur „Startsituation":

   a) In der Zentralstelle arbeiten Lehrer mit Auslandsschulerfahrung. Sie sind gewillt, sich nach besten Kräften für die Schulen draußen einzusetzen.
   b) Im Referat 5 sind für die Lehrmittelversorgung nicht genügend Planstellen vorhanden, und die vorhandenen sind zur Zeit noch nicht einmal alle besetzt.
   c) Der Wechsel in der Zuständigkeit und der Umzug aller Unterlagen von Bonn nach Köln haben zwangsläufig zu einem Stillstand der gesamten Arbeit und zu einem „Stau" geführt.
   d) Von den Mitarbeitern der bisher zuständigen Dienststelle ist niemand mit nach Köln gekommen, und alle neuen Sachbearbeiter müssen sich zunächst einarbeiten.

Diese schwierige Lage kann nur gemeistert werden, wenn es gelingt, den Arbeitsanfall drastisch zu verringern. Das wiederum ist nur mit Hilfe der Auslandsschulen möglich.

In dem nachfolgend abgedruckten Merkblatt sind die Maßnahmen zusammengefaßt, die unmittelbar zu einer zügigeren Abwicklung der einzelnen Arbeitsgänge beitragen.

Ferner kann das bisher geübte Verfahren, Teile von Lehrmittelanforderungen zu bewilligen und andere auf künftige Haushaltsjahre zu übertragen, aus mehreren Gründen wohl nicht mehr beibehalten werden. Die Schulen müssen sich also darauf einrichten, daß nicht bewilligte Teile ihrer Lehrmittelanforderungen gegenstandslos werden und im folgenden Haushaltsjahr neu beantragt werden müssen.

Man kann erwarten, daß diese und weitere Maßnahmen — darunter auch solche, die den Schulen das Zusammenstellen ihrer Anforderungen erleichtern — dazu führen, daß die Anforderungen von Lehrmittelspenden besser den begrenzten Haushaltsmitteln angepaßt sowie schneller und sachgerechter bearbeitet werden können.

Für dieses Schuljahr muß allerdings mit erheblichen Verzögerungen und Streichungen gerechnet werden.

Alle Lehrer im Ausland, besonders aber die Schulleiter werden gebeten, uns einen Vertrauenskredit einzuräumen und einstweilen von Beschwerdebriefen abzusehen. Auch Beschwerdebriefe müssen nämlich bearbeitet werden und vergrößern die Arbeitslast.

Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit sind willkommen.

Merkblatt

für die Anforderung von Lehr- und Lernmitteln
vom 1. Februar 1969

Bei der Anforderung von Lehr- und Lernmitteln wird um Beachtung folgender Hinweise gebeten:

1. Jede Schule fordert nur einmal im Jahr Lehr- und Lernmittel an.
2. Die Schule reicht ihre Anforderungen über die zuständige diplomatische Vertretung entweder zum 1. Februar oder zum 1. Juni ein (Termin des Eingangs bei der Zentralstelle). Es bleibt der Schule überlassen, den geeigneten Termin selbst zu wählen.
3. Alle Anforderungen müssen in 3facher Ausfertigung bei der Zentralstelle eingehen. Für die diplomatische Vertretung, die für den Schulort zuständig ist, muß ein weiterer Durchdruck vorgesehen werden.
4. Die angeforderten Lehr- und Lernmittel müssen nach folgenden Gruppen geordnet aufgeführt werden:
   a) Lernbücher,
   b) Bücher für Lehrerbücherei,
   c) Bücher für die Schülerbücherei,
   d) Prämienbücher,
   e) Kindergartenmaterial,
   f) Naturwissenschaftliches Unterrichtsmaterial,
   g) Landkarten und Anschauungstafeln,
   h) Musikinstrumente,
   i) Audiovisuelle Hilfsmittel,
   k) Sportgeräte,
   l) Mobiliar,
   m) Sonstiges.

   Für jede Gruppe muß ein neues Blatt begonnen werden, und die Blätter dürfen nur einseitig beschrieben werden.

5. Bücher sind nach Verlagen geordnet aufzuführen.
6. Es dürfen nur solche Lehr- und Lernmittel angefordert werden, die sorgfältig auf ihre Verwendungsmöglichkeit geprüft wurden. Nachträgliche Änderungen einer Anforderung werden nicht bearbeitet.
7. Der Eingang einer Lehrmittelspende ist mit dem Betreff, der Empfangsbestätigung und Angabe des Geschäftszeichens unverzüglich mitzuteilen.
8. Geschäftszeichen der bewilligten Lehrmittelspenden sind bei späterem Schriftverkehr jeweils einzeln, genau und vollständig anzugeben.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen müssen die Begriffe Anforderung, Angebot und Bestellung eindeutig unterschieden werden. Die Anforderungen werden von den Schulen an die Zentralstelle gerichtet. Diese holt bei den Firmen Angebote ein und gibt Bestellungen auf. Der Antragsteller muß daher bei seinem Betreff die folgende Formulierung benutzen: Anforderung einer Lehrmittelspende.

Mitteilungen verschiedenen Inhalts (Anfragen, Empfangsbestätigungen, Reklamationen usw.) sollten nicht auf einem Blatt zusammengefaßt werden, weil sonst die Bearbeitung erschwert wird.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Am 10. Dezember verstarb unerwartet im blühenden Alter die Jugendleiterin

Dorothea Hoeft.

Fräulein Hoeft hat von 1957 bis 1965 den Kindergarten der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo geleitet. Sachkenntnis, Initiative, Liebe zu den Kindern, Geschick in der Führung ihrer Mitarbeiterinnen und im Umgang mit den Eltern zeichneten ihre Arbeit aus. An dem Aufbau der Deutschen Evangelischen Oberschule hat sie wesentlichen Anteil und war den Schulleitern eine große Hilfe und gute Beraterin.

Im Verband deutscher Lehrer im Ausland bearbeitete sie die Kindergartenfragen.

Unermüdlicher Einsatz in ihrem Verantwortungsbereich zeichneten sie aus. Ihr Pflichtgefühl ließ es nicht zu, daß sie sich schonte, deshalb riß sie der Herztod mitten aus der Arbeit.

B. Gade
Schriftführer im VdLiA

Dr. Karl Alban
Oberstudiendirektor u. Leiter der
Deutschen Ev. Oberschule in Kairo

Berufung

Dr. Horst E. Wittig (1960—1963 Deutsche Schule Tokyo; 1967—1968 Dokkyo-Universität Tokyo), bislang Professor für Systematische und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Lehrbeauftragter an der Universität Heidelberg wurde auf den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Oldenburg berufen und hat den Ruf angenommen. Dr. Wittig ist seit Oktober 1968 in Oldenburg tätig und wird bei seinem Lehrstuhl Forschungsarbeiten über das deutsche Auslandsschulwesen durchführen. Zunächst ist an den Aufbau einer Dokumentation und fortlaufenden Bibliographie gedacht, die ab Januar 1969 das deutschsprachige bibliographische Material zum Auslandsschulwesen erfassen soll.

Hinausgegangen:

Amerika. — *Elke Dippe,* KiG, aus 87 Würzburg, Eichhornstr. 7, an die DS Puebla (Mexiko). — *Ernst Adler,* OL, aus 7601 Altenheim, Friedrichstr. 8, und *Walter Schwenzfeier,* RL, aus 5628 Heiligenhaus, Tulpenweg 9, an die DS Guatemala (Guatemala). — *Ingrid Krix,* VL', aus 44 Münster, Manfred-von-Richthofen-Str. 11, an die DS San Salvador (El Salvador). — *Burghild Albrecht,* KiG, aus 7295 Dornstetten, Wilhelm-Hauff-Weg 10, und *Richard Bichweiler,* HL, aus 7715 Bräunlingen, Ebermannstr. 2, an die DS Barranquilla (Kolumbien). — *Werner Langhans,* L, aus 316 Lehrte, Burgdorfer Str. 20, und *Elisabeth Theinert,* KiG, aus 707 Schwäbisch Gmünd, Römerstr. 17, an die DS Quito (Ecuador). — *Günther Aicher,* StR, aus 82 Rosenheim, Birkenweg 2, *Dieter Frese,* RSL, aus 478 Lippstadt, Bökenförder Str. 68, *Jakob Heidbüchel,* OStR, aus 43 Essen, Landsberghof 14, *Dieter Kern,* VL, aus 6531 Hergenfeld, Schule, *Kurt Schneider,* StR, aus 4811 Hillegossen, Ackerstr. 527, und *Ursula Schneider,* aus 597 Plettenberg-Oesterau, Immecker Weg 2, an die DS Lima-Miraflores (Perú). — *Arntrud Vath,* HHT, aus 775 Konstanz, Längerbohlstr. 35, an die DS Beata Imelda, Lima (Perú). — *Helmut Kraus,* VL, aus 3301 Lehre, Berliner Str. 71, *Walter Schmiemann,* VL, aus 5256 Hommerich-Schmitzhöhe, und *Ernst Tölle,* VL, aus 462 Castrop-Rauxel, Bockenfleder Str. 57, an die DS La Paz (Bolivien). — *Horst Kube,* VL, aus 3327 Salzgitter-Bad, Eichendorffplatz 7, und *Rudolf Otterbach,* VL, aus 5489 Pitscheid, an die DS Sucre (Bolivien). — *Marita Hüther,* VL', aus 5 Köln-Nippes, Togostr. 5, an die DS Oruro (Bolivien). — *Arno Freiwald,* StR, aus 3401 Hetjershausen, Hasenwinkel 2, an die DS Santiago (Chile). — *Erika Kunkel,* OStR', aus 3 Hannover, Im Haspelfelde 44, an die Universidad Católica, Santiago (Chile). — *Gudrun Reinsch,* RL', aus 732 Göppingen, Paul-Köpff-Weg 29, an die DS Valparaiso (Chile). — *Josef-Franz Riedl,* HL, aus 7811 Ihringen, Kirchstr. 25 an die DS Viña del Mar (Chile). — *Waldemar Rembecki,* VL, aus 6706 Wachenheim, Burgstr. 9, an die DS Quilpue (Chile). — *Eberhard Dietz,* RSL, aus 2357 Bad Bramstedt, *Dr. Kurt Metz,* OStR, aus 69 Heidelberg, Angelweg 22, *Anne Sauerländer,* VL', aus 588 Lüdenscheid, Hochstr. 69, und *Klaus Schönfeld,* Konrektor, aus 2901 Hundsmühlen, Hunoldstr. 116, an die DS Temuco (Chile). — *Manfred Borm,* StR, aus 239 Flensburg, Kiefernhof 2, an die DS Valdivia (Chile). — *Martin Rieger,* StR, aus 3321 Salzgitter-Lichtenberg, Stukenberg-Weg 83, an die DS Osorno (Chile). — *Josef Drotschmann,* aus 3054 Rodenberg, an die DS Puerto Montt (Chile). — *Ernst August Engelbart,* VL, aus 2875 Ganderkesee, Lindenstraße, an die DS La Unión (Chile). — *Willfried Karst,* HL, aus 7108 Möckmühl, Schwärzweg 17, an die Reuter-Schule, Buenos Aires (Argentinien). — *Maria Nordt,* StR', aus 1 Berlin 19, Sensburger Allee 14, an die Dt. Goethe-Schule, Buenos Aires (Argentinien). — *Jutta Ebeling,* RSL', aus 2 Hamburg-Garstedt, Richtweg 6, und *Hans Kopp,* ROL, aus 783 Emmendingen, Blumenstr. 45, an die Dt. Hölters-Schule, Villa Ballester (Argentinien). — *Dieter Raue,* VL, aus 3165 Hänigsen, Bahnhofstr. 22, und *Erich Sommer,* RSL, aus 3501 Niedenstein, Schöne Aussicht 5, an die DS Villa Ballester (Argentinien). — *Manfred Geske,* VL, aus 6508 Alzey, Pfalzgrafenstr. 12, an die DS San Carlos de Bariloche (Argentinien). — *Johannes Wende,* VL, aus 44 Münster, Königsberger Str. 96, an die DS Montevideo (Uruguay). — *Eugen Busse,* HL, aus 7601 Zell-Weierbach, Talweg 77a, *Hans Mittelstädt,* HL, aus 2381 Dannewerk, und *Alois Wolf,* VL, aus 429 Bocholt, Jerichostr. 90, an die DS Asunción (Paraguay). — *Monika Intrau,* RSL', aus 6 Frankfurt, Dillenburger Str. 48, an die DS Rio de Janeiro (Brasilien). — *Monika Grasshoff,* VL', aus 1 Berlin 41, Wilseder Straße 18, an die Humboldt-Schule São Paulo - Santo Amaro (Brasilien). — *Adolf-Walter Paschke,* RSL, aus 2251 Hattstedt, ans Ginasio Evangelico Panambi (Brasilien).

Afrika. — *Manfried Büttner,* OStR, aus 34 Göttingen, Jobs-Böse-Str. 13, an die DS Addis Abeba (Äthiopien). — *Lotte Maurer,* OL', aus 852 Erlangen, Weberäckerweg 8, an die DS Lüderitzbucht (SWA). — *Arnold Wagemann,* OStR, aus 3406 Bovenden.

Königsberger Str. 20, an die DS Johannesburg (Südafrika). — *Walter Kittmann,* RSL, aus 2301 Altwittenbek, Steenrott 41, und *Alfred Lauel,* ROL, aus 76 Offenburg, Schillerstr. 3, an die DS Kapstadt (Südafrika).

Zurückgekehrt:

Von der Deutschen Schule Brüssel sind zurückgekehrt: *Hans Greiber,* OStR, nach Wadgassen (Saarland). — *Gisela Hoffmann,* OStR', nach Karlsruhe (Bd.—Wttbg.). — *Erika Holtz,* VL', nach Niederaula (Hessen). — *Gerda Kittel,* RSchL', nach Bonn (NRH-W.). — *Horst Klitzing,* RSchL, nach Jerxen-Orbke (NRH-W.). — *Alexander Riedl,* OStR, nach Bamberg (Bayern).

Aus aller Welt

Deutschland

Gespräch zwischen KMK und GEW

Auf Anregung des Vorstandes der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft fand im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn ein Gespräch zwischen dem *Präsidium der Kultusministerkonferenz* und dem *Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände statt,* an dem von der Kultusministerkonferenz der Präsident, Senator *Evers* (Berlin), sowie der 1. Vizepräsident, Kultusminister *Dr. Vogel* (Rheinland-Pfalz), und von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände der Vorsitzende *Erich Frister* sowie die stellvertretenden Vorsitzenden *Anneliese Hoppe* und *Herbert Enderwitz* teilnahmen. Wie es in einer Presseverlautbarung der KMK heißt, wurden in einem eingehenden Meinungsaustausch vor allem Fragen der Arbeitszeitverkürzung für Lehrer, der Vereinheitlichung von Lehrerbildung und Lehrerbesoldung, der Erhöhung der Unterhaltszuschüsse für Studienreferendare sowie Möglichkeiten der Förderung des Schulfernsehens erörtert.

Weiter heißt es, es sei übereinstimmend die Besorgnis zum Ausdruck gekommen, daß ein Ausschluß der Lehrer von der allgemeinen Arbeitszeitverkürzung eine gewisse Berufsverdrossenheit als Folge befürchten lasse, die die Qualität des Unterrichts negativ beeinträchtigen und zu Spannungen in der Schule führen könnte. Damit würde eine ernste Gefahr für die Bemühungen zur Verbesserung der Schulsituation und zur Bildungsreform entstehen. Als eine mögliche Maßnahme wurde unter diesen Gesichtspunkten eine eventuelle Herabsetzung der Stundenzahl für Schüler ganz allgemein für gerechtfertigt gehalten; eine Beibehaltung geltender Schülerstundenzahlen bei verminderter Unterrichtsqualität würde nur ein fiktives Aufrechterhalten des gegenwärtigen Bildungsangebots bedeuten, zumal die Schülerstundenzahlen für die verschiedenen Klassenstufen derzeit in den Ländern recht unterschiedlich seien.

Auf den dem Schulausschuß der KMK bereits erteilten Auftrag wurde hingewiesen, für eine Harmonisierung der Pflichtstundenzahlen für Lehrer zwischen den Ländern die notwendigen Entscheidungsgrundlagen vorzubereiten.

Zur Frage der Vereinheitlichung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung erläuterten die Vorstandsmitglieder der GEW noch einmal den Anfang 1968 veröffentlichten Entwurf für ein Abkommen zur Vereinheitlichung der Ausbildung und Besoldung der Lehrer. Mit Nachdruck wiesen sie auf ihre Besorgnis über die Auswirkung des derzeit im Bundestag zur Beratung stehenden Gesetzentwurfes zur Neuregelung des Besoldungsrechts hin, der die Lehrer durch eine einheitliche Zuordnung besoldungsmäßig fixieren würde. — Es bestand ferner Übereinstimmung, daß die Unterhaltszuschüsse für Studienreferendare wesentlich verbessert werden müßten. Die

Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft unterstützten die dahingehende Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 11. November 1968.

(akd 24. 1. 69)

Verbesserung der Information über Bildungsforschung

Um eine Verbesserung der Information über vorliegende Arbeiten auf dem Gebiet der Bildungsforschung einschließlich Pädagogik und Fachdidaktik durch einen möglichst umfassenden Dokumentationsdienst herbeizuführen, soll die Arbeit des 1964 ins Leben gerufenen *Dokumentationsring Pädagogik* intensiviert und möglichst durch Einbeziehung weiterer Institute verbreitert werden.

Dem Dokumentationsring gehören an: Das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, Frankfurt, das *Deutsche Jugendinstitut*, München, der *Dokumentations- und Auskunftsdienst der KMK*, Bonn, die *Dokumentationsstelle Moderner Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg (künftig Marburg), das *Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft*, Berlin, das *Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen*, München, das *Pädagogische Zentrum*, Berlin, bei dem die Federführung liegt, sowie das *Unesco-Institut für Pädagogik*, Hamburg.

Die wichtigste Publikation ist, abgesehen von Dokumentationen und Bibliographien von Mitgliedern auf ihrem eigenen Gebiet, die seit 1966 erscheinende *Bibliographie Pädagogik*, in der das deutsche und das wichtigste fremdsprachige Schrifttum auf dem Gebiet Bildungsforschung/Pädagogik/Didaktik regelmäßig nachgewiesen und mit Hilfe eines gemeinsamen Schlagwortregisters gekennzeichnet wird. An dieser Bibliographie werden sich möglicherweise künftig auch noch weitere Institute beteiligen, die in Berlin gleichfalls vertreten waren. Generell soll in den Dokumentationsdiensten aller kooperierenden Institute auf die von den anderen Mitgliedern des Ringes angebotenen Informationshilfen hingewiesen werden.

(akd 15. 1. 69)

Europa

10. Didacta, Europäische Lehrmittelmesse in Basel

Das Präsidium des Europäischen Lehrmittelverbandes, Eurodidac, war unter dem Vorsitz von Dr. W. Tham, Stockholm, in Basel versammelt, um die Richtlinien für die Vorbereitung der 10. Didacta, Europäischen Lehrmittelmesse, festzulegen. Diese Jubiläumsveranstaltung wird vom 28. Mai bis 1. Juni 1970 in den Hallen der Schweizer Mustermesse in Basel stattfinden, wo schon die 8. Didacta im Jahre 1966 mit großem Erfolg durchgeführt worden war und als Lehrmittelmesse Weltgeltung erlangte.

Auf Grund der bereits vorliegenden Anmeldungen von Ausstellern aus 21 Ländern kann vorweg schon festgestellt werden, daß die 10. Didacta zu einer wirklichen Jubiläumsmesse zu werden verspricht, an der das weite und in voller Entfaltung stehende Lehrmittelangebot in internationaler Übersicht zu finden sein wird.

Mit der 10. Didacta werden zahlreiche Sonderschauen und Kongresse verbunden sein. So ist z. B. ein internationales Symposion über Programmierte Instruktion und Lehrmaschinen auf die Zeit der 10. Didacta in Basel festgelegt, zu dem allein schon mehr als 2000 Pädagogen sowie Fachleute des programmierten Unterrichts erwartet werden.

Frankreich: Zunahme der Studentenzahl

Im Studienjahr 1968/69 besuchen in Frankreich nach ersten Schätzungen des Unterrichtsministeriums rund 630 000 Studierende die Hochschulen des Landes. Das wären rund 23 Prozent mehr als im Jahr zuvor. Diese starke Zunahme wird mit der größeren Abiturientenzahl erklärt.

Obwohl die Philosophischen Fakultäten nach wie vor den größten Zulauf haben (189 000 Studierende oder 13 Prozent mehr als im letzten Jahr), verzeichnen die anderen Fakultäten wesentlich höhere Zuwachsraten. An den Technischen Hochschulen werden in diesem Jahr mit 19 000 Studenten fast dreimal so viele Studenten einge-

schrieben sein wie im Vorjahr (7000). Die Rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten erwarten ebenso wie die Medizin rund 30 Prozent höhere Studentenzahlen als 1967/68, nämlich 143 000 bzw. 105 000. Die Naturwissenschaften sind von 18 Prozent mehr Studierenden gewählt worden als im Jahr zuvor (134 000). Dagegen melden die Grandes Ecoles eine fast stagnierende Studentenzahl von 18 500 gegenüber 18 000 im letzten Jahr.

(akd 7. 2. 69)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Cali (Kolumbien)

Durch eine Spende von Schulmöbeln durch die BRD im Werte von nahezu DM 44 000,— konnten die meisten Klassenräume mit Bänken, Tischen und Schultafeln neu ausgestattet werden.

Im Rahmen des letzten Bauabschnittes wird zur Zeit die Turnhalle errichtet. Außerdem sollen im Neubau das Lehrerzimmer, das Lehrmittelzimmer und ein Kartenraum untergebracht werden. Ferner ist geplant, neben der Bücherei einen Lese- und Vortragsraum einzurichten.

Die Deutsche Schule hat sich sehr bemüht, zu einem Zentrum deutschen Kulturlebens in Cali zu werden. Diesem Ziel diente die Gründung einer Laienspielgruppe, die erstmals am 17. 5. 68 mit dem Kriminalspiel „Parkstraße 13" von Axel Ivers an die Öffentlichkeit trat. Am 30. 11. 68 folgte ein heiterer Abend „Aus der Schule geplaudert", bei dem ein Reingewinn in Höhe von annähernd DM 2000,— erzielt wurde; dieser soll für den Innenausbau der neuen Turnhalle verwendet werden. Nach Einrichtung des neuen Leseraums sind für 1969 auch Diskussions- und Vortragsabende vorgesehen. Anläßlich der Einweihung des neuen Schultrakts soll für die Zeit vom 5.—11. 5. 1969 eine Kulturwoche veranstaltet werden.

Am 31. 12. 1968 zählte die Schule 567 Schüler, davon 118 im Kindergarten, 279 in der Primaria und 170 in der Secundaria. Rund 20 % der Kinder sind deutschsprachig. Von den 36 Lehrern sind 11 vom Auswärtigen Amt vermittelt; von den 25 Ortskräften sind 12 deutschsprachig, die übrigen vorwiegend Kolumbianer. Interessant ist die soziale Schichtung der Elternschaft: man zählt etwa 35 % Akademiker, 25 % Gewerbetreibende, 22 % Angestellte, 17 % Unternehmer unterschiedlicher Betriebsgröße und 1 % Militär. Das Schulgeld liegt zwischen etwa DM 30,— monatlich im Kindergarten und etwa DM 50,— in den beiden obersten Klassen.

(Aus dem Jahresbericht 1968)

Tagung des Verbands der deutschen Lehrer in Argentinien in der Gutenberg-Schule (Mar del Plata)

Auf Einladung der Leitung der Gutenberg-Schule veranstaltete der Verband der deutschen Lehrer in Argentinien vom 20.—22. 9. 1968 eine Tagung in Mar del Plata, an der 23 Ortskräfte und 6 vermittelte Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen des Großraums Buenos Aires teilnahmen. Für den ersten Tag waren Hospitationen in der Gutenberg-Schule vorgesehen; der zweite Tag brachte eine Reihe interessanter Vorträge unter der Leitung von Kollegin Anna Hollatz. Die einzelnen Themen waren:

Dr. Anna Maria Grimm: Lehrerverband und das Lehrerseminar Buenos Aires. — Hertha Cristina Pravda: Fortbildung der Schulabgänger von Schulen, die keinen Oberbau haben. — Antonie Goldmann: Die soziale Besserstellung des Kindes im Verlauf des Technisierungsprozesses. — Anna Hollatz: Schwierigkeiten der kleineren Schulen bei der Einteilung der Klassen. — Rolf Reising: Über die Johann-Gutenberg-Schule. — Elisabeth Reising: Einführung der deutschen Sprache im Erstunterricht.

Die Tagung wurde von allen Teilnehmern als anregend und nützlich angesehen.

(Aus dem Mitteilungsblatt des Verbands der deutschen Lehrer in Argentinien Nr. 16 vom November 1968)

Büchertisch

Hieb und Stich. Deutsche Satire in 300 Jahren. Herausgegeben und mit einem Nachwort von *Heinrich Vormweg*. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln/Berlin 1968. 483 S., Ln. DM 26,—.

Zum Vergnügen des Lesers werden mehr als 30 deutsche Satiren vom 17. Jh. bis zu Wolfdietrich Schnurre, Heinrich Böll, Hans Werner Richter, Reinhard Lettau und Helmut Heissenbüttel — von sechs Ausnahmen abgesehen vollständig — dargeboten. Allzu Bekanntes ist mit Bedacht weggelassen, dafür bringen sich Christian Ludwig Liscow und Gottlieb Wilhelm Rabener polternd in Erinnerung. Den Freiherrn von Knigge hier in Gesellschaft von Heinrich Mann, Karl Kraus, Carl Sternheim, Franz Blei und Kurt Tucholsky zu finden mag manchen überraschen, und selbst Germanisten dürfte vieles von dem neu sein, was Chr. M. Wieland, Helfrich Peter Sturz, J. M. R. Lenz, G. Chr. Lichtenberg, H. von Kleist, Jean Paul, Johann Andreas Wendel (dessen Geburts- und Sterbejahr der Herausgeber verschweigt), L. Börne, H. Heine, W. Hauff, Johann Hermann Detmold und Georg Weerth beitragen. In weiteren Auflagen des ergötzlichen Buchs sollte ein genauer Quellennachweis nicht fehlen. G. Scholz

Albert Spieler/Norbert Thamm: **Literaturunterricht im 5.—11. Schuljahr.** Grundlagen, Wege, Beispiele. Burgbücherei Wilhelm Schneider Verlagsbuchhandlung, Esslingen 1968. VIII, 360 S., geb. DM 24,—, kart. Studienausgabe DM 18,—.

Die beiden Verfasser, Praktiker im Deutschunterricht der Realschule, legen ein Methodik- und Arbeitsbuch vor, das dazu anleitet, wie der junge Mensch befähigt wird, „die im Schrifttum gestaltete Wirklichkeit zu erkennen und zu verstehen" (Vorwort). Indessen wird „Schrifttum" und „Literatur" (Titel) fast nur auf Dichtung eingeschränkt; die Kapitel behandeln Wege zum Gedicht, Prosabehandlung (epische Kleinformen im Lesebuch, Kurzgeschichte, Novelle), Dramenbetrachtung und Erziehung zum Jugendbuch, dazu Spiel- und Schulfeier. Diese Themen werden in vielen exemplarischen Lehrbeispielen vorgestellt, wobei auch die thematisch stoffliche Seite berücksichtigt wird, damit selbst der Nichtfachlehrer (wenn er in Haupt- oder Berufsschule Deutschunterricht erteilen muß) eine sachliche Hilfe hat. Die dem Buch vorangestellten Kapitel über sprach- und literaturwissenschaftliche Probleme und die Frage der Interpretation kennen sich in der Diskussion dieser Gegenstände gut aus — wenn auch Einheitlichkeit noch fehlt — und werden sicher ergänzen, was in den konkreten Beispielen des Gesamtbuches gelegentlich noch zu individuell geraten ist. Ein Kapitel „Leseplan" nennt Grundsätze und gibt einen „Kanon" für die Realschule, der auch in Haupt- und Berufsschule brauchbar ist. Im Schlußkapitel „Ausstrahlungen" wird gezeigt, wie der Literaturunterricht zum Kristallisationspunkt für Nachbarfächer wird. Eine thematisch noch geschlossenere Darstellung wäre wünschenswert; sonst ist das Buch mit den reichen Literaturangaben (einige Druckfehler und Irrtümer!) eine überaus anregende, brauchbare Hilfe für alle Deutschlehrer im 5.—11. Schuljahr.

H. Haven

Herbert Drube: **Zum deutschen Wortschatz.** Historische und kritische Betrachtungen. Ernst Heimeran Verlag, München 1968. 176 S., 8°, engl. Brosch. DM 9,80.

Das schöne Nachwort von Adam Müller „Der Deutsche und die Sprache" bezeichnet genau den Standort des Verfassers: eine kritische Besinnung auf Glanz und Grenze, Macht und Mißbrauch der Sprache, vornehmlich unserer Muttersprache. In den einleitenden Abschnitten über Wesen und Leistung der Sprache weiß sich H. Drube besonders der von Leo Weisgerber vertretenen Forschungsrichtung verpflichtet. Es handelt sich jedoch bewußt nicht um ein gelehrtes Werk, das sich nur

an Fachleute richtet, obwohl es auch für diese genug des Anregenden enthält, sondern um ein brillantes, buntes Feuerwerk von Gedanken und Beispielen, für den allgemeinen Leser bestimmt. Die Beispiele, sozusagen von Schiller zu Schiller reichend (von Friedr. v. Schiller zu Karl Schiller, dem wortschöpferischen Bundesminister), lassen keine Langeweile aufkommen. Den Hauptteil bildet eine kulturgeschichtliche Darstellung der Entlehnung fremden Wortgutes. Hier liegt die Betonung auf dem keltischen, römischen, französischen und anglo-amerikanischen Einfluß (dieser besonders seit 1945). Das Problem des Fremdwortes und der politischen Falschmünzerei mit guten deutschen Worten wird angeschnitten. Unsern Lesern sei das Buch warm empfohlen. Es kann dazu beitragen, unser Eigenstes, die Sprache, unter neuen Gesichtspunkten zu durchdenken, in reizvoller Darstellung, immer im Gegenspiel mit dem Eigensten der anderen. Ein besonderer Vorzug: der universale Hintergrund. Deutschtümelei wird man vergeblich suchen, wohl aber Liebe zu unserer deutschen Sprache, verbunden mit kritischer Nachdenklichkeit.

H. Sewing

Grundzüge der Geschichte. Mittelstufe Bd. IV. Von 1890 bis zur Gegenwart. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1968. X, 326 S., zahlr. Abb., Linson DM 10,80 (Best.-Nr. 7944).

Die dem Bd. III (besprochen in 10/1967) erstmals in den Hauptkapiteln angefügten „Einsichten und Begriffe" werden im vorliegenden Band mit weiteren Themenreihen fortgeführt. So z. B. erhält Kp. VI — Der zweite Weltkrieg — als Nachspann eine lexikalische, aber aus dem Lernstoff erwachsene und vordefinierte Begriffsraffung über „Diktatur": die zwei Bedeutungen des Wortes „Diktatur", die Theorie der „konservativen" und „fortschrittlichen" Diktaturen, ihre Konkretisierung in der „Totalitären Herrschaft" und schließlich als Muster „Faschismus". Diese Neuerung arbeitet der politischen Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde vor, die auf der Oberstufe systematisch behandelt wird. Aber auch ein Schüler, der mit Mittelstufenabschluß die Schule verläßt, gewinnt so eine notwendige „Einsicht" in die Begriffswelt des Politischen. Ferner bieten die „Wir merken uns"-Zusammenfassungen am Ende der Lehrstücke eine große Hilfe für die mnemotechnische Verarbeitung des Stoffes. Hinzukommen die auf eine Mittelstufe zugeschnittenen zahlreichen Diagramme, Karten und Bilddokumentationen. Im ganzen zeichnet sich auch dieser Band durch die einfache, klare Darstellung und die übersichtliche Gliederung aus. Auch in der Konzeption bahnt sich ein Fortschritt an: manche Themen, die den nationalstaatlichen Gesichtspunkten zugeordnet waren, sind in die weltgeschichtliche Entwicklung eingeordnet, so daß die betreffenden Erdteile und Völker ihr Eigengewicht finden. C. Schneider

Didaktik. Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- u. Hauptschule. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1968. — *Martin Stallmann:* **Evangelischer Religionsunterricht** (1.—10. Schj.). 148 S. — *Friedrich Roth:* **Sozialkunde** (5.—10. Schj.). 192 S. — *Heinrich Rosensträter:* **Hinführung zur Berufs- u. Wirtschaftswelt.** 172 S. — *Eleonore Cladder:* **Englisch** (Hauptschule). 176 S. Ppb. je DM 9,80.

Bei Einrichtung der Hauptschule kamen Arbeitslehre und Englisch als Pflichtfächer hinzu. Darum stehen sie hier im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion. Aber auch in anderen schulischen Bereichen gab die Umstellung Anlaß zu neuen didaktischen Überlegungen. Die Schriftenreihe **„Didaktik"** dient der Orientierung und hilft, Standpunkte zu gewinnen.

Im Bd. **„Evangelischer Religionsunterricht"** untersucht *M. Stallmann* in seiner bekannten Offenheit das verbreitete Unbehagen an der unterrichtlichen Wirklichkeit dieses Faches, ohne den konservativen Leser zu verletzen. Er zeigt auf, wie die pädag. Strömungen — stets zeitlich im Verzuge — hier einwirkten, ohne jemals ganz zu befriedigen. Schließlich stellt er die Frage, ob der ev. Religionsunterricht

im Schulunterricht überhaupt einen Ort haben kann. Zur Lösung der Frage entwickelt er eine Didaktik des „fragenden Religionsunterrichtes", eine hermeneutische Form, in der Schüler und Lehrer gemeinsam Bibeltexte befragen. Seine Didaktik zielt auf Gewissensbildung. (Sachwissen, soweit dieses dienstbar, kann in herkömmlicher Weise vermittelt werden.) Dieses preiswerte Buch sei allen empfohlen, die sich um rechte ev. Unterweisung bemühen.

F. Roth analysiert Ziele, Zwecke, Inhalte, Wege und Bedingungen der „Sozialkunde", die er als fächerübergreifendes Prinzip versteht, und löst kritisch betrachtend ihre Sinn- und Sachelemente heraus. Statt der üblichen Sekundärsituationen und des „verbalen Gemeinsinns" fordert er Primärsituationen — ausgehend vom Konflikt —, größere Aktivität der Schüler, „permanente Aktualität" und Berücksichtigung der jugendlichen Ich-Bezogenheit. Die SMV erwähnt er aber nur innerhalb einer Aufzählung außerunterrichtlicher Aktivitäten in einer Fußnote. Wer Freude am Entziffern der Fachsprache unserer Soziologen hat, kommt hier voll auf seine Kosten.

In **„Hinführung zur Berufs- und Wirtschaftswelt"** schreibt *H. Rosensträter* 107 S. lang dilatorisch über Historie und Wandel der Berufserziehung, Leistungsantrieb, Fach- u. Laienbildung sowie Folgerungen für die Mädchenbildung, bevor er zu den Gegenständen und Methoden dieses neuen Faches kommt (55 S.). Dennoch informiert dieses Buch hinreichend den Lehrer im Ausland, der sich zunächst nur einen Überblick verschaffen will.

Ein Buch von 155 Textseiten mit dem sehr pauschalen Titel **„Englisch"** darf nicht mehr als einen früher bei Volksschullehrern beliebten „Abriß" erwarten lassen. Es ist ein Buch für den Anfänger. Der Fachlehrer dagegen wird auf beispielsweise nur 30 S. „Unterrichtsmittel" kaum etwas Neues finden. Weil es aber viel Grundsätzliches zum Fremdsprachenunterricht bringt, wird es Lehrern, die draußen ohne besondere Ausbildung Deutsch lehren, nützlich sein. Überdies bietet es praktische Hilfen an, die der Deutschlehrer übernehmen kann.

K. Nehling

Josef Sturm: **Buntes Kaleidoskop.** Aus dem Leben eines Volksschullehrers. Verlag Josef Habbel, Regensburg 1968. 160 S., Ln. DM 12,80.

Der Verfasser tat gut daran, nur ein buntes Mosaik kurzweiliger Anekdoten aus seinem Leben zu wählen und zu erzählen, denn so ist ein recht unterhaltsames Erinnerungsbuch entstanden, das man mit viel Vergnügen liest. Von besonderem kulturgeschichtlichem Wert sind die wenigen, aber milieuechten Schilderungen aus den Lebensbereichen eines Landlehrers aus der „guten alten Zeit" vor dem ersten Weltkrieg. Das Kapitel über den „Lebensstandard einer bayerischen Lehrersfamilie um die Jahrhundertwende" verdient zum kontrastreichen Vergleich mit dem jetzigen Lebensstil eines Lehrers herausgehoben zu werden. Vornehmlich bayrische oder bayrisch orientierte Lehrer und Leser werden an den Lebenserinnerungen des Bauernschullehrers aus Au i. d. Hallertau ihre wahre Freude haben.

A. Wehmeyer

Hermann Boekhoff / Fritz Winzer: **Das große Buch der Graphik.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1968. 580 S., Großformat, 244 Farbtafeln, 200 Textbilder, 400 Bildbeschreibungen, Künstlerlexikon, Register, Gln. DM 58,—.

Das große Buch der Graphik bildet mit dem vor einigen Jahren im gleichen Verlag erschienenen Werk „Das große Buch der Malerei" (in 6/61 besprochen) eine Einheit. Das große Buch der Graphik kommt uns nicht unvermittelt, da wir in unserer Zeitschriftenschau laufend Hinweise gaben auf die in Westermanns Monatsheften veröffentlichten Meisterwerke aus den berühmten Sammlungen der Welt, den deutschen, den europäischen und den in den USA. Den Besuchern dieser Galerien sind die berühmten Gemälde hinlänglich bekannt, doch weniger das reiche Material künstlerischen Schaffens der Graphiksammlungen und Kupferstich-

kabinette. Welche Schätze hier oft im Verborgenen schlummern, davon überzeugt uns die Auswahl, die Boekhoff und Winzer beispielhaft zusammengestellt haben. Wolf Stubbe führt uns in Wort und Bild ein in die Geschichte der zeichnerischen und druckgraphischen Techniken vom frühen Holzschnitt an bis ins 20. Jahrhundert. Dann folgen aus den bedeutendsten graphischen Kabinetten die Hauptwerke in Buntdrucken und in einfarbigen verkleinerten Wiedergaben. Ganz gleich an welcher Stelle der Betrachter das Werk aufschlägt, ein jedes der herrlichen Bilder zieht ihn in den Bann, zwingt zum Betrachten und Nachlesen der prägnanten Beschreibungen. Dem Kunsterzieher in der Schule wird das Buch eine hervorragende Hilfe für seinen Unterricht sein, zumal es heute keine Mühe bereitet, den Wesensgehalt eines künstlerischen Werkes durch Projektion groß vor die Augen der Schüler hinzustellen. Gerade in der Schule kann dieses Meisterwerk deutscher Buchkunst stärkste Wirkung erzielen. R. Schröter

Pädagogische Psychologie der Bildungsinstitutionen. Herausgegeben von *Dr. Kurt Brem.* **Band I: Die Erziehungsinstitutionen.** 420 S., Ln. DM 38,—; **Band II: Die Unterrichtsinstitutionen.** 627 S., Ln. DM 55,—; Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1968. Beide Bände zusammen. Ln. DM 88,—.

Von den ersten Lebenstagen an finden Lernvorgänge statt, die für das ganze Leben bedeutsam sind. Diese Einsicht hat den Herausgeber bewogen, einen Überblick über die gegenwärtigen Bildungsinstitutionen vorzulegen. Ziel des zweibändigen Handbuches ist: 1. Informationen über die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, ihren Ort im Gesamtgefüge und ihre Koordinierung untereinander zu geben, 2. den Standort der gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungsrealität in ihrem pädagogisch-psychologischen Aspekt zu bestimmen, 3. Impulse zu zeitgemäßen Reformen zu aktivieren. — Der erste Band befaßt sich mit den Erziehungsinstitutionen. Im Mittelpunkt der Darstellung steht der „Mensch als ein Wesen, das der Erziehung fähig ist" in der Familie, in Kindertagesstätten, im Kinderdorf und Kinderheim, Erziehungsheim und Jugendwohnheim, psychotherapeutischen Heim, Nachbarschaftsheim, Heim der Offenen Tür sowie im Jugendstrafvollzug. Weitere Kapitel sind der Jugendgruppe und den Kirchen als Erziehungsinstitutionen gewidmet. — Der zweite Teil behandelt die Unterrichtsinstitutionen: die Volksschule, Sonderschule, weiterführende Schule, berufsbildende Schule, Institution zur Erlangung der Hochschulreife, Universität sowie die Volkshochschule, Jugendbibliothek, Schul-, Bildungs- und Berufsberatung. In diesem Band wird der „Mensch betrachtet als das Geschöpf, das ganz aufs Lernen gerichtet ist". — Es kommen 45 erfahrene Fachvertreter zu Worte, die in ihren Beiträgen versuchen, Rechenschaft darüber abzugeben, was an Problemen in Erziehung und Unterricht festzustellen ist. „Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen, unmittelbar am Bildungsgut selbst gewonnen, sind die Positionen, die die Autoren zu sichten unternommen haben." — Gemeinsame Klammer ist die pädagogisch-psychologische Orientierung in den Einzelbeiträgen, die zusammen genommen die verwirrende Vielfalt und die Komplexität des institutionalisierten Bildungsgeschehens widerspiegeln. Dem Leser wird es so nicht leicht gemacht, die Beiträge zu einem Gesamtbild zu integrieren und die intendierte Gesamtoptik auf die gegenwärtige Konzeption von Erziehung und Unterricht für sich herzustellen. — Dennoch dürfte dieses Handbuch für alle von großem Wert sein, die praktisch auf dem Gebiet von Erziehung und Unterricht tätig sind, nicht zuletzt auch für Auslandslehrer. W. Wieczerkowski

Knaurs Künstler-Monographien in Farben. *John Russell:* **Seurat.** Aus dem Engl. von Gerhard Fries. Droemer Knaur, München 1968. 288 S., 225 Abb., davon 52 farbig, Format 14,8 × 21, Ln. DM 22,50.

Das Buch, das als erste Monographie über Seurat in deutscher Sprache Beach-

tung finden dürfte, kann Kunstfreunden warm empfohlen werden. Es ist erfreulich, daß man jetzt Gelegenheit hat, die Entwicklung des Malers Seurat zu studieren, der nicht nur durch seine Bilder Aufsehen erregte, sondern auch als Theoretiker der Farbzerlegung eine ganze Reihe bedeutender Maler des ausgehenden 19. Jahrhunderts beeinflußt hat. Das Buch von Russell zeichnet sich durch eine reiche Fülle von Abbildungen, darunter viele farbige, aus, was zu begrüßen ist, da sich die meisten Werke des Malers in Privatbesitz oder in USA befinden. Der Verfasser zeigt an vielen Beispielen auf, wie Seurat als Zeichner zunächst zu einem originalen Stil fand, wie er als Maler den Weg von impressionistischer Malweise zu pointillistischer ging und wie beharrlich er in immer wiederholten Studien und Entwürfen zur endgültigen Gestalt seiner großen Bilder kam. F. Lichtenberg

Knaurs Kunstgeschichte in Farben. *David Talbot Rice:* **Die Kunst im Byzantinischen Zeitalter.** Aus dem Engl. von Heinrich Brauer. Droemer Knaur, München 1968. 288 S., 247 Abb., davon 67 farbig. Format 14,8 × 21, Ln. DM 22,50.

Der Edinburgher Professor für Kunstgeschichte gibt in seinem Buch (Art of the Byzantine Era, London 1963) einen Überblick über die im wesentlichen christliche byzantinische Kunst von 550 bis 1450, deren feinste Arbeiten in ihrem Mittelpunkt Konstantinopel entstanden, die aber auch in Italien, auf dem Balkan, in Georgien, Armenien, Syrien, Palästina und im koptischen Ägypten blühte. In sechs Kapiteln (Die Welt des Ostchristentums vor dem Islam; Die Kunst Konstantinopels 550—1204; Die östliche Welt seit dem 7. Jahrhundert; Sizilien und Venedig; Die slawische Kunst des Balkans; Die Erneuerung der Kunst unter den Paläologen-Kaisern) behandelt er Werke der Architektur, Skulpturen, ornamentale Plastiken in Holz oder Stuck, Mosaiken und Wandgemälde, Buchmalerei und Ikonen, dazu Werke der Kleinkunst wie Elfenbein- und Holzschnitzereien, (besonders im trockenen Klima Ägyptens erhaltene) Textilien, Arbeiten in Edelmetall, Email oder Keramik. Dabei werden Stilarten und handwerkliche Techniken beschrieben, Motive gedeutet, die Leser an trefflichen Abbildungen sehen gelehrt. Neben Bibliographie, Verzeichnis der Abbildungen, Zeittafel und Register ist eine Karte (S. 12/13) mit den im Text erwähnten Orten nützlich. Die Übertragung liest sich gut. G. Scholz

O. *Harde / W. Dralle:* **Programmierter Rechenunterricht.** 6. Schuljahr, Heft 1 und 2. Verlag Schroedel, Hannover 1968. Br. je DM 6,80; Lehrerheft kostenlos.

In 12/68 haben wir die Gründe dargelegt, aus denen heraus wir die neue Rechenmethode eines Programmierten Unterrichts auch für die Arbeit in den Auslandsschulen bejahen könnten. Zu den je vier Heften für das 4. und für das 5. Schuljahr liegen nun die ersten zwei Hefte für das 6. Schuljahr vor. Wilhelm Dralle gibt in seinem Begleitheft „Zur Methodik des Programmierten Rechenunterrichts" Hilfestellung zu erster Information über das Grundsätzliche dieses neuen Rechenweges. Ob er inzwischen an einigen Schulen draußen versucht worden ist? Für einen Erfahrungsbericht wären wir und sicherlich auch der Verlag Schroedel sehr dankbar. R. Schröter

O. *Harde / W. Dralle / G. Nebas / W. Siersleben:* **Programmierter Rechenunterricht in Hannover.** Verlag Schroedel, Hannover 1968. 102 S., kart. DM 6,20.

Es mag für manchen Lehrer ein Wagnis sein, außerhalb einer Arbeitsgemeinschaft für Programmiertes Lernen die neue Methode zu versuchen. Vorerst gibt es auch im innerdeutschen Schulbereich nur wenige Programmierungszentren. Aus der Arbeit einer solchen Institution in Hannover berichtet nun O. Harde in Verbindung mit anderen darüber, wie das Lernen hier möglichst individuell und zugleich optimal gestaltet wurde. Aus den bisher vorliegenden Erfahrungen werden in dieser Schrift gesicherte Ergebnisse einem größeren Kreis zugänglich gemacht, wobei Harde über das Grundsätzliche und die Hauptergebnisse, Dralle über Programmierten Unterricht

als Beitrag zur Schulreform, Nebas über die Praxis des programmierten Rechenunterrichts und Siersleben über Ergebnisse des programmierten Lernens im 4. und 5. Schuljahr berichtet. — Wer zum Programmierten Rechenunterricht übergegangen ist oder es zu tun beabsichtigt, sollte an diesem Erfahrungbericht nicht vorbeisehen. R. Schröter

Hans Puhlmann: **Mathematische Reifeprüfungsaufgaben aus Skandinavien** mit ausführlichen Lösungen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 154 S., kart. DM 7,—.

Nach den Bändchen mit math. Prüfungsaufgaben aus Frankreich, aus England und „Olympiadeaufgaben" aus der UdSSR bringt der bekannte Stuttgarter Verlag einen entsprechenden Band mit math. Reifeprüfungsaufgaben aus Skandinavien heraus, zusammengestellt und bearbeitet von Hans Puhlmann. Die Sammlung umfaßt eine Auswahl von 150 Mathematikaufgaben mit ausführlichen Lösungen, die bei den schriftlichen Reifeprüfungen in Dänemark, Norwegen, Schweden und Finnland innerhalb des letzten Jahrzehnts gestellt worden sind. Der Sammlung sind Ausführungen über die Schul- und Prüfungssysteme in den skandinavischen Ländern sowie über die Anforderungen in Mathematik vorangestellt. Dadurch werden die Aufgaben mit den Anforderungen der deutschen Höheren Schule, insbesondere der Reifeprüfung vergleichbar. Die 150 Aufgaben sind nach Teilgebieten geordnet, die von der elementaren Geometrie der Ebene und des Raums über Trigonometrie und Goniometrie, Vektorrechnung, den für unsere deutsche Oberstufe kennzeichnenden Gebieten bis zu Differentialgleichungen und Abbildungen von Mengen führen. Vieles davon ist für deutsche Verhältnisse keine Aufgabe für die Reifeprüfung, aber alle verlangen zur Lösung mathematisches Denken und nicht nur rechnerische Fertigkeit. Für den Fachlehrer ist es ganz reizvoll zu sehen, was in den nordischen Ländern von den Schülern in Mathematik verlangt wird. Auch ein interessierter Schüler der Oberstufe, der sich über das Schulbuch hinaus noch mit Mathematik beschäftigt, kann Nutzen daraus ziehen, wenn er sich ernsthaft bemüht, die gestellten Aufgaben zu lösen, ohne die beigegebenen Lösungen zu Hilfe zu nehmen. Das allerdings setzt schon eine beachtliche Willensstärke voraus. H. Lechner

Hilda Sandtner: **Tafelzeichnung und Hefteintrag in Grund- und Hauptschule.** Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1968. 240 S., Linson DM 19,80.

Bei der Erarbeitung eines Unterrichtsstoffes kann eine form- und sachgerechte Wandtafelzeichnung viel dazu beitragen, den Sachverhalt zu klären, denn die äußere Veranschaulichung festigt die innere Anschauung und bereichert damit die Vorstellungswelt des Kindes. Die Verfasserin, Dozentin für Kunsterziehung an der Pädagogischen Hochschule Augsburg, zeigt in ihrem Buch, wie auch zeichnerisch wenig begabte Lehrer dazu kommen können, in möglichst einfacher Weise einen Unterrichtsstoff zeichnerisch zu veranschaulichen, und wie die Schüler ihre Sachkundehefte entsprechend zu führen haben. Es handelt sich nicht um ein Vorlagewerk für Sachzeichnen der üblichen rein reproduktiven Art. H. Sandtner erfüllt die Forderung der Kunsterziehungsbewegung und entwickelt eine Methode, die auch die eigenschöpferischen Kräfte der Kinder entbindet. Wie sachgebundenes Zeichnen in allen Fächern der Grund- und Hauptschule herangezogen werden kann, zeigt die Verfasserin an vielen überzeugenden Beispielen. Dieses Buch, das der Bedeutung des Zeichnens als Mitteilungsmedium in bestem Sinne Rechnung trägt, verdient wärmste Empfehlung, zumal da die Veranschaulichung eine der wichtigsten Komponenten der Auslandsschuldidaktik ist. A. Wehmeyer

Klaus Kowalski: **Praxis der Kunsterziehung.** Didaktik und Methodik. Ernst Klett, Stuttgart 1968. 200 S., 2 Farbtafeln, zahlr. Textabb., Linson DM 19,50.

Mit Akribie zusammengetragene Untersuchung für Volks- und Realschulen aus

der neuen Welle der Kunsterziehung: dem Verwissenschaftlichen. Sollte man sich in den letzten beiden Jahrzehnten gehütet haben, das Musische zu übertreiben, so wird man in Zukunft gut daran tun, im Gegenteil den Bogen nicht zu überspannen. Am nötigsten hätte die Ausbildung der Kunsterzieher an den Akademien etwas von dieser neuen Disziplinierung. Kowalski bietet sie folgerichtig für das 1. bis zum 9. Schuljahr. Nach ausführlicher Grundlegung und allseitiger Betrachtung des Faches steht ein verhältnismäßig kurzer Abschnitt über die Praxis. Auf einen systematischen, jedoch hochgestochenen Lehrplanentwurf folgt schon im Bildteil die Ernüchterung, denn die Altersstufe und die geringe Zeit für den Kunstunterricht fordern ihren Tribut! Die Studenten der Pädagogischen Hochschulen und manch andere Leser könnten durch die Fülle der Forderungen des Lehrplans wie den Tenor des Buches oder die selbst angelegte Terminologie abgeschreckt werden; dies hätte das vorliegende Werk nicht verdient. Damit die dankenswerte Vollzähligkeit des didaktischen Ansatzes, der exakte wissenschaftliche Apparat und die lesenswerten Anmerkungen nicht verbindungslos im Raum hängen, sollte Kowalski möglichst bald in den angekündigten Zusatzbänden den Alltag der Kunsterziehung behandeln. Der Verfasser sucht eine bessere Fachbezeichnung statt der leidigen „Kunsterziehung". Vor 20 Jahren schlugen wir einfach „Bildende Kunst" vor, was Unterricht, Ausbilden und Erziehen ganz im Sinne Kowalskis einschlösse. Werken und Technisches Zeichnen sollten Nebenfächer aller Schulgattungen bleiben. H. Rieder

Oswald Beck: **Aufsatzerziehung und Aufsatzunterricht. Ein Lehrerhandbuch.**

Band I: 1.—4. Schuljahr. Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bad Godesberg 1969. XIV, 318 S., Ln. DM 19,80. — **Band II:** 5.—9. Schuljahr, Bad Godesberg 1966. 335 S., Ln. DM 19,80.

Was Alois Zeller in seinen zwei Bänden „Der Volksschulaufsatz" (im gleichen Verlag) grundlegte, hat Oswald Beck (Pädag. Hochschule Landau/Pfalz) ausgebaut und weitergeführt. Praktisch liegt mit dem soeben erschienenen Band I (drei Jahre nach Band II) insgesamt eine Neufassung des Zellerschen Werkes vor. Geblieben ist der beliebte Kern der „Übungskreise" als die eigentliche Werkstatt. Die dort als Beispiel angebotenen Texte sind zeitgemäß erneuert und breiter als bisher analysiert. Ihr Inhalt erfuhr gegenüber der früher horizontalen Anlage nach Schuljahrsgruppen nun eine mehr vertikale Anordnung nach „Grundformen" (Erzählung, Bericht usw.), wobei zugleich die Möglichkeit der horizontalen Gliederung bleibt. Beide Bände sind in sich abgerundet und einzeln verwendbar. Band I geht den verschiedenen Möglichkeiten der Erzählung nach und führt „Vorformen" des Berichtens und Beschreibens ein, denen eigene Versuche vorangingen. Band II vertieft die Erzählung und fügt den Bericht und die Beschreibung, die Schilderung und die Erörterung sowie Formen des Schriftverkehrs hinzu. Wertvoll ist, wie alle diese Darstellungsformen schon von früh an nach ihrer inneren Möglichkeit belebt (Erzählen, Spielen usw.) und nach ihren verschiedenen Prägungen gefördert werden (vgl. Änderung des Titels in „Aufsatz*erziehung*"). So verschwinden die unorganisch aufgestülpten Formen. — Außerdem führt Beck den „Zeller" im Theoretischen bedeutend weiter. Den Übungskreisen gehen Untersuchungen über den heutigen Aufsatzunterricht, über Sprach- und Erlebniswelt des Kindes, über sprachliche Gestaltungsformen und den Bildungswert des Aufsatzes voran; sie geben dem früher vorwiegend methodischen Werk nun einen durchweg didaktischen Akzent. Mit den reichen Literaturangaben, dem Sach- und Personenregister und den vielen Anmerkungen wird dadurch das Werk zu einer wertvollen Hilfe für das Studium und liefert einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion. — Doch auch der Aufsatz*unterricht* kommt nicht zu kurz: viele Hilfen für Stilkunde, Wort- und Satzarbeit, für Themenwahl und selbst für Fehlerbekämpfung. Gut, wie Aufsatzunterricht in alle möglichen Fächer eingebaut wird. — Ein wertvolles, nötiges Werk; wahrlich ein Lehrerhandbuch für die praktische Schularbeit". H. Haven

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädagogische Beiträge nehmen in Heft 1/69 unter dem Titel „Perspektiven der Jugendliteratur" Stellung zur Verleihung des Deutschen Jugend-Buchpreises 1968 und geben des weiteren einen auch für die Auslandsschularbeit hochinteressanten Bericht über neue Schulversuche in Berlin: „Leistungsdifferenzierter Unterricht an der Gesamtschule Berlin" mit Hinweisen zur äußeren Differenzierung, der Didaktik und Organisation des Unterrichts in Fachleistungskursen, über Differenzierung des Lehrangebots, Effektkontrolle und Steuerung des Unterrichts in den Fachleistungskursen.

Westermanns Geographische Rundschau darf in seinem Heft 1/69 auf ein 20-jähriges Bestehen zurückblicken und stellt in ihm wichtige Vorträge des Deutschen Schulgeographentages 1968 in Kassel zur Diskussion: „Soziale Gruppen"; „Soziale Räume"; „Bildungsplanung und Raumordnung als Aufgaben moderner Geographie".

Welt der Schule, Ehrenwirth, München, würdigt in Heft 1/69 Friedrich Wilhelm Foerster als politischen Pädagogen und Gesinnungsethiker. Für uns besonders interessant ist der Bericht Hermann Bühnemanns über eine Einführung in das Lesenlernen für Fünf- und Sechsjährige und seine Konsequenzen: „Spielendes Lernen im Kindergarten".

Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar", Ehrenwirth, München, widmet sein erstes Heft 69 dem Sprachlehreunterricht und bringt in den fünf Beiträgen soviel Anregungen und Wissenswertes, daß jeder Deutschlehrer, auch im Ausland, nur profitieren könnte: „Hans Glinz und die Neukonzeption des Sprachlehreunterrichts" „Sprachlehre und innere Sprachform"; „Sprachbetrachtung am Satz im 4. Schuljahr"; „Die Brennessel — mehr als eine etymologische Erklärung" und „Was uns der Kalender sagt".

Welt und Wort, Literarische Monatsschrift, Heliopolis-Verlag, Tübingen, läßt in Heft 1/69 anläßlich der Münchner Bücherschau einen Verleger zum Thema „Bücher und ihre Verleger im Wandel unserer Zeit" sprechen. Über neue Einführungen, Handbücher, Festschriften und Spezialuntersuchungen berichtet der Beitrag „Aus der Werkstatt und Welt des Romanisten" und J. Mühlberger gibt einen „Blick auf Hans Carossas Werk".

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, behandelt im zweiten Jahresheft 1969 zwei Themen: Fernseherziehung („Screen Education" als Hinführung zum rechten Umgang, zum vernünftigen Gebrauch der Massenkommunikationsmittel, „Analyse des deutschen Fernsehangebots" mit dem Versuch, aus dem Überangebot des deutschen Fernsehens positive und negative Erscheinungen herauszustellen); Das Gedicht in der Schule („Gedichtvergleich im Dienste der literarischen Bildung", „Moderne Gedichte in der Hauptschule", „Sache und sprachliche Gestalt").

Welt der Schule erörtert in Heft 2/69 „Strukturprobleme der Grundschule" und stellt als ihre Hauptaufgabe heraus, den Schülern Denkweisen, Verhaltensweisen und Arbeitsweisen mitzugeben. Der Beitrag „Differenzierung im Unterricht" betont, daß vom Lehrer mehr verlangt wird, da die Vorbereitung mehr Arbeit und die Durchführung höheren Kraftaufwand erfordert.

Dokumente, Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit, Köln, Heft 1/69 mit Glossen, Berichten und Aufsätzen, die uns interessieren: Sprachenpolitik; Schullesebücher zu beiden Seiten des Rheins; Die psychologischen Explosivstoffe der Studentenunruhen; Die deutsch-französischen Kulturbeziehungen u. a. m.

R. Schröter

Allein werden Sie es kaum schaffen. Darum ist es unsere Aufgabe, Ihnen mit günstigen Mitteln zu helfen!

Das sollten Sie nutzen, um möglichst bald im eigenen Heim wohnen zu können. Ganz gleich, wieviel Sie verdienen. Mit unserer Hilfe schaffen Sie es! 600 000 Ihrer Kollegen haben das bereits erkannt. Lesen Sie unsere ausführliche Informationsschrift. Auch Sie werden über die besonderen Leistungen Ihrer Selbsthilfeeinrichtung erstaunt sein. Auf Wunsch senden wir Ihnen die Schrift kostenlos zu.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Neu bei Hueber

im Programm
„Deutsch
für Ausländer"

Max Hueber Verlag
München

Hans Fratscher

Gedanken großer Deutscher

500 Zitate in grammatischer Progression
78 Seiten, kart. DM 3,80, Hueber-Nr. 1111

Die meisten Zitate dieser kleinen Sammlung sind schon dem Anfänger zugänglich, während sich in fortgeschrittenen Klassen reichlich Anregung für Aufsätze und Diskussionen bietet. Außerdem ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung. Das Autorenverzeichnis und die Hinweise auf die Grammatik (in den Lektionen der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band") ermöglichen eine rasche Orientierung.

Wolf Friederich

10000 Wörter — A German Vocabulary for Students

140 Seiten, kart. DM 7,80, Hueber-Nr. 1104

Die Ausdrücke — neben Substantiven auch viele wichtige Verben und Adjektive — sind in 30 Sachgruppen untergliedert. Den Abschluß bilden zwei Listen (über die Aussprache schwieriger Wörter sowie von starken und schwachen Verben).

Wichtige Bücher für den Deutschunterricht

Fischer

„Deutsch gründlich und klar"

Lehr- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht, 19. Auflage, 206 Seiten A 5, mehrfarbiger Druck, Fadenheftung, broschiert mit abwaschbarem Umschlag, Bestell-Nummer B 120 — 7,60 DM

Fischer

„Wie schreibt man's richtig?"

Übungs- und Aufgabenbuch zur Rechtschreibung, Sprachlehre, Zeichensetzung usw., 11. Auflage, 84 Seiten A 5, mehrfarbiger Druck, broschiert mit abwaschbarem Umschlag, Bestell-Nummer B 131 — 4,— DM

Schötz

„Deutscher Aufsatz — kurz und bündig"

Sachbuch der Stil- und Aufsatzlehre, 3. Auflage, 144 Seiten A 5 und zwei Kunstdruckbilder, Fadenheftung, broschiert mit abwaschbarem Umschlag, Bestell-Nummer B 170 — 5,60 DM

Metzner

„Arbeitshefte für den Deutschunterricht"

Lehr- und Arbeitshefte im Format DIN A 4 zur Wiederholung und Vertiefung, Raum zum Eintragen der Antworten, perforiert und gelocht zum Heraustrennen.

Heft 1: 24 Übungen zur Rechtschreibung und Zeichensetzung, 9. Auflage, 44 Seiten, kartoniert, Bestell-Nummer R 40 — 3,40 DM

Heft 2: 24 Übungen zur Satz-, Wort-, Stil- und Aufsatzlehre, 5. Auflage, 44 Seiten, kartoniert, Bestell-Nummer R 41 — 3,40 DM

Einbändige Ausgabe: Die wichtigsten Kapitel der Hefte 1 und 2 mit 26 Übungen, 9. Auflage, 52 Seiten, kartoniert, Bestell-Nummer R 42 — 4,20 DM



MERKUR Lehrmittel-VERLAG
3260 Rinteln · Postfach 1420

Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese

600 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 35,—

Benno von Wiese bringt uns im Zusammenwirken mit den Autoren dieses neuen Essaybandes die hervorragenden deutschsprachigen Dichter des vorigen Jahrhunderts nahe. Leben, Werk und literarische Bedeutung der Dichter in ihrer Zeit wie in heutiger Sicht werden dargestellt, Bibliographien und Nachweise geben die Unterlagen zu weiterführender Arbeit.

Es werden behandelt: Ludwig Tieck, Friedrich Rückert, August Graf von Platen, Karl Immermann, Ludwig Börne, Heinrich Heine, Christian Dietrich Grabbe, Georg Büchner, Annette von Droste-Hülshoff, Jeremias Gotthelf, Franz Grillparzer, Ferdinand Raimund, Johann Nepomuk Nestroy, Nikolaus Lenau, Adalbert Stifter, Friedrich Hebbel, Fritz Reuter, Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer, Theodor Storm, Detlev von Liliencron, Wilhelm Raabe, Theodor Fontane.

An diesem Band wirken mit: R. Bauer, C. A. Bernd, G. Erken, L. Foerste, H.-M. Gerresheim, V. J. Günther, W. Günther, H. Hillmann, W. Hinck, U. Jaspersen, P. G. Klussmann, L. Köhler, G. Konrad, H. Koopmann, H. Kreuzer, F. Martini, N. Oellers, H. Politzer, W. Preisendanz, H.-H. Reuter, A. Schimmel, H. Steinecke.

Deutsche Dichter der Moderne

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese

2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 556 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 32,—

Benno von Wiese gibt mit diesem Band ein Bild der deutschen literarischen Entwicklung im 20. Jahrhundert und setzt Maßstäbe für die weitere literarhistorische Arbeit. In essayhafter Darstellung werden die einzelnen Dichter, ihr Leben und ihre literarische Bedeutung jeweils von einem besonderen Fachkenner umrissen. — Der Band ist in der zweiten Auflage um einen Essay über Else Lasker-Schüler erweitert.

Behandelt werden Friedrich Nietzsche, Gerhart Hauptmann, Frank Wedekind, Thomas Mann, Heinrich Mann, Hermann Hesse, Stefan George, Rainer Maria Rilke, Theodor Däubler, Rudolf Borchardt, Hugo von Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Franz Kafka, Franz Werfel, Robert Musil, Alfred Döblin, Else Lasker-Schüler, Georg Heym, Georg Trakl, Ernst Barlach, Carl Sternheim, Georg Kaiser, Hermann Broch, Gottfried Benn und Bertolt Brecht.

Unser ausführlicher Prospekt für beide Werke steht auf Wunsch zur Verfügung!



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 22

Auslandsschulverzeichnis

Herausgegeben vom Auswärtigen Amt
24 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nr. 9095

Adressen von 166 deutschen Schulen im Ausland mit ausführlichen statistischen Angaben: Schultyp — Unterrichtssprache — Prüfungsberechtigung — Sprachenfolge — Schuljahrsbeginn — Schülerzahlen — Lehrerzahlen.

sprachen der welt hueber MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

WOLFGANG HALM
GÜNTHER HAENSCH

Textos españoles para ejercicios de traducción

175 Seiten, kart. DM 7,80
Hueber-Nr. 4019

Eine Sammlung spanischer Texte, meist Tageszeitungen entnommen, die sich durch ihren modernen Wortschatz und die Syntax der modernen Sprache des Alltags gut für Übersetzungsübungen eignet.

sprachen der welt hueber
MAX HUEBER VERLAG
MÜNCHEN

Eine Umfrage mit Beiträgen von Hans Apel • Paul Borcier • Hendrik Brugmans • Eugéne Claudius-Petit • Jacques Duhamel • François Fontaine • Heinz Forsteneichner • Karl-Theodor von Guttenberg • Michel

Trotz allem Europa!

Habib-Deloncle • Robert Haerdter • Karlheinz Koppe • Theo M. Loch • Hans-Joachim von Merkatz • Karl Mommer • Rémy Montagne • Léo Moulin • Christian Pineau • Alain Savary • Walter Scheel • Jacques Vendrox

Dokumente

Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit

Heft 1 • 25. Jahr • Februar 1969 • Einzelheft 3,— DM.

Jährlich erscheinen 6 Hefte • Umfang je 96 S. • Jahresbezugspreis 15,— DM, Schüler und Studenten 10,— DM zuzüglich Versand • Auf Wunsch kostenloses Probeheft bei Ihrem Buchhändler oder Verlag der DOKUMENTE, 5 Köln 1, Hohenstaufenring 11

Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Das Rechenwerk in der Grundschule

Zu den von der Konferenz der Kultusminister herausgegebenen Empfehlungen zur Reform des Rechen- und Mathematikunterrichts.

Heinrich Brinkmann

Rechne so mit Zahl und Maß

Dieses mathematische Unterrichtswerk für die Grundschule ist aufgebaut auf der Mengenlehre und operativen Methode und in langjähriger Unterrichtspraxis entwickelt.

Rechne so regt an zu mathematischem Denken. Die operative Zahlenerfassung ist das Grundanliegen dieses aus der Lebenswelt des Kindes hervorgehenden Aktionsprogrammes im konstruktiven Aufbau mathematischer Begriffe.

Rechne so ermöglicht eine dynamische Entfaltung des mathematischen Lernvorganges und trägt Wissensvermittlung durch Denkschulung.

Rechne so ermöglicht durch gelenkte Selbsttätigkeit selbständiges Lernen beim Aufbau mathematischer Grundbegriffe.

Mit den von Brinkmann auf der Grundlage von Piaget und Dienes entwickelten Arbeitsmitteln (Rechenbaukasten DM 10,80, Logische Spiele DM 6,80) wird dem Schüler der Grundschule ein neuer Weg zum Verständnis mathematischer Strukturen und Denkprozesse geboten.

Das Lehrerhandbuch gibt zu den einzelnen Jahrgangsbänden die für den Lehrer notwendigen didaktischen und methodischen Anweisungen.

Fordern Sie Prüfstücke zum Selbstkostenpreis an.

Heinrich Brinkmann

Mathematische Begriffsbildung durch gelenkte Entdeckung

96 Seiten, Leinen kartoniert, DM 8,80



Aloys Henn Verlag 56 Wuppertal

Für den modernen Deutschunterricht im Ausland

Diesterweg in allen Schulen

Flanelltafel-Haftelemente für den Anfangsunterricht

Idee und Ausarbeitung V. J. Wahl

Im modernen Deutschunterricht an Auslandsschulen spielen die visuellen Hilfsmittel eine bedeutende Rolle. Die Flanelltafel-Haftelemente helfen dem Lehrer, den Unterricht einsprachig durchzuführen und lebendig zu gestalten.

Die Haftelemente bestehen aus folgenden Teilen:

22 Tafeln, aus denen die Haftelemente auszuschneiden sind.

- 20 Tafeln sind rückseitig mit Haftflächen versehen, davon sind 18 vierfarbig und 2 einfarbig bedruckt
- 2 Tafeln haben keine Haftflächen

Nach dem Ausschneiden und der Montage entstehen insgesamt 326 Haftelemente

- 15 bewegliche Figuren (14 Personen und 1 Hund)
- 1 Uhr mit beweglichen Zeigern
- 1 Auto mit beweglicher Motorhaube und 2 Türen zum Öffnen und Schließen
- 9 hohle Haftkörper zur Aufnahme von Gegenständen und Personen
- 1 Nadelkissen
- 35 Zahlen
- 244 sonstige Haftelemente

Es werden mitgeliefert:

- 2 Schreib-Haftflächen, die mit Kreide beschreibbar sind
- 1 Tube Uhu-Kontaktkleber zur Montage der Haftkörper
- 10 Schaumstoffstreifen
- 100 Klammern, um die Figuren beweglich zu machen
- 1 Stück transparente Kunststoffolie
- 1 Gebrauchsanweisung

Alle Teile sind in einem vierteiligen Karton verpackt, der später zur übersichtlichen Aufbewahrung dient. DM 96.— (8425)

Die Arbeit mit diesen Elementen ermöglicht

das Bekanntmachen mit Figuren und Gegenständen, das Zuordnen des Wortklangbildes, die Klärung des Wortinhaltes, die situationsgerechte Gestaltung einzelner Handlungsabläufe durch dynamischen Auf- und Abbau, die Umgruppierung der gegebenen Situation zu ähnlichen und neuen Handlungen, die zu analogen Sprechsituationen führen.

Die Haftelemente sollen in der Klasse ausgeschnitten und zu Figuren zusammengesetzt werden. Die Diesterweg-Haftelemente sind die einzigen, die auch die dritte Dimension benutzen, d. h., daß man z. B. einen Lieferwagen beladen oder einen Zahnbecher füllen kann. Auf einer haftenden, abwaschbaren Tafelfolie, die mit Kreide beschreibbar ist, kann der Lehrer neben dem jeweiligen Gegenstand das dazugehörige Schriftbild befestigen.

Diesterweg

6 Frankfurt/Main
Hochstraße 31

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 5 Mai 1969

XVI. JAHRGANG MAI 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Autorität in der Schule . . . . . Seite 113
2. Die Deutsche Schule Athen heute . . . . . J. Zeidler Seite 119
3. Frühes Lesenlernen im Echo der Auslandsschulen . . R. Schröter Seite 121
4. Studientagung über die deutsche Auslandsschule an der Staatl. Akademie Calw (4.—8. 2. 1969) . . . . . G. Lepiorz Seite 125
5. Mitteilungen . . . . . Seite 131
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 131
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 132
8. Büchertisch . . . . . Seite 135
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 139

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 1772 88 — Konto Nr. 186 405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Autorität in unserer Schule

Ein Wort zur heutigen Situation

„Wenn sich Väter daran gewöhnen, ihre Kinder einfach gewähren und laufen zu lassen, wie sie wollen, und sich vor ihren erwachsenen Kindern geradezu fürchten, ein Wort zu reden; oder wenn Söhne schon sein wollen wie die Väter, also ihre Eltern weder scheuen noch sich um ihre Worte kümmern, sich nichts mehr sagen lassen wollen, um ja recht erwachsen und selbständig zu erscheinen, dann zerfällt die Demokratie.
Und auch die Lehrer zittern bei solchen Verhältnissen vor ihren Schülern und schmeicheln ihnen lieber, statt sie sicher und mit starker Hand auf einem geraden Weg zu führen, so daß die Schüler sich nichts mehr aus solchen Lehrern machen ...

Sie werden aufsässig und können es schließlich nicht mehr ertragen, wenn man nur ein klein wenig Unterordnung von ihnen verlangt. Am Ende verachten sie dann auch die Gesetze, weil sie niemand und nichts mehr als Herr über sich anerkennen wollen.
Und das ist der schöne, jugendfrohe Anfang der Tyrannei."

Platon (427—347 v. Chr.)
aus: Der Staat

(Zum Thema der Autorität in der Schule nahmen bei der Abiturfeier 1968 an der Deutschen Schule Mailand ein Abiturient, der Klassenlehrer und der Schulleiter Stellung.)

Der Klassensprecher:

Über das Verhältnis zwischen Schülern und Schule ist in der letzten Zeit viel geschrieben und gesagt worden. Es wurde geradezu Mode, autoritäre oder angeblich autoritäre Strukturen aufzudecken.

Allgemeine Erkenntnisse zu referieren, halte ich nicht für angebracht, weil dabei die spezifische Situation unserer Schule nicht berücksichtigt wird. Andererseits fehlt uns der Überblick über eben diese Situation. Wir können nur aus der Erfahrung heraus sprechen, die wir aus der Perspektive der Schüler mit der Autorität gemacht haben.

Wir können feststellen, daß ein grundsätzlich, also von der Institution her autoritäres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Schulleitung und Schülern kaum anzutreffen ist. Das liegt teilweise an den Verbindungen, die zwischen Eltern, Schulverein, Lehrern und Schülern bestehen, teilweise an der liberalen Leitung des Direktors. Ihm und seinen Mitarbeitern möchten wir an dieser Stelle für die Möglichkeiten danken, die wir hier hatten und oft auch gründlich ausnutzten.

Um auf die Autorität zurückzukommen: Wir bemerken sie eher durch die Gängelung, die die Schule selbst in wachsendem Maße von außen erfährt. Inwieweit das auf den Unterricht der Lehrer einwirkt, können wir kaum beurteilen. Es soll daher ein Beispiel, das nicht aus dem Unterricht kommt, diesen autoritären Druck illustrieren.

Schüler der Oberstufe planten in Zusammenarbeit mit der Schülermitverwaltung ein Wohltätigkeitsfest, dessen Ertrag verwundeten Kindern aus beiden Teilen Vietnams zugute kommen sollte. Dieser unpolitische Versuch zu helfen wurde plötzlich unter einem politischen Aspekt gesehen, der uns ungerechtfertigt erschien, und mehrere Stellen sprachen sich gegen die Veranstaltung aus. Schließlich einigte man sich darauf, sie zu verschieben. Das Verhalten dieser Stellen hat uns enttäuscht, hat uns aber auch mit der Größe dieser „überschulischen" Autorität bekannt gemacht.

Ich sagte vorhin, ein autoritäres, also starr auf Geber und Empfänger eingerichtetes Verhältnis gebe es innerhalb unserer Schule kaum. Das schließt nicht aus, daß Lehrer manchmal auf ihre Autorität als wichtigstes Unterrichtsmittel zurückgreifen. Diese rechtlich konzedierte Möglichkeit kann zwar zu höherem Lernerfolg führen, dient aber sicher nicht dem Unterricht, wenn man als Unterricht nicht nur Lernbildung, sondern auch, besonders in der Oberstufe, Kritik, Diskussion und Gedankenaustausch zwischen Lehrern und Schülern versteht.

Der autoritär geführte Unterricht, dessen falsche Dialektik von nur These und Antithese keine Bewegung kennt, führt zu einem Verhärten der Positionen; aus dieser Sicht ist der Vorschlag eines Schülers zu verstehen, Ungerechtigkeiten von Lehrern einzutragen: als beamtenmäßige Reaktion auf das beamtenmäßige Verhalten mancher Lehrer, als Austausch von Aggression.

Man kann sagen, daß Autorität das einzige Mittel sei, negatives Interesse oder vollständige Interesselosigkeit von seiten der Schüler zu überwinden. Ich glaube aber, daß zumindest in der Oberstufe ein beweglich geführter Unterricht unter größtmöglichem Verzicht auf Autorität dem Interessierten mehr nutzt und den Desinteressierten eher zur Mitarbeit bewegt. Wenn der Unterricht selbst zur Autorität wird im wahren Sinne des Wortes, indem er das Maß setzt und sich dadurch empfiehlt, dann formiert sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern stets neu, dann lassen sich Fragen wie Unterrichts- und Lehrplangestaltung unter persönlicher Beteiligung beider Seiten lösen.

Zum Schluß möchte ich im Namen meiner Klasse jemandem danken, der mit dem Begriff „autoritäres Denken" nichts zu tun hat, nämlich Herrn Dr. Loescher, der unsere Klasse zwei Jahre lang geleitet hat.

Recht herzlichen Dank von uns allen. (Michael Freund)

Der Klassenlehrer:

Liebe Abiturienten! Ihr Sprecher hat sich „Autorität in unserer Schule" zum Thema gewählt. Als ihr Klassenlehrer war ich für Sie zwei Jahre lang Teil der Schulautorität, der Ihr Verständnis und Ihre Kritik galten. Gleichzeitig erfahre ich als Lehrer selber Autorität in Spannungen, die keineswegs nur im Verhältnis von Lehrer und Schüler wurzeln.

Von einigen Spannungen, in die der Lehrer sich gestellt sieht, soll die Rede sein. Vielleicht ergibt sich eine Antwort auf Ihre Fragen und Vorschläge.

Die erste Spannung, die ich nur erwähnen möchte, ist die von „Macht erleiden" und „Macht ausüben". Der Lehrer ist Autorität gegenüber dem Schüler, „Kind" gegenüber der Behörde. Er erfährt den Anspruch der Schülereltern, der Vorgesetzten, der Schulpolitik, der öffentlichen Meinung, seiner Amts- und Berufspflichten; er ist dem Arbeitszwang unterworfen wie der Schüler dem Schulzwang. Aggressionen, die aus solchen Zwängen erwachsen und eigentlich „denen da oben" gelten, mag er — ohnmächtig — manchmal nach unten auf die Schüler übertragen. Wer vernünftig und unvoreingenommen urteilt, wird das nicht als typisches Verhalten des Lehrers bezeichnen. Diese Erfahrung gibt es in allen sozialen Systemen; in anderen vermutlich viel häufiger und schwerwiegender als in der Schule.

Eine zweite Spannung, in die der Lehrer sich gestellt sieht, ist die von Planung und Freiheit. Die Schule muß geplant sein, sie kann nicht vom freiheitlichen Pathos allein getragen werden. Diese Spannung betrifft den Schüler und vor allem den Lehrer sehr viel wesentlicher. Sie stellt für beide einen Zwang dar, dem sie sich täglich ausgesetzt sehen. Planung und Freiheit können nicht reibungslos miteinander bestehen, so etwa, als ob Planung die äußere Garantie schaffte für ein ungestörtes Arbeiten in Freiheit. Als Planung „von vornherein", „von außen und oben her" steht sie einer spontanen schöpferischen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler auf eine Sache hin im Wege. Denn die Zielvorstellungen einer Planung, die den Ansprüchen der Gesellschaft gerecht werden muß, und diejenigen, die dem erzieherischen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler entsprechen, sind notwendig verschieden.

Auf eine Formel gebracht und auf Ihre Situation bezogen heißt das: „Bedarf an Abiturienten in allen Ehren — aber wer ehrt die Bedürfnisse der Abiturienten?" (H. Hahne)

Das dritte Spannungsfeld erscheint auf den ersten Blick weniger bedeutsam. Es ist das Feld der pädagogischen Entscheidungen des Lehrers im Unterricht. Ich meine die Spannung von institutioneller und persönlicher Autorität des Lehrers. Er ist Vorgesetzter mit Sachauftrag und soll gleichzeitig anerkannter Führer sein. Hier seinen Weg zu finden, ist das tägliche Brot des Lehrers. So erweist sich diese Spannung als die schwerwiegendste. Bei ihr möchte ich darum etwas verweilen.

Solange die Ziele der höheren Schule auf Grund des Auftrags der Schule in der Gesellschaft im ganzen vorgegeben sind, kann der Lehrer, der produktive Teilnahme seiner Schüler will, Autorität nur aus ihrer Funktion begründen (H. R. Laurien in „Die Höhere Schule" 259, Dez. 1967).

Darum stellt sich hier erst die Frage nach der Autorität in der Schule ganz praktisch.

Wie soll der Lehrer verfahren? Soll er sich als Pragmatiker nach der Decke systemgerechter Ziele strecken? Dann wird er selbstverständlichen Gebrauch machen von seinen Autoritätsrechten. Oder soll er sich nur an den Bedürfnissen seiner Schüler und an seinen eigenen orientieren? Dann wird er durch persönlichen Einfluß, Überredung und Empfehlung zu wirken versuchen (nach C. Wayne Gordon: „Die Schulklasse als soziales System", Sonderheft 4 „Soziologie der Schule" der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; 1959, 3. A. 1965).

Der Pragmatiker wird vermutlich hohen Lernerfolg, der „Personalist" hohe Moral und Spontaneität seiner Schüler als Erfolg verbuchen. Aber beide haben ebenso unausweichlich die Fehler ihrer Tugenden. Als Mittel, die diese Spannung zwischen der amtlich verliehenen und der persönlichen Autorität ausgleichen könnten, gelten Fachautorität und Führungsstil des Lehrers. Aber eine Fachautorität kann unter zu großer Belastung schwinden, und seinen Führungsstil muß er sich selber erwerben, denn niemand hat ihn vorher darüber belehrt, wie er die Freiheiten seines Berufes nützen kann. Wird die Doppelbeanspruchung als Vorgesetzter und Führer zu groß, so kann es geschehen, daß der Lehrer in die institutionalisierte Amtsautorität flüchtet. Für die ihm nachgeordneten Schüler bedeutet das Verschärfung des Zwanges und Lähmung spontanen Sachinteresses. Und die Folgen zweifach unerfreulicher Art: Schüler versuchen dann ihrerseits, unter Berufung auf autoritäres Verhalten des Lehrers anti-autoritäre Obstruktion zu rechtfertigen; kurz, es geschieht das, was Ihr Sprecher uns am Beispiel der „Kartei autoritärer Verhaltensweisen" erläutert hat. Und außerdem kann der Lehrer angesichts derart zur Schau gestellten Desinteresses der Schüler (aus vermeintlich gutem Gewissen) seinem Lehrauftrag nicht gerecht werden. Es handelt sich also um einen Rückfall in die Spannung zwischen „Macht erleiden" und „Macht ausüben", und beide Seiten versuchen einander zu beweisen, wer der Stärkere ist. Auf der Strecke bleibt dabei die Sache, um die es beiden gehen sollte. Oder aber der extrem expressive Lehrer, der seine Erziehungsrolle zu personalisieren versucht, wird aufgerieben unter dem Zwang zu systemkonformem Verhalten, das ihm vor allem die Öffentlichkeit aufnötigt.

Der ideale Lehrer wird institutionelle Mittel und expressiven Führungsstil vereinigen zu höchster erzieherischer und lehrender Wirkung. Aber — den idealen Lehrer gibt es nicht. Darum muß diese Spannung in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden ausgetragen werden.

Die Autorität des Lehrers lebt dann in der Dialektik von Anspruch und Selbstbegrenzung. Der Anspruch wird legitimiert durch die Sache, die er vertritt. Sie fordert darum Selbstbegrenzung von ihm.

Der mündige Schüler aber soll den Anspruch des Lehrers prüfen dürfen auf das, was ihn autorisiert.

Nur so wird Autorität für den zur Verantwortung erzogenen Schüler zur bejahten Instanz; für den Lehrer — nach einer Formulierung des Theologen Karl Rahner — zur „Askese des selbstgesetzten Maßes": er sagt ja zu ihr im Bewußtsein, an ihrem Gebrauch gemessen zu werden.

Sie, meine lieben Abiturienten, werden gleich das Zeugnis der Reife aus der Hand des Direktors entgegennehmen. Diese Aushändigung ist ein Verwaltungsakt, mit dem die Schulautorität und die Amtsautorität Ihrer Lehrer für Sie erlischt. Sie werden aus der Verantwortung der Schule entlassen. Insofern ist also Ihr Reifezeugnis gleichzeitig die Abdankungsurkunde Ihrer Lehrer. Aber wenn wir uns einig darüber geworden sind, daß Autorität sich immer neu konstituieren und bewähren muß, dank der Freiheit der ihr „Nachgeordneten", sich kritisch oder bejahend zu ihr zu stellen, so kann von nun an niemand Sie aus der Verantwortung für das Zustandekommen echter Autorität entlassen. Der ersten Krise, die Sie im Elternhaus und Schule erlebt haben, werden andere folgen müssen, sooft Sie in ein neues soziales System mit neuen Ansprüchen und neuen Ordnungsformen sich verantwortlich eingliedern.

Uns aber, Ihren Lehrern, bleibt die Aufgabe, Schüler so zu erziehen, daß Amtsautorität nicht hörig akzeptiert wird und zum Zuchtmittel in der Hand des Stärkeren entartet, sondern daß Schüler die Spannungen sehen lernen, in die sie beide, Lehrer und Schüler, unter dem Anspruch der Gesellschaft geraten. So kann es zu Einsicht und zu gegenseitigem Vertrauen kommen, und solches Vertrauen wird vielleicht auch das überwinden helfen, was an der Erscheinungsweise von Autorität in der Schule fragwürdig und uneinsichtig ist.

(Dr. Gerhard Loescher)

Der Schulleiter:

Zu Beginn meiner Abschiedsworte möchte ich eine Frage streifen, die im letzten Jahr in Deutschland und in Italien, aber auch in anderen Ländern in West und Ost akut geworden ist: ich meine die Auflehnung gegen die Universität, zum Teil auch gegen die Schule, ja die Auflehnung gegen Autorität schlechthin, wie sie sich etwa an Studentenkrawallen und an der Unruhe an einigen höheren Schulen ablesen läßt.

Soweit es dabei um die Auflehnung der Jugend gegen das Alter geht, um einen Prozeß, der wohl zutiefst zum Leben gehört, da nur so die bleibende Erneuerung der Generationen garantiert wird, ist diese sicher zu bejahen.

So berichtet der Chronist aus Bologna, der ältesten europäischen Universität, daß dort vor etwa 800 Jahren die Auflehnung der Studentenschaft sehr viel radikaler war als heute: damals bestimmten die Studenten den Rektor und gaben ihm einen Beirat, sie beriefen und entließen Professoren, bestraften zuspätkommende Dozenten und reduzierten die Bezüge derjenigen, deren Hörerzahl unter 5 absank. Die Studentenschaft Bolognas stand zeitweise in offener Auseinandersetzung mit den Behörden und erzwang außerordentliche Freiheiten in Bezug auf studentische Kleidung und studentischen Lebenswandel, insbesondere bei den großen Festtagen.

Vielleicht nehmen wir diese Dinge heute zu ernst, weil die Presse, Funk und Fernsehen die Ereignisse allen zur Kenntnis bringen und sie dadurch erst eigentlich propagieren.

Soweit die Auflehnung also ein Generationsproblem ist, müssen wir sie wohl hinnehmen. Zum Teil aber, so glaube ich, ist diese, auch die mancher Hippies

und Beatles, ein bewußter Protest gegen unsere modernen Lebens- und Arbeitsformen, gegen unsere materialistische Weltauffassung, die sich ja nicht nur im Osten, sondern auch im Westen breitmacht.

Die Jugend fragt mit Recht nach geistigen Ausgangspunkten und Inhalten, mit denen sie sich identifizieren möchte. Die Sorge um die Erhaltung des hohen Lebensstandards genügt ihr nicht, vor allem deshalb nicht, weil sie in äußere relative Sicherheit hineingeboren wurde.

Soweit der Protest gegen die bestehende Gesellschaftsordnung, gegen das Establishment von hierher kommt, scheint er mir auch berechtigt, denn es ist schwer, Wege zu zeigen, wie der Materialismus, das Zweck- und Opportunitätsdenken, der Zug zum Konformismus in unserer freien Gesellschaftsform gesteuert und überwunden werden können. Der Tanz um das Goldene Kalb ist allenthalben zu auffällig, als daß er übersehen und überhört werden könnte.

Die Schule kann bei diesen Entwicklungen wenig Einfluß nehmen, sie kann keine politischen, soziologischen und wirtschaftlichen Umwandlungen beeinflussen. Sicher kann und muß sie lehren, daß im Grunde der Mensch erst in dem Umfang zum Menschen wird und sich erst dann recht verwirklicht, wenn er seinem Mitmenschen dient.

So wäre unser Erziehungsauftrag einigermaßen erfüllt, wenn, um ein Beispiel zu nennen, der Sohn eines bedeutenden Industriellen bei uns verstanden hat, daß einen großen Betrieb zu übernehmen heißt, dafür Sorge zu tragen, die Menschen, die außer ihrer Arbeitskraft nichts besitzen, besonders zu sichern. Denn die sozialen Fragen sind die Kernfragen unserer Zeit.

Um ihren Lehr- und Erziehungsauftrag richtig zu erfüllen, muß die Schule Forderungen, Normen und Maßstäbe stellen, sie kann junge Menschen ihrer Altersstufe entsprechende Verantwortungen übertragen, sie wird durch jahrelanges Training lehren, wie man arbeitet, sie wird lehren, daß es häufig gilt, mutig oder auch deprimiert gegen den Strom zu schwimmen. Sie wird moralische Grundsätze und Wertungen vermitteln, die dem jungen Menschen Ausgangspunkt und Orientierung für das spätere Leben werden können.

Nun dürfen wir den Einfluß der Schule, verglichen mit dem Einfluß des Elternhauses und mit dem Einfluß der sozialen Schichtung, in der unsere Schüler aufwachsen, nicht zu hoch veranschlagen.

In dem hier angedeuteten Rahmen muß die Schule an unserer Zeit kritisch Anteil nehmen, immer wieder Stellung beziehen und versuchen, das Unsere dazu beizutragen, um die Gefährdungen, denen der Mensch durch sich selbst ausgesetzt ist, zu vermindern. (Dr. Otto Leitolf)

9. Hauptversammlung des VdLiA
vom 24. bis 26. Juli 1969 in München

Anschrift des Ortsausschusses:
Adolf Engelmann, Schulrat. 8000 München 80, Kirchenstr. 11

Zimmerbestellung über Verkehrsamt der Stadt München,
8000 München, Bahnhofsplatz 2

Die Deutsche Schule Athen heute

Von Dr. Joachim Zeidler, Athen

Aus der Festschrift der Deutschen Schule Athen (Dörpfeld-Gymnasium) anläßlich der feierlichen Einweihung des Schulneubaues 1969 mit geringen Kürzungen übernommen.

Die Deutsche Schule Athen hat Grund zu feiern: Am 1. Oktober 1968 konnten wir unser neues Schulhaus in Amaroussion-Paradissos, an der nördlichen Peripherie der Stadt Athen gelegen, beziehen. Es sei uns zu diesem in der Geschichte der Schule markanten Zeitpunkt gestattet, unseren geistigen Standort zu bestimmen und über unsere Aufgabe zu sprechen, wie wir sie selbst sehen.

Das enge kulturelle und menschliche Band zwischen Griechen und Deutschen hat in der Geschichte beider Völker Wirkungen hervorgebracht, die unser Gastland zu keiner Zeit den Blick vom Zentrum unseres Kontinents abwenden ließen und die andererseits in Form eines griechisch-humanistischen Bildungsideals das Menschenbild in Deutschland jahrhundertelang mit geprägt haben. Wir sind uns dieser fruchtbaren Wechselwirkung bewußt und sehen in der Deutschen Schule Athen einen konkreten Ausfluß solcher geistigen und menschlichen Beziehungen. Damit ist die innere Aufgabe der Schule schnell umrissen: Griechen und Deutsche wollen durch eine gemeinsame Bildungsarbeit dieses Band zum Guten beider Völker erhalten und festigen. Beide Teile wollen die Gebenden und Nehmenden zugleich sein und wollen an dieser Stelle zusammen mit einer ganzen Reihe von anderen Nationalitäten, denen unsere Schüler angehören, zu dem großen Werk unserer Zeit beitragen, Europäer zu werden und darüber hinaus Menschen, die sich der Gemeinsamkeit der Verantwortung ihres Wirkens und Strebens auf dieser Welt bewußt sind. So erscheint uns die Deutsche Schule Athen nicht nur als ein Geschenk der τύχη, sondern als ein notwendiger und wirkungsvoller Bestandteil einer schöpferischen Arbeit für die Zukunft.

Nach den bitteren Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges gibt es seit 1956 wieder eine Deutsche Schule Athen. Alle, die sie damals aus der inneren Überzeugung der Notwendigkeit ihrer Aufgabe wiedererstehen ließen, gingen mit viel Idealismus und Liebe an das schwierige Werk heran. Es gelang ihnen, nach wenigen Jahren raschen Wiederaufbaus aus dem Provisorium eine in Griechenland und Deutschland angesehene Institution zu machen. Es sei mir gestattet, an dieser Stelle der besonderen Verdienste der beiden ersten Direktoren der Deutschen Schule Athen nach dem Kriege, der Herren Dr. Flume und Beckmann, zu gedenken. Das alle Kräfte weckende Bewußtsein des Wagnisses kann ihnen, meine ich, während ihrer Amtszeit nie ganz gefehlt haben. Der innere Wert der Arbeit und die Anerkennung, die sie allgemein fand, ließen alle Beteiligten in diesen Jahren des Aufbaues, Lehrer wie Schüler, vergessen, unter wie schwierigen äußeren Umständen die tägliche Schularbeit in am Ende drei gemieteten Privathäusern im Zentrum der Stadt geleistet werden mußte. Das Improvisieren war zum notwendigen Bestandteil des Unterrichts geworden, denken wir hier nur an Fächer wie die angewandten Naturwissenschaften, Kunst, Musik und Sport. Trotzdem konnte sich die Qualität der Leistungen stets mit der solcher messen, die anderswo unter günstigen äußeren Umständen erzielt wurden. In verschiedenen Fächern sind zu jeder Zeit Spitzenleistungen erreicht worden.

Da die Struktur der Schule zwei unterschiedlichen Bildungssystemen genügen muß, um ihren Absolventen die besten Chancen in ihrer jeweiligen Heimat zu bieten, werden Griechen und Deutsche oder Schüler anderer Nationen, deren Muttersprache gleichfalls Deutsch ist, in getrennten Klassen unterrichtet. So ist das griechische Gymnasium nach dem Gesetz 6stufig (7. bis 12. Schuljahr), verbunden mit der Möglichkeit, die deutsche Studienreife zu erreichen, während in der deutschen Abteilung eine 4jährige Grundschule, darauf aufbauend Hauptschule, Realschule (mit dem Gymnasium weitgehend integriert) und ein 9stufiges neusprachliches Gymnasium mit drei Fremdsprachen (Englisch, Latein, Französisch, zusätzlich Neugriechisch in Kursform) in der mit einer Gesamtschule vergleichbaren Gestalt bis zur Reifeprüfung stehen. Insgesamt beherbergt die Deutsche Schule Athen in diesem Schuljahr über 800 Jungen und Mädchen.

Das Kollegium der Schule, das z. Zt. aus 62 Damen und Herren besteht, ist aus Griechen wie Deutschen gebildet, wobei der deutsche Bestandteil entsprechend der Struktur der Schule überwiegt. Deutsch ist in allen Teilen der Schule grundsätzlich Unterrichtssprache, während eine Gruppe von Fächern im griechischen Gymnasium in griechischer Sprache von unseren griechischen Kollegen unterrichtet wird. Dazu gehören im wesentlichen Altgriechisch, Neugriechisch, Religion, Geschichte und Erdkunde. Die Bildungsarbeit der Schule umfaßt heute außerdem über 40 Sprachkurse in Deutsch für über 1100 griechische Schüler. Der eine Teil dieser Schüler wird in zwei Jahren auf den Unterricht an der Deutschen Schule Athen vorbereitet, der andere Teil besteht aus Gymnasiasten anderer griechischer Gymnasien, die die deutsche Sprache in 5 Jahresstufen erlernen wollen. Natürlich kann dieser Teil der Schule nur am Nachmittag und am Abend arbeiten.

Nach der Zeit des stürmischen Aufbaues in den vergangenen 12 Jahren stellt der Einzug in den Neubau eine natürliche Zäsur dar. Unsere Aufgabe besteht jetzt darin, das Bestehende äußerlich und innerlich zu konsolidieren und zu ergänzen.

Wir denken hierbei z. B. an den Wunsch, auch die griechische und deutsche Schülerschaft innerhalb der uns durch den Lehrplan gesetzten Grenzen zu integrieren. Das geschieht im neuen Schulhaus durch eine Reihe von Arbeitsgemeinschaften wie Archäologie, Chor, Orchester, Kunst, Sport und andere. Ebenso werden gemeinsame Veranstaltungen und besonders deren Vorbereitung zur Förderung dieses Gedankens beitragen. Wir wollen in Zukunft jede Möglichkeit wahrnehmen, die beiden Komponenten der Schule auch im internen Schulbetrieb zusammenzuführen, wie es auf der Seite des Kollegiums schon immer selbstverständlich ist. Wir denken im Sinne einer Konsolidierung gewiß auch an die erweiterten Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung, wie moderne Fachräume mit einer entsprechenden Ausstattung sie uns nunmehr bieten. Für die deutsche Seite gilt es die einmalige Chance wahrzunehmen, an Ort und Stelle die Stätten altgriechischer Kultur und Geschichte kennenzulernen und sich intensiver mit dem Ursprung abendländischen Denkens auseinanderzusetzen.

Das Kollegium ist jetzt so zusammengesetzt, daß der Gymnasialunterricht in jeder Klasse fachgerecht erteilt werden kann. Auf der deutschen Seite wird eine fast vollständige „Entzerrung" des Unterrichts in den einzelnen Klassenstufen den Erfolg steigern, wie es in den griechischen Klassen schon vorher möglich war. Den deutschen Schülern kommt die Struktur der Schule insofern sehr zugute, als

ein Höchstmaß an „Durchlässigkeit" innerhalb ihrer einzelnen Teile erreicht werden kann. Schließlich wird die großzügige Anlage des Neubaues mit viel Licht und Luft dazu beitragen, daß das Arbeitsklima günstiger ist und die Leistungsfähigkeit der Schüler wächst. Dazu kommt das vielfach neu verstandene und erlebte Gefühl der Arbeitsfreude, das unseren Jungen und Mädchen den langen Schulvormittag erleichtern wird und ihnen die Schule zu einer persönlichen Heimstatt werden lassen kann. Im Sinne der inneren Konsolidierung des Schulganzen muß schließlich der Wunsch verstanden werden, Elternschaft und Schülerschaft selbst an der Verantwortung für die Schule in mannigfacher Beziehung teilhaben zu lassen.

Mit dem Neubau hat die Schule einen Schulkindergarten erhalten, der die Kleinsten auf die erste Grundschulklasse vorbereiten soll. Aber erst dann werden wir eine komplette Schule haben, wenn in der zweiten Hälfte dieses Jahres auch die moderne Turnhalle und das Lehrschwimmbecken auf unserem Schulgrundstück vollendet sein werden.

Die Bewohner der Schule, Lehrer und Schüler, sind dankbar für das Erreichte. Wir sehen in unserem Schulneubau einen Ansporn für unsere künftige gemeinsame Arbeit und eine Chance, im Sinne der völkerverbindenden Idee der Deutschen Schule Athen noch erfolgreicher zu wirken. Möchten hier recht viele Schülergenerationen, Griechen, Deutsche und Schüler anderer Nationalitäten, eine Bildung erhalten, die sie bestmöglich auf ihre spätere Lebensaufgabe vorbereitet. Möchte der Geist menschlicher Gesittung, wie sie in Freundschaft, Toleranz und Völkerverständigung ihren Ausdruck findet, immer bei uns lebendig sein. Möchten die jungen Menschen in diesem Hause zu echten „Athenern" werden, wie Thukydides sie mit den Augen des Perikles sah:

„Indem ich alles zusammenfasse, so sage ich, daß unsere Stadt im großen eine hohe Schule für ganz Griechenland ist und daß im einzelnen jeder von uns vollkommen für jegliches Tun anmutig und sicher sich menschlich bewähren wird" (Thukydides II, 41,1 übersetzt von Rudolf G. Binding).

Frühes Lesenlernen im Echo der Auslandsschulen

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

In den Heften 2, 3 und 4/68 dieser Monatsschrift ist der im Inland vieldiskutierte Fragenkreis „Frühes Lesenlernen" unter den Aspekten „in allgemeiner Sicht", „ein weites Experimentierfeld" und der Frage „auch im Kindergarten der Auslandsschule?" für unseren Arbeitsbereich dargestellt worden. Das Echo hierauf kam nicht nur aus den Schulen draußen, sondern war auch im Inland vernehmlich.

Seitdem ist nun mehr als ein Jahr vergangen. Die Diskussion der Bildungsförderung des Kleinkindes hat an Schärfe abgenommen und einer Entwicklung Raum gegeben, die an die Ergebnisse ernsthafter Versuche anschließt und für einen größeren Interessentenkreis neues Spiel- und Unterrichtsmaterial erbracht hat. Da auch die Schulverwaltungen im Bundesgebiet sich der neuen Entwicklung nicht verschließen und ihr im Bereich des öffentlichen Schulwesens entge-

genkommen, sollten auch wir die Diskussion weiterführen, um den Anschluß nicht zu verlieren.

Das kann wiederum nicht in einem einzigen großen Beitrag geschehen, sondern soll unter folgende drei Gesichtspunkte gestellt werden:

1. Frühes Lesenlernen im Echo der Auslandsschulen,
2. Weitere Ergebnisse und neue Angebote im Bereich des frühen Lernens,
3. Vorschulförderung, ein Teil der neuen Bildungsplanung.

In diesen unseren Beiträgen seien Beispiele des Echos zusammengefaßt, das von deutschen Schulen draußen gekommen ist. Vielleicht hätte es vielfältiger sein können in zustimmender oder auch kritisch ablehnender Stellungnahme. Da es eine Schablone der Verfahrensweisen im Auslandsschulunterricht kaum geben kann, wäre jede Äußerung gleich wertvoll gewesen. Nicht alles und jedes läßt sich über das umständliche Verfahren von Fragebogen erfassen, sondern sollte auch durch persönliche Initiative vorankommen können. Es erscheint gewiß, daß die Entwicklungen in der Heimat früher oder später Einfluß haben werden auf das unterrichtliche Geschehen in den Grundschulen und insbesondere den Kindergärten draußen.

Eingehend geantwortet hat uns die Leiterin des Kindergartens der Deutschen Schule Sevilla, deren Ausführungen wir im Rahmen dieses ersten Beitrages folgen lassen.

Über Erfahrungen mit erstem Lesenlernen schon seit Jahren im Kindergarten der Deutschen Schule Porto berichtet Kurt Nehling, dessen Ausführungen als Beispiel stehen können zum zweiten Beitrag dieser Reihe und dort eingefügt werden sollen. Zwei Berichte der Leiterin der Kindergarten- und Vorschulklassen des Colegio de Goethe, Deutsche Schule Asunción, Frau Ruth Vordermaier, zielen bereits in den letzten Beitrag „Vorschulförderung, ein Teil der neuen Bildungsplanung", den sie begleiten und unterstützen sollen, womit sich dann der Kreis unserer Erörterungen schließt und der Beweis erbracht sein möchte, daß Ansätze der neuen Entwicklung in der Heimat bereits auch im Bereich unserer Auslandsschularbeit gegeben sind.

Als erstes Echo nun folgender Bericht:

Programmwechsel in der Kindergartenarbeit?

Von Jugendleiterin Anne Brinkmann, Sevilla

Mit dem Wandel von Zeit und Kultur ändern sich auch in der Erziehung Aufgaben und Formen. Eine Pädagogik, die ihren Bildungsauftrag für die persönliche Entfaltung des Menschen und für sein Leben in der Gemeinschaft erfüllen will, muß von Zeit zu Zeit ihre Richtlinien prüfen und ihre Standpunkte in Frage stellen.

Der rapid angewachsene Wissensstoff auf allen Gebieten und ein Mangel an Erfahrungsmöglichkeiten für das Kind im täglichen Leben machen es ihm schwer, in unsere Kulturwelt hineinzuwachsen. Im Zuge einer allgemeinen Reform des Bildungswesens wird auf die Notwendigkeit einer wohldurchdachten Stoffauswahl und einer Verlängerung der Schulzeit hingewiesen. Seit einiger

Zeit hört man auch Forderungen nach einer früher beginnenden Einführung in die sogenannten Kulturtechniken des Lesens und Schreibens. Professor H. R. Lückert, der sich auf Arbeiten des amerikanischen Hirnspezialisten Doman stützt, verspricht bei frühzeitig einsetzendem Training eine schnellere Entwicklung und eine Hebung der Intelligenz. Es verwundert nicht, daß R. Schröter im Interesse der deutschen Auslandsschulen, die gewöhnlich zwei Stoffpläne zu verwirklichen haben, einige der Lückertschen Ideen aufgreift und sie für die Kindergartenarbeit zu verwirklichen sucht (DdLiA 2, 3, 4/68).

Der Aufruf zum frühen Lesenlernen klingt revolutionär, insbesondere für die Ohren eines deutschen Vorschulpädagogen, denn in unserem Lande gehörte dies bisher nicht in das Programm der Kindergartenarbeit. Der Grund dafür ist weder eine Verkennung der Intellektualität im Kleinkind noch eine zu geringe Beachtung dieser Altersstufe, sondern die Überzeugung, daß Umwelterfahrungen nicht zuerst durch optische Zeichen, sondern durch hantierenden Umgang mit Dingen vermittelt werden sollen. Lange vor Lückert ist in der Kleinkinderziehung die Bedeutung der frühen Kindheit für die Gesamtentwicklung des Menschen gesehen worden. Daß eine Vernachlässigung in der bildsamsten Zeit des Lebens zu tiefgreifenden Schäden und Ausfällen auch im Bereich des Intellekts führt, haben milieugeschädigte Kinder zur Genüge bewiesen. Ob es zur Hebung der Intelligenz des frühen Lesens bedarf, ist sehr fraglich. Die auf Friedrich Fröbel zurückführende Linie in der Kleinkindererziehung vertritt die Auffassung, daß durch das Spiel ein harmonisches Wachsen aller Kräfte angeregt wird und daß man dem Kind viel Zeit in seiner Entwicklung lassen soll.

Der Wunsch, lesen zu lernen, mag individuell verschieden, einmal stärker vom persönlichen Entwicklungsstand, ein anderes Mal vielleicht mehr von Umwelteinflüssen abhängig sein. Zweifellos können Kleinkinder mit einer auf ihre Eigenart zugeschnittenen Methode lesen lernen. Wir haben in Vergangenheit und Gegenwart Beweise dafür. Versuche, auf diesem Wege die natürliche Entwicklung zu beschleunigen, haben schon die Philanthropen (Basedow) mit Erfolg unternommen. Über Dauerhaftigkeit und Wert solcher Erfolge im Hinblick auf die spätere Entwicklung ist zu wenig bekannt. Maria Montessori brachte es fertig, sogar schwachsinnige Kleinkinder zum Lesen und Schreiben zu bringen. In vielen Ländern werden in Vorschulen Lese- und Schreibübungen durchgeführt. Es gibt aber auch Länder, die in jüngerer Zeit wieder davon Abstand genommen haben, z. B. Israel, das mit einem späten Lernbeginn bessere Erfahrungen machte als mit dem seit Jahrhunderten in Rabbinerschulen praktizierten frühen Lesenlernen.

Mit Sicherheit läßt sich nicht sagen, welcher Weg hinsichtlich der Anforderungen unserer Zeit für ein normales Kind der bessere ist, ein Reifenlassen in Ruhe oder eine Beschleunigung des Entwicklungstempos. Vielleicht ist es in extremer Form weder der eine noch der andere. Wenn man eine Neuorientierung beabsichtigt, so sollte man Erfahrungen, die in der Pädagogik gemacht worden sind, auswerten und für Hinweise aus allen Richtungen aufgeschlossen sein. Ein vorschnelles Ausrichten nach Prof. Lückert halte ich für bedenklich. Seine Thesen sind noch nicht genügend geprüft und verifiziert; außerdem liegt kein umfassendes Bildungsprogramm von ihm vor. Zum Thema „Frühes Lesenlernen" haben sich bekannte Wissenschaftler wie Lersch, Busemann und Port-

mann geäußert. Man sollte ihre Stellungnahme und Warnungen vor Entwicklungsschäden nicht außer acht lassen. Ein Experimentieren mit Kindern darf nur mit größter Vorsicht geschehen, im Einklang mit den Erkenntnissen zuständiger Forschungsstellen und mit der Bereitschaft, sich jederzeit zu korrigieren.

Der einzelne ist heute allein nicht mehr in der Lage, den gesamten Fragenkomplex zu bewältigen. Dazu bedarf es der Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen: der Medizin, der Psychologie und insbesondere der einzelnen Sparten innerhalb der Pädagogik, der Kleinkindpädogogik einerseits, die eventuell ein Aufgabengebiet übernehmen soll, für das sie nicht genügend Vorbereitung und Erfahrung besitzt, und der Schulpädagogik andererseits, die die begonnene Arbeit fortführen soll.

Der innerdeutsche Kindergarten hat infolge der historisch bedingten Verknüpfung von sozialer und pädagogischer Aufgabe eine engere Bindung zur häuslichen als zur schulischen Welt. Wir besitzen im Gegensatz zu anderen Ländern keinen bruchlosen Übergang zur Schule, wie dies die Absicht Friedrich Fröbels gewesen war. Abweichend von der deutschen Tradition bilden Kindergarten und Schule innerhalb der deutschen Auslandsschulen ein System. Durch den Ausbau einer vermittelnden Form zwischen beiden Sektoren ließe sich ein noch besseres Ineinandergreifen der Arbeit und ein erhöht individuelles Vorwärtskommen in Gruppen nach Entwicklungsstand und Leistungsvermögen verwirklichen, und das wäre sinnvoll wegen des in diesem Alter sich vollziehenden Strukturwandels.

In einer Vermittlungsklasse, die unter solchen Voraussetzungen arbeitet, könnte mit dem Lesenlernen begonnen werden. Die Auslandsschulfibel „Ina und Udo" halte ich hierzu für geeignet. Sie verbindet in ganzheitlicher Form Lesen- und Sprechenlernen. Inhaltlich trifft sie den Interessenkreis 5-6jähriger Kinder und spricht auch in der Bildgestaltung diese Altersstufe an. Die vielen Möglichkeiten rhythmischer und melodischer Untermalung der Texte lassen eine abwechslungsreiche Vermittlung des Stoffes zu. Vielleicht könnte das reichhaltige Material noch durch ein Leselotto ergänzt werden.

Für eine Verwendung der Fibel bei Kindern mit teils noch recht subjektiver Haltung macht R. Schröter in Heft 4/68 schon die entsprechenden Vorschläge und verwies im übrigen auf die Fibelbegleitschrift, die ausführliche Hinweise gibt. Ein Hereinnehmen des Fibelgeschehens in den Gesamttageslauf ist erforderlich; auch die Räume müssen sich entsprechend gestalten lassen. Obwohl gelernt, geleistet und gefordert werden muß, sollte alles in sehr gelockerter, spielerischer Form geschehen und schwachen Kindern nach Möglichkeit das Gefühl des Versagens erspart bleiben.

Das Wiedererkennen von Wortbildern wird ein Großteil der Kinder spielend erreichen. Auch das Zusammenstellen neuer Texte unter Verwendung der Lesekiste wird möglich sein. Bei manchen 5-6jährigen Kindern sind auch schon die Voraussetzungen zur Durchführung der Analyse gegeben, aber das müßte bei einer Lehrkraft erfolgen, die entsprechend ausgebildet ist.

Über dem Lesenlernen und der Erfüllung eines Unterrichtszieles muß als wichtigstes Anliegen die gesunde und allseitige Entwicklung des Kindes gesehen werden. Man sollte darauf achten, daß keine Tätigkeit isoliert großgezüchtet

wird und die übrigen daneben verkümmern. Das Bewegungsbedürfnis ist um so größer, je jünger das Kind ist. Dem muß Rechnung getragen werden. Ausreichend Raum und genügend Zeit für freies Spiel und Eigentätigkeit müssen vorhanden sein. Der Erfahrungserwerb soll nicht überwiegend durch Anschauen und Hinhören erfolgen, sondern durch praktischen Umgang mit Gegenständen. Dazu ist ausgewähltes Spielzeug, das Grunderkenntnisse vermittelt, erforderlich. Es werden laufend neue geeignete Spiel- und Bildungsmittel entwickelt, die Mengen- und Zahlbegriffe fundieren und Ordnungsübungen ermöglichen. Auf der Weltausstellung in Montreal war im Deutschen Pavillon ein solches „Naturkundliches Spielwerk" zu sehen (In der dritten Folge dieser Beiträge soll darüber berichtet werden. Schr.). Es wäre eine große Hilfe für die Arbeit im Ausland, wenn man von Deutschland her über neues didaktisches Spielmaterial informiert würde.

Als Vollsystem besitzt die deutsche Auslandsschule günstige Voraussetzungen für Experimente. Auf vorschulischem Sektor ist in den meisten Fällen auch die erforderliche Freiheit gegeben. Man darf jedoch die Probleme nicht übersehen, die mit dem häufigen Lehrerwechsel verbunden sind. Experimente bedürfen allgemein einer sorgfältigen und andauernden Kontrolle, besonders auf diesem Gebiet. Leicht läßt man sich von Anfangserfolgen täuschen und verbaut damit den Weg möglicher Verbesserungen.

Studientagung über die deutsche Auslandsschule an der Staatl. Akademie Calw (4.—8. 2. 1969)

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

In den vergangenen Jahren hat das Interesse der deutschen Lehrer an einer Tätigkeit an der Auslandsschule beträchtlich zugenommen. War es vor einigen Jahren noch schwer, für eine neuerrichtete Schule überhaupt Bewerber zu finden, so kommen jetzt auf jede freie Stelle im Durchschnitt zwei Interessenten. Zweifellos ist ein Hauptgrund dafür der verbesserte Status des Auslandslehrers, doch wird man darin auch einen Erfolg der Werbearbeit des Verbands deutscher Lehrer im Ausland sehen dürfen, der seit 1964 durch die Veranstaltung von Studientagungen Auslandslehrer mit Vertretern der Schulaufsichtsbehörden und mit interessierten jüngeren Lehrern zusammengeführt hat. Drei solcher Tagungen fanden in Nordrhein-Westfalen statt (Die Hegge 24.-28. 7. 64 und 12.-16. 7. 65 und Haus Kupferberg 11.-15. 7. 66) und je eine in Niedersachsen (Schwöbber 2.—7. 11. 67) und in Baden-Württemberg (Calw 23.—27. 11. 65). Die Tagung, über die hier berichtet werden soll, war die zweite Studientagung in Baden-Württemberg und wurde vom 4. bis 8. 2. 1969 unter Leitung des Verbandsvorsitzenden Dr. Max Johs, Genua, an der Staatlichen Akademie in Calw (Schwarzwald) durchgeführt.

Über 130 Kolleginnen und Kollegen hatten sich zu dem Lehrgang gemeldet, der für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten ausgeschrieben worden war. Damit wäre aber das Fassungsvermögen der Akademie weit überschritten worden; 86 Interessenten erhielten eine Zusage. Davon war ein Drittel schon im

Ausland tätig gewesen, zwei Drittel hatten die Absicht, an eine Auslandsschule zu gehen. Einige davon hatten den Vertrag schon in der Tasche, andere waren vorsichtig und wollten sich genau informieren.

Die Referate waren in 6 Themenkreise gegliedert:

1. Aufgaben und Wirkungen deutscher Auslandsschularbeit.
2. Die Europaschule.
3. Sach- und Facherfahrungen an deutschen Auslandsschulen in verschiedenen Ländern.
4. Können die deutschen Auslandsschulen zur Entwicklungshilfe beitragen?
5. Können die Erfahrungen an Auslandsschulen zur Formung eines Bildes vom Lehrer in der modernen Welt beitragen?
6. Auslandsschulwesen und Forschung.

Zum 1. Themenkreis sprach der Präsident des Oberschulamtes Südwürttemberg-Hohenzollern, *Dr. E. Kaier* (früher Mailand). In seinen humorvollen „Bemerkungen zum Tagungsthema aus der Sicht des Auslandsschulausschusses" wies der Referent darauf hin, wie wichtig es sei, daß es in Deutschland wieder Menschen mit Auslandserfahrung gebe. Ein möglichst großer Personenkreis sollte durch längeren Aufenthalt die Verhältnisse einzelner Länder kennenlernen. Nach spätestens 7 Jahren sollten allerdings die Kollegen zurückkehren, um anderen Platz zu machen und um ihre Kenntnisse in der Heimat zu verwerten. Auch für die pädagogische Forschung sei die Auslandsschule ein ergiebiges Feld; es sei zu bedauern, daß manche Oberpädagogen zwar jeden Schulversuch in Florida interessant finden, von den Versuchen der deutschen Auslandsschulen aber nicht Notiz nehmen.

Bedauerlicherweise war der Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, *VLR I v. Dziembowski*, verhindert, zu dem Tagungsthema aus der Sicht des Auswärtigen Amtes Stellung zu nehmen.

Zum Themenkreis „Europäische Schule" sprach der Stellv. Direktor der Europäischen Schule in Karlsruhe, *M. Auguste Vivès*, über „Die Europäische Schule als Treffpunkt verschiedener Nationalitäten". Er erzählte aus den Anfängen dieser Schulart, an der heute über 7000 Schüler aus 20 Nationen unterrichtet werden, und beschrieb die heutige Struktur der Schule als „eine Einheit, die vom Kindergarten bis zur Europäischen Reifeprüfung reicht," eine Formulierung, die an das Thema der Hauptversammlung des VdLiA 1957 in Stuttgart erinnert: „Die deutsche Auslandsschule, eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung". Der Redner erläuterte die Lehrpläne, wies auf besondere Bedeutung der „Ergänzungssprache" hin und berichtete zuletzt von der Entwicklung der 1962 gegründeten Europäischen Schule in Karlsruhe, die nunmehr auch schon 540 Schüler zählt und 1968 zum erstenmal das Abitur durchgeführt hat.

Die Berichte zum 3. Themenkreis sollten die Vielfalt der Probleme der Auslandsschule zeigen. *Dr. Johs* sprach über die vier deutschen Schulen in Italien, *Dr. Rumpf* über „Probleme des Deutschunterrichts an der Deutschen Schule in Istanbul", *Frau Dr. Foerster* (früher Kairo) über „Sach- und Facherfahrungen des Auslandslehrers, die dem Unterricht an Inlandsschulen zugute kommen". Eine solche Verwertung der Auslandserfahrung stellt auch die Betreuung von Gast-

arbeiterschülern dar, über die *W. Graser* (früher Beyrouth) berichtete. An einer Schule wie der DS Beyrouth, wo Schüler aus 12 Nationen und 14 Religionen zusammenkommen, lerne man, auf die jeweilige Mentalität einzugehen. Das sei bei Gastarbeiterschülern besonders notwendig, da diese oft in einer schwierigen Situation seien. Die Empfehlung, das ausländische Kind durch ein einheimisches als Patenschüler betreuen zu lassen, sei hier weitergegeben.

Prof. Dr. W. Wieczerkowski (früher Helsinki) referierte über „Zweisprachigkeit und Spracherziehung", eines der schwierigsten Probleme der Auslandsschule, zu dem auch *Frau Elena Lange* (Dt. Lehrerseminar Buenos Aires), die über „Schulprobleme in Argentinien" sprach, aus ihrer Erfahrung als Argentiniendeutsche Stellung nahm: die Zweisprachigkeit mache das Leben reicher, aber der Mensch, der mit zwei Sprachen aufgewachsen sei, müsse sich entscheiden, welchem Sprachbereich er eigentlich zugehöre. In ihrem Referat wies Frau Lange, die sich z. Zt. als Stipendiatin in Deutschland aufhält, auf die schwierige finanzielle Situation der argentinischen Ortskräfte hin; eine zweisprachige Lehrerin mit 7 Dienstjahren und 28 Wochenstunden bekomme etwa 500 DM Gehalt, habe aber keinen Anspruch auf Versorgung und vielfach nicht einmal einen schriftlichen Kontrakt!

Mit besonderer Spannung wurde der Redner des 4. Themenkreises, *H. Klemp*, erwartet, von dem man vor allem Ausführungen über die Arbeit der Zentralstelle erhoffte. Es ging dem Redner darum, von seiner Erfahrung in Südamerika aus ganz konkrete Möglichkeiten der Entwicklungshilfe aufzuzeigen. Wenn auch die Bildungshilfe und die Auslandsschulen verschiedene Aufgaben haben — Bildungshilfe hat z. B. mit Sprachunterricht nichts zu tun —, so kann die Auslandsschule in Entwicklungsländern als Trägerin von Bildungshilfeaufgaben mitwirken. Eine Vorbedingung dafür ist die soziale Öffnung der Schule, wozu auch die Statusverbesserung der nichtdeutschen Lehrkräfte gehört, ferner die Umstrukturierung der Lehrpläne durch Einbeziehung mehr berufsbezogener Ausbildung kaufmännischer, technischer oder sozialpflegerischer Richtung. Als Typen spezieller Bildungshilfeprojekte für Auslandsschulen nennt Klemp die Betreuung von Patenschulen und die Mitwirkung bei der Lehrerbildung und -fortbildung sowie bei der Jugend- und Erwachsenenbildung. Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist der ständige Kontakt mit den Betreuten auf gleicher Ebene, nicht in Form karitativer Tätigkeit. Dabei sind solide Sach- und Sprachkenntnisse unabdingbar; es geht dabei nicht um Sozialromantik, sondern um eine beharrliche Arbeit, die vom Bildungshelfer viel Redlichkeit, Fleiß, Nüchternheit und Bescheidenheit verlangt.

Das Thema des 5. Themenkreises wurde von dem 2. Vorsitzenden des Verbands, *E.Stegmann*, aus der Erfahrung des langjährigen Auslandslehrers und des Schulverwaltungsfachmanns heraus behandelt (vgl. DdLiA 1/1965 S. 4).

Neu in diesem Rahmen war der 6. Themenkreis „Auslandsschulwesen und Forschung". Was die Vorsitzenden des VdLiA anläßlich der 1. Studientagung in Nordrhein-Westfalen 1964 in einem Brief an das Schulreferat im Auswärtigen Amt und an den Auslandsschulausschuß der KMK gefordert hatten, eine Forschungsprofessur für die Probleme des Auslandsschulwesens (vgl. DdLiA 1/1965 S. 1), scheint nun Wirklichkeit zu werden in der Forschungsstelle für das Auslandsschulwesen an der PH Oldenburg, über deren Konzeption und Arbeitsvorhaben *Prof. Dr. Wittig* (früher Tokyo) sprach. Die Forschungsstelle soll Mittlerin

im Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit der Auslandsschule werden. Sie will eine fortlaufende Bibliographie erstellen, eine Bibliothek zum Auslandsschulwesen errichten und dazu ein Bild- und Tonarchiv und gegebenenfalls ein Weiterbildungsprogramm für Auslandslehrer entwickeln.

Nach jedem Referat wurde lebhaft diskutiert; die Diskussion setzte sich meist bei Tisch fort und wurde abends in privatem Rahmen noch bei einem Glase schwäbischen oder badischen Weins weitergeführt. Die familiäre Atmosphäre der Staatlichen Akademie in Calw förderte die persönliche Aussprache zwischen „Ehemaligen" und „Zukünftigen", die von manchen jungen Teilnehmern als das Wertvollste der ganzen Tagung bezeichnet wurde.

Nachdem nun das Interesse für den Auslandsschuldienst so lebhaft erwacht ist, bleibt nur zu wünschen, daß sich auch die Schulbehörden in Baden-Württemberg der Verantwortung für die Auslandsschule, die sich aus der Kulturhoheit der Länder ergibt, wieder stärker bewußt werden und großzügiger als bisher Beurlaubungen für den Auslandsschuldienst aussprechen.

(Ein von Realschullehrer Hans-Joachim Fischer und Dr. Horst E. Wittig zusammengestelltes Protokoll der Tagung steht allen Interessenten zur Verfügung und kann von der Forschungsstelle an der PH Oldenburg, 29 Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 67—99, gegen einen Unkostenbeitrag von DM 2,— angefordert werden.)

Lehrgang Nr. 19 vom 4. bis 8. 2. 1969

Die deutsche Auslandsschule

in Europa, Asien und Übersee als Wegbereiterin neuer Erziehungsformen, auch im Hinblick auf die Bildungshilfe in Entwicklungsländern

Leitung: Oberstudiendirektor Dr. Max *Johs*, Genua

Referenten:

Dr. Irmgard *Foerster*, Oberstudienrätin, 638 Bad Homburg, Güldensöllerweg 20

Oberlehrer Walter *Graser*, 7272 Altensteig, Hohenberg-Hauptschule

Präsident Dr. E. *Kaier*, 74 Tübingen, Oberschulamt Südwürttembg-Hohenzollern

Studienrat Hubert *Klemp*, Zentralstelle f. d. Auslandsschulwesen, 5 Köln, Habsburgerring 9

Lehrerin Elena *Lange*, Buenos Aires/69 Heidelberg, Wilckenstr. 24 b. Johs

Dr. Erhard *Rumpf*, Oberstudienrat, 6909 Walldorf, Zähringerstr. 21

Oberschulrat E. *Stegmann*, 493 Detmold, Am Sonnenhügel 9

Aug. *Vivès*, Stellv. Direktor d. Europ. Schule, 75 Karlsruhe, Alb. Schweitzerstr. 1

Prof. Dr. W. *Wieczerkowski*, 239 Flensburg, Pädagogische Hochschule

Prof. Dr. H. E. *Wittig*, 29 Oldenburg, Pädagogische Hochschule

Akademieleiter: Dr. Friedrich Bran, Calw.

Teilnehmer:

Nordwürttemberg

Bleyhl, Dr. Werner, StA, 73 Esslingen, Mörike-Progymn.
Döhler, Rolf, HL, 7341 Gruibingen, HS
Entenmann, Doris, StA', 712 Bietigheim, Gymnasium
Faude, Helmut, KR, 718 Crailsheim, GHS
Feil, Heinrich, OL, 7901 Blaustein/Ulm, Uhland-Schule
Fischer, Josef, StR, 707 Schw. Gmünd, Kreishandelsschule
Gamm, Dieter, HL, 7061 Haubersbronn, GHS
Helber, Hartmut, HL, 7921 Bolheim, GHS
Hof, Anneliese, HLn, 792 Heidenheim, Schiller-Gym.
Karst, Willfried, HL, 7108 Möckmühl, VS
Kübler, Dr. Fritz, OStR, 7 Stuttgart, Schickhardt-Gym. VDLA-Obmann B.-W.
Koller, Hanna, GOL', 7 Stuttgart, Heidehof-Gym.
Lepiorz, Dr. Gerhard, StProf., 7 Stuttgart, Techn. Oberschule
Lindemaier, Albrecht, StR, 7107 Bad Wimpfen, Hohenstaufen-Gym.
Matschke, Hartmut, StR, 7015 Korntal, Mädchen-Gym.
Matschke, Helga, StA', 725 Leonberg, A.-Schweitzer-Gym.
Maurer, Jörg, RL, 7032 Sindelfingen, RS Klostergarten
Müller, Veronika, StA', 707 Schw. Gmünd, Hans-Baldung-Gym.
Ruoff, Heinz, HL, 7446 Oberboihingen, HS
Salenbauch, Dr. Rudolf, OStR, 707 Schw. Gmünd, Parler-Gym.
Schick, Mathias, OStR, 792 Heidenheim, Wirtschaftsgym.
Schlick, Herbert, HL, 7121 Löchgau, HS
Schmidt, Almuth, HL' 6991 Igersheim/MGH, GHS
Schmoll, Rosemarie, StR, 73 Esslingen, Th.-Heuß-Gym.
Stahl, Jürgen, StA, 713 Mühlacker, Gew. Kreisberufsschule
Stolz, Martin, RL, 71 Heilbronn, H. Lange-Mädchen-RS
Thomann, Margarete, RL', 7 S-Bad Cannstatt, Jahn-RS
Wolf, Dieter, StR, 7032 Sindelfingen, Gym. Pfarrwiesen
Wurster, Gerhardt, StR, 792 Heidenheim, Hellenstein-Gym.
Zahorka, Traudlinde, HL', 7 S-Plieningen, GHS
Zürcher, Walter, StA, 7 S-Bad Cannstatt, E. Heuß-Knapp-Gym.

Nordbaden

Bangert, Berthold, HL, 6933 Mudau, VS
Bleier, Wilhelm, StR, 7518 Bretten, Melanchthon-Gym.
Boufis, Ursula, HL', 7521 Huttenheim, GHS
Dörfler, Friedbert, StR, 683 Schwetzingen, Hebel-Gym.
Freund, Baldur, HL, 6908 Wiesloch, Schillerschule
Gärtner, Annemone, RL', 695 Mosbach, RS
Gao, Maria, HL', 69 Heidelberg-Kirchheim, Sonderschule
Germann, Albrecht, StA, 752 Bruchsal, Schönborn-Gym.
Girlich, Dr. Alfred, OStR, 69 Heidelberg, Kurfürst-Friedrich-Gym.
Heiß, Martin, HL, 698 Wertheim, GHS
Hopfgarten, Gisela, LiA, 69 Heidelberg, Päd. Hochschule
Kermanshahtchi, Heike Dorothea, HL', 7109 Krautheim, HS
Moser, Richard, StA, 69 Heidelberg, Bunsen-Gym.
Rensch, Walfried, OStR, 75 Karlsruhe, Goethe-Gym.
Ries, Heinrich, StR, 6972, Tauberbischofsheim, M. Grünewald-Gym.
Scholl, Hans-Eberhard, StA, 696 Osterburken, Progymnasium

Träumer, Werner, OSR, 68 Mannheim, Staatl. Schulamt MA-Land
Weitmann, Christine, HL', 69 Heidelberg, Heiligenbergschule
Zilly Iris, HL, 75 Karlsruhe, Tulla-RS

Südbaden

Armbruster, Ulrike, OL', 7614 Gengenbach, VS
Dehmel, Rudolf, StA, 78 Freiburg, Berthold-Gym.
Engelbrecht, Dieter, HL, 7811 St. Märgen-Schweighöfe, GHS
Geiser, Hubert, StR, 756 Gaggenau, Goethe-Gym.
Herrmann, Ruth, HL', 78 Freiburg, Sonderschule f. L. II
Köthner, Ekkehard, StA, 78 Freiburg, Gewerbeschule I
Mattern, Klaus-Jürgen, Dipl. Ing., StA, 775 Konstanz, Zeppelin-Gewerbeschule
Merker, Dr. Manfred, StA, 76 Offenburg, Grimmelhausen-Gym.
Ohm, Werner, StA, 7602 Oberkirch, Gymnasium
Polag, Angela, OL', 7808 Waldkirch
Smaczny, Winfried, StA, 7840 Müllheim, Gym.
Steiner, Jürgen, StA, 78 Freiburg, Friedrich-Gym.
Stetter, Walfried, RL, 777 Überlingen, RS
Vollmer, Ortwin, StA, 763 Lahr, Max-Planck-Gym.
Zeller, Roderich, StR, 76 Offenburg, Schiller-Gym.

Südwürttemberg-Hohenzollern

Beyer, Horst, StR, 7217 Trossingen, Gymnasium
Burck, Alfred, OStR, 748 Sigmaringen, Höhere Handelsschule
Dreher, Helmut, R, Bodnegg, VS
Gartner, Reinhard, StR, 74 Tübingen, Wildermuth-Gym.
Heiner, Gerhard, StR, 798 Ravensburg, Gew. Berufsschule
Herrmann, Dietmar, StR, 741 Reutlingen, Isolde-Kurz-Gym.
Heumann, Karl, StA, 7407 Rottenburg, Eugen-Bolz-Gym.
Kiefner, Dr. Gottfried, StR, 741 Reutlingen, F.-List-Gym.
Kuhn, Hans, 742 Münsingen
Mellinghaus, Günter, StR, 741 Reutlingen, Staatl. Schulamt
Müller, Dirck, StA, 729 Freudenstadt, Kepler-Gym.
Müller, Renate, StA, 721 Rottweil, Droste-Hülshoff-Gym.
Negele, Heinrich, HL, 7454 Bodelshausen, GHS
Richter, Ingrid, StA, 721 Rottweil, Leibniz-Gym.
Rudolf, Dieter, StA, 754 Neuenbürg, Gymnasium
Sautter, Ernst, RL, 74 Tübingen, RS II
Schäfer, Mechtild, HLn, 7407 Rottenburg, Priv. Mädchen-RS
Schetter, Maria, StA', 754 Neuenbürg, Gymnasium
Schmalohr, Heribert, StR, 7794 Riedlingen, Gymnasium
Seeger, Rolf, StR, 745 Hechingen, Staatl. Gym.
Staub, Günther, OStR, 799 Friedrichshafen, Graf Zeppelin-Gym.
Tarrès, Elisabeth, HL', 7487 Sigmaringendorf, VS

Nochmals: Bildband

In Ergänzung unseres Hinweises „Photos für den Bildband" in Heft 12/68, Seite 329 sei mitgeteilt, daß sich die Herausgabe des Buches verzögert und in diesem Jahr nicht mehr erfolgen kann. Wer noch beabsichtigt, Material dazu einzusenden — kommentierte Hochglanzbilder — wird gebeten, das bis spätestens August 1969 zu tun.

R. Schröter

Mitteilungen

Verzeichnis der deutschstämmigen Auslandslehrer, die als Stipendiaten 1969/70 in die Bundesrepublik kommen

Name	Wohnort im Ausland	Aufenthaltsort in der BRD
1. Monika L. Harms	Bahia Blanca/Argentinien	Lüneburg
2. Elena Lange	Buenos Aires/Argentinien	Heidelberg
3. Renate Negendank	Villa General Belgrano/Arg.	Kassel
4. Elsa C. Rapelius	Cordoba/Argentinien	Wiesbaden-Bierstadt
5. Luis Silveira de Assis	Sao Paulo/Brasilien	Icking/Bayern
6. Dorothea Pukall Mayer	Porto Alegre/Brasilien	Münster
7. Elisabeth F. Albers	Porto Alegre/Brasilien	Bremen
8. Marlene Boehme	Sao Paulo/Brasilien	München-Laim
9. Gessy Deppe	Nova Petropolis/Brasilien	Leonberg
10. Eleonore Pollklaessner	Sao Paulo/Brasilien	Berlin
11. Astrid Höhne	Santa Andre/Brasilien	Köln
12. Loive Hess	Tres Coroas/Brasilien	Neumünster
13. Nilson Arlinde Freitag	Sao Leopoldo/Brasilien	Wuppertal
14. Ilaidas Crivelatti	Taquara/Brasilien	Neumünster
15. Gerd Wiebke	Sao Leopoldo/Brasilien	Hamburg
16. Irmgard Fromm	Santiago/Chile	Nürnberg
17. Marion Rathje	Valdivia/Chile	Mainz
18. Lili Pilataxi de Arenas	Guayaquil/Ecuador	Lüneburg
19. Margarita Cervera Cabrora	Mexiko	Köln
20. Jakob Duerksen	Asuncion/Paraguay	Neuwied
21. Johanna Pretorius	Greytown/Rep. Südafrika	Kassel
22. Elisabeth Lüdemann	Hermannsburg/Rep. Südafrika	Soltau
23. Catharina Pesch	Windhuk/Südwestafrika	Köln
24. Ruth Dresselhaus	Otjiwarongo/Südwestafrika	Hamburg

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Rudolf Geschwinde*, OStR, aus 35 Kassel, Landgraf-Karl-Str. 15, an die DS Athen. — *Brigitte Hoffmann*, StR', aus 4 Düsseldorf, Mörsenbroicher Weg 145, an die Humboldt-Schule Caracas (Venezuela)). — *Hans Oberauer*, StR, aus 812 Weilheim, Hardtstraße 1 c, an die Deutsche Goethe-Schule in Buenos Aires. — *Heinrich-Georg Völker*, StR, aus 4 Düsseldorf, Hermann-vom-Endt-Str. 49, nach Buenos Aires. — *Dieter Zeitz*, StR, aus 61 Darmstadt, Rheinstr. 28 an die DS Bombay (Indien).

Zurückgekehrt: *Martin Knauer* von der Hermannsburger Schulanstalt in Hermannsburg (Südafrika) nach 7642 Kork (Baden), Herrenstr. 11. — *Emil Knaak*, nach 7jähriger Tätigkeit am Colegio Alemán Alexander v. Humboldt in Mexiko-Stadt zurück nach 28 Bremen, Oberneulander Heerstr. 73 a.

Aus aller Welt

Deutschland

128. KMK: Vereinbarung über Fachoberschulen

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 6./7. Februar 1969 unter dem Vorsitz von Senator *Carl-Heinz Evers* (Berlin) in Dortmund zu ihrer 128. Plenarsitzung zusammen. Die Minister trafen eine Vereinbarung über die Fachoberschulen. Außerdem befaßten sich die Minister u. a. mit der Frage eines neuen Ordnungsrechts an den Universitäten, das das Disziplinarrecht ablösen solle. Die Kultusminister und -senatoren sprachen sich in Anwesenheit von Bundesinnenminister *Benda* dafür aus, daß ein neues Ordnungsrecht einheitlich für das ganze Bundesgebiet geschaffen wird. Ebenfalls bundeseinheitlich soll in Landesgesetzen verankert werden, wann ein Student befristet oder unbefristet von der Universität verwiesen wird. Wie der Präsident der KMK, Senator Evers, vor der Presse erklärte, soll in besonders schweren Fällen eine Relegation auch für alle Universitäten in der Bundesrepublik gelten. Auch eine Verurteilung vor einem ordentlichen Gericht soll nach den Worten von Senator Evers — bei einer Strafe von mehr als 6 Monaten — zu einer Relegation führen. Die Frage eines Entzuges der Honnef-Förderung bei Verstößen gegen die demokratische Grundordnung oder das Strafgesetz nach dem Vorschlag von Bundesinnenminister Benda wollen die Kultusminister noch prüfen. Senator Evers hob jedoch vor der Presse hervor, daß man sich mit Benda darin einig sei, daß ein bundeseinheitliches Ordnungsrecht den Vorrang habe. Das Problem der Unruhen an den Universitäten könne man nicht allein mit dem Stipendienentzug lösen.

Im übrigen heißt es in einer Pressemitteilung der KMK über die 128. Plenarsitzung:

„Der bayerische Ministerpräsident *Dr. h. c. Alfons Goppel* nahm in seiner Eigenschaft als bisheriger Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des *Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit* an den Beratungen des Vormittags des ersten Sitzungstages teil. Der Bericht des Bevollmächtigten über Aussprachen und Verhandlungen mit den französischen Erziehungsministern Peyrefitte und Faure während der Jahre 1967 und 1968 berührte vor allem den begonnenen Austausch deutscher Kindergärtnerinnen und französischer Lehrerinnen der Ecoles Maternelles, die Einrichtung weiterer deutsch-französischer Gymnasien in der Bundesrepublik und auch in Frankreich sowie die Einführung von zweisprachigen Zügen an Gymnasien, Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Studienzeiten und Examina im Bereich der Hochschulen beider Länder und in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeiten einer gegenseitigen Anerkennung der Ingenieur-Ausbildung. Die Kultusministerkonferenz bestätigte erneut die Bereitschaft, im Rahmen der bestehenden Vereinbarungen und des Hamburger Abkommens nachdrücklich den französischen Sprachunterricht auf allen Stufen des Schulwesens zu fördern. Mit dem Bevollmächtigten wurde die Einsetzung einzelner Sachverständiger und Sachverständigengruppen aus den Kultusministerien der Länder vereinbart.

Zur Umsetzung des von den Ministerpräsidenten der Länder am 31. Oktober 1968 beschlossenen Abkommens zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens und des Abkommens zur Ergänzung des Hamburger Abkommens vom 28. Oktober 1964 beschloß die Kultusministerkonferenz eine *Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule.*

Gleichzeitig wurde ein *Ausschuß für die Fachhochschulen* eingesetzt, dem vor allem folgende Aufgaben zugewiesen wurden:

— eine Rahmenvereinbarung über Übergangsregelungen mit dem Ziel des Erwerbs der Fachhochschulreife bzw. der Gleichstellung für diejenigen, die jetzt vor dem Besuch einer Akademie stehen bzw. eine Akademie besuchen bzw. diese bereits verlassen haben sowie

— eine Rahmenvereinbarung über die Fachrichtungen an Fachhochschulen vorzubereiten.

Der Ausschuß soll in diesem Zusammenhang u. a. auch Vorschläge über folgende Probleme ausarbeiten:

— die Behandlung der privaten Höheren Fachschulen
— die Regelung des Übergangs von Fachhochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen und umgekehrt
— die künftige Graduierung.

Die allgemeine Aufgabe des Ausschusses ist, die Koordinierung der Fachhochschulgesetzgebung in den Ländern vorzubereiten.

Aus dem Meinungsaustausch während der Konferenz ergab sich übereinstimmend, daß voraussichtlich mit folgendem Zeitplan für die Einrichtung von Fachoberschulen in den Ländern gerechnet werden kann:

1969 sollen in allen Ländern — soweit wie möglich — die 11. Klassenstufen der Fachoberschulen eingerichtet werden;
1970 sollen die 12. Klassenstufen der Fachoberschulen eingerichtet werden;
1971 soll mit dem 1. Jahrgang von Fachoberschulabsolventen mit Fachhochschulreife die Umwandlung von Ingenieurschulen und Höheren Wirtschaftsfachschulen in Fachhochschulen erfolgen.

Für diesen Zeitplan wird von der Schaffung von Vereinbarungen über solche Übergangsregelungen ausgegangen, die eine Gleichstellung für diejenigen, die noch den alten Ausbildungsgang beginnen, durchlaufen bzw. bereits durchlaufen haben, zum Ziel haben sollen. (akd 13. 2. 69)

69. WRK: Empfehlungen zur Reform des Habilitationswesens

Die *Westdeutsche Rektorenkonferenz* hat auf ihrer 69. Plenarversammlung Empfehlungen für eine Reform des Habilitationswesens verabschiedet. Nach den Vorschlägen der WRK soll das Habilitationsverfahren abgekürzt, objektiviert und in weiterer Hinsicht erleichtert werden, ohne daß jedoch auf eine Prüfung der Qualität der Bewerber verzichtet wird. Im übrigen sollen alle Habilitierten, die ihre Lehrtätigkeit hauptamtlich ausüben, nach den Empfehlungen die Berufsbezeichnung Professor führen.

Die WRK hat, wie sie hervorhebt, ihre Empfehlungen auf der Grundlage der Godesberger Rektorenerklärung und der anderen, an diese anschließenden Empfehlungen sowie unter Berücksichtigung der Grundsätze der Kultusministerkonferenz für ein modernes Hochschulrecht vom 10. 4. 1968 beschlossen. In der Begründung zu der Reform wird von der WRK festgestellt, daß die Habilitation nur eine unter mehreren Möglichkeiten ist, sich für den Beruf des Hochschullehrers zu qualifizieren. Berufungen seien zur Zeit in allen Fächern auch möglich, wenn der zu Berufende nicht habilitiert ist; diese Möglichkeit müsse auch nach einer Reform des Habilitationswesens erhalten bleiben. — Auch unter Würdigung der Kritik am Habilitationswesen hält die WRK in ihrem Beschluß jedoch am Institut der Habilitation fest. Sie begründet ihre Haltung mit dem „nicht widerlegten Bedürfnis", die Eignung zum Beruf des akademischen Lehrers und Forschers, die durch die Promotion allein in der Regel noch nicht dargetan sei, durch ein Qualifikationsverfahren festzustellen. Auf der anderen Seite empfiehlt die Rektorenkonferenz aber, „das Eingangstor für den Beruf des Hochschullehrers auch in den Disziplinen, in denen dieses bisher nicht üblich war", zu erweitern, und zwar

a) dadurch, daß in geeigneten Fällen die Dissertation zugleich als Habilitationsschrift gewertet wird und
b) dadurch, daß die Habilitation zwar in der Regel, aber nicht notwendig die Voraussetzung für die Besetzung von Lehrstühlen oder anderer Stellen für wissenschaftliche Tätigkeit ist, daß vielmehr schöpferische Leistungen anderer Art und in anderen Berufen dafür als gleichwertig anerkannt werden.

(akd 31. 1. 69)

Mehr als 1000 Auslandspraktika für deutsche Studenten

Während der kommenden Sommermonate können zwischen 1000 und 1100 Studenten technisch-naturwissenschaftlicher Fächer an

deutschen Universitäten und Ingenieurschulen zu zwei- bis dreimonatigen Ferienpraktika in ausländische Industriebetriebe und zum Teil auch an Forschungsinstitute im Ausland vermittelt werden. Dies ist das Ergebnis, das Vertreter des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes* (DAAD) nach Mitteilung des DAAD bei der soeben in Paris zu Ende gegangenen Austauschbörse der *IAESTE* (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience) ausgehandelt haben. Studenten, die die Chance nutzen wollen, im Rahmen eines Industriepraktikums für das spätere Berufsleben wichtige Auslandserfahrungen zu sammeln, sollen sich nach Ansicht des DAAD beim Akademischen Auslandsamt oder AStA ihrer Universität bzw. beim AStA ihrer Ingenieurschule bewerben. Letzte Bewerbungen könnten zwar noch bis Ende April/Anfang Mai angenommen werden, doch sei die Auswahl an besonders interessanten Praktikantenstellen in den 40 europäischen und überseeischen Mitgliedsländern der IAESTE bis dahin erfahrungsgemäß schon sehr zusammengeschrumpft.

Um ein Auslandspraktikum der IAESTE können sich sowohl deutsche als auch in Deutschland studierende ausländische Studenten der Ingenieur-, Naturwissenschaften sowie der Land- und Forstwirtschaft bewerben. Die Studenten sollen, heißt es in der DAAD-Mitteilung, im Studium fortgeschritten sein und etwa die Hälfte ihrer Studienzeit hinter sich haben; auch junge Akademiker und Ingenieurschul-Studenten, die das Studium bereits abgeschlossen haben, können sich — vor allem um Praktika in Übersee — bewerben. Die Praktikantenvergütung, die von den gastgebenden Betrieben im Ausland gewährt wird, entspricht mindestens dem Kaufkraftwert von DM 400,— monatlich und liegt oft über diesem Betrag, so daß meist nicht nur die Lebenshaltungskosten gedeckt sind. Der Praktikant hat aus eigener Tasche lediglich die Reisekosten aufzubringen. Für Praktika im Ausland kann der DAAD Reisekostenbeihilfen gewähren.

(akd 31. 1. 69)

Sonstige Länder

Menzel-Bourguiba (Tunesien)

Anfang Juli 1968 legten am Gewerbeförderungszentrum Menzel-Bourguiba in Tunesien zwanzig Lehrlinge nach dreijähriger Ausbildung dieselbe Facharbeiterprüfung ab, wie sie die deutschen Lehrlinge vor der Industrie- und Handelskammer Stuttgart zu bestehen haben. Menzel-Bourguiba ist bis heute die einzige Gewerbeschule, die von einem deutschen Bundesland eingerichtet und unterhalten wird.

(Die berufsbildende Schule Heft 2/69)

Deutsche Schule Bombay (Indien)

Die Weihnachtsfeier 1968 der Deutschen Schule fand im Schulgarten statt. Bei fast 30° Wärme trafen sich die Mitglieder der deutschen Kolonie und viele indische Gäste bei Weihnachtsgebäck und Tee. Die von einer indischen Filmgesellschaft der Schule geschenkten Kulissen, nach einem Kalenderbild Rothenburgs gemalt, bildeten den Hintergrund für Lieder, Laienspiel und einen echten Nikolaus. — Der Schulchor wirkte auch bei einem Weihnachtskonzert für die Schüler der befreundeten japanischen Schule mit.

Stärkere Integration der Privatschulen in Chile

Am 25. November 1968 teilte der chilenische Erziehungsminister den Direktoren der chilenischen Privatschulen mit, die Regierung wünsche eine weitgehende, wirkliche Integration der Privatschulen. Diese Integration soll nach dem Regierungsvorschlag mit dem Schuljahr 1969 in der Weise beginnen, daß 40 % der in die 1. Klasse der Grundschulen aufzunehmenden Kinder aus einfachen sozio-ökonomischen Verhältnissen stammen sollten. Die Auswahl der Kinder werde den Schulen selbst überlassen. Die Mehrkosten, die durch die Aufnahme dieser schulgeldfreien Kinder entstehen, könnten durch Erhöhung des Schulgeldes aufgebracht werden. Auf diese Weise sei dann die Privatschule in 12 Jahren voll integriert. Der Minister meinte, die Schulen sollten noch weitergehenden Eingriffen in der Zukunft durch diese Art der Integration zuvorkommen.

Der Verein deutscher Lehrer in Chile

hat ein 68 Seiten umfassendes Protokoll der vom 1.—3. November 1968 in Concepción veranstalteten Hauptversammlung herausgegeben. Dieser Bericht läßt erkennen, wie der Verein mit Erfolg bemüht ist, die Probleme der deutschen Schulen in Chile lösen zu helfen (vgl. den Bericht in DdLiA 2/69 S. 44-45).

Colegio Andino Bogotá (Kolumbien)

Einen schönen Erfolg darf die Schülerbühne der DS Colegio Andino verzeichnen. Mit der Aufführung eines modernen, unkonventionellen Weihnachtsspiels „Bilderbuch zu Weihnachten 1968" von OStR' Gerda Braun erzielte sie bei einem zahlreichen, zum Teil nicht deutschsprachigen Publikum eine tiefe Wirkung. Nach der Aufführung sammelten die Schüler 2330,— Pesos col. (etwa DM 560,—). Dieser Betrag wurde in Spenden aufgeteilt für das Hospital Amazónico Albert Schweitzer in Pucallpa (Perú), für das Sozialwerk der Schule und für Weihnachtsgaben in einem Armenviertel der Stadt Bogotá.

Büchertisch

Wolfgang Laskowski (Hrsg.): **Der Weg zum Menschen.** Vom Urnebel zum Homo sapiens. Verlag Walter de Gruyter & Co., Berlin 1968. 4°., 194 S. mit 79 Abb., Gln. DM 19,80.

Der Mensch denkt. Er reflektiert über seine eigene Stellung im Kosmos. Er wurde seiner Sonderstellung gewahr und fühlte sich als Krone der Schöpfung. Die jüngste Forschung aber betrachtet den Homo sapiens als das Produkt eines universellen Evolutionsprozesses. Die Problematik einer solchen Neuorientierung berührt alle Erfahrungs- und Wissensbereiche. Sie verlangt nach der Konzeption eines einheitlichen Weltbildes. Namhafte Wissenschaftler haben hier den Versuch unternommen, unter Betonung bestimmter Schwerpunkte eine derartige Gesamtschau zu entwerfen. Die Professoren Hinderer, Laskowski, Kühne, Büchi, Giedion und Eckart liefern folgende Einzelbeiträge: Entstehung und Entwicklung des Universums, Entstehung des Lebens, Werden des Tierreiches, Vom Tier zum Menschen, Entfaltung der Kunst, Der Gottesgedanke als Interpretation der Welt, alle mit Angabe empfohlener Literatur. Es werden stets neueste Forschungsergebnisse geboten und kritisch gewertet. Das anspruchsvolle Buch ist gleichermaßen für den interessierten, vorgebildeten Laien und für den einseitig arbeitenden Spezialisten gedacht. Aus fünfzehn Milliarden Jahren konstruktiven Geschehens vom Urknall bis zur Entfaltung von Geist und Kultur ergibt sich ein Bild ständig zunehmender Differenzierung und Komplexität. Die erste Menschenform ist wenigstens 14 Mill. Jahre alt. In der Steinzeit bannt der Mensch die Natur symbolhaft in Höhlenmalereien, erkennt sich selbst und begegnet dem Göttlichen. Eine konsequente Extrapolation naturwissenschaftlicher Erkenntnis sowie die Verantwortung gegenüber dem bereits heute manipulierbaren Leben müssen den modernen, aufgeklärten Menschen notwendig zur Ableitung ethischer Maßstäbe führen. Damit gelangt der Naturwissenschaftler zu einem ähnlichen Ziel wie der Theologe, zur Mitmenschlichkeit. Das preiswerte Werk ist mit vielen ausgezeichneten fotografischen Bildern ausgestattet. Es bietet Allgemeinwissen und Allgemeinbildung, gerade für unsere Schulen. A. Riedl

Karlheinz Deschner (Hrsg.): **Wer lehrt an deutschen Universitäten?** Limes Verlag, Wiesbaden 1968. 243 S., Ppb. DM 8,50.

Sechs Professoren werden unter die Lupe genommen. Joseph Welter preist den Arzt und Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich als Anstifter zur Kritik und einer 'vaterlosen Gesellschaft' (S. 188). Die Schulmedizin müsse vom psychosomatischen Krankheitsbegriff ausgehen, denn eine bloß naturwissenschaftlich orientierte Medizin (S. 177) übersehe die Krankheit als

Ganzheit. Unsere Gesellschaft, die ihre psychische und ökonomisch-politische Struktur nur durch die Aggressions-Explosionen von Kriegen und die pathogene Unterdrückung der Individuen aufrechterhält, ist krank (S. 193). „Tabus müssen durch Anstrengungen der bewußten Reflexion der Einfühlung in den andern, der abwägenden Kritik und der Toleranz für die Kritik ... ersetzt werden" (S. 191). Daher läßt Hans Wollschläger an Prof. Thielicke, dem 'Startheologen' und 'Christ der Letztzeit' in seinem „Plädoyer" (S. 51) kein gutes Haar. „Kein Mensch lügt mit soviel Notwendigkeit wie der Christ; kein Christ lügt so weltanschaulich und legitimiert wie der Deutsche" (S. 46), deshalb „sollte ein Volk, das der Welt die schändlichste Objektivierung des Aberglaubens bescherte, die Reformation, ihrem Erwachen mit seiner Abschaffung vorangehen" (S. 44). Der „trübe(n) Tasse" (S. 51) stellt der „Agnostiker" (S. 29) Wollschläger den „atheologischen, sich sorgenden, denkenden, forschenden, analysierenden" (S. 48) Aktivismus Kurt Hillers entgegen. Das gleiche tut Peter Schütt Benno von Wiese an. „Mit fachidiotischer Unbelehrbarkeit" und „seiner Stehaufmännchenautomatik" (S. 168) verhindere der 'Dilettant' wahre Dichtung, die es „mit gesellschaftlichen Verhältnissen zu tun" (S. 158) hat. Wolfgang Beutin flickt Golo Mann (oder dem Neuen Galletti) am Zeug. Er straft ihn der Exkulpation der deutschen Vergangenheit und der Transfiguration der führenden Schichten. „Aus der Beschaffenheit der SPD ebenso wie aus dem Zustand des westlichen Deutschlands seit 1949" (S. 90) erkläre sich Manns Erfolg als Historiker. Dagegen rühmt er Fritz Fischers Methode, Grundhaltung und Gesamtkonzeption. Bei Fischer werde sichtbar, „was die gegenwärtige Geschichtswissenschaft leisten kann" (S. 135). (Fischers These: Krisen und Kriege werden gemacht; hier: Beide Weltkriege wurden von Deutschland geplant, gemacht und führten doch nicht zur „aktiven Parteinahme für ... die Humanität", S. 136). Karlheinz Deschner reserviert sich selbst in seiner „Diatribe" (S. 225) Walter Jens, der „gern am Ruhm der Großen kratzt" (S. 206), indem „er täuscht, schwindelt, lügt, falsch spielt" (S. 221), „unlauter" (S. 222) nur eines erstrebt: „Propaganda seiner Clique und noch mehr die seiner selbst" (S. 225). Was will D.? „Um des Wesentlichen willen Mißtrauen wecken, mehr Skepsis als Glauben säen, immer wachsamer, kritischer, unbestechlicher" ... „verstaubte zünftige Würden" (S. 8) abwürgen. Man muß gestehen: brillant und brisant formuliert à la Tucholsky, sicherlich fundiert, aber beißend. C. Schneider

Werner Freytag: **Wohin treibt die Jugend?** J. F. Lehmanns Verlag, München 1968. 80 S., kart. DM 6,—

Verf., Arzt und Jurist, bezieht in diesem Buch eine Stellung, die dem von den Massenmedien geprägten „Zeitgeist" diametral entgegengesetzt ist. Er will durch „die Aufrechnung von gegenseitig verübten Scheußlichkeiten" (S. 68) der vergangenen 30 Jahre Ansatzpunkte schaffen, von denen aus die abwegige Unruhe in der deutschen Jugend behoben werden kann. Durch eine Fragebogen-Aktion in den Jahren 1965—68 bei 1875 Studenten hat er ermittelt, daß 67 % „ein gewisses Schuldgefühl, mit Bestimmtheit aber Scham" (S. 59) in bezug auf die jüngste deutsche Vergangenheit empfinden, obwohl 68 % offen zugeben, „daß sie nur sehr geringe Vorstellungen von den geschichtlichen Vorgängen von 1919—1945 hätten" (S. 58). Aus einer soliden Sachkenntnis, belegt mit zahlreichen Zitaten, polemisiert Verf. gegen die APO und führt ihren Ursprung und ihre Ausdrucksformen der Exaltation auf eine psychisch-soziale Frustration zurück, deren Wurzeln einmal die tatsächlich vorhandenen Mißstände an den deutschen Hochschulen sind und eben jene psychische Not der unbewältigten Vergangenheit. Marxistische Ideologen und Querulanten wurden zu Nutznießern dieser Not. Man darf von dieser Schrift nicht mehr als eine Erhellung der Situation und Andeutungen von Möglichkeiten zur Lösung des Konfliktes erwarten. Das Buch ist aus konservativer Einstellung in ehrlicher Sorge geschrieben worden; deshalb: audiatur et altera pars! W. Krieß

Theodor Bucher: **Dialogische Erziehung.** Benziger Verlag, Köln 1968. 188 S., kart. DM 15,80.

Nach einem ausführlichen Vorwort über den Dialog (13—50) bietet der Band ausgewählte Kapitel aus der Sozialerziehung: Ehrfurcht, Dankbarkeit, Gerechtigkeit, Gehorsam, Geschlechtlichkeit, Wahrheitsliebe-Wahrhaftigkeit und Treue. Die Einzelthemen sind überaus sorgfältig durchdacht und gegliedert. Sie empfangen ihren Zusammenhang aus der Einsicht, daß nur in dem dialogischen Hin und Her zwischen aufeinander bezogenen Polen und nicht in deren Verkehrungen in ausschließende Positionen die Erziehung zu einem wertbezogenen, vollen Leben möglich ist. Dabei werden die Ergebnisse der empirischen Forschung mit philosophischer Besinnung und erfreulich klaren, etymologisch und geistesgeschichtlich verläßlichen Begriffen verbunden. Die konkrete Gegebenheit wird unter Zuhilfenahme moderner methodischer Hilfsmittel (etwa von Filmen und deren Besprechung) vor dem Hintergrund von welt- und zeitumspannenden Denkbezügen durchleuchtet. Als Beispiel diene hier nur das Kapitel über die Geschlechtlichkeit: Dargestellt werden das Verhalten der heutigen Jugendlichen, die Problematik der Sexualerziehung, der Unterschied zwischen Aufklärung und Geschlechtserziehung. 20 „Aufgaben" schließen sich an, als Denkanstöße mit vergleichenden Zitaten ohne „Lösung" — eine Fundgrube! Die unmittelbar folgende Bibliographie allein zu diesem Kapitel enthält 70 Nummern, meist jüngeren und jüngsten Datums, auch Hinweise auf Tonbildreihen. Diagramme, Statistiken und Skizzen beleben den Text. In unseren Tagen der partnerschaftlichen Neubesinnung in der Pädagogik ist diese Handreichung ein wahres Geschenk. H. Sewing

Kurt Staguhn: **Expressives Malen.** Verlag Julius Beltz, Weinheim 1968. 208 S., 95 achtfarbige Reproduktionen, Ln. DM 28,—.

In 4/68 haben wir Staguhns „Didaktik der Kunsterziehung" besprochen. Wesentliches über die Denkweise des Verfassers wäre dort nachzusehen. Die prächtig ausgestattete Neuerscheinung setzt sich in derselben wissenschaftlichen Weise mit der Komponente „Ausdruck" in der Kindermalerei auseinander. Dieses Expressive ist von der Expression der Erwachsenenkunst deutlich unterschieden. Das liebevoll reproduzierte Bildmaterial stammt als Ganzes aus einer Prager Veröffentlichung; es sind Arbeiten von 4- bis 17jährigen, hauptsächlich jedoch von 7- bis 13jährigen Kindern bzw. Heranwachsenden aus der ganzen Welt. An ihm werden die gegenwärtigen Vermutungen dargestellt, wie sich aus Beobachten und Erleben die „Vorstellung" bildet — „das innere Auge" —, wie der Unterricht diese Vorstellung klärt, ehe sie realisiert wird. Dazu die Erkenntnis, daß expressive Haltung nicht erzwingbar und expressives Malen im gesamten Umfang nicht lehrbar ist, es sei denn, jeder Schüler hätte seinen Privatlehrer und -psychologen, der des Schützlings Vorstellungsstruktur regelmäßig sorgfältigst analysieren könnte. — Hinweise zu fruchtbarer Vorbereitung, zum Durchführen und Beurteilen expressiver Themen im Dienst der Gesamterziehung. H. Rieder

Hermann Helmers: **Moderne Dichtung im Unterricht.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1967. 216 S., Ppb. DM 14,80. (Best. Nr. 10 165)

Der Herausgeber fordert für jedes Unterrichten prinzipielle Lebensnähe. Modern meint hier nicht zeitgenössisch, sondern neue Inhalte, neue Bilder, neue rhetorische Formen der Sprache. Jeder Deutschlehrer soll, gleich in welcher Schulart oder in welcher Bildungsstufe er unterrichtet, seine Schüler am literarischen Gespräch unserer Tage teilnehmen lassen. Die Affinität des Volksschülers zur Aussageweise der modernen Dichtung und die Nähe des poetischen Experiments zum kindlichen Spiel zerbrechen das Vorrecht, das diese moderne Dichtung nur der Mittel- und Oberstufe zuweist. Aus bereits veröffentlichten Aufsätzen zum Thema „Moderne Dichtung im Unterricht" wählt der Verf. jene aus, die 1. Diskussionen ausgelöst haben, 2. Diskussionen auslösen werden, und 3. Protokolle und Stundenvorbereitungen. Es geht ihm also nicht

um Namen (Lyrik: Arp, Bachmann, Celan; Epik: Böll, Borchert, Eich; Dramatik: Brecht, Weyrauch), sondern um Fragen didaktisch-inhaltlicher und methodischer Art. Bei der Erschließung eines Textes stehe an erster Stelle das Ausgehen von der Form, dann Inhalt oder Biographie des Dichters und zuletzt der Vergleich. Für die Methode stellt er Leitfragen in Bezug auf 1. den inneren Dialog, 2. die Antizipation-Vorgestalten poetischer Texte und 3. das Zergliedern. Ein freies Besprechen wird mit Recht nachdrücklich abgelehnt. Besonders gelungen empfiehlt sich der Aufsatz des Verf.: Kinderreim und abstrakte Lyrik. Die Eigenarten beider stehen in direktem Zusammenhang: das Kindliche im Dichter, das Dichterische im Kind. „Weil gerade in der abstrakten Lyrik das Wesen des Lyrischen als gesetzmäßiges Spiel mit den Sprachelementen hervortritt, kann hier der Schüler, ohne daß Bewußtmachung der Formen unbedingt nötig ist, besonders gut Lyrik als eine Grundmöglichkeit der Dichtung erfassen." (S. 129). Das etwa zehn Seiten umfassende Literaturverzeichnis enthält die neueren wichtigsten literaturwissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Hinweise für eine Beschäftigung mit moderner Dichtung.

C. Schneider

Manfred Triesch (Hrsg.): **Probleme des Deutschen als Fremdsprache.** Forschungsberichte und Diskussionen. Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München. Max Hueber Verlag, München 1969. 216 S., kart. DM 14,80.

Den aufschußreichen Bericht sollte jeder Sprachlehrer lesen. Wie groß Informationsinteresse an Bereich und Stand zeitnaher Sprachforschung und Bedürfnis nach fruchtbarem Gedankenaustausch über deren Niederschlag im Lehralltag sind, beweist die ungewöhnliche Zahl der Kursteilnehmer: Statt der erwarteten 300 Anmeldungen zu der Gemeinschaftsveranstaltung der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes und des Goethe-Instituts fanden sich 850 Deutschlehrer aus 45 Nationen ein. Sachkenner und Methodiker des Deutschen untersuchten in 10 (im Bericht abgedruckten) Vorträgen die weitgefaßten, auf Forschung und Lehrpraxis ausgerichteten Themenkreise: „Ist Deutsch noch eine Weltsprache?" (Werner Ross); „Der Deutschunterricht in linguistisch-pädagogischer Sicht" (Werner Grauberg); „Sprachnorm und Sprachwandel" (Hugo Moser); „Bewertung der Unterrichtsergebnisse" (Paul Pimsleur); „Entwickeln und Integrieren von Unterrichtsmaterial" (Ludwig Zabročki); „Forschungsbericht: Gesprochene Sprache" (Hugo Steger); „Forschungsbericht: Syntax und Semantik" (Klaus Baumgärtner); „Zur Methodik und zu den Zielsetzungen des fremdsprachlichen Unterrichts" (Dora Schulz); „Der audio-visuelle Unterricht in sprachwissenschaftlicher Sicht" (Josef Gerighausen); „Tendenzen in der zeitgenössischen deutschen Literatur" (Richard Roos). Aus der Fülle des Dargebotenen seien erwähnt: Der „ehrenvolle Platz" der deutschen Sprache in der Welt. — Der Wandel im deutschen Sprachunterricht: Zurücktreten des Gedruckten zugunsten des Gesprochenen, Vorrang des Zwiegesprächs, Angleichung der Lernsituation mit Wortwahl und Redeform an lebensnahe Wirklichkeit, grammatische Auflockerung, Einsatz von Ton und Bild. — Sprachbrauch und Sprachnorm: Abstraktionstendenzen, inhaltliche Verblassung, Bereicherung, Verdeutlichung, Differenzierung u. a. — Vielfalt und Hürden der deutschsprachlichen Forschung. — Nicht zuletzt: Die Ausführungen von Dora Schulz, klar gefaßt, kritisch abgewogen, theoretisch und praktisch fundiert, mit vorzüglichem Entwicklungsüberblick über die Sprachmethodik und ernstem Appell zur Anpassung an neuzeitliche Vorstellungen. — Arbeitsgruppen befaßten sich mit Sonderfragen: Unterrichtsmaterial, Textarbeit, Fremdsprache mit Bezug auf Muttersprache und grammatische Systematik, Fachsprache. Vorführungen auditiver und audio-visueller Lehrhilfen und eine umfangreiche Buch- und Arbeitsmittelausstellung ergänzten das Anregungsfeld. — Wie der Generalsekretär der Fédération, Hans Jalling, in seiner Schlußansprache hervorhob, war es das erste Mal, daß eine Einzelsprache (hier das

Deutsche) zum Gegenstand einer internationalen Konferenz gemacht wurde. Der Erfolg habe die Richtigkeit der „neuen Entwicklung" und ihrer beabsichtigten Weiterführung bestätigt. Die „universelle Gültigkeit" vieler der angesprochenen Themen und ihrer Ergebnisse empfehle eine künftige „Fédérationsstruktur mit einsprachlichen, internationalen Verbänden".

J. Krull

Funk-Kolleg zum Verständnis der modernen Gesellschaft. Bd. V: *Paul Kluke*: **Neuere Geschichte.** Deutsche Außenpolitik im Zeitalter des Nationalstaates. Fischer Bücher Nr. 979 (Originalausg.), Frankfurt 1969. 320 S., DM 4,80.

Professor Kluke, 61, Schüler Hermann Onckens, Frankfurter Ordinarius für Mittlere und Neuere Geschichte, Mitherausgeber der „Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte", möchte in dieser im Sommer 1968 über den Hessischen Rundfunk ausgestrahlten 20-stündigen Vortragsreihe „unmittelbar am historischen Stoff exemplarisch in das Studium und das Verständnis der neueren Geschichte einführen", zugleich einen Überblick über die deutsche Außenpolitik von Bismarck bis Hitler, von der Gründung des Deutschen Reiches bis zu seiner Zerstörung geben und so — nach Jakob Burkhardts zitiertem Satz, „daß wir Geschichte trieben, nicht um klüger (für einmal), sondern um weiser (für immer) zu werden" — die historischen Grundlagen unserer Gegenwart verständlich machen. Daß der Umfang des Buches zu vereinfachender Linienführung zwingt, ist eher von Vorteil: sonst weithin verstreute Informationen rücken zu vertiefender Einsicht zusammen, und der nicht mit kleinen Details beschwerte Vortrag gewinnt epische Kraft. Dabei versteht es Kluke, Hörer und Leser mitdenken zu lassen; unter deutlicher Absage an Schlagworte und landläufige Vorurteile begründet er seine Auffassung sachlich und unaufdringlich. Die zwanzig Kapitel lesen sich auch deshalb so angenehm, weil der je 45minütigen Sendezeit Inhalte etwa gleichen Gewichts entsprechen mußten. 200 Anmerkungen weisen die Quellen nach; auf vier Seiten wird dem Studierenden „Ausgewählte Literatur" zur Einführung in die Geschichtswissenschaft und in den Problemkreis des Buches empfohlen. Die Übungsaufgaben (S. 308—311) können manchen Geschichtslehrer anregen. Ihre Lösungen sind z. T. aus den Antworten mehrerer Teilnehmer verschiedener Teilnehmergruppen zusammengestellt. Das alphabetische Register nennt um 300 Namen. Gut zwei Dutzend allerdings nicht sinnstörende Druckfehler zeugen von der löblichen Eile, mit der Autor und Verlag diesen von den Hörern ungeduldig erwarteten Band herausbringen wollten. Er sei wie seine vier in 9/67, 1/5/12/68 besprochenen Vorgänger all denen ans Herz gelegt, die entweder die Lehrbefähigung für Sozial- und Gemeinschaftskunde erwerben oder sich schlicht weiterbilden möchten.

G. Scholz

Zeitschriftenschau

Westermanns Monatsmagazin Februar 1969 mit dem Hauptbeitrag in Wort und Bild: „Hamburg - Weltstadt ohne Allüren", dazu acht Kunstbeilagen „Herr und Frau Biedermeier in Hamburg", mit dem Bildbericht „über eine Kunstform mit beschränkter Zukunft": „Mut zum Musical", dem Farbforum der Spitzenphotographen „Farben als Bildgegenstand", mit lockenden Reisezielen in Spanien und Holland und der Beilage „Europäische Stilfibel" mit der Plastik des 20. Jahrhunderts.

Auslandskurier beginnt den neuen Jahrgang mit dem Leitthema „Wirtschaft und Beratende Ingenieure in der Entwicklungshilfe" mit Beispielen aus Äquatorialafrika und Südamerika. Der deutschen Schularbeit im Ausland sind folgende Beiträge gewidmet: „Das deutsche Schulwesen in Paraguay"; „Die Deutsche Schule St. Thomas Morus in Santiago/Chile"; „Zehn Jahre Deutsches Lehrerseminar in Buenos Aires" und „Gründung einer Wirtschaftsoberschule an der DS Santiago".

Die Grundschule, Vierteljahrsschrift für die Grundstufe des Schulwesens, Westermann, Braunschweig, Heft 1/69 als erstes der bisher unregelmäßig erscheinenden Beihefte zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen mit dem Sammelthema „Schreiberziehung in der Grundschule", das hier von 10 Fachpädagogen allseitig durchleuchtet wird und auch neueste Bestrebungen mit einbezieht. Es ergibt sich dabei, daß wir mit unseren Empfehlungen für einen ersten und weiterführenden Schreibunterricht richtig liegen.

Die Gesamtschule, eine neue Vierteljahrsschrift im Westermann-Verlag, Braunschweig, die eine Plattform sein will für Ideen, Ansätze, Projekte und Modelle der Bildungsreform, besonders im Hinblick auf die Gesamtschule. Der Leitartikel bietet Thesen, und die Aufsätze diskutieren Bildungsziele, Planungen, Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Lernmittel u. v. a. m. Bekannte Namen stehen in der Liste der Herausgeber und Mitarbeiter.

Schule aktuell, neue Folge der Ganzheitlichen Bildung, Finken-Verlag, Oberursel, greift in Heft 1/69 das Thema Vorklassenpädagogik auf: „Soll Robinson früher lesen lernen?" und widmet Heft 2 dem Gründer der Odenwaldschule Paul Geheeb und seinem Werk.

Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2/69 ebenfalls mit einem Thema zur Vorklassenpädagogik: „Die Schule der Fünfjährigen" und den über die deutschen Grenzen hinausblickenden Beiträgen: „Wissen und Vorurteile über osteuropäische Völker bei Hauptschülern (I)", „Über die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion" und „Sind die Schulsysteme verschiedener Staaten miteinander vergleichbar?"

Westermanns Geographische Rundschau wendet sich in Heft 2/69 dem Vorderen Orient zu: „Das Problem der Nomaden im heutigen Orient"; „Die Viehwirtschaft im Intensitätsprofil des Agrarraums Iran—Anatolien—Balkan—Mitteleuropa"; „Das Wüstungsproblem im Orient"; „Islamische und westliche Elemente im heutigen Damaskus"; Die Geschäftsviertel Beiruts".

Welt und Wort, Heliopolis-Verlag, Tübingen, stellt in Heft 2/69 die Frage: Kunst — ein Hemmnis für gesellschaftlichen Fortschritt: „Keine Epoche war je zuvor hoffnungsloser in die materielle Zeitlichkeit verstrickt als die unsere. Umso tieferen Gewinn könnte gerade sie aus dem Erlebnis der Überzeitlichkeit, die sich im großen Kunstwerk offenbart, ziehen. Solches Verhalten wäre weit weniger ‚faschistoid' als der Fetischismus, der statt dessen mit der ‚Politisierung der Kunst' getrieben wird."

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, nimmt im Märzheft 1969 das Thema der Neugestaltung des Deutschunterrichts auf und spricht in den Einzelbeiträgen über „Gestaltungsversuche im Deutschunterricht. Möglichkeiten der Arbeit mit dem Lesebuch auf der Altersstufe der 10- bis 12-jährigen", über „Moderne Lyrik in der Hauptschule", über „Abschreiben — Nachschreiben — Diktieren. Hefteinträge im Dienst des Rechtschreibunterrichts" und über „Grammatikalische Kategorien als Zugänge zur Wirklichkeit. — Von der Überwindung des formalen Grammatikunterrichts."

Westermanns Monatsmagazin greift im Märzheft 69 unter dem Titel „Mehr Brot für Ali und Fatima" die Frage auf: Was geschieht im Iran wirklich?, setzt die Serie „Europas schönste Schlösser" fort mit Farbaufnahmen und dem Beitrag „Nymphenburg — das Rokoko feiert", führt Reiselustige an die belgische Nordseeküste und kommentiert für Kneippanhänger unter dem Titel „Gesundheit aus dem Wasser" eine Bildkarte der Kneippbäder Westdeutschlands. Die Beilage „Europäische Stilfibel" hat die Renaissance zum Inhalt.

R. Schröter

Bauen kostet Geld!
Bei uns bekommen Sie es schnell und günstig!

Das hat natürlich seinen besonderen Grund: Unser Verfahren ist nur darauf ausgerichtet, Ihnen zum eigenen Heim zu verhelfen, ohne dabei Gewinne erzielen zu wollen. Daher unsere zahlreichen Vergünstigungen, die es fast jedem ermöglichen, zu einem Eigenheim oder einer Eigentumswohnung zu kommen.
Sagen Sie uns, wann und wieviel Baugeld Sie benötigen. Wir geben es Ihnen früher und billiger als Sie glauben. Mehr darüber erfahren Sie aus unserer ausführlichen Informationsschrift. Auf Wunsch senden wir sie Ihnen kostenlos zu.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Modernes Spanisch

Zu diesem erfolgreichen Lehrbuch von Halm / Moll Marqués (3. Auflage — DM 6,80, Hueber-Nr. 4003) sind jetzt auch „Übungen für Klasse und Sprachlabor" lieferbar:

3 Tonbänder
Geschw.: 9,5 cm/sec, Laufzeit 180 Min.
DM 198,-, Hueber-Nr. 5.4003
Textheft: DM 2,80, Hueber-Nr. 4.4003

MAX HUEBER VERLAG MUNCHEN

Volks- u. Realschulrektor

(41, verh. 4 Kinder), Deutsch, Geographie, Sozialkunde, gute englische und italienische Sprachkenntnisse, 5 Jahre Deutsche Schule Mailand, 1 Jahr exchange teacher USA, sucht erneut Wirkungskreis an einer deutschen Auslandsschule.



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Neue Bücher Klett

Ernst Meyer (Hrsg.) · Didaktische Studien

Schulexperimente in Beispielen
(ca. 80 Seiten. Kart. 5.80 DM)

Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht
Probleme des Einzel- und Gruppenlernens
(104 Seiten. Kart. 6.80 DM)

Marthel Griebel (Hrsg.)
Der Unterricht in der Grundschule
Eine Buchreihe

Schreiben
Herausgegeben von Hubert Reiß
(ca. 100 Seiten. Kart. ca. 6.- DM)

Schule des Lesens, Stufe 1
Herausgegeben von Ruth Gümbel
(ca. 120 Seiten. Kart. ca. 7.- DM)

Irma Glaus · Walter Senft
Mathematische Früherziehung
Analyse und Beispiel
(251 Seiten. Kart. 18.50 DM)

Karlernst Haubrich · Wahlfreie Arbeitsgemeinschaften in der Hauptschule
Ein Erfahrungsbericht
(ca. 80 Seiten. Efalin. ca. 9.- DM)

Stecken Sie die Anzeige in einen Umschlag - »Briefdrucksache«, Porto zahlt Empfänger.
Sie erhalten dann unverbindlich ausführliches Informationsmaterial.
Ernst Klett Verlag, Werbeabteilung, 7 Stuttgart 1, Postfach 809. Absender bitte deutlich. DLA

Neue Bücher Klett

Max B. Clyne · Schulkrank?
Schulverweigern als Folge psychischer Störungen
(ca. 320 Seiten. Kart. ca. 24.80 DM)

Hartmut von Hentig
Spielraum und Ernstfall
Gesammelte Aufsätze zur Pädagogik der Selbstbestimmung
(ca. 420 Seiten. Leinen. ca. 29.- DM. Kart. ca. 20.- DM)

Josef Laux
Die Bildung des Zahlbegriffs in den ersten zwei Schuljahren
Experimentelle Untersuchungen an Kindern durchschnittlicher Intelligenz
(ca. 220 Seiten. Kart. ca. 18.50 DM)

Jean Piaget · Bärbel Inhelder
Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde
Mit einer Einführung v. Hans Aebli. Aus dem Franz. v. K. Weinert u. J. U. Sandberger
(ca. 320 Seiten. Linson. ca. 28.- DM)

Frigyes Sándor (Hrsg.)
Musikerziehung in Ungarn
(301 Seiten und zahlreiche Notenbeispiele. Linson. 19.50 DM)

Wilhelm Richter
Didaktik als Aufgabe der Universität
Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates
Bd. 8 (ca. 56 Seiten. Kart. 5.- DM)

Stecken Sie die Anzeige in einen Umschlag - »Briefdrucksache«, Porto zahlt Empfänger.
Sie erhalten dann unverbindlich ausführliches Informationsmaterial.
Ernst Klett Verlag, Werbeabteilung, 7 Stuttgart 1, Postfach 809. Absender bitte deutlich. DLA

Texte für den Deutschunterricht

Diesterweg in allen Schulen

Herausgegeben von Anna Krüger

Jedes Bändchen bietet unter den im Inhaltsverzeichnis vermerkten Motivkreisen eine Zusammenstellung literarisch wertvoller kurzer Texte und läßt sich sowohl neben dem Lesebuch als auch neben der Ganzschriftenlektüre benutzen.

Je Bändchen 96 Seiten, DM 4,80.

Geschichten für das 2. Schuljahr. Von de l'Aigle, Bechstein, Bergengruen, Buck, Denneborg, Faber du Faur, Brüder Grimm, Hausmann, Hunnius, Kern, Krüss, Lindgren, Milne, Odenbach, Peterson, Provensen, Scheel, Skjönsberg, Tetzner, L. N. Tolstoi, Tscharuschin, Tuwim, Vestly, Zaunert. (1131)

Geschichten für das 3. Schuljahr. Von Aanrud, de l'Aigle, Alverdes, Andersen, Beattie, Bergengruen, Epple, Fallada, Farjeon, McGinley, Brüder Grimm, Hamsun, Hebel, de Jong, Erich Kästner, Kaye, Kipling, Lindgren, Prokofjew, Schnack, Storm, Tetzner, Thun, A. N. Tolstoi, Tscharuschin, Winter, Zaunert. (1132)

Geschichten für das 4. Schuljahr. Von Andersen, Bauer, Björnson, H. Claudius, Fallada, Brüder Grimm, Hagenbeck, Hausmann, Hebel, Held, Hofmannsthal, Erich Kästner, Malmberg, Maly, Montanus, Mudrak, Nyborg-Jensen, Peisson, Sancha, Scott, L. N. Tolstoi, Washburne, Wittek. (1133)

Lehrerheft für das 2. bis 4. Schuljahr in Vorbereitung (131)

Geschichten für das 5. Schuljahr. Von Calvino, H. Claudius, Crane, Fallada, Forbes, Guggenmos, Hausmann, Jerome, Erich Kästner, Keller, Kusenberg, Lagerlöf, Langour, Lenz, Malmberg, Mark Twain, Moslé, Struchold, Tetzner, von der Vring, Erzählungen aus Arabien, aus England, aus Korea, und von den Eskimos. (1134)

Geschichten für das 6. Schuljahr. Von Böll, Brecht, Buzzati, Davies, H. Fichte, Grisar, Hagelstange, Held, Holthaus, Irving, Jahn, Küpper, Kusenberg, Lenz, Mansfield, Manzoni, Panteleimonow, Ross, Rutgers, Schallück, Sostschenko, Tschechow. (1135)

Geschichten für das 7. Schuljahr. Von Aitmatow, Andersen, Bianki, A. Frank, Hortelano, Iwaszkiewicz, Erich Kästner, Kaschnitz, Lenz, Mark Twain, Paustowskij, Pirandello, Saroyan, Schnabel, Schnurre, Steinbeck, Tschechow, Wallisch. (1136)

Geschichten für das 8. Schuljahr. Von Andersen, Böll, von Doderer, Gorbatow, Gorki, Hemingway, Kalenter, Langgässer, Lenz, Löns, Manzoni, Mrožek, Mühlberger, Risse, Robbe-Grillet, Seghers, Sostschenko, L. N. Tolstoi, Th. Valentin, Weisenborn, St. Zweig. (1137)

Geschichten für das 9. Schuljahr. Von Aichinger, Bichsel, Brecht, de Carvalho, Ferber, von der Grün, Hughes, Kaschnitz, Lenz, Lipinsky-Gottersdorf, Natkowska, Oseka, de Pedrolo, Rehmann, Schnabel, Schnurre, Sostschenko, Vlachojannis, Wolfe. (1138)

Geschichten für das 10. Schuljahr. Von Awertschenko, Bergengruen, Bobrowski, Böll, Borchert, Butor, Buzzati, Eisenreich, Frisch, Hemingway, Jahnn, Kafka, Kasack, Kusenberg, Lenz, Th. Mann, Piontek, Seghers, Sostschenko. (1139)

Diesterweg

6 Frankfurt/Main
Hochstraße 31

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Karl Heinz Dettke

BIBLIOGRAPHIE DES DEUTSCHEN AUSLANDSSCHULWESENS

Teil 1: 133 S., DIN A 5, kart., DM 10,70
Veröffentlichungen bis 1918

Teil 2: Veröffentlichungen 1919—1945, ca. 300 Seiten
erscheint im Juni 1969,
Teil 3: Veröffentlichungen 1946—1968, ca. 120 Seiten
erscheint im Oktober 1969
Zu beziehen durch: Auslands-Kurier, Buchabteilung
6238 Hofheim/Ts., Postfach 96

W. E. Süskind

Gekannt, verehrt, geliebt

50 Nekrologe aus unserer Zeit

184 Seiten, kart. ca. DM 8.80, Hueber-Nr. 1730

Es hat den Anschein, als wäre die immer zunehmende Gegenwartsanbetung in unserer Literatur und die entsprechende Verstoßung der Toten auch für die literarische Formenlehre nicht ohne Folgen geblieben. Obwohl der Nekrolog im öffentlichen Leben und im Zeitungswesen nach wie vor eine mächtige und man möchte sagen pompöse Rolle spielt, scheint es weit und breit keine neuere Einführung in diese publizistische Form zu geben.

Diese Sammlung kann sowohl dem Studenten der Germanistik wie dem Deutschlehrer im In- und Ausland gute Dienste leisten. Sie enthält überwiegend in der Süddeutschen Zeitung oder dem Rundfunk veröffentlichte Nachrufe, u. a. auf Binding, Churchill, Hamsun, Hausenstein, Heimeran, Heuß, Huxley, Kasack, Kolb, Lehmann, Klaus und Thomas Mann, Oppenheimer, Penzoldt, Rowohlt, Sieburg, Spranger, Waugh.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG 8 München 13, Postfach 680

Geschichte
Zeitgeschichte
Politik

Marcel Pacaut · Friedrich Barbarossa

Aus dem Französischen übertragen von Helene Jodka.
357 Seiten. Leinen DM 24.—.

„Es geht nicht nur um den größten Kaiser des Mittelalters, den legendären deutschen Nationalhelden, den ehrgeizigen Politiker, sondern um das ganze Leben dieses außergewöhnlichen 12. Jahrhunderts, überglänzt von der romanischen Kunst, in dem die westliche Welt von Ideen erregt wurde und die Schlachten zuerst in den Köpfen und Herzen geschlagen wurden. Dieses fesselnde Buch ist ein Meisterwerk seiner Art, eine der gelungensten historischen Studien." (Carrefour, Paris)

Hermann Bott · Die Volksfeind-Ideologie

Zur Kritik rechtsradikaler Propaganda.
„Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte" Nr. 18.
Etwa 180 Seiten. Paperback DM 9.80.

Eine Analyse, die freilegt, daß der Rechtsradikalismus in der Bundesrepublik auf Antigefühlen basiert, seine Ideologie braucht den namentlich genannten körperlichen „Feind". Fremdenhaß, der immer noch den, wenn auch verkappten Antisemitismus einschließt, ist der eigentliche Inhalt dieses politischen Extremismus. Das mit den Mitteln der genauen zeitgeschichtlichen Untersuchung erarbeitete Buch wird allgemeine Beachtung finden.

Jon Kimche · Kriegsende 1939?

Der versäumte Angriff aus dem Westen.
Aus dem Englischen übertragen von Karl Weidner.
Etwa 200 Seiten. Leinen DM 19.80.

Der englische Militärexperte stellt fest, daß die Franzosen und Engländer 1939 an der Westfront den Deutschen weit überlegen waren und durch einen entschlossenen Angriff während des Polenfeldzuges den Krieg in kurzer Zeit für sich hätten entscheiden können.

dva Deutsche Verlags-Anstalt

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 6 Juni 1969

XVI. JAHRGANG JUNI 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. Hettich † und R. Schröter

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Ministerialrat i. R. Dr. Heinrich Langerfeld 85 Jahre alt . . . . . Seite 141
2. Deutsche Schulen in Bulgarien . . . . . Seite 141
3. Weitere Ergebnisse und Angebote im Bereich des frühen Lernens . . Seite 148
4. Überblick über das ägyptische Bildungswesen . . . . . Seite 153
5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 158
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 159
7. Büchertisch . . . . . Seite 163
8. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 168

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 1772 88 — Konto Nr. 186 405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Ministerialrat i. R. Dr. Heinrich Langerfeld 85 Jahre alt

Am 2. Juli 1969 vollendet Dr. Heinrich Langerfeld das 85. Lebensjahr.

Was Dr. Langerfeld von 1927 bis 1938 als Direktor der Deutschen Schule Sofia und dann als Ministerialrat im Reichserziehungsministerium und Mitglied des Gutachterausschusses für das deutsche Auslandsschulwesen leistete, hat die Zeitschrift im Juli 1964 zu würdigen gesucht.

Um auch die jüngeren Kollegen an ein bedeutendes Kapitel deutscher Auslandsschularbeit zu erinnern, drucken wir Dr. Langerfelds Beitrag „Deutsche Schulen in Bulgarien" aus dem Sammelband „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland" (Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1956, S. 63—72) leicht gekürzt nach. Wir danken dem Georg Westermann Verlag sehr herzlich für die freundlich erteilte Genehmigung des Nachdrucks und für die Überweisung des anfallenden Honorars an die „Dr.-Langerfeld-Spende", aus der seit 1954 ehemalige Lehrer der deutschen Schulen in Bulgarien und deren Angehörige vor allem außerhalb der Bundesrepublik unterstützt werden.

Im Namen der vielen, die dem hochverdienten Jubilar in Ehrerbietung und Dankbarkeit verbunden sind, gratulieren wir Dr. Langerfeld zum 85. Geburtstag und wünschen ihm wie seiner verehrten Gattin von ganzem Herzen noch manches Jahr guter Gesundheit und gemeinsamen Glücks.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Deutsche Schulen in Bulgarien

Von Dr. Heinrich Langerfeld, Dieringhausen-Hunstig

Als Bulgarien sich 1944 politisch und militärisch von dem befreundeten Deutschland trennen mußte, fand auch die Geschichte der dortigen deutschen Schulen einen jähen Abschluß. Ein hochverdienter bulgarischer Lehrer der Deutschen Schule in Sofia schrieb darüber kurz vor seinem Tode: „Die äußere Form eines unvergleichlichen, gemeinsamen Kulturwerks zweier schicksalsverbundener Nationen ist zerbrochen; aber unzerstörbar lebt in Tausenden bulgarischer Männer und Frauen die *Dankbarkeit für alles, was die deutschen Schulen ihnen an Bildungsgütern und Charakterwerten unserer beiden Nationen für ihr ganzes Leben mitgegeben haben.*"

Ein zusammenfassender Bericht über die ehemaligen deutschen Schulen in Bulgarien hat die Ehrenpflicht zu erfüllen, in Dankbarkeit der vielen Persönlichkeiten zu gedenken, die in acht Jahrzehnten langer Schulgeschichte als Schulleiter oder Lehrer, als Betreuer an der Spitze der die Schule tragenden Gemeinden oder Vereine und als amtliche Berater im Auftrage des Reiches zu den Erfolgen der Schulen beigetragen haben. Namen zu nennen, fehlt es leider an Raum. Auch sind alle Schularchive und -akten im Kriege vernichtet oder, wie die Unterlagen

der ehemaligen Reichsbehörden, ins Ausland verbracht worden. Die verfügbaren Aufzeichnungen zeigen so große Lücken, daß sich eine geschichtliche Darstellung daraus nicht hätte aufbauen lassen. Lohnend dagegen erschien es, den Ursachen nachzugehen, die eine Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit in Bulgarien herbeigeführt haben, die in der über hundertjährigen Geschichte der deutschen Auslandsschulen einen *Höhepunkt* bedeutet.

Bestand und Entwicklung der deutschen Schulen in Bulgarien waren auf die sichere *Grundlage völkerrechtlicher Vereinbarungen* gestellt. In einem 1940 zwischen dem Reich und Bulgarien abgeschlossenen *Kulturvertrage* war den deutschen Schulen die Aktivlegitimation als gesetzliches Dauerrecht verliehen worden. Auch hatte Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt, seit 1906 Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, bereits 1909 bei der Ablösung der sog. Kapitulationen *Grundrechte der deutschen Schulen in Bulgarien* vertraglich festlegen können, nämlich das Recht auf deutsche Lehrpläne, Lehrer und Unterrichtssprache.

Enge Beziehungen bestanden zwischen beiden Ländern. 1938 hatten rund drei Viertel aller bulgarischen Hochschullehrer in Deutschland studiert, und deutsche wissenschaftliche Bücher füllten mehr als die Hälfte aller Hochschulbüchereien. Die einstige Spitzenstellung des Französischen war längst an die deutsche Sprache übergegangen. Das Bauernland Bulgarien und der Industriestaat Deutschland ergänzten sich in ihren Erzeugnissen und traten in eine immer engere wirtschaftliche Verflechtung. Die deutschen Hochschulen lagen näher als die französischen, und schließlich entwickelte sich eine in allen Schichten der Bevölkerung beider Länder feststellbare gegenseitige Zuneigung, die durch die Schicksalsverbundenheit im ersten Weltkriege erheblich vertieft wurde. Deutschland hat den Wert kultureller Verbindung mit anderen Völkern sehr spät erkannt und kulturelle Einrichtungen im Auslande nur zögernd und mit unzureichenden Mitteln aufgebaut. Wenn sich Ansehen und Wirkung dieser Einrichtungen in Bulgarien schon bald über die anderer Kulturvölker erhoben, so war dafür entscheidend, daß auch der bloße Anschein politischer oder religiöser Beeinflussung sorgsam vermieden wurde und sich die deutsche kulturelle Arbeit durch ehrliches Geben und Nehmen im Sinne eines echten Austausches vollzog.

Das galt in besonderem Maße von den deutschen Schulen in Bulgarien. Ihr rasches Aufblühen und ihre hervorragende Stellung im Kulturleben des Gastlandes verdanken sie jedoch nicht zuletzt der glücklichen *Lösung einiger pädagogischer und organisatorischer Probleme*, die sich vor jeder deutschen Schule im Auslande auftürmen.

1944 bestanden in Bulgarien 9 deutsche Schulen. In ihrem Aufbau entsprachen sie der Gliederung des bulgarischen Schulwesens, dessen Grundlage die siebenjährige Pflichtschule bildete. Sie bestand aus vierjähriger Grundschule und dreijährigem Progymnasium. In den Städten schloß sich an das Progymnasium das fünfjährige Gymnasium in klassischer, halbklassischer oder lateinloser Ausprägung. Die Unterrichtsarbeit war in den bulgarischen Schulen im Vergleich mit Deutschland zurückgeblieben. Der Lehrstil war vorlesungshaft und dogmatisch; die geistige Verarbeitung des Lehrstoffes und die Entwicklung selbständigen Denkens und Urteilens entsprach nicht immer deutschen Auffassungen. Im Umfang des vermittelten Wissens dagegen übertrafen sie in manchen Fächern die deutschen Lehrziele. Die überspitzte autoritäre Stellung des Lehrers verbaute oft die Ent-

wicklung eines persönlichen Verhältnisses zum Schüler. Die kameradschaftliche Verbundenheit des deutschen Lehrers mit seiner Klasse, seine fürsorgende Betreuung des einzelnen Schülers waren nicht der letzte Grund für die Bereitwilligkeit weitester bulgarischer Kreise, ihre Kinder der deutschen Schule anzuvertrauen.

Alle deutschen Schulen wurden von einer großen Zahl schulpflichtiger Kinder bulgarischer Staatsangehörigkeit besucht. Die bulgarische Unterrichtsverwaltung beanspruchte daher die fortlaufende *Schulaufsicht* durch Staatsbeamte und stellte alljährlich am Ende des vierten Grundschul- und des dritten Progymnasialjahres durch Prüfungen die Erfüllung der Stoffpläne fest. Kein Zweifel, daß der *Bildungswert* des verlangten Wissens der unvermeidlichen Paukerei in diesen Prüfungsklassen nicht entsprach. Der Ehrgeiz der bulgarischen Lehrkräfte für die Prüfungsfächer — bulgarische Sprache, Geschichte und Erdkunde sowie orthodoxe Religion — erreichte aber, daß der Leistungsdurchschnitt den der Staatsschulen meist übertraf und den Ruf der deutschen Schulen, die besten des Landes zu sein, festigte.

Von den neun deutschen Schulen in Bulgarien waren *drei römisch-katholische Ordensschulen,* nämlich die kleine, nur die Grundschulklassen umfassende Schule in *Endje,* die größere, aus Grundschule und Progymnasium bestehende Schule mit 100 Schülern in *Badarski Geran* und die größte, Santa Maria in *Sofia.* Von etwa 600 Schülern meist bulgarischer Staatsangehörigkeit besucht, besaß sie außer Kindergarten, Grundschule und Progymnasium auch einen Gymnasialzug für Mädchen. Ihr Ruf war gut, wenn auch ihre Leistungen mit denen der anderen deutschen Schulen nicht auf die gleiche Stufe gestellt wurden. Das gegenseitige Verhältnis unter allen Schulen war stets ungetrübt. Die Lehrkräfte nahmen wechselseitig an den Schulfesten teil und gelegentlich auch an Fachkonferenzen. An allen Ordensschulen wurde das Fibel- und Lesebuchwerk der Deutschen Schule in Sofia benutzt, das auch an zahlreichen anderen deutschen Auslandsschulen eingeführt war.

Der *Werdegang der deutschen Schulen in Bulgarien* zeigt das gleiche Bild wie fast überall im Ausland. Ihre Gründung verdanken sie kirchlichen oder weltlichen Gemeinschaften, die inmitten fremden Volkstums ihren Kindern deutsche Bildung und Erziehung sichern wollten, ohne sie in frühem Alter in die Heimat entsenden zu müssen. Bald trat dann der Wunsch hinzu, auch Kinder des Gastlandes aufzunehmen. In Bulgarien betrug der Anteil fremdstaatlicher, zumeist bulgarischer Kinder in den deutschen Schulen rund 90 v. H.

Deutsche Auslandsschulen im gleichen Lande entwickeln sich oft ohne viel Fühlung miteinander. Jede ist mit ihren eigenen Nöten beschäftigt. Im Laufe der Jahre stellen sich nicht unerhebliche Verschiedenheiten der Lehrpläne heraus, die es geraten erscheinen lassen, im Hinblick auf den nicht seltenen Schulwechsel der Schüler eine gewisse Einheitlichkeit herzustellen. *Es war wohl das erste Mal in der Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens in Europa,* daß 1927 der Leiter der Schule in Sofia vom Auswärtigen Amt den Auftrag erhielt, die Arbeit der fünf weltlichen deutschen Schulen in Bulgarien so aufeinander abzustimmen, daß ein Schulwechsel keinen ernstlichen Schwierigkeiten mehr begegnen würde. Der Auftrag schloß die Schaffung einheitlicher Lehr- und Stundenpläne, die einheitliche Festlegung der Lehrbücher, Wortschätze, Lieder, Gedichte, Märchen, Lesestoffe und Schriftformen, einheitlicher Rechenweise u. dgl. ein. In Zusammenarbeit

mit der Lehrerschaft wurde die Aufgabe gelöst und jahrelang in gemeinsamen Beratungen überprüft, verbessert und vertieft. Gemeinsam mit den bulgarischen Lehrkräften wurden für alle sprachlichen Fächer einheitliche grammatische Bezeichnungen festgelegt. Alle diese Hilfsmittel, die manchem Lehrer in der Heimat beengend erscheinen mögen, bildeten die notwendige Voraussetzung für die Erreichung des gemeinsamen Bildungsziels der Schulen.

Die *Zusammenschließung der Schulen zu einem organischen Ganzen* führte bemerkenswerterweise auch zu einer *Vereinheitlichung der Verwaltung*, ohne aber damit die eigentlichen Aufgaben der örtlichen Schulvereine zu beeinträchtigen. 1923 wurde ein Finanzausschuß für die Schulen in Plowdiw und Sofia berufen; 1926 schlossen sich die Schulen in Russe und Warna, 1927 die neugegründete Schule in Burgas an. 1929 rief der deutsche Gesandte einen *Verwaltungsausschuß der deutschen Schulen in Bulgarien* ins Leben. Ihm wurden Aufgaben, die häufig die Quelle von Unstimmigkeiten zwischen Schulvorstand und Schulleiter bilden, wie die Überwachung des Schulhaushalts, die Aufsicht über Unterricht, Schulzucht und sonstige innere Angelegenheiten des Schullebens, die Beurteilung der Leistungen von Schulleitern und Lehrkräften u. a. übertragen. Die einzelnen Schulvorstände waren in diesem Ausschuß durch je ein Mitglied vertreten. Zum Sachbearbeiter der Finanzfragen berief der Gesandte den jeweiligen Leiter der Deutschen Bank in Sofia, der eine einheitliche, einfache und übersichtliche Buchführung an allen Schulen einführte und sie durch seine Vertreter an den Schulorten fortlaufend überwachte. In kurzer Zeit konnte die hohe Verschuldung einzelner Schulen beseitigt werden, ohne den Schulleitern durch kleinliche Bevormundung in den Ausgaben das Leben zu verbittern. Gemeinsam wurden die Haushaltsvoranschläge der einzelnen Schulen gegeneinander abgewogen und festgelegt, der Gesamtbedarf an Reichsunterstützungen ermittelt und die bewilligte Summe gerecht verteilt. Diese Art der Bewirtschaftung beseitigte die früheren Eifersüchteleien und machte der verbreiteten Gepflogenheit, durch frisierte Voranschläge und temperamentvolle Anträge möglichst hohe Unterstützungen herauszuschlagen, ein Ende. Die persönlichen und Unterrichtsfragen lagen in der Hand des Schulleiters in Sofia. Durch gute Beziehungen zu den staatlichen Behörden der Hauptstadt war er in der Lage, die Belange der einzelnen Schulen rasch und wirksam zu vertreten und Übergriffen übereifriger Ortsbeamter entgegenzuwirken. Schließlich lag ihm auch der gesamte Lehrernachschub für die einzelnen Schulen ob. Die Auswahl der Lehrer traf er in folgender Weise. Zu Anfang des Kalenderjahres wurde Zahl und Art der im Herbst zu besetzenden Stellen festgestellt und dem Auswärtigen Amte gemeldet. Während der Osterferien nahm er Einblick in die Meldungen der von der Behörde vorgeschlagenen Lehrer, wählte zwei bis drei Bewerber für jede Stelle aus und ließ sie drahtlich zu persönlicher Vorstellung nach Berlin berufen. Danach suchte er sie noch am Orte ihrer Tätigkeit auf, wohnte ihrem Unterricht bei, erhielt vertrauliche Auskünfte des Schulleiters und gewann so die letzte Sicherheit der Entscheidung. Dieser Weg, wie ihn ähnlich auch die städtischen Schulbehörden einzuschlagen pflegen, mochte umständlich und aufwendig erscheinen; aber er trug Früchte. *Der Lehrer steht im Auslande nicht weniger im Brennpunkt kritischer Beobachtung als ein Mitglied des diplomatischen Dienstes.* Sein berufliches Können und sein Auftreten in Schule und Öffentlichkeit beschäftigen in weitem Ausmaß die öffentliche Meinung und beeinflussen nicht unwesentlich das Urteil weiter Kreise des Gastlandes über Deutschland.

Der Lehrerauslese muß sich die *Schülerauslese* beigesellen, wenn eine Schule hochgestreckte Bildungsziele erreichen will. Die deutschen Schulen in Bulgarien hatten, was die nichtdeutschen Schüler anging, hierzu wegen des sich ständig steigernden Andranges bulgarischer Kinder jede Möglichkeit. Die fremden Kinder durchliefen den Kindergarten und eine „Vorbereitungsklasse"; sie wurden in die eigentliche Grundschule nur aufgenommen, wenn die in den zwei Jahren erworbenen Kenntnisse des Deutschen zur Mitarbeit im deutschsprachigen Unterricht ausreichten. Eine besonders scharfe Auslese fand dann noch einmal am Ende des Progymnasiums statt. In die Gymnasialklassen der deutschen Schule wurden nur solche Schüler aufgenommen, deren Begabung und Leistungswillen ein glattes Durchlaufen der fünf Klassen erwarten ließ.

Schwieriger gestaltete sich die *Auslese bei den deutschen Schülern.* Selbstverständlich konnte kein deutsches Kind wegen mangelnder Begabung vom Besuch der Schule ausgeschlossen werden. Einfaches Zurücklassen schwacher Kinder hätte jedoch ihr Selbstvertrauen und ihre Schulfreudigkeit vernichtet. Wie ließen sie also mit ihren Kameraden aufsteigen, befreiten sie aber von den Fächern, denen sie nicht zu folgen vermochten. In den gewonnenen Freistunden erhielten sie Sonderunterricht.

Stark unterstützt wurde die Schülerauslese durch die *Höhe des Schulgeldes,* das für bulgarische Schüler rund fünfmal so hoch war wie an staatlichen Schulen. Daher konnten großzügige Schulgeldermäßigungen gewährt werden, wo überdurchschnittliche Begabung und ernster Lerneifer vorlagen. Kinder mittelloser bulgarischer Familien fanden unentgeltliche Aufnahme, wenn ihre Leistungen dies rechtfertigten.

Dank den bezeichneten schultechnischen und organisatorischen Maßnahmen haben die deutschen Schulen in Bulgarien den hohen Stand ihrer Leistungen und ihr hohes Ansehen in der Öffentlichkeit erreicht. Man kann allerdings die Frage aufwerfen, ob es *pädagogisch* gerechtfertigt war, an Leistungswillen und Bildungsstreben das Letzte aus der ihnen anvertrauten Jugend herauszuholen. Der Lehrstoff war, um Wiederholungen zu vermeiden, auf den deutschen und bulgarischen Teil des Unterrichts sorgfältig aufgeteilt. Gewisse Überschneidungen jedoch konnten und sollten nicht vermieden werden, und manche Frage weltpolitischer und literarischer Art wurde freimütig sowohl vom deutschen als auch vom bulgarischen Standpunkt aus behandelt. Früher und tiefer als sonst entwickelte sich hierbei das *Bewußtsein der eigenen Art.* Es ist eine alte Weisheit, daß der Mensch Volk und Heimat am tiefsten erlebt in der Fremde.

In deutschen pädagogischen Schriften ist wiederholt die Frage aufgeworfen worden, ob nicht die *Erziehung deutscher Jugend an Auslandsschulen* mit starkem oder gar überwiegendem Besuch nichtdeutscher Schüler ernste Entwicklungsfragen aufwerfe. Die zu enge und frühe Berührung mit einer fremden Kultur müsse, so überlegte man, eine volksverbundene Entwicklung von Geist und Seele beeinträchtigen und grundsatzlose Kosmopoliten heranbilden. Eines ist daran richtig, daß Auslandsschulen für die Entwicklung einer chauvinistisch-nationalistischen Gesinnung, die so viel Leid über die Menschheit gebracht hat, kein geeigneter Boden sind. Die Schüler lernen die nationalen Gedanken ihres Volkes kritisch durchdenken und sachlich sich selbst und Fremden gegenüber vertreten. Gleichzeitig lernen sie aber auch, daß eine andere Auffassung ebenso begründet sein kann wie

die eigene und daß die sittlich gerechtfertigte Haltung weder in der Preisgabe des eigenen noch in der gewaltsamen Unterdrückung des fremden Standpunktes bestehen kann, sondern nur in gerechtem Ausgleich. Daher erscheint es nicht unangemessen, die gemeinsame Erziehung deutscher und fremder Jugend an den deutschen Schulen im Ausland als eine *Vorleistung im Sinne des Integrationsgedankens* zu bezeichnen, der heute die Völker Europas vor weiteren Verhängnissen schützen soll. In diesem Sinne wurde an der Deutschen Schule in Sofia auch der französische Unterricht in einigen Stunden der Oberstufe in die Hand eines Franzosen gelegt mit dem ausdrücklichen Auftrag, an einer Erörterung von Fragen nicht vorbeizugehen, bei denen die Auffassung seines Volkes von der deutschen oder bulgarischen abweiche.

Die weltoffene Erziehung an den deutschen Schulen in Bulgarien fand nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch bei den Behörden volle Anerkennung. Bei der Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Deutschen Schule in Sofia sprach der Staatssekretär des bulgarischen Unterrichtsministeriums folgende Worte:

„Das bulgarische Kultus- und Unterrichtsministerium hat an dieser Schule ein besonderes Interesse genommen, weil seit den ersten Jahren ihres Bestehens Kinder bulgarischer Bürger von ihr aufgenommen und erzogen worden sind. Mit besonderer Freude kann ich hier unterstreichen, daß *unsere Jugend an dieser prächtigen Schule im Geiste unserer nationalen und kulturellen Aufgaben erzogen wird.* Die religiöse und sittliche Erziehung, die unserer Jugend hier zuteil wird, befriedigt unsere Anforderungen vollkommen. Die Bildung, die hier gegeben wird, ist auf gesunde und wissenschaftliche Grundlagen gestellt."

Und der bulgarische Ministerialvertreter bei der ersten deutsch-bulgarischen Reifeprüfung an der gleichen Schule im Jahre 1932 führte aus:

„Neben der gründlichen Kenntnis der heimatlichen Wissenschaft und Kultur haben die bulgarischen Reifeprüflinge dieser Lehranstalt reichlich Gelegenheit gehabt, sich auch mit dem schöpferischen Geiste eines großen Volkes, wie es das deutsche ist, vertraut zu machen. Aus diesem gegenseitigen Kennenlernen auf dem Gebiet der Wissenschaft und Kultur können wir Bulgaren nur Nutzen ziehen, der uns in unserer eigenen Entwicklung weiter fördern wird. Dieser Weg der kulturellen Annäherung an eine große Nation rechtfertigt das *Vorhandensein der Deutschen Schule in Sofia.* Sie ist für uns Bulgaren von großer Bedeutung."

Das Werturteil der Öffentlichkeit über eine Schule gründet sich in erster Linie auf das Maß von Bildungswerten, die sie vermittelt. Nicht minder wichtig aber ist die seelische Bindung, die sie und ihre Schüler verknüpft. Diese hängt ganz von den Lehrern ab. Der *Lehrkörper einer Auslandsschule* setzt sich durchwegs aus nahezu gleichaltrigen, für den anspruchsvolleren Dienst im Auslande besonders ausgesuchten jungen Kräften zusammen. Das Bewußtsein, vor eine den normalen Schuldienst übersteigende Aufgabe gestellt zu sein, Vaterland und Beruf, deutschen Geist und deutsche Kultur im Auslande zu vertreten, den Auslandsdeutschen und den Eltern der fremdstaatlichen Schüler Berater und Helfer zu sein: dies alles läßt den Auslandslehrer über sich hinauswachsen. In dieser erhöhten Berufsauffassung lag in Verbindung mit der Schülerauslese der Schlüssel zu den unterrichtlichen und erziehlichen Leistungen der Lehrkräfte. Aber nicht nur im Bereich des Lehrplans, sondern gerade auf Gebieten, die im Lehrplan nicht vertreten sind, aber den Schüler erst ganz erfassen, weil sie seinem individuellen Betätigungsdrang

und seinen natürlichen Anlagen freie Entfaltung ermöglichen, wie Musik und Literatur, künstlerisches und handwerkliches Schaffen, Sport und Spiel, besinnliches und fröhliches Wandern und ehrfurchtsvolles Sichversenken in die kulturellen und geschichtlichen Denkmäler der Vergangenheit: gerade auf diesen Gebieten öffnet sich dem Auslandslehrer je nach seiner eigenen Neigung und Befähigung die Möglichkeit, unter selbstloser Hingabe seiner Freizeit die besondere Liebe und eine *vertrauensvolle Aufgeschlossenheit der Jugend* zu gewinnen. Es war kein ungewohntes Bild, wenn am Schlusse des Schuljahres Schüler und Schülerinnen der unteren und mittleren Klassen der deutschen Schulen in Bulgarien weinend auf dem Schulhof standen, nicht wegen eines schulischen Mißerfolges, sondern in kindlichem Schmerz über die mehrmonatige Trennung von den geliebten Lehrern.

Es ist nicht möglich, auf knappem Raum ein erschöpfendes Bild der außerordentlich vielgestaltigen Betreuung der Schüler außerhalb der eigentlichen Schulstunden zu entwerfen. Nur einiges sei erwähnt. *Chor und Schulorchester* waren zu solcher Höhe entwickelt, daß sie sich an anspruchsvolle Werke wie Pfitzners Christelflein heranwagen konnten. Aus dem pflichtmäßigen Werkunterricht erwuchs der freiwillige *Flugmodellbau* und aus diesem der *Segelflugzeugbau.* In *sportlichen Wettkämpfen* mit bulgarischen Schulen waren die deutschen Schulen fast stets in der Spitzengruppe und häufig Sieger. *Schauspielerische Begabungen* fanden alljährlich bei den Schulfesten Gelegenheit zu mannigfaltiger Betätigung.

Das Bild der kulturellen Ausstrahlungen der deutschen Schulen in Bulgarien wäre unvollständig, würde nicht auch die Verbreitung der Sprache durch *abendliche Sprachkurse* erwähnt, die von zahlreichen Erwachsenen aller Berufe, aber auch von Schülern der oberen Klassen der bulgarischen höheren Schulen gern besucht wurden.

Äußerlichkeiten, die in der Heimat bei der Wertschätzung einer Schule durch die Öffentlichkeit weniger Beachtung finden, wie *Höflichkeit des Personals und der Schüler gegenüber fremden Besuchern,* Ausstattung und *Gepflegtheit von Gängen und Räumen,* besonders auch der Sprech- und Wartezimmer, vor allem aber *Haltung und Auftreten der Lehrerschaft* spielen im Auslande eine gewichtige Rolle. Wer als Auslandslehrer innerhalb oder außerhalb der Schule gegen die im Gastlande herrschenden Auffassungen verstößt, Privatstunden oder anderem Nebenverdienst nachzujagen gezwungen ist, wer, obwohl Sendbote deutscher Kultur, kulturellen Veranstaltungen mit Rücksicht auf sein unzureichendes Einkommen fernbleiben und in zweitrangigen Gaststätten verkehren muß, wer Einladungen annimmt, ohne sie mit landesüblichen Aufmerksamkeiten erwidern zu können, *der schädigt das Ansehen seines Landes* mehr, als eine noch so gewissenhafte Erfüllung der beruflichen Pflichten wettzumachen vermag. Daraus ergibt sich, daß *ohne angemessene Besoldung* kein Auslandslehrer seiner verantwortungsvollen Aufgabe voll gerecht werden kann. Der deutsche Lehrer hat im Ausland *eine Mission für sein Land* zu erfüllen, und seine Besoldung sollte daher auch unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Erst gegen Ende der zwanziger Jahre war der Reichsschulfonds so ausgestattet, daß er mit der stürmischen Entwicklung der deutschen Auslandsschulen Schritt zu halten und Unterstützungen zu gewähren vermochte, die auch eine ausreichende Lehrerbesoldung ermöglichten. An den deutschen Schulen in Bulgarien wurden durch den Verwaltungsausschuß die Lehrergehälter auf einen vollkommen befriedigenden Stand gebracht.

Das hat durch eine von äußeren Sorgen freie Hingabe der Lehrer an ihre Aufgabe sich bezahlt gemacht. Die Lehrer waren in der Lage, in den Vorständen der deutschen und deutsch-bulgarischen Vereine tatkräftig und leitend mitzuarbeiten und am Gesellschaftsleben einen angemessenen Anteil zu nehmen. Dabei entwickelten sich freundschaftliche *Verbindungen zu führenden Familien des Gastlandes,* die in der Richtung des kulturpolitischen Auftrags der deutschen Lehrerschaft lagen.

Abschließend sei eine kurze *Übersicht über die ehemaligen deutschen Schulen in Bulgarien* gegeben:

Schulort	Schulart	Schülerzahl Reichs- u. Volksdeutsche	Bulgaren u. fremde Staatsangehörige	Gesamtzahl
1. Sofia gegr. 1887	Kindergarten Grundschule Progymnasium Reformrealgymnasium	145	1020	1165
2. Plowdiw gegr. 1901	desgleichen	12	333	345
3. Warna gegr. 1926	desgleichen (Gymnasium i. E.)	6	275	281
4. Burgas gegr. 1927	desgleichen (Gymnasium i. E.)	8	226	234
5. Russe gegr. 1883	desgleichen (aber Handelsgymnasium)	18	328	346
6. Skoplje gegr. 1941	desgleichen (Gymnasium i. E.)	?	?	250 (1943/44)

Im Schuljahr 1942/43 betrug die Gesamtschülerzahl rund 3000. Hiervon besaßen rund 250 die deutsche, der Rest die bulgarische oder eine andere Staatsangehörigkeit.

Bis zur Auflösung der Schulen sind *rund 500 Reifezeugnisse* erteilt worden.

Ehemalige Schüler der deutschen Schulen fanden sich in fast allen Ministerien und sonstigen Verwaltungsbehörden, in den Kommandostellen des Heeres, unter den Abgeordneten des bulgarischen Landtages, in den Lehrkörpern der Hochschulen und in leitenden Stellen der Wirtschaft.

Weitere Ergebnisse und Angebote im Bereich des frühen Lernens

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Es ist gut, wenn nicht nur schulorganisatorische Fragen, sondern auch rein pädagogische Belange weite Kreise der Elternschaft bewegen. Das war so bei der Diskussion um die Leselernmethoden, um die es stiller geworden ist, da sie sich zum Teil verlagert hat in das Für und Wider um die Probleme des Frühlesens und -lernens überhaupt. Dabei ergab sich, daß die neue Auseinandersetzung eine nachträgliche Bestätigung des ganzheitlichen Leselernweges im Streitgespräch der ersten Runde erbrachte.

Da beide Bereiche sehr bald einer gewissen Publizität verfielen, bestand für sie die Gefahr, in ihren sachlichen Argumenten verwaschen und mißverstanden zu werden. Das ist bei der angeblich „stillen Revolution der Kleinsten" nicht viel anders als bei den oft zu pauschal gesehenen methodischen Fragen des Lesenlernens. Hier hat das Prinzip weitgehender Differenzierung im Unterricht befriedigende Lösungen ermöglicht. Im andern Fall hat sich der umstrittene Bereich des frühen Lesenlernens zur Diskussion einer Früherziehung überhaupt erweitert.

Kaum mehr zu übersehen sind die Publikationen in der Fach- und Tagespresse hierzu, von breitgetretenen Phrasen bis zur ernsthaften wissenschaftlichen Argumentation. Mahnende Worte und vielerlei Bedenken zu Fragen der Früherziehung füllen die Seiten eines Sonderheftes der Zeitschrift „Unsere Jugend" des Ernst Reinhard Verlages, München, in dem von ärztlicher, psychologischer und psychotherapeutischer Seite Stellung bezogen wird. Noch einen Schritt weiter geht in einem der nächsten Hefte Gertraud *Kietz* in einer eindeutig konträren Beweisführung, vor allem gegen den Lesebeginn im 2. und 3. Lebensjahr: „Zur Frühlesepropaganda — ein Angriff — keine Verteidigung". Mancherlei Fragezeichen setzt auch Frau Prof. *Küppers* in ihrem vielbeachteten Beitrag in der F.A.Z.: „Sollen kleine Kinder lesen lernen?" Ihr erscheint eine verfrühte Einführung von Kulturtechniken unnötig und problematisch. Wir sollten vielmehr darauf bedacht sein, neben der Rationalität das humane Potential zu entfalten. Dazu gehöre, daß wir das Leistungsprinzip nicht in den Kindergarten hineintragen, den Leselernprozeß nicht in die Hand der Eltern zurückgeben und nicht eingehen auf das Spiel mit der Angst vor der Dummheit. — In der gleichen Zeitung befaßt sich an anderer Stelle Irmgard *Andreae* unter dem Titel „Reklamesprüche als Kinderlektüre" mit Bedenken mehr praktischer Art. Sie setzt sich dabei kritisch mit dem bisher vorhandenen Leselernmaterial auseinander, wie auch wir es in Heft 3/68 darzustellen versuchten. Ihre Forderung ist: „Sollen Kleinkinder, die man lesen gelehrt hat, nicht nur auf den Abfallhalden der Konsumgesellschaft zwischen den Sprachtrümmern der Werbesprüche und Schlagzeilen aufwachsen, dann brauchen wir für sie Bücher — eine ganz neue Literatur, die anders aussehen muß als die herkömmlichen Bilderbücher, die auf die Vermittlung des vorlesenden Erwachsenen zählen konnten." In der hierauf entstandenen lebhaften Diskussion zu den Lehrmaterialien ließ sich auch eine Stimme zu unseren Gunsten vernehmen: „. . . Folgenden Weg fand ich gangbar: 1. Die großen Wortbildkarten zur Fibel „Ina und Udo", nach der sicheren Beherrschung des Wortschatzes. 2. Die Fibel „Ina und Udo" mit den dazugehörigen Leseübungen in „Kasperle und die Kinder" als sich die Notwendigkeit einer Synthese zeigte."

Dieser Weg ist inzwischen auch in verschiedenen Kindergärten deutscher Schulen im Ausland beschritten worden. Kurt *Nehling* berichtet hierzu von den Ergebnissen an der Deutschen Schule Porto/Portugal: „Unter Bezugnahme auf Ihre Artikel in DdLiA 2-4/68 möchte ich Ihnen mitteilen, daß an der DS zu Porto seit acht Jahren die zehn ersten Fibelbogen von „Ina und Udo" mit gutem Erfolg bereits im Kindergarten vorweggenommen werden. Dabei zeigten sich folgende Vorteile:

1. Die Kindergärtnerinnen — und später die Lehrer der ersten Klasse — können sich auf einen fest umrissenen Wortschatz stützen.

2. Das ganzheitliche Lesen bereits im Kindergarten läßt dem Lehrer der 1. Klasse mehr Zeit für den eigentlichen Sprachunterricht (döppelter Lehrplan!).
3. Das frühere Lesenlernen erweitert die Möglichkeit zu gerechterer Auslese.
4. Es fördert das lautreine Sprechen.
5. Außerschulische Helfer haben Gelegenheit, anhand der Fibelbogen den Erwerb des Deutschen zu unterstützen.
6. An der DS Porto geschieht das Lesenlernen in der Landessprache nach der synthetischen Methode. Auch die portugiesischen Kollegen stellten nach der Einführung des ganzheitlichen Vorkurses weniger Schwierigkeiten und größere Lernerfolge fest."

Auch da, wo bisher vorsichtige Zurückhaltung geübt wurde, soll nun ohne jeden Zwang der Versuch gewagt werden. Dazu wird uns von der Deutschen Schule Helsinki/Finnland geschrieben: „Wir wollen ab Herbst 69 in unserer Schule folgenden Versuch durchführen: Wir hängen unsere 50 Wortbildkarten in den Kindergärten auf, wo der Wortschatz an Hand der Bilder erarbeitet wird, ohne auf das Schriftbild besonders hinzuweisen. Im Frühling wollen wir sehen, ob sich das Schriftbild auch schon eingeprägt hat und ob wir dann im 1. Schuljahr mit diesen Kindern rascher vorwärtsgehen können und früher zur Analyse und zum rechten Lesen kommen, was natürlich erfreulich wäre; denn wir arbeiten doch ziemlich in Zeitdruck."

Im Doppelheft 8-9/68 der „Blätter für Lehrerfortbildung — Das Seminar" (Ehrenwirth, München) unternimmt eine Reihe namhafter Pädagogen den Versuch, von der theoretischen Erörterung weg zu praktischen Vorschlägen zu kommen, wobei *Lückert* über „Sprachentwicklung und Lesenlernen" schreibt, *Knauer* „Lesenlernen im Kindergarten" als ein erfolgreiches Unternehmen darstellt, *Karnick* das Thema „Kinder kommen zur Schule und können lesen" mit seinen notwendigen Konsequenzen erörtert, *Schwartz* „Ergebnisse der Diskussion um den Erstleseunterricht" von seiner Sicht aus noch einmal zusammenfaßt, *Brachold* die Frage „Lesenlernen und Leseschrift" zugunsten der „Prima" entscheidet und Hilde *Sedlaczek* durch den schulpraktischen Beitrag „Pause" die umstrittenen Theorien in einem Unterrichtsbeispiel transparent werden läßt.

Der Beitrag von Buehl in Heft 11/68 der gleichen Zeitschrift „Das Bilderlesebuch zum vorschulischen Lesenlernen" zielt auf eines der neuen Arbeitsmittel hin und bespricht Prof. *Lückerts* Neufassung seines Lehrgangs in den bei Klett, Stuttgart, und Maier, Ravensburg, erschienenen Bücher „Lesen 1" und „Lesen 2", je 96 S., 48 vierfarbige Illustrationen von Klaus Winter und Helmut Bischoff, mit Lernspiel und Elternbrief, Gl. DM 14,80. Kritisch durchleuchtet wird der erste Band auch von Prof. Muth in Heft 2/69 „Neue deutsche Schule", Essen. — Mit 82 Substantiven hat Lückert wohl das rechte Maß getroffen, um das Kind qualifiziert in die zweite Phase des Leselernprozesses, das Durchgliedern der Wortgestalten, eintreten zu lassen. Die Auswahl der Wörter aus den verschiedenen Sachbereichen entspricht ungefähr der unseres Fibelwortschatzes. Über das methodische Prinzip des Wort-Bild-Zusammenhanges hinaus ist eine weitere Steigerung durch verstärkte Orientierung am Wortbild nicht vorgesehen. Für die Künstler war die bildliche Darstellung vor allem der anatomischen Begriffe wie Auge,

Bauch, Rücken u.a. nicht ohne Schwierigkeiten. Durch die Größe der Buchstaben sind manche Wörter bis zu 20 cm breit und für das kindliche Auge wohl mit einem Blick nicht erfaßbar. Das Gleiche gilt für die Sätze des 2. Bandes. Sind die handelnd auftretenden Fibelkinder eindeutig genug typisiert, um auf allen Seiten die rechte Namenszuordnung zu ermöglichen? Ein geschickt aufgebautes Spiel mit Wortkarten zum Sätzebilden soll das „Einspielen" einfacher Satzmuster erleichtern und die Sprachentwicklung fördern. — Ein dritter Band wird erwartet, dazu ein Lesekasten mit 300 Teilen.

Selbstverständlich beschäftigt die Welle des Frühlesens die einschlägige Industrie, die Lesespiele und dergleichen produziert, von denen wir einige schon in den Beiträgen von 1968 besprochen haben. In Ergänzung dazu seien folgende Neuerscheinungen herausgestellt: „L e s e l e r n s p i e l" — propädeutisches Lesen für Kindergarten, Schulkindergarten und Familie von Bernhard *Schreiber*, Turmverlag Steufgen und Sohn, Düsseldorf, Preis DM 17,50. Es ist ein 33x29x4 cm großer, bunter Karton mit 10 bunten Wortbildkarten zu je 12 Wortbildern, 10 perforierten Wörterkarten für die weiteren Leseschritte und einem Abdeckblatt. Die 120 Begriffe sind auf den einzelnen Kartons zu Sachgruppen zusammengefaßt. In einer Anleitung werden die notwendigen Einzelschritte und Spielmöglichkeiten erläutert. Methodisch bleibt der Lehrgang im Bereich des Einzelwortes, dessen Zergliederung und Ergänzung vom Kind versucht werden kann. Als Schrift wurde eine 28 Punkt Gemischt-Antiqua im Gleichzug (Grotesk) verwendet.

„K o m m w i r l e s e n" heißt das von Otto *Schmaderer* in der Reihe der Ravensburger Spiele herausgebrachte Leselernspiel, geeignet für vorschulpflichtige Kinder, Kindergartenkinder, Schulanfänger, leseschwache Kinder der ersten Schuljahre und Kinder einer Sonderschule. Es hofft also auf einen breiten Interessentenkreis und bietet seine 6 Bildtafeln mit je 9 Begriffen ebenfalls in einem bunten Karton an, dazu 54 Bild-, 54 Wort- und 54 Buchstabenkarten mit einer Anleitung zum Preis von DM 8,50 an. Das Spiel — die Begriffe sind hier bunt durcheinandergewürfelt — ermöglicht eine angemessene Steigerung der Schwierigkeitsgrade notwendiger Zuordnungen und möchte für die Kinder im gegebenen Wortbereich auch die Analyse und Synthese erreichen, wie dies vor allem auch im „L e s e l o t t o" — Buchstabenlotto — (DM 6,80) und in der Fibel von Dick *Bruna* „A l l e r l e i v o n A — Z" (DM 9,80) angestrebt wird. In allen drei Verlagsnummern (Otto Maier, Ravensburg) wird als Schrift unsere „Prima" verwendet.

Das umfangreichste und teuerste Leselernspiel, die „L e s e l e i t e r" von Prof. *Correll*, erschien 1968 im Georg Westermann Verlag, Braunschweig. Es kostet DM 88,— und bietet in seinem großen, bunten Karton mit vielen Einzelteilen ein komplettes Programm von annähernd 5000 Lernschritten in 52 Lektionen mit 130 farbigen Folienbildern, 22 Kartons mit Wörtern, Silben, Buchstaben und Sätzen sowie einem Begleitheft für die Hand der Eltern. Der Leseleiter liegt derselbe Lehrgang zugrunde wie der Correllschen Lesemaschine (s. Heft 3/68), die das Kind ohne Erwachsenenhilfe betätigen kann, während die Durchführung des Lehrgangs mit der Leseleiter nicht ohne solche Hilfe auskommt. Hier ist der Stoff in 5000 winzige Schritte programmiert, von denen ein Kind in 20 Minuten etwa 60 bewältigen kann. Der Schwierigkeitsgrad ist so gehalten, daß über-

wiegend Erfolgsaussichten bestehen, so daß die Gefahr einer bloßen Dressur vermieden werden kann. Allerdings erfordert der Lehrgang ein individuelles Eingehen auf die Fähigkeiten des Kindes und kann deshalb nur für ein einzelnes, höchstens aber für zwei oder drei Kinder verwendet werden. Den Eltern wird empfohlen, sich zu einer Lesegemeinschaft zusammenzutun. Zur Verwendung im schulischen Bereich ist dieses Spiel nicht gedacht.

Wie in Westermanns „Pädagogische Beiträge", Heft 3 und 11/68 zu lesen ist, hat auch Ingo, der Sohn des Dozenten *Krüger* in Flensburg, das Lesen mit der Leseleiter gelernt. Sein Vater hat das humorig dargestellt: „L e s e n l e r n e n m i t d r e i e i n h a l b" und „L e s e n l e r n e n m i t v i e r e i n h a l b". Jenseits einer nicht endenwollenden Diskussion werden Berichte über Ergebnisse aus der Praxis gern gelesen, besonders wenn es sich um eindeutige Erfolge handelt wie hier, wo das Kind bis zum 5. Lebensjahr zu erstaunlicher Lesefertigkeit kam und auch ein entsprechendes Lesebedürfnis entwickelte. Nicht jedes Kind wird ein solches Ergebnis erreichen, und Differenzierung der Anforderungen wird auch hier kennzeichnend sein. Ist es doch eine sich stark wandelnde Welt, in die unsere kleinen Leser hineinwachsen und mit der sie sich selbst wandeln. Aufschlußreich dazu der Vergleich, mit dem Krüger seine Ausführungen beschließt: „Als im Jahre 1835 die erste Eisenbahn von Nürnberg nach Fürth fahren sollte, da gab es bekanntlich die schlimmsten Befürchtungen: krank würde man werden durch diesen Qualm, schwindlig in diesem rasenden Ungetüm, befallen mit Nervenleiden bei 26 Stundenkilometern und überhaupt binnen kurzem als Passagier in einem solchen Blitzwagen nur noch den Leichenträger interessieren. Ein Glück, der Zug fuhr trotzdem ab, und Menschen sitzen heute in Raketen. — Man muß sich einmal die Mühe machen, nach Frühlesern zu forschen, die ein hohes Alter erreicht und nicht an Stoffwechselkrankheiten oder Krebs gelitten haben!"

Lassen wir zum Schluß dieses zweiten Beitrages noch einen unserer führenden Pädagogen zu Wort kommen. Unvoreingenommen und von hoher Warte aus gesehen kommt schon 1967 Andreas *Flitner* in seinem bedeutsamen Beitrag „D e r S t r e i t u m d i e V o r s c h u l e r z i e h u n g" („Zeitschrift für Pädagogik", Heft 6/67, Beltz, Weinheim) zu der Schlußfolgerung: „Es ist zu hoffen, und es sind Anzeichen dafür vorhanden, daß sich eingangs genannte Bewegung von ihren publizistischen Erfolgen nicht auf die sensationellen Seiten ihres Vorstoßes, auf Wiegen-Experimente und Babylesen festlegen läßt, sondern ernsthafte Formen einer frühen Bildungsförderung erarbeitet, die sich in ein ausgewogenes Programm einer Gesamtförderung des Kindes einfügen."

Lassen Sie uns im letzten Beitrag des nächsten Heftes einen Blick werfen auf neueste Bestrebungen, auf Versuche und Materialien dazu, die mit dem Begriff Vorschulförderung gekennzeichnet sind.

Überblick über das ägyptische Bildungswesen

Von Benno Kolberg, Kairo

I. Allgemeine Entwicklung

1. Entwicklung der Bevölkerung

Die Bevölkerung der Vereinigten Arabischen Republik (Ägypten) betrug bei der Zählung 1960 insgesamt 25 984 000 Einwohner. 1965 waren es 29 620 000, und jetzt sind es über 30 Millionen Einwohner. Die jährliche Zuwachsrate beträgt ungefähr 2,8 % (annähernd 800 000 Menschen). Die Ursache hierfür liegt hauptsächlich in der Verringerung der Kindersterblichkeit durch den Aufbau einer modernen Gesundheitsfürsorge. Es ist daher ein besonders starker Anteil an Kindern unter 16 Jahren, fast 50 % der Gesamtbevölkerung, zu beobachten. Da das Kulturland ohnehin schon überbevölkert ist, wirkt sich die Zunahme der Bevölkerung besonders in den Städten aus.

Die Gesamtbevölkerung setzt sich zusammen aus ungefähr 62 % Bauern, 37 % Stadtbewohnern und 1 % Beduinen. Das Niltal und das Delta haben eine Bevölkerungsdichte von 724 Einwohnern pro Quadratkilometer.

Zwei Drittel der ägyptischen Männer und neun Zehntel der Frauen waren 1960 noch Analphabeten. Der überwiegende Teil der Arbeitskräfte hat niemals irgendeine Art der Berufsausbildung kennengelernt. Dies gilt für einen großen Prozentsatz der Industriearbeiter, den überwiegenden Teil des Sektors der persönlichen Dienstleistungen (Hausdiener, Schuhputzer usw.) und nahezu 100 % der Fellachenbevölkerung.

Um diese Mängel zu beseitigen und Ägypten in einen modernen Staat umzuwandeln, ist eine allgemeine Schulung und praktische Ausbildung nötig.

2. Entwicklung des Bildungswesens

Nach der Revolution im Jahre 1952 wurden die Schulpflicht für die Grundschule und allgemeine Schulgeldfreiheit eingeführt, um allen Staatsbürgern ein Minimum an Bildung zu vermitteln. Überall in den Städten und Dörfern wurden im Laufe der Jahre neue Schulbauten errichtet, in den größeren Städten verschiedene Institute und Universitäten und in den Industriezentren Ausbildungsstätten für Lehrlinge gegründet.

Im Jahre 1951 besuchten 40 % der Kinder die Grundschulen; der Prozentsatz stieg 1961 auf 88 % und hat in einigen Gegenden schon 100 % erreicht. Die Anzahl der Studenten stieg in den letzten 15 Jahren um mehr als das Dreifache.

Da an den Mittel- und Oberschulen nicht überall genügend Plätze vorhanden sind, gibt es noch staatlich anerkannte Privatschulen, die ein Schulgeld erheben dürfen. Das Bildungsstreben der Bevölkerung, besonders der mittleren und gehobenen Schichten, ist beachtlich, so daß ein starker Andrang an allen Privatschulen herrscht. Besonders ausgeprägt ist das bei den Auslandsschulen, weil deren schulisches Niveau überdurchschnittlich ist.

II. Aufgliederung des Bildungswesens

<table>
<tr><td colspan="2">Universität und Hochschule</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>3 Jahre Oberschule (Secondary school)</td><td>Technische Hochschulen
Lehrer-Bildungsanstalten</td></tr>
<tr><td colspan="2">3 Jahre Mittelschule (Preparatory school)</td></tr>
<tr><td colspan="3">6 Jahre Grundschule (Primary school)</td></tr>
</table>

1. Grundschule (Primary school, ibtidi)

Die Grundschule ist für alle Kinder vom 6. bis zum 12. Lebensjahr obligatorisch. In dieser Stufe gibt es eine allgemeine Erziehung mit besonderer Betonung des Arabischen, des Rechnens und der Grundkenntnisse in Naturkunde. Die Schüler sollen mit einem Allgemeinwissen ausgestattet werden, das sie befähigt, einem höhersteigenden Schulzweig folgen oder eine Lehrstelle antreten zu können. Nach dem 6. Schuljahr findet eine Prüfung statt, deren Bestehen die Voraussetzung für den Besuch der Mittelschule ist. Von den 3,3 Millionen Grundschülern waren 1965 ungefähr 280 000 Jungen und 150 000 Mädchen in der 6. Klasse. Ungefähr 45 % von diesen gingen zur Mittelschule über.

2. Mittelschule (Preparatory school, adadi)

Diese Stufe umfaßt drei Schuljahre. Schüler, die die Abschlußprüfung der Grundschule bestanden haben, dürfen in diese Schule gehen. Außer den allgemeinen Lehrfächern wird eine Fremdsprache gelehrt, meistens Englisch, in einigen Schulen aber auch Französisch oder Deutsch.

Nach dem 9. Schuljahr findet wieder eine Prüfung (adadia) statt. Wer diese Prüfung bestanden hat, darf anschließend die Oberschule besuchen. Fast 40 % der Schüler gingen in den letzten Jahren zur Oberschule weiter.

3. Oberschule (Secondary school, thanui)

Auch diese Stufe hat drei Schuljahre. Sie soll die Schüler auf den Besuch der Universitäten oder ähnlicher Institute, einschließlich der Militärakademien, vorbereiten. Es werden zwei Fremdsprachen gelehrt, eine als Hauptfach (meistens Englisch), die zweite als Nebenfach (Französisch oder Deutsch). Die Oberschule ist in einen naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig gegliedert. Die

Fächerteilung erfolgt nach dem ersten Oberschuljahr. Im naturwissenschaftlichen Zweig entfällt ungefähr die Hälfte aller Stunden auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, während im sprachlichen Zweig diese Fächer vollständig fortfallen und dafür verstärkt die Fremdsprachen und einige Stunden Philosophie, Logik, Psychologie und Soziologie unterrichtet werden. Die bestandene Prüfung nach dem 12. Schuljahr (thanuia) berechtigt zum Besuch einer ägyptischen Universität. Die Anforderungen im naturwissenschaftlichen Zweig sind sehr hoch, so daß trotz großen Fleißes kaum die Hälfte der Schüler diese Prüfung besteht. Von ungefähr 70 000 Schülern und Schülerinnen der letzten Oberschulklassen gingen anschließend annähernd 30 000 zur Universität über; das heißt, daß fast jeder, der die Prüfung bestanden hat, zur Universität geht.

4. Universitäten, Hochschulen und Militärakademien

Im Jahr 1964/65 waren an den ägyptischen Universitäten 127 808 Studenten eingeschrieben, von denen 68 308 (53,4 %) an den Fakultäten für Kunst und Geisteswissenschaften und 59 500 (46,6 %) an den naturwissenschaftlichen Fakultäten studierten. Von diesen Studenten graduierten 16 096; davon 10 535 (65,5 %) in den geisteswissenschaftlichen und 5 561 (34,5 %) in den naturwissenschaftlichen Fächern. Verglichen mit der Gesamtbevölkerung steht damit die V.A.R. (Ägypten) mit der Anzahl der graduierten Studenten an der 4. Stelle aller Länder. Das Studium dauert normalerweise 4 Jahre, das Studium der Medizin 6 Jahre, der Technik und Veterinärmedizin 5 Jahre.

a) Universitäten

El-Ashar-Universität in Kairo. Diese Universität ist über 1000 Jahre alt und damit eine der ältesten Universitäten der Welt. Ursprünglich hatte sie nur drei Fakultäten: Theologie (usul el-din), Islam-Jurisprudenz (sharia') und Arabisch. Seit 1962/63 gibt es außerdem noch die Fakultäten für Landwirtschaft, Handel, Wirtschaftswissenschaften, Medizin und ein Mädchen-Kolleg für Islamik. Es studieren an dieser Universität ungefähr 7500 Studenten.

Kairo-Universität, 1908 gegründet. Die Kairo-Universität ist die größte von allen und umfaßt folgende Studiengebiete: Medizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Pharmazie, Rechtswissenschaft, Arabistik, Sprachwissenschaften (u. a. Germanistik), Künste, Wirtschaft, Landwirtschaft und Naturwissenschaften. Studentenzahl: ungefähr 39 000.

Alexandria-Universität, 1942 gegründet. Studentenzahl: ungefähr 25 000.

Ain-Shams-Universität in Kairo, 1950 gegründet. Studentenzahl: ungefähr 30 000.

Assiut-Universität, 1957 gegründet. Studentenzahl: ungefähr 5000.

b) Hochschulen

Lehrerbildungsanstalten für die Lehrer an Grundschulen. Zur Aufnahme in diese Institute wird das Abschlußzeugnis der Mittelschule verlangt. Die Studienzeit beträgt 4 Jahre; die Tendenz besteht aber, die Zeit auf 5 Jahre zu verlängern. Die Lehrer an Mittel- und Oberschulen benötigen ein Fachstudium an der Universität (aber nur in einem Fach). Um den allgemeinen Lehrermangel zu

beheben, werden auch andere Absolventen der Universitäten als Lehrer verpflichtet.

Sieben Institute für Landwirtschaft, darunter eines speziell für Baumwolle.

Elf Institute für Technik. Eines davon, das Polytechnikum in Heluan bei Kairo, ist eine Stiftung der Bundesrepublik und hat ungefähr 50 deutsche Fachkräfte für den Unterricht.

Sechs Institute für Handel.

Ein Institut für Sprachen.

Acht Institute bzw. Kollegs der Künste: Malerei, Bildhauerei, Graphik, Dramatik, Theater, Musik, Ballett, Film.

Ein Institut für Sozialarbeit.

Ein Institut für gehobenen Bürodienst.

1964/65 belief sich die Zahl der eingeschriebenen Studenten an den Hochschulen auf 27 419, von denen 3705 graduierten.

c) Militärakademien

In fünf Militärakademien werden die zukünftigen Offiziere ausgebildet. Es gibt eine allgemeine Militärakademie, eine Akademie für Luftfahrt, eine Marineakademie, eine Akademie für Militärtechnik und eine Polizeiakademie.

5. Berufsschulen und Lehrlingsausbildung

Für die moderne Technik und den wachsenden Bedarf der entstandenen Industrie werden viele Facharbeiter gebraucht. Zahlreiche Berufsschulen wurden gebaut, um einen Stamm guter Arbeiter auszubilden. Die industrielle Ausbildung ist für junge Leute zwischen 14 und 19 Jahren vorgesehen, die das Mittelschulzertifikat haben. Im ersten Jahr findet eine allgemeine Ausbildung statt, die das theoretische Wissen vervollständigt. In den folgenden zwei Jahren erfolgt die Ausbildung auch auf den Farmen und in den Fabriken, wo die Lehrlinge speziell an den Maschinen und Geräten ihrer zukünftigen Tätigkeit ausgebildet werden. Die Ausbildungsstätten befinden sich in den Hauptindustriegebieten und umfassen folgende Industriezweige: Mineralogie, Petrologie, Metallurgie, chemische Industrie, Maschinenbau, Spinnerei und Weberei, Nahrungsmittelindustrie, Baumaterialien, Kleinindustrie und Elektrizitätserzeugung. Die Ausbildung an diesen Schulen führt zu einer gehobeneren Stellung, die in Europa der eines Facharbeiters oder Meisters entspräche.

6. Auslandsschulen

In Ägypten gibt es eine große Anzahl Auslandsschulen, die einen guten Ruf haben. Neben 13 italienischen, 57 von katholischen Ordensleuten geführten und zahlreichen anderen Schulen gibt es drei deutsche Schulen mit fast 2500 Schülern.

1. Die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo wurde bereits 1873 gegründet und hat heute über 800 Schüler und Schülerinnen Die Schule führt nach dem vorangegangenen zweijährigen Besuch des der Schule angegliederten Kindergartens in 13 Jahren zum deutschen Abitur im naturwissenschaftlichen und sprachlichen B-Zweig, während der A-Zweig in 12 Jahren bis zum naturwissen-

schaftlichen ägyptischen Abitur führt. Eine beachtliche Zahl von ägyptischen Schülern macht ein Jahr nach der ägyptischen Abschlußprüfung das deutsche Abitur, um an einer ausländischen Universität studieren zu können.

2. Die deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo, 1904 gegründet, besuchen über 700 Schülerinnen, zum größten Teil Ägypterinnen. Sie müssen auch zuerst zwei Jahre lang den Schulkindergarten besuchen, können dann nach dem 10. Schuljahr eine deutsche Prüfung („Mittlere Reife") machen und sich danach für den naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Zweig entscheiden, der zum ägyptischen Abitur führt.

3. Die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria, gegründet 1882, entspricht etwa in Größe, Aufbau und Gliederung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo.

III. Unterrichtsprogramm und Prüfungssystem

1. Unterrichtsprogramm ägyptischer Schulen

Das ägyptische Unterrichtsprogramm ist nach englischen und französischen Vorbildern entwickelt worden. Der Stoff wurde auf ägyptische Verhältnisse zugeschnitten und bezieht sich stark auf die hiesigen Gegebenheiten. Es lohnt sich nicht, die Pläne hier wiederzugeben, da es sich um Maximalpläne handelt, die kein genaues Bild des Bildungsstandes geben. Jedoch sind die Anforderungen in den Prüfungen ungeheuer hoch, denn es wird sehr viel Wissensstoff verlangt, den sich die Schüler nur mit großem Fleiß aneignen können.

2. Unterrichtsprogramm der deutschen Schulen

Das Unterrichtsprogramm der deutschen Schulen in Ägypten richtet sich weitgehend nach deutschen Stoffplänen und deutschen Lehrbüchern, allerdings muß das ägyptische Programm ebenfalls erfüllt werden.

3. Prüfungssystem

Nach dem Abschluß jeder Stufe (nach dem 6., 9. und 12. Schuljahr) wird eine einheitliche Prüfung durchgeführt. Die Prüfungsfragen werden für jede ägyptische Provinz vom Ministerium herausgegeben. Die Prüfungen finden an ein oder zwei Tagen zur gleichen Zeit in ganz Ägypten statt; Inspektoren überwachen den Ablauf. Die Prüfungsarbeiten werden an einigen zentralen Stellen gesammelt und von Fachlehrern korrigiert. Auf den Arbeiten der Schüler befinden sich nicht deren Namen, sondern nur Nummern, damit keine Beeinflussung der Bewertung auftreten kann. Die Auswertung erfolgt nach einem vom Ministerium vorgesehenen Punktsystem. In jedem Fach müssen zur Versetzung in die nächste Stufe mindestens 40 % der Punkte erreicht werden. Wird in einem Fach die Punktzahl nicht erreicht, so ist eine Wiederholung der Prüfung im folgenden Jahr möglich. Für den Übergang zur Universität ist eine bestimmte Punktzahl in der Abschlußprüfung der Oberschule erforderlich. Diese Punktzahl ist variabel, sie schwankt meistens zwischen 50 und 70 %. Im vergangenen Jahr (1968) waren 68 % nötig. Die Prozentzahl ist auch entscheidend für die Aufnahme in eine Fakultät. So wurden im vergangenen Jahr für die begehrteste Fakultät, die medizinische, 80 % gefordert.

IV. Schluß

Von den 3 Programmpunkten der Regierung, Bodenreform, Kampf gegen Krankheit und gegen Unwissenheit, ist auf dem Sektor des Erziehungswesens bislang am meisten erreicht worden. Durch ständige Bemühungen und Reformbestrebungen wird versucht, das ägyptische Bildungswesen zu modernisieren und den neuen Erkenntnissen der Pädagogik gerecht zu werden. Unsere Aufgabe als Auslandslehrer ist es, als Gast eines fremden Landes das Gute anzuerkennen und zu versuchen, die andersartige Mentalität zu verstehen und zu achten, um so das Beste unserer Kultur den Schülern vermitteln zu können.

Persönliche Nachrichten

NACHRUF

Am 25. März 1969 verstarb plötzlich in Kiel unser langjähriger Kollege

Konrektor Claus-Peter Ledderer

im Alter von 46 Jahren.

Er war von 1958 bis 1962 und 1964 bis 1967 Lehrer und Leiter der Grundstufe an der Deutschen Schule in Valparaíso.

Peter Ledderer verstand es, mit pädagogischem Geschick und viel Einsicht in die andersartigen Bedingungen im Ausland unsere Preparatoria zügig durchzugestalten. So wirkte er beispielgebend für alle Deutschen Schulen im Raume Valparaíso und in Chile, denen er zum Abschluß seiner Tätigkeit noch ein ungewöhnlich brauchbares Lehrbuch für die 2. Klasse hinterließ.

Durch sein schlichtes Wesen und seinen Frohsinn gewann er die Achtung und Sympathie aller. Er starb zu früh.

Dr. Manfred Sauer
Leiter der
Deutschen Schule Valparaíso

Hinausgegangen:

Josef Beck, OStR, von 4151 Osterath, Max-Planck-Str. 25, an die DS Guatemala.

Anschlußvermittlung:

Manfred Rummel, RSL, aus 775 Konstanz, von der Reuter-Schule Buenos Aires an die Deutsche Schule Villa Belgrano (Argentinien).

Aus aller Welt

Deutschland

129. KMK: Gleichstellung der deutschen Auslandslehrer

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 20./21. März 1969 unter dem Vorsitz von Senator *Carl-Heinz Evers* (Berlin) in Bonn zu ihrer 129. Plenarsitzung zusammen. An den Beratungen nahmen für das Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung Staatssekretär *Dr. von Heppe* und für das Bundesministerium des Innern Ministerialdirektor *Hagelberg* zeitweise teil.

Das Sekretariat der KMK teilt dazu in einer Pressemitteilung folgendes u. a. mit: „In eingehenden Beratungen mit dem *Bundesminister des Auswärtigen* erörterten die Kultusminister am ersten Sitzungstage eine Reihe gemeinsam berührender Fragen auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik. Der Bundesminister des Auswärtigen wies zu dem Wunsch der Kultusministerkonferenz, eine *Gleichstellung der deutschen Auslandslehrer* mit anderen ins Ausland entsandten Beamten anzustreben, auf den bereits bestehenden Grundsatz der Bundesregierung hin, allen im amtlichen deutschen Auftrag befindlichen Fachkräften im Ausland bei gleicher Belastung durch den jeweiligen Auslandsaufenthalt auch eine gleiche beamtenrechtliche und besoldungsrechtliche Behandlung zuteil werden zu lassen. Er erklärte sich jedoch bereit, diese Frage hinsichtlich der Auslandslehrer nochmals überprüfen zu lassen.

Zum *Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen* wurde übereinstimmend der Wunsch festgestellt, unter Wahrung der Vereinheitlichungsgrundsätze des Hamburger Abkommens mehr als bisher den Unterricht in Sprachen der europäischen Nachbarländer, vor allem jedoch in den Sprachen Französisch, Spanisch und Russisch in den Schulen anzubieten. Der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz wurde mit einer umfassenden Prüfung der Möglichkeiten einer verstärkten Förderung des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen des Hamburger Abkommens beauftragt. Zum Ausgleich der in den letzten Jahren wachsenden Diskrepanz zwischen den *Bewerbungen ausländischer Lehrassistenten* und dem Angebot hierfür an deutschen Schulen stellte der Bundesminister des Auswärtigen eine finanzielle Unterstützung seitens der Bundesregierung in Aussicht. Die Bedeutung der *Lektorentätigkeit im Ausland* wurde seitens der Kultusministerkonferenz ausdrücklich anerkannt und eine Prüfung verstärkter Förderungsmöglichkeiten zugesagt.

Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften

Anschließend erörterten die Kultusminister und -senatoren die Möglichkeiten einer *Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung*. Es wurde eine Sonderkommission zur Harmonisierung der Lehrerbildung eingesetzt, der Bürgermeister Dr. Drexelius und Kultusminister Dr. Vogel sowie Mitarbeiter aller Kultusministerien der Länder angehören. Die Sonderkommission soll bis zur übernächsten Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz erste inhaltliche Vorschläge vorlegen; abschließende Ergebnisse werden zu Anfang des Jahres 1970 erwartet. Um die Möglichkeiten der Harmonisierung offen zu halten, sieht es die Kultusministerkonferenz als notwendig an, daß es bei dem Aufschub der Inkraftsetzung der Sperrvorschriften des zweiten Besoldungsneuregelungsgesetzes bis zum 1. Januar 1971 bleibt.

In Fortsetzung der Beratungen von der 128. Plenarsitzung in Dortmund berichtete Staatssekretär Prof. Dr. Lübbe über die bisherigen Arbeiten des *Ausschusses für Fachhochschulen*. Bürgermeister Dr. Drexelius, Hamburg, erläuterte den Vorschlag der Gründung einer Gesamthochschule in Hamburg, der zu einem intensiven Meinungsaustausch über die zukünftige Gestaltung des gesamten Hochschulbereichs führte.

Auf Wunsch der Ministerpräsidentenkonferenz wurden gemeinsam mit dem Vorsitzenden der eingesetzten Sonderkommission, Justizminister Dr. Strelitz, Hessen, die erarbeiteten Grundsätze für eine möglichst übereinstimmende *Länderhochschul-*

gesetzgebung sowohl im Hinblick auf die bereits vorliegenden Grundsätze zur Hochschulreform wie auch hinsichtlich der Neufassung des Ordnungsrechtes beraten. — In Übereinstimmung mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz wurde die *„Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften"*, die auch die Pädagogischen Hochschulen einbezieht, einstimmig gebilligt. Den vom Hochschulausschuß vorgelegten Rahmenrichtlinien über die Vergabe von Promotionsstipendien an wissenschaftlichen Hochschulen wurde im Grundsatz zugestimmt.

Die Kultusministerkonferenz billigte einstimmig unter Aufhebung früherer Vereinbarungen vom Januar 1956 und vom Januar 1964 eine vom Schulausschuß neu bearbeitete Empfehlung *„Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der an Gymnasien erworbenen Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife"*. Diese neue Vereinbarung ist dadurch gekennzeichnet, daß nunmehr weitere Schultypen, so der wirtschaftswissenschaftliche, der sozialwissenschaftliche und der musische Typ einbezogen worden sind; durch Angleichung der Bestimmungen für Normal- und Aufbauformen der Gymnasien soll eine weitgehende Harmonisierung erreicht werden; auch sieht die neue Vereinbarung eine Angleichung der Bestimmungen für Nichtschüler an die für Normalschüler vor, indem als viertes Prüfungsfach auch Fächer, die die zusätzlichen Typen charakterisieren, gewählt werden können. Schließlich ist die Zahl der mündlichen Prüfungsfächer auf acht reduziert worden; ferner ist die Einführung von zwei Teilprüfungen auch für Nichtschüler möglich.

Die Kultusministerkonferenz beschloß, der Bitte des Bundestagsausschusses für Arbeit um sachverständige Beratung bei der Ausarbeitung eines Entwurfs für ein *Berufsausbildungsgesetz* zu entsprechen. Hierfür wurde eine *ad hoc*-Arbeitsgruppe eingesetzt, die unter Berücksichtigung der zahlreich vorliegenden Vorschläge einschließlich der demnächst zu erwartenden Empfehlungen des Bildungsrates zur Lehrlingsausbildung eine gemeinsame Stellungnahme vorbereiten soll.

Kultusminister Dr. Huber erstattete einen Bericht über eine erste Zusammenkunft zwischen Mitgliedern der Kultusministerkonferenz und Intendanten der Rundfunk- und Fernsehanstalten zur Erörterung gemeinsam berührender Fragen des *Schul- und Hochschulfernsehens*. Zur Fortsetzung der weiteren Beratungen wurde im Grundsatz der Einrichtung einer „Arbeitsgemeinschaft für Schul- und Hochschulfernsehen" zugestimmt. Die Verhandlungen sollen in der bisherigen Form zwischen Kultusministerkonferenz und Intendanten der Rundfunk- und Fernsehanstalten fortgesetzt werden. Der bereits bestehenden besonderen Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz für Fragen des Unterrichtsfernsehens wurde auch die Bearbeitung derjenigen Fernsehfragen übertragen, die den Bereich der Hochschulen und der Erwachsenenbildung berühren.

Kulturpflege

Die Kultusministerkonferenz prüfte die von kommunaler Seite gegebenen Anregungen, intensiver als bisher Fragen der allgemeinen Kulturpflege gemeinsam zwischen Bund, Ländern und Gemeinden zu erörtern. Die Konferenz billigte, die Errichtung eines *„Gemeinsamen Ausschusses für Kulturpflege"* in Aussicht zu nehmen, der von der Bundesregierung, den Länderregierungen und den Kommunalen Spitzenverbänden gebildet werden soll. Dem Ausschuß soll durch bereits bestehende Dienststellen des Bundes, der Länder und der Kommunalen Spitzenverbände die notwendige technische Unterstützung gegeben werden.

Ein nach längerer Zeit erstmalig wieder veranstaltetes Informationsgespräch zwischen Mitgliedern des *Bundestagsausschusses für Wissenschaft, Kulturpolitik und Publizistik* und den Kultusministern und -senatoren der Länder am Abend des 1. Sitzungstages führte zu der am 2. Sitzungstag von der Kultusministerkonferenz gebilligten Absprache, in Zukunft zu regelmäßigen Informationsgesprächen zwischen drei Mitgliedern des Präsidiums der Kultusministerkonferenz und drei Mitgliedern des Bundestagsausschusses zusammenzutreffen."

(akd 28. 3. 69)

Europa

Italien drängt auf Europäische Universität

Die *italienische Regierung* hat in einem Schreiben an die *Europäische Kommission* die Wiederaufnahme der Beratungen über die Errichtung einer europäischen Universität angeregt. Sie soll auf italienischen Wunsch hin ihren Sitz in Florenz haben. Im Euratom-Vertrag hatten sich die sechs Gemeinschaftsländer auf die Gründung einer Anstalt im Universitätsrang geeinigt. Über die Einzelheiten muß der Ministerrat auf Vorschlag der Kommission mit qualifizierter Mehrheit entscheiden. Die Europäische Kommission versicherte, dieses Projekt ernsthaft zu verfolgen. Sie hat zu diesem Zweck eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die von *Raymond Rifflet*, dem Kabinettschef des Präsidenten der Kommission, Jean Rey, geleitet wird. (akd 21.3. 69)

Deutsche Schule Athen

Die Deutsche Schule Athen weihte am 1. März in einem Festakt, dem hohe Vertreter des Gastlandes und der BRD die Ehre ihres Besuches gaben, ihr neues, großzügiges, durch die Bundesrepublik Deutschland errichtetes Gebäude ein. Zwei Tage vorher hatten weit über tausend Personen — ein wesentlicher Teil der deutschen Kolonie Athens und viele griechische Freunde — einem Empfang in der Halle der neuen Schule beigewohnt und damit bewiesen, wie sie sich mit den Schülern und Lehrern über die Erlösung von drückender Raumnot freuen.

Aus Anlaß der feierlichen Einweihung des Schulneubaus hat die Schule eine beachtenswerte, 162 Seiten umfassende Festschrift herausgegeben, die neben zahlreichen Beiträgen, z. T. auch in griechischer Sprache, eine Studie von Gerd Hermjakob über „Orchideen in Attika" enthält (mit 4 prächtigen Farbtafeln). Der Beitrag des Leiters, Dr. Joachim Zeidler, wurde in Heft 5/69 dieser Zeitschrift wiedergegeben.

Die Frankfurter Allgemeine Zeitung schrieb anläßlich der Fertigstellung des Neubaus:

Nach dem 1. März hat die Deutsche Schule in Athen ihr eigenes „Haus", eine Stahlbetonkonstruktion auf einem Gesamtareal von 25 000 qm. Damit ist ein Provisorium zu Ende gegangen, das zu vielerlei Klagen und Beschwerden Anlaß gegeben hatte. Die griechischen Eltern waren entsetzt, wenn sie feststellten, daß sich der Unterrichtsbetrieb in drei entfernt voneinander liegenden Privathäusern, die mehr oder weniger baufällig waren, abwickelte; sie sahen es ungern, daß sich ihre Kinder in den Pausen auf den Straßen tummelten. Der Neubau wurde in einem nördlichen Außenbezirk Athens errichtet; er ist mit Fachräumen für Physik, Chemie, Biologie, Kunst, Musik, Werken und Photographie, mit einem Schülerexperimentierraum, mit Lehrschwimmbekken und Turnhalle sowie mit einem Sportstadion ausgerüstet.

Es hat jahrelanger Kämpfe bedurft, die verantwortlichen Stellen in Bonn dazu zu bewegen, sich für einen solchen Neubau zu erwärmen. Gewiß, die Baukosten von rd. 6,5 Mill. Mark sind nicht gering. Die Bereitstellung von Geldern für solche Vorhaben stößt allein deshalb immer auf Zurückhaltung, weil es keine meßbaren Effekte eines solchen Aufwandes gibt. Andererseits hat die Erfahrung gelehrt, daß die deutschen Auslandsschulen sehr wirkungsvolle Institutionen deutscher Kulturpolitik sind. Das Interesse griechischer Eltern, ihre Kinder zur Deutschen Schule zu schicken, ist groß. Auch in Zukunft werden sicher jährlich etwa 250 griechische Bewerber abgewiesen werden müssen, da es irgendwo eine Grenze geben mußte. Heute besuchen 820 Kinder die Deutsche Schule in Athen, davon 230 deutsche und deutschsprechende Schüler.

Was veranlaßt die griechischen Eltern, ihre Kinder in der Deutschen Schule anzumelden? Die Beweggründe sind nicht einheitlich. Ein wichtiger Anlaß ist der Wunsch, den Kindern auf einer deutschen Schule im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich eine gute Ausbildung angedeihen zu lassen. Nachdem es seit wenigen Jahren möglich ist, auf dem Gymnasium zwischen einem naturwissenschaftlich-mathematischen und einem sprachlichen Zweig zu wählen, haben sich zwei

Drittel der griechischen Schüler für den ersteren entschieden. Oberstudiendirektor Dr. Zeidler, der Leiter der Deutschen Schule Athen, lobt die Begabung, die Intelligenz und den Fleiß der griechischen Schüler. Die Leitung der Schule ist bemüht, den Schülern nicht nur fachliches Wissen zu vermitteln. Ein vor kurzem eingerichtetes Schülerparlament soll dazu beitragen, die jungen Menschen zur Selbstverantwortung zu erziehen.

Sonstige Länder

Privatschule Karibib (Südwestafrika)

Heft Nr. 52 des Mitteilungsblattes der Privatschule Karibib „Der Sonnenspiegel" enthält einen Auszug aus dem Bericht des Schulleiters F. Rehkopf für das Jahr 1968, dem wir folgende Ausschnitte entnehmen: „Es dürfte seit langer Zeit kein Jahr gegeben haben, das uns die für die pädagogische Arbeit so notwendige Stetigkeit gebracht hat, wie das vergangene. Schule, Heime und Seminar waren nach unseren bisherigen Maßstäben ausreichend bis gut besetzt... Selbstverständlich setzen wir große Hoffnungen auf unser Sprachlabor. Wenn man auch nach so kurzer Arbeitszeit — seit Inbetriebnahme sind kaum 12 Schulwochen vergangen — mit Erfahrungsberichten vorsichtig sein soll, so kann man doch wohl sagen, daß unsere Erwartungen in etwa erfüllt werden... Sorgen bereiten nach wie vor die räumlichen Verhältnisse in Schule und Heim. Nicht nur die völlig unzureichenden Sonderräume für Naturwissenschaften und Werken, sondern auch die miserable Klimatisierung und Isolierung des alten Schulbaus machen jede nachmittägliche Arbeit dort für Lehrer und Schüler zur Qual..."

10 Jahre Deutsche Schule Guayaquil (Ecuador)

Am 10. März 1959 unterzeichnete der heutige Präsident des Schulvereins die Gründungsurkunde. Mit 100 Aktien zu je 100 Sucres begann das „Colegio Alemán Humboldt" zu Guayaquil seinen offiziellen Weg. Heute umfaßt die Schule einen Kindergarten, eine Vorschule, eine Volksschule und eine voll ausgebaute Oberschule. Die 660 Schüler werden unterrichtet von 20 ekuadorianischen Lehrern, von 10 Lehrkräften, die vom Auswärtigen Amt vermittelt werden, und von 8 weiteren deutschen Lehrern. In diesem Jahr findet die erste Abschlußprüfung (Bachillerat) an der Deutschen Schule statt.

Diese erfreuliche Entwicklung rechtfertigte den Bau einer großen Schule durch die BRD. Die neuen Gebäude entstehen auf einem weiten Gelände, das der Schulverein unter großen Opfern erstanden hat. Am 5. Juli 1968 konnte der zweite Bauabschnitt abgeschlossen und die Volksschule eingeweiht werden. Aus diesem Anlaß hat der Schulvorstand in Verbindung mit der Schulleitung eine künstlerisch gestaltete Schrift herausgegeben, die nicht nur von der schnellen Entwicklung der Schule, sondern von dem künstlerischen Gestaltungswillen, der sich auch in dem Schulbau ausdrückt, Zeugnis ablegt.

Zur Verabschiedung der ersten 11 Abiturienten gab die Schule eine von Ulf Scheller gestaltete Jahresschrift 1968/69 in spanischer Sprache heraus, die u. a. einen Beitrag des Schulleiters Herbert Scherer über die Entwicklung der Deutschen Schule und einen Aufsatz von Ulf Scheller über den Kunst- und Werkunterricht enthält.

Büchertisch

baader — planetarium. Gerät zur dreidimensionalen Demonstration himmelsmechanischer Vorgänge, Kunststoffkugel mit 50 cm ⌀, DM 572,— Hersteller: Fa. baader — planetarium, München, Hartelstraße.

Das „baader —planetarium" ist ein völlig neuartiges und bisher einmaliges Lehrmittel, mit dem man alle himmelsmechanischen Vorgänge räumlich demonstrieren kann. Die wohldurchdachte Konstruktion dieses Gerätes ermöglicht es, alle in diesem Themenkreis auftretenden Erscheinungen anschaulich darzustellen. Im Prinzip sind im „baader — planetarium" zwei Lehrmittel geschickt miteinander kombiniert worden: ein Sternenglobus und ein Tellurium. Das Gerät besteht aus einer Plexiglaskugel von 50 cm Durchmesser, die in zwei Halbkugeln zerlegbar ist. Die Kugel ruht frei beweglich auf einem Sockel. Betrachtet man die geschlossene Kugel bei Licht, so stellt sie einen Sternenglobus dar. Er zeigt, wie jeder andere Himmelsglobus, die Sternenbilder seitenverkehrt. Das Plexiglas ist so eingefärbt, daß 98 % des auffallenden Lichtes reflektiert wird. Im Inneren der Kugel befindet sich ein Tellurium; im Zentrum eine ruhende Sonne (ihre Helligkeit ist regulierbar). Sie wird von den auf Drahtbahnen fest montierten Planeten Merkur und Venus umkreist. Die Erde als dritter Planet ist so montiert, daß sie sich auf einer Kreisbahn um die Sonne bewegt, sich dabei selbst um ihre eigene Achse dreht und gleichzeitig noch vom Mond umkreist wird. Die Erdachse steht dabei schräg zur Ekliptik, so daß die Entstehung der Jahreszeiten demonstriert werden kann. Die Mondbahn ist so geschickt angebracht, daß sich alle Mondphasen, Sonnen- und Mondfinsternisse veranschaulichen lassen, ohne daß die Finsternisse bei jedem Mondumlauf erneut auftreten. Eine über der Erde angebrachte Raketenbahn läßt erkennen, wie sich die Erde unter einer fest eingeschossenen Bahn hinwegdreht. Das alles wird von einem Elektromotor getrieben; die Geschwindigkeit der Umläufe ist regelbar. Der Mars als vierter Planet ist auf einer Drahtbahn fest auf der Innenseite der unteren Halbkugel angebracht. Die Bahnen der äußeren Planeten sind auf der Innenseite der Kugel aufgedruckt. Bei geöffneter Kugel ist man in der Lage, das Planetensystem räumlich zu erfassen. Die Abmessungen des Gerätes erlauben selbstverständlich eine maßstabgetreue Wiedergabe nicht. Das trifft für die Entfernungen ebenso zu wie für die Zahl der Umläufe. — Beleuchtet man im verdunkelten Raum die Sonne in der geschlossenen Kugel und setzt die Erde in Bewegung, so entsteht ein völlig neuer Aspekt. Der Betrachter kann in die Himmelskugel hineinschauen, aber auf der gegenüberliegenden Seite nicht wieder hinaus. Man fühlt sich so in die Himmelskugel hineinversetzt, sieht das Himmelsgewölbe in seiner natürlichen Wölbung, und die Sternenbilder erscheinen seitenrichtig. Das ist einmalig. Vor dem dunklen Himmelszelt im Hintergrund vollziehen sich die Bewegungen der Erde und des Mondes. Auf diese Weise ist es den Schülern möglich, die Erscheinungen wie Tag und Nacht, Jahreszeiten, Mond- und Sonnenfinsternis (total und partiell) räumlich zu erfassen. Stellt man die Kugel auf den Kopf, so daß die Nordhalbkugel untenliegt, so läßt sich zeigen, daß für Betrachter auf der Südhalbkugel alle Bewegungen anders herum laufen und die Sonne mittags im Norden steht. Diese gedanklich schwierig zu erfassenden Erscheinungen lassen sich mit diesem vielseitigen Gerät spielend veranschaulichen. Über diese Grunderscheinungen hinaus lassen sich mit dem „baader — planetarium" noch tiefere Einsichten in das astronomische Geschehen gewinnen, z. B. Sternentag und Sonnentag, platonisches Jahr, Wanderung der Zirkumpolarsterne usw. — Das Gerät bietet noch eine weitere verblüffende Verwendungsmöglichkeit. Entfernt man den Sonnenkörper (eine Milchglaskugel), so erhält man im Inneren der Himmelskugel eine punktförmige Lichtquelle. Damit werden die Sternbilder, ihre Verbindungslinien und die Gradeinteilung des Sternglobus an die Zimmerdecke proji-

ziert. Haftfolien ermöglichen es, die klassischen Sternbilder mit in der Projektion entstehen zu lassen. — Schließlich läßt sich die Weltkugel nach dem eigenen Standort justieren und auf diese Weise als Wegweiser am Sternenhimmel verwenden. — Das Gerät ist ein feinmechanisches Wunderwerk, die mechanische und elektrische Ausführung des Gerätes zeugt von präziser Arbeit. Trotz häufigen Gebrauchs traten keine Mängel auf. Wegen seiner Vielseitigkeit ist das Gerät für alle Schularten, für astronomische Arbeitsgemeinschaften ein wertvolles, empfehlenswertes Lehrmittel.

K. Schwalbe

Honoré de Balzac: **Glanz und Elend der Kurtisanen.** Vollständige Ausgabe, aus dem Franz. übertragen von Ernst Wiegand Junker. Winkler-Verlag, München 1969. 630 S., Gln. DM 19,80 (Bestellnr. 10111), Gld. DM 32,— (Bestellnr. 20111).

In Balzac sich einzulesen fordert etwas Geduld, doch wer einmal in das monumentale Labyrinth der „Comédie Humaine" eingedrungen ist, überläßt sich willig dem rastlosen Hin und Her des Dichters, hastet mit ihm auf verschlungenen Pfaden überraschenden Lösungen entgegen, lauscht ergeben selbst seinen Exkursen und gewinnt unversehens tiefe Einblicke ins Getriebe der Welt. Balzacs nachhaltige Wirkung beruht auch darauf, daß er, Zeitgenosse von Karl Marx, die Menschen als durch die Gesellschaft bedingte Wesen schildert und daß sich Laster und Leidenschaften, Machtstreben und Ränkesucht seiner Geschöpfe als Triebkräfte menschlichen Handelns vor veränderter Kulisse unverändert erhalten haben. Freilich wäre es vermessen, den Lesern unserer Zeitschrift einen ihnen längst vertrauten Dichter vorzustellen, wenn es keine besonderen Gründe gäbe. Der 1838—47 niedergeschriebene und 1855 nach Balzacs Tod ganz veröffentlichte Roman „Splendeurs et misères des courtisanes" ist für Winklers „Dünndruck-Bibliothek der Weltliteratur" nach Antoine Adams kritischer Ausgabe (Classiques Garnier, 1958) zum erstenmal vollständig ins Deutsche übertragen worden. Ernst Wiegand Junkers kongeniale Übertragung atmet den Geist Balzacs, sie fließt so leicht dahin, daß man einen Originaltext zu lesen meint. Junker, jetzt Oberstudiendirektor in Ingelheim, war etliche Jahre Leiter der Deutschen Schule in Paris. Auch äußerlich besticht die Ausgabe durch klaren Druck auf seidigem, festem Papier und durch einen geschmackvollen Einband.

G. Scholz

Wolf Friederich: **10 000 Wörter. A German Vocabulary for Students.** Max Hueber Verlag, München 1969. 140 S., kart. DM 7,80 (Hueber-Nr. 1104).

Das Inhaltsgebiet dieser Wortsammlung berührt in 30 systematisch aufgegliederten Themenkreisen die weiten menschlichen Lebenserscheinungen und Umweltsbeziehungen: den Menschen selbst mit Körper, Sinnen, Geist und Seele, seine Äußerungen und Fähigkeiten, Gesundheit und Krankheit, Ernährung, Bekleidung und Wohnung, Familie und Verwandtschaft, Beruf, Wirtschaft, Technik, Verkehr, Stadt- und Dorfleben, Freizeit, Bildung, Gemeinschaftsleben und Politik, Rechtskunde, Weltanschauung, Natur, Weltall und anderes mehr. Die Wortauswahl entspricht der Häufigkeit und Anwendungsmöglichkeit im täglichen Gebrauch. Schöpfungen wie Supermarkt, Selbstbedienungsladen, Klimaanlage, Zeitrafferaufnahme, Überschallgeschwindigkeit, Pendelverkehr, Marktwirtschaft, Sitzstreik, Schlagzeile dürften ebenso begrüßt werden wie eingestreute feste Ausdrucksweisen: Der Markt ist übersättigt.. Die Preise erholen sich.. Ans Bett gefesselt sein.. Arbeitslosenunterstützung beziehen, stempeln gehen. Sinnverbindende Bezüge innerhalb des thematischen Vokabulars sind geeignet, das Sprachinteresse zu steigern, die Einprägsamkeit zu fördern und Anreiz zu zusammenhängendem Sprechen zu bieten. Jedem Textteil ist die zugehörige Übersetzung in Englisch angefügt. — Die praktische Benutzbarkeit wird erhöht durch die in einem Anhang I mit Lautschrift alphabetisch zusammengestellten Wörter schwierigerer Aussprache (Kastagnette, Champignon). Außerdem sind im Thementext solche Verben mit einem Stern bezeichnet und im Anhang II leicht auffindbar in den Formen der 3. Person Singular dargestellt, deren Präsens-,

Imperfekt- und Perfektbildungen Schwierigkeiten bereiten. — Das Buch bemüht sich, vielseitig orientierten Bedürfnissen entgegenzukommen und verspricht als wirksames Arbeitsmittel eine zusätzliche Lehr- und Lernunterstützung, auch für höhere Ansprüche. J. Krull

Irène Leiland-Longuet: La Langue parlée. Vollständiger Lehrgang der französischen Umgangssprache für Erwachsene. 2., durchgesehene Aufl. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn 1969. 422 S. DIN A 5, geb. DM 22,80 (Bestellnr. 4621).

Daß dieses Buch aus der Unterrichtspraxis, besonders aus den Ausbildungskursen im Auswärtigen Amt und in anderen Bonner Ministerien, hervorgegangen ist, merkt man bereits im ersten der 36 Kapitel, das zum Verb „avoir" nicht papierene Beispiele bringt, sondern höchst brauchbare Sätze der gehobenen Umgangssprache. Der Aufbau des Lehrgangs ist methodisch gut durchdacht: die Grammatik wird unter Verzicht auf philologische Vollständigkeit so ausführlich dargeboten und eingeübt, wie der lebendige Sprachgebrauch es verlangt (den Präpositionen sind zehn Sonderübungen gewidmet, das passé simple wird seines literarischen Charakters wegen knapp, der subjonctif de l'imparfait nicht, der subjonctif du présent eingehend behandelt), die Texte, z. T. in Dialogform, oft amüsant und stets lebensnah, enthalten etwa 4000 Wörter und Wendungen, die der Lernende im Vokabelverzeichnis (S. 374—418) nachschlagen kann. Für den Selbstunterricht von Anfängern eignet sich das Werk nicht; aber denen, die bescheidene Französischkenntnisse erweitern oder ihr Schulfranzösisch zur Umgangssprache aufwerten wollen, sowie als Lehrbuch für Kurse mit Erwachsenen oder älteren Schülern sei es nachdrücklich empfohlen

G. Scholz

Christian Winkler: **Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung.** Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 2., umgearbeitete Auflage 1969. 574 S., Ln. DM 48,— (Bestellnr. 153—202).

Sich selbst und seine Schüler zum gepflegten Gebrauch auch der gesprochenen Sprache zu erziehen ist Pflicht jedes Lehrers, weil Reden die Persönlichkeit entscheidend bilden hilft, weil Gesprochenes unvergleichbar tiefer wirkt als Geschriebenes und weil im öffentlichen Leben sich abwertet, wer seine Gedanken nicht geordnet, klar und gefällig vorzutragen versteht. Daß die Sprecherziehung an Universitäten und trotz nachdrücklichen Hinweisen in amtlichen Lehrplänen auch an Schulen ein Aschenbrödeldasein fristet, liegt an der hochmütigen Scheu der meisten Hochschulgermanisten vor praxisnahem Tun und scheinbar handwerklicher Schulung sowie an dem frommen Glauben „Wes das hertz vol ist, des gehet der mund über". Es ist Christian Winklers Verdienst, in seinem 1954 erschienenen (in 5/1955 vom unvergessenen Hans Göttling besprochenen) Werk Sprechkunde und Sprecherziehung nicht nur zum erzieherischen Nutzen aller, die sprechen lernen wollen und sprechen lehren müssen, dargestellt, sondern ein Gesamtbild der Sprechleistung und ihrer wissenschaftlichen Grundlagen entworfen zu haben. Bei der sprachtheoretischen Grundlegung haben Humboldt, Weisgerber und Bühler Pate gestanden, am sprecherzieherischen Teil hat die bekannte Deutschmethodikerin Erika Essen mitgewirkt. Die Neubearbeitung berücksichtigt stärker als die erste Auflage die soziale Seite des gesprochenen Worts, die Sprecherziehung Erwachsener und die Bemühungen um eine neue deutsche Grammatik; die Literaturangaben sind um das seit 1954 herausgekommene Schrifttum erweitert. Das Buch gehört in jede Lehrerbibliothek und in die Hand aller Lehrer. G. Scholz

Tucholsky / Kästner /Lenz / Kusenberg / Hildesheimer: **Humor und Satire / Humour and Satire.** Dt. Reihe f. Ausländer, Reihe F (Zweisprach. Reihe), hrsg. von Klaus Zobel, Band VII. Max Hueber Verlag, München 1969. 80 S., kart. DM 3,80 (Hueber-Nr. 1008).

Die beliebte Reihe mit der Gegenüberstellung deutscher Gegenwartsliteratur und gepflegter Übersetzung ins Englische, Spanische, Französische und Portugiesische — jeweils in eine oder mehrere dieser Spra-

chen — ist hier fortlaufend besprochen worden (1/65; 12/65; 9/67; 10/67; 3/68; 10/68). Der jüngste Band bringt in sich geschlossene Texte mit heiterer, hintersinniger oder grimmig satirischer Note, ein guter Griff. Die Einführung, vom Herausgeber besorgt, führt knapp und treffend in die Eigenart und Biographie der 5 Autoren ein. K. Tucholsky ist mit 6 Beiträgen vertreten, E. Kästner mit 3, die übrigen mit je einem. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad ist z. T. erheblich, so bei einer masurischen Geschichte von S. Lenz. Obwohl erklärende Fußnoten rar sind, sorgt die Übersetzung für verläßliche Verständnishilfe. Ein Anhang bringt Fragen für die didaktische Auswertung. Erwachsenen und fortgeschrittenen Schülern wird die spritzige Auswahl Freude bereiten. Auch als Privatlektüre ist das preiswerte Bändchen zu empfehlen.

H. Sewing

Kaj Heurlin: **Pour comprendre la France.** Petit manuel de civilisation française. Adaption pour les pays de langue allemande par Guy Canto et Günther Haensch. Max Hueber Verlag, 2., durchges. Aufl. München 1969. 168 S. mit vielen Fotos u. Zeichnungen, kart. DM 7,80 (Hueber-Nr. 3044).

Die handliche Einführung in die französische Kultur im Taschenbuchformat gliedert sich in Bemerkungen über die Geographie, die politischen und verfassungsrechtlichen Einrichtungen, das Schulwesen, in eine kurze Topographie von Paris, die Lebensgewohnheiten und treffende Hinweise für fremde Besucher, schließlich in eine Synopse Geschichte-Literatur-Künste bzw. Wissenschaften. Im allgemeinen wurde alles angelegt auf erste Information. Daher findet sich am Schluß der Abschnitte jeweils eine Auskunft: Wußten Sie schon? bzw. Wie finden Sie sich zurecht? So bietet sich das Werkchen für Lehrer und Schüler als praktischer Helfer zur Einführung in die Frankreichkunde an. Es ist sprachlich leicht, knapp, aber witzig gehalten; zudem bringt eine sechzehnseitige Wörterliste aus dem Grundwortschatz Begriffe, die über Mittelstufenkenntnisse hinausgehen, z. B. bricoler, débrailler, recaler. Ein Unterrichtsversuch in einer O III = 9. Schuljahr hat gezeigt, daß dieses Buch bei Schülern Anklang, besonders auch durch die Bebilderung, findet und als Ergänzung neben dem Lehrbuch fruchtbar werden kann.

C. Schneider

Hans Grissemann: **Die Legasthenie als Deutungsschwäche.** Zur psychologischen Grundlegung der Legastheniethérapie. 153 S., einige Abbildungen und Tabellen, kart. DM 19,—.

Hans Grissemann: **Die heilpädagogische Betreuung des legasthenischen Kindes.** Eine Arbeitsmappe mit 100 Arbeitsblättern zur Verwendung in Einzel- und Gruppenförderungsstunden. DM 16,—.

Maria Linder und Hans Grissemann: **Zürcher Lesetest.** Ein Testverfahren zur Erfassung legasthenischer Kinder. Testmappe mit 9 Lesekarten, 20 Formularen und Anleitung, DM 16,—. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1968.

Das wachsende Interesse für das Legasthenieproblem läßt sich an der großen Zahl von Arbeiten ablesen, die in jüngerer Zeit veröffentlicht worden sind. Trotz der Bemühungen zur Ätiologie der Legasthenie (encephalopathische, milieutheoretische oder sekundärsymptomatische Erklärungsversuche) konnten bisher noch kaum Förderungsprogramme aufgestellt werden, die den Lehrer in die Lage versetzten, partielle (legasthenische) Lernversager in effektiver Weise differenziert zu betreuen. Dem will Grissemann mit dem vorliegenden dreiteiligen Werk abhelfen: Auf Grund der psychologischen Erklärung von Funktionsausfällen und -schwächen stellt er ein spezifisches Funktionstrainingsprogramm zur heilpädagogischen Betreuung von legasthenischen Kindern auf. Zugleich will der Autor mit seinem Buch dazu beitragen, dem Legasthenieproblem „den mit vielen Fremdwörtern gesicherten fachpsychologischen Nimbus zu nehmen und die Lehrer zum heilpädagogischen Einsatz zu ermutigen". — Die Kapitel des Buches sind: Die Legasthenie als Deutungsschwäche; Die psychologische Untersuchung zur Erfassung der Legasthenie; die Förderung des legasthenischen Kindes. — Im ersten Kapitel

stellt Grissemann Zusammenhänge zwischen der Deutungsschwäche und verschiedenen Regressionsphänomenen her. Von besonderem Interesse ist, daß er experimentell nachweisen konnte, daß selbst gute Leser in Überforderungssituationen genau die Fehler machen, die als typische Legasthenie-fehler bezeichnet werden. Das zweite Kapitel geht auf den von Linder und Grissemann entwickelten Zürcher Lesetest ein, der als Testmappe einzeln lieferbar ist (s. o.). Im dritten Kapitel beschreibt der Autor schließlich sein Förderungsprogramm mit methodischen Anleitungen zum Einsatz der o. g. Arbeitsmappe. — Die Arbeit Grissemanns dürfte nicht nur für die spezifische heilpädagogische Situation von besonderem Wert sein, sondern generell auch für die Auslandsschule, in der Lehrer unter erschwerten Lernbedingungen in Lesen und Rechtschreiben unterrichten müssen.

W. Wieczerkowski

Lotte Schenk-Danzinger: **Handbuch der Legasthenie im Kindesalter.** Unter Mitarbeit von *Walter Böck, Hardi Fischer, K. Gloning, Maria Hunger-Kaindlstorfer, Arthur Kern, Walter Spiel und Waltraud Wawra.* (= Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. I. Hrsg. von *Karlheinz Ingenkamp,* Pädagogisches Zentrum, Berlin). Verlag Julius Beltz, Weinheim 1968. XXII, 551 S., Ln. DM 44,—.

Schüler werden bei Lese- und Rechtschreibschwächen in der Regel nicht nur in ihrem schulischen Erfolg behindert, sondern erfahren darüber hinaus über viele Jahre erhebliche Beeinträchtigungen wegen des Versagens in einer Leistung, die von der Umwelt gewöhnlich in einen engen Zusammenhang mit der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit gebracht wird. Das gilt in besonderer Weise bei Lese- und Rechtschreibstörungen auf Grund angeborener Schwächen des kognitiven Systems (Legasthenie). — Das Handbuch von Schenk-Danzinger gibt einen Überblick über die Ergebnisse der neueren Legasthenieforschung und informiert in den einzelnen Kapiteln u. a. über die neurologischen Grundlagen der Legasthenie, über ihre Erscheinungsformen, über die Abbaustufen der legasthenischen Symptome, über die begünstigenden und erschwerenden äußeren und inneren Faktoren sowie über die diagnostischen und therapeutischen Methoden. — Von besonderem Interesse sind die Kapitel IV und XII, in denen über eine Reihenuntersuchung über das Vorkommen legasthenischer Störungen berichtet bzw. ein System von Übungen für rechtschreibgestörte Kinder vorgelegt wird. — Das vorliegende Handbuch zeichnet sich namentlich dadurch aus, daß theoretische und praktische Aspekte des Legasthenieproblems erschöpfend durchleuchtet und in übersichtlicher Form dargestellt werden. In ihm kann vor allem der Auslandslehrer, der in der Grundschule unterrichtet, Aufschlüsse über die Rechtschreibproblematik und Anregungen für das Training rechtschreibschwacher Schüler finden.

W. Wieczerkowski

Dietrich Weber (Hrsg.): **Deutsche Literatur seit 1945** in Einzeldarstellungen. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1968. V, 576 S., Ln. DM 17,50.

„Statt einer Literaturgeschichte", die ohne perspektivischen Abstand zu schreiben vermessen wäre, geben Dietrich Weber und 20 andere junge Literaturwissenschaftler Einzeldarstellungen des Werks von 25 zeitgenössischen deutschen Schriftstellern, aufgeteilt in drei lockere Folgen: 1. „einerseits Autoren, die schon vor 1945 ... publiziert haben, deren Hauptwerk aber nach dem zweiten Weltkrieg entstanden ist, und andrerseits Autoren, die sich ebenso wie jene mit ihrem Gesamtwerk eher in den größeren Rahmen der Literatur des 20. Jahrhunderts einordnen lassen als in den der spezifischen Nachkriegsliteratur, an der einige allerdings mit ihren Frühwerken beteiligt sind" (Nelly Sachs, Günter Eich, Paul Celan, Heimito von Doderer, Wolfgang Koeppen, Arno Schmidt, Walter Jens, Wolfgang Hildesheimer); 2. „die Initiatoren der Nachkriegsliteratur und diejenigen Schriftsteller, deren Ausgangsposition unmittelbar nach 1945 auch für ihr späteres Werk im wesentlichen bestimmend bleibt" (Hans Erich Nossack, Ilse Aichinger, Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Wolfdietrich Schnurre, Herbert Eisenreich, Alfred An-

dersch); 3. „die Vertreter der jüngeren Generation zusammen mit denjenigen der älteren, die auf Grund ihrer Hauptwerke mehr der zweiten als der ersten Literaturphase nach 1945 zuzurechnen sind" (Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt, Peter Weiss, Siegfried Lenz, Martin Walser, Günter Grass, Uwe Johnson, Ingeborg Bachmann, Hans Magnus Enzensberger, Helmut Heißenbüttel). Den Schriftstellern aus der DDR hat der Verlag einen eigenen Band zugedacht. Herkömmliche Gattungsbegriffe konnten nur der Untergliederung dienen, weil die Grenzen zwischen den Gattungen oft verfließen und neue Gattungen wie Hörspiel, Fernsehspiel, Funkerzählung, Filmskript den Rahmen der traditionellen Gattungen sprengen. Die Einzeldarstellungen, Kurzmonographien, sind einheitlich aufgebaut: Persönlichkeit des Schriftstellers, sein Gesamtwerk und dessen Hauptthese, seine Beurteilung in der Kritik; dazu eine Kurzbiographie, eine (nach Möglichkeit vollständige) Bibliographie der Buchveröffentlichungen, eine repräsentative Auswahl der Veröffentlichungen in Zeitungen, Zeitschriften und Sammelbänden, eine Auswahl der Sekundärliteratur. Da die Mitarbeiter zwar diesem gemeinsamen Arbeitsschema verpflichtet waren, jedoch nicht einer einheitlichen Methode, hat jeder Beitrag seine eigene Prägung. Vielleicht sollten weitere Auflagen Kurzbiographien auch der Mitarbeiter bringen. Über etwa unbillig übergangene oder unverdient aufgenommene Schriftsteller zu rechten erscheint müßig: jede Auswahl ist subjektiv, und Urteile über Gegenwartsliteratur bleiben stets vorläufig. Darüber, „daß es nicht auf definitive Lösungen ankommt, sondern darauf, die Fragen so weit voranzutreiben, daß sie ganz deutlich werden oder daß die Sache ganz deutlich wird, auf die die Fragen zielen" (Heißenbüttel, S. 572), dürfte sich der Leser im klaren sein. Dem Deutschlehrer wird hier im soliden Gewand der Kröner-Ausgaben zu günstigem Preis eine gediegene Arbeitshilfe geboten. G. Scholz

Zeitschriftenschau

Blätter für Lehrerfortbildung — Das Seminar, Ehrenwirth, München, widmet das Märzheft der Schreiberziehung, in dem profilierte Praktiker, vor allem Dieter Gramm, zu Worte kommen. Seine Forderungen möchte ich vollinhaltlich unterstützen:

1. Lesen und Schreiben müssen unterschiedlich, stofflich, methodisch und didaktisch getrennt geplant und unabhängig voneinander durchgeführt werden.
2. Zum Lesen verwende man eine Druckschrift (am besten die „Prima"). Für den Schreibunterricht ist die Schreibschrift geschaffen.
3. Schreiben und Lesen sind beides ganzheitliche Funktionsabläufe: Beim Lesen steht die Simultangestalt im Vordergrund, beim Schreiben die Sukzessivgestalt.
4. Besondere Schreibvorkurse führen erst zur prägnanten Situation im Schreiben.
5. Erst zu Beginn der prägnanten Situation können wir von einem bewußten, freien, selbständigen Schreiben sprechen.

Welt der Schule, Ehrenwirth, München, Heft 3/69, in dem A. Söntgerath „Postulate des Team Teaching an die Lehrerbildung" aufstellt: „Team Teaching ist ein modernes Unterrichtsprinzip, das ich ‚offenen Unterricht' nenne und das — wenn man grundlegende amerikanische Literatur zu Rate zieht — im wesentlichen durch drei Hauptmerkmale gekennzeichnet ist: Flexibilität, Kooperation, Planung."

Welt und Wort, Heliopolis Verlag, Tübingen, spricht im Märzheft 69 über „Konkrete Poesie"; „Die Subkultur der Bohème" und „Vom Anspruch der Dichtung".

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, legt bereits das Aprilheft vor, dessen Inhalt sich auf Aufsatzerziehung und Rechtschreibunterricht bezieht. Es stellt die Frage „Ist Lyrik noch ein zeitgemäßer Bildungsinhalt?" und erörtert „Die echte Aussage als unabdingbare Grundlage schriftsprachlichen Gestaltens"; „Grundsätze zur Aufsatzerziehung" (Ibler) und „Grundfragen zur Praxis eines zeitgemäßen Rechtschreibunterrichts" (Rank). R. Schröter

Sie sparen Geld, wenn Sie Ihren Bausparvertrag bei Ihrer Selbsthilfeeinrichtung abschließen!

Erzielte Gewinne kommen nämlich Ihnen zugute; das ist Ihr Vorteil. Auf einige Gebühren verzichten wir ganz, andere haben wir stark herabgesetzt. Anstatt der bedingungsgemäßen Darlehnszinsen von 5% berechnen wir seit 1956 nur 4½% jährlich.
Für Ihr Sparguthaben vergüten wir Ihnen 3% Zinsen. Auf Wunsch vermitteln wir I. Hypotheken, ohne eine Vermittlungsgebühr dafür zu erheben. Das sind nur einige Beispiele. Es lohnt sich für Sie, alle Vorteile eines BHW-Bausparvertrages kennenzulernen. Fordern Sie noch heute unsere ausführliche Informationsschrift an. Wir senden sie Ihnen kostenlos zu.

BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Welche Auslandsschule sucht Schulmusiker?

Studienrat (34 J., verh.) ist ab 1. Febr. 1970 an entsprechendem Angebot interessiert.

Kontaktaufnahme u. U. anläßlich der Jahrestagung des VDLIA 1969 in München möglich.

Zuschriften an DLiA/rö.

Neu in der Reihe
Dialoge - Szenen - Stücke
zum Sprechen und Spielen

Gotthold Ephraim Lessing

Die Matrone von Ephesus

Eine Komödie
Bearbeitet und ergänzt von
Gerhard Kirchhoff
86 Seiten, kart. DM 3.80
Hueber-Nr. 1046

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Erzieherin

Wir suchen eine Dame mit Niveau, die ihre Aufgabe gern so erweitert, daß sie unsere Kinder — zwei Buben im Alter von 4 und 5 Jahren — vergessen läßt, daß wir sehr oft auf Reisen sind und häufig zu wenig Zeit für sie haben.

Das setzt viel Einfühlungsvermögen und ein liebevolles Herz voraus. Dabei spielt Ihre deutsche Sprache eine wichtige Rolle, und wir würden es begrüßen, wenn Sie außerdem sprachgewandt wären: Denn in unserem Hause wird deutsch, französisch und natürlich italienisch gesprochen. Wir legen Wert darauf, daß unsere Kinder durch Sie ihre deutschen Sprachkenntnisse erweitern können.

Darüber hinaus halten wir eine Erziehung für wichtig, die unseren Kindern Selbstsicherheit gibt und die Entfaltung ihrer Persönlichkeit fördert.

Wir würden deshalb eine Dame bevorzugen, die neben ihrer erstklassigen Ausbildung und Referenzen soviel Lebensstil hat, daß sie allein schon durch ihr Vorbild — gute Umgangsformen, die Art sich zu kleiden und zu pflegen — bei unseren Kindern erreicht, daß sie unmerklich und ganz selbstverständlich all diese Dinge aufnehmen, die eine gute Erziehung ausmachen.

Wir leben in Norditalien und der Stil unseres Hauses gestattet Ihnen neben Ihrer Aufgabe ein kultiviertes und erfülltes Leben.

Wir denken an eine Dame um die 35, die sich harmonisch in unseren streng katholischen Haushalt einfügen möchte.

Bitte haben Sie Verständnis dafür, daß diese Anzeige unter Chiffre erscheint.

Wir möchten Sie zunächst durch Ihre Bewerbung kennenlernen.

Schreiben Sie uns ein paar Zeilen in Ihrer Handschrift und fügen Sie auch ein Foto bei.

Wir antworten sehr rasch.

Angebote an MAX HUEBER VERLAG rö

Vom Thema zum Aufsatz . . .

führt ein gleichnamiges Buch von Gymnasialprofessor Wilhelm Eggerer, das Schülern und Eltern eine wertvolle Hilfe sein soll.
Immer wieder müssen Deutschlehrer Fragen von Eltern und Schülern zum Problem des Aufsatzunterrichtes und der Deutschnote beantworten. Diese Fragen sind meist auf Mißverständnisse wegen der geforderten Aufsatzart zurückzuführen, die Eltern und Schülern das Gefühl geben, dem Aufsatzunterricht hilflos gegenüberzustehen. Dieses Buch soll dazu beitragen, den Schülern zu helfen, ein Aufsatzthema richtig zu verstehen und somit Mißverständnisse zu vermeiden.

VOM THEMA ZUM AUFSATZ

Verfaßt von Wilhelm Eggerer. 106 Seiten, kart., DM 6.50

Schwierigkeiten im Deutschaufsatz?

Jetzt gibt es eine Sammlung von Schüleraufsätzen für die Unterstufe und für die Oberstufe. Sie schafft die Möglichkeit des Vergleichens und zeigt die verschiedenen Aufsatzformen in einführenden Texten auf, um den Schülern und Eltern das Wesen der Aufsatzarten zu verdeutlichen.

AUFSATZFORMEN DER UNTERSTUFE

Verfaßt von Wilhelm Eggerer und Egon Mayer. Band I: Aufsätze in der Erlebnissprache. Band II: Aufsätze in der Sachsprache. Je Band 111 Seiten, kartoniert je DM 5.80.

AUFSATZFORMEN DER MITTELSTUFE

Verfaßt von Wilhelm Eggerer und Egon Mayer. Band I: Aufsätze in der Erlebnissprache. Band II: Aufsätze in der Sachsprache. Je Band 110 Seiten, kartoniert je DM 5.80.

Jeder Deutschlehrer sollte diese Bücher kennen, um sie seinen Schülern und deren Eltern empfehlen zu können. Prüfstücke zum halben Preis können gerne beim Verlag angefordert werden.

MANZ VERLAG · MÜNCHEN

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Deutsche Volkslieder

Herausgegeben von Rochus Gebhardt
64 Seiten mit Noten und Zeichnungen, kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 1101

52 volkstümliche Lieder mit einsprachigen Worterklärungen schwieriger oder veralteter Ausdrücke sowie Quellenangaben.

Das Heft eignet sich besonders zur Auflockerung und Bereicherung des Unterrichts.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

NEUERSCHEINUNG

Deutsche Gedichte vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Für Ausländer herausgegeben und kommentiert von M. Triesch
XVI, 386 Seiten · Linson DM 12,40 · (6020)

Dieser Gedichtsammlung liegt die bekannte Anthologie „Deutsche Dichter" von Kirsch/Ross zugrunde. Um der besonderen Situation im Ausland Rechnung zu tragen, hat der Herausgeber einen großen Teil der älteren und weniger bedeutenden Gedichte dieser Ausgabe gestrichen und dafür einige bekannte Balladen und vor allem Gedichte moderner Lyriker aufgenommen, z. B. Ingeborg Bachmann, Günter Eich, Else Lasker-Schüler, Nelly Sachs, Marie-Luise Kaschnitz, H. M. Enzensberger, Horst Bieneck. Ein ausführlicher Kommentar des Buches enthält sachliche Erklärungen und Erläuterungen zu Wörtern, Redensarten und syntaktischen Besonderheiten, deren Verständnis dem Ausländer Schwierigkeiten bereitet.

Diesterweg

Franz Damhorst

Spanisch
Método Práctico de Lengua Castellana

Ein neuer Weg zum raschen und gründlichen Erlernen der spanischen oder (historisch und bei ihrer universalen Geltung richtiger) kastilischen Sprache

Aschendorff

Der eigentliche Stoff umfaßt 30 Kapitel, jedes für zwei Stunden Studium geplant. *Erste Stunde:* Vokabular, Grammatik und lautes Lesen der „Geschichte" am Anfang der Texte. *Zweite Stunde:* Lektüre und Übersetzung der restlichen spanischen und deutschen Texte.

Die Grammatik stützt sich auf handlich gefaßte Regeln und prägnante Beispiele. Ihr Aufbau besonders beim Verbum, ist organisch und einfach.

Der Konjunktiv zum Beispiel wird nicht in *einem* (vielleicht gar noch späten) Kapitel behandelt; seiner Wichtigkeit gemäß erscheint er schon zu Beginn und begleitet das Lernen in dauernder Wiederholung und Erweiterung bis zum Ende. Es steht also nicht das Leichte in Kapitel I und das Schwere am Ende, wo man es nicht mehr üben kann, sondern umgekehrt: Beginn mit dem Wichtigen, das dann immer wieder geübt werden kann.

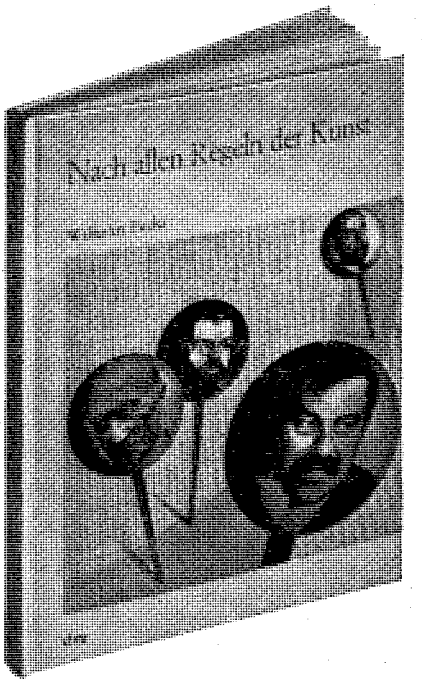
Das Vokabular ist auf 2000 (möglichst wichtigere) Wörter beschränkt. Mit diesem Minimum mache sich der Lernende wirklich vertraut. Daneben braucht er sofort ein gutes Lexikon.

Das Buch hat 186 Seiten und kostet 10,— DM. Verlag Aschendorff Münster

Ausführlicher Prospekt bzw. Prüfungsexemplare auf Wunsch

Prosawerke von 206 Autoren, Künstlern, Wissenschaftlern und Politikern auf dem Seziertisch der Mathematik

Der bekannte Naturwissenschaftler und Autor des Bestsellers „Formeln zur Macht", Wilhelm Fucks, veröffentlichte mit seinem neuesten Buch NACH ALLEN REGELN DER KUNST ein Grundlagenwerk, das mit exaktwissenschaftlichen Methoden verblüffende Diagnosen über Literatur, Musik und bildende Kunst aufstellt. An unzähligen konkreten Beispielen weist er nach, wie eine literarische und künstlerische Analyse durch Computer möglich ist. Sein Buch ist der große, längst fällige Versuch, auch die „kulturellen Güter" mit naturwissenschaftlicher Präzision zu analysieren und in das beginnende radikal-technologische Zeitalter einzugliedern.



Wilhelm Fucks:
Nach allen Regeln der Kunst

Diagnosen über Literatur, Musik, bildende Kunst — die Werke, ihre Autoren und Schöpfer. Ein Buch der dva-Reihe „Öffentliche Wissenschaft". 144 Seiten mit 100 meist mehrfarbigen Abb. u. Diagrammen. Balacron DM 16.80. In jeder Buchhandlung erhältlich.

Weitere Titel in der Bestsellerreihe „Öffentliche Wissenschaft":

Wilhelm Fucks, Formeln zur Macht
Erich Blechschmidt, Vom Ei zum Embryo
Karl Steinbuch, Die informierte Gesellschaft
Allan Fromme, Der Sexualreport
Kurt Kolle, Verrückt oder normal?
Georg Borisowski, Form und Uniform
G. Heberer, Homo — unsere Ab- und Zukunft
Heinz Haber, Der offene Himmel
Heinz Haber, Unser blauer Planet
Heinz Haber, Der Stoff der Schöpfung
Honorè: Es begann mit der Technik

dva Deutsche Verlags-Anstalt

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 7-8 Juli-August 1969

XVI. JAHRGANG JULI/AUGUST 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. III. Tagung Deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas vom 26.—31. März 1969 in Bogotá . . . G. Ullmann Seite 169
2. Bemerkungen zur Entwicklung von Auslandsschulen . . . . . G. E. Lorenz Seite 174
3. 75 Jahre Deutsche Schule in Mexiko-Stadt . . . . E. Knaak Seite 184
4. Plädoyer für die „Zurückgebliebenen" . . . . . K. Lambrecht Seite 187
5. Vorschulförderung, ein Teil der neuen Bildungsplanung . . . . . R. Schröter Seite 190
6. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . Seite 196
7. „Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens", 1. Teil . . . Seite 201
8. Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen an Auslandslehrkräfte (Änderung der Beihilfevorschriften) Seite 203
9. Deutsche Reifeprüfungen im Ausland vom 1. April 1968 bis 31. März 1969 . . . . . Seite 204
10. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 205
11. Aus aller Welt . . . . . Seite 207
12. Büchertisch . . . . . Seite 214
13. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 224

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.: Zuschriften werden erbeten an den Schriftführer OStDir. a. D. Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13. Mitgliedsbeiträge und Spenden an „Verband deutscher Lehrer im Ausland" (Postscheckkonto München 177288 — Konto Nr. 186405, Dresdner Bank AG, Bonn)

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 36238
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

III. Tagung Deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas vom 26. bis 31. März 1969 in Bogotá

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué (Chile)

Beauftragt von der Tagungsleitung, sieht sich der Verfasser vor die schwierige Aufgabe gestellt, mit wenigen Worten einen Bericht zu erstatten, welcher der an äußerem Umfang großen und an innerer Fülle reichen Veranstaltung gerecht werden soll. Es kann sich daher keineswegs um einen chronologischen Abriß und eine detaillierte Wiedergabe des Tagungsablaufs handeln; vielmehr mögen die Schwerpunkte der auf der Tagung behandelten Themen sowie die wichtigsten Arbeitsergebnisse in den Vordergrund gerückt werden, verbunden mit dem Versuch einer kritischen Würdigung des ganzen Geschehens.

Folgende Referate, denen sich Diskussionen und Arbeitssitzungen anschlossen, haben in besonderer Weise den Verlauf der Tagung bestimmt und verraten etwas von der intensiven Arbeitsatmosphäre, die daselbst herrschte:

„Die amtliche Förderung der deutschen Schulen in Lateinamerika" — Stellungnahme des Ausschusses für das Auslandsschulwesen —
(Senatsdirektor Dr. Reimers, Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder)

„Das Problem der Wirksamkeit der deutschen Schulen in Lateinamerika"
(Oberschulrat Onnen, Abteilungspräsident, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

„Probleme der Differenzierung im Deutschunterricht der deutschen Schulen in Lateinamerika"
(Oberstudienrat Werner, Schulberater bei der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Santiago)

„Die Zweisprachigkeit in der Auslandsschule — Möglichkeiten und Grenzen des deutschsprachigen Unterrichts"
(Prof. Dr. Wieczerkowski, Pädagog. Hochschule Flensburg)

Vergleicht man die Tagung mit der II. Tagung von Vertretern Deutscher Schulen Lateinamerikas in Mexiko 1966, so ist festzustellen, daß auch diesmal wieder pädagogische Probleme und die Frage adäquater Arbeitsbedingungen an den deutschen Auslandsschulen im Zentrum der Auseinandersetzungen standen, wobei in noch stärkerem Maße als in Mexiko die Stellung des deutschsprachigen Unterrichts innerhalb der Gesamtkonzeption der deutschen Auslandsschule in den Vordergrund der Beratungen und Empfehlungen rückte. Der Inhalt der genannten Referate zielte darauf hin, in dieser Frage den gegenwärtigen Stand genauer zu definieren, um Einsichten zu gewinnen und fördernde Maßnahmen ergreifen zu können, damit die deutschen Auslandsschulen der Erfüllung ihrer eigentlichen und vordringlichen Aufgabe, nämlich Vermittlerin der deutschen Sprache zu sein, gerecht zu werden vermögen.

Daneben schälte sich — das wurde im Verlauf der Tagung immer deutlicher — als zweiter Schwerpunkt neben dem Sprachvermittlungsauftrag die allgemeine kulturpolitische Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule heraus, verknüpft mit dem Versuch, eine klare Konzeption über die Struktur und den Wirkungsbereich derselben herauszuarbeiten. Der Trend zur Vereinheitlichung und Konzentrierung der deutschen Auslandsschule war nicht zu übersehen.

Einen grundlegenden Beitrag zur Klärung dieser Probleme lieferte das Referat von Dr. Reimers, das in der Präambel zu der Stellungnahme des Ausschusses für das Auslandsschulwesen über die amtliche Förderung der deutschen Schulen in Lateinamerika zwei Kriterien im Hinblick auf deren Förderungswürdigkeit nennt, nämlich einmal, daß die deutschen Auslandsschulen „vorbildlich gute Schulen" sein sollten, da sie nur dann zur Lösung der bedeutungsvollen Aufgabe der auswärtigen Kulturpolitik sinnvoll beitragen könnten, und zum anderen, daß „die Vermittlung guter deutscher Sprachkenntnisse gesichert" sein müßte. Je besser eine deutsche Auslandsschule diese Aufgaben erfüllt, umso förderungswürdiger wird sie sein. In denkbar guter Ergänzung gab das Referat des Leiters der Zentralstelle einen Überblick über die Probleme der Wirksamkeit der deutschen Auslandsschulen; nach Herrn Onnen sollte diese Wirksamkeit zu erkennen sein an den Unterrichtserfolgen und dem erzieherischen Einfluß, an der Pflege ästhetischer Werte, an ihrer Feldwirkung und kulturpolitischen Bedeutung, insbesondere aber auch an ihrem Wirkungsgrad in der Vermittlung der deutschen Sprache. Es war auch gut, daß hierbei die notwendigen Voraussetzungen zur Sprache kamen, die einen solchen Wirkungsgrad erst ermöglichen. Dazu gehören „Schulgebäude und ein Schulgelände, die ein differenziertes Schulleben ermöglichen, eine von klaren Zielen bestimmte Strukturierung des Schulganzen, eine nicht zu kleine, aber auch nicht zu große Schülerzahl, die Konzentration von Schulbereichen immer dort, wo das möglich ist, die gründliche Vorbereitung aller in ihr wirkenden Lehrkräfte, adäquate Lehr- und Lernmittel und schließlich situations- und sachbezogene Methoden der Sprachvermittlung". Dieser Kanon von Voraussetzungen wird deshalb hier so vollständig genannt, weil sich m. E. daraus eine Reihe von Konsequenzen in bezug auf die künftige Auslandsschulpolitik der Bundesrepublik ablesen läßt. Daß diese Dinge in aller Klarheit gerade vom Leiter der Zentralstelle, der beauftragten Behörde, gesagt worden sind, läßt auf ihre Verwirklichung schließen.

Aus beiden bisher genannten Referaten zeichnete sich der Wille ab, die Struktur der deutschen Auslandsschule bei aller Notwendigkeit örtlicher Differenzierung im allgemeinen doch zu vereinheitlichen, die Konzentration derselben voranzutreiben, wo immer die Voraussetzungen dafür vorhanden sind, die Vorrangigkeit der Begegnungsschule gegenüber anderen Vorstellungen zu behaupten und zu festigen und, damit verknüpft, die Entwicklung zur Leistungsschule zu fordern. Dieselben Gedanken äußerte schon in seinem einführenden Referat Herr Vortragender Legationsrat Wagner vom Schulreferat im Auswärtigen Amt. Man scheint sich darüber im klaren zu sein, daß die zukünftige Existenz der deutschen Auslandsschulen im lateinamerikanischen Raum von der Verwirklichung dieser Vorstellungen abhängig sein wird, denken wir an die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation und deren absehbare Entwicklung in vielen Staaten Lateinamerikas, vor allem an die schulpolitische Entwicklung in diesem Raum,

die sich vor allem in rigorosen Schulreformen und in dem Drang zur Nationalisierung und Verstaatlichung des gesamten Schulwesens äußert. Nur wenn die deutschen Auslandsschulen einen echten Beitrag zur Lösung pädagogischer Probleme ihres jeweiligen Gastlandes leisten können, wenn sie also, um es noch einmal zu sagen, „vorbildlich gute Schulen" sind, wird ihre Existenz auch in Zukunft nicht gefährdet sein. Daß hierbei die „soziale Öffnung" eine wichtige Rolle spielen wird — das Thema war unterschwellig, obwohl nicht auf der Tagesordnung, während der Dauer der Tagung allgegenwärtig —, soll nur am Rande vermerkt werden.

Entwickelte Dr. Reimers in seinem Referat bis in die Einzelheiten genaue Vorstellungen über allgemeingültige Mindestforderungen für den Unterricht in deutscher Sprache an den deutschen Auslandsschulen und unterbreitete er dabei eine Anzahl von Vorschlägen zu ihrer Verwirklichung, so ging Herr Werner, ausgestattet mit einem fundierten Wissen über die Verhältnisse an den deutschen Schulen vor allem in Chile, Argentinien und Brasilien, in seinem Referat über die „Probleme der Differenzierung im Deutschunterricht" von der augenblicklichen Situation an den deutschen Schulen in Lateinamerika aus und lieferte einen erschöpfenden Nachweis über die erschwerten Bedingungen für den Deutschunterricht seit dem Jahre 1938. Es ist begrüßenswert, wenn hier ganz eindeutig gesagt wurde, daß man endlich zu einer kritischen Einsicht in den status quo der Schulen kommen müsse, daß man, von hier ausgehend, den Schulen dringend zu empfehlen habe, zu einem klaren Selbstverständnis und zu einer vernünftigen sprachlichen Zielsetzung zu gelangen, auch wenn es mitunter schwerfällt, von traditionellen Gewohnheiten abzugehen. Nur aus dieser Desillusionierung der deutschen Auslandsschule heraus wird es gelingen, zu sinnvollen Organisationsformen im inneren und äußeren Schulaufbau zu kommen. Die von Herrn Werner aufgezeigten Differenzierungsmöglichkeiten im Deutschunterricht, ausgehend von den Unterrichtsnormen, Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Ergänzungssprache und Deutsch als Fremdsprache — eine klare Dreiteilung also —, läßt jeder Schule entsprechend den jeweiligen örtlichen Verhältnissen im Rahmen der Mindestforderungen genügend Raum individueller Gestaltung und Organisation.

In diesem Zusammenhang ist das Referat von Professor Wieczerkowski über „Zweisprachigkeit" als notwendiger wissenschaftlicher Beitrag zu dem gesamten Fragenkomplex zu werten. Wie seine Vorredner verwies auch er auf die besondere Situation des deutschsprachigen Unterrichts als Fremdsprachenunterricht an den deutschen Auslandsschulen. Alle bisher gemachten Aussagen zu diesem Punkt waren geradezu eine Herausforderung an den Leiter des entsprechenden Referats in der Zentralstelle, Oberregierungsrat Klemp, einen versierten Kenner auslandsdeutscher Schulverhältnisse in Lateinamerika, der dieser „Herausforderung" begegnete, indem er präzise über den augenblicklichen Stand der Arbeit an dem Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache referierte und einen Überblick über die gedachten Übergangshilfen von seiten der Zentralstelle gab.

Die Tagungsteilnehmer von Bogotá befanden sich hier im Vergleich zu der Tagung in Mexiko in einer weitaus günstigeren Position, konnte man doch die Vertreter der Zentralstelle mit einer Reihe von Empfehlungen und Entschließungen beladen, Hoffnung und Erwartung aussprechend, daß alles schnellstens realisiert

werden möge. Wenn damit auch überzeugend die Existenzberechtigung der Zentralstelle sichtbar geworden ist, so sollte man doch in der Aufbauphase von dieser Institution nicht zuviel auf einmal erhoffen, denn dort ist eine erstickende Fülle von Arbeit zu bewältigen.

Wurde in den Referaten eine Reihe von Fragen angeschnitten, die man im Verlauf der Plenumsdiskussionen zu klären versuchte, so dienten die Arbeitssitzungen dazu, konkrete Resultate zu erzielen, indem die auf der Tagung gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten in die Form von Empfehlungen an die bundesdeutschen Behörden zu bringen waren. Um die Zielsetzungen, die auf der Tagung den deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika in verpflichtender Form empfohlen wurden, zu verwirklichen, kam man zu der Auffassung, daß die Arbeit am Unterrichtswerk für Deutsch als Fremdsprache zu beschleunigen sei; als dringlich erachtet wurde auch die Ausarbeitung von Rahmenlehrplänen für den Deutschunterricht in der Secundaria, die Einführung eines deutschen Sprachdiploms, das in einem Prüfungsverfahren am Ende der Schulzeit von denjenigen Schülern deutscher Auslandsschulen in Lateinamerika erworben werden kann, die nicht die Möglichkeit haben, ein deutsches Abitur abzulegen. Mit der Ausarbeitung einer diesbezüglichen Prüfungsordnung sowie der Rahmenlehrpläne wurde Herr Werner beauftragt, da einmal die Arbeit an diesen Objekten sich ständig in engem Kontakt mit der Auslandsschulpraxis bewegen muß, zum anderen die Zentralstelle entlastet werden sollte. In Erwägung gezogen wurde auch die ständige Einrichtung von Jahresschlußprüfungen oder Zyklusprüfungen im Fach Deutsch, doch konnte hier noch keine Einigung über die Verfahrensweise erzielt werden. Besonders erwähnenswert ist auch, daß für den Geschichtsunterricht in deutscher Sprache, der als Ergänzung zum Geschichtsunterricht in der Landessprache zu betrachten ist, verbindliche Richtlinien und Rahmenlehrpläne auf einer noch festzulegenden Klausurtagung an einem Ort in Lateinamerika entwickelt werden sollen, für deren Durchführung ebenfalls Herr Werner verpflichtet wurde. Auch an den deutschen Schulen im Ausland sollte sich der Geschichtsunterricht in Richtung auf den gemeinschaftskundlichen Unterricht in bescheidenem Umfange als Mittel zur politischen Bildung und Erziehung bei Berücksichtigung der jeweiligen lokalen Verhältnisse durchsetzen.

Eine Verwirklichung der neuen Zielsetzungen ist selbstverständlich ohne die Mithilfe aller an den deutschen Auslandsschulen unterrichtenden Lehrer nicht möglich. So ist erklärlich, daß der Situation des Lehrers im Ausland zwei Referate gewidmet waren: das eine, gehalten von Rektor Kropp aus Santiago über „Lehrerausbildung und Fortbildung", befaßte sich mit der pädagogischen Ausbildung und der ökonomischen Lage der Ortskräfte, das andere, vorgetragen von Herrn Albers aus Mexiko, hatte die Rechte und Pflichten der aus der Bundesrepublik entsandten Lehrkräfte zum Inhalt.

Über die Notwendigkeit der Ausbildung zweisprachiger Ortskräfte braucht man an sich kein Wort mehr zu verlieren, deshalb befaßte sich das erste Referat auch im wesentlichen mit der Organisation von Ausbildungsstätten für Ortskräfte, wobei vor einer Verzettelung zu warnen ist. Der Darstellung der einzelnen Ausbildungsphasen hätte man allerdings eine Neugestaltung des Ausbildungsplanes hinzufügen sollen, da die Ausbildung der Ortskräfte in der jetzigen Form nicht genügt, um diese in allen Klassen der Primaria voll ein-

setzen zu können. Hier ist das Referat eine entsprechende Aussage schuldig geblieben; man sollte sich auch endlich entscheiden, an welchen Orten die Ausbildung von Ortskräften zu konzentrieren sei, um die Effektivität zu erzielen, die dem hohen materiellen Aufwand für die Existenz solcher Institutionen entspricht. Eine materielle Aufwertung und behördliche Anerkennung des Lehrerstudiums an diesen Institutionen muß selbstredend mit einer höheren pädagogischen Qualifikation der Absolventen verbunden werden; das ist leider in den Empfehlungen nicht so recht zum Ausdruck gekommen.

In gleicher Weise basierten die Empfehlungen, die die aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrkräfte betreffen, zu sehr auf rein materiellen Forderungen; von den Pflichten dieser Gruppe war in den Empfehlungen eigentlich gar nicht mehr die Rede. Auch wäre es im Hinblick auf die Schwerpunktfragen der Tagung sinnvoller gewesen, hätte man sich auf der Tagung etwas ausführlicher mit den Formen und Möglichkeiten der Ausbildung der bundesdeutschen Lehrkräfte für ihre Auslandsschultätigkeit befaßt. Daß hier bald etwas geschehen muß, darüber waren sich die Tagungsteilnehmer allerdings einig: Der Auslandslehrer muß besser auf seine Aufgabe vorbereitet werden.

Etwas Neues war die Teilnahme von Vertretern der Schulvorstände an der Tagung. Sie hat sich als positiv herausgestellt; das Partnerschaftsverhältnis wurde klarer definiert und als notwendig unterstrichen. Die Mitarbeit der Schulvorstände auf einer solchen Tagung ist schon deshalb gut, weil hier Mißverständnisse aus dem Weg geräumt werden können und der Einblick in die großen Zusammenhänge der deutschen Auslandsschulpolitik den Blickwinkel objektiviert und das Verständnis füreinander fördert.

Will man zusammenfassen, so scheint der Fortschritt gegenüber Mexiko in der Entwicklung klarer Zielsetzungen und Strukturpläne zu liegen, die einen vernünftigen Weg in die Zukunft weisen. Bestimmend war auch die Erkenntnis, daß nicht die quantitative Ausdehnung der Auslandsschulen vorrangig sein könne, sondern daß die Qualifizierung im Vordergrund zu stehen habe. Es ist auch eindeutig gesagt worden, daß sich die deutsche Auslandsschule nicht mehr allein an traditionellen Vorstellungen und Sachverhalten orientieren könne, sondern daß sie an der Spitze der gesellschaftlichen Entwicklung zu stehen habe, will sie nicht ihre Daseinsberechtigung verlieren. Das bedeutet selbstredend hohe soziale Mitverantwortung aller Beteiligten, Abbau vorhandener Ressentiments, Überwindung traditionellen Denkens und die Bereitschaft, mehr Arbeit und Verantwortung als bisher zu übernehmen.

Die Realisierung aller Empfehlungen wird nur möglich sein durch die koordinierte Arbeit all der Stellen in der Bundesrepublik, die für die Auslandsschulpolitik verantwortlich sind; gemeint sind hier der Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, das Schulreferat im Auswärtigen Amt und die neugeschaffene Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Es soll dankend erwähnt werden, daß alle anwesenden Vertreter dieser Behörden versprachen, für eine schnelle Verwirklichung der Empfehlungen Sorge zu tragen.

Derartige Konferenzen zu einer ständigen Einrichtung werden zu lassen war der Wunsch aller Tagungsteilnehmer, und so wurde für die Ausrichtung der IV. Lateinamerikatagung zu einem noch vom Auswärtigen Amt fest-

zusetzenden Termin die Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Buenos Aires beauftragt.

Vielleicht sollte man auf der nächsten Tagung davon ausgehen, daß man feststellt, was bis zu diesem Zeitpunkt nun eigentlich erreicht werden konnte, und es müßte dann auch kritisch untersucht werden, warum man auf gewissen Gebieten nicht weitergekommen ist. Das würde Wiederholungen und damit Fehlleistungen vermeiden helfen. Sicherlich wäre auch die zahlenmäßige Beschränkung der Referate und ihre inhaltliche Konzentration auf eindeutige Schwerpunkte für den Arbeitsertrag einer solchen Tagung sinnvoll, da man dann mehr Zeit für die Sitzungen der Arbeitsausschüsse hätte. Es wäre auch denkbar, einen ganzen Tag für die Schlußsitzung vorzusehen, um die Empfehlungen der Arbeitsausschüsse sorgfältiger durchdenken zu können und sie dann überzeugender zur Verabschiedung zu bringen.

Der Schluß des Berichtes sei dem Dank an die Tagungsleitung gewidmet, dem Leiter des Colegio Andino in Bogotá, Georg Schmidl, seinen Lehrerkollegen und dem dortigen Schulverein, die alle an der vorbildlichen Durchführung der Tagung und der herzlichen Betreuung ihrer Gäste Anteil hatten und die keine Mühe gescheut haben, der Tagung zu einem vollen Erfolg und allen Tagungsteilnehmern zu einem erinnerungsreichen Erlebnis zu verhelfen.

Bemerkungen zur Entwicklung von Auslandsschulen

Von Dr. Gerd-Ekkehard Lorenz, Helsinki

I. Vorbemerkung

Engelbart Onnen hat in einem richtungweisenden Aufsatz den Fragenkomplex „Auslandsschule und Gesamtschule" behandelt und gezeigt, daß „die Logik unserer pädagogischen Situation in den Auslandsschulen" einen Zwang dazu in sich berge, daß die Lehrer an Auslandsschulen gute „Gesamtschulpädagogen" sein müssen[1]).

Ohne den Begriff „Gesamtschule" näher zu diskutieren, soll hier, über die Ausführungen von Onnen hinausgehend, eine Modellskizze für einen Auslandsschultyp entwickelt werden, der aber in Anlehnung an Onnen verstanden werden will.

Gefragt wird in den folgenden Bemerkungen nach den Möglichkeiten, bewährte Formen der Landerziehungsheime auf das Gebiet der Auslandsschulen zu übertragen. Dabei sollen folgende Gesichtspunkte in den Blickpunkt rücken:

1. die Frage der Zielvorstellungen, besonders dabei
   a) die Frage der Begegnungsschule,
   b) die Frage der Zweisprachigkeit;
2. die Frage der Schulstruktur;
3. der Zusammenhang von Schulstandort und sozialer Schichtung der Schülerschaft mit der Schule.

[1]) Engelbart Onnen, Auslandsschule und Gesamtschule, in: DdLiA Heft 5/1967, S. 120.

Diese Gesichtspunkte sind keineswegs originell, sie gehören zu jeder Betrachtung des Phänomens Schule. Aber in allen Erfahrungsberichten über Auslandsschulen dominieren die Fragen von Zielvorstellungen und mit ihnen die Probleme, die sich aus der Zweisprachigkeit ergeben, so sehr, daß wenigstens über die Standortfrage[2]) doch ein — in der Diskussion über Auslandsschulen — neuer Gesichtspunkt auftaucht. Er wird für unsere Frage, wie weit eine Auslandsschule eine Heimschule sein kann, von wesentlicher Bedeutung.

II. Zur Frage der Zielvorstellungen von Auslandsschulen

Die Zielvorstellungen, die eine Auslandsschule verwirklichen will, werden entscheidend von den sozialen und kulturellen Voraussetzungen abhängen, in denen die Schule eingebettet ist, ebenfalls werden sie mitbestimmt von den Auffassungen, die Schulträger und Geldgeber mit der Schule verbinden. Es ist für unsere Absicht wichtig, ein Bild von diesen Zielvorstellungen zu zeichnen. Will man auf das Selbstverständnis schließen, das den Auslandsschulen zugrunde liegt, kann man sich an offiziellen und offiziösen Stellungnahmen kompetenter Gremien orientieren. Als Beispiel dafür soll die 8. Jahreshauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland im Jahre 1967 dienen. So formulierte der Niedersächsische Ministerpräsident Dr. Diederichs in seinem Grußwort: „Die Arbeit unserer Lehrer an den deutschen Auslandsschulen bildet einen wichtigen Bestandteil unserer kulturellen Bemühungen. Sie dient der Erhaltung und *Pflege deutscher Sprache und Kultur* im Ausland, ermöglicht ein gründliches Kennenlernen und Sichverstehen über Grenzen und Erdteile hinweg und bietet Gelegenheit zu *menschlicher Begegnung in Achtung und Freundschaft*[3])." Bei dieser Tagung führte der 1. Vorsitzende des Verbandes, Dr. Max Johs, verstärkend aus, daß die deutsche Auslandsschule einer der „wichtigsten Aktivposten der kulturellen Auslandsarbeit" ist. Er nuancierte allerdings, daß in den Auslandsschulen auch „die Kulturgüter der Gastländer, vor allem auch die Sprache des Gastlandes" gepflegt werden, und hob die Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten hervor, die „die Aufwendungen dafür auf eine gar nicht zu überschätzende Weise rechtfertigen". Gestützt wurde dieses Argument mit der sicherlich zutreffenden Aussage, daß die Jugendlichen der Gastländer „meist einen hohen Prozentsatz der Auslandsschulen ausmachen[4])."

In gleicher Weise wurde jedoch auch sichtbar, daß die Festesstimmung kritische Fragehaltung nicht zu verdrängen braucht, als erörtert wurde, ob „die Art unserer Sprachvermittlung verbessert werden könne" und ob denn „Erziehung zur Ordnung, Sauberkeit im Handeln und Denken, zu Pflichtbewußtsein und Toleranz" als Erziehungsziele genügen[5]).

---

[2]) Diese Diskussion ist in letzter Zeit stärker in Gang gekommen. Hinweise, die für Bildungs- und Strukturplanungen sehr wichtig sind, etwa in: Robert Geipel, Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Frankfurt, Berlin, Bonn, München 1965.

[3]) DdLiA 11/1967, S. 285, Hervorhebungen vom Verf.

[4]) Ebd. S. 287.

[5]) Ebd. S. 288.

Noch etwas differenzierter setzte Freiherr von Rummel einen weiteren Akzent, als er daraufhin abhob, daß unsere modernen Lehrer bestimmt nicht die Hoffnungen auf „die übermäßige Betonung der Schulzucht" erfüllen werden, dafür aber an „die Stelle der Memorialtechnik das Verständnis, an die des passiven Aufnehmens das Selbsterarbeiten, an die Stelle des Schwörens auf die Worte des Magisters die Erörterung des Für und Wider und die Kunst des Begründens" setzen und überdies „die Ausbildung der Verstandeskräfte durch musische Anregungen ergänzen[6])".

Damit ist das Spektrum der Aufgaben aus dem Bereich der Erziehungsschule in den einer gesamtdidaktischen Fragestellung erweitert, wodurch wiederum erklärt ist, daß in der anschließenden Diskussion noch einmal Einzelprobleme, die aber als Schlaglichter für die Gesamtsituation angesehen werden können, aufleuchteten. Im wesentlichen wurden folgende Probleme genannt[7]):

1. In Südamerika z. B. fehle es an einem „Erziehungsideal"; Schulleiter bemühten sich zu wenig um pädagogische Aufgaben.
2. Die Zusammenarbeit zwischen Ortskräften und deutschen Lehrern lasse zu wünschen übrig.
3. Die Auslandslehrer seien zu wenig „mit der Sprache, mit der Mentalität des fremden Volkes und mit der Geschichte des Landes vertraut".

Daneben wurden Spannungen zwischen Schulvorstand, Leiter und Kollegium erwähnt, wobei auch betont wurde, daß sich manche Schulvorstände „möglichst bequeme Schulleiter aussuchten".

Im Groben wurde aus den zitierten Argumenten ein Rahmen der strukturellen Schwierigkeiten einer Auslandsschule gängiger Art hervorgehoben. Da sich in dem Tagungsbericht keine die kritischen Punkte positiv beleuchtenden Gegenstimmen finden, darf angenommen werden, daß die Kritik einen relativ hohen Aussagewert — zumindest über die Problemsicht aus der Perspektive der Auslandslehrer — hat.

Die aufgezeigten Gedanken bewegen sich in einem Rahmen, der auch schon früher abgesteckt war. So wurden bereits 1965 von Ministerialrat Dr. Kluxen folgende Punkte hervorgehoben, die aus der Sicht des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz als Merkmale für zukünftige internationale Schulen besondere Bedeutung haben[8]):

1. die Schule „müsse eine Begegnungsschule sein, bei der zwei Sprachen und zwei Kulturen den Schwerpunkt der Bildungsarbeit" bilden,
2. in dieser Schule müsse eine „Art Zweisprachigkeit" angestrebt werden,
3. müsse davon eine als „prävalent" herausgestellt werden,
4. müssen „beide Völker" an ihr interessiert sein,
5. müsse sich die Schule für viele Möglichkeiten pädagogisch offen halten.

---

[6]) Ebd. S. 300.

[7]) Ebd. S. 291 f.

[8]) Vgl. dazu den Bericht von E. Stegmann in DdLiA 10/1965, S. 259 ff.

Stellt man die Zielvorstellungen den Diskussionsbeiträgen gegenüber, zeigt sich, daß ihrer Verwirklichung erhebliche Schwierigkeiten entgegenstehen. Andererseits weist aber der Katalog der KMK doch auf realisierbare Möglichkeiten.

III. Modellskizze für einen Typ von Auslandsschule

Will man eine Schule gründen, muß man sich zuvor überlegen, was ihre Aufgabe sein soll. Die sozio-kulturellen Determinanten des Raums, in dem die Schule stehen soll, müssen bei der Planung genauso mitbedacht werden wie die Zielvorstellungen. Obwohl diese auch prinzipiell Gegenstand der Kritik sind, soll in dieser Skizze auf dem Hintergrund des oben ausgebreiteten Materials argumentiert werden, und zwar in der Absicht, nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung zu suchen. Dabei sollen auch Erfahrungen, wie sie in Landerziehungsheimen und Tagesheimschulen gesammelt wurden, herangezogen werden.

Die beiden anderen Aspekte, die es bei einer solchen Skizze zu bedenken gilt, Schulstruktur und Standort der Schule, werden im Rahmen dieses Abschnittes mit behandelt.

1. Zum Problemkreis Begegnungsschule.

Wer sich vor Augen führt, in welcher Hast und Unrast sich der normale Schultag vollzieht, wird kritisch rückfragen, was es eigentlich heißt, sich im Raum der Schule „in Achtung und Freundschaft menschlich zu begegnen". Begegnungen dieser Art erfordern Zeit, Ruhe, bedürfen des Eingehens auf das Gegenüber — das ist in jeder Schule so. Besonders sollte es aber für Begegnungen zwischen Schülern des Gastlandes und den entsandten Lehrern gelten. Die Unterrichtssituation ist häufig das einzig Verbindende, darüber hinaus gibt es zunächst kaum Kontakte mit den Schülern, geschweige denn mit den Eltern. Zwar ist der Lehrer an der Auslandsschule im allgemeinen gehalten, mit den Eltern besonderen Kontakt zu pflegen, aber gerade im Gastland können Sprachschwierigkeiten diese für die Anfangsphase wichtigen Begegnungen behindern. Dahingestellt bleibt auch, ob das Interesse der Eltern an solchen Begegnungen groß ist. Dies mag weitgehend davon abhängig sein, in welcher Weise die Schule als Autorität und autoritäre Institution im Sozialgefüge eines Gastlandes gewertet wird, mit welchen Vorstellungen und Wünschen die Eltern ihre Kinder zu der Schule geschickt haben. Es bleibt also zunächst die Begegnung während des Schulalltags zwischen Lehrern und Schülern; es bleibt der Unterricht. In welcher Weise dieser zu einer Begegnung werden kann, hängt aber nicht nur von den Personen ab, die an ihn gebunden sind, sondern auch weitgehend davon, welche Anforderungen bei Jahres- und Schulabschlußprüfungen gestellt werden. Gerade diese Prüfungsanforderungen können weitgehend den Unterrichtsstil bestimmen. Der Gegensatz zwischen der Lern-

[9]) Wie wenig man von den Elternhäusern und den Schülern weiß, wird auch in Deutschland beklagt. Vgl. dazu etwa das wenn auch stark feuilletonistische, so doch treffende Buch von Horst Rumpf, Schule gesucht, Braunschweig 1968, S. 68 ff., sowie Lothar Müller, Lernbedingungen in sozialpsychologischer Sicht, in: Sozialwissenschaften und Schule (Reihe IV, H. 1, Der Gymnasialunterricht, Stuttgart 1966, S. 40).

und Erziehungsschule deutet sich an. Lehrer, die von den Schülern und deren Elternhäusern nichts wissen[9]), erheben leicht die „Leistung"[10]) zur Basis der Begegnung. Aber gerade die Leistung des Schülers, sein Vermögen dazu, sind mitbestimmt durch das sozio-kulturelle Milieu des Elternhauses.

Wo die „Begegnung" aber auf die sich ein paarmal in der Woche wiederholenden 40- oder 45-Minuten-Portionen von Unterricht reduziert ist, bleibt sie notgedrungen oberflächlich. Mag der Umgangston in einer Klasse auch gefällig, nett, höflich sein, mag er „Achtung" vor der Person des anderen bekunden, eine tiefere Bekanntschaft, geschweige denn eine „Freundschaft" zwischen dem Lehrer und seiner Klasse daraus abzuleiten, erscheint gewollt.

Die Überlegung müßte also heißen: Wie ist dem abzuhelfen und gleichzeitig zu ermöglichen, daß eine „Begegnung" stattfinden kann? Die Vermutung lautet: durch eine Schule, in welcher Lehrer und Schüler mehr Zeit füreinander haben und die nicht nur ein besseres Kennenlernen, sondern auch ein besseres Zusammenarbeiten ermöglicht.

Zu denken wäre dabei an:

a) die Form der Tagesheimschule,
b) das Internat (Landerziehungsheim) oder
c) eine Kombination beider.

Dies bedeutet nicht, daß die Schulstube zum Raum der „Lebensgemeinschaft von Lehrern und Schülern wird", der „Unterricht als das Zweitrangige, das erst vom gemeinsamen Leben her seinen Stellenwert und seine pädagogische Funktion" erhält[11]), sondern das bedeutet nur, daß eine Voraussetzung geschaffen ist, sich überhaupt begegnen zu können. Für die genannten Formen könnten die Vorzüge gelten, die einer modernen Schule eigen sein sollten:

a) innere Mobilität im Hinblick auf den Stundenplan[12]):
   Blockstunden, Epochenunterricht, Unterricht in verschiedenen Leistungsgruppen, erhöhtes Angebot von Arbeitsgemeinschaften,
b) eine größere Intensität bei Lern- und Arbeitsprozessen, ein Hineinnehmen der Übung anstelle von Hausaufgaben, eine bessere Beurteilungsmöglichkeit der Arbeitshaltung von Schülern.

Es zeigt sich an dieser Stelle, daß „neue Lernformen neue Organisationsformen der Schule erfordern[13])". Fraglos liegt hier eine lohnende Aufgabe für Auslandsschulen; dies gilt auch für solche, deren Lehrplan noch enzyklopädisch ausgerichtet ist, aber sicherlich als zu erprobende Schulform noch stärker für solche, in denen die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern vertieft werden soll.

---

[10]) Zur Problematik des Leistungsbegriffes: Carl Ludwig Furck, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim 1963.

[11]) Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1967, S. 395.

[12]) Dazu: Karl-Heinz Flechsig, Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation, in: Neue Sammlung, Sonderheft 3, Analysen und Modelle zur Schulreform, Göttingen 1966, S. 13 ff.

[13]) Heinrich Roth, Modelle für neue Schulen, in: Neue Sammlung, Sonderheft 3, S. 16.

Welche weiteren Möglichkeiten des Zusammenlebens eine Heimschule bietet, braucht nicht ausführlich erörtert zu werden. Heimwerkstätten, Theater-, Zeitungs-, Sport- und Freizeitgruppen bieten sich an, um Schüler und Lehrer zusammenzuführen.

Wo diese Einrichtungen zur Verfügung stehen, sollten sie auch genutzt werden können, um die „Kulturgüter der Gastländer zu pflegen" und um in gemeinsamer Arbeit durch Vorformen politischen Verhaltens möglicherweise Vorurteile abzubauen. Gerade dieser Aspekt des Zusammenlebens, des Delegierens von Aufgaben und Verantwortung scheint besonders wichtig, aber auch besonders einleuchtend; deswegen wird hier auf eingehendere Darstellung verzichtet. Doch soll noch erwähnt werden, daß in einer solchen Schulform für politische Bildung im weitesten Sinne des Begriffs ein ausgezeichneter Boden besteht, auf dem weit mehr fruchtbar gemacht werden kann als nur eine „Erziehung zur Ordnung, Sauberkeit im Handeln und Denken, zu Pflichtbewußtsein und Toleranz". Das tägliche Zusammensein in einer Gemeinschaft, die mehr und anders aufeinander bezogen ist als eine Klasse, bringt mit sich, daß auch mehr Reibungspunkte auftreten, stärker emotionale und nationale Sonderheiten in der Mentalität der Gastlandschüler sichtbar werden, die Atmosphäre also konfliktanfälliger ist. Das Rationalisieren von Emotionen und das Austragen von Konflikten in sachlicher Weise, das Bemühen um konstruktive Kompromisse, das Lernen von kommunikativen Verhaltensweisen läßt eine Schule, in der Lehrer und Schüler mehr Zeit füreinander haben, eher zu einer Begegnungsschule werden. Ihre besondere Chance liegt darin, daß sich die Schüler nicht in einer solchen Weise an den Lehrer angepaßt verhalten müssen, wie dies wohl geschehen mag, wenn die Leistung allein die entscheidende Kategorie der Beurteilung ist.

2. Zum Problem der Sprachvermittlung.

Wie stark diese Frage die Lehrer — und nicht nur die Deutschlehrer — an Auslandsschulen belastet, weiß jeder, der an einer solchen Schule Dienst getan hat. In den zitierten kritischen Rückfragen bei der 8. Jahreshauptversammlung wurde dies ebenso deutlich wie durch die Tatsache, daß der weitaus überwiegende Teil der didaktisch und methodisch orientierten Aufsätze in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" dieser Frage gewidmet ist.

Hier leuchten die Vorzüge einer Schulform, die die Schüler nicht nur am Vormittag miteinander vereint, unmittelbar ein. Die deutsche Sprachpflege — eine der genannten Zielvorstellungen — wäre dann nicht allein über die Unterrichtssprache zu verwirklichen, sondern es scheint möglich, sie als Schul- und Umgangssprache in der Schule anzuwenden.

Ferner würde sich das Prinzip, Kleingruppen und Stützkurse zu bilden, eher praktizieren lassen. Es kämen Methoden stärker zum Tragen, wie sie dem modernen Sprachunterricht eignen[14]). Wenn technische Mittler für den Unterricht vorhanden sind, werden sie sich öfter einsetzen lassen, und die Effektivität ihrer Nutzung wird sich steigern, letzten Endes sich auch als ökonomisch erweisen. Ein auf diese Art vertiefter Sprachunterricht könnte aber seine Rückwirkung auf die Unterrichtssituation in allen anderen Fächern haben, „Miß-

[14]) Dazu: Robert Lado, Moderner Sprachunterricht, München 1967.

verständnisse" geringer werden lassen und zur Versachlichung der Arbeitsatmosphäre beitragen.

Insgesamt zeichnet sich also ein Bild ab, in dem der Lehrer eine andere Rolle spielt als die des Lehrmeisters. Die Memorierstunde, der Lehrervortrag, im Frontalunterricht des Klassenzimmers meist dominierend, können abgelöst werden durch moderne Lehr- und Lernformen. Lehrer und Schüler können mehr Verständnis füreinander gewinnen. Daraus können für den Lehrer zusätzliche hilfreiche Kategorien für die Schülerbeurteilung erwachsen.

Damit sei ein — in diesem Rahmen — letzter Gedanke zum Problemkreis „Zielvorstellungen" angeschnitten. Hier war weder vom Schülertyp, wie ihn Salem oder Gordonstown verkörpern mögen, noch vom „deutschen Menschen", weder vom „jungen Abendländer" noch vom „bewußten Europäer" die Rede. Vielmehr wurde auf Arbeits- und Lebensbedingungen abgezielt, in denen durch Umgang mit Sprache ein tieferes Verständnis von Sachzusammenhängen und Strukturen erreicht werden soll: von Voraussetzung zu Effektivitätssteigerungen, von Ökonomie des Unterrichts, von Ausnutzung einer für Schüler vorgegebenen Schulzeit, in der er unter besseren Bedingungen mehr lernen kann.

Am Rande sei erwähnt, die Ökonomie des Unterrichts käme auch den Lehrern zugute, sie hülfe ihnen, Kräfte zu sparen.

Die letzten Bemerkungen leiten über zu dem nächsten Aspekt: Zur Frage der Schulstruktur. Sie münden damit in den eingangs erwähnten Aufsatz von Engelbart Onnen ein. Wenn eine solche Schule wirklich effektiv genutzt werden will, kann sie eigentlich nur Gesamtschule in dem Sinne sein, daß sie ein System ist, „alle Begabungen zu erfassen und individuell gezielt zu fördern[15]). Sicherlich ist nötig zu fragen, wie groß die Betriebsgröße solch einer Schule sein müsse, ob nicht dadurch ein erhöhter Stellenbedarf an Lehrkräften erfordert werde, ob nicht die Personal- und Sachkosten erheblich stiegen. All das ist richtig — aber auch durchaus berechenbar. Mehr Lehrer müßten schon allein deswegen da sein, um die nötige Zeit für den einzelnen — bei Entlastung vom „Unterricht" — zu gewinnen, in der er sich dann den vielfältigen Aufgaben im Heim widmen muß. Differenzierungen, die oft daran scheitern, daß nicht genügend Klassenräume vorhanden sind, wären leichter möglich, weil Heimräume ebenfalls zur Verfügung stünden, die für den Unterricht genutzt werden könnten. Der Wechsel von einer Leistungsgruppe zur anderen, der zur Auflösung des Jahrgangsklassensystems tendiert, fiele den Schülern leichter, weil sie sich im Heim anders denn als Schüler der Klasse begegnen könnten.

Bisher wurde lediglich auf Fragen der Zielvorstellung und der Struktur der Schule eingegangen. Ergänzend soll nun der dritte Aspekt, der Zusammenhang von Schulstandort und Sozialstruktur im Hinblick auf die Modellskizze angeschnitten werden.

3. Zum Problemkreis: Zusammensetzung der Schülerschaft und Schulstandort.

Ein Blick auf die Geschichte der Schulsysteme zeigt, daß sie konkret gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln, wobei sie die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung und damit zu sozialen Chancen schichtenspezifisch steuern. Dies tun auch Landerziehungsheime, wenn auch als Antwort auf die Unzulänglichkeiten

[15]) Heinrich Roth, a. a. O. S. 20.

der öffentlichen Schulen. Bereits ihre oft hervorragende landschaftliche Lage, dann aber auch ein verstärktes Angebot von Auswahlfächern und die vielfältigen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung geben ihnen — selbst wenn auch ausgesprochen harte Erziehungsformen dominieren sollten — das Flair von Eliteschulen, die meistens nur sozial privilegierten Schichten offenstehen. Wer hohe Ansprüche stellt und es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf das Internat[16]).

Leider fehlen Analysen darüber, warum im Ausland Eltern ihre Kinder auf die deutschen Schulen schicken. Doch wird man vermuten dürfen, daß dies wenigstens folgende Gründe hat — ohne mit der Reihenfolge ihrer Nennung eine Rangfolge der Gewichtigkeit behaupten zu wollen:

1. Um den Kindern bessere Deutschkenntnisse zu vermitteln, die im gesellschaftlichen und Berufsleben später eine Rolle spielen können.
2. Weil die Eltern selbst starke Bindungen an Deutschland haben, auch wenn sie nicht der „deutschen Kolonie" angehören.
3. Weil die Eltern glauben, daß die deutschen Schulen bessere Schulen als die einheimischen seien.
4. Weil sie nicht wissen, wie stark die Belastung für die Kinder ist, denen diese durch das Prinzip „Deutsch ist Unterrichtssprache" ausgesetzt sind.

Daß dieser Belastung durch eine geänderte Struktur der Schule abgeholfen werden könnte, daß sich die strukturelle Änderung im Internat möglicherweise leichter vollziehen könnte, daß damit der Spracherwerb besser sein könnte, wurde bereits oben erörtert.

Den anderen Gesichtspunkten soll an dieser Stelle nachgegangen werden, um zu zeigen, daß eine Ganztags- oder Internatsschule auch den anderen angenommenen Motiven der Eltern gerecht werden könnte. Wenn in diesem Zusammenhang von den Schuleltern die Rede ist, sind dabei in erster Linie diejenigen gemeint, die höheren Sozialschichten angehören. Doch wird sich zeigen, daß auch für sozial benachteiligte Schichten das Internat attraktiv werden könnte. Damit bekommt die Frage nach den Schulstandorten einen wesentlichen Akzent.

Auch die Intensität der kulturellen Begegnung ist vom Faktor „Zeit in der Schule" stark abhängig. Wir sahen oben diesen Zusammenhang stark unter dem Aspekt der Entfaltungsmöglichkeit nationaler Kulturpflege des Gastlandes. Diese Argumente treffen auch dafür zu, den Schülern Gelegenheit zu geben, tiefer in deutsche Mentalität und deutsches Denken einzudringen. Mithin würde sie den Eltern entgegenkommen, denen das Element „Deutsch" bei der Wahl der Schule für ihre Kinder besonders am Herzen gelegen hat.

Ähnliches gilt für die Qualitätserwartung. Unter Wahrung der Prämisse, daß Schulen, die mehr Zeit für das Zusammenarbeiten von Lehrern und Schülern haben, auch bessere Schulen sind, würde hier abermals ein Motiv der Eltern getroffen werden, sogar noch stärker, als es — wie wir unterstellt haben — Eltern annehmen mögen.

---

[16]) Vgl. dazu: Karl Seidelmann, G.-E. Lorenz, Überfachliche Bildungsbereiche im gymnas. Unterricht, S. 126 ff, Neuwied 1966.

Doch welche Kinder, bzw. welche Eltern werden davon betroffen? Im wesentlichen doch die Ortsansässigen, diejenigen, die in Großstädten leben. Da aber inzwischen bekannt ist, daß Großstädter keineswegs als besonders begabt angesehen werden dürfen[17]), muß auch gefragt werden, ob sie besonders geeignet sind, die Belastungen ertragen zu können, die sich aus dem Besuch einer deutschen Schule ergeben.

Stichwortartig seien diese Belastungen noch einmal zusammengefaßt: Die Schüler haben die Lehrer nur im Unterricht, sie sind bisweilen mit unverstandenen Aufgaben sich zu Hause selbst überlassen, weil die Eltern nicht helfen können. Mißverständnisse zwischen Lehrern und Schülern häufen sich. Zu diesen Frustrationen kommen unter Umständen recht lange Schulwege. Die Schüler laufen Gefahr, nur unter Prestigeverlust die Schule wechseln zu können oder aber eine Klasse wiederholen zu müssen.

Für Eltern der gehobenen Mittelklasse dürften das alles Erscheinungen sein, denen sie auch in Deutschland ausgesetzt sind. Ein Jahr Schulverlust für das Kind mag man hinnehmen, wenn es das ideologisch verhaftete Mittelstandsprestige erfordert; Kinder auf dem Wege zum eigenen Arbeitsplatz zur Schule zu fahren, ist kein besonderes Problem — Nachhilfestunden bezahlt man. Aber gerade darin erweist sich, wie auch in typisch mittelständischen Zielsetzungen — etwa Erziehung zur Ordnung, zur Pünktlichkeit, zum guten Betragen[18]) —, daß die deutschen Auslandsschulen mittelständischen Charakter haben[19]).

IV. Schlußbemerkungen

In den Schlußbemerkungen soll keine Zusammenfassung gegeben werden, vielmehr wollen sie im Sinne einer Folgerung verstanden werden. Dies in doppelter Hinsicht. Einmal soll ganz deutlich gesagt werden, daß die mehr in Thesen und Fragen gekleideten Ausführungen zwar einer Überprüfung bedürfen, die Überprüfung der Effektivität deutscher Auslandsschulen auch eine Aufgabe der Zentralstelle sein muß. Sie kann nicht, will sie sorgfältig wissenschaftlich durchgeführt werden und zur Grundlage weiterer Planungs- und Aufbauarbeiten dienen, allein den Lehrern an den Auslandsschulen überlassen sein. Dies ist kein Vorwurf gegen die Auslandslehrer: Das Einarbeiten in Methoden der Sozialforschung ist bisher noch ein Desiderat an die Institutionen,

---

[17]) Vgl. dazu die reichhaltige Literatur zum Problem der Begabungsreserven und der Beziehung zwischen Sozialstatus und Bildungschancen. Ein gutes Literaturverzeichnis befindet sich bei Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

[18]) Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, a. a. O. S. 396 ff.

[19]) Dem Argument kommt eine Bemerkung entgegen, die Ministerialrat Dr. Heinrich Langerfeld in seinem Aufsatz „Die Auslandsschule und ihre Beurteilung in der Sicht des Gastlandes", macht. Dort heißt es über das Urteil, das die „einheimische Lehrerschaft" abgibt: „Sie nimmt Ärgernis an dem meist gar nicht zu bewältigenden Zudrang zur fremden Schule, gerade aus den Kreisen führender Wirtschaftler, der Intelligenz, des Offiziersstandes und des Beamtentums des Landes und unterstellt den betreffenden Eltern Hang zum Snobismus und Mangel an sozialem und nationalem Verantwortungsgefühl" (DdLiA 3/63 S. 58). In unserer Skizze wird unter anderem gezeigt, daß ein solcher Vorwurf abzufangen ist.

die die Lehrerausbildung tragen. Insofern ist auch dieser Beitrag nicht „wissenschaftlich", sondern eher Anregung zur Überprüfung einer denkbaren Möglichkeit von Auslandsschulen!

Zum zweiten sollen in die Schlußbemerkungen noch Anregungen zur institutionellen Organisation des vertretenen „Modells" eingehen. Sie werden natürlich immer aufgrund der verschiedenen Voraussetzungen bei einzelnen Auslandsschulen variabel sein, können aber doch einen Rahmen abgeben. Den Kern des „Modells" stellt eine Ganztags- bzw. Tagesheimschule dar. Dadurch wäre gewährleistet, daß für die Schüler genügend Zeit zur Zusammenarbeit mit den Lehrern besteht. Unterrichtsorganisatorisch bedeutet dies eine Änderung des Stundenplans mit dem Ziel, in den einzelnen Fächern mehr Zeit für Übungen zu finden, bzw. eine Verlagerung der Hausaufgaben in den Bereich der Schule, die etwa durch eine nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung in kleinen Gruppen durch die Schule zu leisten wäre. Dieses Tagesheim könnte auch das Errichten von Schülerarbeitsgemeinschaften erleichtern.

Schüler eines solchen Tagesheimes wären in erster Linie Ortsansässige. Für Schüler aus sozial benachteiligten Schichten bildet es keine Schranke. Es ist im Gegenteil zu hoffen, daß in einem solchen Heim Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Sozialklassen in stärkerem Maße erfolgen. Diese könnten erheblich dadurch gefördert werden, wenn der Schule genügend Freiplätze für sozial schwache Schüler zur Verfügung stehen.

Da aber auch durch eine Tagesheimschule in erster Linie nur ortsansässige Schüler erfaßt werden, könnte ihr ein Internat angegliedert werden, um auch Schülern von entfernt gelegenen Orten die Möglichkeit zum Besuch einer deutschen Auslandsschule zu geben.

Dabei stellt sich die Frage, wem diese Heimplätze zur Verfügung stehen sollen. Sicherlich könnte man zunächst sagen: jedermann. Es wäre aber auch daran zu denken, daß die Internatsplätze für solche Schüler offengehalten werden, die sich als überdurchschnittlich erwiesen haben und deren Eltern nicht in der Lage wären, das Geld für eine qualifizierte Schulausbildung zu zahlen. Hochbegabte Schüler aus der Provinz würden aber in doppelter Weise in die Arbeit der Schule einbezogen werden können. Erstens zur Hebung des Gesamtniveaus, zweitens als Faktoren, durch die sich „wirkliche" Begegnungen mit Menschen aller Regionen und Schichten des Gastlandes vollziehen lassen können. Dadurch würden also nicht nur die Schüler des Gastlandes, sondern die Schule selbst gefördert werden.

Bleibt zu fragen, wie denn nun das Schulgeld für diese Heimschüler aufzubringen ist. Einen Teil der Kosten könnte die BRD als „gezielte Hilfe" übernehmen. Doch ist auch daran zu denken, daß die Gemeinden, aus denen die Heimschüler stammen, durch Vergabe von Stipendien zur Förderung ebenso beitragen wie das Gastland selbst.

Sicherlich würde durch solche Förderungen auch die teilweise sehr stark abgeschlossene Tätigkeit der Schulträgervereine aufgebrochen werden und einen stärker auf Öffentlichkeit bezogenen Charakter annehmen[20]). Dies wäre wie-

[20]) Vgl. dazu die oben zitierte Arbeit von Langerfeld, der sich mit Recht für eine starke Einbeziehung der Öffentlichkeit in Fragen der Arbeit von Auslandsschulen einsetzt (a. a. O. S. 60).

derum kein Mangel, wie sich schließlich auch die deutschen Auslandsschulen stärker in die Gastländer integriert sähen. Dies gilt sowohl für die innerschulische Arbeit, bedingt durch ein notwendig engeres Zusammenarbeiten der einheimischen mit den Deutschlehrern, als auch für die Wirkung der Schule nach außen.

Der Begegnungsprozeß, der in den offiziellen und offiziösen Vorstellungen eine so große Rolle spielt, könnte sich also auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig und parallel aber auch in den einzelnen Ebenen verschränkt vollziehen.

Die stark ausgeprägte Verwendung des Konjunktivs mag diesen Ausführungen einen utopischen Anstrich geben, aber gerade in der Pädagogik ist ein Denken in Utopien legitim.

75 Jahre Deutsche Schule in Mexiko-Stadt

Von Emil Knaak, Bremen

Das „Colegio Alemán Alexander von Humboldt" in Mexiko-Stadt feiert in diesem Jahr sein 75jähriges Bestehen. Mit einem Lehrer und sechzehn Schülern war 1894 in einer Privatwohnung der Unterrichtsbetrieb eröffnet worden. Das erste eigene Haus bezogen 1903 bereits 134 Schüler. Gegen Ende des ersten Weltkrieges mußte ein zweites Gebäude eingerichtet werden, denn inzwischen war die Schülerzahl auf 983 gestiegen. Im Jahre 1918 wurde auch die erste Reifeprüfung abgenommen. Den Abiturienten war damit der Weg zum Studium in Deutschland und Mexiko eröffnet. Dieses Privileg behielt die Schule bis 1942. Inzwischen war 1940 ein großes Schulgebäude seiner Bestimmung übergeben worden, das den Namen „Alexander von Humboldt" erhielt. Durch das Entgegenkommen der mexikanischen Regierung und durch geschickte Verhandlungen der damaligen Lehrerschaft durfte die Schule während und nach dem Kriege weiter bestehen.

Ein Strukturwandel vollzog sich dahingehend, daß nun primär die Anforderungen der mexikanischen Schulbehörde erfüllt werden mußten. Die zusätzliche Einhaltung des Deutschplanes erfordert einen besonderen Einsatz von Schülern und Lehrern. Seit 1966 hat die Schule wieder das Privileg der Abnahme von Zusatzprüfungen erhalten.

Jedes Jahr stehen Schulleitung und Schulträger vor der besonders schwerwiegenden Entscheidung der Aufnahme oder Ablehnung von mehreren hundert Kindern. Die durch Anweisung der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes bedingte Beschränkung der Zahl der Neueinschreibungen macht es erforderlich, daß höchstens jeder vierte Wunsch berücksichtigt werden kann. Es liegt im Auftrag der Schule, daß zunächst alle deutschen und deutschstämmigen Kinder aufgenommen werden. Bedenken wir aber, welche Möglichkeiten des Kontaktes und der Begegnung hier vergeben werden, welche Sympathien für Deutschland durch die Ablehnung der Aufnahme zerstört werden können!

Obwohl der Zentralschule, die eine Gesamtschule vom Kindergarten über alle Schulstufen bis zum Abitur ist, in verschiedenen Teilen der Stadt drei

Zweigschulen, die bis zum Grundschulabschluß führen, angeschlossen sind, reicht das Fassungsvermögen der Schule auch für die gegenwärtige Schülerzahl bei weitem nicht aus. Zum Jahresbeginn 1968 wurden 3003 Schüler registriert, die von 164 Lehrkräften unterrichtet wurden. Innerhalb des Lehrerkollegiums arbeiteten 78 deutschsprachige Ortskräfte und 26 von Deutschland vermittelte Lehrer aller Schulstufen, d. h. von der Kindergärtnerin bis zum Oberstudienrat.

Für mexikanische Kinder ist der Besuch von zwei Kindergartenjahren verbindlich, weil in der Vorklasse der Schreib- und Lesekurs nach Ganzwortmethode in deutscher Sprache durchgeführt wird. Nach Beendigung des Kindergartens findet eine Schulreifeprüfung statt. Schulinterne Ausleseprüfungen werden weiterhin am Ende der Primaria (Grundschule) und nach Beendigung der Secundaria (Mittelstufe) durchgeführt. Schüler, die nach einer nicht bestandenen Prüfung die Deutsche Schule verlassen müssen, erreichen aber in der Regel auf Lehranstalten ohne den zusätzlichen Deutschplan die Studienberechtigung an einheimischen Universitäten.

Da außer Mexikanern und Deutschen noch Schüler aus einundzwanzig weiteren Nationen in der Schule eingeschrieben sind, darf man wohl angesichts der Vielfalt der vertretenen Nationalitäten von einer Begegnungsschule sprechen. Die Angabe über die Nationalitätszugehörigkeit ist der Statistik entnommen. Unter den Schülern ist sie sicher so wenig bekannt wie etwa die Zugehörigkeit zu Konfessionen und Religionsgemeinschaften. Um aber die Statistik noch weiter auszuwerten, wäre anzugeben, daß sich die Schülerschaft zusammensetzt aus einem Drittel Deutschen, einem Drittel Deutschstämmigen und einem Drittel Mexikanern bzw. Angehörigen anderer Nationen.

Mit der Höhe des Schulgeldes liegt die Deutsche Schule z. T. weit unter den Forderungen anderer Privatschulen im Lande. Dennoch werden für die ersten beiden Kinder monatlich etwa je 100 DM erhoben. Vom dritten Kind an setzt eine stufenweise Verringerung des Schulgeldes ein. Bedenkt man, daß im kinderreichen Mexiko die durchschnittliche Geschwisterzahl unserer Schüler 4,6 Kinder betrug, so geht eindeutig hervor, daß die Schulgeldhöhe nicht bei einem Durchschnittswert von 100 DM anzusetzen ist. Aus finanziellen Gründen blieb bisher noch keinem deutschen Kind die Schule verschlossen, denn für diese Hilfeleistungen wurden jährlich über 30 000 DM zur Verfügung gestellt. Außerdem wurden jeder Privatschule 5 % Freistellen für Kinder des Gastlandes auferlegt. Diese kleinen Mexikaner wurden uns glücklicherweise schon im Kindergartenalter zugewiesen, denn den sogenannten „Seiteneinstieg", d. h. eine Zuweisung während eines späteren Schuljahres, dürfte ein Schüler ohne Deutschkenntnisse nicht bewältigen.

Der Kindergarten, die Vorschulklasse und die Primaria werden mit 9 Parallelklassen, verteilt auf die Zentralschule und drei Zweigschulen, geführt. Die Secundaria mit 5 Parallelklassen und die Preparatoria mit 3 Jahrgangsklassen sind dann nur noch im zentralen Hauptgebäude untergebracht. Von der Einschulung bis zum Bachillerato verbleibt, durch Auslese oder Abwanderung bedingt, nur noch ein knappes Drittel der Schülerschaft im Colegio Alemán.

3000 Schüler — eine Schulfabrik?

Selbst pädagogische Fachmänner, wie die Schulleiter oder Delegierten der Deutschen Schulen in Mittel- und Südamerika, die 1966 zu einer Arbeitstagung nach Mexiko kamen, waren nicht frei von dem Vorurteil, daß dreitausend Schüler nur in einer Schulfabrik untergebracht sein können. Der Augenschein überzeugte sie jedoch bald von einer anderen Tatsache. Durch die Unterteilung auf die vier getrennten Schulgebäude und durch die Trennung der Kindergärten vom eigentlichen Schulbetrieb entsteht die Atmosphäre eines harmonischen Zusammenspiels. Es sei nicht verschwiegen, daß die Organisation der Schulleitung oft erhebliche Sorgen bereitet.

Eine besondere Stellung nimmt im Schulleben die freiwillige Gruppenarbeit ein.

Die Schüler der Oberstufe unterstützen die Schulleitung durch die Schülermitverantwortung. Eine Arbeitsgruppe gibt mehrmals im Jahr die Schülerzeitung „Humboldt Post" mit einer Auflage von 2000 Exemplaren heraus.

Schüler verwalten ihre eigene Bücherei.

Turniere werden im Volleyball von den Mädchen, im Handball von den Jungen mit der Prämiierung der besten Mannschaften durchgeführt. Auch der Verein ehemaliger Schüler stellt seine Mannschaften.

Da die Schule ein ganzjährig geheiztes Schwimmbassin unterhält, erlangen fast alle Schüler bis spätestens zum Abschluß der Grundschule ihre Schwimmbefähigung. Die Schwimmerinnen und auch die Schwimmer der Deutschen Schule liegen an der Spitze der Schulmannschaften des Landes. Einige Schülerinnen und mehrere ehemalige Schüler des Colegio Alemán nahmen im vergangenen Jahr an der Olympiade teil.

Eine Theatergruppe führt ein- bis zweimal im Jahr in mehreren Veranstaltungen klassische oder moderne Stücke in deutscher oder englischer Sprache auf. Daneben besteht eine spanischsprachige Theatergruppe, die ihre Stücke selbst schreibt.

Das musikalische Leben der Schule ist besonders lebendig. Nebeneinander bestehen ein Knabenchor, eine Gitarrengruppe, ein Schülerorchester und eine Estudiantina. Der Schulchor führt regelmäßig Konzerte im großen Saal von „Bellas Artes", dem größten Konzertsaal der Stadt, auf und hat 1965 auch an offiziellen Veranstaltungen in Südamerika teilgenommen. Im vergangenen Jahr unternahm der Chor eine Konzertreise durch Europa und wurde von mehreren Staatsoberhäuptern und vom Papst empfangen.

Die Vielfalt der aufgeführten Interessengruppen ist zweifellos ein besonderer Vorteil einer großen Schule. Durch zahlreiche Veranstaltungen entsteht ein lebhafter Kontakt zwischen dem Elternhaus und der Schule. Besondere Verdienste um die Beziehungen zu anderen Schulen haben sich die Sportler und speziell die Sportlehrer erworben. Wettkämpfe in verschiedenen Disziplinen haben sich zu Höhepunkten des Schullebens herauskristallisiert.

In diesem Jahr 1969 dürfte sich zum Jubiläumsschulfest die große Schulgemeinde der „Ehemaligen" und der aktiven Schüler mit ihren Lehrern zusammenfinden. Ganz sicher werden, wie bei allen vorangegangenen Schulfesten, auch die deutschen Diplomaten und die Vertreter der mexikanischen Regierung anwesend sein.

Plädoyer für die „Zurückgebliebenen"

(Anmerkungen zu Horst Klitzings Beobachtungen eines „Heimkehrers": Brüsseler Spitzen, 16. Jg. Heft 2)

Von Klaus Lambrecht

Heimgekehrt sind Sie an unsere „perfekt" verwaltete Inlandsschule, wieder daheim bei uns, den Zurückgebliebenen, denen es an „Verantwortungsfreudigkeit" fehlt, weil diese in unserem System „kaum erwünscht ist oder störend wirkt". Heimgekehrt von der Auslandsschule, „frisch und beweglich, voller Schwung, Tatkraft und persönlicher Großzügigkeit", — alles so schöne Eigenschaften, die in der „Inlandsschule vielen Lehrern vonnöten" wären. Großherzig sind Sie, wollen „beileibe nicht den vielstimmigen Klagechor derer verstärken, die die Verhältnisse an einer Auslandsschule mit der Situation der Schule daheim" vergleichen. Sie wollen uns auch nicht unbedingt das Prädikat „Kathedermuffel" verabreichen und scheuen sich, in ein „elitäres Denken zu verfallen", wenn Sie auch nicht verschweigen können, daß die Lehrer, die ins Ausland drängen, eben doch „eine Auswahl in bestimmter Richtung darstellen".

Schlecht ist es um uns „Zurückgebliebene" bestellt. Sehr schlecht. Gern hätten wir nach 1945 umgelernt, gern hätten wir „demokratischen Geist" entwickelt, worunter auch wir „Unruhe, Kritikfähigkeit und selbständiges Denken" verstanden hätten. Aber die Zeiten waren schlecht. So wursteln wir in unserer kümmerlichen demokratischen Gesellschaft herum, stecken den Kopf in den Sand und merken genauso wenig wie Sie, daß diese Demokratie zum ersten Male in der deutschen Geschichte bald ihren 24. Geburtstag feiert und dennoch funktioniert.

Ihr aber, die ihr an den deutschen Schulen des Auslands wart, in Griechenland und Spanien, in Portugal und Mexiko, in Afrika und Südamerika, überall dort, wo Diktatoren am Ruder sind und ihre Richtlinien in die Schulen schicken: ihr aber wißt aus Erfahrung, daß sich bei uns daheim „ein Wunschdenken eingeschlichen" hat, „das sich weit von der Realität entfernt hat und damit schädlich ist für eine weitere Entwicklung unserer Gesellschaft". Woher wißt ihr das? Ganz klar: Ihr hattet draußen Gelegenheit, Steinbuch, Dahrendorf, Picht und von Hentig zu lesen und zu diskutieren, Autoren, die wir hierzulande nur dem Namen nach kennen und die zu lesen und zu diskutieren uns „Sankt Bürokratius" gewiß verboten hat. So „zurückgeblieben", kann es uns — im Gegensatz zu euch — natürlich nicht dämmern, „daß 'the German way of life' nicht unbedingt immer ein Weg des Heils war und ist".

Nie in Berührung gekommen mit Ausländern, weder an der Universität noch als Assistenten in England, Frankreich oder den USA, halten wir daran fest, daß keine „anderen Lebensmöglichkeiten und -ansichten existieren können" als die der Deutschen, sehen nicht ein, wieso „der Abbau des deutschen Sendungsbewußtseins vonnöten" sein sollte, können es nicht einsehen, weil wir es gar nicht kennen. Der „Normalbetrieb" an unseren Pennen hat uns Scheuklappen angelegt: „Nicht hören, nicht sehen, nicht sprechen". In der „Hinterwelt" sitzen wir und warten auf euch, daß ihr daraus eine „Vorderwelt" macht.

Ihr, die ihr das alles besser wißt als wir, werdet uns vormachen, wie wir „die Schule in erzieherischer und stofflicher Hinsicht herauslösen aus dem Raum der Tradition ungeprüft überkommener Werte". Denn ihr habt natürlich in euren Schulferien Adorno und Hamm-Brücher gelesen, während wir auf Reisen gegangen sind. Nie haben wir je die „traditionellen Stoffe" geprüft, selbst moderne Schulbücher haben wir als wertlos verworfen.

(Nur einmal waren wir keine Schlafmützen. Das war vor Jahren, als Herr Picht den Bildungsnotstand ausrief und zum Handeln aufrief. Da zogen wir aufs Land, einige von uns noch Studenten, da klärten wir den letzten ABC-Schützen darüber auf, daß gerade er die Hoffnungen des Vaterlandes trägt und keineswegs versäumen dürfe, aufs Gymnasium zu gehen. Wir bauten goldene Brücken, und siehe: sie kamen alle, alle. Und bald darauf brach der Lehrernotstand aus und der Notstand an den Universitäten. Die Behörden hatten geschickterweise noch rechtzeitig die Kurzschuljahre eingeführt, damit sich der „numerus clausus" der Universitäten auch kräftig auswirken könnte. — Vergessen wir das.)

Sie möchten also gern „in Konferenzen und Ausschüssen für die Schulreform" sitzen, weil Sie — gewiß zu Recht — annehmen, daß „die Stimme eines Praktikers, der die Form der Gesamtschule in jahrelanger Tätigkeit erlebt und mitgestaltet hat, viel wert ist und dankbar gehört wird". In Deutschland selbst gibt es ja noch keine Gesamtschulen, nicht wahr? Nur zu! Und wenn Sie Ihr Ziel erreicht haben, so fragen Sie doch bitte die zahlreichen Heimkehrer aus dem Ausland, die schon so lange in den Ministerien sitzen, warum sie bei der Schulreform scheinbar so säumig waren und warum man gerade auf Sie gewartet hat, damit nun endlich damit begonnen werden könnte. Die Antwort schicken Sie mir dann nach L i m a.

In Wirklichkeit gehöre ich nämlich gar nicht zu den „Zurückgebliebenen", spreche hier nur in ihrem Namen, weil sie diese Zeitschrift nicht lesen und sich nicht mit Ihrem Artikel auseinandersetzen können. Ich bin an der Deutschen Schule in Lima. Auch mir schmeckt das Leben im Ausland, weil hier das Privatleben so großzügig ist, weil die Kollegen so hilfsbereit und wirklich „kollegial" sind und — na ja — und weil die Deutsche Schule in einem so guten Ruf steht, daß es eine Torheit wäre, fände man sie nicht ganz so gut. Immerhin schlägt sie sich wacker, verdaut auch die härtesten Brocken eines Erziehungsministeriums, das sich seit der Militärdiktatur aus ‚Bürgern in Uniform' rekrutiert hat.

Da schreiben Sie nun: „Darüber hinaus ist es aber wohl die eigentliche Arbeit in der Auslandsschule, die in ihrer größeren Freiheit und Unabhängigkeit, in der Auswahl der Schüler, was ihren sozialen Status angeht, und vielen anderen Punkten einen Vergleich mit Verhältnissen im Inland nicht nur aushält, sondern eben oft für sich entscheidet." Täuschen Sie sich hier nicht? Sie treten doch für die Gesamtschule ein. Wieso sprechen Sie dann von der „Auswahl der Schüler, was ihren sozialen Status angeht"? Finden Sie das gut? Wollen Sie eine Privilegiertenschule als Gesamtschule in Deutschland einführen?

Auch dies ist mir schleierhaft: welcher Kollege an einer Inlandsschule läßt sich denn bei der Unterrichtsgestaltung „bürokratisch gängeln", es sei denn, er hat die Kinderschuhe der Referendarzeit noch nicht abgestreift? Richtlinien für den Unterricht aber gibt es im Inland wie im Ausland, und das ist gut so.

Gewiß ist: die Auslandsschule erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassung. So ist der Auslandslehrer im allgemeinen einerseits innerlich beweglicher, andererseits aber auch oft zu leicht „angepaßt". Es ist nicht zu verkennen, daß vieles an den deutschen Auslandsschulen in eingefahrenen, manchmal verrosteten Gleisen läuft. Kritik ist hier nicht erwünscht. Du bist im Ausland. Das hat seine eigenen Gesetze.

Sie aber sind heimgekehrt. Und damit Sie sich schneller einleben und anpassen, hat Ihnen Ihr neuer Direktor ein Merkblatt mit „14 Ratschlägen für Neulinge" in die Hand gedrückt. Sie lesen, staunen, lächeln:

1. Auf den Anfang kommt es an.
2. Die erste Tugend des Neulings ist Zurückhaltung.
3. Er enthält sich deshalb jeder voreiligen Stellungnahme.
4. Er fällt keine voreiligen Urteile und übt keine Kritik an seiner neuen Umgebung.
5. Er wartet mit seinen Reformplänen und Verbesserungsvorschlägen, bis der geeignete Zeitpunkt gekommen ist.
6. Der Neuling hält mit seinem Wissen und Können keineswegs hinterm Berg, aber er bringt sie nur mit kollegialem Takt vor.
7. Er vermeidet in Gesellschaft das unbedachte Reden von Dingen, mit denen er möglicherweise bei diesem oder jenem Mitgliede anstoßen könnte.
8. Er redet von sich selbst zunächst so wenig wie möglich.
9. Er ist höflich und freundlich zu jedermann — auch zu denen, die unter ihm stehen.
10. Er merkt sich die Namen aller Menschen, mit denen er zu tun hat, und lernt, sie richtig auszusprechen.
11. Er freundet sich mit einem erfahrenen, hilfreichen Kollegen an, der ihm am Anfang mit Rat und Tat zur Seite stehen kann.
12. Er wahrt höflich und entschieden seine Rechte und läßt sich auf keinen Fall bevormunden.
13. Die Alteingesessenen, besonders die Mentoren jeder Schule, helfen dem Neuen mit freundlichem Entgegenkommen.
14. Erhöhte innere Kraft wird durch Vollendung der ersten Anfangspunkte erzielt. (Pestalozzi)

Sie denken: ein typisches Produkt für Subalterne im Inlandsschuldienst. Und das mir — weltgewandt, aufgeschlossen, selbständig. Wohin mit meinen „Spitzen", wenn ich keine Kritik üben darf — ein Recht, das doch sonst jedem zusteht? Wohin damit? Ängstlich fragen Sie sich, was Sie alles unterdrücken müssen, damit Sie keinen Anstoß in der Gesellschaft erregen. Dabei hätten Sie so gern über Ihre Erfahrungen im Ausland gesprochen, wo alles so viel besser ist. Essig. Das Merkblatt hängt Ihnen einen Maulkorb um. Man will sich anscheinend nicht belehren lassen — in Deutschland.

Diesen Musterkatalog hätte mir mein neuer Direktor ersparen sollen, denken Sie sich. Meinetwegen hätte er in einem Gespräch durchblicken lassen können, daß sich alle Heimgekehrten, verwöhnt durch Erlebnisse im Ausland, im Inlands-

schuldienst zunächst etwas schwer tun. „Nur keine Verdrängungen, lieber Kollege. Kritisieren Sie ruhig. Um so rascher werden Mißverständnisse beseitigt. Nur nicht die Flinte ins Korn werfen. Erinnern Sie sich noch, wie das damals war, als Sie an Ihre Auslandsschule kamen? War da etwa gleich alles Gold?" So etwa.

Bald sehen Sie ein, daß es ungerecht wäre, dem „Festland" vorzuwerfen, daß es keine Insel ist. Sie sind wieder in der Bundesrepublik, einem hochkomplizierten Industriestaat, in dem die Geburtswehen einer neuen Kulturpolitik heftiger sind und länger dauern, gerade weil er so fortschrittlich ist, — in einem Staate, dessen fortschrittliche Gesellschaftspolitik niemand in der Welt in Abrede stellt, in einem Staate, der nichts mehr von seinem ehemaligen Sendungsbewußtsein hat, sondern eher an mangelndem Selbstvertrauen krankt.

Sie werfen noch einmal einen Blick auf Ihr Merkblatt. Sie nehmen wahr, was Ihnen vorher entgangen war: Die 14 Ratschläge sind für Neulinge im Auslandsschuldienst gedacht, herausgegeben von Adalbert Wehmeyer und veröffentlicht in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland," 1964. S. 140.

Ihr Gleichgewicht ist wieder hergestellt.

Vorschulförderung, ein Teil der neuen Bildungsplanung

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Aus Asunción schrieb die Leiterin der Kindergarten- und Vorschulklassen, *Ruth Vordermaier*, zu dem Beitrag „Frühes Lesenlernen — auch im Kindergarten der Auslandsschule?" in Heft 5/68 dieser Zeitschrift:

„Unabhängig von Ihren Beiträgen zur pädagogischen Situation der deutschen Auslandsschulkindergärten wurde hier an der Goetheschule in Asunción der Leseunterricht für die Vorschulklassen im Jahre 1966 eingeführt. Unsere Vorschulklassen erstrecken sich über zwei Unterrichtsjahre. Erstes Jahr Kindergarten: Abweichend von den Aufgaben der Kindergärten in Deutschland steht hier bei uns das Einführen der deutschen Sprache in spielerisch kindgemäßer Form an erster und entscheidender Stelle. Zweites Jahr Kindergarten (Vorschulklasse): Sie hat die Aufgabe, nun noch mehr in Form von Unterricht den Wortschatz des 1. Jahres an Hand der Auslandsschulfibel „Ina und Udo" zu vertiefen und zu erweitern. Daneben haben wir nun im dritten Erfahrungsjahr das Lesen der ersten acht Fibelbogen aus dem Programm des 1. Schuljahres in die Vorschulklasse gelegt. Die Voraussetzung zu diesem Schritt war die Erfahrung, daß ein gleichzeitiges Einsetzen des Lese- und Schreibprozesses in zwei Sprachen, hier Spanisch und Deutsch, dem Kind besondere Schwierigkeiten bereitet, denen wir mit der Vorverlegung für die deutsche Sprache ins Vorschulalter aus dem Wege gehen wollten. Die Probleme liegen sowohl in der Verschiedenheit der Methoden als auch in der Tatsache, daß das Kind bei gleichzeitigem Erlernen des Lesens in der Muttersprache (Spanisch) und der Fremdsprache (Deutsch) der Muttersprache eine größere aktive Verstehensleistung entgegenbringt.

Der Leseprozeß in der Vorschulklasse erstreckt sich über die gegebenen neun Monate etwa in dieser Form: 1. und 2. Monat — 1. Fibelbogen; 3. Monat —

2. Fibelbogen; 4. Monat und die Hälfte des 5. Monats — Bogen 3 und 4; 2. Hälfte des 5. Monats — Ferien; 6. Monat — Wiederholung und Bogen 5; 7. Monat — Bogen 6; 8. Monat — Bogen 7; 9. Monat — Bogen 8 mit dem Thema „Die Schule ist aus". Dadurch ist ein natürlicher Abschluß gegeben und der Steilheitsgrad der Leistungsforderung an die Kinder nicht überschritten. Wir haben nach unserem Ermessen bis jetzt zufriedenstellende Ergebnisse mit dieser Umstellung erzielt und dies bei folgender Klasseneinteilung: 1. Kindergartenjahr — 3 Gruppen mit insgesamt 38 Kindern; 2. Kindergartenjahr (Vorschulklasse) — 3 Gruppen mit insgesamt 42 Kindern."

In einem zweiten Schreiben teilt Frau Vordermaier dazu ergänzend mit:

„Nach unserem erfolgreichen ersten Versuch vor drei Jahren mit dem vorgezogenen Lesenlernen haben wir gleichzeitig auch an einem intensiven Schreibaufbauprogramm gearbeitet — in Anlehnung an „Schreiben macht Spaß" von Ludwig Reinhard, Bayerischer Schulbuchverlag, München. Unser Programm führt über grundlegende Schreibübungen in fließender Form mit Kreide an der Wandtafel zu Übungen mit Ölkreide und Buntstiften auf großformatigem Papier und nach etwa zwei Monaten zum großformatigen Papier mit einer Linie. Erst in den letzten drei Monaten des Vorschuljahres schreiben die Kinder in doppellinige Hefte. Sie lesen in dieser Zeit alle Texte ihres Aufgabenbereiches sowohl in Primaschrift als auch in Schreibschrift. In den beiden Kursklassen der Vorschule wird nur wenig Rechenunterricht gegeben. Lediglich die Mengenauffassung wenig—viel, das Erkennen der Mengen im Raum 1—10 und das Abzählen bis 20 wird behandelt."

Der von R. Vordermaier geschilderten Praxis einer Vorschulförderung im Bereich der Auslandsschularbeit soll zum Vergleich der Duisburger Schulversuch gegenübergestellt werden, der vor 1 bis 2 Jahren die pädagogischen Gemüter bewegte und die Fach- und Tagespresse zu Stellungnahmen anregte. *Karl Heinz Walter*, jetzt ORR in Düsseldorf, hat inzwischen seiner ersten informativen Schrift „Sollen kleine Kinder lesen lernen?" (Verlag Walter Braun, Duisburg, 1967) im gleichen Verlag eine umfassende Darstellung des von ihm angeregten Schulversuchs gegeben: „K l e i n e K i n d e r l e r n e n l e s e n , s c h r e i b e n , r e c h n e n" (168 Seiten mit 21 Zeichnungen und 24 Abbildungen auf Kunstdruckpapier, Gl. DM 18,50).

Walter zieht hier, gestützt auf empirische Daten, eine Bilanz des Frühlernens. Er zeigt, welche Möglichkeiten im frühen Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens gegeben sind. Nicht nur der in Duisburg praktizierte Weg wird in allen Phasen dargestellt, sondern es werden auch die anderen zur Zeit angebotenen Methodiken beschrieben und die augenblickliche Situation des Frühlernens in der Bundesrepublik umrissen. Auf die Frage, ob das frühe Lernen eine Zukunft habe, gibt Walter am Schluß seines Buches diese Antwort: „Der Weg ist lang, der Widerstände sind viele. Alle Gutwilligen sollten sich zu einer ‚konzertierten Aktion' bereitfinden. Es gilt, unseren Kindern ihren individuellen Bildungsanspruch zu sichern. Eines ist gewiß: die Zukunft des ‚Frühlernens' hat schon begonnen." — Auf meine Frage nach dem Umfang des während der Versuchszeit verarbeiteten Wortschatzes der einzelnen Themenkreise antwortete Walter: „Die auf Seite 109 des Buches aufgeführten Substantive geben nur eine grobe Orientierung. Die Lehrerin war schon nach sechs

Unterrichtswochen gezwungen, Verben und Präpositionen einzuführen, weil einige Kinder darauf drängten, Sätze zu lesen. „Malt, spielt, läuft, ruft, kauft ein, mit, nach, auf" waren die ersten Wörter, die hinzukamen.

Da die Kleinen ihre Namen lesen konnten, ließen sich beliebig viele Sätze bilden. Dann folgten die Artikel sowie eine Reihe weiterer Tätigkeits- und Eigenschaftswörter. Da der Unterricht wegen des unterschiedlichen Tempos schon bald differenziert werden mußte, entlehnte meine Kollegin den Wortschatz der Bagelfibel „Fangt fröhlich an", die nach den Sommerferien allen Kindern als Lesebuch diente. Auf eine systematische Auswahl der Wörter konnten wir umso mehr verzichten, als die Hälfte der Jungen und Mädchen sehr schnell dazu kam, in Kinderbüchern zu lesen und sich dabei keine nennenswerten Schwierigkeiten ergaben. Ferner fällt es deshalb schwer, einen verbindlichen Katalog der zu verwendenden Wörter zu geben, weil der Unterricht stark situationsbezogen erteilt wurde. Den Steilheitsgrad zu beachten erwies sich in unserer Leseklasse als nicht notwendig." — Das ist erstaunlich und wäre einer besonderen Diskussion wert!

Der Duisburger Schulversuch hat in Nordrhein-Westfalen mancherlei Initiative ausgelöst. Erweiterte Versuche sollen die Voraussetzung schaffen für die Einführung von Vorklassen als Teil der Grundschulen. Zwei Ziele sollen angestrebt werden, einmal die individuelle Förderung besonders begabter Kinder, zum andern die notwendige Voraussetzung für schulisches Lernen bei Jungen und Mädchen, die in ihrer Entwicklung gehemmt sind. In die Vorklassenbetreuung einbezogen sind Spielpflege, Sprachpflege, Sprachförderung, Entwicklung des sozialen Verhaltens, Begriffsbildung, Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten, bildnerisches Gestalten, Bewegungs- und Musikerziehung und, last not least, Einführung ins Lesen, Schreiben und Rechnen. Hierbei besitzt das frühe Lesenlernen schon eine gewisse Erfahrungsgrundlage, während beim frühen Schreibenlernen keine klare Linie zu erkennen ist. Die „Mathematik" hat es im frühen Lernbereich wiederum leichter durch hervorragendes Spielmaterial, mit dem heute ein operativer Rechenunterricht betrieben werden kann. Als Hilfsmittel bieten sich die verschiedenen Rechenkästen an, vor allem Cuisenaire sowie die „Logischen Blöcke" des Herder Verlags in Freiburg. Von Anne Brinkmann in Heft 4/69 unserer Zeitschrift bereits angesprochen wurde das „Naturkundliche Spielwerk" der Zentralwerkstatt Göttingen, Bunsenstraße 10, von *Hugo Kükelhaus*, das erwähnt werden soll, obwohl es weniger für die Kleinsten gedacht ist.

H. Kükelhaus schreibt dazu: „Was das Kind im spielenden Umgang mit dem natürlich Elementaren erfährt, ist nicht „Naturerkenntnis", sondern ist Ausreifung und Entwicklung des eigenen Organismus und seiner Gesetzlichkeit. Das Kind auf der Wippe erfährt die darin wirksamen Hebelgesetze, auf der Schaukel die darin wirksamen Pendelgesetze als die seines eigenen Organismus. Auf der Schaukel ist der kindliche Organismus ein schwingender, im Spiel mit dem Ball ein elastisch sich bewegender. Weil das so ist und weil der kindliche Leib, der mit der Geburt noch nicht fertig ist, für die Ausreifung seiner Organsysteme und für den geordneten Ablauf der vegetativen und neurischen Prozesse diese Erfahrungen benötigt wie Essen, Trinken und Schlafen, versuchen die Kinder, wo es irgend geht — und sei es auf Schutthalden und Hinter-

höfen —, sich solche Erfahrungen zu verschaffen. Der Erwachsene muß dem Kind dabei unter Aufbietung seines Wissens von der Natur und ihrer Gesetzlichkeit zu Hilfe kommen." — Ein Sortiment von 32 Geräten (Preise auf Anforderung) soll die wichtigsten Vorgänge der Bewegungstechnik, die Hebelgesetze, Fallgesetze, Schwingungen, Strömungsformen in Wasser und Rauch, die Schallgesetze, die Vorgangsbedingungen der Sinneseinrichtungen, wie die des Sehens, Hörens, Tastens, Riechens dadurch zur Erscheinung bringen, daß das Kind im Körperspiel mit ihnen umgehen kann. Der Effekt dieser „Elementarspiele" ist das Erleben, die Entwicklung und die gewebliche Verankerung der Gesetzlichkeit des eigenen Organismus, denen später das begriffliche Fassen des bis dahin vegetativ Erfahrenen folgt.

Das Wissen um die bisher gekennzeichneten Fakten einer Vorschulpädagogik kann so ohne weiteres bei den Lehrkräften nicht vorausgesetzt werden. Deshalb ist vorgesehen, sie in Arbeitsgemeinschaften auf diese Arbeit vorzubereiten. Neben der Jugendleiterin und Kindergärtnerin soll in jeder Vorklasse auch eine Lehrerin mit 5 Wochenstunden unterrichten. Haben die — ausgesuchten und freiwillig gemeldeten — Kinder die Vorklasse durchlaufen, werden sie geschlossen in die erste Grundschulklasse aufgenommen und dort in einem differenzierenden Verfahren weiter unterrichtet. Es können Kinder mit hervorragenden Leistungen in Lesen, Schreiben und Rechnen schon nach einem Vierteljahr ins zweite Schuljahr versetzt werden.

Als richtungweisende Untersuchungen einer solchen Praxis stehen uns zwei Schriften zur Verfügung, die einmal aus Wiener und zum anderen aus Berliner Sicht zum Grundsätzlichen einer Vorschulpädagogik Stellung nehmen:

Lotte Schenk-Danziger „Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife", Untersuchungen über die Bedeutung von Schulreifegruppentests und vorschulischer Förderung, Band 7 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969, 66 Seiten, kart. DM 5,—. Die Verfasserin bemüht sich, den Begriff der Schulfähigkeit zu analysieren und in Beziehung zu den Anforderungen der Schule zu setzen. Sie stellt Schulreifegruppentest-Verfahren und die relative Gültigkeit ihrer Ergebnisse erneut zur Diskussion und kommt, nicht ohne Kritik an der gegenwärtigen Elementarerziehung, zu Empfehlungen hinsichtlich der Errichtung und Gestaltung von Vorschulklassen, eines flexiblen Schuleintrittsalters, des Übertritts von den Vorschulklassen zur Schule, eines Aufbaues helfender Dienste und einer Neugestaltung der Elementarklassen.

Aus gleicher Blickrichtung geschrieben ist das 1968 im Ernst Reinhard Verlag, München, erschienene Beiheft der Zeitschrift „Schule und Psychologie" von *Klaus Schüttler-Janikulla* „Einschulungsalter und Vorklassenbetreuung", 170 Seiten, kart. DM 15,—. Die im Geleitwort von Prof. Lückert aufgestellten Thesen,
daß Schulfähigkeit nicht allein aus der Entwicklung des Kindes abzuleiten sei,
daß die körperliche Akzeleration eine Vorverlegung kultureller Anregungen und die Ausbildung geistiger Fähigkeiten nahelege,
daß die Divergenz erhöhten Reizangebotes und reduzierter Anleitungen zur denkenden Verarbeitung eine der Hauptursachen zunehmender Schulleistungsschwierigkeiten sei,

daß der flexiblere Einschulungstermin sich als erste Maßnahme anbiete und
daß vorzeitig einzuschulende Kinder sich einer Schulfähigkeitsuntersuchung zu unterziehen haben,
untermauert Kl. Schüttler-Janikulla in seiner umfangreichen Studie, wobei er alles zusammenträgt, was die Richtigkeit dieser Thesen unter Beweis zu stellen vermag. Dabei ist erstaunlich zu sehen, wie umfangreich das Wissensgebiet der Vorschulförderung bereits geworden ist. Kritik an üblichen Verfahrensweisen und Methoden stellt bisherige Postulate in Frage und leitet über zu den Möglichkeiten und der Praxis einer neuen Vorschulerziehung mit Blickrichtung auf Erfahrungen in England und Frankreich. Für uns besonders wertvoll sind die Berichte über methodische Verfahrensweisen im Schulkindergarten, über Erfahrungen mit Vorbereitungsgruppen, über das, was als Vorklasse zu verstehen ist, und über die Ausbildung der Vorklassenlehrer. Sieht Lotte Schenk-Danziger diese Entwicklung aus Wiener Perspektive, so steht bei Kl. Schüttler-Janikulla die Berliner Situation zur Diskussion, wobei im Anhang seines Buches auch die Praxis in Berlin durch Gesetze, Verordnungen, Arbeitspläne und Arbeitsmittel demonstriert wird.

Aus der Praxis eines solchen Unterrichtes berichtet auch *Adolf Lipp* in seinem leicht verständlich geschriebenen Büchlein „Unser Kind lernt lesen" (Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968, 72 Seiten, kart. DM 4,80). Es wendet sich auch an die Eltern, damit sie ihrem Kind auf allen Stufen seiner Entwicklung in der rechten Weise Hilfestellung geben können. Da werden in dieser Entwicklung die Stufen des Hantierens und Spielens, des Zeigens, des Benennens, des Erzählens, des Deutens, des Geschichtenerzählens, der Unterscheidung und der Lesereife charakterisiert. Lesenlernen hängt von einer Reihe Voraussetzungen ab, für die schon lange vor dem Schuleintritt der Grund gelegt werden kann. Wie das geschehen kann, wird Lehrer und Eltern gleichermaßen interessieren.

Als Langzeithilfe mit immer neuen Anregungen bietet sich für Eltern und Kinder eine Zweimonatsschrift an: „Spielen und Lernen" im Friedrich Verlag, 3001 Velber, Einzelheft DM 3,—, im Abonnement DM 2,50. — Jedes Heft besteht aus einem Teil für Erwachsene und einem Teil für Kinder. Zur Elternberatung haben sich namhafte Pädagogen zur Verfügung gestellt. Aus der Reihe der behandelten Themen sei erwähnt: Vorschulerziehung, Erfordernis unserer Zeit; Musikalisch ist jedes Kind; Schreibenlernen, ein Kinderspiel; Sprich ordentlich!; Basteln, Malen, Bauen — in welchem Alter? — Der Kinderteil auf haltbarem Kartonpapier bringt bunte und lustige Beschäftigungsspiele, ein Beobachtungs- und Ratemagazin mit Bildern, die kleine Kinder ansprechen. Die Fülle weiterer Anregungen wird Kinder begeistern und von den Eltern als wirksame Hilfe und Unterstützung dankbar begrüßt werden.

Zustimmen sollten wir auch den in Heft 1 „Die Grundschule" (Georg Westermann, Braunschweig) von *H. Hasler* erörterten schwierigen Fragen über Vorkurse und Schreiblehrgänge, wenn er herausstellt, daß Schreiben rhythmische Bewegung sei, von der Bewegung her erlernt werden solle und darum das „Drucken" der gemischten Antiqua abgelehnt werden müsse wie auch das isolierte Üben von Einzelbuchstaben der Schreibschrift. Nicht weniger wichtig sei die Erkenntnis, daß der Umgang mit der komplizierten Struktur der

Schrift nicht in unmittelbarer Verbindung von Leselehrgang und Schreiblehrgang zu unterrichten sei, sondern dem eigentlichen Schreiben ein Vorkurs vorauszugehen habe.

Besinnen wir uns an dieser Stelle wieder auf das Grundsätzliche unseres Themas, so werden wir *Karl Rühl* zustimmen müssen, der in seinem Beitrag „Die Schule der Fünfjährigen" (Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2/69) die neue Entwicklung mit der strukturellen Wandlung der Industriegesellschaft begründet, die auch das Kleinkind in steigendem Maße der Familie entziehe, da die Welt, die auf die Kleinkindererziehung vorbereiten will, sich grundlegend geändert habe. Schrift und Zahl als allgegenwärtige und unentbehrliche Schlüssel können in ihrer aufschließenden Funktion aus dem Leben des Kleinkindes nicht mehr künstlich ausgespart werden. Auch durch die veränderte psychologische Situation des Vorschulkindes erfährt insgesamt die frühe Kindheit einen neuen Stellenwert.

In Frage und Antwort erörtern *W. Kühnert* und *H. R. Lückert* im Aprilheft „Neue Deutsche Schule" der GEW Nordrhein-Westfalen (Essen) „Vorschulische Begabungs- und Bildungsförderung": Wird sie einseitig und mit falschem Ehrgeiz betrieben, bekommt sie inhumane und antisoziale Züge, und das drängt zu einer Revision vorschulischer Erziehung überhaupt, wie sie von der GEW gefordert wird: Vorschulerziehung institutionalisieren! Ab 3. Lebensjahr seien für Kinder Einrichtungen anzubieten, während für die 5- bis 6jährigen die Vorklasse obligatorisch sein sollte. Notwendige Voraussetzung dazu sei ein Forschungsinstitut für Kleinkindpädagogik. Im Aprilheft der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung" schreibt *W. Siersleben* unter dem Titel „Vorschulförderung als Gegenwartsforderung" von Versuchen, Ergebnissen und Planungen speziell für Hannover, während in einem neuesten Beitrag (Heft 4/69, Westermanns Pädagogische Beiträge) *Erwin Schwartz* eine zusammenfassende Antwort auf die Frage versucht: „Vorschulerziehung — wann, für wen und wozu?"

Soviel zum Stand der Vorschulerziehung im heimatlichen Schulbereich. Was ergibt sich hieraus für die Arbeit in der Auslandsschule? — Blenden wir zurück zu dem Bericht aus Asunción und versuchen, die Vielfalt der Fragen und Probleme einer Vorschulförderung zu reduzieren auf die für die Auslandsschularbeit notwendigen Belange. Es wird sich kein Schema finden lassen, nach dem zu verfahren sei. Aus der jeweils gegebenen Situation sollte die Aussprache zwischen Eltern, Kindergärtnerin und Lehrer das Maß dessen vereinbaren, was an vorschulischer Einflußnahme möglich und förderlich sein kann, um im Kindergartenbereich Mittel und Wege zu finden, die Sprachbildung zu vertiefen, die Zweisprachigkeit zu fördern und zu festigen, in Vorkursen die eigentliche Schularbeit vorzubereiten, aus ihrem Bereich herüberzunehmen, was möglich ist, um den Übergang zur Schule zu erleichtern und die Arbeit der Grundschule zugunsten einer stärkeren Differenzierung zu entlasten.

Auf die berechtigte Frage nach entsprechenden Hilfsmitteln für eine Vorschulförderung im Arbeitsbereich der Auslandsschule kann angedeutet werden, daß im Wort- und Sachbereich der Auslandsschulfibel „Ina und Udo" ein Leselotto mit verschiedenen Spielmöglichkeiten entworfen wurde. Der erste Fibelteil ist, ebenfalls im Entwurf, mit den entsprechenden Seiten der Lese-

übungen „Kasperle und die Kinder" zu einer „Vorfibel" vereinigt worden. Für den Arbeitsbereich der Grundschule wurde bereits vor anderthalb Jahren das „Lesebuch für Auslandsschulen" Band 1 einer Umarbeitung unterzogen, deren wesentlichste Merkmale eine Textrenovierung, die Herausnahme der Übungen aus den Leseteilen und ihre Unterbringung in programmierter Form in besonderen Arbeitsheften ist. Eine Entscheidung für oder wider diese Projekte ist noch nicht gefallen.

Während das Ende dieses Beitrages geschrieben wird, trifft die 9. Folge der Mitteilungen des Verbandes deutscher Auslandslehrer ein, in der auf meinen Wunsch hin eine Teilnahme von Prof. Lückert an der Münchner Tagung vorgesehen ist. Ich hoffe, daß eine ausreichende Zahl von Interessenten diese wünschenswerte Begegnung ermöglicht. Sollte diese Aussprache zustandekommen, dann werden wir die Problematik einer Vorschulpraxis der Auslandsschule und die in dem bisherigen Schriftwechsel mit Prof. Lückert angeschnittenen Fragen, u. a. seines „Sprachtrainingsprogramms" und des „Kinderbuchprogramms", erörtern. Es steht zu hoffen, daß wesentliche Anregungen für die Kindergarten- und Grundschularbeit draußen gewonnen werden können.

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Die Aufgabengebiete der Referate

Referat 1

Zu den Aufgaben des Referates gehören die finanzielle Förderung und die Verwaltungs- und Rechtsangelegenheiten der Auslandsschulen. Im wesentlichen handelt es sich hierbei um die Gewährung laufender Schulbeihilfen, den Erwerb von Schulgrundstücken und Zuwendungen hierfür, Bau und Einrichtung von Auslandsschulen, Zuschüsse an Schulvereine, Zuschüsse für förderungswürdige Vereine und Verbände sowie die Beratung der Auslandsschulen in verwaltungsorganisatorischen und rechtlichen Fragen.

Referat 2

Finanzielle Betreuung der Auslandslehrer und Lehrer an Europaschulen (Gewährung von Ausgleichszulagen, Schulbeihilfen, Reise- und Umzugskosten, Kostenerstattung für Tropentauglichkeitsbescheinigungen, Beihilfen und Unterstützungen; nationale Gehälter der Lehrer an Europaschulen; Unterstützungen an ehemalige Auslandslehrer und deren Hinterbliebene; Reisekosten deutschstämmiger Auslandslehrer im Zusammenhang mit deren Teilnahme am Weiterbildungsprogramm der Bundesrepublik Deutschland).

Referat 3

Das Arbeitsgebiet kann vorerst nur ungefähr umrissen werden. Es lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: Es gibt Aufgaben, die bislang von anderen Stellen wahrgenommen wurden und nun ganz oder teilweise an die Zentralstelle delegiert sind, ferner andere, die neu sind und bei denen die Arbeit daher erst beginnt. Zur ersten Gruppe seien als Beispiele genannt: Überprüfung von Lehrverfassungen und Unterrichtsverteilungen; zusätzliche

Lehrerstellen; Raumprogramme, Pflichtstundenzahl, Ordnungen zur internen Regelung des Schulbetriebs, Auslandsschulverzeichnis, Schulauskunftsbogen, Information über Auslandsschulen. Stichworte zur zweiten Gruppe wären etwa: Lehrziele der Schulen in ihrer Beziehung zu der Schulgesetzgebung des Gastlandes; Möglichkeiten und Grenzen des zweisprachigen Unterrichts; Auswertung von Prüfungs-, Jahres- und Tätigkeitsberichten; Strukturanalyse der Auslandsschulen. Aus dem letzten ist abzuleiten, daß versucht werden soll, eine Art Typologie der Auslandsschulen zu entwickeln, die in einer sehr großen Vielfalt von Erscheinungsformen existieren. Dazu ist ein intensiver Kontakt auch und gerade zu den Auslandsschulen nötig, die bislang nicht von den Vertretern des Auslandsschulausschusses inspiziert wurden. Die Pädagogen der Zentralstelle werden sich durch Besuche bei allen Schulen über die Bedingungen unterrichten, unter denen die einzelne Schule arbeitet. Durch vergleichende Kenntnis wird in vielen Fällen Rat und Empfehlung möglich sein, andererseits ist auch erst dadurch die Vorbedingung für Strukturanalysen gegeben. Die Auswertung der Besuche ergibt Unterlagen für Planungsarbeiten. Diese sollen Entscheidungshilfen geben darüber, in welcher Weise die personelle und materielle Hilfe der Bundesrepublik für die Auslandsschulen in Zukunft schwerpunktmäßig eingesetzt werden kann.

Referat 4

Wie seither das Auswärtige Amt schlägt das Referat auf Anforderung der Schulträger im Ausland aus der Bewerberkartei geeignete Lehrkräfte vor und vermittelt den Abschluß des Dienstvertrages. Aufgabe ist lediglich die Vermittlung, die endgültige Wahl eines Lehrers kann nicht beeinflußt werden. Sie ist allein Sache des Schulträgers. Diese Tatsache führt oft, vor allem, wenn der Schulträger zunächst keinen der vorgeschlagenen Bewerber akzeptiert, zu einer erheblichen Verzögerung der Vermittlung. Daraus wiederum resultiert in vielen Fällen eine Enttäuschung der Lehrkräfte, die nicht gewählt wurden, aber vielleicht schon lange direkt mit dem Schulträger in Verbindung standen und sich nicht unberechtigte Hoffnungen auf ihre Wahl machten. (Es empfiehlt sich deshalb für jeden Bewerber, nicht unbedingt nur auf „ein Pferd" zu setzen. Auch können Interventionen von irgendeiner Seite an dieser Schwierigkeit nichts ändern.)

Nicht nur von seiten der nicht zum Zuge gekommenen Lehrkräfte wird geklagt. Von draußen sind ebenfalls mancherlei Klagen über die vermittelten Lehrkräfte zu hören. Mit Recht ist mancher Schulträger verärgert, weil nicht wenige Lehrer glauben, mit Ableistung der vertraglich festgelegten Stundenzahl alle Pflichten erfüllt zu haben, und darum nicht bereit sind, nur die bescheidenste kulturelle Aktivität zu entwickeln. So entsteht vielfach der Eindruck, die Kollegen seien hinausgegangen, allein um Ersparnisse zu sammeln und sich als Touristen zu betätigen. Darum gehört es zu den wichtigsten Aufgaben des Referates, Verfahren zu entwickeln, die eine wirkliche Auswahl der Bewerber ermöglichen. Die Vorbereitung der künftigen Auslandslehrer auf ihre neue Aufgabe wird in den nächsten Monaten viel Kopfzerbrechen bereiten. Seither kann leider nur etwa jeder zweite zu

einem Vorbereitungslehrgang einberufen werden. Die zehn Tage, die für den einzelnen Lehrgang zur Verfügung stehen, reichen kaum aus. Zwar gelingt es, die Kollegen mit den Fragen bekannt zu machen, wie sie sich aus der Verwaltungsstruktur des Auslandsschulwesens ergeben, sie lernen die Besoldungs- und Vertragsprobleme kennen, und durch die verschiedensten Vorträge erfahren sie von den speziellen Bedingungen der einen oder anderen Auslandsschule, aber mit Recht wird diese Form der Vorbereitung als nicht ausreichend angesehen. Es wird angestrebt, Möglichkeiten zu erschließen, um die künftigen Auslandslehrer auch auf ganz bestimmte Aufgaben und für bestimmte Länder bzw. Regionen vorzubereiten.

Referat 5

a) Zu den drängendsten didaktischen Problemen der Auslandsschulen gehört die Schaffung eines Unterrichtswerkes für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im Ausland. Nachdem bereits das Schulreferat des Auswärtigen Amtes in Übereinstimmung mit dem Auslandsschulausschuß der KMK erste Förderungsmaßnahmen für dieses Projekt eingeleitet hat, ist die Zuständigkeit an das Referat 5 übergegangen.

So vordringlich die Schaffung des Unterrichtswerkes auch ist, so ist sie doch nicht die einzige Aufgabe in diesem Sachbereich. Zur Zeit werden folgende weitere Projekte von uns unterstützt: eine Bibliographie über das Auslandsschulwesen, eine Informationsschrift über die Deutschen Schulen im Ausland, ein regionales Heimatkundebuch.

b) Die Lehrmittelversorgung der deutschen Auslandsschulen und vieler weiterer Institutionen fordert einen großen personellen und administrativen Aufwand. Es wird erwartet, daß durch geeignete Rationalisierungsmaßnahmen eine sachgerechtere und zügigere Abwicklung der Versorgung der Schulen mit Lehrmitteln in absehbarer Zeit erreicht werden kann. Innerhalb dieses Sachbereichs ist auch daran gedacht, nach der unumgänglichen Anlaufzeit die Schulen mit gezielten Informationen über neue und besonders geeignete Unterrichtsmittel aller Art zu versorgen. Zur Zeit wird ein Versuch vorbereitet, von dessen Ergebnissen Aufschluß über die didaktischen, methodischen, personellen, finanziellen, organisatorischen und technischen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz des Sprachlabors erwartet wird.

c) Die Dokumentation über das Deutsche Auslandsschulwesen ist bislang unzureichend. Die vervollständigte Dokumentation soll in einem besonderen Arbeitsraum allen Interessenten zugänglich gemacht werden, damit vor allem künftige Auslandslehrer sich gründlich über die Schulen informieren können, an die sie gehen wollen.

Die Dokumentation wird darüber hinaus auch das Auslandsschulwesen der DDR, der Schweiz und Österreichs sowie der USA, Englands und Frankreichs umfassen.

2. Die Mitarbeiter am 1. 3. 1969

Onnen, Engelbart, Abteilungspräsident;
1913 in Norden, Ostfriesland, geboren;
bestimmende Jahre: 1933—39 Universität Berlin (Germanistik, Geschichte, Musikwissenschaften, Geographie).
Juli 1939 bis Mai 1945 Wehrdienst.
Seit 1946 als Assessor und Studienrat in Norden, Ostfriesland.
1955—63 Oberstudiendirektor des Ulricianums in Aurich.
1963 auf eigenen Antrag zum OStR ernannt, um in den Auslandsschuldienst gehen zu können.
1963—66 Schulleiter in Montevideo.
Nach Rückkehr vorübergehend OStR in Nienburg.
1966—68 Oberschulrat in Bremerhaven. Pädagogisch lebendige Stadt, additive Gesamtschule und Englisch für alle Kinder seit 20 Jahren.
Vertreter Bremens im Auslandsschulausschuß.
Seit 1. 11. 1968 Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Becker, Bernhard, Oberstudiendirektor;
geb. 1921 in Bremen. 1939 Abitur; bis 1945 Kriegsdienst, dann Studium in Göttingen mit der Fachrichtung Mathematik — Physik — Erdkunde; 1952 Pädagogische Prüfung, dann vier Jahre im höheren Schuldienst der Stadt Bremen. 1956—62 Studienrat in Düsseldorf. 1962—68 im Auslandsschuldienst, seit 1963 Leiter der Deutschen Schule in Addis Abeba.

Brandel, Josef F., Dr. jur. Regierungsassessor;
Jahrgang 1940. Seit 1. September 1968 in der inneren Verwaltung des Bundes (BVA); seit 15. Oktober 1968 in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen tätig.

Diekert, Ulrich, Regierungsrat;
geb. 1924, nach Krieg und Gefangenschaft Volksschullehrerausbildung; 1948—1958 Lehrer an einer Volksschule in Frankfurt/Main und an einer Realschule (Mathematik und Physik) in Oberursel/Taunus; 1958—1966 Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife; 1967—1968 Pädagogischer Mitarbeiter im Schulreferat des Auswärtigen Amtes.

Dinter, Hubert, Rektor;
Lehrer an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen in Potsdam, Berlin, München; geboren 1919 in Posen, aufgewachsen in Berlin; Realgymnasium;
als Mitglied eines verbotenen Jugendverbandes im 3. Reich am pädagogischen Studium gehindert; Ausbildung in einem Zeitungsverlag mit Lehrabschluß. Kriegsteilnehmer 1939—1945, Verwundung, Kriegsgefangenschaft. — 2. Lehrerexamen 1949 in Berlin. 1960—1966 Lehrer an der Deutschen Schule in Teheran/Iran. Grundschulberater. Auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung, der politischen Bildung, in internationalen Arbeitskreisen zur Kontaktaufnahme und Völkerverständigung tätig.

Klemp, Hubert, Oberregierungsrat;
geb. 1925 in Schneidemühl/Pommern; nach Schul- und Militärzeit Studium am Pädagogischen Institut Darmstadt; Tätigkeit im Volks- und Realschul-

dienst (Englisch und Geographie) in Hessen; Auslandslehrer an der Deutschen Schule Concepción/Chile (1957—1960); Direktor des Wilhelm-von-Humboldt-Seminars in Santiago de Chile (1961—1965); Studium der Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität in Marburg; Lehrauftrag für Pädagogik am Pädagogischen Fachinstitut in Fulda; dort Ernennung zum Studienrat (1967) und zum Oberstudienrat.

Metzdorf, Lore, Jugendleiterin;
Jahrgang 1925. Die nach der mittleren Reife, dem Pflichtjahr und einem halben Jahr Praktikum 1942 begonnene Ausbildung mußte infolge der Evakuierung in Königsberg (Pr) beendet werden (1944). Es folgten 5 Monate RAD und bis zum Kriegsende eine Tätigkeit in einer Kindertagesstätte in Berlin.
In den nächsten Jahren Arbeit in Familien, 2½ Jahre Dienst als Schulhelferin, Tätigkeit in einem Kindererholungsheim auf Norderney, im Christlichen Jugenddorf Adelheide und in einem Heim der Hamburger Jugendbehörde.
Von 1955 bis 1959 Leiterin des Kindergartens der D. S. Osorno (Chile). Nach der Rückkehr Jugendleiterinnenexamen im Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin. Anschließend Leiterin des Kindergartens und der Vorschule der D. S. Montevideo (Uruguay). Nach der Beendigung dieses Vertrages als unterrichtende Jugendleiterin an der Städt. Bildungsanstalt für Frauenberufe, Kinderpflegerinnenschule in Wilhelmshaven.

Meyer, Karl-Heinz, Regierungsrat;
geb. 1932, nach Abitur und 1. Lehrerprüfung ab 1954 im Schuldienst der Stadt Bremerhaven; 1962 bis 1967 an der Deutschen Schule Montevideo, danach wieder Lehrer in Bremerhaven, zuletzt dort Schulleiter einer Grund- und Hauptschule.

Moritz, Peter, Rektor;
geb. 1919 in Kobern/Mosel. Studium an der Lehrerbildungsanstalt Schwabach und der Universität Erlangen-Nürnberg. Tätig als Lehrer und Schuljugendberater an der Volksschule Nürnberg; 1952—1953 Studienaufenthalt in den USA. Ab 1955 Lehrer, von 1959—1962 Leiter Grundschul-Abteilung an der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife/Kanarische Inseln. Mitautor eines deutsch-spanischen/spanisch-deutschen Wörterbuches für Grundschulklassen an deutschen Auslandsschulen. Informationsreisen nach Westafrika und England/Irland. Seit 1962 im mittelfränkischen Volksschuldienst; seit 1965 Rektor und Leiter einer 30klassigen Grund- und Hauptschule; Lehrer einer Ausbildungsklasse an der Pädagogischen Hochschule der Universität Erlangen-Nürnberg.

Neumann, Karl, Verwaltungsangestellter;
geb. 1914 in Oberschlesien. Seit 1952 in der inneren Verwaltung des Bundes, seit 1. 7. 1968 im BVA.

Reinke, Georg, Dr. jur., Regierungsdirektor;
geboren 1910; seit 1954 im Bundesdienst.

Stawitz, Richard, Regierungsrat;
geb. 1922; Grund- und Hauptschulrektor; 1953—1956 Deutsche Schule La Paz/Bolivien; 1962—1968 Primarleiter der Deutschen Schule Miraflores-Lima/Perú.
Vor 1953 und zwischen 1957 und 1962 an verschiedenen Volksschulen in Wiesbaden tätig. 1. Lehrerprüfung 1949 Weilburg, 2. Lehrerprüfung 1952 Wiesbaden. Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst; 1. 8. 1968 an Ernst-Reuter-Gesamtschule Frankfurt/Nordweststadt.

Veuhoff, Karl Friedrich, Dr. phil.;
geb. 1926 in Dortmund; nach der Schulzeit 1943—46 Arbeitsdienst, Wehrdienst, Gefangenschaft; 1947 Reifeprüfung; 1947—52 Studium der Anglistik, Germanistik und Romanistik an der Universität Münster; 1952 1. Staatsprüfung; 1955 2. Staatsprüfung.
1955 Lektor an der Universität Buenos Aires; 1955—56 Lehrer an der Escuela del Norte, B. A.; 1956—60 Leiter der Escuela del Norte; 1959—60 Lehrer und Leiter des Lehrerseminars BA; 1960—62 Studienrat am Quirinus-Gymnasium Neuß/Rh.; 1962—68 Leiter der Goethe-Norte-Schule BA; 1968—69 Oberstudienrat am Carl-Humann-Gymnasium Essen-Steele.

Vix, Ernst, Dr. phil., Oberregierungsrat;
geb. 1925; Studium: Geschichte, Erdkunde, Deutsch.
Promotion und Wissenschaftliche Prüfung 1950, Pädagogische Prüfung 1952. Seitdem im Schuldienst in Rimbach/Odenwald, Darmstadt und Gießen. Auslandstätigkeit 1954/55 Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen; 1960/68 Deutsche Schule Stockholm.

„Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens 1. Teil"

Ausreichend ist das Thema einer Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens in unserer Zeitschrift abgehandelt worden: 1966/119—123 und 1968/315—322. Der Versuch, dieses Sachgebiet in Verbindung zu halten mit den übrigen Veröffentlichungen auslandsschulischer Fragen, ist aus mancherlei Gründen gescheitert. Besonders zu bedauern ist, daß es nicht möglich war, die Einzelteile der Bibliographie im Rahmen der „Beiträge zur Pädagogik der Auslandsschule" herauszubringen, um die Beihefte zu unserer Zeitschrift, deren erstes W. Wieczerkowskis „Frühe Zweisprachigkeit" ist, endlich zu der Reihe Tatsachenforschung im Bereich der Auslandsschulpädagogik werden zu lassen.

Die „Bibliographie" entspricht ganz und gar diesem Bestreben. Es ist dankenswert, daß bei den „zeitlichen und räumlichen Dimensionen des bibliographischen Objekts Auslandsschulen, das hier erstmalig und ohne institutionelle Hilfe angegangen wurde" (K. H. Dettke in seinem Vorwort), nun das erste Ergebnis eines jahrelangen persönlichen Bemühens vorliegt. Der erforderliche Einsatz von Arbeitskraft, Zeit und finanzieller Belastung wird kaum jemals seinen Ausgleich in einer Rendite haben können. Umso erfreulicher sind Ausdauer und Zähigkeit, mit denen der Verfasser sein Werk vorantrieb, um es im Wettlauf gleichzeitiger und gleichartiger Bestrebungen noch rechtzeitig herauszubringen.

Das Gesamtwerk soll folgende Gliederung haben:

Teil 1: Veröffentlichungen von 1871 bis 1918, 133 Seiten, Din A 5, kart. DM 10,70.

Teil 2: Veröffentlichungen von 1919 bis 1945, ungefähr 300 Seiten, soll im Juni 1969 erscheinen.

Teil 3: Veröffentlichungen von 1946 bis 1968, ungefähr 120 Seiten, soll im Oktober 1969 erscheinen.

Zu beziehen sind die Hefte durch die Buchabteilung der Zeitschrift „Auslandskurier", 6238 Hofheim im Taunus, Postfach 96.

Erfreulich ist die Ankündigung der raschen Folge der einzelnen Teile, so daß nicht jahrelang auf das Erscheinen des Gesamtwerkes gewartet werden muß, das Ende 1969 vollständig vorliegen wird. Eine Bamberger Firma stellt es in Fotodruck her. Die Hefte sind mit einem Leinenrücken versehen und bieten sich als haltbares und handliches Nachschlagewerk dar. Es erscheint im Selbstverlag des Verfassers, der sich selbst alle Rechte vorbehält.

Teil 1 enthält die unter erschwerten Bedingungen zusammengetragenen bibliographischen Daten von 1871 bis 1918. Sicherlich wird Vollständigkeit der Titel nicht erreicht worden sein. Doch ist zu erwarten, daß angeregt durch diese Veröffentlichung verborgen Gebliebenes wieder ans Tageslicht kommt und späterer Überarbeitung hinzugefügt werden kann. Die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen, Abt. 5, ist bereit, solche Ergänzungen entgegenzunehmen.

Nach einem kurzen Vorwort wird in der Einleitung über die wichtigsten Quellen berichtet, die aufzuspüren und auszuwerten wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Vorhabens war. Um allen Benutzern der „Bibliographie" die Arbeit und das Suchen zu erleichtern, werden die telegrammstilmäßigen Angaben und vielen Abkürzungen durch vorangestellte Hinweise erläutert. Im Hauptteil sind die bibliographischen Daten in alphabetischer Folge übersichtlich geordnet. 1575 Hinweise wurden in diesem ersten Teil zusammengetragen. Schon bei diagonaler Durchsicht sind die vielfältigen Wandlungen erkennbar, die das deutsche Auslandsschulwesen im Laufe der Jahrzehnte prägten. Deutlich erkennbar ist die Zäsur, die der Ausgang des Ersten Weltkrieges hinterlassen hat. Das bezieht sich einmal auf die geographischen Bereiche, zum andern auf Organisation und Funktion damaliger Schulen wie auch auf die Wandelbarkeit des Unterrichts und der Methoden. Neu ans Tageslicht gehoben werden die Namen vieler um die Sache Auslandsschule verdienter Männer, die eine schnellebige Zeit schon allzufrüh der Vergessenheit anheimgab. Die Häufigkeit der ihrem Namen folgenden und ihn ersetzenden Striche im Verzeichnis läßt ihren publizistischen Einsatz erkennen und zugleich die Bedeutung, die sie für ihren Arbeitsbereich, ihre Schule, ihr Land und ihre Zeit gehabt haben. Wir sollten uns an dieser Stelle erinnern an Hans Amrhein, Hermann Balde, Fritz Braun, Bernhard Gaster, Wilhelm Koethke, Gustav Lenz, Karl Lohmeyer, Fritz Luckau, O. H. Michel, C. Sennewald, Franz Schmidt, Hermann Uhlmann, Hans und Ludwig Wagner.

Ein Orts- und Länderregister, in unendlicher Kleinarbeit zusammengestellt, ermöglicht das Aufsuchen und Zusammentragen orts- und ländergebundenen Materials. Schließlich läßt ein alphabetisches Verzeichnis der deutschen Schulen im Ausland vom Jahre 1906 deutlich Wandel und Vielfalt des deutschen Auslandsschulwesens bis zur ersten großen Zäsur erkennen. — Wer jemals in der Arbeit einer deutschen Auslandsschule gestanden und mit innerer Anteilnahme ihre Entwicklung verfolgt hat, wird beeindruckt sein von der Fülle dessen, was ihm an Einsatz und Aufopferung für diese große Aufgabe aus den knappen Daten dieses ersten Teiles der „Bibliographie" entgegenleuchtet. Freuen wir uns auf die weiteren Teile, die das Vergangene stärker an das Gegenwärtige binden werden.

R. Schröter

Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen an Auslandslehrkräfte (Änderung der Beihilfevorschriften)

Nach Nr. 2 Abs. 1 Ziffer 1 Buchstabe b) der Beihilfevorschriften vom 17. 3. 1959 i. d. F. vom 28. 10. 1965 waren Aufwendungen in Krankheitsfällen beihilfefähig „für die selbst nicht oder nur teilweise (Nr. 12 Abs. 1 a) beihilfeberechtigte Ehefrau des Beihilfeberechtigten; für den nicht selbst beihilfeberechtigten Ehemann der Beihilfeberechtigten, wenn sein Lebensunterhalt überwiegend von der Beihilfeberechtigten bestritten wird".

Mit Wirkung vom 1. 4. 1969 erhielt Nr. 2 Abs. 1 Ziffer 1 Buchstabe b) folgende Fassung: (GMBL 1969, Nr. 11, S. 152) „für den nicht selbst beihilfeberechtigten Ehegatten des Beihilfeberechtigten, wenn der Gesamtbetrag der Einkünfte (§ 2 Abs. 2 des Einkommensteuergesetzes) des Ehegatten im Kalenderjahr vor der Stellung des Beihilfeantrages den doppelten Betrag des jährlichen Mindestruhegehaltes eines verheirateten Ruhestandsbeamten ohne kinderzuschlagsberechtigte Kinder in der Ortsklasse A nach § 118 Abs. 1 Satz 3 des Bundesbeamtengesetzes nicht überstiegen hat. Sind im Zeitpunkt der Antragstellung Kinder im Sinne von Nr. 12 Abs. 1 vorhanden, so erhöht sich die Einkommensgrenze je Kind um das zweifache des vollen Kinderzuschlages (§ 18 Abs. 7 BBesG) für ein Kalenderjahr. Entsprechendes gilt für andere Kinder des nicht selbst beihilfeberechtigten Ehegatten, für die dieser aufgrund gesetzlicher Unterhaltspflicht laufend Unterhalt in Höhe des vollen Kinderzuschlages leistet."

Um Verzögerungen in der Bearbeitung von Anträgen und Rückfragen zu vermeiden, ist es zweckmäßig, daß Antragsteller in den Fällen, in denen sie Aufwendungen für Krankheitsfälle für den nicht selbst beihilfeberechtigten Ehegatten geltend machen, zusätzlich im Beihilfeantrag angeben, wie hoch die Einkünfte des Ehegatten (Bruttobetrag) im Sinne des § 2 Abs. 2 des Einkommensteuergesetzes im Kalenderjahr *vor* der Stellung des Beihilfeantrages waren. *Dies kann durch einen Zusatz auf der ersten Seite des Beihilfeantrages ganz unten geschehen.*

Um Einkünfte nach § 2 Abs. 2 des Einkommensteuergesetzes handelt es sich bei Einkünften aus Land- und Forstwirtschaft, aus Gewerbebetrieben, aus selbständiger und nichtselbständiger Arbeit, aus Kapitalvermögen, aus Vermietung und Verpachtung, Einkünften im Sinne des § 22 Einkommensteuergesetz (z. B. Leibrenten, sonstige wiederkehrende Bezüge).

Einkünfte dieser Art schließen jedoch nur dann die Beihilfefähigkeit für Aufwendungen des Ehegatten in Krankheitsfällen aus, wenn die in der Neufassung der Beihilfevorschriften genannte Einkommensgrenze überschritten wird. Diese liegt z. Z. bei ca. 13 000,— DM jährlich für Verheiratete ohne Kinder und erhöht sich für jedes kinderzuschlagsberechtigte Kind um weitere 1200,— DM jährlich.

Die praktischen Auswirkungen der Neufassung dürften demnach nur für einen sehr kleinen Teil der Auslandslehrkräfte zutreffen.

Deutsche Reifeprüfungen im Ausland vom 1. April 1968 bis 31. März 1969

Zum Abschluß ihrer unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit wurden zwischen dem 1. April 1968 und dem 31. März 1969 an einer Reihe von Schulen im Ausland deutsche Reifeprüfungen abgehalten. Diese Prüfungen fanden unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister statt, den jeweils der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

Die ausgefertigten deutschen Reifezeugnisse tragen die Unterschrift des von der Kultusministerkonferenz beauftragten Prüfungsvorsitzenden und sind als vollgültige deutsche Reifezeugnisse anerkannt.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba;
Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel;
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki;
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris;
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen;
Iran:	Deutsche Schule in Teheran;
Italien:	Deutsche Schule in Mailand, Istituto Giulia in Mailand, Deutsche Schule in Rom;
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo;
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag, Arnold-Janssen-Schule in Steyl, St. Michaels-Gymnasium in Steyl, Kolleg St. Ludwig in Vlodrop;
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon;
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm;
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona, Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao, Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid;
Vereinigte Arabische Republik:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo.

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 5. August 1954 abgenommen.

II.

Die Kultusministerkonferenz erteilte ebenfalls Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

Österreich:	Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch;
Schweiz:	Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen, Lyceum Alpinum in Zuoz.

Die Reifeprüfung am Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch wurde nach der Reifeprüfungsordnung vom 5. August 1954, die Reifeprüfungen an den vorgenannten Schweizer Schulen wurden nach der Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 15. Februar 1961 durchgeführt.

III.

Auch die Deutsche Schule in Istanbul wurde durch die Kultusministerkonferenz ermächtigt, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten. Diese wurde nach der schuleigenen, vom türkischen Unterrichtsministerium genehmigten Reifeprüfungsordnung vom 2. März 1956 durchgeführt.

IV.

An folgenden Deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. bzw. 12. und 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut worden ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein vollgültiges deutsches Reifezeugnis erworben werden:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martinez/Buenos Aires;
Kolumbien:	Colegio Andino in Bogotá;
Mexico:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt" in Mexico-Stadt;
Peru:	Colegio Peruano-Alemán in Miraflores-Lima;
Südwestafrika:	Höhere Privatschule Windhoek.

Diesen Prüfungen lagen die einschlägigen Bestimmungen der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 5. August 1954 zugrunde.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Unsere verehrte Mitarbeiterin, Leiterin des Kindergartens Fräulein

Marianne Flaig

verstarb am 25. März 1969 an den Folgen eines tragischen Verkehrsunfalls. In den drei Jahren ihrer hingebungsvollen Tätigkeit am Colegio Alexander von Humboldt war sie uns eine liebe, stets hilfsbereite Kollegin, fürsorgende Erzieherin unserer Kinder, pflichtbewußtes Vorbild und gute Freundin. Am 26. März 1969 nahmen wir in einer Gedenkstunde in der evangelisch-lutherischen Kirche San Isidro, Lima, unter herzlicher Anteilnahme der deutschen Kolonie Abschied von ihr. Die Beisetzung erfolgte am 4. April in Köngen am Neckar.

Die Schulgemeinde der Deutschen Schule „Colegio Alexander von Humboldt"
Miraflores-Lima/Peru

H i n a u s g e g a n g e n: *Elisabeth Fliß,* KiG, aus 442 Coesfeld, Lohmannweg 7, ans Istituto Giulia, Mailand.

Afrika: *Hanskarl Hirsch,* OStR, aus 5804 Herdecke, Neue Straße 16, und *Günter Kreuter,* StR, aus 3578 Treysa, Karlsbader Straße 2, an eine Regierungsschule in Kampala (Uganda). — *Ebba Tjaden,* RSL', aus 296 Aurich, Brahmsstraße 17, an eine Regierungsschule in Niamey (Rep. Niger). — *Gerhard Olschenka,* L, aus 65 Mainz-Weisenau, Südoststraße 17, nach Keetmanshoop (SWA). — *Carla Lindemann,* RSL', aus 5273 Schleiden, Blumenthalerstraße 40, an die DS Pretoria (Südafrika).

Asien: *Franz Lippold,* StR, aus 2 Hamburg 63, Wolkausweg 5, nach Izmir (Türkei). — *Helmut Härtel,* L, aus 2407 Bad Schwartau, Kaltenhöferstraße 24, an die DS Kabul (Afghanistan). — *Gernot Kupferoth,* L, aus 59 Siegen, Dr.-Ernst-Straße 62, und *Detlev Schumacher,* L, aus 2419 Berkenthin, Drosselweg 9, an die Nedjat-Oberrealschule in Kabul (Afghanistan).

Amerika: *Hans-Reinhold Kalkbrenner,* L, aus 1 Berlin 13, Heilmannring 66 c, an die DS Guatemala. — *Ruprecht Veit,* RSL, aus 6719 Eisenberg, Karl-Marx-Straße 48, an die DS Arequipa (Perú). — *Gertrud Bandholz,* OL', aus 75 Karlsruhe, Badenerstraße 14, und *Heinz-Hugo Ibold,* StR, aus 33 Braunschweig, Ernst-Abbé-Weg 17, an die DS La Paz (Bolivien). — *Hans Edgar Fischersworring,* OStR, aus 43 Essen, Am Buchenhain 2, an die DS Santiago de Chile. — *Joachim Gabor,* StR, aus 709 Ellwangen, Magdeburger Straße 2, an die Dt. Goethe-Schule Buenos Aires. — *Sigrun Holland,* KiG, aus 2 Hamburg 22, Schellingstraße 20, und *Hermann Riegel,* OStR, aus 8788 Brückenau, Leimbachstraße 38, an die DS Montevideo (Uruguay).

Im August bzw. September 1969 nehmen ihren Dienst auf:

Europa: *Herbert Scheckenbach,* VL, aus 8751 Hofstetten 35, an der DS Stockholm. — *Brigitte Stück,* VL', aus 5411 Hilgert, Südstraße 10, an der DS Den Haag. — *Joachim Krupp,* OStR, aus 54 Koblenz, Mainzer Straße 538, an der DS Brüssel. — *Peter Sahlmann,* StR, aus 239 Flensburg, Moltkestraße 20, an der DS Paris. — *Jürgen Seibert,* StR, aus 58 Hagen, Ordeweg 24, an der DS Madrid. — *Ursula Kluxen,* StAss', aus 4 Düsseldorf, Kirchfeldstraße 77, an der DS Barcelona. — *Hans Kügler,* VL, aus 4451 Klausheide, Ahornstraße 7, an der DS Bilbao. — *Elisabeth Schäfermeier,* KiG, aus 479 Paderborn, Salentinstraße 16 a, an der DS Lissabon. — *Maria Therese Pinger,* VL', aus 5 Köln-Bickendorf, Weißdornweg 112, und *Beate Töllner,* VL', aus 41 Duisburg, Zieglerstraße 30, an der DS Mailand. — *Rosemarie Reuter,* StAss', aus 6 Frankfurt 80, Lilienstraße 39, am Istituto Giulia Mailand. — *Helga Senf,* RL', aus 1 Berlin 37, Onkel-Tom-Straße 123, an der DS Genua. — *Gerhard Auers,* OStR, aus 87 Würzburg, Königsberger Straße 26, an der DS Athen. — *Anke Elisabeth Ehlers,* StR', aus 2 Hamburg 80, Glindersweg 26, am Alman Lisesi Istanbul.

Asien: *Rose Lohrmann,* HL', aus 714 Ludwigsburg, Friedensstraße 43, an der Theodor-Schneller-Schule Amman (Jordanien). — *Karin Hinzmann,* L', aus 23 Kiel-Altenholz, Allensteiner Weg 50, Wilhelm Seeberger, OStR, aus 87 Würzburg, Königsberger Straße 32, und *Horst Ständer,* StR, aus 8415 Nittenau, Waldschmidtweg 10, an der DS Teheran (Iran). — *Irmgard Schmidt,* KiG, aus 8901 Zusmarshausen, Karlstraße 14, an der DS Kabul (Afghanistan). — *Rüdiger Vorbrüggen,* StR, aus 435 Recklinghausen, Auf der Höhe 12, an der DS New Delhi (Indien).

Afrika: *Hans-Georg Dell,* StR, aus 6 Frankfurt, Oberfeldstraße 38, und *Dietmar Schott,* StR, aus 32 Hildesheim, Danziger Straße 25, an der DEO Kairo (V.A.R.).

Amerika: *Erwin Bartmann,* VL, aus 5064 Rösrath, Hauptstraße 8, an der DS Washington (USA). — *Hildburg Janßen,* StR', aus 29 Oldenburg, Hasenweg 39, an der DS Guatemala. — *Franz Güra,* VL, aus 8034 Unterpfaffenhofen, Widmannstraße 10, an der DS Bogotá (Bolivien). — *Josef Krauthausen,* OStR, aus 41 Duisburg, Lippestraße 1, an der DS Miraflores-Lima (Perú).

Anschlußvermittlung: Dr. *Leo Stock,* OStR, von der DS Brüssel an die DS Den Haag als Schulleiter.

Aus aller Welt

Deutschland

72. WRK: Stellungnahme zum Studienjahr

Die 72. Plenarversammlung der *Westdeutschen Rektorenkonferenz* fand unter Vorsitz ihres Präsidenten, *Prof. Rumpf,* am 22. 4. 1969 in Bad Godesberg statt. Nach ausführlicher Diskussion wurde eine Stellungnahme zum „Studienjahr" verabschiedet. Die WRK befürwortet die Einführung eines „Studienjahres", die die bisherige Semestergliederung teilweise verbessern kann. Das Studienjahr besteht darin, daß die Fachstudien nur einmal im Jahr begonnen werden und daß die Lehrveranstaltungen des ganzen Jahres eine sorgfältig geplante und abgestimmte Einheit bilden. In diesem Zusammenhang wurden auch die Fragen der zeitgerechten Entlassung von Grundwehrdienstabsolventen erörtert und die Auffassung bekräftigt, daß eine Aufnahme des Grundstudiums am Semesterbeginn erforderlich ist. (akd 25. 4. 69)

Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen

Nach zweijährigen Beratungen hat die *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* ihre Empfehlung „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen" dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz überreicht. In einer Ansprache anläßlich der Übergabe wies Senator *Evers* (Berlin) auf die eingehenden Vorbereitungen hin, die nach zehn Entwürfen nunmehr zu einer Schlußfassung geführt haben. Er begrüßte es, daß die Bildungskommission das Prinzip der Förderung und nicht das der Auslese in den Vordergrund ihrer Empfehlungen gestellt habe. Zugleich stimmte Evers den vorgeschlagenen strukturellen und curricularen Änderungen zu. Evers warnte indessen davor, daß die vorgesehene Prüfung nach dem 10. Schuljahr — das Abitur I — zu einer vorzeitigen Ausleseschleuse werde, und äußerte ferner die Hoffnung, daß das Abitur II „nicht zum Nadelöhr" wird, das nur einen kleinen Teil der Schüler durchläßt.

Vor Pressevertretern hatte zuvor *Prof. Dr. Hans Maier,* stellvertretender Vorsitzender der Bildungskommission und Vorsitzender des Unterausschusses „Schuleintritt, Schulende, Zeit der Differenzierung, Dauer der Ausbildungsgänge" die Empfehlungen erläutert. Zur Begründung der weitreichenden Reformen verwies Prof. Maier auf die beschleunigte quantitative Entwicklung. Die Nachfrage nach weiterführenden Schulformen nimmt im letzten Jahrzehnt in immer größerem Umfange zu, während der Besuch der Hauptschulen nahezu stagniert. Insgesamt entwickelt sich die Zahl der Schüler aller Schulgattungen ständig aufwärts, während der vergleichbare Anteil der Bevölkerung im Alter von 7 bis 25 Jahren stagniert oder gar rückläufig ist. Parallel zu dieser Entwicklung wird die Tendenz erkennbar, daß die Erfolgsquote zunimmt und die Zahl der Schulabschlüsse sich der Gesamtzahl der Schüler nähert. Das Abitur wurde populärer und saugte die mittleren Abschlüsse auf. Das Gymnasium versteht sich heute wie seit den Humboldtschen Reformen in erster Linie als Vorbereitung auf das Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule. Von zehn Abiturienten studieren nach den Worten Prof. Maiers neun. „Wir haben nicht zu viele Abiturienten, sondern zu viele studierwillige Abiturienten." Prof. Maier bekräftigte die Begründung, die den Empfehlungen vorausgeschickt wird, daß der gegenwärtige lineare Ausbildungsgang mit seiner automatischen Zuführung zum Studium angesichts der quantitativen Entwicklungen zu einer völligen Überforderung des Bildungswesens führen müsse, da die Kapazität der Hochschulen dieser Entwicklung nicht gewachsen sei. Die Schere zwischen Abiturienten und Aufnahmefähigkeit der Hochschulen werde bei einer geschätzten Studentenzahl von 500 000 im Jahre 1980 und der gegenwärtigen Kapazität von 240 000 Studenten notwendig zu einem unüberbrückbaren Gegensatz zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Studienplätzen führen. Was den Hochschulbereich betreffe, könne der Bildungsrat nur sehr

ernsthaft auf die Dringlichkeit des forcierten Ausbaues hinweisen; innerhalb des Sekundarschulwesens sei die Einführung von Verteilerkreisen, die das Überwechseln innerhalb der einzelnen Schulformen ermöglichen, ein geeignetes Mittel, um zu einer frühzeitigen Differenzierung zu gelangen, die zu anderen als den wissenschaftlichen Ausbildungswegen Zugänge eröffnet.

Abitur I — fach- und berufsbezogen

In einer eingehenden Analyse der Anforderungen, die zukünftig an das Sekundarschulwesen gestellt werden, beschäftigt sich die Bildungskommission in ihrer Empfehlung mit den Ursachen und den Konsequenzen der Expansion des Bildungswesens. Die Beobachtungen zeigen, daß die Entwicklungen mit leichter zeitlicher Verschiebung ein internationales Phänomen sind, dessen Motive jedoch noch nicht schlüssig untersucht worden sind. Als stärksten Antrieb zum Erwerb weiterführender Bildung vermutet die Bildungskommission den Willen des einzelnen zu größerer Unabhängigkeit und Selbstentfaltung. Dieser Antrieb gewinnt vor dem Hintergrund der Veränderungen in der industrialisierten Welt und der daraus entstehenden Forderungen nach großer Flexibilität im Berufsleben eine unabweisbare Berechtigung. Demgegenüber stehen Anforderungen der Gesellschaft, die zur Wahrung ihres industriellen, hochtechnisierten Standards einen konkreten Bedarf an Kräften hat, die zur Spezialisierung fähig sind. Für die staatliche Bildungspolitik ergibt sich die Aufgabe, bei der Aufstellung von Zielen unterschiedliche Grunddaten miteinander in Einklang zu bringen. Die Wahlfreiheit des einzelnen und die notwendige Verbreiterung der allen gemeinsamen Bildung sowie die Chancengleichheit bei der Wahl des Bildungsweges gehören ebenso dazu wie die Rücksicht auf den Gesamtrahmen ökonomischer und sozialer Planung und die Sicherung der notwendigen Höchstleistungen in der Gesellschaft. Die Bildungskommission hält es in dieser komplizierten Situation für erforderlich, korrigible Maßnahmen an die Stelle einliniger, auf konkrete Einzelziele ausgerichteter Sofortregelungen zu setzen.

Die jetzt veröffentlichten Empfehlungen setzen sich für eine stärkere Annäherung der einzelnen Schultypen und ihrer Lehrpläne ein, um am Ende des 10. Schuljahres einen Abschluß zu erreichen, den die Bildungskommission als Abitur I bezeichnet. Dieser Abschluß ist die Voraussetzung sowohl für den Übergang in die studienbezogene Oberstufe wie auch in berufsgebundene Ausbildungsgänge. Generell empfiehlt die Bildungskommission eine Öffnung der Curricula für praktische, fachliche und berufsbezogene Inhalte.

Abitur II und der Übergang zur Hochschule

Diese Tendenz prägt auch die Vorschläge zur Gestaltung der Oberstufe der Sekundarschule. Aufgabe der Oberstufe ist es, die für ein Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule erforderliche Studierfähigkeit zu erzielen, ebenso aber auch auf berufliche Bildungsgänge vorzubereiten. Die Oberstufe kann sowohl an Gymnasien als auch an Fachoberschulen absolviert werden. Der Unterricht aller Fächer soll ein gleich hohes und anspruchsvolles theoretisches Niveau haben.

Für den Übergang zum Hochschulbereich werden als Zugangsvoraussetzungen ein Basisverfahren und ein Spezialverfahren vorgeschlagen. Das Basisverfahren umschließt die Absolvierung der Pflichtfächer der studienbezogenen Kurse, zu denen für bestimmte Studiengänge studienspezifische Leistungsgebiete und Leistungsgrade hinzutreten können. Generell soll das studienbezogene Abitur II als Kriterium für die Aufnahme in die Hochschule gelten. Übersteigt die Zahl der Studienbewerber die Zahl der Studienplätze, werden Spezialverfahren erforderlich, für die noch Vorschläge erarbeitet werden sollen. Dabei werden Schule und Hochschule gemeinsam mit den Kultusverwaltungen eng zusammenarbeiten müssen. „Sekundarschuloberstufe und Hochschuleingangsstufe werden vor allem im Hinblick auf die Anpassung des Oberstufenunterrichts an die Entwicklung der Wissenschaften künftig in einem wirkungsvollen Wechselverhältnis stehen müssen."

Es komme darauf an, erläuterte Prof. Maier, daß die Universitäten ihre Anforderungen an die Studienbewerber in verbindliche Kataloge übersetzen, die als Grundlage einer studienbezogenen Unterrichtung während der Oberstufe dienen müßten. Wichtig sei es, die pädagogischen Relationen wieder herzustellen. Während gegenwärtig die Oberstufe von einem Prozeß der Differenzierung geprägt wird, vollzieht sich umgekehrt an den Hochschulen für die Grundkurse ein Verschulungsprozeß.

(akd 30. 4. 69)

Baden-Württemberg: Multilaterale Versetzungsordnung

Der baden-württembergische Kultusminister *Prof. Dr. Hahn* hat eine multilaterale Versetzungsordnung für den Übergang zwischen den drei weiterführenden Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium erlassen. Ziel dieser Versetzungsordnung, die in ihrer umfassenden Regelung im allgemeinbildenden Schulbereich in Deutschland allein steht, ist es, außerhalb einer Gesamtschulregelung ohne bürokratische Schwierigkeiten jedem Schüler auch noch nach dem Übertritt in die weiterführenden Schulen einen Übergang in die Schulart zu ermöglichen, für die er am besten begabt ist. Die Versetzungsordnung erhöht die Durchlässigkeit zwischen diesen Schularten und soll insbesondere gewährleisten, daß Schüler, die nach Abschluß der Grundschule in eine für sie weniger geeignete weiterführende Schule übertreten, dies zu einem späteren Zeitpunkt korrigieren und in die für sie am besten geeignete weiterführende Schule überwechseln können. Die drei Schularten sollen nicht mehr als drei getrennte Leitern aufgebaut sein, sondern einer Sprossenwand ähneln, von der ein Überwechseln und Aufsteigen zwischen den Schularten gewährleistet ist. Der Übergang kann in der Regel — Ausnahmen beim Übergang in die Hauptschule — am Schuljahresende in die nächsthöhere Klasse erfolgen, und zwar unter gewissen Voraussetzungen *ohne Prüfung*, sonst nach Ablegung einer Prüfung an der aufnehmenden Schule.

(akd 17. 4. 69)

Bayern: Hohe Erfolgsquote im Telekolleg

Bewährt hat sich nach einem Erfahrungsbericht des bayerischen Kultusministeriums die Einführung des *Telekollegs*. Am I. Lehrgang des Telekollegs mit dem Stoff des zweiten Kurses haben im November/Dezember 2641 Bewerber teilgenommen; von ihnen erhielten 93,75 Prozent (2476 Bewerber) die Berechtigung, in den dritten Kurs aufzusteigen. Am II. Lehrgang haben sich an der zweiten Feststellungsprüfung 922 Bewerber beteiligt; davon durften 88,4 Prozent (814 Bewerber) in den dritten Kurs aufsteigen. Am III. Lehrgang, der am 1. Januar 1969 begonnen hat, nehmen 1826 Personen teil.

Für den Lehrgang I/II findet im November 1969 nach Wiederholungssendungen im Herbst die *Fachschulreifeprüfung* statt. Durch entsprechende Regelungen hat das Kultusministerium sichergestellt, daß die Absolventen des Telekollegs ohne Zeitverlust in die Anschlußschulen (Ingenieurschulen, Höhere Fachschulen, Institute zur Erlangung der Hochschulreife und alle übrigen Schulen, die Inhaber von Fachschulreifezeugnissen aufnehmen) eintreten können. (akd 25. 4. 69)

Bayern: Verbilligte Schulfernsehgeräte für Gymnasien

Der *Bayerische Rundfunk* wird den Gymnasien bei der Beschaffung von Schulfernsehgeräten helfen. Das ist das erste Echo auf eine Repräsentativumfrage des *Bayerischen Philologenverbandes* zum Thema „Schulfernsehen". Bei der Erhebung hatte sich herausgestellt, daß Bayerns Gymnasiallehrer das Schulfernsehen zwar begrüßten, aber mangels Geräten zu wenig im Unterricht einsetzen können. Die Gymnasien des Landes können nunmehr mit Hilfe des Rundfunks Schulfernsehgeräte zum Preis von 250 DM erhalten. (akd 25. 4. 69)

Niedersachsen: Schulversuche 1969/70

Vor der Landespressekonferenz Niedersachsen erläuterte Kultusminister *Langeheine* die Schulversuche, die mit Beginn des Schuljahres 1969/70 beginnen sollen. Der Minister wies darauf hin, daß die Schule nur weiterentwickelt werden könne, wenn

diese Entwicklung von der gesamten Gesellschaft getragen werde. Zu den Gesprächspartnern der Schule gehörten nicht nur Parteien, Kirchen und Wirtschaftsgruppen, sondern in erster Linie Eltern und Schüler.

Niedersachsen sei auf dem Gebiet des Schulwesens nach dem Kriege fortschrittliche Wege gegangen. Das 1. Barsinghäuser Gespräch habe die Neuordnung der Landschule gebracht und zur Einrichtung der *Mittelpunktschulen* geführt. Die Volksschule sei zur *Hauptschule* ausgebaut worden. In den folgenden Jahren sei die Zahl der Realschulen und Gymnasien sowie der Sonderschulen beträchtlich erhöht worden. Im berufsbildenden Schulwesen habe es viele Differenzierungen gegeben.

Das *Schulversuchsprogramm für 1969/70* gliedert sich in zwei Versuchsgruppen: Versuchsgruppe I soll *neue Formen in der Schulorganisation erproben.* Versuchsgruppe II soll untersuchen, welche Maßnahmen geeignet sind, die *Wirksamkeit bestehender Schuleinrichtungen zu steigern.*

Zur *Versuchsgruppe I* gehören u. a. vorschulische Einrichtungen, gemeinsame Eingangs- und Förderstufe, freiwillige 10. Klassen, Ganztagsschulen, Gesamtschulen in additiver und integrierter Form, Technische Gymnasien.

Zur *Versuchsgruppe II* sind zu rechnen: Auffangen von Schulversagern, Änderung der Versetzungsordnung, Differenzierung in parallelen Lerngruppen, Differenzierung in der Grundschule, Differenzierung in der Sonderschule, Differenzierung in den Klassen 9 und 10 der Realschule, Umstrukturierung der gymnasialen Oberstufe, besondere Förderungsmaßnahmen für Schüler des Gymnasiums, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Überprüfung der Bildungsziele und Lehrpläne.

Aufgrund einer Umfrage des Niedersächsischen Kultusministeriums haben die Regierungs- und Verwaltungspräsidenten sowie die Verwaltung für höhere Schulen über 100 Objekte für das Versuchsprogramm angemeldet.

Im Rahmen des Versuchsprogramms soll auch untersucht werden, in welchem Umfang und durch welche Maßnahmen Lehrer von Verwaltungsaufgaben freigestellt werden können. Ferner soll versucht werden, Hilfskräfte für den technischen Bereich und pädagogische Assistenten im Unterricht heranzuziehen. Diese Versuche sollen insbesondere von der Landeshauptstadt durchgeführt werden. (akd 25. 4. 69)

Öffentliche Arbeitswoche an der Waldorfschule in Stuttgart

Der Bund der Freien Waldorfschulen veranstaltet auch in diesem Jahr eine Arbeitswoche für Studenten, Erzieher und Lehrer aller Schularten. Die Tagung steht unter dem Thema:

Der Auftrag der Schule in den Entscheidungen der Zeit.

Die Arbeitswoche gibt einen umfassenden ersten Einblick in die Arbeitsweise, den Aufbau und die Einrichtungen der Freien Waldorfschulen. Als einheitliche Volks- und Höhere Schule führen sie ihre Schüler und Schülerinnen in gemischten Klassen vom Kindergarten bis zum Abitur.

Wie in den Vorjahren werden viele Kolleginnen und Kollegen aus allen Teilen Europas und von Übersee erwartet.

Zeit: 23. Juli 1969, 16 Uhr, bis 31. 7. 1969. Anmeldung: Bund der Freien Waldorfschulen, 7 Stuttgart 1, Haußmannstraße 44/Seminargebäude. Sammelquartier und Verpflegung auf Wunsch in der Schule.

Europa

Frankreich: Hochschulreform

Das Orientierungsgesetz über das Hochschulwesen vom Herbst 1968, das gleichzeitig eine Konzentration der Fakultäten und eine Dezentralisierung des Universitätswesens vorsah, hat dazu geführt, daß jetzt in jedem der 23 Schulverwaltungsbezirke Frankreichs (académies) eine Universität besteht, die mehrere Fakultäten umfaßt. Es sind dies die Bezirke Aix-en-Provence, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caën, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Limoges, Montpellier, Nancy, Nantes, Nice, Orléans, Paris, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg und Toulouse. Die bisherige Trennung der Hochschulen nach

Fakultäten ist damit aufgegeben worden. An den neuen Universitäten sollen die naturwissenschaftlichen Fakultäten mit Vorrang ausgebaut werden.

Die rund 620 Unterrichts- und Forschungseinheiten des französischen Hochschulwesens sollen schrittweise zu 40 Universitäten zusammengefaßt werden, damit werden in einem Schulbezirk mehrere Universitäten bestehen können. Auf diese Weise hofft man in Paris, die für 1972 erwartete Zahl von 800 000 Studierenden so unterbringen zu können, daß allen Bewerbern ein ordnungsgemäßes Studium ermöglicht wird. Gleichzeitig soll die Dezentralisierung der Hochschulen der regionalen Entwicklung dienen, die angesichts der strengen Ausrichtung des Landes auf das Zentrum Paris bisher nicht die gewünschten Fortschritte gezeitigt hat. (akd 17. 4. 69)

Großbritannien: Hochschulausbauplan in Vorbereitung

Ein nationaler Plan für den Ausbau der Universitäten, der polytechnischen Lehranstalten (polytechnics) und der Lehrerbildungsanstalten (colleges of education) bei gleichzeitiger Senkung der Kosten für den einzelnen Studienplatz wird gegenwärtig mit Vordringlichkeit von der *britischen Regierung* vorbereitet. Wie die Londoner Times dazu meldet, versucht die Regierung gemeinsam mit dem *University Grants Committee* und den Vize-Kanzlern der Hochschulen, den Plan noch vor Oktober fertigzustellen. Anschließend soll der Plan dem *Schatzamt* (Finanzministerium) vorgelegt werden. Ziel des Plans ist es, eine mögliche Verdoppelung der Studentenzahlen von jetzt 380 000 auf vielleicht 750 000 im Jahr 1982 zu bewältigen. (akd 2. 4. 69)

Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife

An der DS Santa Cruz de Tenerife konnten die neuen Räume des Kindergartens bezogen werden. Nunmehr sind Kindergarten, Grundschule und Oberschule im selben Gebäude. Die Kinder verfügen auch über einen großen Spielplatz mit Schaukeln und Sandkästen. Gleichzeitig wurde auch die Aula eröffnet. Zur Einweihung wurde der „Struwwelpeter" aufgeführt. Die Eltern der Schüler und die Freunde der Schule wurden zu der Aufführung, an der Schüler aller Klassen teilnahmen, eingeladen. Die Aufführung wurde dreimal wiederholt.

(Aus der Schülerzeitung „Der Komet")

Sonstige Länder

Japan: Über 1,5 Millionen Studierende

Die Zahl der Jugendlichen in Japan, die nach Abschluß der höheren Schule eine Universität oder gleichrangige Hochschule besuchen, ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Das *Kultusministerium* in Tokio konnte in seinem Bericht über die Situation 1968 erstmals berichten, daß die Zahl der Studierenden die 1,5-Millionen-Grenze überschritten habe. Danach studierten 1 270 000 Jugendliche an Universitäten mit vierjährigem Ausbildungsgang und 255 000 an Hochschulen mit zweijährigem Bildungsgang. Die Gesamtzahl lag mit 1 525 000 um mehr als das Doppelte über dem Stand von 1958, als 650 000 Studierende immatrikuliert waren. Als Gründe für diese explosive Zunahme nannte das Ministerium die geburtenstarken Jahrgänge der Jahre 1948 bis 1950, die jetzt das Universitätsalter erreichen, sowie die zunehmende Chancengleichheit im Erziehungswesen, die es immer mehr Japanern erlaube, eine weiterführende Bildungsstätte zu besuchen. Auch seien die Widerstände in der Elternschaft gegen eine verlängerte Ausbildung stetig zurückgegangen.

Bereits jetzt studieren in Japan rund 20 Prozent aller Jugendlichen im Hochschulalter, ein Prozentsatz, der nach Schätzungen des Kultusministeriums bis 1975 auf über 30 Prozent ansteigen dürfte. Damit dürfte Japan hinter den USA den zweiten Platz der Weltrangliste einnehmen. — Die Zahl der Studentinnen stieg an den Universitäten 1968 um 18 Prozent und an den zweijährigen Hochschulen um 82 Prozent. Damit studieren 14,5 Prozent der Mädchen des jeweiligen Jahrgangs, 1965 lag der Anteil bei 11,3 Prozent.

In Japan gibt es 377 Universitäten (4 Studienjahre) und 468 Hochschulen (2 Studienjahre), von denen nur 176 staatlich sind. Das bedeutet, daß 70 Prozent aller Studierenden eine private Einrichtung

besuchen. 1968 standen 71 786 Lehrkräfte (1 : 17,7 Studenten) an den Universitäten und weitere 14 829 an den Hochschulen zur Verfügung. Die Zunahme der Lehrkräfte, obwohl ebenfalls beachtlich (6429 im letzten Jahr), konnte in den letzten Jahren nicht mit der Zunahme der Studentenzahlen mithalten. (akd 17. 4. 69)

Deutsche Sprache und Kultur in Süd- und Südwestafrika

Süd- und Südwestafrika stehen mit an der Spitze der amtlichen deutschen Förderungsmaßnahmen für kulturelle Auslandsarbeit, erklärte der deutsche Konsul Dr. Braumueller zu Eröffnung des Basars der Deutschen Schule in Kapstadt. Er fuhr fort: „Die Gründe dafür sind uns allen bekannt. Seit den ersten Tagen der Besiedlung haben immer wieder Deutsche Südafrika zur neuen Heimat gewählt. Wie in anderen Ländern, nach denen die Ströme der Emigration flossen, waren auch hier die ersten Auslandsschulen Gründungen deutscher Auswanderer und Siedler. Ein besonderes Verdienst erwarben sich hierbei die Missionen.

In Süd- und Südwestafrika waren und sind die Deutschen eines der ‚Stammländer', brachten ihre Sprache und Kultur, ihre Traditionen und Sitten mit sich, pflegten und erhielten sie. Dies ist leider nicht immer und überall in der Welt, wohin deutsche Auswanderer zogen, so gewesen. In so manchen Ländern waren die Deutschen zwar ein willkommener Kunstdünger, ob ihres Fleißes und ihrer Gesinnung geachtet, wurden aber oft in einigen Dekaden oder nach der ersten Generation völlig aufgesogen, vergaßen ihre Sprache und ihre eigene Kultur.

Trotz der riesigen Weite dieses Landes, in der die Inseln der frühen Einwanderungsgruppen keine Verbindung miteinander pflegen konnten, trotz der Rückschläge von zwei furchtbaren Weltkriegen haben sich aber hier in Süd- und Südwestafrika die deutsche Sprache und Kultur behaupten können. Der Dank dafür gebührt einmal den deutschen Gemeinden, ihren Schulen und Kirchen, ihren Vereinen und Klubs und den Müttern, denn nicht umsonst sprechen wir von der Muttersprache.

Zum anderen aber müssen wir der Regierung und den Behörden Südafrikas dankbar sein, daß sie den einzelnen Bevölkerungsgruppen gestatten, ihre Sprache und Kultur zu pflegen, daß sie erkannten, daß diese Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten zu einer Bereicherung beiträgt, daß es kein Widerspruch ist, ein guter und loyaler Südafrikaner zu sein und zugleich seine Muttersprache und alten Traditionen zu pflegen.

Wir dürfen uns glücklich schätzen, daß wir hier in einem Land leben, das uns so freizügig die Pflege unseres Volkstums gewährt und sie sogar im Rahmen des Möglichen fördert, so daß heute in Süd- und Südwestafrika annähernd 100 000 Menschen Deutsch als Haus- oder Muttersprache gebrauchen. Von dieser Tatsache profitieren sowohl Südafrika als auch die alte Heimat. Der deutsche Immigrant weiß, daß er hier nicht völlig entwurzelt wird, und Südafrika gewinnt Menschen, die es so dringend benötigt.

Die Voraussetzungen für Auslandsstudien schaffen Auslandsschulen, die Schulen mit deutschem Sprachunterricht und die Deutschabteilungen der Universitäten. Unser Auslandsschulverzeichnis führte 1967 insgesamt 264 Auslandsschulen auf, die von der Bundesrepublik Deutschland gefördert wurden. Sie wurden von 55 000 Schülern besucht, die von 1250 ins Ausland vermittelten Lehrern und Jugendleitern unterrichtet und betreut wurden.

Auf Süd- und Südwestafrika entfielen davon 13 deutsche Privatschulen, 13 deutschsprachige Regierungsschulen und 12 Schulen mit deutschsprachigem Unterricht. Insgesamt lernten an ihnen 4875 Schüler und Schülerinnen bei 49 entsandten Lehrern, zu denen natürlich noch die örtlichen Pädagogen gezählt werden müssen. An den germanistischen Seminaren der hiesigen Universitäten bestehen zur Zeit elf ordentliche Lehrstühle. Fünf Dozenten oder Lektoren lehren an den Deutschabteilungen der Universitäten für Nichtweiße."

(„Monatsbericht aus Südafrika" der Presse- und Informationsabteilung der Südafrikanischen Botschaft in Köln vom März 1969)

Deutsche Sprachschule London/Ontario (Kanada)

Am Freitag, dem 7. März, veranstaltete die Deutsche Sprachschule London gemeinsam mit dem Deutschen Club der Universität von West Ontario ihren traditionellen jährlichen „Großen Gesellschaftsabend" in den Räumen des Deutsch-Canadischen Vereins London.

Seit Jahren genießen diese Abende einen besonderen Ruf in deutschen sowie in kanadischen Kreisen, der weit über die Grenzen Londons hinausgeht. So waren auch diesmal viele auswärtige Gäste der Einladung der Deutschen Sprachschule London gefolgt.

Als besonderer Ehrengast traf der Premierminister von Ontario, Mr. John Robarts, gegen 9 Uhr in Begleitung seiner Gattin ein und gab damit diesem Abend, der ganz im Zeichen des deutsch-kanadischen Schüleraustausches stand, seine besondere Bedeutung.

In seiner kurzen, eindrucksvollen Ansprache wies Premierminister Robarts anerkennend auf die bisher geleistete Arbeit der Deutschen Sprachschule London auf diesem Gebiet hin. Besonders beeindruckt durch einen ausgezeichnet vorgetragenen Bericht der 12jährigen Schülerin Ursula Hansch (über ihre Teilnahme am Schulbesuch in Deutschland, Programm der Deutschen Sprachschule London 1968) gab Mr. Robarts der Hoffnung Ausdruck, daß dieses Programm auch in Zukunft durchgeführt wird.

Als Hausherr begrüßte der Präsident des Deutsch-Canadischen Vereins London, Herr Herbert Dinkel, die zahlreichen Gäste und betonte in seiner Ansprache, daß die Förderung der Deutschen Sprachschule London und des Schüleraustausches immer eine der vornehmsten Aufgaben des Deutsch-Canadischen Vereins war und auch bleiben werde.

„Wir werden dahin kommen", führte er aus, „daß jedem Schüler wenigstens einmal in den Jahren seines Schulbesuches die Möglichkeit geboten wird, an diesem Programm teilzunehmen, daß er Deutschland besucht als Krönung eines langjährigen fleißigen Lernens der deutschen Sprache. Es ist ein Teil unseres Beitrages zu einem besseren Verständnis zwischen unseren beiden Ländern — a service to our community."

Der stellvertretende Generalkonsul, Herr Dr. Arndt vom Generalkonsulat Toronto, versicherte, daß das Generalkonsulat immer sein Möglichstes tun werde, die fruchtbare Arbeit der Deutschen Sprachschulen zu fördern und zu unterstützen.

Mit der anschließenden Polonaise, angeführt von Mrs. Robarts und Herrn F. W. Skeries, dem Leiter der Deutschen Sprachschule London, begann der gesellschaftliche Teil, der vielen Gästen Gelegenheit bot, sich persönlich mit Mr. Robarts und Herrn Konsul Dr. Arndt zu unterhalten.

Als die Deutsche Sprachschule London im Jahre 1962 erstmalig damit begann, in die Schularbeit ein Deutschland-Programm einzubauen, waren wenige davon zu überzeugen, daß dieses erfolgreich durchgeführt werden könne. Trotzdem reiste im Jahre 1963 die erste Schülergruppe durch die gemeinsamen Anstrengungen der Deutschen Sprachschulen (London, Woodstock, Galt und Guelph in Canada — durch die Carl-Schirren-Gesellschaft, den V.D.A., den Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen und der Deutsch-Kanadischen Gesellschaft in Deutschland) für ein paar Wochen nach Deutschland. Und damit war der Grundstein zu einer Entwicklung gelegt, die es heute Hunderten von Schülern und Studenten aus allen Teilen Kanadas ermöglicht, für Wochen und Monate nach Deutschland zu reisen.

Heute stehen für diesen Zweck Mittel der Provinzregierung sowie der Landesregierung zur Verfügung, die die hohen Unkosten eines solchen Unternehmens wenigstens teilweise abzufangen versuchen.. Über den engen Rahmen der Deutschen Sprachschule London ist dieser Austauschgedanke längst hinausgewachsen. Große, landesweite Organisationen sind heute die Hauptträger des Studenten-Austausches zwischen Kanada und Deutschland. The Canadian German Academic Exchange Assn. unter Prof. Dr. F. Wieden, Uni-

versität Windsor (ein ehemaliger Londoner), bildet wohl die größte Zentralorganisation für den deutsch-kanadischen Studenten-Austausch auf der Universitätsebene.

Die Trans-Kanada-Vereinigung der Deutsch-Kanadier hat mit der Schaffung eines Referates für den deutsch-kanadischen Jugendaustausch (Referatsleiter Herr E. Ruppe, London) ebenfalls die außerordentliche Bedeutung des Austauschgedankens erkannt und unterstrichen.

Leider hat außer der Deutschen Sprachschule London kaum eine andere deutsche Sprachschule Kanadas versucht, von diesem wichtigen Hilfsmittel des Sprachunterrichtes Gebrauch zu machen.

Büchertisch

Jost Hermand: **Synthetisches Interpretieren — Zur Methodik der Literaturwissenschaft.** „sammlung dialog", Band 27. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1968. 268 S., Ppb. DM 14,80 (Bibliotheksausgabe Leinen DM 19,80).

Synthetisches Interpretieren versteht der Autor als eine Re-Integration der etwa seit 1900 entwickelten Interpretationsmethoden. In Teil I des Buches werden sie als Verfahren aus positivistischer, geistesgeschichtlicher, national-rassischer, psychoanalytischer, soziologisch-marxistischer, ethisch-metaphysischer oder formalistischer Betrachtungsweise einzeln vorgestellt; ihnen allen sei eine „attraktive Einseitigkeit" zu eigen: als Folge der Stoffüberfülle oder einer bewußten Antigeschichtlichkeit (Verzicht auf Anerkennung einer kausalgenetischen Gesetzmäßigkeit) oder auch als Mißverständnis von „Literatur" (Vernachlässigung des „Inhaltlichen"). — Demgegenüber wird (Teil II), zwar mit Einschränkung, das Postulat des „Universalismus" erhoben. Darunter ist nicht schlechthin eine Methodenintegration zu verstehen, sondern ein Ganzheitskonzept, das sich der wachsenden Spezialisierung und Sinnentleerung entgegenstellt. Möglichkeit dazu bietet die geschichtliche Betrachtung. Wie alle Geisteswissenschaften habe auch die Literaturwissenschaft „der Geschichte des sich ständig wandelnden Geistes und der diesen Wandel bedingenden Faktoren" nachzuspüren. In einer „Vollanalyse" habe sie sich darum zu mühen, „auch das geringste Detail in einen universalen Zusammenhang zu stellen". Dabei müßten Grenzüberschreitungen erfolgen, „um nicht die ... Verflochtenheit ihrer Forschungsgegenstände mit allen andern kulturgeschichtlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen aus dem Auge zu verlieren". Möglichkeiten dazu sieht der Autor in einer intensiven Team-Arbeit, die „die historische Dynamik der einzelnen Werke" zu erschließen habe. — Die Befürchtung, daß durch solches Geschichtsbewußtsein das spezifisch ästhetische Erlebnis abstumpfe, entkräftet das Buch mit dem Hinweis, daß das ästhetische „Urerlebnis" (Gundolf) ja in erster Linie durch das geschichtlich bedingte „Bildungserlebnis" zustande komme. Kunsterlebnis entstehe überhaupt nicht durch „mystische Initiierung", sondern aus der Dialektik von Geschichtsbewußtsein und Erlebnisstärke. So geht also „synthetisches Interpretieren" über das bloß Literaturwissenschaftliche hinaus und strebt eine Ästhetik für „Zeitgenossen, wie sie sein sollen" an; das sind „von innen engagierte Dialektiker" mit einer Haltung, „die sich in jeder Epoche in ein produktives Verhältnis zur eigenen Gegenwart zu setzen sucht". Ein neues Epochenverständnis sei nötig, wozu der Verfasser wichtige Vorschläge macht. So „würden wir auch auf unsere eigene Epoche nicht mehr eskapistisch oder konformistisch reagieren, sondern umgestaltend in sie einzugreifen versuchen". — Das Buch, als „Leitfaden durch den Wirrwarr der literarischen Methodenlehren" konzipiert, leistet Wichtiges zum Verständnis der Interpretationsmethoden und hilft, die verschiedenen Methodiker einzuordnen. Die Hoffnung des Deutschlehrers, Beispiele für das empfohlene synthetische Interpretieren zu erhalten, wird

allerdings enttäuscht, wie der gesamte Teil II etwas kurz ist. Was das Buch aber zu leisten vermag, erhellt indirekt aus der Klage eines Philologen neulich: „Solange die Literaturgeschichte das literarische Werk abhebt von seiner möglichen Wirkung in Zeit und Gesellschaft und lediglich als Beleg für den Katalog ewiger Werte ... verwendet, wird die Literatur um ihren menschlichen Ansatz gebracht und erweist sich jede Wissenschaftsmethode als inhuman ..." H. Haven

Franz Lennartz: **Deutsche Dichter und Schriftsteller unserer Zeit.** Einzeldarstellungen zur Schönen Literatur in deutscher Sprache. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart. 10., erweiterte Auflage 1969. VII, 783 S., Ln. DM 19,80.

„Der Lennartz", unentbehrliches Nachschlagewerk für Deutschlehrer und Literaturfreunde, muß sich als Bestandsaufnahme der jeweils am meisten genannten Dichter und Schriftsteller des ganzen deutschen Sprachraums ständig wandeln. Während die 6. Auflage 1954 auf 671 Seiten Lebensweg und Schaffen von 273 Autoren aufzeichnete, enthält die 10. Auflage in alphabetischer Folge 328 Einzeldarstellungen. Die Durchsicht zeigt, daß nicht bloß der Umfang des Bandes und die Zahl der behandelten Dichter zugenommen haben, sondern daß sich das Werk gründlich erneuert hat. Die meisten Autoren, die bis 1960 verstorben und zum Teil in die Literaturgeschichte eingegangen sind, wurden ausgeschieden, außerdem an literarische Qualität und Bedeutung strengere Maßstäbe angelegt. So finden wir von den 273 in der 6. Auflage versammelten Autoren nun 130 nicht mehr vor, dafür jedoch 185 neue Namen; die Angaben über die in beiden Auflagen vertretenen Autoren wurden verdichtet, angereichert und um ausführliche Bibliographien erweitert. (Heinrich Böll, 1954 auf einer Seite, Bert Brecht, damals auf 5 Seiten abgehandelt, belegen jetzt 8 und 17 Seiten einschließlich 1½ und 6½ Seiten Bibliographie in Kleindruck). Lennartz war noch bei Fahnen- und Umbruchkorrektur um Abrundung bemüht: Wilhelm Lehmanns und Max Brods Tod (17. 11. und 20. 12. 1968), die nach Wegfall der Zensur seit Dezember 1968 möglichen Londoner Aufführungen von Hochhuths „Soldaten" und Heißenbüttels Beitrag zum „Jahresring 68/69" sind erwähnt. Gewiß behalten die älteren Auflagen des Werks einigen Wert, aber nur im Schatten dieser Neuerscheinung. G. Scholz

Gudrun Uhlig: **Autor, Werk und Kritik.** Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht. Bd. 1: Heinrich Böll, Günter Grass, Uwe Johnson. Max Hueber Verlag, München 1969. 127 S., kart. DM 6,80 (Hueber-Nr. 1105).

Der Verlag Hueber wird mit dieser Reihe, deren 1. Bd. vorliegt, vor allem dem ausländischen Leser den Zugang in die zeitgenössische deutschsprachige Literatur ebnen. Gudrun Uhlig verfährt dabei so, daß sie die drei Bekanntesten der Gruppe 47 schematisch vorführt: Leben, Werke und Interpretationen. Nach knapper Reihung der Lebensdaten folgen die im Buchhandel greifbaren Werke in chronologischer Folge, denen sich bei Böll und Grass Selbstdarstellungen zugesellen. Nach einer allgemeinen Kritik der namhaftesten Literaturbewerter wie Herbert Ahl, Karlheinz Deschner, Karl Korn, Curt Hohoff, Günter Blöcker u. a. erscheint die Inhaltsangabe eines Werkes, dem die Herausgeberin eine exemplarische Textprobe entnimmt. Dieses Prosastück wird Gegenstand einer Sprachuntersuchung von bis zu sieben Interpreten, die sich freilich auch auf das ganze Buch erstreckt. Frau Uhlig enthält sich jeden Urteils; sie legt nur vor und leistet damit eine gediegene Arbeitshilfe, denn die dem Quellennachweis mitgegebene Kritikliteratur macht deutlich, wo Lehrer und Student den Interpretationsapparat zusammenstellen müßten. C. Schneider

Walter Jung: **Logische Aspekte der Schulmathematik.** Otto Salle Verlag, Frankfurt 1967. 55 S., kart. DM 4,80.

Das Heft versucht eine interessante Auseinandersetzung mit den Bestrebungen der letzen Jahre, das Logische in der Behandlung der mathematischen Schulstoffe stärker

zu betonen. Die Lektüre sei den mathematisch interessierten Kollegen sehr empfohlen. Sie wird in erfreulicher Weise unterstützt durch eine herausklappbare Tafel der benutzten Symbole und Definitionen und eine Tabelle möglicher logischer Schwerpunkte im Unterricht. F. Raith

Archimedes. Anregungen und Aufgaben für Lehrer, Schüler und Freunde der Mathematik. Hrsg. *F. Denk*, StProf., Verlag Josef Habbel, Regensburg. Jahresab. DM 10,80.

Die preiswerte Zeitschrift bringt laufend viele Anregungen für den Schulunterricht und insbesondere eine Fülle reizvoller Aufgaben. Sie sollte an jeder Schule gehalten werden. Besonders wertvoll sind die gelegentlichen Beihefte. So sei hier auf das Sonderheft 1966 hingewiesen, das Extremwertaufgaben löst, bei denen die Verwendung der Differentialrechnung unnötig ist. K. Schuler zeigt in den 50 Aufgaben dieses Heftes, wie vieles besser *ohne* jenen oft stur exerzierten Kalkül, dafür aber umso geistvoller lösbar ist. F. Raith

Gerhard und Charlotte Schröter: **Rechnen mit dem Rechenstab, ein Lernprogramm.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1967. 148 S., zweifarbig mit zahlr. Abb., kart. DM 10,80.

Das Programm will lehren, wie man einen Rechenstab benutzt: sicheres Ablesen und Deutung der Ablesung, genaues Einstellen und genaues Beherrschen von Einstellfolgen. Auf eine Klärung der mathematischen Grundlagen des Rechenstabes wird bewußt verzichtet, da deren Kenntnis angeblich „bei vielen Lernpersonen mehr Verwirrung als Klarheit stiftet"(!). Das Programm empfiehlt sich aus diesem Grunde sicher für rein beruflich orientierte Schularten, jedoch nicht für Gymnasien. Sicher gehört der Versuch, den Rechenstab von einer Theorie der Logarithmen her zu begründen, der Vergangenheit an. Der Rezensent hat jedoch im „Mathematikunterricht" 1958/2 gezeigt, daß eine sinnvolle Einführung des Rechenstabs anhand moderner mathematischer Ideen möglich ist. Für den Lehrer am Gymnasium ist trotz der oben getroffenen Einschränkung das Programm wegen seiner vielen didaktischen Details durchaus interessant. F. Raith

Gerhard Schröter: **Rechnen mit Winkelfunktionen, ein Lernprogramm.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1967. 143 S., zweifarb., viele Abb., kart. DM 12,80.

Das Buch stammt aus der Praxis gewerblicher Schulen und wird deren Anliegen sicher gut gerecht. In sorgfältig abgestimmten Lernschritten wird das Wesentliche didaktisch gut entwickelt, wobei recht anspruchsvolle mit reichlich banalen Fragen abwechseln. Leider werden die Winkelfunktionen altmodisch am rechtwinkligen Dreieck eingeführt und erst im letzten Viertel auf beliebige Winkel ausgedehnt. Erfreulicherweise wird ohne Logarithmen gearbeitet. Wenn auch das Programm für Gymnasien nicht empfohlen werden kann, so gibt es doch dessen Mathematiklehrern viel Anregungen für die Kleinarbeit. Unsinnig freilich scheint es, die Seite eines Dreiecks auf Zehntelpromille genau ausrechnen zu lassen. F. Raith

Georg Pólya: **Vom Lösen mathematischer Aufgaben. Einsicht und Entdeckung. Lernen und Lehren.** Bd. 2. Birkhäuser, Basel 1967. 286 S., Ln. DM 34,—.

Band 1 wurde schon in 9/67 besprochen. Der nun vorliegende Band vervollständigt die didaktischen Ideen von Bd. 1 in glücklicher Weise. Er beginnt mit der eindringlichen Darstellung des Lösungsgangs bei einer einfachen geometrischen Aufgabe. Hier wird verdeutlicht, was sich im Geist des Aufgabenlösers abspielt, bzw. abspielen sollte! In den folgenden Kapiteln wird, immer anhand konkreter Aufgabenstellungen, das für Einsicht und Entdeckung, Lernen und Lehren Wesentliche besprochen: Planen der Lösung, Rolle der Hilfsaufgaben, Aufblitzen der entscheidenden Idee, die psychologischen Momente des Lösungsganges, ferner heuristische Winke und sonstige Gesichtspunkte, welche den Aufgabenlöser fördern können. Die beiden letzten Kapitel wenden das Entwickelte auf den Schulunterricht an. Besonders beherzigens-

wert sind die „Zehn Gebote für Lehrer" auf S. 175. Die Auswahl der Aufgaben, an denen Pólya seine großartigen didaktischen Ideen entwickelt, ist übrigens bewußt konservativ. Vieles entstammt der traditionellen euklidischen Geometrie und Stereometrie. Alle Aufgaben sind interessant, nie werden Banalitäten erörtert, immer gibt es Nüsse zu knacken. Pólya macht auch keinerlei Hehl daraus, daß er den formalistischen Neuerungen einer gewissen Richtung von „New Math" abhold ist, weil sie ihm zu wenig produktives Denken gestatten. Dies ist tatsächlich eine sehr ernste Frage im Zuge der Erneuerungsbestrebungen. Man hat manchmal den Eindruck, daß in sich modisch gebärdenden Aufsätzen und Schulbüchern dem Reichtum an Trivialitäten und Tautologien eine Armut an echten Aufgaben und Problemen gegenübersteht, an denen der Schüler seine Phantasie und sein Können einsetzen könnte und deren nicht triviale Lösung ihm dann Freude bereitete. Machen wir uns auf die Suche nach möglichst vielen solchen Problemen neueren Stils, um den verdienstvollen Pólya in dieser einen Meinung zu widerlegen!

F. Raith

Karl Sedlmeyer: **Landeskunde der Sowjetunion.** Bernard & Graefe Verlag für Wehrwesen, Frankfurt 1968. 218 S. mit 29 Kartenskizzen, br. DM 16,80.

Prof. Dr. Karl Sedlmeyer beginnt mit einem harten Vorwort über die heutigen Schwierigkeiten der Rußlandforschung. Ausländische Wissenschaftler haben kaum die Möglichkeit eigener Forschung, die wissenschaftlichen Ergebnisse aus der Zeit vor 1917 werden in der einheimischen Literatur nicht berücksichtigt und Karten und Atlanten zeigen nur das, was dem Staatsinteresse dienlich ist. Trotzdem zählt der Anhang 9 Kartenwerke (7 russische, 1 englisches, 1 deutsches) aus den Jahren nach 1960 auf und bringt 157 Literaturangaben vorwiegend ab 1950, darunter einige in russischer Sprache und zahlreiche russische Werke in deutscher oder englischer Übersetzung. Neben den 29 Karten und Diagrammen sind viele Tabellen in den Text eingefügt. Das Werk selber ist nach der bewährten Tradition einer Landeskunde aufgebaut: physisch-geographische Grundlagen, Mensch und Wirtschaft, naturräumliche Gliederung, staatliche Gliederung. Als Grundlage für die weiteren Betrachtungen wird auf 30 Seiten eine geologisch-orographische Beschreibung gegeben, die in knapper Formulierung eine Fülle geographischer Fakten zusammenstellt. Da diese auf den für die meisten Leser greifbaren Atlanten bei weitem nicht alle zu finden sind, sollte der Verlag nicht die Kosten scheuen, dem Band eine farbige Karte in größerem Format oder schwarzweiße Skizzen mit Spezialausschnitten hinzuzufügen. Einen breiten Raum, mit vielen Tabellen belegt, nehmen die physisch-geographischen Grundlagen ein. Daß die Schätzzahlen der Bodenschätze stark schwanken, ist verständlich; spärlich sind die Angaben über die Goldvorkommen, vom Politikum Uran kann kaum berichtet werden. Da das Klima für die UdSSR von besonderer Bedeutung ist, wird es wesentlich eingehender als in anderen Landeskunden behandelt. Darauf baut sich die Gliederung in Landschaften auf, deren charakteristische Pflanzen und Tiere auch nach Artenzahl zusammengestellt werden. (Auf S. 84 muß Kryptogamen durch Phanerogamen ersetzt werden.) Der 2. Teil des Buches, der Mensch und Wirtschaft abhandelt, muß auf der sowjetischen Statistik basieren. Diese aber ist einmal sehr eigenwillig und deswegen in die Weltstatistik trotz Umrechnung kaum zu Vergleichen einzuordnen. Ferner ist sie im Staatsinteresse weitgehend manipuliert. So geben alle Angaben in sich ein hinreichend zuverlässiges Bild, dessen Exaktheit man aber nicht nach den Regeln internationaler Statistik messen darf. Diese Zahlen sind nun in bezug auf die Siedlungsformen, Bevölkerungsbewegungen und Nationalitäten-Gliederung weitgehend aufgeschlüsselt, so daß die Vielfalt und auch die Verschiebungstendenzen deutlich erkennbar werden. Bei der Besprechung der Wirtschaftszweige, die das letzte Viertel des Buches ausfüllen, muß stets bedacht werden, daß die Sowjetunion die zweitgrößte Wirtschaftsmacht der Erde ist, ihre Kapazität jedoch

nur zwischen 25 und 40 % derjenigen der USA liegt. Auch darf ihre Planwirtschaft nicht nach den Gesetzen der Rentabilität, der die freie Wirtschaft unterliegt, beurteilt werden. Das Buch ist eine sehr intensive und die nicht immer genauen Daten bis an die Grenze des Möglichen auswertende Arbeit, wofür dem Verf. von allen Interessenten, und nicht nur von den Geographen, zu danken ist. W. Krieß

Helmut Sauer: **Fremdsprachen in der Volksschule.** Untersuchungen zur Begründung des Englischunterrichts für alle (Reihe: Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben, hrsg. von Prof. Dr. Heinrich Roth). Verlag Hermann Schroedel, Hannover 1968. 240 S., Gln. DM 21,80.

Der Buchtitel ist nicht als Ankündigung utopischer Forderungen zu verstehen; es handelt sich hier, wie der Terminus „Volksschule" andeutet, um Darstellung der Geschichte des Fachbereiches Fremdsprachen (in Volksschulen) und dessen theoretische Integration in die neue Schulform Hauptschule. Die Untersuchungen werden eröffnet durch eine Skizze über die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts als Element der Bildung an höheren Schulen. Hier wird deutlich, wie politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge Veränderungen im Schulbereich bedingten. Pädagogische Argumentation wirkte sich beispielsweise im Streit um die Sprachenfolge lediglich hemmend oder beschleunigend aus. Im 2. Kap. wird zum erstenmal die Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts an Volksschulen der deutschen Länder dargestellt (bis 1945). Traditionen (z. B. Stadtstaaten) und vielfältige Ansätze zeigen, daß grundsätzlich „alle" fremdsprachlich begabbar sind (zweisprachige Grenzgebiete!). „Epochalsoziologische" Zustände verwehrten bisher den allgemeinen Fremdsprachenunterricht (FU). Ein Drittel der Seitenzahl nimmt das Kap. „FU im internationalen Vergleich" ein. Ausführlich werden neben neuen anderen die Schulsysteme und der FU in der Sowjetunion, den USA und England behandelt. Dieser Teil dürfte Auslandslehrer besonders interessieren, sowohl die Verschiedenheit als auch die übereinstimmenden Tendenzen (rapide Vermehrung des FU als Folge höherer Bildungsansprüche weiter Kreise und des zunehmenden Kommunikationsbedürfnisses; darum höhere Bewertung der mündlichen Beherrschung fremder Umgangssprachen, früherer Beginn, Verbesserung der Methoden und technischen Medien, Differenzierung u. a.). Das 4. Kap. verfolgt die Entwicklung des FU an VSch. in Mittel- und Westdeutschland seit 1945. Alle Veröffentlichungen, Beschlüsse, Gutachten usw., die für die Fundierung des FU an VSch. wichtig wurden und die Schritte von der „volkstümlichen" zur Jugend-Schule markieren, sind hier kommentiert. Abschließend faßt H. Sauer in einer Diskussion fachdidaktischer Probleme (u. a. „Methoden und Medien", „Möglichkeiten der Leistungssteigerung") Grundsätze und Forschungsergebnisse zusammen. Sie sind wertvolle Hilfen für jeglichen FU und können auch bei Schaffung neuer Unterrichtsmittel nicht außer acht gelassen werden, denn wissenschaftliche Forschung engt zwangsläufig methodische Freiheit ein. Die Untersuchungen stützen sich auf ein umfangreiches Schrifttum (das Literaturverzeichnis gibt 363 Titel an), der Erfahrungsbereich Auslandsschulen bleibt indes unerwähnt. Nur auf die Europaschulen ist einmal hingewiesen (Sachunterricht in fremder Sprache). Das Buch ist von ungewöhnlicher „Dichte"; es wird sehr empfohlen. K. Nehling

Alfred Clemens Baumgärtner / Otto Leitolf: **Englisch für Erwachsene.** (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Hrsg. Pädag. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes). Westermann-Taschenbuch Best.-Nr. 68024. Verlag Georg Westermann, Braunschweig 1967. 169 S., br. DM 7,80.

In das vorliegende Buch ist die Substanz dreier früherer Veröffentlichungen eingegangen: Otto Leitolf „Zur Methodik des Englischunterrichts für Erwachsene" (s. DdLiA 10/66, S. 283), ein Bericht von Anton Müller Bellinghausen „Der Englisch-Unterricht an Volkshochschulen" und Alfred Clemens Baumgärtner „Methodische

Fragen des neusprachlichen Unterrichts an Volkshochschulen". — Im 1. Teil wird ein Überblick über den Stand des E.-Unterrichts an VHS gegeben; die Fremdsprachenkurse machen seit Jahren 22 % des Gesamtangebots aus, und innerhalb der Fremdsprachen führt Englisch mit 37 %, gefolgt von Französisch (21 %), Italienisch (11 %) und Spanisch (7 %). Als Lehrbuch wird in erster Linie Eckermann-Piert benützt; an 2. Stelle steht jetzt Hoffmann-Howatts „Weltsprache Englisch". — Im 2. Teil wird die „imitierende, analytische" Methode für den Unterricht an VHS empfohlen und am Beispiel erläutert. — Besonders wertvoll scheint uns der auf Leitolfs „Methodik" basierende 3. Teil mit praktischen Unterrichtshilfen für die verschiedenen Stufen. — In einem 4. Teil werden 22 Lehrbücher der englischen Sprache auf ihre Brauchbarkeit im Unterricht an VHS kritisch untersucht. Eine Bibliographie der wichtigsten Bücher für den Englischlehrer schließt den Band ab, der allen Lehrern zu empfehlen ist, die sich mit Sprachunterricht für Erwachsene befassen. G. Lepiorz

Hans Kupfer: **Spracherwerb und Sprachbesitz von Schülern der Grund- und Hauptschule.** Ein empirischer Beitrag zur Gestalt und Leistung kindlicher Sprache (= Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen, Bd. 3. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main). Verlag Julius Beltz, Weinheim 1968. 174 S., lam. engl. Br., DM 20,—.

Von den Ergebnissen einiger schon älterer Arbeiten abgesehen, liegen für den deutschen Sprachraum nur wenige Befunde über den Spracherwerb im Kindesalter vor. Es ist daher sehr zu begrüßen, daß sich Kupfer trotz der durch die Komplexität des Gegenstandes bedingten erheblichen methodologischen Schwierigkeiten der für die didaktische Arbeit in der muttersprachlichen Bildung relevanten Frage zugewandt hat. — Der Autor analysiert das unmittelbar gesprochene Wort von Kindern verschiedenen Alters in seiner sprachlichen Gestalt und Leistung. Fragestellungen sind: 1. Welche muttersprachlichen Gestaltungsformen übernimmt das Kind im sprachlichen Handeln? 2. Bestehen strukturelle Unterschiede im Sprachbesitz der verschiedenen Lebensalter? 3. Lassen sich Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs nachweisen? — Material der Sprachanalyse sind eine Erzählung und ein Sachbericht, beide in standardisierten Sprechsituationen gewonnen und auf Tonband aufgenommen. Die Erhebung des Sprachmaterials erfolgte an 93 Kindern des 1. bis 9. Volksschuljahres. Gegenstand der Analyse waren die Ablaufsordnung der Satzglieder, der Gesamtsatz, die Anwendung von Satzbauplänen, die Sinndichte der Aussagen sowie die Stimmführung und das sprachliche Gestalten in der Sprechleistung. — Der Autor erhebt betont keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit seiner Befunde. Darin ist ihm aus zweierlei Gründen zuzustimmen: 1. In weiten Teilen ist die von Kupfer beschriebene Analyse nicht immer frei von subjektiven Anmutungserlebnissen, was zu Ergebnissen führen kann, die nicht für jeden gleichermaßen stringent sind. 2. Kupfer homogenisierte die Altersgruppen zwar grob nach der Deutschleistung, berücksichtigte jedoch nicht, daß sich der sozio-kulturelle Hintergrund nach dem 4. Schuljahr durch den Übergang bestimmter Kinder zu weiterführenden Schulen erheblich verschiebt. — Trägt man solchen methodologischen Mängeln Rechnung, so vermittelt die Untersuchung einen gewissen Einblick in einige Aspekte der kindlichen Sprachentwicklung, insbesondere hinsichtlich der sich ausweitenden Anwendung der in der Sprache enthaltenen Satzbaupläne. In diesem Sinne kann der empirische Beitrag zur kritischen Lektüre empfohlen werden. W. Wieczerkowski

Heinrich Dietz: **Sexus, Sport und geistiger Elan.** (Reihe „Jugend im Blickfeld"). Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied und Berlin 1968. 236 S., Studienausgabe DM 18,—.

Der durch mehrere Werke zur Pädagogik (z. B. „Erziehung braucht Phantasie" 1965) bekannte Oberregierungsdirektor Dr. Heinrich Dietz gliedert sein neues Werk „Sexus, Sport und geistiger Elan" in die drei Ka-

pitel: „Das Ringen um die jugendliche Phantasie in unserer Zeit" (S. 1 bis 68), „Selbstverwirklichung im Regelkreis des Sports" (S. 69 bis 144) und „Leiblicher und geistiger Elan" (S. 145 bis 210). Er erklärt den Pansexualismus für ein „beherrschendes Zeichen unserer Zeit". Geschäftemacher versuchen erfolgreich, die Phantasie der Jugend mit Hilfe der Massenmedien und des Films in die Richtung auf einen gleichmacherischen Sexualismus zu lenken. Jugendliche glauben, in diesem Bereich eine neue Freiheit zu gewinnen, und so gehören Sex-Provokationen zu den Begleiterscheinungen des heutigen weltweiten Protestes der Jugend (youth quake). Der Sport bietet den Jugendlichen ein „Kontrastprogramm". Dem Beatschuppen, der Stelle der Leere, steht das Fußballfeld, der Platz der Leistung, gegenüber. Wegen der Bedeutung für die ganzmenschliche Erziehung gilt es, den jungen Menschen zum sportlichen Leben zu „erwecken". Der „gut kultivierte" Sport fördert auch die geistige und seelische Spannkraft und hilft, die Wahrheit über sich selbst zu finden. — Die Wechselbeziehungen zwischen körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit sind schon oft untersucht worden. Neuere Untersuchungen, die auch das Anregungs-Milieu einbeziehen, bestätigen den positiven Einfluß. Der Jugendsport übt, besonders durch das Erleben einer Leistungssteigerung, eine „Hebelwirkung" auf das geistige Leben der Jugendlichen aus. Sport, Spiel und Tanz ermöglichen einen echten Kontakt zwischen den Geschlechtern auf Grund der kultivierten jugendlichen Phantasie. Das Gewissen des jungen Menschen für seine Freiheit kann im recht betriebenen Sport erweckt werden. So wird der Sport „ein Maß gegen das Unmaß und die Vermessenheit" (S. 210). Das für alle Lehrer und Erzieher lesenswerte Buch fußt auf der gründlichen Kenntnis der (tiefen)psychologischen, pädagogischen, anthropologischen und soziologischen Literatur. Allerdings ist bei der Übernahme von Ergebnissen aus älteren Werken größte Vorsicht geboten, da die heute heranwachsende Generation wenig mehr mit der vor 10 Jahren aufwachsenden gemein hat. Der Verfasser wertet aber auch neue Untersuchungen aus der Arbeit der Schulen aus. Die auf Seite 150 erwähnten Ergebnisse von H. Linde sind jetzt in der beachtenswerten Arbeit „Leistungsengagement und Sportinteresse" (Schorndorf 1968) von H. Linde und K. Heinemann zu finden. (In den Literaturangaben der Anmerkungen 30 - S. 105 und 32 - S. 106 muß es „Erziehungsbereich" statt „Erziehungsfeld" heißen.) M. Bues

Lutz Rössner: **Kultivierung der Geschlechtsbeziehungen.** Eine empirisch-erziehungswissenschaftliche Analyse. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied / Berlin 1968. 167 S., kart. DM 14,80.

Mit dieser Studie versucht der in vielen Jugendbildungsbereichen langjährig erfahrene Verfasser aufgrund eines umfangreichen empirischen Materials einen neuen Ansatz zur Lösung des sexualpädagogischen Problems. Dabei vermeidet er den üblichen Begriff „Sexualpädagogik" und benutzt statt dessen den umfassenderen Terminus „Geschlechtserziehung". Tatsächlich behandelt er nicht nur biologische, anatomisch-physiologische Fakten, sondern beleuchtet die gesamte, auch durch ihre Geschlechtlichkeit bestimmte Persönlichkeit. Er versucht deutlich zu machen, daß die Geschlechtserziehung eingebettet sein muß in die allgemeine Erziehung des jungen Menschen, und er stellt fest, daß ein guter Einfluß im täglichen Umgang mit dem anderen Geschlecht, auch schon in den jüngsten Jahren, weiterwirkt auf das spätere Verhalten im Miteinander der Geschlechter, während eine direkte Einflußnahme auf die Intimsphäre sehr fragwürdig ist. Rössner betont, daß es bei einer wohlverstandenen Geschlechtserziehung nicht darauf ankommt, irgendwelche Normen anzubieten oder gar aufzudrängen; er will Erziehung vielmehr verstanden wissen als Hilfestellung für den einzelnen, damit jeder den für ihn allein richtigen Weg zu finden vermag. Seine Auffassungen über vor- und außereheliche Intimbeziehungen und seine Meinung, daß „die Tabuierung der Sexualität (bei Jugendlichen) das Lieben-Lernen verhindere" (S. 93), dürfte allerdings bei vielen verantwortungsbewußten Erziehern auf Kritik stoßen. —

Rössner verweist auf die besondere Bedeutung der Erwachsenenbildung, um die Eltern in die Lage zu versetzen, ihren Kindern und Heranwachsenden ohne Emotion sachlich und in angemessener sprachlicher Fassung jederzeit als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen. Das soll keine Entlastung für die Schule sein, deren unterrichtliche Aufklärungsarbeit zwangsläufig allgemeiner gefaßt werden muß, sondern parallel dazu eine individuelle Hilfe durch das Elternhaus ermöglichen. — Der Verfasser möchte seine Arbeit, die mit vielen Literaturhinweisen versehen ist, als Diskussionsbeitrag verstanden wissen und ist sich im klaren darüber, daß die hier vorgelegte Konzeption nicht auf allseitige Zustimmung stoßen wird. K. Buchmann

Rudolf Wegmann / Robert Burger: **Gesundheitserziehung in der Schule.** Versuch einer entwicklungsgemäßen Gesundheitserziehung in verschiedenen Alters- und Lehrplanebenen der Grund- und Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied/Berlin 1968. 312 S., kart. DM 24,—.

Das vorliegende Buch überrascht durch eine Fülle von Themen, die nach dem Willen des Verfassers „als Reservoir von Grundlagen und Anregungen zum beliebig freien Zugriff" zur Verfügung stehen sollen. Es berücksichtigt die Zeit von der Einschulung bis zum Abschluß aller Schulformen. Der Lehrstoff ist nach Schuljahren aufgegliedert und didaktisch zubereitet, wobei keineswegs nur an das Fach Biologie gedacht ist, sondern an Gesundheitslehre im umfassenden Sinne. Neben Hygiene, Körperpflege und Kosmetik stehen u. a. Körperhaltung, Kleidung, Wohnkultur, Arbeitstechnik und nicht zuletzt die geistig-seelische Entwicklung im Mittelpunkt. Neben dem Gesamtunterricht in der Grundschule und dem Fach Biologie werden besonders die Fächer Sport, Familienhauswesen und Religion angesprochen. Während in Grund- und Hauptschulen den Klassenlehrern vielfältige Möglichkeiten für eine allumfassende Gesundheitserziehung offenstehen, sind gewisse Schwierigkeiten in den weiterführenden Schulen durch das Fachlehrerprinzip gegeben, da im Extremfalle allein schon durch die Lehrerpersönlichkeiten, deren Auffassungen und Gepflogenheiten widersprüchliche Einflüsse vorhanden sein können. „Diese Gesichtspunkte sollten zumindest gesehen werden." Entwicklungspsychologische Jahrgangseinstiege rufen dem Leser Bekanntes ins Gedächtnis und begründen die didaktische Analyse. Zusammenfassend darf gesagt werden, daß hier ein nützliches Handbuch für den Schulalltag angeboten wird. K. Buchmann

Schachenmayr: **Das neue Strick- und Häkelbuch.** Ein vollständiger Lehrgang mit Musterbeispielen. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1968. 304 S. mit 500 Abb., Format 17,5 x 24 cm, Ln. DM 19,80.

Von der ersten Masche bis zur anspruchsvollen Musterhäkelei bzw. bis zum komplizierten Strickmuster vermittelt dieses Buch in zwei in sich abgeschlossenen Lehrgängen alles Wissenswerte in diesen beiden Techniken. Von allen Mustern, sowohl von den klassischen als auch von den modernen, sind Arbeitsproben in ausgezeichneten Fotos abgebildet, und jeweils daneben ist die Arbeitsweise genau und leichtverständlich beschrieben. Der Stricklehrgang schließt mit einer Abhandlung über das Stricken mit dem Handstrickapparat. Die Frage nach der Wirtschaftlichkeit wird beleuchtet; die verschiedenen Typen und ihre technischen Merkmale werden untersucht; die besonderen Möglichkeiten völlig neuer Strickmuster werden dargestellt und erklärt. In einem besonderen Kapitel „Praktische Hinweise" geht der Verfasser darauf ein, wie man nach Schnitt häkelt und strickt und die Teile ordnungsgemäß dämpft und zusammenfügt. Selbst das Vergrößern und Verkleinern von Schnitten wird erklärt. Die Herstellung von Söckchen und Handschuhen ist ebenso berücksichtigt wie das Anfertigen von Fransen, Kordeln, Quasten, Bonbons und Schnüren. Mit einem Hinweis auf sachgemäße Pflege von Wollsachen schließt das Buch, das in seiner klaren Gliederung und in seiner Vollständigkeit Anerkennung verdient. Jede Handarbeitslehrerin wird es gewiß gern ihrer Handbibliothek beiordnen. Darüber hinaus sollte nicht versäumt werden, interessierte

Schülerinnen auf dieses umfassende Werk hinzuweisen, denn für ein Haus, in dem gestrickt und gehäkelt wird, dürfte es kaum eine bessere Informationsquelle geben.

K. Buchmann

Helmut Skowronek: **Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung.** Kognitive Prozesse und kognitive Strukturen. (Reihe: Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben, hrsg. von Heinrich Roth). Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1968. 198 S., Ln. DM 18,80.

Die Erziehung zum selbständigen Denken ist seit eh und je ein vornehmliches Ziel schulischen Unterrichtens gewesen. Durch eine rein gegenstandsorientierte Wissenstransformation ist eine solche, in einer modernen, demokratischen Industriegesellschaft notwendige schulische Aufgabe jedoch nicht zu bewältigen. Vielmehr bedarf es dazu einer stärkeren Beachtung der in Lern- und Unterrichtsvorgängen beteiligten psychologischen Prozesse. Skowronek versteht seine Arbeit als Anstoß zu einer Neuorientierung der Didaktik „auf Prozesse statt auf Gegenstände". Er untersucht an Hand zahlreicher neuerer Arbeiten die Entwicklung kognitiver Prozesse in Abhängigkeit von Wahrnehmung und Sprache und diskutiert die Bedingungen für einen optimalen Verlauf von Denkprozessen. — Kapitel des Buches sind: Kognitive Prozesse und die Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung; Wahrnehmung und Anschauung in ihrer Bedeutung für kognitive Leistungen; Sprache als kognitives Werkzeug; Formen und Merkmale der Organisation kognitiver Prozesse; Kognitive Prozesse und sachimmanente Motivierung; Produktives und kreatives Denken. — Skowronek integriert in seiner Darstellung eine Fülle psychologischer Forschungsergebnisse und diskutiert sich daraus ableitende didaktische Folgerungen und bereits sich abzeichnende Ansätze für eine Didaktik der Denkerziehung. Er behandelt damit pädagogische Fragestellungen von hoher theoretischer und praktischer Relevanz. Es ist nicht zuletzt durch die Komplexität des Gegenstandes begründet, daß — wie der Autor selbst vermerkt — die von ihm angestrebte „Übersetzung" von Ergebnissen und Einsichten der empirischen Forschung „noch keine zureichende Grundlage für eine ausgebaute Unterrichtstheorie sein kann". Jedoch ist es ihm gelungen, grundlegende Perspektiven aufzuzeigen und dadurch den Leser anzuregen, sich intensiver mit den Problemen zu beschäftigen, was durch ein ausführliches Literaturverzeichnis am Schluß des Buches sehr erleichtert wird. Insgesamt wäre es daher zu begrüßen, wenn die Schrift in der Auslandsschule einen interessierten Leserkreis finden könnte.

W. Wieczerkowski

Heinrich Roth (Hrsg.): **Begabung und Lernen.** Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 594 S., kart. DM 29,— (Best. Nr. 92684).

Prof. Roth, Universität Göttingen, hat im Auftrage der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates den Gutachten- und Studienband „Begabung und Lernen" herausgegeben. An ihm sind 19 Autoren beteiligt, deren Beiträge zwar thematisch aufeinander abgestimmt sind, das Grundthema aber aus verschiedener Sicht abhandeln. Von den Autoren sind drei Mediziner, zwölf gehören der Studiengruppe Psychologie-Pädagogik, vier der Pädagogik-Soziologie an, und einer ist, von der Psychologie und Naturwissenschaft kommend, als Oberstudiendirektor im aktiven Schuldienst. Der Band soll eine kurze Enzyklopädie des Wissensstandes der heutigen deutschen Begabungsforschung sein; ein Sachregister von annähernd 4000 Wörtern erleichtert den Gebrauch. — Der Psychologe *Mühle* lehnt die „Begabung im Sinne einer natürlichen Veranlagung" als naive Deutung ab (69); man muß ihm allerdings recht geben, daß Leistungsmängel nicht mit Begabungsmängeln gleichzusetzen sind. Die Zusammenhänge sind weitaus komplizierter. Er definiert Begabung „als eine Leistungsbereitschaft, die in der Hinordnung auf ein bestimmtes Betätigungsfeld selbst erst strukturiert worden ist und ihrerseits wieder durch die Ausformung und Spezifizierung der Antriebe, Interessen und Motive die Persönlichkeit verändert" (75). Die Mediziner *Ritter* und *Engel* set-

zen dagegen, „daß auch die Fähigkeiten zu geistigen Leistungen genetisch determiniert sein müssen, ist mithin eine triviale Feststellung" (99). Aber der „klassische" humangenetische Forschungsansatz (Familienforschung, Zwillingsforschung u. a.) ist heute nur noch historisch verstehbar; es liegen jedoch „recht gut fundierbare Modellvorstellungen zu einer Genetik der Begabung" vor (113). Die Schwierigkeit besteht darin, daß die Bedeutung der Umwelt nicht exakt abgrenzbar ist. Sowohl „Erbe als Schicksal" als auch der Glaube vieler Psychologen, „der Genotypus hätte praktisch keinen wahrnehmbaren Effekt auf die Variabilität der geistigen Leistungen" (116), zeugen davon, daß der falsch verstandene Dualismus Erbe-Umwelt noch nicht überwunden ist. Diese Untersuchung endet mit der Feststellung: „Die Genetik kann mithin nur ausdrücklich betonen, daß die genetische Varianz auch heute noch größer sein muß, als die Erziehungs- und kulturelle Umwelt abfordert" (119). Die Aufgabe der weiteren Gutachten ist es nun, nach Möglichkeiten zu suchen, die genetische Varianz im Hinblick auf die Begabung zu fordern. Dementsprechend sagt *Aebli*, „daß man die Begabung als Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren ansehen sollte, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen" (163). *Heckhausen* sucht nach Förderungsmöglichkeiten der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. Er will unter Abänderung des Erstunterrichts den Schulbeginn um ein Jahr vorverlegen und vor allem „die Chancenungleichheit, die mit der Herkunft der Schüler aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Lebensräumen gegeben ist, beachten und auszugleichen versuchen" (211). Mehrere Gutachten befassen sich dann mit der Problematik der Auslese. *Arnold* untersucht die „Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder" (357—377), *Undeutsch* prüft die Vorauslesemethoden (z. B. Aufnahmeprüfung) und die Zensurenentwicklung der Schüler auf den Gymnasien (z. B. Auslesefächer), *Weingardt*, Oberstudiendirektor in Leverkusen, den „Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen" (433—449). *Ingenkamp* vom Pädagogischen Zentrum in Berlin übt scharfe Kritik an dem Bewertungsverfahren unserer Schulen und plädiert für „psychometrische Tests im schulischen Prüfungs- und Bewertungssystem", in denen uns „die sogenannten Entwicklungsländer weit voraus sind" (421). Rezensent meldet Bedenken an. Eine weitere Gruppe von Autoren betrachten die Schule als Institution zur Steuerung und Steigerung der Lernleistungen (449—504). *Flechsig* untersucht die Unterrichts- und Schulorganisation, *Tütken* den Lehrplan, *Riedel* das Lehrverfahren und *Skowronek* den Zusammenhang von Lehrmitteln und Lernleistung. *Thiersch* wendet sich dem Lehrerverhalten und der kognitiven Lernleistung zu. „Um unterschiedlichen Schülern in unterschiedlichen Situationen und Aufgaben gerecht zu werden, gibt es nicht ein effektives Lehrerverhalten, sondern ein komplexes Repertoire verschiedener, oft alternativer, je individuell einzusetzender Verhaltensformen" (487). Als Zusammenfassung eine nicht gerade neue Erkenntnis. Ein fundierter Abschluß ist das Gutachten des Kieler Mediziners, Psychologen und Pädagogen *Wegener* über „Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung". Die Berechtigung dieser Abhandlung in einem Band „Begabung und Lernen" besteht darin, daß auch die Lernbehinderten und geistig Behinderten in die Gesellschaft möglichst sinnvoll, zu ihrem eigenen und zum Wohl der Gesellschaft, eingeordnet werden müssen. Das kann aber nur geschehen, wenn sie durch eine ihnen angemessene Pädagogik so weit gefördert werden, wie das irgend möglich ist. — Wenn die Gutachten und Studien auch qualitativ unterschiedlich sind, „aus den vorgelegten Untersuchungen ergibt sich die begründete Annahme, daß hier noch große unerschlossene Möglichkeiten ruhen" (6).

W. Krieß

Zeitschriftenschau

Das Aprilheft 1969 der **Universitas** enthält 9 Beiträge hervorragender Autoren zu Themen der Naturwissenschaft, Medizin, Computerwissenschaft, der bildenden Kunst und der Musik, darunter die der Nobelpreisträger Heisenberg über „Das Naturgesetz und die Struktur der Materie in der Sicht der heutigen Forschung" und Willard Libby (Los Angeles) über „Die neuen Möglichkeiten geschichtlicher Datierung mit naturwissenschaftlichen Methoden". Hingewiesen sei auch auf den Aufsatz von Nikolaus Wirth (Zürich), „Die Computerwissenschaften und die heutige Verwendung der Computer". Kurznachrichten über neue Literatur, über Hochschulen und Akademien, aus dem kirchlichen Leben und ein internationaler Kulturspiegel schließen das 120 Seiten starke Heft. Die Universitas erscheint in der Wissenschaftlichen Verlagsgesellschaft Stuttgart zum Preis von vierteljährlich DM 10,80, Einzelheft DM 3,80. G. Lepiorz

Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Heft 1/69: Die Hochschulreife in der heutigen Situation; Kriterien der Hochschulreife; Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen — Bericht über amerikanische Untersuchungen.

Dokumente, Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit, Köln, Heft 2/69 mit dem Leitthema Europas afrikanische Karte: Europäische Thesen; Der deutsche Standpunkt; Afrikanische Antwort; Appell eines Christen.

Welt und Wort, Heliopolis Verlag, Tübingen, Heft 4/69 mit dem Beitrag Gerhard Jacobs: Die menschheitsgeschichtliche Bedeutung des Robinson Crusoe — Aus Anlaß seines 250. Geburtstages.

Auslandskurier, Hofheim/Ts., Heft 2/69 mit vielen bedeutsamen Beiträgen über Wege zwischenstaatlichen Kulturaustausches, u. a. einem mehrseitigen Rundgespräch über die Aufgaben der Zentralstelle: „Im Dienst der deutschen Auslandsschulen." Über Probleme der Menschenführung in Afrika informiert die Beilage „Der Übersee-Praktiker".

Zeitschrift für Kulturaustausch des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Heft 1/69; Michael Rehs berichtet über Erlebnisse in Südamerika in seinem Beitrag „Maß für Maß"; D. Jahn über „Deutsch als Muttersprache in den Schulen der Sowjetunion"; H. Etzler „Zur deutschen Einwanderung in Texas" — aus der großen Anzahl weiterer interessanter Beiträge.

Westermanns Monatsmagazin bringt in Heft 4/69 Bildberichte über Versailles und Montenegro und von Hilmar Pabel „So malen Balis Kinder", während das Heft 5 als Jahressonderheft „Kamera — Foto — Film" ausgestattet ist und mit seinen Beiträgen und Bildern von Interessenten dankbar begrüßt werden wird.

Geographische Rundschau, Westermann, berichtet in Heft 4/69 über den Sundgau — Landschaft und Siedlung und den niederländischen Deltaplan als Unterrichtsbeispiel.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, Heft 5/69 bringt Beiträge zum Deutsch- und Schreibunterricht: Die Dichtung' in „Nicht-gebundener Sprache" im Unterricht; Überlegungen zur Schriftpflege in der Grundschule; Ratschläge zur weiterführenden Schriftpflege.

Welt der Schule, Ehrenwirth, München, Heft 4/69: H. G. Assel — Sprangers Weg von der Staatspädagogik zur politischen Ethik; H. Köck — Über Grundbegriffe und Begriffe zur Länderkunde im Erdkundeunterricht der Hauptschule.

schule aktuell, Finken Verlag, Oberursel, Heft 4/69 zur 2. Phase der Lehrerbildung: Übungen zur Unterrichtsvorbereitung im Hauptseminar; zu Sprache und Sache: Die Strukturierung und Erweiterung des kindlichen Weltbildes durch die Sprache.

Westermanns Pädagogische Beiträge Heft 4/69: Der pädagogische Auftrag des Schullandheims in der Gegenwart; Empirische Untersuchungen über die Bewegungsstruktur der Lateinischen Ausgangsschrift; Nur ein Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Grundschule? — Möglichkeiten und Grenzen des Cuisenaire-Materials.

R. Schröter

Denken Sie immer daran: Eine Mietwohnung wird niemals Ihr Eigentum!

Ganz gleich, wieviel und wie lange Sie dafür zahlen. Wenn Sie sich jedoch mit Hilfe eines BHW-Bausparvertrages ein eigenes Heim schaffen, zahlen Sie zwar auch monatlich einen bestimmten Betrag. Aber mit jeder Zahlung kommen Sie dem Zeitpunkt näher, an dem Sie schuldenfreies Eigentum besitzen. Sie kaufen damit Ihr Heim Stück für Stück und schaffen sich ein krisenfestes Vermögen. Überlegen Sie, ob nicht auch Sie diese Möglichkeit der Eigentumsbildung ausnutzen sollten. Unsere ausführliche Informationsschrift weist Ihnen den günstigsten Weg zur Finanzierung Ihres Vorhabens. Wir senden sie Ihnen auf Wunsch kostenlos zu.

BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Georg Rudolf Lind

Weltsprache Portugiesisch

2., verbesserte Auflage, 217 Seiten, kart. DM 12.80, Hueber-Nr. 5006

Dazu lieferbar:
Schlüssel: DM 1.—, Hueber-Nr. 2.5006
Schallplatte: DM 5.80, Hueber-Nr. 3.5006

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

Evangelischer Leiter des Schulwesens der Evangelisch Lutherischen Kirche in Jordanien

zum Frühjahr 1970 gesucht. In den 4 Schulen in Jerusalem, Bethlehem und Umgebung befinden sich z. Zt. 920 arabische Schüler, davon 86 Internatsschüler. Erwartet wird neben pädagogischer Qualifikation Befähigung für Schulverwaltung. Gute englische Sprachkenntnisse erforderlich, Aussendung erfolgt zu den für Auslandsschulen üblichen Bedingungen über das Auswärtige Amt. Bewerbungen erbittet: Jerusalemsverein, 1 Berlin 41 (Friedenau), Handjerystr. 19/20.

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

How do

Das neue Unterrichtswerk für Englisch an Hauptschulen

Die audiovisuelle Methode ist mehr als eine bloße Kombination von Klang und Bild, mehr auch als ein gelegentliches Hilfsmittel, denn die wissenschaftlichen Grundlagen, auf denen sie basiert, beeinflussen jeden Aspekt des Englischunterrichts und des Lernprozesses.

Drei Prinzipien waren für die Konzeption des Unterrichtswerkes HOW DO YOU DO maßgebend:

1 **Sprache ist Kommunikation.** Die mündliche Arbeit soll in den ersten beiden Jahren den Vorrang haben.

2 **Sprache ist Reaktion auf Situationen.** Die Situation, in der die Mitteilung geschieht, hat besondere Bedeutung und beeinflußt den Kommunikationsakt. Situationsbedingte Dialoge und Drills sind lernpsychologisch wirksamer.

3 **Sprache als Struktursystem.** Die wichtigsten Strukturen einer Sprache sollen zunächst ganzheitlich aufgenommen werden, innerhalb einer echten Situation gedrillt, später abgewandelt und in anderen Situationen *aktiviert* werden.

Die Weiterentwicklung der audiovisuellen Methode bestand bei unserem Werk vor allem in der Integration audiovisueller und *audiolingualer* Dialoge mit situationsgebundenen mündlichen Drills, *Pattern Practice,* und einer Vielfalt moderner schriftlicher und mündlicher Übungen. Die jeweils neuen Strukturen wurden in *Substitution Tables* zusammengefaßt, und jedem audiovisuellen Dialog entspricht ein Lesetext, worin das Vokabular des a/v Dialogs wiederholt, etwas erweitert und in eine neue Situation hineingestellt wird.

Besondere Sorgfalt wurde auf die phonetischen Drills verwendet, denn die gesprochene Sprache ist in den Anfangsjahren das Wichtigste. Ebenso wichtig erschien deshalb die *Aktivierung* der eingeübten Patterns. In den Lehrerheften zu unserem Werk finden sich daher kleine Spielszenen, die auf dem Vokabular und den Strukturen der audiovisuellen Dialoge basieren.

Die Platten bzw. Tonbänder des Werkes wurden in England mit englischen Schauspielern und Radiosprechern aufgenommen. Alle phonetischen Übungen sind im Vierphasendrill überspielt, ebenso alle *Contextualised Oral Drills* in den Bänden STAGE 3 und STAGE 4.

you do

mit einem Audiovisuellen Kurs

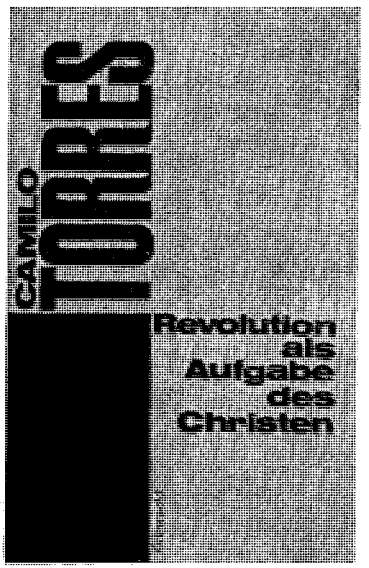
Werksgliederung · Ausgabe C

STAGE ONE	
Audio-Visual Course *mit Text* (vierfarbig)	4201100
Audio-Visual Course *ohne Text* (vierfarbig)	4201000
4 Platten 25 cm ⌀ zu A/V Course	6151000
1 Tonband 9,5 cm/sec. (*Inhalt wie Platten*)	6152000
Begleitheft zu Platten bzw. Tonband	6151100
Textbook (*Übungsbuch*)	4202000
Workbook	4202200
Teacher's Book to accompany A/V Course and Textbook	4202100
41 Flash Cards	4202300
STAGE TWO	
Audio-Visual Course and Textbook	4203000
3 Platten 25 cm ⌀ (*Inhalt: A/L, A/V Material und Lieder*)	6153000
1 Tonband 9,5 cm/sec.	6154000
Begleitheft zu Platten und Tonband	6153100
Workbook	4203300
Teacher's Book	4203100
STAGE THREE	
Textbook with Audio-Visual Material and Audio-Lingual Dialogues	4204000
3 Platten 25 cm ⌀ (*Inhalt: A/V, A/L Material*)	6155000
1 Platte 17 cm ⌀ (*Inhalt: 8 Lieder*)	6155100
1 Tonband (*gleicher Inhalt wie Platten*)	6156000
Teacher's Book	4204100
In Vorbereitung:	
STAGE FOUR	
Textbook with Audio-Lingual Dialogues	4205000
Platten	6157000
Tonband	6158000
Teacher's Book	4205100

How do you do — Drill Books (Sprachlabormaterialien)
How do you do — Ausgabe B (für Realschulen)
How do you do — Ausgabe A (für Gymnasien)

Ferdinand Schöningh · Paderborn

GRÜNEWALD



Camilo Torres

Revolution als Aufgabe des Christen

84 Seiten. Kartoniert mit Glanzkaschierung.
6,80 DM
Aus dem Spanischen übersetzt von
Johann Hoffmann-Herreros

Der kolumbianische Priester Camilo Torres, der im Juli 1965 um die Entbindung von seinen priesterlichen Pflichten bat und sich im Dezember 1965 der „Nationalen Befreiungsarmee" Kolumbiens anschloß, hatte sich — fern von jeder spekulativ theoretischen Argumentation — für die soziale Gerechtigkeit engagiert.
Am 15. Februar 1966 wurde er im Verlauf eines Feuergefechts von Regierungstruppen getötet. Das Ziel seines Einsatzes war, für eine Regierung zu kämpfen, die Nahrung für die Hungrigen, „Kleider für die Nackten" und Erziehung für die Massen gewährleistet.
Aus diesem Grund, so schreibt Torres, ist die Revolution dem Christen nicht nur gestattet, sondern sie ist seine Pflicht, wenn sie die einzige wirksame und hinreichende Möglichkeit ist, die Forderungen der Nächstenliebe für alle durchzusetzen.
Das Buch, das alle wichtigen Aufrufe Camilo Torres' an die verschiedenen Bevölkerungsgruppen Kolumbiens enthält, besitzt großen dokumentarischen Wert. Daneben gibt es aber ein eindringliches Bild von der verzweifelten Situation, in der sich die Christen Lateinamerikas angesichts der sozialen und politischen Verhältnisse befinden.

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ

Klettbücher

Hans Aebli · Grundformen des Lehrens

Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode
Klettbuch 92014. 5. Aufl. 229 Seiten. Linson 14,80 DM

Auf psychologischen Erkenntnissen wird in neun Kapiteln eine Unterrichtslehre aufgebaut, die das Lernen und Lernen-Lehren erleichtern will. Dabei geht es nicht um möglichst weitgespannte Konzeptionen, sondern um den Sinn, der einer ernsthaften Lage immer zugrunde liegt.

Hermann Helmers · Didaktik der deutschen Sprache

Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung
Klettbuch 92353. 3., überarb. u. erw. Aufl. 382 Seiten. Linson 19,50 DM

Die erste und bisher einzige Didaktik des Deutschunterrichts für alle Schularten und Bildungsstufen. In sieben großen Kapiteln des systematischen Teils behandelt Helmers alle Zweige des Deutschunterrichts. Das Werk führt unter neuen Gesichtspunkten, nach Entwicklungsstufen gliedernd wissenschaftlich fundiert und kritisch in die muttersprachliche und literarische Bildung ein und möchte zu deren Reform beitragen.

Heinrich Roth (Hrsg.) · Begabung und Lernen

Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 4.
Klettbuch 92684. 2. Aufl. 594 Seiten. Kart. 29,— DM. Klettbuch 92687. Linson 34,— DM

Mit Beiträgen von Hans Aebli, Wilhelm Arnold, Rudolf Bergius, Wolfgang Engel, Karl-Heinz Flechsig, Kurt Gottschaldt, Heinz Heckhausen, Karlheinz Ingenkamp, Klaus Mollenhauer, Günther Mühle, Ulrich Oevermann, Klaus Riedel, Horst Ritter, Helmut Skowronek, Hans Thiersch, Hans Tütken, Udo Undeutsch, Hermann Wegener und Erich Weingardt.

Walter J. Schraml · Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen

Klettbuch 92800. 238 Seiten. Linson 16,50 DM

Der Verfasser gibt, ohne vereinfachend zu entstellen, eine verständliche Einführung in die tiefenpsychologischen Grundmodelle und -vorstellungen. Mit der pädagogischen Praxis vertraut, verbindet er die psychologische Persönlichkeitsforschung mit der Entwicklungspsychologie und zeigt die sich für die Pädagogik ergebenden Konsequenzen.

Ernst Klett Verlag Stuttgart

IDEALE HELFER FÜR DIE PRÜFUNG

NEU MENTOR-KARTEI
KAUFMÄNNISCHER BEREICH

In Erweiterung der Mentor-Kartei erscheinen nunmehr auch Mentor-Karteien für den kaufmännischen Bereich.

Sie umfassen folgende Fächer:

Kurzschrift, Kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Lohn- und Einkommenssteuer, Allgemeine Betriebskunde, Deutsch für Kaufleute, Englische Handelskorrespondenz.

Je Kartei 50 Seiten auf steifem Karton,
Format 7,6 x 10,2 cm
in stabiler Plastik-Tasche, DM 2,80

Bisher erschienene Titel der **MENTOR-KARTEI:**

Chemie, Physik, Algebra, Geometrie, Biologie, Geographie, Geschichte, Deutsch Mittelstufe, Deutsch Oberstufe, Englisch, Französisch, Lateinisch.

Bitte fordern Sie einen ausführlichen Prospekt an bei:

Mentor-Verlag GmbH, 1 Berlin 62, Cellestr. 29—30

MENTOR-VERLAG

DÜMMLER bücher

die jeder Lehrer kennen sollte

Lesen	**Schmiedeberg** und ein Arbeitskreis erfahrener Sonderschulpädagogen bieten LRS-Hilfen für lese- und rechtschreibschwache Kinder (auch für Grundschulklassen): Konzentrations- und Orientierungsübungen, Analogiekarten zum Lesenlernen; in Vorbereitung: Rechtschreib- und Sprachübungen für Kinder ab 10 Jahren.
	Kade setzt sich mit seinem differenzierenden Verfahren immer mehr durch: Lese-Aufbau und -Spiele, Lese- und Arbeitsbücher für 1./2, 2./3. und 3./4. Schuljahr.
Wörterbücher	**Kade** Mein erstes ABC (ab 2. Schulj.). Mein 2. ABC (ab 3. Schulj.). Für Grund- und Sonderschulen.
Rechnen	**Kade** Rechen-Aufbau und- Spiele für 1. bis 8. Schulj. Teilprogrammierte Arbeitsmittel für Grund-, Haupt- und Sonderschulen.
	Schoroths Arbeitsmittel in Kartenform, jeweils 600 bis 700 Aufgaben: Übungsrechnen 5. Schulj. / Frohes Rechnen 6. Schulj. / So rechnen wir im 7./8. Schulj. / Wir rechnen weiter (Abschlußklassen).
	Diekert Kopfrechnen um die Wette. Übungen für differenzierendes Kopfrechnen mit Leistungsbewertung.
Heimatkunde	**Rateike** Vom Vaterhaus zum Heimatkreis. Lern- und Arbeitsbuch für den heimatkundlichen Sachunterricht in der Grundschule (Herbstbeginn).
	Mann 26 Heimat- und Landeskunden in der millionenfach verbreiteten Reihe „Vom Heimatkreis zur weiten Welt".
Erdkunde	**Frohes Erdkundeschaffen,** hrsg. von H. Mann; 3 neuartige bunte Lern- und Arbeitsbücher: Unser Vaterland / Unser Erdteil Europa / Unsere außereuropäischen Erdteile.
	Vom Heimatkreis zur weiten Welt, hrsg. von H. Mann: darin 8 Landes-, Welt- und Wirtschaftskunden.
Geschichte	**Mann** Lebendige Geschichte, 5 Teile, darunter Gemeinschaftskunde.
	Christmann Quellensammlung für den Geschichtsunterricht, 4 Teile.
Naturkunde	**Kelle** 'Lebendige Heimatflur, Biologiewerk in 5 Teilen, dem Jahresablauf folgend: Haus und Garten / Der Wald / Wiese und Hecke / Das Feld / Gewässer, Moor und Heide.
Maschinenschreiben	**Lämmel** Maschinenschreiben. Lehr- u. Übungsbuch für die Hauptschule
Lehrerbücher (Auswahl)	**Christmann,** Geschichtsunterricht in der Hauptschule / **Lämmel,** Natürliches Schreiben / **Thörner,** Biologische Grundlagen der Leibeserziehung / **Krodel,** Schwimmfibel / **Auernheimer,** Spielturnen, 4 Bändchen / **Schramm,** Staatsbürgerlexikon / **Klein,** Demokratien und Diktaturen — zur Geschichte des 20. Jh. / **Bremer,** Alltags-Englisch / **Göhrum,** Englischunterricht an Haupt- und Realschulen / **Lützeler,** Bildwörterbuch der Kunst.

Sonderverzeichnisse und Prüfstücke (Schülerbücher) von **DÜMMLER**

D-53 BONN 1, Postfach 297
Kaiserstraße 31/37
(Dümmlerhaus)

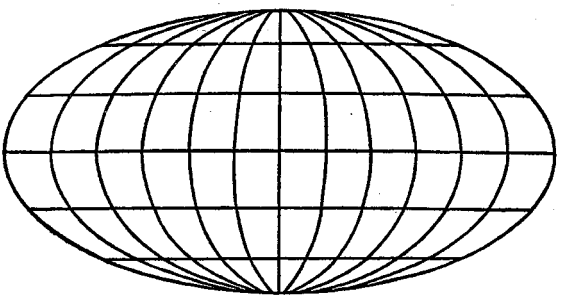
sprachen der welt

Diese Zeile über unserem Verlagsnamen kennzeichnet unser Gesamtprogramm. Wir haben Lehr-, Übungs- und Wörterbücher für mehr als vierzig Sprachen veröffentlicht.
Unser Programm umfaßt den Sprachunterricht in seiner ganzen Breite von der Hauptschule bis zur Universität. Bücher für den Unterricht in Deutsch (für Ausländer), Englisch, Französisch, Spanisch und Russisch stehen dabei im Mittelpunkt.

Eine kleine Auswahl aus unserem Angebot
(von mehreren hundert Sprachbüchern)

Schlimbach	Kinder lernen Deutsch
Schulz / Griesbach	Ich spreche Deutsch — Ein audio-visueller Lehrgang
"	Deutsche Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band
"	Deutsche Sprachlehre für Ausländer — Mittelstufe Moderner deutscher Sprachgebrauch
"	Grammatik der deutschen Sprache
Martens	Phonetik der deutschen Sprache
Friederich	Moderne deutsche Idiomatik
Tenbrock	Geschichte Deutschlands
Lepiorz	Weltsprache Spanisch
Halm / Moll Marqués	Modernes Spanisch
Haensch / Puy Costa	Español vivo
Halm / Moreno Pacheco	Sätze aus dem Alltagsgespräch — Frases de conversación
Bauer	Englisch im Sprachlabor (Tonbänder mit Schülerbegleitheft)

sprachen der welt hueber MAX HUEBER VERLAG 8 München 13, Postfach 680



Slettengren / Widén	Moderne englische Kurzgrammatik
Spiegelberg	Handbuch der englischen Nacherzählung
West / Hoffmann	Englischer Mindestwortschatz
Blaß / Friederich	Englischer Wortschatz in Sachgruppen
Walz / Graves	Britain — Past and Present
Grevisse	Précis de grammaire française
Reinecke	Französische Wiederholungsgrammatik
Raasch	Französischer Mindestwortschatz
Fischer	Französischer Wortschatz in Sachgruppen
Truffaut/Haensch/Steiner	Ce qu'il faut savoir sur la civilisation française
Scanferlato	Lezioni d'Italiano
Lind	Weltsprache Portugiesisch
Friederich	Weltsprache Russisch
Freygang	Schwedische Sprachlehre
Moser-Philtsou	Lehrbuch der neugriechischen Volkssprache
Ambros	Einführung in die moderne arabische Schriftsprache

Neue Fachkataloge:

Fachgebiet Deutsch für Ausländer

Bücher für Gymnasien (Fremdsprachen)

Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung

MAX HUEBER VERLAG 8 München 13, Postfach 680

sprachen der welt hueber

DEUTSCHLAND

Kulturelle Entwicklungen seit 1945

Herausgegeben von Paul Schallück

232 Seiten mit Bildtafeln, kart. DM 12.80
Hueber-Nr. 9093

Dieser Dokumentationsband spiegelt die kulturelle Entwicklung der Nachkriegszeit in ihren Aspekten und Nuancen wider. Von der Philosophie über die Literatur und das Theater, über Film, bildende Kunst und Musik bis zur Architektur reicht die Skala der Themen, die durch die beigegebenen Abbildungen veranschaulicht werden. Die Beiträge stammen von Sabine Brandt, Hans Eckstein, Christian Ferber, Ivo Frenzel, Antoine Goléa, Horst Koegler, Dieter Krusche, Jonas Lesser, Paul Schallück, Albert Schulze-Vellinghausen, Heinz Schwitzke, Alphons Silbermann, Eduard Trier und René Wintzen.
Der Band eignet sich besonders für Auslandsdeutsche und verdient die Aufnahme in die Lehrer- und Schulbücherei.

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG
8 München 13, Postfach 680

Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht
Herausgegeben und eingeleitet von Kurt Aurin
212 Seiten, kartoniert 20,— DM
Politische Psychologie Band 7

Dieter Senghaas
Abschreckung und Frieden
Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit
320 Seiten, kartoniert 18,— DM
Leinen 26,— DM
Kritische Studien zur Politikwissenschaft

Kurt Johannson
Vom Starfighter zum Phantom
112 Seiten, kartoniert 7,— DM
provokativ

Ernest Mandel
Die deutsche Wirtschaftskrise
Lehren der Rezession 1966/67
56 Seiten, kartoniert 3,— DM
provokativ

Kapitalismus und Pressefreiheit
Am Beispiel Springer
Herausgegeben im Auftrag des Republikanischen Clubs Berlin von Peter Brokmeier
196 Seiten, kartoniert 9,— DM
provokativ

Europäische Verlagsanstalt
Frankfurt am Main 70
Postfach 270

Für den Deutschunterricht

Deutsche Grammatik — leicht gemacht

(5. Schuljahr) von Klaus-Jürgen Wegner

76 Seiten, broschiert, Bestell-Nr. 4265, DM 3.80

Sinnverwandte Wörter der deutschen Sprache

Übungsbuch

von Rudolf Meldau

128 Seiten, broschiert, Bestell-Nr. 4281, DM 5.40

Vorhang auf

10 kleine Theaterstücke für Schulen und Laiengruppen

von Dr. Heribert Rück

134 Seiten, broschiert, Bestell-Nr. 4271, DM 4.20

VERLAG G. BRAUN

7500 KARLSRUHE 1 POSTFACH 1709

NEU

WOLFGANG HALM

Wahre und erfundene Geschichten

56 Seiten mit Zeichnungen, kart.
DM 3.20, Hueber-Nr. 1112

Max Hueber Verlag München

Diese Sammlung kleiner Geschichten und Anekdoten ist auf die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band" von Schulz/Griesbach abgestimmt, kann aber auch unabhängig zur Wortschatzarbeit verwendet werden. Ausführliche Worterklärungen in Deutsch, wo angebracht auch in Englisch, Französisch und Spanisch erleichtern die Lektüre.

Lesebuch

Deutsche Literatur der sechziger Jahre

Herausgegeben von Klaus Wagenbach

Wagenbach ist es gelungen, durch die Zuordnung der Texte ein Maß an Zusammenhang herzustellen, wodurch die Entwicklung eines Gegenstandes jenseits der Texte möglich wird: der Gesellschaft, in der wir leben.
Frankfurter Rundschau

Radikal und provokativ: deutsche Literatur ohne politische Demarkationslinien. Dieses Lesebuch darf nicht unbenutzt und unbeachtet bleiben.
Der Tagesspiegel

57 Autoren, 92 Texte, 192 Seiten, 21.—40. Tsd.

Verlangen Sie bitte den Sonderprospekt:
Verlag Klaus *Wagenbach* Berlin 31, Jenaer Straße 6 DM **5.80**

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

C.H.Beck



Die deutsche Literatur —
Texte und Zeugnisse

»Das Ziel dieser Reihe ist es, ein umfassendes, zugleich aber überschaubares Lesebuch im besten Verstande des Wortes zu werden. Die Epochen der deutschen Literaturgeschichte gewinnen anhand von Texten und Zeugnissen Gestalt. Die Herausgeber haben nicht darauf verzichtet, die Epochen, ihren Charakter, ihre Grenzen und ihren Geist, außer durch dichterische Zeugnisse, durch theoretische, biographische oder wissenschaftliche Texte zu dokumentieren.«

Norddeutscher Rundfunk

Gesamtplan der Reihe:

BAND I Mittelalter
Hrsg. von HELMUT DE BOOR. 1965. LXXIV, 1880 Seiten in zwei Teilbänden. Leinen je Teilband DM 39.—

BAND II 15. und 16. Jahrhundert
(In Vorbereitung)

BAND III Das Zeitalter des Barock
Hrsg. von ALBRECHT SCHÖNE. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. 1968. XXXII, 1250 Seiten. Leinen DM 48.—

BAND IV 18. Jahrhundert
Hrsg. von RICHARD ALEWYN. (In Vorbereitung für 1970)

BAND V Sturm und Drang/Klassik/Romantik
Hrsg. von HANS-EGON HASS. 1966. XLII, 1937 Seiten in zwei Teilbänden. Leinen je Teilband DM 39.—

BAND VI 19. Jahrhundert
Hrsg. von BENNO VON WIESE. 1965. XL, 1100 Seiten. Leinen DM 48.—

BAND VII 20. Jahrhundert
(1880—1933). Hrsg. von WALTHER KILLY. XLVII, 1198 Seiten. Leinen DM 48.—

Die Bände erhalten Sie in Ihrer Buchhandlung; einen Sonderprospekt der »Deutschen Literatur — Texte und Zeugnisse« vom Verlag C. H. Beck, 8 München 23

Zwei aktuelle Neuerscheinungen

Schroedel

Helmut Skowronek

Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung

Kognitive Prozesse und kognitive Strukturen

Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben, herausgegeben von Prof. Dr. Heinrich Roth

Eine Untersuchung der psychologischen Voraussetzungen einer Steigerung der intellektuellen Fähigkeiten. Welche Rolle spielt die Wahrnehmung, die Sprache, der Denkstil in menschlichen Denk- und Lernprozessen? Didaktische Folgerungen und bereits vorliegende didaktische Ansätze werden diskutiert. Damit wird die neuere psychologische Begriffsbildung der Unterrichtstheorie zugänglich.

Best.-Nr. 38115, Halbleinen DM 18,80

Robert M. Gagné

Die Bedingungen des menschlichen Lernens

In der neuen Reihe „Beiträge zu einer neuen Didaktik" herausgegeben von Prof. Dr. Heinrich Roth unter Mitwirkung von Prof. Dr. H. Bauersfeld, Dr. A. Blumenthal, Prof. Dr. K. Gerth und Prof. Dr. H. Ruprecht

Das vorliegende Buch kann als ausgezeichnete Einführung in die lernpsychologische Begründung des Unterrichts gelten. Es enthält den Entwurf einer Taxonomie von Lernarten, die hierarchisch aufeinander aufbauen. Auch komplexere, für das schulische Lernen besonders wichtige Lernvorgänge werden danach in ihren Voraussetzungen und Bedingungen verständlich.
Die Übersetzung besorgte Dr. Helmut Skowronek.

Best.-Nr. 39063, Ganzleinen DM 21,—

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 9 September 1969

XVI. JAHRGANG SEPTEMBER 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bildungshilfe an den Deutschen Schulen im Ausland . . . . . Seite 225
2. Arbeit an Schulen der Dritten Welt — Sinn, Reiz und Vorteil F. Axt Seite 230
3. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . . Seite 232
4. Zur Zeitschriftenversorgung der deutschen Schulen im Ausland . . Seite 234
5. Einrichtung von Vertrauensräten an Deutschen Schulen im Ausland Seite 238
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 240
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 244
8. Büchertisch . . . . . Seite 248
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 251

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bildungshilfe an den Deutschen Schulen im Ausland

Bericht über eine Tagung in Bogotá (Kolumbien) vom 31. 3. bis 3. 4. 1969

I. Ziel der Tagung

Die Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer (DSE) führte 1966 in Hamburg eine Tagung über „Die Möglichkeiten deutscher Auslandsschulen im Rahmen der Entwicklungshilfe" durch. Die Teilnehmer dieser Tagung haben empfohlen, die III. Tagung Deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas 1969 in Bogotá durch ein weiteres Gespräch mit dem Thema „Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bildungshilfe an den Deutschen Schulen im Ausland" zu verbinden. Ziel dieses Gespräches war:

1. ein Erfahrungsaustausch der Auslandsschullehrer untereinander und mit den für sie zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland;
2. die Nutzung der Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrer über das Schulwesen der Gastländer;
3. die Frage zu prüfen, welche Ansatzpunkte für Bildungshilfemaßnahmen, die von den Deutschen Schulen im Ausland vorgeschlagen bzw. als Träger durchgeführt werden können, bestehen.

II. Teilnehmerkreis

Den Kern des Teilnehmerkreises bildeten 15 Leiter bzw. Lehrer der Deutschen Schulen in Lateinamerika sowie 3 Regierungsberater am kolumbianischen Erziehungsministerium. Darüber hinaus nahmen Vertreter des Schulreferates des Auswärtigen Amtes (AA), der Botschaft, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) sowie der Pädagogischen Hochschule Flensburg teil.

III. Verlauf der Tagung

Zu Beginn der Tagung referierte ORR Dr. Gebhard *Kerckhoff*, BMZ, über „Die Deutsche Schule im Ausland als Träger/Vermittler der deutschen Bildungshilfe im Bereich der allgemeinbildenden Schulen". Nach einer einführenden Darstellung der Bildungshilfe und ihrer Ziele sowie der allgemeinen Entwicklung und Situation des Erziehungswesens in Lateinamerika erläuterte Dr. Kerckhoff als mögliche Bereiche für Maßnahmen der Bildungshilfe mit entsprechend hoher Priorität auf dem Sektor des allgemeinbildenden Schulwesens die

1. *Lehreraus- und -fortbildung*
2. *Lehrmittelausstattung*
3. *Beratungstätigkeit* für Erziehungsministerien und Schulverwaltungen.

Eine Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Lateinamerika auf diesen Gebieten setzt jedoch zunächst gegenseitige Information voraus, wobei die Deutschen Schulen im Ausland durch ihre Kenntnis der Erziehungssituation ihrer Gastländer wertvolle Informationsträger sein können.

Die Teilnehmer sprachen die Bitte aus, der Ausschuß für das Auslandsschulwesen der KMK möge empfehlen, für die genannten Ansatzpunkte für Bildungshilfemaßnahmen Lehrer freizustellen (siehe Empfehlung Seite 228).

Generell bestand Übereinstimmung, daß die Deutschen Schulen im Ausland immer dann positiv auf eine Zusammenarbeit mit den Gastländern hinwirken sollten, wenn dies von den Ländern selber gewünscht wird. Die Teilnehmer vertraten die Auffassung, daß die deutsche Pädagogik in der Primaria einen generellen Beitrag zu leisten vermag und auf der Secundaria vor allem im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, der Musik, der Kunst- und Leibeserziehung.

IV. Empfehlungen

Die während der Tagung gebildeten Arbeitsgruppen verfaßten folgende Empfehlungen:

Arbeitsgruppe I

Lehreraus- und -fortbildung

Möglichkeiten für die deutschen Lehrer im lateinamerikanischen Raum,

a) die Lehrerweiterbildung und

b) die Lehrerausbildung

zu fördern.

Zu a):

Ausgangspunkt könnten Fachkonferenzen und Wochenendveranstaltungen sein, an denen außer den schuleigenen Ortskräften auch Kollegen aus anderen Schulen teilnehmen mögen. Hierbei können geplante Unterrichtsvorhaben aus dem musischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich die Diskussionsgrundlage sein.

Bei der Durchführung dieser ersten Veranstaltungen sollten keine Kosten entstehen. Es wird u. a. ein Ziel dieser Arbeit sein, das Interesse des Erziehungsministeriums zu wecken und seine Unterstützung zu erwirken ... Außerdem sollten die Deutschen Schulen die zuständige Auslandsvertretung über solche Vorhaben informieren. Anträge auf eine eventuell erforderlich werdende materielle deutsche Unterstützung sowie auch teilweise Freistellung der beteiligten Lehrer sollten dem AA und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln zur Prüfung eingereicht werden.

Für die empfohlenen Maßnahmen fehlen spanische Übersetzungen deutscher didaktischer Fachliteratur. Es wird empfohlen, einen Ausschuß zu beauftragen, der das dringend notwendige Material auswählt und dem BMZ zur Publikation vorschlägt. Deutsche Beiträge in vorhandenen pädagogischen Fachzeitschriften wären ein weiteres Mittel, Einfluß zu nehmen.

Zu b):

In Ländern, in denen die unter a) genannten Maßnahmen nicht möglich sind, sollte erwogen werden, unmittelbar über Ortskräfte, die gleichzeitig einen Lehrauftrag an Lehrerbildungsanstalten haben, die Lehrerfortbildung zu fördern. Besteht die Möglichkeit, mit den Lehrern einer Lehrerbildungsanstalt unmittelbar zu arbeiten, sollte diese wegen ihres größeren Effektes voll ausgeschöpft werden.

Arbeitsgruppe II

Lehrmittel

In Anbetracht der unumgänglichen Expansion des allgemeinbildenden Schulwesens und der beginnenden Vertrautheit der einheimischen Lehrer mit dem Lehrmittelangebot aus den wirtschaftlich weiter entwickelten Ländern, insbesondere aus den USA, kann nicht angeraten werden, den amtlich getragenen Beitrag zur Lehrmittelentwicklung in Lateinamerika auf der Stufe der einfachen, vereinzelten Lehrerselbst- und Lehrermithilfe zu beginnen. Andererseits wird eine Empfehlung zu allgemeinerer Unterstützung im Bereich der Lehrmittelentwicklung dadurch erschwert, daß weder ein klarer Überblick über den nationalen Lehrmittelbedarf nach dem Stand des Unterrichts und seiner Reform noch eine gesicherte Einsicht in die Lage und die Möglichkeiten der nationalen Lehrmittelindustrie besteht. Es wird daher empfohlen, daß

a) die als Berater bei zentralen oder regionalen Unterrichtsbehörden eingesetzten oder dort gelegentlich tätigen deutschen Pädagogen eine Bedarfsfeststellung, wenigstens aber eine vorsichtige Bedarfseinschätzung treffen;

b) von den zuständigen deutschen Stellen unter Heranziehung des gegebenenfalls von der UNESCO erarbeiteten Materials die Anfertigung einer Marktanalyse geplant und gefördert wird.

Arbeitsgruppe III

Lernbücher

Die Teilnehmer sahen eine wertvolle Möglichkeit zur Bildungshilfe in der Entwicklung von Lernbüchern in spanischer Sprache.

Die Arbeit sollte sich zunächst auf die Grundschule erstrecken, weil

a) die Anfangsklassen durch Ausweitung der Schulpflicht besonders viele Schüler erfassen;

b) gerade für diesen Bereich eine Lernbuchlücke besteht;

c) der Primaria-Unterricht zunächst auf das Niveau gebracht werden muß, das als Basis für den Unterricht der Secundaria zu fordern ist.

Da der Geschichtsunterricht nationale und der Rechenunterricht methodische Unterschiede aufweist, beschränken sich die Überlegungen auf:

1. Fibelwerk für den Erstlese- und Schreibunterricht;

2. Spanisch-Werk auf muttersprachlich-heimatkundlicher Basis (bis zum 4. Schuljahr);

3. Sprach- und Lesebuch für Spanisch als Muttersprache (5. und 6. Schuljahr);
4. Fachbuch für Biologie in spanischer Sprache zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse über die einheimische Fauna und Flora;
5. Fachbuch für Geographie in spanischer Sprache zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse in der Landeskunde (5. und 6. Schuljahr).

Die didaktisch-methodische Anlage der genannten Bücher soll überregional einheitlich sein; inhaltlich ist auf die Verhältnisse in jedem einzelnen Lande Rücksicht zu nehmen.

Den zuständigen Stellen wird empfohlen, bei ausgewählten deutschen Schulen zu erfragen, welche Möglichkeiten einer Bildungshilfe für die unter 1—5 genannten Punkte bestehen. Sollten sich aus dieser Umfrage sinnvolle Projektansätze ergeben, wird die Abhaltung eines Seminars über diese Fragen vorgeschlagen.

Arbeitsgruppe IV

Beratung

Der Bericht von Herrn Käßmann, dem Leiter der deutschen Beratergruppe am kolumbianischen Erziehungsministerium, über „Innere Volksschulreform in Kolumbien" (Aufgabenkreis und Möglichkeiten eines Projektes der Bildungshilfe) behandelte folgende Arbeitsprobleme:

1. das Bildungswesen in Kolumbien (genereller Überblick);
2. quantitative Probleme und ihre Lösung durch Verbesserung der Schulorganisation, Infrastruktur und Rationalisierung;
3. qualitative Probleme und ihre Lösung durch Leistungsmessung bei Schülern und Lehrkräften, Änderungen von Lehrplänen, Stundenplänen, didaktischer Konzepte, Verbesserungen in der Lehr- und Lernmittelbeschaffung und Differenzierung der Lehrerfortbildung;
4. allgemeine Arbeitsaspekte im deutschen Entwicklungsprojekt.

Die Ausführungen stießen auf allgemeines Interesse, weil in diesem Projekt eine besonders wirksame Form der Bildungshilfe auf dem Sektor des allgemeinbildenden Schulwesens gefunden zu sein scheint; ferner erörterten die Teilnehmer Möglichkeiten und Voraussetzungen für die Entwicklung vergleichbarer Projekte in anderen Ländern.

Allgemeine Empfehlungen an Stellen in der Bundesrepublik Deutschland

1. In den Ländern Lateinamerikas können die vom AA geförderten deutschen Schulen in begrenztem Umfang zu Vermittlern deutscher Bildungshilfe im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens im Gastland werden. Diese Nebenaufgabe im einzelnen zu übernehmen, liegt auch im kulturpolitischen Interesse der Bundesrepublik Deutschland. Planung und Förderung der einzelnen Projekte erfolgt durch das BMZ, das sich wegen dieser schulbezogenen Vorhaben mit dem AA abstimmt.

   Da bei den Projekten die Mitwirkung einzelner vermittelter Lehrer erforderlich ist, wird der Ausschuß für das Auslandsschulwesen der KMK ge-

beten, die entsprechende Mitarbeit der Auslandslehrer grundsätzlich zu regeln. Hierbei sollten im Einvernehmen mit dem AA auch die Grenzen und das Verfahren hinsichtlich der Herabsetzung der Pflichtstundenzahl der in der Bildungshilfe tätigen Auslandslehrer festgelegt werden. Es wird angeraten, diesen neuen Beschluß mit dem vom 13. Dezember 1967 abzustimmen, der die Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut e. V. und den Deutschen Schulen im Ausland regelt.

Bei Projekten der Bildungshilfe, die es erforderlich machen, daß deutsche Pädagogen als Berater oder Lehrkräfte *voll* an einer Bildungseinrichtung des Gastlandes tätig werden, wird der Abschluß von Verträgen empfohlen, wie sie im Rahmen der deutschen Entwicklungshilfe üblich sind. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, daß durch eine derartige administrative Regelung die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen diesen Fachleuten und den Deutschen Schulen im Ausland beeinträchtigt wird.

Koordination der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungshilfe

2. Die Teilnehmer vertraten die Auffassung, daß eine Reihe versprechender Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bildungshilfe durch die Deutschen Schulen im Ausland bestehen. Es ist anzustreben, daß diese Maßnahmen rechtzeitig koordiniert werden und daß zwischen den Trägern dieser Maßnahmen ein Erfahrungsaustausch ermöglicht wird, um eine langfristige Konzeption erarbeiten zu können.

Seminar für Fachleute des Erziehungswesens

3. Die Teilnehmer äußerten die Überzeugung, daß die deutsche Pädagogik beim Ausbau und der Reform des lateinamerikanischen Bildungswesens einen größeren Beitrag als bisher leisten könnte. Hierfür ist das Gespräch mit leitenden lateinamerikanischen Fachleuten (Pädagogen) eine notwendige Voraussetzung. Daher schlugen die Teilnehmer vor, daß die Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer ein Seminar für Fachleute des Bildungswesens und der Schulverwaltung veranstaltet. Die Auswahl der Teilnehmer sollte in Abstimmung mit den zuständigen Stellen erfolgen. Darüber hinaus sollten leitende Beamte des Erziehungswesens einzelner Länder eingeladen werden. Die Deutschen Schulen im Ausland sollten die Möglichkeit erhalten, den für sie zuständigen Auslandsvertretungen hierzu Vorschläge zu unterbreiten.

Fortsetzung der Aussprache

4. Auf der Tagung hatten sich eine Reihe von Ansatzpunkten für Maßnahmen der Bildungshilfe durch die Deutschen Schulen im Ausland ergeben, die in den nächsten Jahren zu konkreten Projekten führen können. Zur Überprüfung und Auswertung der ersten Erfahrungen sollte das Gespräch in etwa zwei Jahren fortgeführt werden.

(Auszug aus dem Kurzbericht der DSE: DOK 450 DT 7/69)

Arbeit an Schulen der Dritten Welt — Sinn, Reiz und Vorteil

Von Fritz Axt, Abidjan (Elfenbeinküste)

(Oberstudienrat Axt ist seit April 1968 in der Elfenbeinküste tätig. Vorher unterrichtete er mehrere Jahre lang in Indien und Niger.)

Ich unterrichte in Abidjan mit zwei französischen Kollegen an einem Lycée von 1200 Schülern Deutsch. Kollege Armand war schon vor dem Krieg Lehrer in Afrika. Er geriet an der Westfront in deutsche Kriegsgefangenschaft, floh aus einem ostpreußischen Gefangenenlager zu den Russen und stieß schließlich nach tausend Umwegen im Tschad wieder zur Truppe. Nach dem Kriege nahm er seine Lehrtätigkeit in Abidjan wieder auf und könnte sich kaum vorstellen, an einem anderen Platz zu stehen. Hier gehört er her. Die Probleme dieses Weltteils sind seine Probleme. Seine Welt ist die Dritte Welt.

Will man seine Hingabe verstehen, so kann man sich nicht mit Klischees von romantischem Drang zu exotischen Gestaden zufrieden geben. Man muß schon den Sinn der Arbeit suchen, die er dort vollbringt, einer Tätigkeit, die uns Deutschen bisher kaum zugänglich und daher in ihrem inneren Gehalt völlig fremd war.

Pflicht vor der Kür

Der Auftrag, an ausländischen Regierungsschulen Afrikas — und bald auch anderer Erdteile — zu unterrichten, bedeutet zunächst und vor allem Entscheidung für gewöhnliche, pädagogische Alltagsroutine innerhalb eines eingeführten Systems. Sie bedeutet weder berufliche Vogelfreiheit noch den Auftrag zu Reformen.

Das Bildungswesen folgt französischen oder englischen Leitbildern. Sich ihnen anzupassen, ist der deutsche entsandte Lehrer gehalten, wie lästig ihm, der vielleicht Evasion sucht, das auch sein mag. Er findet bekannte Geleise und Probleme wieder. Diese Routine, die die unrealistischen Träume des Neulings stören mag, wird dem Erfahrenen zur Grundlage seiner Arbeit. Was gefragt ist, sind erfahrene, disziplinierte, anpassungsfähige Schulmeister und nicht Weltverbesserer mit hochgespannten Illusionen, denen Pioniertaten in unberührter Wildnis vorschweben.

Hier in Afrika reißt einen die faszinierende Aufgabe der „Erziehung zur Neuzeit" der „Erziehung zur Zukunft" um so mehr in ihren Sog, als sie einen weitaus größeren Bogen zwischen zwei Generationen spannen muß. Wir vertreten Ideen des Westens, und jedes westliche Erziehungssystem ist gleichberechtigt in der Aufgabe, aus einer Vergangenheit mit geringerer technisch-wissenschaftlicher Komponente in die Moderne hineinzuführen. Einige dieser Systeme haben schon Gelegenheit gehabt, sich zu bewähren.

Häufig ist die von der Kolonialmacht ererbte Amtssprache zur Staatssprache geworden. Es ist unerläßlich, daß die Einheimischen sie technisch und geistig beherrschen. Darum muß der deutsche Lehrer, der über ein freundliches Image hinaus wirken und Ein-Druck, d. h. Spuren seines Wirkens, hinterlassen will, die *Sprache* seines Gastlandes zu handhaben verstehen (meist ist sie die Sprache eines unserer europäischen Nachbarn), und er muß mit seinem *Erziehungsschema* — das von europäischen Leitbildern geprägt ist — vertraut sein.

Nur lange geübte Beherrschung dieser Alltagspraxis berechtigt unter Umständen später einmal zu reformerischem *Mit*-tun, nie zum umkrempelnden Alleingang.

Pädagogische Safari

Wie oft hörte ich zu Hause deutsche Kollegen sagen: Wäre ich jung, ich würde auch die Welt so kennenlernen wollen!

Fernsehen und touristische Prospekte haben ihnen Träume von Tierparadiesen in Savannenweiten, Regenwalddickicht und Tamtam vorgegaukelt, und die Attraktion meiner Tätigkeit sehen sie in der Exotik des neuen Wirkungsortes. Noch ist ihnen die Neugier auf den *Menschen* Afrikas von *heute*, dessen Umwelt von Städten, Straßen und Konsumgütern neu gestaltet wird, fremd. Noch scheint ihnen der neoafrikanische Alltag weniger beachtenswert als das anscheinend Urwüchsige — Tänze und Fetische — und mit letzterem kann der Reisende in der Heimat ja tatsächlich ganz anders angeben! Natürlich sind ethnologische Grundkenntnisse nicht überflüssig, sie sind sogar wesentlich, aber nur als Basis für besseres Verständnis und bessere Kontakte — nicht als Prestigeheber.

Die schwärmerische Karl May-Bewunderung dessen, der „im Busch" arbeitet und dort angeblich das alte, das „echte" Afrika kennenlernt, ist heute überholt. Seine Eindrücke von Psyche und Leistungsvermögen der Einheimischen sind gar nicht mehr maßgebend, denn er arbeitet unter Verhältnissen, die dem Verschwinden verschrieben sind.

An viel entscheidenderer Stelle steht der Lehrer am Lycée: Das, was aus der Arbeit an den Schulen herauswächst, was aus dem formenden Umgang mit der neuen Generation herausleuchtet, vor allem an den großen Instituten der Städte, die die Elite heranziehen, *das* ist faszinierende, schöpferische Zukunftsgestaltung. Schüler sind die besten Counterparts.

Es ist gut, am selben Ort und im selben Lande bzw. derselben Ländergruppe für mehr als nur zwei kurze Jahre zu wirken, während derer der Neuling kaum Wurzel und Vertrauen zu fassen vermag. Mag sein, daß zu Hause einer, „der viel herumkam", mehr angestaunt wird. Verständnis für die Gegenwartsprobleme des Gastlandes, Einsicht in seine vielgestaltigen Zusammenhänge und Wirkung auf seine Jugend kann jedoch nur der entwickeln, der sich ihnen lange und ausschließlich widmet. Diese längere Aufenthaltsdauer ist Anliegen an die deutschen Kultusverwaltungen *und* Anliegen an die entsandten Lehrkräfte, die bereit sein sollten, länger auszuharren, als der Reiz der Neuheit dauert. Diese Lehrtätigkeit ist kein Job, sondern ein Engagement und kennt ihren Lohn und ihre Befriedigung im Erfassen neuer geistiger Horizonte.

Professionelle Expansion

Der deutsche Inlandslehrer wird durch seine Karriere kaum über das Schulmilieu hinausgetragen. Alter, Routine, Wärme des Arbeitsplatzes halten den verbeamteten Lehrer fest. Preiswerter Tourismus bietet ihm den angenehm flüchtigen Anblick malerischer Länder, unter deren Oberfläche zu schürfen ihm der kurze Urlaub nicht erlaubt. Wozu also die Reserveübung in der Dritten Welt?

Die Welt ist kleiner geworden. Welcher Gemeinplatz. Jeder, auch der Lehrer, kann nach Kamerun fahren. Auf unser Handwerk angewendet, heißt das aber, daß er auch dort arbeiten „können" soll, sowohl von der persönlichen Befähigung als von der administrativen Chance her. So wird er einem allzu frühen „Eingeschossensein" auf spezielle Verhältnisse an der XY-Schule zu Hause entgehen und zu beruflicher Expansion durchstoßen, die die Regelkarriere nicht zu bieten vermag.

Ich bin nach einigen Jahren gern an meine Stammschule zurückgekehrt. Auch die Verhältnisse zu Hause neu einschätzen zu lernen, gehört zu den Vorteilen, die die Bekanntschaft mit anderen „Bildungsnotständen" bietet. Man wird allerdings weder mehr mit denen übereinstimmen, die der Dritten Welt noch „Jahrhunderte der Entwicklung" zudiktieren, noch mit denen, die meinen, außerhalb der Industriegesellschaft gäbe es keine brennenden, modernen pädagogischen Probleme. Was ist Neueres, Unerhörteres vorstellbar als der gewaltige Erziehungsanspruch der Dritten Welt? Schließlich wird man erkennen, daß der „Industrielehrer" keineswegs ein gundsätzlich anderer ist als der „Auslandslehrer".

So läge der Sinn in der vom theoretischen Wissen unabhängigen praktischen Erfahrung, im veränderten Begreifen der Bildungswelt, im Erkennen gemeinsamer Grundstrukturen, — also in einem Stück *Lehrer*bildung?

Aber ich habe noch nicht von dem Anspruch geredet, den die Entwicklungsländer auf unsere Mitarbeit haben, — vielleicht dem entscheidenden Faktor, da von unserem Eigeninteresse unabhängig. Armand meinte einmal, Mamadou und Issaka brauchten uns mehr als Pierre und Jacques. Einer seiner ehemaligen Schüler, nun Medizinstudent, sagte mir vor kurzem: „Ah, le bon vieux Armand, il était pour nous!" Dem Studenten blieb im Gedächtnis, was auch mir der eigentliche Sinn der Tätigkeit an Regierungsschulen des Auslands zu sei scheint: die Hingabe, der menschliche Einsatz.

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Die diesjährigen Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer finden wieder im Internationalen Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg im Oberharz statt; der 25. Lehrgang vom 10. bis 19. September und der 26. vom 19. bis 28. September 1969. Zugleich mit dem 25. Lehrgang wird ein Kurs für Deutschlehrer durchgeführt, die bereits an Regierungsschulen im frankophonen Afrika verpflichtet sind und die auf die besonderen Aufgaben vorbereitet werden sollen, die sie dort erwarten.

   Es soll versucht werden, das Schwergewicht der Vorbereitung auf Fragen der Schulpraxis zu verlagern. So wird ein Großteil der zur Verfügung stehenden Zeit der Auslandsschulpädagogik gewidmet sein. Neue Arbeitsformen sollen die eigene Mitarbeit der Kursteilnehmer wirksamer werden lassen.

   Es ist zu hoffen, daß damit ein erster bescheidener Schritt zu der dringenden Umstrukturierung der Vorbereitungslehrgänge getan werden kann.

2. Im Rahmen des Schulbesichtigungs- und -beratungsprogramms der ZfA besuchte Regierungsrat Diekert in der Zeit vom 3. 6. bis 2. 7. 1969 die Goethe-Schule in Asunción, die deutschen Siedlerschulen im Chaco und in den Provinzen San Pedro, Guaira und Itapuá und die Deutsche Schule in Rio de Janeiro.

3. Oberstudiendirektor Becker referierte am 27. 6. 1969 vor Studenten der Abteilung für Erziehungswissenschaften der Universität Gießen über „Die deutschen Schulen im Ausland". Anschließend fand eine längere Diskussion statt.

4. Mit Beginn des kommenden Schuljahrs leitet die ZfA in Zusammenarbeit mit der DS Barcelona an dieser Schule einen Sprachlabor-Versuch ein, der Aufschluß geben soll über die didaktischen, technischen, personellen und materiellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz dieses Mediums.

5. Um den Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im Ausland zu fördern, hat die Zentralstelle an eine größere Anzahl von Schulen die folgenden Bücher versandt:

   Libbish, Neue Wege im Sprachunterricht, Frankfurt 1965
   Lado, Moderner Sprachunterricht, München 1969
   Triesch, Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München 1969
   Schade, Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften, Berlin 1969.

6. Am 27. Juni 1969 fand in Köln die 2. Arbeitssitzung mit der wissenschaftlichen Beratergruppe für die Gestaltung des Unterrichtswerkes für fremdsprachige Schüler statt. Hauptgegenstand der Beratungen dieser Sitzung war die Spracharbeit im Kindergarten.

7. Seit dem 2. 6. 1969 ist vom Freistaat Bayern Hermann Schuh, früher Sucre/Bolivien, aus dem Schuldienst beurlaubt worden, um seine Arbeit als Hauptautor des Unterrichtswerkes aufnehmen zu können.

8. Auf das 1. Rundschreiben über das Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler haben insgesamt 30 Schulen aus 11 Ländern zum Teil sehr ausführlich und sehr gründlich geantwortet. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dankt allen Lehrkräften, die an diesen Ausarbeitungen beteiligt waren, sehr herzlich für ihre Mitarbeit.

9. Das Wilhelm-von-Humboldt-Seminar und die DS Los Leones in Santiago de Chile sind umbenannt worden:

   Wilhelm-von-Humboldt-Institut

   Schule und Akademie für Lehrerbildung.

10. Der Bundesminister des Inneren und der Bundesminister der Finanzen haben dem Antrag des Auswärtigen Amtes zugestimmt, eine Untersuchung der im Ausland tätig gewesenen deutschen Lehrer nach ihrer Rückkehr aus den Tropen verbindlich vorzuschreiben und die Kosten hierfür auf amtliche Mittel zu übernehmen.

    Ein entsprechender Runderlaß ist in Vorbereitung.

Zur Zeitschriftenversorgung der deutschen Schulen im Ausland

Mit der Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wurde auch die Versorgung der Deutschen Schulen im Ausland mit Zeitschriften einer grundsätzlichen Prüfung und Änderung unterzogen. Das war nötig geworden, weil der finanzielle Aufwand für Zeitschriften, verglichen mit dem für andere pädagogisch wichtige Gebiete (etwa den naturwissenschaftlichen Unterricht) unverhältnismäßig hoch lag. Es mußte eine Verteilung gefunden werden, die möglichst allen Auslandsschulen gerecht wurde. Dabei war die für Zeitschriften zur Verfügung stehende Summe um ein Drittel des bisher ausgeworfenen Betrages zu kürzen, zumal weitere Schwerpunktgebiete des deutschen Sprachunterrichts im Ausland zusätzliche Beträge erforderten, die ohne eine Erhöhung des laufenden Etats aufgebracht werden mußten.

Wie war es in früheren Jahren mit der Zeitschriftenversorgung der Auslandsschulen bestellt? Vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, das mit Ablauf des Jahres 1968 die gesamte Lehrmittelversorgung an die Zentralstelle abgegeben hat, waren folgende Beträge für Zeitschriften ausgegeben worden:

1966 DM 124 000,— (= 6,2 % des Gesamtetats),
1967 DM 185 000,— (= 9,1 % des Gesamtetats) und
1968 DM 146 000,— (= 6,3 % des Gesamtetats).

Zu diesen Beträgen sind noch rund 10 % für Porto- und Verpackungskosten zu rechnen.

Nun mußte dieser Anteil merklich beschnitten werden, nämlich auf DM 100 000,— für das Jahr 1969. Da für 1970 der Haushalt bereits beraten ist, wird sich auch im kommenden Jahr der Richtbetrag für Zeitschriften auf DM 100 000,— belaufen.

Nach ausgiebigen Vorbesprechungen wurde durch Konferenzbeschluß ein neuer Verteilerschlüssel für 1969 und 1970 festgelegt:

1. *Pädagogische Zeitschriften für Lehrer*

3 Exemplare kann eine Schule bestellen, an der bis zu 10 vermittelte deutsche Lehrer tätig sind. Bei 20 vermittelten Lehrern können 4 Zeitschriften bestellt werden. Eine Schule mit bis zu 30 vermittelten deutschen Lehrern kann 5 Exemplare erhalten. Da, wo mehr als 30 vermittelte Lehrkräfte tätig sind, stehen 6 Zeitschriften zur Verfügung. Die Auswahl, die ansonsten den Auslandsschulen freigestellt ist, wurde lediglich beschränkt auf pädagogisch orientierte Zeitschriften. Darunter möchte die Zentralstelle verstanden wissen

a) allgemeine pädagogische Zeitschriften;

b) Zeitschriften pädagogischer Hochschulen, Institute usw.;

c) europäische und internationale pädagogische Zeitschriften;

d) Zeitschriften zur Verständigung zwischen Schule und Elternhaus;

e) Zeitschriften zur Jugendkunde und pädagogischen Psychologie;

f) Fachzeitschriften für einzelne Erziehungsmittel und Unterrichtsformen (Programmierter Unterricht);

g) Zeitschriften über Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel;

h) Fachzeitschriften für einzelne Schulgattungen und Unterrichtsstufen;

i) Zeitschriften für die einzelnen Unterrichtsfächer.

Inzwischen hat sich die Bundeszentrale für Politische Bildung, 53 Bonn, Berliner Freiheit 7, dankenswerterweise bereit erklärt, die Deutschen Schulen im Ausland kostenlos mit je einem Exemplar der Wochenzeitung „Das Parlament" zu beliefern. Mit anderen Institutionen stehen ähnliche Verhandlungen bevor, so daß mit der Freibelieferung mit weiteren Zeitschriften gerechnet werden kann.

Genauso wie dem inländischen Kollegen muß auch dem deutschen Auslandslehrer heute zugemutet werden können, sich die pädagogische Zeitschrift seines Interesses auf eigene Kosten zu bestellen.

2. *Schüler-Zeitschriften.*

Der deutsche Zeitschriftenmarkt weist leider nur wenige für die Zwecke der Auslandsschule brauchbare Schüler- und Jugend-Zeitschriften auf. Die Zentralstelle ließ als solche nur sechs Zeitschriften gelten. Zwei davon sind auf die Schulung in der deutschen Sprache ausgerichtet.

Die pädagogischen Mitarbeiter der Zentralstelle, sämtlich ehemalige Auslandslehrer, haben volles Verständnis für die Wünsche einzelner Schulen, die Schüler-Zeitschriften auch als Klassenlektüre zu benutzen. Die Zentralstelle dankt daher allen Kolleginnen und Kollegen, die sich in konstruktiver Weise kritisch zum Problem der Schüler-Zeitschriften geäußert haben. Den vielfach mitgeteilten Wunsch nach Schüler-Zeitschriften als Klassenlektüre wird die Zentralstelle demnächst beraten.

Nicht akzeptiert werden kann jedoch, wenn eine Schule mit ca. 130 Schülern, der zwei Schüler-Zeitschriften zugeteilt wurden, 40 bzw. 80 Stück anforderte, oder eine andere Schule mit ca. 250 Schülern (Zuteilung: 4 Schüler-Zeitschriften) zusammen 450 Exemplare bestellt. Rechnet man den Jahrespreis einer solchen Zeitschrift einschließlich Porto mit ca. DM 10,—, dann beliefe sich die Forderung dieser Schule allein auf DM 4500,—, eine Forderung, die eindeutig zu Lasten anderer deutscher Auslandsschulen gehen müßte. (Zur Zeit werden von der Zentralstelle 264 Deutsche Schulen im Ausland und weitere 600 Schulen und Institutionen im Ausland betreut!)

3. *„Der deutsche Lehrer im Ausland"*

Augenblicklich ist die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" das einzige Bindeglied, das alle deutschen Auslandsschulen und Auslandslehrer miteinander verbindet. Leider wurde sie als Sprachrohr der Auslandsschulpädagogik — die in der BRD mehr Aufmerksamkeit und Beachtung erfährt, als wir gemeinhin wissen! — in der Vergangenheit viel zu wenig frequentiert. Die Zentralstelle wird außerdem von der ihr gebotenen Möglichkeit, auftauchende organisatorische und pädagogische Probleme in dieser Zeitschrift zur Diskussion zu

stellen, in Zukunft regen Gebrauch machen. Aus diesen Gründen hält sie die Einweisung der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" an jede vermittelte deutsche Lehrkraft für vertretbar. Sie regt an, mehr Beiträge aus dem schulischen Alltag, aber auch über die besondere Problematik etwa des Deutschunterrichts für fremdsprachige Kinder, der Zweisprachigkeit in unseren Auslandsschulen, methodischen und didaktischen Neulandes (z. B. Mathematik in der Grundschule, Vorschulpädagogik, programmierter Unterricht!) zu leisten.

Über die technische Durchführung der Zeitschriften-Anforderungen darf zum Schluß noch etwas gesagt werden. Die Anforderungen sollen in doppelter Ausfertigung an die Zentralstelle gelangen. Wenn die diplomatische oder berufskonsularische Vertretung ebenfalls einen Durchdruck wünscht, muß ein solcher zusätzlich angefertigt werden. Schreiben Sie bitte in jede einzelne der 6 Rubriken links Ihre volle Postanschrift (in der Reihenfolge: Name der Schule, Straße + Nummer oder Postfach, Ort, Land), in die Mitte die Anzahl und rechts Titel und Verlag der gewünschten Zeitschrift! Leider verfügen wir nicht über mehrsprachige Schreibkräfte, so daß sich Undeutlichkeit und Unvollständigkeit in den Anforderungen hemmend auf die Bestellung auswirken. Sie selbst kennen die Dauer des Postweges von Ihrer Schule in die Heimat am besten. Kalkulieren Sie bitte diese Dauer mit ein, wenn ein Termin für die Anforderung gestellt ist! Aus verwaltungstechnischen Gründen können zukünftig Verspätungen über 14 Tage für die laufende Bestellung nicht mehr berücksichtigt werden, was unter Umständen bedeuten kann, daß die Bestellung auf das nächste Haushaltsjahr verschoben werden muß.

Anhang

Von den Deutschen Schulen im Ausland wurden folgende Zeitschriften bestellt:

a) *Schüler-Zeitschriften*

Gib acht (Gib-acht Vertriebsstelle, 62 Wiesbaden, Postfach 319)
Mücke (Gib-acht Vertriebsstelle, 62 Wiesbaden, Postfach 319)
Der kleine Tierfreund (Verlag Helios Diemer, 65 Mainz, Postfach 1680)
Die neue Stafette (Sebaldus-Verlag, 85 Nürnberg, Luitpoldstr. 5)
Unsere Zeitung (Verlagsgesellschaft Eilers & Schünemann, 28 Bremen 1, Postfach 34)
Die Wochenschau Unterstufe (Wochenschau-Verlag, 6231 Schwalbach, Adolf-Damaschke-Str. 105, Limesstadt)
Die Wochenschau Oberstufe (Wochenschau-Verlag, 6231 Schwalbach, Adolf-Damaschke-Str. 105, Limesstadt).

b) *Lehrer-Zeitschriften*

Die Aktuelle Iro-Landkarte (Iro-Verlag, 8 München 12, Postfach 240)
Anregung (Bayer. Schulbuch-Verlag, 8 München 19, Postfach 87)
betrifft: erziehung (Verlag Julius Beltz, 694 Weinheim, Postfach 167)
Bildnerische Erziehung (A. Henn Verlag, 56 Wuppertal-Elberfeld, Postfach 1783)
Bildung und Erziehung (Päd. Verlag Schwann, 4 Düsseldorf, Postfach 7640)
Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (Verlag Quelle & Meyer, 69 Heidelberg, Postfach 1340)
Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar" (Ehrenwirth Verlag, 8 München 27, Vilshofener Str. 8)

Die Deutsche Schule (Herm. Schroedel Verlag, 3 Hannover-Döhren)
Der Deutschunterricht (Ernst Klett Verlag, 7 Stuttgart, Rotebühlstr. 77)
Deutschunterricht für Ausländer (Max Hueber Verlag, 8 München 13, Amalienstr. 77-79)
Deutsche Turnzeitung (Pohl — Druckerei und Verlagsanstalt, 31 Celle, Postfach 103)
Der evangelische Erzieher (Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/M, Hochstr. 31)
Der fremdsprachliche Unterricht (Ernst Klett Verlag, 7 Stuttgart, Rotebühlstr. 77)
Die Ganzheitsschule (Herder-Verlag, 78 Freiburg i. Br., Hermann-Herder-Str. 4)
Geographische Rundschau (Georg Westermann Verlag, 33 Braunschweig, Georg-Westermann-Allee 66)
Die Gesamtschule (Georg Westermann Verlag, 33 Braunschweig, Georg-Westermann-Allee 66)
Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (Ernst Klett Verlag, 7 Stuttgart, Rotebühlstr. 77)
Die Grundschule (Georg Westermann Verlag, 33 Braunschweig, Georg-Westermann-Allee 66)
Gymnasium (Universitätsverlag C. Winter, 69 Heidelberg, Lutherstr. 55)
Handreichungen für einen gegenwartsnahen Unterricht (Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/M, Hochstr. 31)
Kunst und Unterricht (Friedrich Verlag, 3001 Velber üb. Hannover, Im Brande 15)
Die Höhere Schule (Päd. Verlag Schwann, 4 Düsseldorf, Postfach 7640)
Langenscheidt's Sprach-Illustrierte (Verlag Langenscheidt KG, 8 München 23, Neußer St. 3)
Die Leibeserziehung (Karl Hofmann Verlag, 706 Schorndorf/Württ.)
Das Kunstwerk (Verlag W. Kohlhammer, 7 Stuttgart, Urbanstr. 12)
Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht (Ferd. Dümmlers Verlag, 53 Bonn 1, Postfach 297)
Leben und Erziehen (Einhard-Verlag, 51 Aachen, Klappergasse 2—4)
Die neueren Sprachen (Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/M., Hochstr. 31)
Neue Unterrichtspraxis (Verlags-Gesellschaft Rudolf Müller, 5 Köln-Braunsfeld, Stolberger Str. 84)
Lebendige Familie (Schriftenmissionsverlag, 439 Gladbeck/Westf., Goethestr. 79)
Lebendige Schule (Verlag Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn)
Muttersprache (Bibliographisches Institut, 68 Mannheim 1, Postfach 311)
Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung (Verlag Ferd. Kamp, 463 Bochum, Widumestr. 6)
Pädagogische Provinz (Hirschgraben-Verlag, 6 Frankfurt/M., Grüneburgweg 118)
Pädagogische Rundschau (A. Henn Verlag, 56 Wuppertal-Elberfeld, Sophienstr. 5)
Pädagogische Welt (Verlag Cassianeum Ludwig Auer, 885 Donauwörth)
Praxis der Mathematik (Aulis Verlag Deubner & Co., 5 Köln, Antwerpener Str. 6)
Praxis der Naturwissenschaften, Teil I — II — III (Aulis Verlag Deubner & Co., 5 Köln, Antwerpener Str. 6)
Praxis des neusprachlichen Unterrichts (Verlag Lambert Lensing, 46 Dortmund, Potgasse 4)
Die Realschule (Herm. Schroedel Verlag, 3 Hannover-Döhren)
Die Scholle (Michael Prögel Verlag, 88 Ansbach/Mfr.)
Schule aktuell (Finken-Verlag, 637 Oberursel/Taunus)
Schule und Psychologie (Reinhardt Verlag, 8 München 19, Kemnatenstr. 46)
Das Spiel in der Schule (Manz Verlag, 8 München 8, Anzingerstr. 1)
Unterricht heute (Ernst Klett Verlag, 7 Stuttgart, Rotebühlstr. 77)
Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte (Deutsche Verlags-Anstalt, 7 Stuttgart 1, Postfach 209)
Welt der Schule (Ehrenwirth-Verlag, 8 München 27, Vilshofener Str. 8)
Westermanns Pädagogische Beiträge (Georg Westermann Verlag, 33 Braunschweig, Georg-Westermann-Allee 66)
Wirkendes Wort (Päd. Verlag Schwann, 4 Düsseldorf, Postfach 7640)
Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung (Manz-Verlag, 8 München 8, Anzingerstr. 1)
Zeitschrift für Pädagogik (Verlag Julius Beltz, 694 Weinheim, Postfach 167)

(PM)

Einrichtung von Vertrauensräten an Deutschen Schulen im Ausland

(Beschluß des Ausschusses für das Auslandsschulwesen vom 8./9. 5. 1969)

I.

Die Mitarbeit der Lehrer der Deutschen Schulen im Ausland an allen wichtigen Sachfragen des Schullebens ist durch die Konferenzordnung gewährleistet. Die Behandlung von persönlichen Angelegenheiten ist keine Aufgabe der Lehrerkonferenz; andererseits ist der Wunsch verständlich, der Lehrerschaft auch in personellen und solchen Sachfragen, die den personellen Bereich berühren, Gehör zu verschaffen. Der Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz empfiehlt daher, an den Deutschen Schulen im Ausland eine Einrichtung zu schaffen, die der Lehrerschaft die Möglichkeit der Mitwirkung an solchen Fragen gibt.

II.

Die Herausgabe von bindenden Richtlinien durch den Ausschuß wird durch folgende Erwägungen erschwert:

1. Zwar sind die in den Auslandschuldienst vermittelten und für diesen Dienst von den Ländern beurlaubten Lehrer auch weiterhin Beamte der Länder. Eine unmittelbare Anwendung oder Übertragung einer der verschiedenen innerdeutschen Regelungen auf die Auslandschulen ist jedoch kaum möglich, da berücksichtigt werden muß, daß diese Schulen Privatschulen sind.
2. Auch die Tatsache, daß sowohl die Schulstrukturen als auch die gesetzlichen Ordnungen von Land zu Land in der Bundesrepublik wie im Ausland verschieden sind, steht dem Versuch einer allgemeinen Lösung für alle Deutschen Schulen im Ausland entgegen.

III.

Sofern landesgesetzliche Bestimmungen nicht entgegenstehen, sollten für eine Vertretung der Lehrerschaft die folgenden allgemeinen Grundsätze gelten:

1. Die Mitwirkung der Lehrerschaft bei der Behandlung von personellen Fragen, die die Lehrer in ihrer Gesamtheit oder den einzelnen Lehrer betreffen, soll nach dem Prinzip der Anhörung geregelt werden.
2. Die Mitwirkung der Lehrerschaft erfolgt durch einen Vertrauensmann, in größeren Kollegien durch einen Vertrauensrat.
3. An Schulen, in denen bis zu zwölf durch die Zentralstelle für das Auslandschulwesen vermittelte Lehrer und Erzieher tätig sind, werden für diese ein Vertrauensmann und ein Stellvertreter gewählt.
4. An Schulen, in denen mehr als zwölf durch die Zentralstelle vermittelte Lehrer und Erzieher tätig sind, wird für die ersten zwölf ein Vertreter, für jede angefangenen acht weiteren Kräfte ein weiterer Vertreter bis zur Höchstzahl von insgesamt fünf gewählt. Es sollen möglichst mehrere Lehrerkategorien vertreten sein. Die Gewählten bilden die Gruppenvertretung der ver-

mittelten Lehrer und Erzieher. Sie werden in der Regel einen Gruppensprecher wählen.

5. Von dem Vertrauensmann (Ziffer 3) oder von dem Vertrauensrat (Ziffer 4) werden auch die Interessen der Ortskräfte deutscher Staatsangehörigkeit wahrgenommen. Eine Ortskraft kann selbst in dieser Gruppe wählen und gewählt werden, wenn sie mit zwanzig oder mehr Stunden an der Schule tätig ist.
6. Sind an den Schulen Ortskräfte des Sitzlandes der Schule tätig, so wählen auch diese, sofern sie mit zwanzig oder mehr Stunden an der Schule beschäftigt sind, nach dem gleichen Zahlenschlüssel einen Vertrauensmann oder eine Gruppenvertretung bis zu der gleichen Zahl, die die Gruppenvertretung der vermittelten Lehrer an dieser Schule hat. Sie können einen Gruppensprecher wählen.
7. Die Gruppenvertretung (nach Ziffer 4) oder im Falle von Ziffer 6 die Gruppenvertreter beider Gruppen bilden den Vertrauensrat. Dieser wählt aus seiner Mitte einen Vorsitzenden und einen Stellvertreter. Zum Vorsitzenden ist wählbar, wer mindestens ein Jahr zum Kollegium gehört.
8. Entweder der Vertrauensrat oder die Gesamtkonferenz kann eine Geschäftsordnung für den Vertrauensrat beschließen. Ist keine Geschäftsordnung vorhanden, so gelten die allgemeinen parlamentarischen Grundsätze.
9. Unbeschadet der Bestimmungen der Konferenzordnung soll der Vertrauensrat (Vertrauensmann)
   a) sich für die Erhaltung des menschlichen Einvernehmens an der Schule und gegebenenfalls für dessen Besserung mitverantwortlich fühlen,
   b) zur Vermittlung bei Streitigkeiten innerhalb des Kollegiums mitwirken,
   c) in Fragen, die die Rechtsstellung der Lehrer insgesamt oder im einzelnen Falle betreffen, gehört werden.
10. Bei der Aufgabe zu 9 b) können statt des Vertrauensrates als Gesamtheit auch eines oder mehrere seiner Mitglieder tätig werden.

    Die zu 9 c) genannten Fragen werden, wenn es sich um Angelegenheiten nur einer der beiden Gruppen handelt, nur in dieser erörtert. Insbesondere werden beamtenrechtliche Probleme und Fragen der Rechtsstellung der deutschen Auslandslehrer nur in deren Gruppenvertretung behandelt.
11. Der Vorsitzende des Vertrauensrates (Vertrauensmann) und im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Gruppensprecher haben das Recht auf jederzeitige Anhörung durch den Schulleiter.

    Der Stellvertreter des Vertrauensmannes hat dieses Recht nur dann, wenn der Vertrauensmann selbst an der Wahrnehmung dieser Aufgabe verhindert ist oder sich für befangen erklärt oder wenn Angelegenheiten des Vertrauensmannes selbst erörtert werden sollen.
12. Mit Zustimmung des Schulleiters oder nach dessen Unterrichtung zur Sache haben der Vorsitzende des Vertrauensrates (Vertrauensmann) und im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Gruppensprecher das Recht, in Gegenwart des Schulleiters vom Vorsitzenden des Schulvereinsvorstandes angehört zu werden.
13. Der Vorstand des Schulvereins sollte zu Sitzungen, die sich mit personellen Fragen befassen, den Vorsitzenden des Vertrauensrates (Vertrauensmann) und

ggf. den oder die Gruppensprecher einladen, wenn Belange der Gruppe betroffen sind. Insbesondere sollte er den Vorsitzenden des Vertrauensrates oder den Gruppensprecher bei beabsichtigter vorzeitiger Kündigung von Dienstverträgen hören. Die Anhörung wird in der Regel vor Einleitung eines Schiedsverfahrens geboten sein.

IV.

1. Sollten landesgesetzliche Bestimmungen der Einrichtung einer Lehrervertretung entgegenstehen, so ist das im Abschnitt III vorgeschlagene Modell nicht unmittelbar verwendbar. Es wird dann in der Regel eine Aufgabe des Schulleiters sein, den Lehrern und Erziehern Möglichkeiten zu bieten oder zu vermitteln, Wünsche und Beschwerden in geeigneter Weise und an geeigneter Stelle vorzutragen. Diesem Zweck können z. B. unter Verzicht auf jede Institutionalisierung jeweils zu bildende Gesprächskreise dienen.
2. Schulleiter und Lehrerschaft sollten gleichwohl bemüht sein, den in Abschnitt III empfohlenen Grundsätzen im Rahmen des geltenden Landesrechtes nahezukommen.
3. Wenn gesetzliche, insbesondere arbeitsrechtliche Bestimmungen des Sitzlandes der Schule den durch die Zentralstelle vermittelten Lehrern und Erziehern als Ausländern einen Zusammenschluß versagen, so muß der Schulleiter für diese Gruppe nach kollegialer Absprache das Recht der Anhörung gewährleisten.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Abermals riß in kurzer Zeit der Tod eine schmerzliche Lücke in unsere Reihen. Am 22. April 1969 verstarb in Kassel der Oberstudienrat

Hans Schreen

Von 1932—56 war er an mehreren Schulen im Staate Rio Grande do Sul in Südbrasilien tätig. 1963 wurde er an das Hans-Staden-Institut in São Paulo vermittelt, wo er zugleich das Amt des stellvertretenden Geschäftsführers übernahm. 1968 kehrte er nach Deutschland zurück. Doch durfte er sich nur kurze Zeit seines neu geschaffenen Heimes in Kassel-Harleshausen erfreuen. Die Herderschule Kassel widmet ihm einen ehrenvollen Nachruf, in dem sie seine Verdienste um die Schule und das von ihm mitbegründete Tagesheim würdigt.

Mit ihr betrauert der VdLiA den Verlust eines warmherzigen und humorvollen Kollegen und Erziehers.

gez. Dr. M. Johs
1. Vorsitzender

gez. Gade
Schriftführer

Mit herzlichem Bedauern geben wir Kenntnis vom Tode zweier ehemaliger Auslandskollegen:

Im Alter von 61 Jahren verstarb am 10. Mai 1969 in Hamburg der Oberstudienrat

Adolf Storch

von 1936—1939 im Auslandsschuldienst tätig gewesen an der Deutschen Schule Sofia und anschließend als Physiker Mitarbeiter Wernher von Brauns in Peenemünde.

Am 23. Juni 1969 verunglückte in den Bergen ihres Dienstortes Tegernsee/Obb. die Gymnasialprofessorin

Dr. Agnes Offenhäuser

im Ausland tätig gewesen von 1941—1944 an der Deutschen Schule Sofia und später vier Jahre an der Deutschen Schule Kairo.

Die Schriftleitung

Rektor a. D. Fritz Heuser 80 Jahre alt

Leider war es nicht möglich, den am Südhang des Teutoburger Waldes wohnenden Kollegen in seinem schönen Heim in Lengerich zu besuchen, da er seit Wochen im Krankenhaus liegen muß.

In Heft 4/65 dieser Zeitschrift gedachten wir seines 75. Geburtstages. Fritz Heusers Einsatz für die deutsche Auslandsschule, insbesondere für die Geltung der deutschen Sprache in der Türkei, ist so bedeutsam, daß wir für die heutige Auslandslehrerschaft auch seines 80. Geburtstages gedenken möchten.

Der am 15. Oktober 1889 in Dortmund geborene Fritz Heuser kam im Januar 1915 an die Deutsche Schule in Konstantinopel, wo er bis zur Ausweisung aller deutschen Lehrer 1918 unterrichtlich tätig war. Nach 6 Jahren Heimatschuldienst ging er am 1. 11. 1924 an die Deutsche Oberrealschule Istanbul zurück und übernahm gleichzeitig den Deutschunterricht an der türkischen Kriegsakademie, an der türkischen Kriegsschule, am türkischen Technikum und an der türkischen Technischen Hochschule. Im Juli 1943 wurde er aus dem Dienst der Deutschen Oberrealschule Istanbul beurlaubt mit dem Sonderauftrag, ein türkisch-deutsches Wörterbuch zu schaffen.

Fritz Heuser übernahm nun 1945 in Lengerich i. Westf. die Leitung der Stadtschule, war bis 1953 dazu noch Kreisjugendpfleger für den Landkreis Tecklenburg, wo er auch Kurse zur Lehrerausbildung einrichtete und leitete. Wegen Überarbeitung mußte er im Oktober 1950 in den vorzeitigen Ruhestand versetzt werden, den 1953 die Bitte des Auswärtigen Amtes, am Wiederaufbau der Deutschen Oberrealschule Istanbul mitzuhelfen, vorerst beendete. Diese seine erneute Berufung in den deutschen Auslandsschuldienst dauerte von 1953 bis 1955. Dem Jahresbericht 1954/55 des damaligen Anstaltsleiters, Prof. Dr. Steuerwald, entnehmen wir dazu:

„Ein ganz besonders großes Verdienst bei dem Wiederaufbau der Schule und bei der Wiederaufnahme ihrer bewährten Tradition kommt unserem verehrten Kollegen Rektor a. D. Fritz Heuser zu. Bei der Wiedereröffnung der Schule im Herbst 1953 hat er keinen Augenblick gezögert, seine wohlfundierten praktischen und theoretischen Kenntnisse, die er in jahrzehntelanger Tätigkeit erworben und immer weiter ausgebaut und vertieft hat, wieder seiner alten Schule zur Verfügung zu stellen, als der Appell des Schulvorstandes an ihn erging. Rektor Heuser, welcher der einzige Lehrer ist, der unserer Anstalt in ihren drei Entwicklungsperioden gedient hat, nämlich von 1915—1918, dann von 1924—1944 und schließlich wieder von 1953—1955, hat in harter, aufopferungsvoller Arbeit seine reichen Kenntnisse der Methodik und Didaktik des Unterrichts in Vorbereitungsklassen jüngeren Kollegen übermittelt, die nun die Ehre und die Pflicht haben, mit dem ihnen überantworteten Pfund zum Nutzen der Schule und des deutschen Ansehens zu wuchern."

Der Gesamteinsatz Fritz Heusers wurde am 18. Juli 1955 mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes 1. Klasse belohnt. Zu einer vierten Berufung nach Istanbul lesen wir im Jahresbericht 1955/56:

„Auf Grund der im Sommer 1955 geführten Verhandlungen zwischen dem Großen Generalstab und der Anstaltsleitung konnte in dem Schuljahr 1955/56 erstmalig ein

eigener Offizierskursus eingerichtet werden. 25 Offiziere, die für ein Jahr freigestellt worden sind, erhalten wöchentlich 20 Stunden Deutschunterricht. Auf Ansuchen des Anstaltsleiters hat sich Rektor Fritz Heuser dankenswerterweise bereit erklärt, während des Schuljahres 1955/56 noch einmal hier tätig zu sein und die Leitung dieses Kursus zu übernehmen. Die hervorragenden Leistungen des Seniors unserer Schule haben die uneingeschränkte Anerkennung der führenden militärischen Stellen gefunden. Der stellvertretende Chef des Großen Generalstabes hat außerdem dem Anstaltsleiter seinen ganz besonderen Dank für die Betreuung der Offiziere zum Ausdruck gebracht."

Fritz Heusers Hauptwerk ist das 728 Seiten umfassende Türkisch-Deutsche Wörterbuch. Seine Gattin schreibt uns dazu: „Die erste Auflage ist bereits 1931 in Istanbul gedruckt worden, 1942 folgte die zweite Auflage. 1943 wurde das Buch erstmalig in Deutschland bei Harrassowitz in Wiesbaden verlegt, ebenso die Auflagen 1958 und 1962. — Da nur noch wenige Exemplare vorliegen, ist die 7. Auflage im nächsten Jahr durch unseren Sohn Herbert Heuser bereits vorbereitet, der die Nachfolge meines Mannes übernehmen wird."

Zum Schluß bleibt uns, unserem Kollegen herzlichen Glückwunsch zum 80. Geburtstag zu sagen, in der Hoffnung auf seine baldige Genesung. Möge dieses bewegte Lehrerleben in einem geruhsamen und ungetrübten Lebensabend ausklingen — in freudiger Anteilnahme an der Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens. R. Schröter

---

Dem 1. Vorsitzenden des VdLiA, OStD Dr. Max Johs wurde für seine Verdienste um das Auslandsschulwesen das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen. Herzlichen Glückwunsch! Die Schriftleitung

Hinausgegangen:

Europa:

Büttner, Lore, VL	5000	Köln, Venloer Str. 377	DS Stockholm
Ansorge, Günter, StR	2000	Hamburg 61, Ebersteinweg 1	DS Brüssel
Käfer, Manfred, StR	6504	Oppenheim, im Herrnweiher 15	DS Brüssel
Pusch, Dorothea, VL	5140	Erkelenz, Graf-Reinald-Str. 12	DS Brüssel
Schmitz, Ilse, VL	5921	Wemlinghausen, Schule	DS Brüssel
Flunkert, Ludger, StR	4250	Bottrop, Westring 92	DS Paris
Gerling, Ursula, VL	5777	Freienohl, Graf-Gottfried-Str. 19	DS Paris
Rössner, Günter, RSL	3520	Hofgeismar, Kasinoweg 35	DS Paris
Brück, Heinrich Dr., OStR	5600	Wuppertal-Vohwinkel, Ludgerweg 36	DS San Sebastián
Krüger, Jürgen-Uwe, VL	4811	Ummeln, Bohlenweg 111	DS San Sebastián
Kietzmann, Winfried, RSL	2943	Esens, Neustädter Wall 11	DS Bilbao
Nieding, Udo, VL	4509	Hunteburg, Welplage 289	DS Bilbao
Geiß, Eckhart, VL	6301	Watzenborn-Steinberg	DS Barcelona
Menke, Bernhard Dr., OStR	5000	Köln-Höhenhaus, Maria-Juchacz-Str. 11	DS Barcelona
Wenzel, Bernhard, StR	6400	Fulda, Mehlerstr. 2	DS Barcelona
Witzel, Ingeborg, VL	6000	Frankfurt	DS Barcelona
Bernbeck, Ernst Dr., StR	6000	Frankfurt, G.-Hauptmann-Str. 196	DS Valencia
Niemann, Marianne, VL	7730	Villingen, Brigachstr. 13	DS Valencia
Forwick, Friedhelm Dr., StR	4800	Bielefeld, Meinderstr. 27	DS Madrid
Lilly, Gertraud, L	4300	Essen, Neißestr. 54	DS Madrid

Purper, Karl-Georg, StR	6502	Mainz-Kostheim, Hauptstr. 142	DS Madrid
Schulz, Dieter, VL	3388	Bad Harzburg, Am Kupferbach 5	DS Madrid
Sievers, Waltraud, L	3300	Braunschweig	DS Santa Cruz de Tenerife
Grave, Marianne, JL	7012	Fellbach, Saarlandstr. 12	DS Lissabon
Koletschka, Ernst, RL	3301	Weddel, Blumenstr. 14	DS Lissabon
Ross, Manfred, VL	8391	Neureichenau 182	DS Lissabon
Schellberg, Edmund, OStR	3000	Hannover, Defreggerstr. 17	DS Lissabon
Möhlmann, Christine, OStR	5100	Aachen, Rathenau-Allee 2	DS Genua
Völk, Hannelore, RSL	8900	Augsburg, Eschenhofstr. 55	DS Mailand
Geschwinde, Rudolf, OStR	3500	Kassel, Landgraf-Karl-Str. 15	DS Athen

Asien:

Achatz, Kurt, StR	8533	Scheinfeld, Lerchenbühlstr. 8	DS Istanbul
Kalbfleisch, Helmut, StR	6420	Lauterbach, Lindenstr. 93	DS Istanbul
Kranemann, Günter, StR	5100	Aachen, Sanatoriumstr. 5	DS Istanbul
Janke, Hans-Hermann, OStR	8590	Marktredwitz, Finkentscher-str. 31	Erkek Lisesi Istanbul
Schmidthals, Hartmut, RSL	3057	Neustadt	Botschaftsschule Ankara
Burges, Franz, VL	8491	Balbersdorf 20	DS Teheran
Ollig, Paul, OStR	4040	Neuß, Kuhweg 30	DS Teheran
Schellakowsky, Klaus, VL	8700	Würzburg, Sanderclasistr. 6a	DS Teheran
Simon, Kurt, StA	3500	Kassel, Bromeisstr. 5	DS Teheran
Maidowski, Fritz, OStR	3180	Wolfsburg, Schlesierweg 22	DS Kabul
Zeitz, Dieter, StR	6100	Darmstadt, Rheinstr. 28	DS Bombay
Ohlsen, Ole, VL	2330	Eckernförde, B.-Jahn-Weg 4	DS Tokyo

Afrika:

Thomann, Margarete, RSL	7000	Stuttgart-Bad Cannstatt, Theodor-Veiel-Str. 21	DS Addis Abeba
Schellhase, Egbert, VL	6330	Wetzlar, Uhlandstr. 2	DS Addis Abeba
Chromik, Rita, SL	2400	Lübeck, Elswigstr. 29a	DS Lüderitzbucht
Holl, Eckhart, OStR	2400	Lübeck, Beethovenstr. 77	DS Johannesburg

Amerika:

Gruber, Bernhard, HL	5000	Köln-Klettenberg, Ölbergstr. 39	DS Washington
Peemöller, Maren, RSL	2000	Hamburg 26, Droopweg 11	DS Washington
Schwarz, Walter, KR	5073	Kürten-Weiden, Talstr. 28	DS Mexiko-Stadt
Hoffmann, Brigitte, StR	4000	Düsseldorf, Mörsenbroicher Weg 145	DS Caracas
Endemann, Burkhard, VL	6551	Braunweiler, Schule	DS Bogotá
Bein, Brigitte, RSL	4321	Winz-Dumberg, Hombergring 17	DS Beata Imelda, Chosica-Lima
Hoedt, Hans, SL	4047	Dormagen, Röntgenstr. 6	DS Valparaíso
Oberauer, Hans, StR	8120	Weilheim, Hardtstr. 1c	Goethe-Schule Buenos Aires
Völker, Heinrich-Georg, StR	4000	Düsseldorf, H. v.-Endt-Str. 49	Goethe-Schule Buenos Aires
Blau, Eberhard, L	1000	Berlin 42, Eythstr. 38	DS Villa Ballester

Aus aller Welt

Deutschland

130. KMK: Erörterung der Empfehlungen der Bildungskommission

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 29./30. Mai 1969 unter dem Vorsitz von Senator *Carl-Heinz Evers* (Berlin) in Meersburg zu ihrer 130. Plenarsitzung zusammen. Das Sekretariat der KMK teilt dazu in einer Pressemitteilung folgendes mit:

„Im Mittelpunkt der Beratungen standen die vier *Empfehlungen* der Bildungskommission des *Deutschen Bildungsrates*, die in den letzten Monaten zunächst den Vertragschließenden und danach dem Bundesminister des Innern und dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz übergeben worden sind: Zur Überprüfung der Umsetzungsmöglichkeiten der *Empfehlung der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung* wurde die Bildung eines ad hoc-Ausschusses angeregt, in dem in erster Linie die zuständigen Bundesministerien für Arbeit und Wirtschaft und ihre entsprechenden Partner in den Ländern sowie die Kultusministerien mitwirken sollen. — Für die Auswertung der zahlreichen Vorschläge und Anregungen aus der *Empfehlung der Bildungskommission zum Schulbau* wurde eine besondere Sachverständigenkommission unter dem Vorsitz von Staatssekretär Herzberg (Nordrhein-Westfalen) eingesetzt. An den Beratungen dieser Sonderkommission sollen neben Mitarbeitern der Kultusministerien aus den Schulverwaltungen und Schulbaureferaten vor allem auch die Finanzministerien und die Hochbauverwaltungen der Länder beteiligt werden; außerdem sollen einige Mitglieder des Beirats des Schulbauinstituts der Länder in diese Sonderkommission berufen werden. — Die *Empfehlung der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen* vom 7./8. 2. 1969 wird zunächst vom Schulausschuß der Kultusministerkonferenz unter Einbeziehung der zahlreich vorliegenden weiteren in letzter Zeit veröffentlichten Vorschläge erörtert werden. Eine besondere Stellungnahme zu dem von Bildungskommission und Wissenschaftsrat gemeinsam gefertigten Teil über Zulassungsfragen zur Hochschule soll vorab von einer ad hoc-Beratungsgruppe aus Mitgliedern des Schul- und Hochschulausschusses erarbeitet werden. Die Konferenz nahm ferner die umfangreiche *Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen* zur Kenntnis und beschloß die Festlegung eines Verfahrens für eine möglichst gemeinsame Durchführung dieser Empfehlung zu prüfen; dabei sollen die bisher gemachten Erfahrungen hinsichtlich des Experimentalprogramms für Ganztagsschulen, für dessen Durchführung ein Abkommen zwischen den Kultusministerien der Länder in Aussicht genommen worden ist, mit einbezogen werden.

Im Zusammenhang mit der Empfehlung zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen sowie der Berichterstattung über die Beratungen des Ausschusses für Fachhochschulen wurden *Maßnahmen zur Schaffung ausreichender Ausbildungsmöglichkeiten im gesamten Hochschulbereich* für die wachsende Zahl von Absolventen der Sekundarschulen erörtert. Mit einer sofortigen Bestandsaufnahme aller derzeit vorliegenden Bedarfsfeststellungen und Prognose-Versuche wird umgehend begonnen. Eine Fortsetzung dieser Beratungen ist für die 131. Plenarsitzung bestimmt.

Im Hinblick auf die Bemühungen und vorbereitenden Beratungen für eine gemeinsame Trägerschaft des „Deutschen Instituts für Fernstudien" in Tübingen wurde die *Bedeutung des Fernstudiums* für die weitere Entwicklung des Hochschulbereichs im Grundsatz anerkannt; die bereits bestehende, ursprünglich auf das Deutsche Institut beschränkte Arbeitsgruppe wurde beauftragt, alle im Zusammenhang mit dem Fernstudium stehenden Fragen gemeinsam mit der Bundesregierung und den vorhandenen Beratungsgremien zu einer umfassenden Regelung auszuarbeiten.

Befürwortend sprach sich die Kultusministerkonferenz für die *Empfehlungen zur Ordnung über Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte* aus, die von der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. in den Jahren 1965 bis 1967 erarbeitet worden sind.

Unter weitgehender Berücksichtigung der zahlreichen Wünsche und Forderungen nach einer ausgewogeneren Regelung der Termine für die Sommerferien beschloß die Kultusministerkonferenz, insbesondere nach einer Abklärung der für 1970 drohenden Überschneidung der Ferientermine zwischen den Niederlanden und dem Lande Nordrhein-Westfalen, die *Sommerferienordnung 1970* wie folgt:

	Erster Ferientag	*Letzter Ferientag*
Baden-Württemberg	24. 7.	8. 9.
Bayern	23. 7.	9. 9.
Berlin	11. 7.	22. 8.
Bremen	26. 6.	8. 8.
Hamburg	11. 7.	22. 8.
Hessen	16. 7.	2. 9.
Niedersachsen	25. 6.	5. 8.
Nordrhein-Westfalen	23. 7.	2. 9.
Rheinland-Pfalz	16. 7.	26. 8.
Saarland	16. 7.	26. 8.
Schleswig-Holstein	10. 7.	20. 8.

(akd 6. 6. 69)

61 000 Ingenieurstudenten

Nach Mitteilung des *Statistischen Bundesamtes* waren im Wintersemester 1967/68 an den 147 Ingenieurschulen des Bundesgebietes 58 292 deutsche und 3279 Ausländer eingetragen.

Außerdem nahmen während des Wintersemesters 296 Deutsche und 14 Ausländer nach bestandener Ingenieurprüfung an einer ein- bis zweisemestrigen Zusatzausbildung teil.

Der Ausbildungsschwerpunkt lag während des Wintersemesters bei den Fachrichtungen des Maschinen- und Fahrzeugbaus, die 34,1 Prozent der Studierenden auf sich vereinten; auf die Fachrichtung der Elektrotechnik und des Bauwesens entfielen nahezu je 23 Prozent aller Studierenden.

Am Ende des Wintersemesters 1966/67 und des Sommersemesters 1967 meldeten sich 18 687 deutsche und 535 Ausländer zur Ingenieurprüfung, davon wurden 17 631 deutsche und 490 Ausländer als Ingenieur graduiert. (akd 6. 6. 69)

Deutscher Lehrerverband gegründet

Fünf bisher unabhängig voneinander bestehende Lehrerverbände haben sich zum „Deutschen Lehrerverband" (VDL) zusammengeschlossen. Zweck der Gründung der Organisation ist, wie der neue Präsident Christians vor der Presse erklärte, daß die Lehrer aller Schularten ihre Vorstellungen gemeinsam entwickeln und vortragen. Christians sprach sich gegen einen „radikalen Umsturz" als Lösung für die Neuordnung im Bildungswesen aus. Die Befürworter solcher Pläne würden vor den Anstrengungen kapitulieren, die notwendig seien, um wenigstens die Schwierigkeiten zu beseitigen, die schon jetzt überwindbar seien. Die neue Bundesorganisation, welcher der Deutsche Philologenverband (DPhV), der Verband Deutscher Realschullehrer (VRD), der Deutsche Verband der Gewerbelehrer (DVG), der Verband Deutscher Diplomhandelslehrer (VDHH) und der Bayrische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) angehören, hat sich als Aufgabe gestellt, ein modernes leistungsfähiges Bildungswesen mitzugestalten.

(Stuttgarter Zeitung 4. 7. 69)

Finnische und portugiesische Lehrer in Deutschland

Eine Delegation von Vertretern finnischer Lehrerverbände wollte sich über das Lehrervereinswesen in Deutschland informieren und war Gast der „Gemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" (GDL). In einem herzlich gehaltenen Schreiben danken die finnischen Lehrer der GDL für ihre „großartige Gastfreundlichkeit und ausgezeichnete Fürsorge". Vor kurzem war auch eine Delegation portugiesischer Schulverwaltungsbeamten zum gleichen Zweck Gast der GDL.

Die Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen

bittet alle Leser dieser Zeitschrift und Mitglieder des Verbandes deutscher Lehrer im

Ausland um freundliche Überlassung von Einzelheften oder geschlossenen Jahrgängen dieser Zeitschrift. Diese werden zum Aufbau der Bibliothek und Dokumentation der Forschungsstelle benötigt. Auch Schulberichte und andere Materialien über das Auslandsschulwesen werden mit Dankbarkeit angenommen oder angekauft, vor allem Literatur über die Auslandsschularbeit.

Angebote oder Sendungen sind zu richten an die Adresse der *Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen* beim Lehrstuhl für Pädagogik an der *Pädagogischen Hochschule Niedersachsen* (PHN), Abteilung Oldenburg, Leiter: Professor Dr. Horst E. Wittig, 29 Oldenburg i. O., Postfach 943.

Europa

Sechste Konferenz der Erziehungsminister

Vom 20. bis 22. Mai 1969 fand auf Einladung des französischen Erziehungsministers, *Edgar Faure*, im Schloß von Versailles die 6. Konferenz der europäischen Erziehungsminister statt. Sie stand unter dem Thema „Bildungschancen für alle". Das Sekretariat der KMK teilt dazu in einer Presseverlautbarung mit:

Die sechste Konferenz zeichnete sich durch besonders lebhaften und direkten Meinungsaustausch zwischen den Fachministern so unterschiedlich strukturierter Länder wie Frankreich, Großbritannien, Schweden, Luxemburg, der Türkei und der Bundesrepublik aus. Edgar Faure, der französische Erziehungsminister und Präsident der Konferenz, konnte am Schluß der Beratungen feststellen, daß man sich nicht nur über die Gemeinsamkeit der Anliegen und über die Gemeinsamkeit der „Philosophie" oder auch „Strategie" einig sei, sondern daß man auch ganz konkret zu gemeinsamer Kooperation in den Teilnehmerstaaten bereit sei. Er betonte, die Erziehung für alle solle ein Gebot sozialer Gerechtigkeit und wahrer Demokratie sein. In Zukunft dürfe es keinerlei Benachteiligung für Kinder einer Altersschicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft geben. Es gehe um eine Art „ruhige Revolution", also um eine volle Erneuerung der pädagogischen Methoden, deren oberstes Gesetz die Teilnahme sowie die Mitbestimmung der zu Erziehenden und Betroffenen sei.

Über das Ergebnis der Beratungen der europäischen Erziehungsminister unterrichten vier Resolutionen, die von den anwesenden Erziehungsministern oder Vertretern gebilligt wurden. Aus den umfangreichen detaillierten Empfehlungen erscheint besonders der gemeinsame Hinweis bemerkenswert, daß der Zeitraum der systematischen Erziehung, d. h. der allgemeinen Vollschulpflichtzeit, auf 11 oder auch 12 Jahre für alle zukünftig ausgedehnt werden müsse und daß diese Ausbildung auf einem breiten gemeinsamen Curriculum fußen müsse. Auch halten es die Erziehungsminister übereinstimmend für notwendig, die Bedeutung der Schülermitbestimmung und -mitverantwortlichkeit in Entscheidungen, die die Schulaktivitäten betreffen, besonders hervorzuheben. Auf die Schlüsselrolle der Bildungsforschung und Entwicklungsarbeit wurde besonders hingewiesen.

Für die Bundesrepublik nahmen an den Beratungen Senator *Carl Heinz Evers* als Präsident der Kultusministerkonferenz teil, ferner *Dr. Luitpold Werz* (Auswärtiges Amt), *Karl-Ulrich Hagelberg* (Bundesministerium des Innern), Generalsekretär *Kurt Frey* (KMK), Oberschulrat *Dr. Karl Roeloffs* (NRW) und *Dr. Rolff* (Berlin).

Die beiden belgischen Erziehungsminister luden zur 7. Konferenz europäischer Erziehungsminister für 1971 nach Brüssel ein. Die Konferenz soll unter dem Thema stehen: „Der 3. postsekundare Bildungsbereich unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten für den freien Austausch und Zugang zum Studium und zur Ausbildung für Lehrer und Studenten in allen europäischen Staaten". (akd 13. 6. 69)

Sonderschauen an der 10. DIDACTA in Basel

In Verbindung mit der nächstes Jahr, vom 28. Mai bis 1. Juni 1970, in den Hallen der Schweizer Mustermesse in Basel stattfindenden Europäischen Lehrmittelmesse

werden verschiedene Sonderschauen das Interesse der Besucher auf sich ziehen. So ist vorgesehen, nebst einem Schulzimmer der Vergangenheit, genauer gesagt aus der Zeit Heinrich Pestalozzis, ein Schulzimmer der Zukunft zu zeigen. Ferner wird das Schulbuch in einer Präsentation der Bücher der vergangenen Jahrzehnte und der neuesten Zeit große Beachtung finden. Eine weitere Schau dient der Darstellung der Entwicklung des programmierten Unterrichtes. Das Schulfernsehen bildet das Thema einer weiteren instruktiven Abteilung.

75 Jahre Deutsche Schule Barcelona

Anläßlich seines 75jährigen Bestehens hat das Colegio Alemán San Alberto Magno eine gefällig illustrierte Festschrift herausgebracht. Der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, der Generalkonsul der BRD in Barcelona, der Oberbürgermeister der Patenstadt Köln und Präsident Dr. Löffler als ehemaliger Präsident des Auslandsschulausschusses würdigten in ihren Grußworten die Bedeutung der Schule. Erinnerungen ehemaliger Schüler und Freunde zeichnen das Bild der Schule zur Zeit der Gründung und im Laufe ihrer Entwicklung, Berichte aus der Arbeit der verschiedenen Schulzweige zeigen die Vielfalt der heutigen Aufgaben der Schule, die als eine der traditionsreichsten deutschen Auslandsschulen bezeichnet werden darf und der nur noch der „großzügig geplante Neubau" fehlt, um diese Aufgaben zur Zufriedenheit aller erfüllen zu können.

Deutsches Gymnasium für Nordschleswig

Das Deutsche Gymnasium in Apenrade, das in seiner Gymnasialabteilung 95 und in der Realabteilung 57 Schüler(innen) zählt, hat auch auf sportlichem Gebiet hervorragende Leistungen erzielt. So konnte die Hallenhandballmannschaft nicht nur die Landesmeisterschaft für Schulmannschaften in Schleswig-Holstein erringen, sondern auch bei den Bundesmeisterschaften in Berlin den 4. Platz belegen. Diese Leistung gewinnt noch an Gewicht, wenn man bedenkt, daß von den insgesamt 47 Jungen der Gymnasialabteilung 11 zu dieser Mannschaft gehören.

Sprachzeugnis für Französisch an der Volkshochschule

Die Volkshochschulen aller deutschen Bundesländer und der Schweiz sowie das Institut Cavilam in Vichy, das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk unterstützte Sprachkurse gibt, haben am 15. März 1969 zum erstenmal Sprachprüfungen für Französisch abgehalten, die zum Erwerb des kürzlich gegründeten VHS-Zertifikats für Französisch führen.

Die Bedeutung dieses Sprachzeugnisses, das vom deutschen Verband der Volkshochschulen in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk ausgearbeitet worden ist, darf hinsichtlich seines Wertes für die weitere Entwicklung des außerschulischen Französischunterrichts nicht unterschätzt werden. Die Unternehmer- und Arbeiterverbände hatten zu verstehen gegeben, daß sie bereit wären, dieses neue Zertifikat als objektiven Beweis für entsprechende Kenntnisse bei Bewerbungen und Ansprüchen auf Beförderung anzuerkennen.

Im Sinne der Empfehlungen des Europarates stellt dieses Zertifikat eine Vorstufe zu den bestehenden Bemühungen um einen einheitlichen europäischen Bildungsnachweis dar.

Aufgrund ihrer sachlichen und klaren Anforderungen können diese „Zertifikatskurse", die in etwa 1200 Volkshochschulen und anderen außerschulischen Lehreinrichtungen mit Französischunterricht eingeführt sind, von jetzt an verstärkt und wirksamer zur sprachlichen Vorbereitung beitragen, insbesondere für Teilnehmer an Austauschprogrammen.

Die Einführung des VHS-Zertifikats für Französisch darf als ein Ereignis von größter Wichtigkeit begrüßt werden, das dem Französischunterricht in Deutschland neuen Antrieb verleihen wird. Die zu diesem Zweck eingesetzte deutsch-französische Kommission hat die Zielsetzung ganz klar definiert (Kenntnis der Sprache in ihrer wirklichen Rolle als Mittel zur mündlichen oder schriftlichen Mitteilung) und auch die Einzelheiten der Prüfung (durch die drei Studienjahre zu dreißig Wochen jährlich und

drei Unterrichtsstunden wöchentlich anerkannt werden); mit begrüßenswerter Genauigkeit hat sie das angestrebte Studienniveau festgelegt, wobei sie den Wortschatz und die Grammatik des „français fondamental" den spezifischen Bedürfnissen der Deutschen von heute angepaßt hat. Ein solches Bemühen verdient Respekt und wird zweifellos gute Früchte tragen.

(Informationsblätter der Französischen Botschaft, Bad Godesberg, 25. 4. 69)

Sonstige Länder

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien

Nach dem neuen Mitgliederverzeichnis, das der Verband im Mai 1969 in einer Sondernummer seines Mitteilungsblattes vorgelegt hat, zählt der Verband nunmehr 411 Mitglieder. Das Mitteilungsblatt von April berichtet über 10 Jahre Deutsches Lehrerseminar Buenos Aires und weist auf das Kindergärtnerinnen-Seminar hin, das in einer zweijährigen Ausbildungszeit zum Diplom einer Kindergärtnerin für deutsche Auslandsschulen führen soll.

Deutsche Schule La Paz (Bolivien)

Das Schuljahr 1968 wurde durch die politische Unruhe im Land stark beeinträchtigt. Der Unterricht konnte erst am 4. 3., einen Monat nach dem gesetzlichen Schuljahrsbeginn, aufgenommen werden. Das erste Halbjahr verlief dann ohne Störung. Die Winterferien wurden jedoch um eine Woche verlängert und dauerten vom 24. 6. bis 13. 7. Vom 21. bis 31. 8. durfte wieder nicht unterrichtet werden, und am 9. 9. abends erfuhren wir durch den Rundfunk, daß das Schuljahr durch Decreto Supremo Nr. 08472 mit sofortiger Wirkung als beendet erklärt worden war. Wir hatten zu diesem Zeitpunkt von den im Schulgesetz vorgesehenen 200 Schultagen erst 129 erfüllt.

Noch in der gleichen Nacht erwirkten die Elternbeiräte eine Sondergenehmigung, die unserer Schule die Weiterarbeit in Form von freiwilligen „cursos de nivelación" erlaubte. Sie wurde einige Tage später noch einmal bestätigt, so daß wir bereits eine Woche ohne Unterbrechung gearbeitet hatten, als diese „Überbrückungskurse" allen Schulen empfohlen wurden. Im nächsten Schuljahr wird uns darum weniger der frühe Schuljahrsschluß belasten als die im gleichen Dekret verfügte automatische Versetzung aller Schüler ohne Rücksicht auf die Leistungen.

Da 1968 keine vormilitärische Ausbildung für die Schüler der obersten Klassen stattfand, konnte aller Pflichtunterricht am Vormittag erteilt werden.

Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften war größer als im Vorjahr. Geräteturnen, Tanz, Philosophie, Theater und Orchester kamen neu dazu.

Der Schulleiter konnte am 4. 4. 1968 für die Schule die Medaille für „Servicios distinguidos" aus der Hand des Konteradmirals Alberto Carracín Crespo, des gegenwärtigen Erziehungsministers, entgegennehmen.

Die Gesamtschülerzahl belief sich am 9. 9. 1968 auf 997, davon 164 im Kindergarten, 522 in der Primaria und 311 in der Secundaria.

(Aus dem Jahresbericht 1968)

Büchertisch

Gisela Ulmann: **Kreativität.** Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts. (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen. Reihe C: Berichte, Band 11). Verlag Julius Beltz, Weinheim und Berlin 1968. 187 S., lam. Br. DM 14,50.

Kreativ (Guilford), produktiv (Duncker, Wertheimer), fruchtbar, einsichtig, selbständig (Metzger) sind solche Denkprozesse, die sich durch eine divergente Produktion auszeichnen und die zu mehreren Lösungsmöglichkeiten eines Problems führen. Nach Guilford, der 1950 den Anstoß zu einer

immer stärker anwachsenden experimentellen Forschung gegeben hat, sind insbesondere drei Klassen von Bedingungen für kreatives Denken in Betracht zu ziehen: 1. die Flüssigkeit, z. B. Wort- und Ideenflüssigkeit, 2. die Flexibilität, die es einem Individuum beispielsweise erlaubt, von sich aus Gegebenheiten umzustrukturieren und Neues zu finden, 3. die Elaboration, d. h. die Fähigkeit, etwas sorgfältig ausarbeiten zu können. — Gisela Ulmann legt als erste einen systematischen Sammelbericht in deutscher Sprache über die umfangreiche, in den Ansätzen divergierende amerikanische Forschungstätigkeit im Bereich des kreativen Denkens vor. Im ersten Teil diskutiert sie denkpsychologische und persönlichkeitstheoretische Ansätze sowie Umweltsaspekte und stellt Methoden zur Identifizierung der kreativen Persönlichkeit sowie zur psychometrischen Erfassung der Kreativität heraus. Im zweiten Teil befaßt sie sich mit allgemeinen Aspekten der Kreativität in der Schule, mit Verhalten und Leistung des kreativen Schülers, mit Beziehungen zwischen dem traditionellen Intelligenz- und dem neuen Kreativitätskonzept sowie mit Entwicklungs- und Erziehungsmöglichkeiten zur Kreativität. —

Die Autorin, die in ihrem Bericht alle ihr zugänglichen theoretischen Ansätze und experimentellen Arbeiten referiert, enthielt sich einer kritischen Stellungnahme und Selektion des Materials, da sie das angesichts des Fehlens theoretischer Vorklärungen für verfrüht ansieht. So verständlich eine solche Zurückhaltung auch ist, so ergeben sich daraus für den Bericht auch Nachteile. Insbesondere ist es infolge der knappen Darstellung zahlreicher Einzelergebnisse nicht möglich, sich über die Relevanz der Untersuchungen ein eigenes Urteil zu bilden. Auch fällt es schwer, die mitunter unverbunden aneinandergereihten Ergebnisse zu einem (wenn auch komplexen) Gesamtbild zu integrieren. — Für den Lehrer dürfte dennoch namentlich der zweite Teil des Sammelberichts, in dem pädagogisch relevante Ansätze der Kreativitätsforschung dargestellt werden, von erheblichem Interesse sein. Dieser Teil bietet viele Anregungen, sich mit den dort aufgenommenen wesentlichen Fragestellungen eingehender auseinanderzusetzen. Das ausführliche Literaturverzeichnis (374 Titel) gibt dazu eine wertvolle Hilfe.

W. Wieczerkowski

Theodor Rutt: **Didaktik der Muttersprache.** 2., überarb. Aufl. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1968. XII, 406 S., Gln. DM 28,— (Best.-Nr. 1981).

Dieses auch für den Deutschunterricht in der Auslandsschule so wichtige Buch, das wir in 10/64 nach seinem erstmaligen Erscheinen unseren Lesern vorgestellt hatten, kommt nun in seiner 2., überarbeiteten Auflage zu uns, nicht nur, daß sein Inhalt sich von 285 auf 405 Seiten erweitert hat, sondern daß nun in die Didaktik der Muttersprache auch die Literaturdidaktik einbezogen wurde. Als neue bedeutsame Fragenkreise werden zu den bisherigen erörtert die Bedeutung von Sprach- und Literaturwissenschaft für den Sprachunterricht, für die Sprecherziehung und für den Schulalltag. Auch alle übrigen Kapitel haben in der neuen Auflage eine vertiefende Ausweitung erfahren. Inzwischen erschienene sprachtheoretische und unterrichtswissenschaftliche Veröffentlichungen wurden berücksichtigt und vor allem das Schlußkapitel des geschichtlichen Überblicks ergänzt. Das gleiche gilt für den Anhang mit der Fülle seiner ergänzenden Anmerkungen, für das Namens- und Sachverzeichnis. Doch von diesen Äußerlichkeiten einmal abgesehen ist aus der Neuauflage dieses Buches in verstärktem Maße das Bemühen deutlich, über einen schulmäßigen Sprachunterricht hinaus zu einer Erziehung zur Sprache und durch die Sprache zu kommen und zu zeigen, daß die Bedeutung der Sprache für die Selbstwerdung des Menschen und die Gestaltung seiner Wirklichkeit von großer erzieherischer Bedeutung ist. Muß ein solches Buch für unseren Arbeitsbereich noch besonders empfohlen werden? R. Schröter

Felix von Cube: **Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens.** 2., neubearb. Auflage. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 237 S., Linson DM 19,80.

Die erste Auflage erschien 1965 (besprochen in 7/8 1966), die 2., neubearbeitete 1968. Sie wurde um 37 Seiten erweitert und das Literaturverzeichnis führt statt vorher 121 jetzt 184 Nummern an. Dies zeigt einmal, wie stark am Ausbau der kybernetischen Grundlagen im Raume der Pädagogik gearbeitet wird, dann aber auch, wie notwendig es ist, sich ständig mit dieser spröden Materie zu beschäftigen. Cube hat einige weniger zentrale Kapitel fortgelassen, um für den kybernetischen und didaktischen Teil des Buches, an dem die Kritik besonders ansetzte, Raum zu gewinnen. So wurden das Kapitel über die Grundbegriffe der Kybernetik erweitert und die Entwicklungsmöglichkeiten dieser Wissenschaft herausgearbeitet. Auch das zentrale Kapitel der Redundanztheorie wurde vertieft. Im jetzigen 4. Kapitel werden die kybernetischen Ansätze in der Didaktik besonders hervorgehoben, zumal es heute erst wenige praktisch verwertbare Ergebnisse der Informationsdidaktik gibt. Hier müßte die Kritik des praktisch arbeitenden Pädagogen ansetzen. W. Krieß

Willi Beil: **Unterrichtsbeispiele für Mathematik an Gymnasien.** Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1967. 104 S., kart. DM 17,—.

W. Beil, Fachleiter am Studienseminar Marburg, legt hier drei Untersuchungen vor, die im Rahmen seines Fachseminars zu mathematisch didaktischen Fragen unternommen worden sind. Die 1. Arbeit behandelt die trigonometrischen Funktionen in vertiefter Weise, wobei die Bedeutung der Additionstheoreme gut herausgearbeitet wird. Das 2. Beispiel behandelt den natürlichen Logarithmus und die e-Funktion im Schulunterricht. Auch hier ist die Darstellung vertieft. Der Zusammenhang zwischen Integraldefinition und Funktionalgleichung der ln-Funktion wird sehr deutlich herausgestellt. Die oft vernachlässigte numerische Seite des Problems ist gebührend eingebaut. Der 3. Beitrag beschäftigt sich mit Unterrichtsversuchen an programmierten Lehreinheiten. Im ganzen gibt das Heft einen vorzüglichen Eindruck von der produktiven, in die Zukunft weisenden didaktischen Forschungsarbeit im Studienseminar. Das Heft kann wegen seiner starken Hinwendung zum praktischen Unterrichten allen Kollegen sehr empfohlen werden. F. Raith

Alfred Clemens Baumgärtner (Hrsg.): **Aspekte der gemalten Welt.** 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute. Julius Beltz Verlag, Weinheim 1968. 185 S., Gln. DM 28,—.

„Irrend im Dschungel der Ismen" heißt eines der 12 Kapitel dieses Buches, womit die Unsicherheit gekennzeichnet ist, die in der Beurteilung der in Bilderbüchern vorhandenen Kunstformen besteht. Das bezieht sich vor allem auf die große Masse ihrer Konsumenten, die meist völlig kritiklos und ohne Wertmaßstäbe der Kunst und Pseudokunst der angebotenen Bilderbücher gegenübersteht. Doch der Lehrer, als Mitverantwortlicher für den Einsatz dieser Buchgattung, die er für seine Büchereien auswählt, Eltern und Kindern empfiehlt oder in seinen Unterricht einbezieht, sollte sich gesicherte Wertmaßstäbe zu ihrer Beurteilung verschaffen. Dazu können ihm die 12 Untersuchungen der „Aspekte" verhelfen. Sie befassen sich mit der Vorgeschichte des Bilderbuches und seinem Verhältnis zur Gegenwartskunst, mit den Beziehungen zwischen Bild und Text, mit psychologischen Problemen und pädagogischen Möglichkeiten bis hin zu Fragen der praktischen Arbeit in Kindergarten und Grundschule, mit der Kritik am heutigen Bilderbuch, dem Bemühen um stichhaltige Beurteilungskriterien und endlich mit dem Bilderbuch als Verkaufsobjekt des Buchhändlers. R. Schröter

Gert Kleinschmidt: **Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule.** Diesterwegs Rote Reihe (1613). Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1968. 170 S., 4 Abb., DM 12,80.

Wer die Leseleistungen seiner Schüler verbessern möchte und eine umfassende Darstellung der Bedingungen und Methoden des Lesens sucht, findet in diesem praxisbezogenen Buch alles das, was er für die Gestaltung eines guten Leseunterrichts braucht. Nach einer grundlegenden Erörterung der bekannten Zielsetzungen und Verfahrens-

weisen, die auch in ihrer historischen Bedingtheit ergründet werden und die Diskussion des Lesebuchproblems zwanglos mit einbeziehen, zeigt der Verfasser im „Entwurf einer höheren Leselehre" die drei großen Ziele des Leseunterrichts auf: das worterschließende, strukturerfassende und klanggestaltende Lesen. Besonders wertvoll sind die vielen praktischen Hinweise, die auf die systematische Weiterführung des Leselehrgangs zielen: sie reichen von der „Planung einer Lesestunde" bis zum „kritischen Lesen" und sind in neun ausführlich wiedergegebenen Unterrichtsbeispielen aus verschiedenen Schuljahren verankert. Dem Lehrer an der deutschen Auslandsschule bietet sich eine solche Darstellung, die alles, was das Lesen angeht, zusammenfaßt, geradezu an. A. Wehmeyer

Liselotte und Armin Orgel-Köhne (Hrsg.): **Pedear und Aine leben in Irland** (Kinder Europa Reihe, Bd. 10). Erika Klopp Verlag, Berlin 1968. 44 S. mit 34 Originalphotos, cell. DM 7,50.

Es ist uns jedesmal eine besondere Freude, ein neues Buch dieser Europa-Reihe vorstellen zu dürfen. Wer das Glück hatte, Irland aus eigener Anschauung kennenlernen zu dürfen, weiß, wie treffend Liselotte und Armin Orgel-Köhne die „Grüne Insel" in ihren Bildern eingefangen haben, wie gut Arnim Borskis Gespräche mit den Irländern die Bilder begleiten und wie passend Oskar Wildes Märchen vom glücklichen Prinzen das Ganze abrundet. R. Schröter

Paul Faulbaum: **Sonniges Jugendland.** Gedichte, Kinderlieder und Reime. A. W. Zickfeldt, Hannover 1969. 14. Aufl., 324 S. mit zahlr. mehrfarbigen Abb., kart. DM 14,80, Gln. DM 16,60.

Es ist ein gutes Zeichen für ein Buch, wenn es sich über Jahrzehnte aktuell erhalten kann und eine 14. Auflage erlebt. Wer noch die 1. Auflage kennt, wird wissen, daß das „Sonnige Jugendland" schon damals ein glücklicher Wurf war, der sich in den vorletzten Auflagen zu einem zweibändigen Werk entwickelt hatte: Kindergedichte für das 1. und 2. Schuljahr und solche für das 3. und 4. Schuljahr. Davon ist man leider in der 14. Auflage wieder abgegangen, die 550 Gedichte und Lieder in einem umfänglichen, aber noch handlichen Band zusammenfaßt. Vielleicht ist mancher Freund der älteren Ausgaben darob betroffen, daß sich von ihnen nur noch 25 Gedichte in der 14. Auflage erhalten haben, ein sicheres Zeichen für den großen Wandel auch im kindertümlichen Ausdruck und in seinen vielfältigen neuen Sachbezügen. Möglich ist, daß manche Kindergärtnerin und mancher Grundschullehrer froh ist, zur neuen Ausgabe auch noch die älteren zu besitzen. R. Schröter

Zeitschriftenschau

Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Heft 2/69 ist der Kreativität, dem Schöpferischen, gewidmet und will mit seinen Beiträgen diese Forschungsrichtung und ihre didaktischen Konsequenzen fördern: Kreativität und Intelligenz; Untersuchungen zur Kreativität.

Dokumente, Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit, Köln, Heft 3/69 mit dem Leitthema „Ohne de Gaulle" und Beiträgen über die deutsch-französische Zukunft: Vorsichtiger Optimismus; Realismus und Zuversicht; Wohlwollen mit Vorbehalten; Ernüchterung; Regionalplanung ohne Grenzen.

Monatsmagazin, Westermann, Juniheft 69 mit: Besuch im absurden Prag; Malta ohne Navy; Was wird aus Rhodesien? — Ohne unsere weißen Landsleute schaffen wir es nicht; Blauer Dunst für Milliarden — Der Weltmarkt des Tabaks; Ein Genie des Galanten — Joh. Joach. Kändler und das Meißner Porzellan; Europäische Stilfibel: Der Surrealismus.

Heft 7/69 erörtert die Frage: Wie rot sind die Studenten?; führt nach Fontainebleau, wo Napoleon abdankte, und gibt als Reiseberichte: Rußland mit eigenen Augen gesehen; Bei den Barfüßern am Hindukusch.

Welt und Wort, Heliopolis, Tübingen, bringt in Heft 5/69 „Die Pop-, Beat-, Hippie- und Underground-Generation und ihre Literatur" und in Heft 6/69 „Zur Soziologie jugendlicher Protestbewegungen" und von Gerhard Jacob „Neues aus der hispanischen Welt".

Geographische Rundschau, Westermann, führt in Heft 5/69 nach Südamerika: Ciudad Guayana — Industriezentrum am Orinoco (mit Bildbeilage); Die moderne Entwicklung von Bogotá; Mit der Eisenbahn durch den argentinischen Gran Chaco; Die wirtschaftsgeographischen Grundlagen der forstlichen Landesplanung für die „Región del Bío-Bío" in Chile.

In Heft 6/69 dürfte uns interessieren: Wie erneuern wir die Schulgeographie?; Programmierung des Lernstoffes im Erdkundeunterricht.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, widmet sein Juniheft der Arbeit in der Grundschule: Schulreife und Schulfähigkeit aus der Sicht des Jugendarztes; Der Stand der Sprachentwicklung beim Schulanfänger; Differenzierung im Rechtschreibunterricht einer Jahrgangsklasse; Zur literarischen Erziehung in der Grundschule. Leitthema in Heft 7/69 ist: Erziehungsfragen von heute mit den Beiträgen: Prinzipielle Vorüberlegungen zu einer Sozialethik des vorehelichen Lebens; Das Gebet als Erziehungshilfe; Das Vater- und Mutterbild heute.

Pädagogische Beiträge, Westermann, behandeln im Maiheft 69 ein bedeutsames Thema: Lesebuch und literarische Erziehung — Kritik und Aufgabe: Die Bildende Kunst und das Lesebuch; Zehn Thesen zur literarischen Bildung; Das literarpädagogische Lesebuch; Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? Zwischen Sprache und Dichtung — zur Lesebuchsituation heute

und stellen in Heft 6/69 das auch für uns wichtige Thema zur Diskussion: Kindersprache als Gegenstand der Forschung. Außerdem: Eindrücke von Schul- und Erziehungsproblemen in der UdSSR; Ein Schultag in einer amerikanischen High-School.

Welt der Schule, Ehrenwirth, Hefte 5 und 6/69 mit den Hauptthemen: Die Wirtschaft im Problem der Bildung; Jugend und Partnerschaft.

schule aktuell, Oberursel, widmet das Doppelheft 5—6/69 aus Anlaß des 50jährigen Bestehens der ersten Waldorfschule den Ideen Rudolf Steiners und der Waldorfpädagogik.

Auslandskurier, Hofheim Ts. überschreibt sein Heft 3/69 Private Initiativen in der Entwicklungshilfe, bringt in seiner Beilage „Der Übersee-Praktiker" Beiträge zum Problem der Menschenführung in Afrika (II) und berichtet im kulturpolitischen Teil über deutsche Kultur- und Sprachpolitik in Kanada und über 100 Jahre Deutsche Schule Puerto Montt in Chile.

R. Schröter

Pädagogik und Schule in Ost und West, jetzt bei Ferdinand Schöningh, Paderborn, bringt in Heft 6/69 Beiträge zur Pädagogik der Auslandsschule: „Zur Pädagogik der Auslandsschule" von Horst E. Wittig, „Deutsche Auslandsschulen gestern — heute — morgen" von H. R. Koch, „Auslandsschularbeit der DDR" von H.-J. Fischer und „Die Europäischen Schulen als Forschungsgegenstand" von H. E. Ruppert.

G. Lepiorz

BHW-Mitarbeiter sind überall erreichbar! Sie kommen zu Ihnen, wenn Sie es wünschen.

Als Ihre Selbsthilfeeinrichtung sind wir für Sie überall in Stadt und Land schnell erreichbar. Unsere Mitarbeiter in über 400 Beratungs- und Auskunftsstellen sowie mehr als 1 300 Vertrauensleute in Ämtern und Behörden stehen Ihnen mit Rat und Tat zur Seite, wenn es um die Verbesserung Ihrer Wohnverhältnisse geht.
Teilen Sie uns Ihre Anschrift mit. Wir senden Ihnen kostenlos unsere ausführliche Informationsschrift. Es lohnt sich auch für Sie, unsere besonderen Leistungen kennenzulernen.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk
Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

FRANZ BÄUMCHEN
Der Kaufmann
XVI, 154 Seiten, kart. DM 8.80, Hueber-Nr. 1113
(Sonderausgaben für bestimmte Fachrichtungen der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe 2. Teil" von Schulz/Griesbach)

Complément à l'usage des étudiants français
40 Seiten, kart. DM 3.—, Hueber-Nr. 2.1113

sprachen der welt hueber MAX HUEBER VERLAG, 8 München 13, Postfach 680



Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER
INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION
in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Autor, Werk und Kritik

Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht

Herausgegeben von Gudrun Uhlig

Band 2: Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch, Martin Walser

111 Seiten, kart. DM 6.80, Hueber-Nr. 1106

Welches sind die bedeutendsten Werke der neueren deutschsprachigen Literatur? Wie werden sie von den maßgebenden Kritikern beurteilt? Welches sind die relevanten biographischen Daten?

Das sind Fragen, die die Bände dieser Reihe beantworten helfen. Sie eignen sich besonders für die Oberstufe der deutschen Auslandsschulen, aber auch für interessierte Erwachsene.

Nach Böll, Grass und Johnson kommen jetzt in Band 2 sozusagen die „alemannischen" Schriftsteller mit ihren Erzählungen und Romanen zu Wort. Die bekannten Dramen der Autoren blieben deswegen unberücksichtigt, weil ein Band mit deutschsprachigen Dramen vorbereitet wird.

sprachen der welt hueber MAX HUEBER VERLAG, 8 München 13, Postfach 680

Im Fach „Auslands-Umzüge" geben uns viele Lehrer die Note „sehr gut".

Für die exakte Arbeit. Für den umfassenden Service.

Ziehen Sie demnächst um? Wir lösen auch diese Aufgabe.

Zentral von Bonn aus steuern wir Ihren Möbeltransport. Bis in den letzten Winkel der Erde. Sorgfältig und fachgerecht. Denn rund um die Welt steht uns die eigene Firmenorganisation zur Verfügung: 3.800 Speditionsfachleute und eine Vielzahl von Fachkorrespondenten.

KÜHNE & NAGEL

Möbeltransport-Zentrale Bonn
53 Bonn-Duisdorf, Burgstraße 53
Telefon 624 001, Telex 886 769, Telegr. naku

NEU **Alexander · Stoldt**

NEW CONCEPT ENGLISH

Band 1
Schülerausgabe, 160 Seiten, kart., DM 7,80
Lehrerausgabe, 280 Seiten, kostenlos (nur vom Verlag)

Ein Anfängerlehrbuch für Volkshochschulen
von L. G. Alexander und P. H. Stoldt

Dieses moderne Lehrwerk verwendet im vorliegenden Band konsequent die audio-visuelle Methode als Unterrichtsprinzip, wobei dem aktiven Gebrauch der Sprache absoluter Vorrang eingeräumt wird.

... erschließt erstmalig sowohl in linearer als auch konzentrischer Stufung das gesamte Struktur- und Wortmaterial des ersten Jahres der Vorbereitung auf das VHS-Zertifikat.

... bietet zahlreiche Einstufungs- bzw. Leistungstests.

... schließt integriertes Übungsmaterial für den Gebrauch im Sprachlabor ein, setzt die Sprachlaborarbeit jedoch nicht als unabdingbar voraus.

Der Stoff dieses modernen Lehrwerks ist in insgesamt drei Bänden nach Umfang und Aufgliederung auf einen Dreijahreszeitplan zugeschnitten, wie er auch für das VHS-Zertifikat vorgesehen ist. Die Lehrerausgabe enthält den Text der Schülerausgabe und auf eingeschossenen Seiten ausführliche Empfehlungen für die praktische Unterrichtsgestaltung.

Erscheinungstermin der Bände 2 und 3: November 1969

In Vorbereitung: Sprachlaborbänder mit Begleitbuch

Prüfungsexemplare stellen wir Fachlehrern gern zum halben Preis zur Verfügung. Bitte schreiben Sie an: Langenscheidt KG, 8 München 23, Neusser Str. 3.

LANGENSCHEIDT

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Neu bei Hueber — Englisch, Französisch

Marianne Direder (Herausgeberin)

Paths to Spoken English

Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis der Mittelstufe
368 Seiten mit 2 Abbildungen, Linson DM 24.80, Hueber-Nr. 2130

Das Handbuch enthält Beiträge von 17 erfahrenen Pädagogen, die vor allem den audiolingualen Aspekt des Englischunterrichts behandeln.

Anders Slettengren / Bertil Widén

Moderne englische Kurzgrammatik

Bearbeitet von Christofer La Bonté
175 Seiten, kart. DM 7.80, Hueber-Nr. 2124

Albert Raasch

Französischer Mindestwortschatz

Mit einem Anhang: Grammatische Grundstrukturen
108 Seiten, kart. DM 3.80, Hueber-Nr. 3099

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG, 8 München 13, Postfach 680

WOLFGANG HALM

Wahre und erfundene Geschichten

56 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 3.20, Hueber-Nr. 1112

Diese Sammlung kleiner Geschichten und Anekdoten dient der Auflockerung des Deutschunterrichts. Worterklärungen erleichtern die Lektüre des Heftes, das auf die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band" von Schulz/Griesbach abgestimmt ist.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG, 8 München 13, Postfach 680

Soeben erschienen!

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter Schade

260 Seiten, DIN A 5, kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, DM 14.80

Dieses Buch ist in erster Linie für Ausländer bestimmt, die an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. Es setzt Grundkenntnisse im Deutschen voraus und möchte den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen. Wissenschaftssprache bedeutet hier nicht nur Sprache der Naturwissenschaften, sondern meint alle Fachrichtungen; wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden.

Es ist die Absicht des Verfassers, einzelne sprachliche Phänomene im syntaktischen Zusammenhang zu zeigen und somit die Sprachstruktur für den Ausländer durchsichtig zu machen. Obwohl das Buch aus der Unterrichtspraxis in den Deutschkursen für Ausländer und am Studienkolleg der Freien Universität Berlin erwachsen ist, hat es doch der modernen Sprachwissenschaft sehr viel zu verdanken, besonders dem Strukturalismus und den Arbeiten zur Transformationsgrammatik. Am Anfang jedes Abschnittes steht eine eingehende Beschreibung der sprachlichen Erscheinung, mit der man es zu tun hat. In den nachfolgenden Einzelübungen werden die Kenntnisse gefestigt. Am Schluß jedes Kapitels findet man einen wissenschaftlichen Text, in dem das behandelte Phänomen häufig anzutreffen ist. Auch einige Nacherzählungen mit einer Frage zum Problemgehalt sind eingefügt, um denen Stoff zu bieten, welche die Form des Kommentars und der Abhandlung üben wollen. Die einzelnen Kapitel sind voneinander unabhängig. Man braucht sie nicht der Reihe nach durchzunehmen. Je nach dem Stand der Kenntnisse und der zur Verfügung stehenden Zeit kann der eine oder andere Abschnitt ausgewählt werden.

Es wird eine Sprachbeherrschung erstrebt, die etwa dem entspricht, was bei der Aufnahmeprüfung an den Universitäten und Hochschulen oder bei den Abschlußprüfungen an den Studienkollegs verlangt wird oder verlangt werden sollte. Es wird aber auch manches geboten, was für die höheren Semester von Interesse ist, so daß der Student immer wieder nachschlagen kann.

ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 22

Neu für den Erstleseunterricht

Diesterweg in allen Schulen

Diesterwegs Mini-Bücher

Bild- und Lesereihe für Fünf- bis Siebenjährige. Von J. Wilson, frei bearbeitet von H. Schorer. Jede Reihe umfaßt 3 Sätze, unterteilt in je 6 Hefte. Jedes Heft hat 16 Seiten, davon 7 vierfarbige Bildseiten. Preis je Satz 4,80.

Die Reihen sind nur in geschlossenen Sätzen lieferbar.

Mit Diesterwegs Mini-Büchern ist eine völlig neue Lesereihe für den Erstleseunterricht entstanden. Das Format der Hefte ist handlich (12 x 15 cm), die Bilder sind hervorragend gestaltet und besitzen daher einen starken Aufforderungscharakter. Die mit größter Sorgfalt abgefaßten Texte umfassen jeweils nur zwei bis sechs Zeilen. Die Themenkreise sind dem Interesse der Kinder angemessen. Die Texte intensivieren das Sprachtraining in der Grundstufe. Sie festigen die erlernten Sprachformen und erweitern den Wortschatz.

1. Reihe

Tiere in kalten Ländern (MD-Nr. 70)
Der Eisbär - Das Rentier - Der Pinguin - Der Seehund - Der Polarfuchs - Der Polarhund

Tiere in heißen Ländern (MD-Nr. 71)
Der Elefant - Der Löwe - Die Giraffe - Das Kamel - Der Affe - Der Tiger

Unsere Vögel (MD-Nr. 72)
Die Amsel - Die Drossel - Der Sperling - Der Buchfink - Die Blaumeise - Das Rotkehlchen

2. Reihe

Tiere auf dem Bauernhof (MD-Nr. 73)
Die Kuh - Das Schaf - Das Pferd - Das Schwein - Der Hahn und die Henne - Die Ziege

Kinder in anderen Ländern (MD-Nr. 74)
Kinder in Indien - Kinder in China - Kinder in Peru - Eskimokinder - Zulukinder - Kinder der Eingeborenen in Australien

Was Menschen lernten (MD-Nr. 75)
Menschen beschaffen Nahrung - Menschen machen Kleidung - Menschen bauen Wohnungen - Menschen haben die Schrift erfunden - Menschen haben das Zählen gelernt - Menschen haben die Zeit eingeteilt

Bitte fordern Sie die von uns zusammengestellte kostenlose Probesendung an; sie enthält je ein Heft aus den beiden Reihen. Um Ihnen die Prüfung eines geschlossenen Satzes zu ermöglichen, liefern wir Ihnen aus jeder Reihe einen Satz nach Ihrer Wahl zu einem um 25 % ermäßigten Prüfpreis.

Diesterweg

6 Frankfurt/Main
Hochstraße 31

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 10 Oktober 1969

XVI. JAHRGANG OKTOBER 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in München (23.—26. 7. 1969) . . . . . G. Lepiorz Seite 253
2. Die Deutschen Auslandsschulen und ihre Lehrer heute . . E. Onnen Seite 262
3. „Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens" 2. Teil . . . . Seite 276
4. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . . Seite 277
5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 280
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 281
7. Büchertisch . . . . . Seite 284
8. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 288

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger) München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38 Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

9. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in München (23.—26. 7. 1969)

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

Auch wer mit großen Erwartungen zur 9. Hauptversammlung des VdLiA nach München gekommen ist, wird nicht enttäuscht worden sein. Mag auch „Europas größte Baustelle" den Autofahrern manches Rätsel aufgegeben und der Baggerlärm den morgendlichen Schlaf verkürzt haben, der Zauber dieser Stadt läßt die zeitbedingten Unannehmlichkeiten schnell vergessen, und wir wagen es jetzt schon zu sagen, daß München der größte deutsche Erfolg bei der Olympiade 1972 sein wird, weil es bayrisch und europäisch zugleich ist.

Aber nicht nur der Tagungsort, auch die Tagung selbst war ein Erfolg. Noch deutlicher als in Hannover 1967 zeigte sich, daß sich „die Auslandsschule und ihre Lehrer heute" im Umbruch befinden. Die Epoche des Wiederanknüpfens an früher Gewesenes ist vorbei, die Blickrichtung geht in die Zukunft, es geht um neue Zielsetzungen, neue Unterrichtsmethoden, neue Möglichkeiten, die gemeinsam mit den Kollegen der Zentralstelle verwirklicht werden sollen. Zum erstenmal in der Geschichte des Auslandsschulwesens haben die Lehrer die Gestaltung der Auslandsschule selbst in der Hand; es ist zu wünschen und zu hoffen, daß sie die Aufgaben richtig erkennen und daß bei der Durchführung die pädagogischen Überlegungen nicht von juristischen durchkreuzt werden. Für die Diskussion über die neuen Aufgaben der Auslandsschule war ein ganzer Tag vorgesehen, an dem die Arbeitsgruppen zusammen mit den Vertretern der Zentralstelle berieten; es ist dabei nicht so wichtig, daß konkrete Resultate erzielt werden: entscheidend ist, daß die Zentralstelle am Austausch der Erfahrungen beteiligt ist und die Probleme kennenlernt, wenn sie entstehen.

Der Tagungsverlauf

Vor Beginn der eigentlichen Tagung trafen sich am 23. Juli vormittags die Mitglieder des erweiterten Vorstands des VdLiA mit dem Vorsitzenden des Ortsausschusses zu einer Vorstandssitzung. Am Nachmittag gab die Stadt München einen Empfang im Rathaus; drei Stadträte betreuten die Damen und Herren des Verbandes, denen eine echt bayrische Brotzeit und Münchener Bier geboten wurde. Am Abend lud der Verleger der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", Herr Ernst Hueber, in den Räumen des Verlags die Autoren und Freunde des Max Hueber Verlages zu einem Cocktail ein. Inzwischen trafen sich schon die Tagungsteilnehmer zwanglos im oberen Restaurant des Künstlerhauses am Lenbachplatz, das der Ortsausschuß unter Leitung von Schulrat Adolf Engelmann zum Tagungsort gewählt hatte. Das Teilnehmerverzeichnis, das der Ortsausschuß vorbereitet hatte, wies rund 250 Namen auf.

Der Festakt im Kongreßsaal des Künstlerhauses am Morgen des 24. Juli wurde schwungvoll mit Liedern aus dem Orffschen Schulwerk eingeleitet, die eine Sing-

und Spielgruppe von Jungen und Mädchen unter Leitung von Rektor Josef Funk vortrug. Dann begrüßte der 1. Vorsitzende des VdLiA, OStDir. *Dr. Max Johs*, Genua, die in großer Zahl erschienenen Gäste: Ministerialdirektor Dr. Werz als Vertreter des Bundesaußenministers, Ministerialdirigent Dr. Ernst Höhne als Vertreter des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Ministerialrat Dr. Diehl als Vertreter des Landes Nordrhein-Westfalen, Abteilungspräsident Engelbart Onnen als Leiter der Zentrale für das Auslandsschulwesen, Ministerialrat Velber, den Leiter der Schulabteilung im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Oberregierungsrat Dr. Schwandtner von der Schulabteilung der Regierung von Oberbayern, Regierungsdirektor Glück als Leiter des Staatlichen Schulamtes der Landeshauptstadt München und als Vorsitzenden der Katholischen Erziehergemeinschaft, Schulrat Zirngiebel als Vertreter des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, Schulrat Savade-Meier als Vertreter des Evangelischen Erzieherverbandes, Dr. Wilhelm Bruckner als Vertreter des Deutschen und Bayerischen Philologenverbandes, Rektor Siegfried Häckel als Vertreter des Bayerischen Lehrerverbandes und Schriftleiter der Münchener Lehrerzeitung, zahlreiche Vertreter anderer Institutionen, die mit dem Ausandsschulwesen verbunden sind, Vertreter von Presse, Funk und Fernsehen, sowie Herrn Kanzler Vermeulen vom Kgl. Belgischen Generalkonsulat. Besonders herzlich wurde der Ehrenvorsitzende des Verbandes, Präsident Prof. Dr. Eugen Löffler, begrüßt.

Dr. Johs erläuterte dann Sinn und Aufgabe der Hauptversammlung:

„Alle 2 Jahre kommen wir in einer anderen Stadt, in einem anderen Bundesland zusammen, um gemeinsam unseren Anliegen auf dem vielgestaltigen Feld unserer Berufsarbeit Ausdruck zu verleihen; Anliegen, die uns auch ein besonderes Bewußtsein der Zusammengehörigkeit geben. Zugleich wollen wir die Öffentlichkeit über die Arbeit der Auslandsschulen informieren und den Auslandslehrern, zumal den aktiven, Hilfen an die Hand geben, damit sie ihre Arbeit draußen gut erfüllen können.

Zu diesen Hilfen gehört auch die Impression *der* Stadt, in der wir uns zur Arbeit, zur Entspannung und zur Sammlung neuer Eindrücke treffen. Keine Berufsgruppe, die im Ausland tätig ist, dürfte so deutlich empfinden, daß wir Deutschen keine endgültige Hauptstadt haben, *keine* Stadt, in der in kritischer Auseinandersetzung die geistigen, kulturellen, pädagogischen Strömungen unserer Zeit geläutert und einer übergeordneten Form zugeführt werden. Vieles bleibt im Provinziellen stecken, ohne umfassend zu werden.

Die Spanier haben Madrid, die Italiener Rom, die Franzosen schauen nach Paris, die Russen nach Moskau usw. Wenn wir draußen vor unseren Klassen einen geistig-kulturellen Bezugspunkt suchen, so ist es Hamburg, Düsseldorf, Berlin, Stuttgart, München usw., je nach dem.

Die Betrauung Münchens mit der Durchführung der Olympischen Spiele 1972 hebt diese Stadt jetzt schon heraus aus dem Kreis der deutschen Städte und rückt sie in den nächsten Jahren in das Blickfeld der Welt.

Wenigstens vorübergehend werden wir eine Stadt haben, in der mit dem Sport der Wind der weiten Welt Einzug hält zum Nutzen und Frommen der Verständigung der Völker.

Dies sind Erwartungen, die völlig parallel gehen mit den Zielen der Auslandsschulen, die in erster Linie der Völkerverständigung dienen.

Wir Lehrer, die wir nach der Tagung wieder an unsere Dienstorte zurückkehren, werden nicht nur von Bemühungen dieser Stadt sprechen, die sich in großzügiger Weise auf den

Empfang der Jugend der Völker vorbereitet, sondern auch von den ihr immer schon innewohnenden Kräften der Assimilation und Ausstrahlung, vermöge ihrer architektonischen und künstlerischen Schönheiten, der Pflege der Musen, der Lebendigkeit des geistigen Schaffens. In diese Atmosphäre hinein wollen wir unsere Tagung stellen. Hier wollen wir in den nächsten Tagen unsere Probleme behandeln.

Die Auslandsschule ist keine pädagogische Provinz, die so für sich in aller Stille und Ruhe dahinleben könnte. Sie wird nicht nur erfaßt von den geistig-pädagogischen und politisch-sozialen Strömungen der Länder, in denen sie zu Gast ist, sondern auch von denen der Heimat.

Nachdem der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens aus der Null-Lage von 1945 als abgeschlossen angesehen werden kann, gilt es nun, eine allgemeine Konzeption des Auslandsschulwesens in allen seinen Erscheinungsformen zu erarbeiten. Das übergeordnete Ziel unserer Auslandsschulen ist, der Völkerverständigung zu dienen. Diesem Ziel haben wir unser Tun und Handeln unterzuordnen, d. h. wir können und dürfen nicht einfach innerdeutsche schulpraktische, pädagogische, politische Vorstellungen und Erfahrungen auf die Auslandsschule, auf die Gastländer übertragen, sondern wir müssen mit Takt und Toleranz zusammen mit den Kollegen des Gastlandes, die an allen unseren Schulen mitunterrichten, und den Eltern unserer Schüler, die in sehr großer Zahl Angehörige des Gastlandes sind, zusammenarbeiten, um der von Land zu Land, ja von Schule zu Schule besonders gearteten Schul- und Landeswirklichkeit gerecht zu werden. Ein besonders geeignetes Mittel des gegenseitigen Sichversehens ist die Sprache. Es ist daher selbstverständlich, daß wir Lehrer, wo es irgend geht, die Sprache des Gastlandes lernen. Das Anliegen der deutschen Auslandsschule ist es, die deutsche Sprache zu pflegen. An uns ist es, Methoden und Lernmittel zu ersinnen, die dem Auslandslehrer und den Schülern draußen diese Aufgabe erleichtern.

Der Besuch so vieler nichtdeutscher Kinder unserer Auslandsschulen befriedigt erst dann, wenn sie bei uns etwas gut lernen. Wenn uns jemand sagt, „Ich habe die Deutsche Schule besucht", so ist das für uns noch kein Grund, stolz zu sein. Erst wenn der Besuch der deutschen Schule sich in ordentlichen und guten Deutschkenntnissen dokumentiert, dürfen wir zufrieden sein. Ich will damit sagen, daß die hohen Zahlen fremdländischer Schüler in unseren Auslandsschulen erst dann ihr volles Gewicht haben, wenn es uns gelingt, sie auch qualitativ bis zum Äußersten zu fördern. Es muß uns daher daran gelegen sein, leistungswillige und begabte Schüler, und zwar aus allen Bevölkerungsschichten, zu gewinnen, was in vielen Ländern nur durch Gewährung von Freistellen zu erreichen sein wird. Hier zeigt sich ein weiteres Ziel unserer Schulen: die Führungsschicht von morgen zu erfassen.

Immer schon ist der Verband auf die vielseitigen Probleme der Auslandsschulen eingegangen, wie aus den Themen früherer Tagungen hervorgeht, z. B. „Die Auslandsschule — offenes Spannungsfeld für die erzieherischen Forderungen unserer Zeit" oder „Die Europa-Schule, eine Schulform mit neuen Zielen?" oder „Die deutsche Auslandsschule im Umbruch", das wir vor zwei Jahren behandelten.

Es wurde uns immer mehr bewußt, daß wir bei unseren Tagungen über die Behandlung eines Themas hinaus noch einiges mehr tun sollten.

So wollen wir diese Tagung, in deren Mittelpunkt der Vortrag des Herrn Präsidenten Onnen steht, als Arbeitstagung durchführen. Freilich können wir nicht alle Probleme der Auslandsschulen in diesen wenigen Tagen behandeln. Wir beschränken uns auf die, die wir glauben, im Augenblick einer Lösung näher bringen zu können. Aus dem Tagungsplan mögen Sie entnehmen, daß uns die pädagogisch-didaktischen Fragen besonders am Herzen liegen. Sie sollen in einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Herrn Oberregierungsrat Klemp von der Zentralstelle erörtert werden.

Die 2. Arbeitsgruppe gilt einem Thema aus der Unterrichtspraxis, und zwar dem Orffschen Schulwerk. Jeder Auslandslehrer weiß, welch große Rolle die musischen Fächer

in der Auslandsschulpädagogik spielen und wie gerade der Musikunterricht zum Herzstück unserer Spracharbeit werden kann, wenn er richtig und freudig erteilt wird. Wir sind Herrn Rektor Funk sehr dankbar, daß er diese Arbeitsgruppe leiten wird.

Die 3. Arbeitsgruppe wird sich mit der sozial-rechtlichen Stellung der Auslandslehrer befassen, nicht nur der vom Bund vermittelten Lehrer, sondern auch der Ortskräfte, sowohl der deutschen als auch der des Gastlandes.

Die 4. Arbeitsgruppe behandelt Fragen der Verbandsarbeit. Wie die Auslandsschule eine Versuchsschule in Permanenz ist, so kann der Verband der deutschen Auslandslehrer nur fruchtbar arbeiten, wenn er seine Tätigkeit immer wieder kritisch überprüft und seine Weiterentwicklung verfolgt.

Wir hoffen, daß wir in den Arbeitsgruppen zu Ergebnissen kommen, die mit dazu beitragen, eine klare Konzeption des deutschen Auslandsschulwesens zu gewinnen. Sollte uns das gelingen, dann hatte diese Tagung ihren guten Sinn."

In einer kurzen Ansprache überbrachte Ministerialdirigent *Dr. Ernst Höhne* die Grüße des im Ausland weilenden Bayerischen Kultusministers Huber und des Vorsitzenden des Auslandsausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Senatsdirektor Dr. Reimers. Der Redner sprach von dem lebenserfüllten Bild, das uns die Auslandsschule bietet, die der Begegnung zwischen den Völkern gewidmet sei. Als Beispiel für die Ausstrahlungskraft der Auslandsschule nannte er den Volksschulrektor Walter Kässmann, der das Volksschulwesen Kolumbiens aufgebaut habe und nun nach dem Nachbarlande Ekuador berufen worden sei, oder Oberstudienrat Suttner, der die Musikerziehung in Madagaskar in neue Bahnen gelenkt habe. Die Auslandsschule sei den Ländern so wichtig wie eine Schule im Inneren. Man sei bemüht, den steigenden Bedarf der Auslandsschule an Lehrkräften zu decken. Die Freistellung für den Auslandsschuldienst bedeute ein Privileg und eine Verpflichtung zugleich, auch für die außerdienstlichen Aufgaben. Aufgabe des Rückkehrers sei es, einen Hauch der Weite in die engen Verhältnisse der Heimat zu bringen.

Mit besonderer Erwartung wurden die Worte von Ministerialdirektor *Dr. Luitpold Werz* aufgenommen, war es doch das erstemal in der Geschichte des Verbands, daß der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts persönlich bei einer Hauptversammlung das Wort ergriff. In freiem Vortrag umriß Dr. Werz die Bedeutung der Kulturpolitik im allgemeinen und der Auslandsschule im besonderen. Schon Stresemann habe sich für die Kulturpolitik eingesetzt. Von Heuß stamme das Wort, daß man mit Politik keine Kultur machen könne, aber mit Kultur Politik. Außenminister Brandt habe die Kulturpolitik als die dritte Säule der Außenpolitik bezeichnet. Manchmal sei es sogar die tragende Säule, so z. B. in unserem Verhältnis zur UdSSR und zu den arabischen Ländern. Es gehe dabei darum, im Ausland darzustellen, was Deutschland kulturell sei. Grundlegend sei dabei die Reziprozität, wie sie sich auch im Begriff der Begegnungsschule äußere. Schließlich wolle die Kulturpolitik auch einen Beitrag zur Lösung der Fragen des Gastlandes leisten. Die deutsche Sprache sei dabei nicht Selbstzweck, sondern Vehiculum, durch das man erfassen kann, was deutsches Wesen ist. Die deutsche Sprache habe neben Englisch und Französisch eine sehr gute Position; besonderes Interesse zeige man in Japan, Korea, Indonesien und in Lateinamerika. In der UdSSR lernen ohne unser Dazutun 8 Millionen Menschen Deutsch. Steigendes Interesse für Deutsch zeige sich in Afrika, wo sich

jetzt ein Schwerpunkt der Arbeit abzeichne, nachdem die Franzosen ihre Germanisten von dort abziehen. 1968 seien 20 Deutschlehrer an einheimische Schulen vermittelt worden, 1969 seien es 30.

Als Mittel der Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland nannte der Redner erstens die Deutsche Schule, zweitens die Kulturinstitute, und drittens die Förderung des Deutschunterrichts an Mittel- und höheren Schulen. Ein Maximum an Intensität zeige dabei die Begegnungsschule.

Die Auslandsschulen seien eines der wichtigsten Elemente der Kulturpolitik: an den 260 Schulen werden über 70 000 Kinder unterrichtet, dazu kommen noch 11 000 in Kindergärten. Der Schulfonds habe 1969 eine Höhe von 100 Mio DM erreicht. Die Zahl der vermittelten Lehrer sei von 300 im Jahre 1955 auf 1400 im Jahre 1969 angestiegen, neue Schulgebäude seien in Tokyo und Athen in Dienst gestellt worden, 1970 folge Paris; für die neue Schule in Barcelona seien allein 12 Mio DM aufzuwenden; auch in London werde demnächst eine Schule eröffnet.

Die ideale Schule sei für das Auswärtige Amt die Begegnungsschule mit einem Verhältnis 50 : 50; Expertenschulen seien ein Notbehelf dort, wo einheimische Kinder die deutschen Schulen nicht besuchen dürfen. Aber auch die Bedeutung der deutschen Lehrer an ausländischen Schulen nehme zu, so in der Türkei, in Afghanistan und in Ägypten. Deutschsprachliche Züge an französischen Gymnasien werden entwickelt; ein neuer binationaler Schultyp werde mit Frankreich zusammen geplant. Jede deutsche Schule draußen sollte ein Zentrum kultureller Ausstrahlung sein, daher sollten die Lehrer ihre Aufgabe nicht nur als eine schulische Aufgabe betrachten, sondern ein jeder sollte nach Kräften die Möglichkeiten kultureller Ausstrahlung wahrnehmen und nutzen. In vielen Ländern sei der Lehrberuf wenig geachtet; das betreffe auch vielfach die Ortskräfte. Das Auswärtige Amt erhoffe von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eine intensivere Betreuung der Schulen. Die Auslandsschulen seien von ganz besonderem Gewicht, auch für Bundesaußenminister Brandt, der seine Grüße und Wünsche zum Ausdruck bringen lasse. Mit einem Wort des Dankes und des Glückwunsches an die versammelten Auslandslehrer beschloß der Leiter der Kulturabteilung seine Ausführungen.

Der Vortrag des Leiters der Zentralstelle, Abteilungspräsident *Engelbert Onnen*, über das Thema „Die deutsche Auslandsschule und ihre Lehrer heute" wird in vollem Wortlaut an anderer Stelle in diesem Heft veröffentlicht. Der Präsident der so lange erwarteten Zentralstelle konnte die Hörer überzeugen, daß man in der Zentrale die Probleme des Auslandsschulwesens richtig erkennt und ihre Lösung praktisch und zielstrebig verfolgt.

Im Anschluß an den Festakt fand eine *Pressekonferenz* statt, in der die Vorstandsmitglieder Auskunft auf die zahlreichen Fragen der Vertreter von Presse, Funk und Fernsehen erteilten. Wegen des mit dem Festakt gleichzeitigen Antrittsbesuchs des Bundespräsidenten in der bayerischen Landeshauptstadt hatten zahlreiche Pressevertreter dem Festakt nicht beiwohnen können, und so bezogen sich die Fragen meist auf Themen, die in den Ansprachen des Vormittags schon behandelt worden waren.

Die Ausstellungen

In den Pausen wandte sich das Interesse der Tagungsteilnehmer den Ausstellungen zu. Das war zunächst die traditionelle *Buchausstellung*, in der etwa 20 Verlage Ausschnitte von ihrem Schaffen zeigten. Besonders die Münchener Verlage waren zahlreich vertreten. Erstmals wurden in einer *Sonderschau „Auslandslehrer als Autoren"* Werke gezeigt, deren Verfasser Auslandslehrer waren. Wenn auch die Sonderschau nicht vollständig war — nicht alle Kollegen waren dem Aufruf des Verbands und der Schriftleitung der Zeitschrift gefolgt, andere hatten ihre Werke in Übersee veröffentlicht, manches Buch war auch vergriffen —, so zeigte sich doch, daß die Auslandstätigkeit den Kollegen vielerlei Anregung gegeben hatte. Da waren zunächst die Lehrbücher der deutschen Sprache; hier sind vor allem die Werke von Walter Keßler, Ludwig Scheuermann und Rudolf Schröter zu nennen, aber auch Deutschlehrbücher auf spanischer und auf portugiesischer Basis. Hervorzuheben sind auch die Wörterbücher; das deutsch-türkische Wörterbuch von Heuser und der Novo Michaelis (Englisch-Portugiesisch), der von Fritz Pietzschke betreut wird, sind Standardwörterbücher in diesen Sprachen. Wie sehr der Auslandslehrer zum Mittler zwischen Völkern berufen ist, zeigen die Unterrichtswerke für das Englische, das Portugiesische und besonders das Spanische, das ja fast zur Verkehrssprache für deutsche Auslandslehrer geworden ist, wenn es auch, wie Herr Onnen sagte, Kollegen gibt, die ohne Sprachkenntnisse hinausgehen und auch ohne solche zurückkehren. Hervorragende Autoren wie Balzac, Manzoni und Ortega y Gasset sind von Auslandslehrern übersetzt worden. Zahlreiche auslandskundliche Werke zeugten von den intensiven Bemühungen der Verfasser, in das Wesen und die Problematik der Gastländer einzudringen. Schließlich hat der Auslandsaufenthalt manchen auch zum literarischen Schaffen angeregt; hier vermißten wir allerdings die Werke von Gudrun Pausewang (Barranquilla). Insgesamt dürfte die Schau einen Eindruck von der Vielseitigkeit der Interessen der Auslandslehrer gegeben haben und auch gezeigt haben, wie vielfältig die Anregungen sind, die ein Auslandsaufenthalt geben kann. Allen, die durch bibliographische Angaben und durch Einsendung von Büchern an der Ausstellung mitgewirkt haben, auch den Verlagen, die Bücher zur Verfügung gestellt haben, sei hier aufrichtiger Dank gesagt.

Eine weitere Ausstellung *„Deutsche Schule leistet Entwicklungshilfe"* war von dem Verein „Jugendbildungshilfe in Zentralbolivien e. V." zusammengestellt worden, in dem unser Kollege Horst Meißner an führender Stelle tätig ist. Lehrer der Deutschen Schule in Sucre haben aus eigener Kraft und zusammen mit Freunden und Jugendgruppen in Deutschland ein Modell echter Bildungshilfe geschaffen, über das Horst Meißner in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift informieren wird.

Am Nachmittag sprach der Direktor des Goethe-Instituts München und langjähriger Leiter der Deutschen Schule Rom, *Dr. Walter Ross*, zu den Tagungsteilnehmern über das Thema „Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen". Wir danken dem Referenten, daß er uns sein Manuskript zur Veröffentlichung zur Verfügung gestellt hat. Der Abdruck erfolgt im Novemberheft dieser Zeitschrift.

Noch am Nachmittag des 24. Juli begannen die Sitzungen der Arbeitsgruppen, die am folgenden Vormittag fortgesetzt wurden. Es ging darum, in kleineren Kreisen von interessierten Teilnehmern pädagogische Probleme (Arbeitsgruppe 1), sozialrechtliche Fragen (AG 3) und Formen der Verbandsarbeit (AG 4) durchzusprechen und die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen der Plenarsitzung vorzulegen. Die Arbeitsgruppe 2 befaßte sich unter Leitung von Rektor Funk, München, mit der pädagogischen Absicht und Praxis des Orffschen Schulwerks. Die Arbeitsgruppe 1 unter Leitung von Koll. Klemp teilte sich wieder in Untergruppen, die sich mit folgenden Problemkreisen befaßten: vorschulisches Lernen an den Auslandsschulen, spezielle Hilfsmittel für die Deutschlandkunde, u. a. Sonderheft über Olympia 1972 in München, Sprachprobleme im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Weiterbildung deutschsprachiger und nationaler Ortskräfte, Gestaltung von Aufenthalten von Schülern deutscher Auslandsschulen in der Bundesrepublik.

Aus diesen Beratungen ergab sich eine große Anzahl von Empfehlungen, die zunächst, am Freitag nachmittag, in einer Plenarsitzung diskutiert und am Samstag der Mitgliederversammlung vorgelegt wurden. Es mag dem Einfluß der tropischen Hitze zuzuschreiben sein, die seit Tagen über München lagerte, wenn die Diskussion am Freitag nachmittag gelegentlich den Boden der sachlichen Auseinandersetzung verließ. Am nächsten Morgen, bei der Mitgliederversammlung am 26. Juli, hatten sich die Wogen wieder geglättet, und in dreieinhalb Stunden konnte die gesamte Tagesordnung einschließlich Satzungsänderungen und Wahlen abgewickelt werden.

Mitgliederversammlung des VdLiA am Samstag, 26 Juli 1969

Um 9.20 Uhr eröffnete der 1. Vorsitzende, *Dr. Johs,* die Mitgliederversammlung des Verbands im Kongreßsaal des Künstlerhauses. Die Versammlung gedachte der in den letzten beiden Jahren verstorbenen Mitglieder:

Karl Brock	Agnes Offenhäuser
Wahrhold Drascher	Karl Schmidt
Marianne Flaig	Hans Schreen
Dorothea Hoeft	Josef Schwalbach
Peter Ledderer	Adolf Storch
Hans Josef Merkel	Wilhelm Upmeyer

Dr. Johs sprach dann dem Ortsausschuß den Dank des Verbandes für die geleistete Arbeit aus. Unter Leitung von Schulrat Adolf Engelmann hatten die Herren Dr. Arnold, Dr. Becker, Duschinger, Dr. Görner, Haller, Mahler, Meißner und Richter in monatelanger Arbeit alles vorbereitet, damit der Tagung ein reibungsloser Ablauf gesichert war. Auch die Damen hatten während der Hauptversammlung mitgeholfen, die auswärtigen Gäste zu betreuen. Herr Johs dankte auch dem Max Hueber Verlag für die Vorbereitung der Buchausstellung und dem Verlag Herold in Bad Godesberg, der kostenlos seine Geräte für Ablichtungen zur Verfügung gestellt hatte.

In seinem Bericht verwies Dr. Johs auf die Verbandsmitteilungen. In den letzten zwei Jahren seien 6 Vorstandssitzungen durchgeführt worden, dazu zahlreiche Einzelbesprechungen in Bonn (AA), in Köln (ZfA) und in Hamburg (ASA); Regionaltagungen fanden in Schwöbber (1967) und Calw (1969) und in Madrid (1968) statt. Insbesondere habe sich der Verband um die Gleichstellung mit den Bundesbeamten, die Besserstellung der Ortskräfte und um eine Neuregelung der Reise- und Umzugskosten bemüht.

Der 2. Vorsitzende, *Eckhard Stegmann,* berichtete von der Kontaktnahme mit den kanadischen Lehrern, die jeweils 2 Jahre in der Bundesrepublik bleiben. Er sprach von einer für Juli 1970 in Nordrhein-Westfalen geplanten Tagung, in der Rückkehrer der letzten drei Jahre mit Vertretern der Schulaufsichtsbehörden und Schulleitern zusammengebracht werden sollen. Dabei sollen vor allem die Fragen geklärt werden, wie sich die Auswahl und Vorbereitung der Auslandslehrer bewährt habe, ob diese Lehrer draußen entsprechend verwandt würden und ob die Rückkehrer in der Heimat sinnvoll eingesetzt würden. Er bittet die Auslandslehrer auch um Mitarbeit bei dem vom Deutschen Philologenverband für 1970 geplanten Verzeichnis der deutschen Auslandsschulen und ihrer Lehrerkollegien.

Der 2. stellvertretende Vorsitzende, Oberregierungsrat *Hubert Klemp,* teilte mit, daß er von seinem Amt zurückgetreten sei, da sich diese Aufgabe nicht mit seiner Tätigkeit in der Zentralstelle verbinden lasse. Aus seinem Aufgabenbereich berichtete er u. a.:

Das Unterrichtswerk für Kinder spanischer Muttersprache sei in Arbeit; eine Aufsatzreihe darüber werde in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" im Jahre 1970 erscheinen. Die Bibliographie von Karl Heinz Dettke habe mit Hilfe der Zentralstelle erscheinen können. Die Herausgabe eines Informationsblattes über Lehrmittel stehe bevor. Die Forschungsstelle in Marburg habe eine Informationsschrift über Auslandsschulen für die innerdeutschen Behörden vorbereitet. Eine Deutschlandkunde für Kinder sei angeregt worden. Deutsche Lehrbücher sollten für den Mathematikunterricht für nichtdeutsche Kinder bearbeitet werden. In enger Zusammenarbeit zwischen Verband und Behörde werde eine Lösung der Frage der Besserstellung der Ortskräfte gesucht.

Die Referentin für Sozial- und Rechtsfragen, Frau *Dr. Foerster,* stellte ein ständiges Anwachsen der Arbeit in den 8 Jahren ihrer Tätigkeit in diesem Referat fest. Als bisher größten Erfolg bezeichnete sie den Ausgang eines sich über 3 Jahre hinziehenden Prozesses, in dem das beklagte Land verurteilt wurde, einer Kollegenwitwe DM 26 000,— nachzuzahlen und ihre Monatsbezüge um rund DM 600,— zu erhöhen. Eine Hauptaufgabe sei die Vermittlung von Alterspensionen für im Ausland verbliebene Kollegen. Ein besonderer Vorteil sei die Möglichkeit der Verkürzung des Dienstweges bei Verhandlungen.

Der Schatzmeister des Verbands, *Helmut Engelmann,* legte den Kassenbericht für die Zeit vom 1. 8. 1967 bis 30. 6. 1969 vor. Den Ausgaben von 39 500 DM stehen Einnahmen von DM 32 700,— gegenüber, doch stehen noch die Zuschüsse für die Hauptversammlung aus. Für die Hauptversammlung in Hannover seien DM 10 300,— aufgewandt worden, davon allein DM 6700,— für Fahrtkostenerstattung.

Der 1. Vorsitzende dankte den Vorstandsmitgliedern für ihre Tätigkeit; die Zusammenarbeit sei stets in größter Harmonie verlaufen.

Die Kassenprüfung hat eine ordnungsgemäße Kassenführung ergeben.

Die Versammlung erteilt dem gesamten Vorstand einstimmig die erbetetene Entlastung.

Der Haushaltsvorschlag für 1969/1971 wird mit DM 48 000,— einstimmig angenommen.

Nächster Punkt der Tagesordnung war die Behandlung von etwa zwei Dutzend Anträgen, denen im allgemeinen stattgegeben wurde. Der Mitgliederbeitrag wurde von bisher DM 12,— auf DM 20,— jährlich erhöht. Für die Änderung der Verbandssatzung wurde ein Ausschuß unter Leitung von Horst Klitzing eingesetzt. Eine längere Diskussion ergab sich aus Anlaß der vorgesehenen Satzungsänderungen. Es ging in erster Linie um eine Umstrukturierung des Vorstands, wie sie sich dann auch aus den Wahlen ergab. Ferner wurde der Passus in § 9 geändert. Offizielles Mitteilungsorgan des Verbandes ist nicht mehr die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", sondern die „Mitteilungen". Der Sitz des Verbandes wird von Meldorf nach Köln verlegt.

Die Neuwahlen ergaben folgende Zusammensetzung des Vorstands:

1. Vorsitzender: Dr. Max Johs, Deutsche Schule Genua, wiedergewählt.

2. Vorsitzender: Eckhard Stegmann, 493 Detmold, Am Sonnenhügel 9, wiedergewählt.

Geschäftsführer: Horst Klitzing, 4931 Jerxen-Orbke, Schillerstr. 2, neu.

Schatzmeister: Helmut Engelmann, 545 Neuwied, Raiffeisenring 29, wiedergew.

Referat für Rechts- und Sozialfragen: Frau Dr. Irmgard Foerster, 638 Bad Homburg v. d. H., Güldensöller Weg 20, wiedergewählt.

Referat für Information und Kommunikation: Bernhard Gade, 31 Celle, Planckstr. 13, neu.

Referat für pädagogische Fragen: Frau Helga Engelhard, 433 Mülheim/Ruhr, Danziger Str. 4.

Als Kassenprüfer wurden wieder die Kollegen Saling und Wehmeyer gewählt. Schließlich wurde als Ort der 10. Hauptversammlung im Jahre 1971 die schleswig-holsteinische Landeshauptstadt Kiel bestimmt. Damit war die Tagesordnung abgeschlossen, die Mitgliederversammlung beendet und das offizielle Programm der 9. Hauptversammlung in München abgewickelt.

Das Rahmenprogramm

München zur Zeit der Opernfestspiele hatte den Tagungsteilnehmern an sich schon viel zu bieten: die Opernfestspiele im Nationaltheater und im Cuvilliés-Theater, „Don Carlos" im Deutschen Theater, Sommerspiele in Nymphenburg, ein Internationales Gitarren-Festival u. a. m. Ein Abend war im Programm für Theater- und Konzertbesuch freigehalten, und der Ortsausschuß hatte sich mit viel Erfolg bemüht, den Auslandslehrern aus aller Welt Theater- und Konzertkarten zu reservieren. Weniger anspruchsvollen Gemütern standen am warmen Sommerabend die Hallen, Höfe und Gärten der verschiedenen Bräus zur Verfügung. Der Tanzabend im Ballsaal des Künstlerhauses am Freitag abend mag

etwas unter der großen Hitze gelitten haben und bot nicht das festliche Bild, das wir vom Intercontinental in Hannover oder von der Beethovenhalle in Bonn in Erinnerung haben. Umso mehr genossen alle Teilnehmer den Ausflug zum Ammersee mit einer dreistündigen Fahrt rund um den See und dem anschließenden Besuch von Kloster Andechs, und vor allem das Andechser Klosterbräu, das auf dem Programm eigens genannt war. Wiederum zeigte es sich, wie vor 4 Jahren in Bonn, daß ein gemeinsamer Ausflug zu Schiff die beste Gelegenheit gibt für die persönlichen Gespräche, die während der Tagung oft zu kurz kommen, und das gemütliche Beisammensein im Andechser Klostergarten mag manchen Kollegen noch in Südamerika oder in Vorderasien in angenehmer Erinnerung sein, wenn die Diskussionen der Arbeitssitzungen längst vergessen sind. So wollen wir uns denn die 10. Hauptversammlung in Kiel im Sommer 1971 schon jetzt vormerken!

Grußbotschaften zur 9. Hauptversammlung des VdLiA

Glückwunschschreiben und Telegramme zur 9. Hauptversammlung sandten: der Vorsitzende des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK, Senatsdirektor Dr. Reimers; die Vertreterin der Stadt Berlin im Auslandsschulausschuß, Frau Derichsweiler; der Oberbürgermeister der Landeshauptstadt München, Dr. Vogel; der Generalsekretär der CSU, Max Streibl; Oberkirchenrat Koch vom Kirchlichen Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland; der Präsident der Deutschen Unesco-Kommission, Prof. Dr. Georg Eckert; der Direktor des Forschungskollegiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, Prof. Dr. Walter Schultze; Dr. W. Christian Schneider von der Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg; der Sachbearbeiter Auslandslehrer in der GEW, Herbert Koch; der 1. Vorsitzende des Vereins deutscher Lehrer in Chile, Peter Kropp; Frau Hildegard Heisterbergk, Krefeld, Dr. Pascal Leuschner, Aachen und Helmut Demetrio, Friedrichstal.

Die Deutschen Auslandsschulen und ihre Lehrer heute

Referat auf der Jahrestagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, München, 24. 7. 1969, gehalten vom Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Engelbert Onnen, Köln

Es gibt Bausparer, Reformatoren, Touristen und genuine Auslandslehrer. Von letzteren gibt es nur wenige. Die meisten sind *mixta composita*. Das liegt daran, daß sie Menschen sind. Und mit Menschen, nicht mit illusionären Wunschbildern und pädagogischen Supermen will ich mich im folgenden beschäftigen.

Ich werde also diejenigen enttäuschen, die erwarten, daß ich das hehre Bild vom idealistisch gesinnten — und demzufolge erfreulich anspruchslosen — Auslandslehrer neu auf Hochglanz polieren werde. Ebenso werde ich andere enttäuschen, die erwarten, daß ich mich im wesentlichen mit der sozialen und finanziellen und rechtlichen Sicherung des AL beschäftigen werde.

Ich werde sprechen über das Problem der Ortskräfte (OKr) (sie sind „dran"!), die Auswahl der AL, die Vorbildung der AL, das Rollenverständnis der AL.

Entgegen allen guten und schlechten Traditionen zerbreche ich mir hier und heute keinen Augenblick den Kopf darüber, wozu und warum es noch AL geben soll oder muß. Ich stelle fest: Die Welt lechzt nach ihnen. Sie soll sie haben. Anders gesagt: Der *élan vital* der DAS war so stark, daß sie — trotz völliger Zerstörung oder vernichtend erscheinender Diskreditierung — wie der berühmte Vogel Phönix wieder aus der Asche, dem Nichts, erstanden sind.

Es muß ja wohl doch etwas an ihnen dran sein, das die mit ihnen verbundenen Menschen in aller Welt und allen Sprachen veranlaßt, für ihr Wiedererstehen und Bestehen Opfer zu bringen. Wir sollten dies dankbar feststellen! Wir sollten uns klar darüber sein, wieviel dies für uns als Deutsche und Europäer bedeutet, und wir sollten — mühelos! — so weit über Ländergrenzen hinaussehen, daß es über die Notwendigkeit, für diese Schulen Lehrer zu entsenden, keine Zweifel und kein Zögern gibt.

Die Gruppen der Auslandslehrer

Wer sind nun diese AL?

Mit Caesar zu sprechen: Omnes magistri scholarum Germanicarum in partibus alienis sunt divisi in partes tres, nämlich: deutschsprachige OKr., nicht-deutschsprachige OKr. und aus der Bundesrepublik vermittelte Lehrer („Bonner").

Diese Gruppierung gibt es nicht erst seit heute oder seit 1960; sie ist fast so alt wie die Schulen selbst. Eine feinere Unterteilung würde bei den deutschsprachigen OKr. noch unterscheiden nach solchen, die — infolge Krieg oder Heirat nicht zurückkehrten, im Lande geborenen und ausgebildeten und schließlich Pädagogen — Landeskinder — ohne Ausbildung und Fakultas, aber mit erwiesener Befähigung. Bei den nicht-deutschsprachigen OKr. wäre zu unterscheiden nach solchen mit einer pädagogisch/wissenschaftlichen Ausbildung und solchen mit irgendeiner anderen Vorbildung, vom Pyrotechniker bis zum Hobby-Astronomen.

Diese vielfältigen Abstufungen und Verschiedenheiten der Vorbildung deuten auf zweierlei hin: auf die N o t der DAS, überhaupt geeignete Lehrkräfte an sich zu ziehen, und auf ihre T u g e n d, mit dieser Not organisatorisch und rechtlich und personell auf die bestmögliche Art fertig zu werden. Ich berühre hier ein *essentielles Merkmal* der AS, ihre Flexibilität; sie bedeutet hier, daß die Schulen — d. h. i. a. die Schulleiter — ständig auf die *Herausforderungen wechselnder Situationen neue Antworten* finden müssen, die lebensdienlich und praktikabel sind, und zwar weit über das Maß hinaus, das in der Bundesrepublik seit Jahren mehr ertragen als bewältigt wird.

Die mit geringsten Mitteln vom *Humboldt-Institut* in Santiago seit vielen Jahren auf diesem Gebiet betriebene Aus- und Weiterbildung kann sich wahrhaftig neben unseren bundesdeutschen Bemühungen dieser Art sehen lassen.

Das Problem der Ortskräfte

Und damit bin ich bei meinem ersten Hauptpunkt: dem Problem der Ortskräfte.

Es ist ein *pädagogisches,* ein *soziologisch-menschliches* Problem, und es ist ebenso ein *finanzielles* Problem. Von Außenstehenden ist oft gefragt worden, wieso denn eigentlich die DAS, insbesondere diejenigen in alten deutschen Siedlungsgebieten sich hinsichtlich ihrer Lehrer nicht aus „der Kolonie" zu ergänzen vermöchten. Es ist ja in der Tat erstaunlich, daß dies nicht der Fall ist. Es ist ebenso erstaunlich wie leicht erklärlich. Die Antwort ist enthalten in einem etwas einseitigen Zahlenspiel, das der Geschäftsführer des F. D. A., Bongartz, neulich einmal betrieben hat. Er sagte — glaube ich —, die für einen Entsandtlehrer („Bonner") aufzuwendenden Kosten betrügen etwa das Zehnfache der Kosten einer OKr. Das stimmt und stimmt nicht. Es gibt Länder (z. B. Argentinien), in denen junge OKr. ca. 250—350 DM erhalten, und andere, in denen die Gehälter der OKr. über den deutschen Inlandsgehältern liegen (z. B. Venezuela). Entscheidend sind ja immer die Währungs-Verhältnisse und die Lebenshaltungskosten. Aber soviel läßt sich immerhin behaupten: Der Tendenz nach stimmt der Vergleich. Das Gehalt der OKr. ist i. a. so niedrig, daß bei normaler Arbeitszeit keine *Familie bei bescheidenen Ansprüchen davon leben kann,* und das ist entscheidend. Dementsprechend niedrig war und ist die soziale Einstufung. Und dieser entspricht wiederum die Attraktivität des Lehrer-Berufs unter den Übersee-Deutschen. Diese Attraktivität wurde bisher noch dadurch vermindert, daß die Einwandererfamilien ihrem geistigen Habitus nach mehr zu Rockefeller als zu Pestalozzi tendierten. Also werden — wie in Europa im 19. Jahrhundert — fast nur junge Damen Lehrer und dies häufig auch nur für einige Jahre, oder wenige junge Männer, die es nicht anders können oder wollen.

Und so entsenden wir denn Jahr für Jahr mehr Lehrer nach Übersee, und zwar mit den drei- bis zehnfachen Kosten, wie sie von den Schulvereinen z. Zt. für OKr. aufgewendet werden. Ich bin überzeugt, daß das Problem der OKr. längst gelöst wäre, wenn die Mannesmann-Röhrenwerke oder die BMW es in ihrer Regie hätten. Es ist nämlich zu lösen, wenn auch — seiner komplexen und diffizilen Natur entsprechend — nur nach und nach. Man muß den *circulus vitiosus* an den entscheidenden Stellen aufbrechen und hierfür *investieren:*

Das Gehalt einer deutschen OKr. muß so sein, daß davon eine Familie menschenwürdig leben kann.

Das bedeutet zwar, daß die Schulbeihilfen zu erhöhen sind. Diese *Erhöhungen* werden aber nach einer gewissen Anlaufzeit um mehr als das Doppelte (bis Vierfache) *kompensiert* durch die Einsparungen für Entsandtlehrer.

Ich glaube sicher sein zu dürfen, daß der Zeitpunkt, für unsere Überseeschulen aus dem Lande Lehrer zu gewinnen und das soziale Problem der OKr. zu lösen — beides ist untrennbar miteinander verbunden — günstig ist, und zwar aus folgenden Gründen:

Gründe des Optimismus

1. Das *Ansehen des Lehrers* — als einer der Schlüsselfiguren in allen Entwicklungsländern — hat sich insgesamt im letzten Jahrzehnt stark gehoben. Das öffentliche Bewußtsein wird stark — viel stärker als in Europa — von Lehrern aller Grade geprägt.
2. Das *Ansehen* der Lehrer an *DAS* hat sich mit der Entwicklung und mit der Erhöhung des Prestiges dieser Schulen *gehoben.* Lehrer an einer DAS zu sein, ist ein „Status-Symbol".
3. Die *„Bonner"* geben ein für drüben überzeugendes *Beispiel* dafür, wie es sein könnte, wenn ...
4. Die *wirtschaftlichen Schwierigkeiten* der Entwicklungsländer, unter denen auch viele deutschstämmige Familien leiden, würden manchen den Lehrer-Beruf erstrebenswert erscheinen lassen, wenn eine Familie davon leben könnte.
5. Die zunehmende *Industrialisierung* erhöht den *Bildungsbedarf.* Die Marktlage für Lehrer wird also allgemein günstiger werden.

Es sollte allerdings kein Zweifel darüber bestehen, daß die pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung der neuen Lehrer solide sein müßte. Um diese Voraussetzung zu sichern, muß die gegenwärtige Einrichtung der Seminare in Santiago und Buenos Aires verbessert werden; am besten fände die Ausbildung nur in einer dieser Städte statt.

Das Studium der Ortskräfte

Die Ausbildung sollte nach aller Möglichkeit drei Komplexe umfassen:

1. die staatliche Ausbildung in dem jeweiligen Lande,
2. das begleitende oder auch anschließende Studium im Seminar,
3. 1—1½ Jahre an einer Hochschule der Bundesrepublik.

Diese Ausbildung hätte den wesentlichen und für die Zukunft vielleicht entscheidenden Vorteil, daß unsere AS in einem Mindestmaß autark wären u n d außerdem durch einschränkende Gesetze (Arbeitserlaubnis!) nicht oder nicht entscheidend betroffen werden könnten.

Die *Studien-Stipendien* müssen reichlich bemessen sein; ihre Vergabe darf nicht wie z. Zt. noch nach kleinlichen Gesichtspunkten und nach inquisitiven Vermögens-Recherchen erfolgen. Es ist ja unser Vorteil, wenn möglichst viele den Lehrer-Beruf ergreifen. Bei dieser Rechnung fallen Stipendien überhaupt nicht ins Gewicht.

Die Studierenden müssen schließlich die Möglichkeit haben — *sit venia verbo!* — deutsche Examina abzulegen. Ich halte die bisherige Abstinenz auf diesem Gebiet einerseits für diskriminierend und andererseits für überflüssig, falls sie der Befürchtung entspringt, die jungen Leute könnten dann hierbleiben. Erstens wäre ja das auch kein Unglück, wenn es wirklich einmal geschähe; zweitens aber: Wenn die jungen Lehrer(innen) in ihren Heimatländern ein auskömmliches Gehalt erwartet, dann werden nur sehr wenige nicht zurückkehren *a la querida patria,* dessen dürfen Sie sicher sein.

Warum deutsche Examina

Ich halte die Möglichkeit — wenn es nach mir ginge, den Normalfall! — des hiesigen Examens unter mehreren Gesichtspunkten für wichtig und wohltätig:

a) die zukünftigen OKr. haben damit soz. *„amtlich" die gleiche Befähigung* mit den „Bonnern" nachgewiesen. Ihre — bisher — verdrängten Minderwertigkeitkomplexe samt allen vergiftenden Begleiterscheinungen verlieren sich.

b) Der *Hochmut* einzelner naiver Entsandter braucht nicht erst durch Erfahrungen gedämpft zu werden.

c) Ein solches Examen ist drüben in jeder Hinsicht *Gold wert*. Es ermöglicht den Schulvereinen z. B. eine erhöhte Besoldung für diese Lehrer.

d) Diese Examina *erleichtern* die *Verwendbarkeit* solcher Lehrer auch in anderen Ländern und Kontinenten.

e) Es läge darin — für den schlimmsten der Fälle — für den Lehrer eine *Existenzsicherung*, die ihm die letzten Zweifel nehmen könnte. Er wüßte dann, daß er seinen Beruf auch wirklich an jeder deutschen Schule im Ausland oder Inland ausüben könnte.

Auf diese Weise entstünde — sozusagen aus natürlicher Wurzel und aus der Vernunft der Dinge — ein hochqualifiziertes Auslandslehrerkorps, das in dieser Definition „auch nicht im mindesten mehr stinkt" für den, der sonst bei diesem Begriff sauer und allergisch zugleich reagiert.

Auf die hohe Qualifikation kommt es mir nun allerdings entscheidend an. Ich sehe sie ermöglicht — wenn auch natürlich nicht garantiert! — durch die Zweisprachigkeit der Lehrer, durch die harte Schule der Ausbildung, durch die genaue Kenntnis des Herkunfts-Kontinentes und durch die eineinhalbjährige gründliche Begegnung mit deutsch-europäischer Kultur und Pädagogik.

Durch ein solches Programm würde auch eines der schwierigsten Probleme der AS, das der *Kontinuität*, weitgehend gelöst. In welchem Maße wir durch eine solche Qualifikation und durch die Kontinuität den AS anderer Völker überlegen sein könnten, sei nur am Rande vermerkt. Daß gerade diese Lehrkräfte auch für unsere Goethe-Institute von größtem Wert sein könnten, darauf hinzuweisen möchte ich hier in München doch keinesfalls unterlassen.

Auch Weiterbildung der Gymnasiallehrer

Der Akzent lag bei den OKr. bisher auf den Lehrern der Grund- und Hauptschulen. Nicht zufällig, denn hier liegt einerseits der Hauptbedarf, und andererseits ist die Lösung der pädagogischen und Verwaltungsprobleme bei ihnen am einfachsten. Alles bisher Gesagte gilt sinngemäß auch für die Kindergärtnerinnen.

Grundsätzlich sollte man aber den *„profesor"*, also den gymnasialen Fachlehrer, mit einbeziehen, insbesondere den Naturwissenschaftler, den Mathematiker und den Neusprachler.

Alle für die Lehrer der Haupt- und Grundschulen angeführten Gründe gelten für sie in der gleichen Weise. Hinzu käme aber noch ein gewichtiger Grund: Ein zusätzliches Studium in der Bundesrepublik, und zwar immer unter Einbeziehung der Studien-Seminare, würde sehr dazu beitragen, die sowohl für die Schüler wie

für die deutschen Lehrer schwer zu überwindende Kluft zwischen den Unterrichtsstilen schließen zu helfen, und das in dem Moment, in dem sich die Länder (z. B. Chile) anschicken, das Memorier-System abzuschaffen.

Man mag nun einwenden, ich renne mit meinen Vorschlägen offene Türen ein. Leider scheint das nur so. Man muß zwar dankbar anerkennen, daß das Auswärtige Amt (Min.-Dir. Dr. Werz) einem wesentlichen Teil des Programms, nämlich der Erweiterung und Verbesserung der Seminarausbildung (einschließlich Stipendien und Deutschlandjahr), inzwischen zugestimmt hat. Um ein solches Programm aber glaubwürdig zu machen, sollte so bald wie möglich die gesamte finanzielle, rechtliche und soziale Situation der OKr. entscheidend verbessert und sollten die erforderlichen Haushaltsmittel hierfür bereitgestellt werden. Für mich ist *entscheidend* die *Interdependenz* von angemessener Besoldung und sozialer Sicherung der Ortskräfte, Verbesserung der Ausbildung, Zukunftsicherung durch Examina, Erweiterung der Zahl, Einbeziehung der Männer und Ausdehnung auf die gymnasialen Fachlehrer.

Es wäre auch sehr zu wünschen, daß es den *Fachlehrern nichtdeutscher Herkunft*, insbesondere den Naturwissenschaftlern, ermöglicht würde, sich in der Bundesrepublik wissenschaftlich und methodisch zu vervollkommnen, vorausgesetzt daß sie sprachlich dazu in der Lage sind. Bei ihnen ist zwar in der Regel nicht zu erwarten, daß sie später ihren Unterricht auf Deutsch geben könnten, aber der pädagogische Gewinn für den Unterricht, der positive Einfluß auf den Geist des Kollegiums und der kulturpolitische Effekt können gar nicht überschätzt werden.

Auch bei ihnen müßte sich ein solches Bemühen im Gehalt bemerkbar machen. Es mag hier mancher im stillen den Kopf schütteln, insbesondere die von der Magie der Egalität Faszinierten. Aber — einmal ganz abgesehen von dem Prokrustes-Effekt der Egalität — kann ich hier nur sagen, daß wir bzw. die Schulvereine sehr genau unterscheiden müssen, wenn wir 1.) die Qualität der Ausbildung nach unseren Maßstäben und nach unseren Bedürfnissen in der notwendigen *stimulierenden* Weise honorieren wollen und wenn wir 2.) mit dem Gießkannenprinzip der Besoldung nicht zu endlosen Neuausgaben kommen wollen.

Der Primat der Pädagogik

Meine Damen und Herren, ich habe das Problem der Ortskräfte anfangs vorwiegend aus der Mannesmann/BMW-Optik behandelt und darauf hingewiesen, daß die beschriebene Art der Lösung trotz anfänglicher Mehrausgaben per saldo ein gutes Geschäft wäre. Beiwege habe ich die pädagogischen Aspekte mit hineingebracht. Und ich möchte doch nun noch einmal ausdrücklich konstatieren, daß ich trotz aller finanziellen Vorteile niemals zu einer solchen Lösung raten würde, wenn ich nicht aus eigener Erfahrung, aus langem Nachdenken über das Problem, aus der Diskussion des Problems in der Zentralstelle und aus vielen Zustimmungen von Fachleuten fest davon überzeugt wäre, daß ein solcher Plan sich auch und *gerade* vertreten läßt, wenn man von dem *Primat der Pädagogik in* den DAS ausgeht, den Hubert Klemp auf der letzten Tagung in Hannover mit vollem Recht, wie ich meine, in den Mittelpunkt unserer Überlegungen gerückt hat.

Warnen möchte ich freilich ausdrücklich vor der Annahme, daß deutschsprachige Ortskräfte per se schon gute Lehrer an AS seien. Vielmehr bedürfen sie genauso einer intensiven speziellen Ausbildung, insbesondere in der *Sprachlehrmethodik*, wie ich sie für 90 % aller zu entsendenden Lehrer für unumgänglich nötig halte.

Auswahl und Vorbildung der „Bonner" Lehrer

Ich könnte mir nun vorstellen, daß diejenigen unter Ihnen, die demnächst hinaus möchten, bei meinen bisherigen Ausführungen das Empfinden hatten, ein Fell nach dem anderen schwömme ihnen davon; daß Sie also den Eindruck gewannen, als ob ich Ihre Entsendung überflüssig machen wollte.

Keine Sorge! 1.) sind die Rekrutierungsmöglichkeiten für Ortskräfte-AL z. Zt. leider noch recht begrenzt, 2.) müßte ja das Programm erst anlaufen bzw. sich ausdehnen und 3.) halte auch ich es nach wie vor für richtig, daß sich an jeder wichtigen AS gut ausgebildete, tüchtige Lehrer aus der BR befinden. Ich wiederhole: *Tüchtige, gut ausgebildete, also geeignete Lehrer.*

Kriterien aus der Optik der Gruppen

Diese *Eignung* hat nun freilich je nach der Optik des Vorstandes, des Schulleiters, des Kollegiums, der Schüler, der Eltern, der Botschaft recht verschiedene Hauptmerkmale: Anpassungsfähigkeit und Umgänglichkeit, wissenschaftliches und methodisches Können, Korpsgeist, Freundlichkeit und Güte, verbunden mit Autorität, gesellschaftliche Sicherheit und politischer Takt.

Und ebenso gibt es da bestimmte Eigenschaften, gegen die man besonders *heftige Aversionen* hat: etwa gegen unterschütterliche Standfestigkeit gegenüber Großkopfeten, gegen selbstgewisse Selbständigkeit, Einzelgängerei, Strenge und Unnachgiebigkeit in Sachen Gerechtigkeit, gegen Saloppheit oder politischen Reformeifer.

Ich darf darauf aufmerksam machen, daß in der letzten Aufzählung ausgesprochen *negative Eigenschaften* wie Starrsinn, Faulheit und Unpünktlichkeit, Duckmäuserei, Launenhaftigkeit, Taktlosigkeit noch nicht einmal enthalten waren. Da in den Kultusverwaltungen der Länder Einigkeit darüber besteht, Lehrer mit solchen Eigenschaften — wenn es solche Lehrer überhaupt gibt — keineswegs ins Ausland zu schicken, könnte es sich demzufolge ja sowieso nur um *Lapsus* oder *klimatisch bedingte Mutationen* handeln. Immerhin, ich bin deren ansichtig geworden.

Alles zusammengefaßt: Die Beteiligten sind sich darüber einig, daß die ins Ausland zu entsendenden Lehrer hervorragende Exemplare der Gattung Mensch und der Spezies Lehrer zu sein haben. Insbesondere werden die aus den 20er Jahren stammenden Beschreibungen nicht müde, den Katalog der virtutes in diesem Sinne zu umschreiben. Der Schmidt-Boelitz („Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland", 1928) ist voll davon, und selbst in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" finden sich 1960 noch Wendungen wie: „Er muß sich immer bewußt sein, daß er im Blickpunkt der Öffentlichkeit steht durch sein Tun und seine Wesensart. Nur so kann er ein guter Botschafter seines Landes sein."

Und so kommt es dann zu der bekannten *Erwartungshaltung* der „Kunden" und den peinlichen Diskrepanzen zwischen der zugedachten Rolle und dem Leben.

Meine Damen und Herren, ich kann hier nur berlinisch sagen: „Mensch, bleib auf'm Teppich!" oder Sie an Goethes Einsicht erinnern: Daß der Mensch mit seinen Vorzügen auch seine komplementären negativen Entsprechungen notwenigerweise aufbaue. Wenn überhaupt nur Vorzüge da sind!

Und so werde ich mich also hüten, ein Monument vor Ihnen aufzubauen, das doch nur ein Popanz wäre. Übrigens sind die Lehrer nicht ganz unschuldig daran, daß die Öffentlichkeit ihnen die Rolle des idealen Vorbildes nahelegt!

Das heißt also, daß ich eine Summierung von idealen Eigenschaften für sinnlos halte, weil sie nirgends und niemals auch nur annähernd eine Entsprechung in den Realitäten des Lebens hat. Man könnte ebensogut vom Pfarrer verlangen, daß ein Ruch von Heiligkeit von ihm auszugehen habe.

Meine Kriterien

Das heißt nun freilich nicht, daß es gar keine positive oder negative Auswahlkriterien gäbe. Ich will sie nennen: Zuverlässigkeit, besondere fachliche Tüchtigkeit und erwiesene Leistung zum mindesten auf *einem Gebiet*, Mitteilungsgabe und -lust, Verständnis, Verträglichkeit, Improvisationsgabe, Interessiertheit, Fleiß und Belastbarkeit, sprachliche Begabung, diese alle freilich in verschiedenen Graden; aber es sollte doch wohl keine ganz fehlen.

Die jetzt folgenden sollten im Kollektiv des Kollegiums — wie Sonnenflecken im Laub des Baumes — vertreten sein: Die Gabe der freien Rede, Musikalität, schauspielerisches Talent, sportliches Können, Organisationsgabe, Humor. Es sind gewissermaßen opera superrogativa.

Negative Kriterien

Wer ist nun ungeeignet?

Ganz gewiß die Kohlhaasen und introvertierten Schwärmer und Systemgläubigen, die unduldsamen Missionare aller Religionen und Ersatzreligionen, die Misanthropen, die Intriganten und Cliquenführer. Für ungeeignet halte ich auch die Pseudo-Idealisten, die auf dem Kothurn der Demokratisierung einherstelzen und für mich eine Neuausgabe derer darstellen, die am deutschen Wesen die Welt genesen lassen wollten. Ich weiß aber von diesen Ideologen sehr wohl diejenigen zu unterscheiden, die innerhalb der Schulen und Schulvereine darum bemüht sind, Herrschaftsstrukturen abzubauen, die noch Metternichschen Geist atmen.

Mit von Dünkel erfüllten Philologen hat man es — ebenso wie mit ressentimentgeplagten Lehrern — anfangs zwar schwer, aber sie sind heilbar, wenn sie im Kollegium nicht in zu großen Mengen auftreten. Der Heilungsprozeß dauert i. a. ein halbes Jahr und verläuft in Schüben. Von Liebesunglück gebeizte Damen oder Herren sollten nicht ins Ausland geben. Sie werden zu schnell gar, und das geht dann häufig nicht gut. Nun gibt es freilich eine Schwierigkeit bei der Diagnose: Wer hier geeignet ist, braucht es noch lange nicht im Ausland zu sein und umgekehrt. Es gibt da recht merkwürdige und manchmal erstaunliche

Entwicklungen, im guten wie im schlechten. Dennoch bin ich einigermaßen sicher, daß die Beachtung der eben gegebenen Merkmale gewisse Garantien bietet.

Es ist mir eine Ehre und Freude, bei dieser Gelegenheit sagen zu dürfen, daß die Beurteilungen in den uns durch die bayerische Unterrichtsverwaltung übermittelten Bewerbungen besonders klar, eingehend und aufschlußreich sind. Ich glaube, als alter Fuhrmann hierüber ein Urteil abgeben zu dürfen.

Notwendigkeit der Vorbildung

Aber dennoch geschieht es immer wieder, daß auch fähige und gut beurteilte Lehrer am Anfang — und das kann ein Jahr sein! — ziemlich hilflos ihrer Aufgabe gegenüber stehen, und zwar deshalb, weil sie auf sie durchaus nicht *vorbereitet* waren. Und so ist es seit vielen Jahren.

Meine Damen und Herren, es ist deprimierend, in den Veröffentlichungen zum Auslandsschulwesen der letzten 50 Jahre immer wieder auf die gleichen Klagen stoßen zu müssen: Keine zureichenden Lehr- und Lernmittel, keine angemessene Vorbildung der Lehrer; diskriminierende Arbeitsbedingungen. Deprimierend deshalb, weil die Diskrepanz zwischen den unendlichen Mühen von zwei Lehrergenerationen und der Nicht-Beachtung durch die Verantwortlichen in ihrer Auswirkung nur mit der Situation des Sisyphus zu vergleichen ist.

Die Besoldungs- und soziale Lage hat sich, nicht zuletzt durch den Druck der Verbände, der KMK und die Mithilfe des Auswärtigen Amtes, in den letzten Jahren erheblich gebessert, wenn auch Vergleiche mit anderen Auslandsbeamten immer noch und ohne daß es hierfür einleuchtende Gründe gäbe, zu Ungunsten der Auslandslehrer ausfallen.

Hinsichtlich der *Lehr- und Lernmittel* hat das Mannesmann-BMW-Prinzip versagt. Kein Markt!, um dies mit einem Wort zu erklären. Aber auch hier beginnen sich Silberstreifen zu zeigen. Die Lernmittel sind aber hier nicht mein Thema, sondern die Lehrer, genauer: deren Vorbereitung.

Die *Vorbereitung* der Lehrer ist, so verdienstlich ohne alle Zweifel die Sonnenberg-Kurse waren, schlechthin unzureichend. Ich wage zu behaupten, auch wenn mir dies hier in München nicht viel Freunde einbringt, daß wir weiter wären, wenn es ein *Bundes-Kultusministerium* gäbe. (Indem ich das verruchte Wort ausspreche, fühle ich wie jemand, der eine gräßliche Lästerung in den Weltenraum hinausschreit.) Ich meine deshalb, wir wären weiter, weil bei einer ca. *vierteljährlichen Vorbereitung*, wie ich sie für dringend erforderlich halte, die Fragen der Beurlaubung, der Auswahl, der Finanzierung usw. durch eine Bundeseinrichtung leichter zu lösen gewesen wären als durch komplizierte und langwierige Verhandlungen zwischen Auswärtigem Amt, den Ländern, dem Finanzministerium und vielleicht noch dem Innenministerium, vorausgesetzt daß alle vier Partner überhaupt von der Notwendigkeit einer Vorbereitung zu überzeugen wären. Ein indirekter Beweis für die Richtigkeit meiner Behauptung liegt übrigens darin, daß das Goethe-Institut sowohl wie das BMZ die Frage der Vorbereitung ihrer Spezialisten ziemlich schnell und befriedigend gelöst haben. Sicherlich lag die Bedürfnisanspannung hier deutlicher zutage als an den Auslandsschulen, denn schließlich haben die Lehrer ja ihr Metier gelernt; sie brauchten, wie es schien, nur einen Transfer vorzunehmen, was immer das sein mag. Und die meisten

fummelten sich im Laufe des ersten Jahres ja auch ziemlich zurecht. Wer sollte alle ihre Fehlleistungen schon sammeln und in der Öffentlichkeit kritisieren. Die Kinder mußten es eben aushalten.

Die Schulmeister und noch mehr die Schulleiter behalfen sich mit arbeitsaufwendigen Ersatzlösungen und führten laute und bewegliche Klage, aber wer hätte schon jemals viel auf deren Klagen gegeben? Überdies, die Schulen hatten und haben ja einen guten Ruf; wozu also die Querelen! Ad acta! Und so stehen die Dinge heute wie vor 50 Jahren.

Meine Damen und Herren, ich benutze mit Eifer, mit Ingrimm und Freude diese Gelegenheit, um alle Verantwortlichen, insbesondere die Herren Kultusminister, Finanzminister und die Herren des Auswärtigen Amtes zu beschwören, den *Robinson*-Lehrer, der immer wieder alle Erfindungen der Sprachvermittlungskunst noch einmal für sich machen muß, zu *liquidieren* und statt dessen den an sich hochqualifizierten Fachmann auf seine neue Aufgabe zweckentsprechend vorzubereiten.

Dieses Problem ist an den sogenannten Expertenschulen natürlich nicht so dringlich. Aber umso mehr für die 80 % unserer neuen Lehrer an den anderen Schulen, für die Robinsons also. Leider stimmt aber das Robinson-Bild nur zur Hälfte. Es täuscht darüber hinweg, daß es viele Nicht-Robinsons gibt, die nie dazu kommen, ein Feuer zu entfachen; die zwar getreue Arbeiter im Weingarten des Herrn zu sein vermöchten, die aber nun einmal dieser besonderen — und allgemein nicht zu fordernden — Erfindungsgabe oder solchen methodischen Talents ermangeln.

Art der Vorbildung

Was braucht der neue Lehrer an einer Begegnungsschule an Vorbereitung?

Zweierlei vor allem: Unterweisung und Information. Wenn jemand hierauf erwiderte, die letztere könne er sich zur Not selbst besorgen, so würde ich ihm zum Teil recht geben, aber eben nur zum Teil. Erstens gibt es eine Menge von Zusammenhängen, die besser mündlich tradiert werden, und zweitens sind die Informationen zum Teil so speziell — insbesondere im regionalen Sinne — und aktuell bezogen, daß ihre Veröffentlichung umständlich, kostspielig und doch im Augenblick des Erscheinens überholt wäre, so daß man hier der lebendigen und unmittelbaren Kommunikation den Vorzug geben muß.

Wenn ein Lehrer zum zweiten Punkt, der Unterweisung, dem methodischen Training, sagte: nach drei Jahren Studium, nach zwei Examina und — sagen wir — fünf Jahren Praxis glaube er, allen weiteren Anforderungen aus eigener Kraft gewachsen zu sein, so mag dies seinem Selbstbewußtsein zwar Ehre machen, würde mich aber an seiner grundsätzlichen Eignung zweifeln lassen. Es sind das oft die gleichen Kollegen, die einen Unterrichtsbesuch ihres Schulleiters, der ja zu dessen Pflichten gehört, als Ausdruck des Mißtrauens und als einen Einbruch in den geheiligten Bezirk ihrer *methodischen Freiheit* betrachten. Es gibt wohl nicht viele Begriffe, mit denen in der Auslandsschule soviel Mißbrauch getrieben wurde, wie mit der „Methodenfreiheit". Wenn sie in der Spracharbeit der Auslandsschule der Narrenfreiheit nur nicht zum Verwechseln ähnlich wäre! Und wenn das

Nebeneinander von mehreren — z. T. selbstgebastelten! — Methoden nicht so verheerende Folgen für die Schüler — die Opfer — hätte!

Meine Behauptung ist: Ein Lehrer, der in Theorie und Praxis nicht gründlich auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache vorbereitet wurde, kann gar keine Methode hierfür haben. Er bedarf also der Unterweisung.

Welchem Grundbuchrichter mutet man zu, von einem Tag zum anderen einen Strafprozeß zu übernehmen? Welchem Augenarzt, von einem Tag zum anderen eine Lungenoperation durchzuführen? Obwohl der eine doch Jura und der andere Medizin studiert haben!

Bei den Auslandslehrern aber geschieht dergleichen seit Generationen, und dieses von Jahr zu Jahr, von Ort zu Ort sich wiederholende unsystematische Sammeln von Erfahrungen, deren Erfolg im Einzelfall durchaus ungewiß bleibt und kostet die Bundesrepublik für jeden neuen Lehrer im 1. Jahr ca. *50 000 DM*. Ein sehr schlechtes Geschäft, meine ich; unter pädagogischen Gesichtspunkten aber, und das sind ja hier die ausschlaggebenden, ist diese stupide Wiederholung eben eine deprimierende, eine niederschmetternde Erfahrung. Und *deshalb* muß zu der Information die Unterweisung und Einübung in seminarähnlicher Form hinzukommen, und zwar so konkret und praktisch wie möglich.

3 Möglichkeiten der Vorbildung

Hierfür gäbe es theoretisch *drei Möglichkeiten.*

1. Das *Mentoren-System.* Die Einführung und Einübung erfolgt am Ort der neuen Tätigkeit durch einen versierten Methodiker (wenn vorhanden!). Also Hospitations- und Parallelunterricht und Auswertung. Die Vorzüge des Systems sind die starke Motivation infolge der Schwierigkeiten des „Neuen", die Praxisnähe und die individuelle Betreuung und Anpassung. Die Nachteile: die Abhängigkeit von den personellen Zufälligkeiten der betr. Schule, die Isoliertheit der Betreuung, der inhaltlich und zeitlich enge Rahmen und nicht zuletzt die vergleichsweise hohen Kosten (bei durchschnittlich 5 Entlastungsstunden pro neuen Lehrer ca. 1,8 Mio. DM).

   Dieses System könnte mit allen Vorzügen und Nachteilen von heute auf morgen angewandt werden.

2. Für besser halte ich den systematisch aufgebauten Lehrgang von ca. 10—12 Wochen Dauer. Unter der Annahme, daß von ca. 300 jährlich neu zu Entsendenden ca. 200 einer solchen Einführung bedürfen, könnten 4 Lehrgänge zu 50 Teilnehmer aufeinander folgen. Großstadtnähe und pädagogische Hochschule und Klassen für Kinder von Gastarbeitern wären sehr vorteilhaft. Die Hälfte der Zeit wäre der Linguistik und Methodik des Sprachunterrichts zu widmen, die andere Hälfte der Information und Einübung der Sprache des neuen Landes. Die Ehefrau des Lehrers sollte 14 Tage teilnehmen. Sie hat es im ersten Jahr menschlich schwerer als der Mann. Die Gesamtkosten betragen ca. 1,4 Mio. DM.

3. Eine weitere Möglichkeit wäre ein Hochschulsemester, vorausgesetzt daß es genügend praxisnahe angelegt wäre. Die Einrichtung eines Lehrstuhls für Auslandspädagogik in Oldenburg i. O. ist eine sehr schöne Sache, aber in unserem Problem hilft sie uns so noch nicht weiter.

Angesichts der geringen Beweglichkeit unseres akademischen Systems scheint mir aber der Rückgriff auf die 3. Möglichkeit illusionär zu sein.

Ich würde also dem konzentrierten 10-Wochen-Lehrgang den Vorzug geben. Seine Hauptschwierigkeit liegt darin, daß jährlich 200 Lehrer 10 Wochen aus dem Unterricht herausgelöst werden müßten. Das würde zwar nur jeweils 1 Lehrer pro ca. 2000 in der Bundesrepublik betreffen, aber jeden Schulleiter, viele Schulräte und manchen Kultusminister *graust* es vor dem Protestgeschrei der sowieso schon über Unterrichtsausfall verärgerten Eltern so sehr, daß sie vermutlich der Stütze eines starken Öffentlichkeitsdruckes bedürfen, um für eine solche Beurlaubung mit oder ohne Bezüge stark genug zu sein. Mit Genugtuung darf man feststellen, daß die deutsche Publizistik sich in den letzten Jahren intensiver, inhaltsreicher und hilfreicher mit den Auslandsschulen beschäftigt hat als in früheren Jahren. Und so will ich also von der Hoffnung nicht lassen, daß es doch noch zu einer Lösung der Vernunft kommt. Wenn diese Hoffnung aber tröge, so bliebe m. E. nur der erste Weg, das Mentorensystem, überall dort, wo die personellen Voraussetzungen hierfür vorliegen. Leider sind solche Mentoren — methodologisch hervorragende Fachleute — nicht so zahlreich, wie es notwendig wäre. Deshalb müßte man wünschen, daß solche Instruktoren bis zu einem Zeitraum von ca. 10 Jahren für diese besonders wichtige Aufgabe beurlaubt würden. Ich will aber hier ausdrücklich hinzufügen, daß ich eine solche Verlängerung der Beurlaubung ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Schule und des *Unterrichtsinteresses* sehe. Im übrigen halte ich persönlich die Vereinbarungen über die Zeitdauer der Beurlaubungen und ihre flexible Handhabung durch die Länder für durchaus hinreichend und angemessen.

Das quantitative Problem

Die Anwendung des Mentorensystems würde aber — abgesehen von den Kosten — einen Mehrbedarf von *30 bis 40* Lehrern (zum Besetzen der Entlastungsstunden) bedeuten.

Welches Problem hiermit — und überhaupt mit dem *Wachstum* unserer Auslandsschulen — aufgeworfen ist, wird Ihnen sofort klar, wenn ich Ihnen mitteile, daß vor kurzem ein großes und durchaus kooperatives Bundesland uns mitteilte, daß z. Zt. *weitere Lehrer erst wieder beurlaubt* werden könnten, *wenn alte zurückkämen.* Und wenn ich dann noch hinzufüge, daß auf vielen Freistellungen zu lesen ist, „nicht vor dem 1. 9. 1970 oder sogar 1. 3. 1971", so wird Ihnen deutlich, daß neben dem qualitativen Problem der Eignung und der Vorbildung auch das quantitative sehr brennend ist.

Zwar sollte man annehmen, daß die Bundesrepublik in der Lage sein müßte, ein bißchen mehr als 0,3 % ihres Lehrerbestandes für die Auslandsschulen freizustellen (Frankreich!), aber in der Praxis fällt es offenbar sehr schwer, Bundesinteressen gegenüber kommunalen oder Länderinteressen den Vorrang zu geben. Daß in dieser Situation für uns, die wir den dringenden Bedarf der Auslandsschulen befriedigen sollen, der Gedanke einer *„AL-Stammabteilung"* keineswegs etwas Erschreckendes hat, diese kleine Zeitzünder-Bombe möchte ich doch noch „in den Raum stellen".

Welche eminente Wichtigkeit unter diesem quantitativen Gesichtspunkt der Ausbildung von Ortskräften zukommt, dürfte durch die eben angefügte Mitteilung der Kultusverwaltung noch deutlicher geworden sein.

Die Optik des Lehrers

Meine Damen und Herren, ich glaube, für mich in Anspruch nehmen zu dürfen, daß ich Sie mit historischen Ableitungen und themafernen sogenannten grundsätzlichen Erörterungen nicht sonderlich behelligt, sondern Sie an den gegenwärtigen Problemen beteiligt habe. Es ist oft genug dargelegt worden, wozu Auslandsschulen gut sind und wieso man also Lehrer brauche. Hier kam es mir darauf an, mit Ihnen zu durchdenken, wie wir den Auslandsschulen gute Lehrer geben. Denn darüber sind wir uns ja wohl einig:

Die Auslandsschulen — und damit unser Ruf — sind so gut, wie ihre Lehrer sind.

Ich möchte aber — zum Schluß — die Optik umdrehen und den „Auslandslehrer heute" unter dem Gesichtswinkel des Auslandslehrers betrachten. Ich verzichte darauf, die — häufig sehr komplexe — Motivierung des Auslandslehrers zu analysieren. Ich beschränke mich darauf, hinsichtlich des *subjektiven Rollenverständnisses* zwei Aspekte anzusprechen, die mir unter dem Stichwort „heute" einer besonderen Beachtung zu bedürfen scheinen, und zwar besonders im Hinblick auf *junge Auslandslehrer.*

Nüchternheit

Es ist dies erstens die für manche Beobachter schockierende, ich möchte aber lieber sagen entwaffnende *Nüchternheit,* unter der junge Auslandslehrer ihre Tätigkeit und die Besoldung sehen. Schockierend für den, der immer noch den vom sogenannten Idealismus sich nährenden Zupfgeigenhansel Kolonie-Feste arrangieren sehen möchte. Entwaffnend, wenn man sich bemüht, die Dinge ohne Überbau-Brille zu sehen, indem man etwa fragt: Was soll eigentlich im Jahre 1970, fast eine Generation nach dem verlogensten nationalen Phrasendrusch unserer Geschichte, einen jungen, studierten Menschen veranlassen, zugunsten der Kulturpolitik der BRD auf Arbeitsbedingungen zu verzichten, wie sie anderen mit ähnlicher oder gleicher Qualifikation zugestanden werden?

Selbstbewußtsein und Respektimmunität

Es ist zweitens das *Selbstbewußtsein* bzw. die *Respektimmunität,* mit dem (der) diese Generation den Schulvorständen, aber auch den Schulleitern, ja sogar S. M. dem Herrn Botschafter entgegentritt. Um „Früher — heute" recht deutlich zu machen, zitiere ich aus dem Aufsatz von W. Koethke „Anforderungen an den deutschen Auslandslehrer" (Schmidt/Boelitz S. 589): „Sein (i. e. des Schulvereins) Vorsitzender zeichnet die Verträge, schreibt Führungszeugnisse, berichtet ans Auswärtige Amt, bearbeitet das Unterstützungsgesuch, bespricht den Lehrplan, überwacht den Stundenplan und wohnt der Abschlußprüfung als Mitglied des Prüfungsausschusses bei." Das ist ja wohl vorbei?

Zu diesem Text gehörte der *abhängige, einflußlose,* schlecht bezahlte, um die Vertragsverlängerung bangende, zu Verbeugungen bereite und im stillen oder offen manchmal mißachtete Schulmeister, der schutzlose Angestellte, der sicherlich ein anderes Rollenverständnis hatte als der heutige Junglehrer.

Der gesellschaftliche Wandel, aber auch die Akzentverschiebung in der Bewertung des Sektors Bildung, sind evident. Ebenso evident ist aber für den Kenner, daß hier verschiedene Entwicklungsstufen des gesellschaftlichen Bewußtseins, fast möchte man sagen das 19. und 20. Jahrhundert, zusammenstoßen. Es ist fast unvermeidlich, daß es hier zu Konflikten kommt. Da Konflikte unserem Leben zugehörige Bestandteile sind, besteht kein Anlaß zur Panik. Spannungen sind im allgemeinen sogar fruchtbar, wenn sie nicht zum Zerreißen oder zur Lähmung führen. Und ich möchte doch darauf hinweisen, daß — als Ergebnis solcher Spannungen — in den letzten 20 Jahren durch die geduldige, zielvolle und auch energische Arbeit und Einflußnahme des AA und des ASA der KMK in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden Richtlinien und Satzungen entstanden sind, die durchaus praktikabel sind und weitgehend modernen gesellschaftlichen und politischen Anschauungen entsprechen.

Soweit diese verbesserungsbedürftig sind oder soweit die Wirklichkeit ihnen nicht entspricht, ist es m. E. *legitim, Änderungen* anzustreben. Für *nicht legitim* halte ich es, wenn solche Auseinandersetzungen in die *Öffentlichkeit* des Gastlandes hineingetragen werden. Und wenn ich vorhin den *Primat der Pädagogik* wiederholt erwähnt habe, so möchte ich doch daran erinnern, daß ich diesen Primat auf den *Raum der Schule* beziehe. Im übrigen gilt, solange die politische Grundstruktur unserer Welt so ist, wie sie ist, der *Primat der Politik,* oder um es konkret zu sagen: Ein Lehrer hat sich aller Äußerungen oder Tätigkeiten zu enthalten, die die Beziehungen der Bundesrepublik zu dem Lande trüben könnten.

Wenn andererseits freilich das autokrate Gehabe eines Schulherrn, verbunden mit Eingriffen in den pädagogischen Bereich der Schule (Versetzungen, Aufnahme, Entlassungen), einen bestimmten Pegelstand übersteigt, dann wäre die umgekehrte Frage zu stellen, nämlich ob die BRD es sich leisten kann und soll, eine solche Schule weiter zu unterstützen. Denn schließlich muß „man" — nämlich die Schule, die Eltern, die Lehrer, die Öffentlichkeit — das innere Leben unserer Schulen, in einem Mindestmaß mit der *Bundesrepublik Deutschland identifizieren* können. Mit dem inneren Leben meine ich nicht nur den Unterricht, sondern auch die menschliche Atmosphäre, die soziale Gerechtigkeit und die Gerechtigkeit schlechthin, die Freiheit der Gedanken und des Wortes, das *demokratische Zusammenspiel* aller den Schulorganismus tragenden Kräfte.

Erwartungen

Meine Damen und Herren, ich habe gefunden, daß dort, wo eine solche Atmosphäre von den Hauptbeteiligten ernsthaft und klar erkennbar angestrebt wird, die Lehrer, und zwar auch die jungen kritisch-nüchternen, zu Leistungen bereit sind, die weit über ihr Soll hinausgehen. Solche Schulen haben eine fast unwiderstehliche pädagogische und kulturpolitische *Wirksamkeit.* Sie sind eben gesund. Solche Gesundheit kommt freilich nicht von selbst; sie ist ja Kultur im höchsten Sinne des Wortes, und Kultur heißt unermüdliche Pflege und Mühe, gesteuert von Intelligenz und Vernunft.

Obwohl die Arbeit unserer Lehrer schwer ist, obwohl sie sich häufig völlig umstellen müssen, obwohl familiäre Sorgen durch Krankheit und durch die Schwierigkeiten der Kinder nie ausbleiben, obwohl die klimatische Umstellung sie am Anfang manchmal schwer mitnimmt, bin ich völlig sicher, daß sie auch heute zu Mitarbeit und zu *hervorragenden Leistungen* fähig und willens sind, *wenn* sie das Gefühl haben dürfen, gerecht behandelt zu werden, wenn man ihnen die richtigen Arbeitsgeräte gibt und eine effiziente Arbeitstechnik vermittelt und wenn sie, bezogen auf das Ganze, nach einigen Wochen und Monaten sich sagen dürfen:

Por Dios, que vale la pena!

„Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens" 2. Teil

Kaum ein halbes Jahr nach Erscheinen des 1. Teiles der „Bibliographie" legt uns Karl Heinz Dettke den ums Doppelte umfangreicheren 2. Teil vor. Das ist ein hervorragendes Beispiel dessen, was Eigeninitiative vermag, nachdem das Tauziehen um eine Herausgabe der „Bibliographie" im innerdeutschen Bereich ergebnislos verlaufen war.

Dieser 2. Teil ist mit seinen 304 Seiten und 4540 Titeln der bisher umfangreichste — der 1. Teil hatte 133 Seiten und 1575 Hinweise. Zeitlich umschloß dieser 1. Teil die Jahre von 1871 bis 1918, während der zweite sich anschließt mit dem Zeitraum von 1919 bis 1945. In ihm zeigen die Auswirkungen der Friedensverträge des Ersten Weltkrieges einschneidende und tiefgreifende Veränderungen auch für den Bereich deutscher Schularbeit im Ausland. War die Arbeit am 1. Teil der „Bibliographie" erschwert durch mühsames Zusammensuchen sporadisch vorhandener Nachrichten und Berichte, so konnte der Herausgeber im 2. Teil viel mehr auf systematische Veröffentlichungen zurückgreifen. Bibliotheken, Veröffenlichungen des Börsenvereins und Zeitschriften haben für diesen Zeitraum auch die Ergebnisse deutscher Schularbeit im Ausland wesentlich vollständiger bewahren können. Regelmäßige Berichterstattung brachten die Zeitschriften „Deutsches Schulwesen im Ausland", „Die deutsche Schule im Ausland" (ab 1939 „Der deutsche Erzieher im Ausland") und „Der Auslandsdeutsche". Zusammenfassende Darstellung erfuhr die deutsche Schularbeit draußen in den Sammelwerken von Schmidt-Boelitz und Boelitz-Südhoff. — Das den Einzeltiteln angefügte Orts- und Länderverzeichnis zeigt im Vergleich zu dem des 1. Teiles der „Bibliographie" die räumlichen Verschiebungen und veränderten Schwerpunktbildungen deutscher Auslandsschularbeit in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen.

Es ist zu wünschen, daß Karl Heinz Dettkes Werk mit der Fülle der Hinweise genutzt wird von all denen, die den Aspekten deutscher Kulturarbeit im Ausland mit ihrem Hauptschwerpunkt Auslandsschule forschend nachgehen, von denen, die Einzelauskünfte verschiedenster Art suchen, aber auch denen, die aus der Vielfalt der Titel sich rückblickend bestimmter Fakten erinnern und dabei erkennen möchten, was richtungweisend und bleibend war im flüchtigen Ablauf des Geschehens.

Bleibt schließlich der Dank an den Herausgeber der „Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens", die so oder so kommen mußte, weil sie notwendig ist.

Wir freuen uns, daß nach mühseligem Anfang ihr Erscheinen sich beschleunigen ließ und daß als Krönung des Bemühens ihr vorläufiger Abschluß zu erwarten steht.

(Weitere Daten und Hinweise siehe Heft 7—8/69, Seite 201—202)

R. Schröter

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Zur Lehrmittelversorgung

Das Referat 5 der Zentralstelle, verantwortlich für die Lehrmittelversorgung, wird den Auslandsschulen bisher vorwiegend als „Streicherbrigade" erschienen sein, weil es die undankbare Aufgabe hatte, die kostspieligen Lehrmittelanforderungen den viel zu geringen Mitteln anzupassen.

Der finanzielle Rahmen der „Lehrmittelversorgung" ist leider viel enger, als gewöhnlich angenommen wird. Mitverantwortlich für die Fehleinschätzung ist vermutlich, daß oft Zahlen über die Gesamtausgaben für das Auslandsschulwesen veröffentlicht wurden, nicht jedoch die Einzeletats. So nannte das Schulreferat des Auswärtigen Amtes in der Mitteilung „Die Aufgaben der Zentralstelle" (Heft 3/69 dieser Zeitschrift) 96 Mill. DM als veranschlagte Gesamtausgabe für 1969.

Es erscheint notwendig, dieser wahrlich eindrucksvollen Summe einige andere Zahlen gegenüberzustellen:

Für die Lehrmittelversorgung stehen 1969 2,8 Mill. DM zur Verfügung. Von dieser Summe sind auch die Ausgaben für Fracht, Verpackung, Mehrwertsteuer und Zeitschriften zu bestreiten. Der verbleibende Nettobetrag steht nun nicht etwa allein den ca. 260 im Auslandsschulverzeichnis aufgeführten Schulen zur Verfügung; vielmehr müssen damit auch noch ca. 700 andere Antragsteller versorgt werden.

Es dürfte einleuchten, daß die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen angesichts dieser Verhältnisse viele berechtigte Wünsche nicht erfüllen kann. Oft ist das Ausmaß der notwendigen Kürzungen so groß, daß willkürliche Streichungen nicht ausbleiben können.

Da sich die Haushaltsmittel kurzfristig nicht erhöhen lassen, hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nach einem anderen Weg gesucht, die Lehrmittelversorgung sinnvoller zu gestalten. Mit Rundschreiben vom 15. 8. 1969 wurde eine Neuregelung eingeführt (Rundschreiben siehe unten). Jede Schule ist informiert worden, mit welcher Summe sie 1970 für den normalen Ergänzungsbedarf an Lehr- und Lernmitteln rechnen kann. Auf diese Weise erhält jede Schule selbst die Möglichkeit, eine Auswahl nach Dringlichkeit zu treffen, und die willkürlichen Streichungen durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden vermieden.

Besteht bei einer Schule aus besonderen Ursachen ein einmaliger, beträchtlicher Sonderbedarf, so kann eine zusätzliche Summe beantragt werden (Einzelheiten siehe Rundschreiben). Das Referat 5 erwartet mit sorgenvoller Spannung die Reaktion der Schulen in diesem Punkte und richtet einen eindringlichen Appell an alle, die Antragsmöglichkeit nicht zu mißbrauchen. Anträge sollten auf wirklich wichtige und dringliche Sonderfälle beschränkt bleiben. Andernfalls droht Gefahr, daß das Referat in einer Papierflut ertrinkt und mit der Erledigung der

Anforderungen weiter in Verzug gerät. Eine Verbesserung der Lehrmittelversorgung läßt sich jedoch nur erreichen, wenn die Schulen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weiter das Verständnis entgegenbringen, das in den vergangenen Monaten dankbar registriert werden konnte.

In diesem Zusammenhang soll auch darauf hingewiesen werden, daß das Referat 5 nicht nur mit Streichungen und Rationalisierungsmaßnahmen beschäftigt ist, sondern sich auch für die Bereitstellung größerer Mittel einsetzt. Dabei kann die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf die Unterstützung des Auswärtigen Amtes rechnen. Jedoch läßt sich eine Verbesserung nicht von heute auf morgen erreichen, sondern frühestens in 1 bis 2 Jahren.

Das Merkblatt vom 1. 2. 1969 (siehe Heft 4/69) hat in einem Punkte nicht vorhergesehene Konsequenzen gehabt, und zwar dadurch, daß es als Anforderungsgruppe 1) Mobiliar nannte. Hierzu wird darauf hingewiesen, daß für Möbelanforderungen besondere Bestimmungen gelten. Ihnen muß in jedem Falle eine Aufstellung der Kosten, die bei Beschaffung im Gastland entstünden, sowie eine Stellungnahme der Botschaft beigefügt werden.

Mitunter sind es nur Kleinigkeiten, aus Gedankenlosigkeit geboren, die erhebliche Belastungen zur Folge haben. So hatte z. B. eine Schule bei ihrer Anforderung in der Gruppe „Naturwissenschaftliche Unterrichtsmittel" ihre Wünsche nicht nach Firmen geordnet, sondern bunt durcheinander gemischt. In diesem Falle mußten also vor Einholung eines Angebots in zeitraubender, überflüssiger Arbeit physikalische Geräte nach Firmen geordnet werden.

Das Merkblatt vom 1. 2. 1969 (s. Heft 4/69) und das nachstehend abgedruckte Rundschreiben vom 15. 8. 1969 haben als Hauptziel, die Lehrmittelanforderungen inhaltlich und formell den personellen und materiellen Möglichkeiten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen anzupassen. Eine genaue Beachtung liegt im wohlverstandenen Interesse der Schulen.

Rundschreiben vom 15. 8. 1969

Mit diesem Rundschreiben wird die Lehrmittelversorgung grundsätzlich neu geregelt. Bisher forderten die Schulen ein Vielfaches von dem an, was ihnen bewilligt werden konnte. Die überhöhten Anforderungen machten so beträchtliche Streichungen erforderlich, daß willkürlich erscheinende Kürzungen nicht zu vermeiden waren. Mit der Neuregelung erhalten die Schulen die Möglichkeit, im Rahmen einer von der Zentralstelle festgelegten Summe selbst eine Auswahl nach Dringlichkeit zu treffen.

Das neue Verfahren gilt zunächst für ein Jahr und wird dann überprüft.
Für 1970 sind die folgenden Punkte zu beachten:

1. Bei Anforderungen von Lehr- und Lernmitteln ist künftig zwischen üblichem Ergänzungsbedarf und außerordentlichem Bedarf zu unterscheiden. Als außerordentlicher Bedarf gilt einmaliger, beträchtlicher Bedarf aus besonderen Ursachen.
2. Die oben genannte Schule kann im Jahre 1970 für den Ergänzungsbedarf an Lehr- und Lernmitteln voraussichtlich mit einer Summe von bis zu DM ..... rechnen. Diese Summe darf bei der Anforderung nach dem Merkblatt vom

1. 2. 1969 nicht überschritten werden. Für den Fall jedoch, daß ein Teil des Angeforderten nicht geliefert werden kann, wird empfohlen, am Schluß der Anforderung besonders gekennzeichnete Ersatzwünsche anzugeben. Den Anforderungen sind aktuelle Kataloge und gültige Preislisten zugrundezulegen. Falls noch Unterlagen benötigt werden, wird gebeten, diese direkt bei den einschlägigen Firmen anzufordern. Firmenanschriften können bei der Zentralstelle und beim Deutschen Lehrmittelverband, Schlüchtern, erfragt werden.

3. Bei außerordentlichem Bedarf (siehe Ziffer 1), der aus Mitteln des Haushaltsjahres 1970 gedeckt werden soll, kann eine zusätzliche Bewilligungssumme beantragt werden. Die „zusätzliche Bewilligungssumme für außergewöhnlichen Bedarf" muß bis zum *1. 11. 1969* bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beantragt werden. Im Antrag sollen die gewünschte Summe und ihr Verwendungszweck genannt sowie eine eingehende Begründung gegeben werden.

   Angesichts der geringen Haushaltsmittel wird die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Anträge unter Anlegung strenger Maßstäbe prüfen und ihre Entscheidung noch vor Ende 1969 mitteilen.

   Schulen, denen eine „zusätzliche Bewilligungssumme für außerordentlichen Bedarf" genehmigt wird, sollen dann die Gegenstände des außerordentlichen Bedarfs gleichzeitig mit dem Ergänzungsbedarf zum 1. 2. oder 1. 6. 1970 anfordern.

4. Zu diesen Terminen, die durch das Merkblatt vom 1. 2. 1969 festgelegt wurden, sollen die Anforderungen bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen *eingehen.* Es wird dringend empfohlen, den Termin so zu wählen, daß bis zum Schuljahresbeginn oder bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die angeforderten Lehr- und Lernmittel eintreffen sollen, noch eine Frist von 6 Monaten bleibt. Andernfalls kann eine termingerechte und kostensparende Versorgung nicht gewährleistet werden.

   Dem immer wieder vorgetragenen Wunsch, bestimmte Anforderungsteile (z. B. Prämienbücher) vorfristig, also gesondert zu bearbeiten, kann nicht entsprochen werden.

5. Zur Erleichterung der Bearbeitung wird gebeten, den Anforderungen eine Übersicht nach anliegendem Muster 1 voranzustellen. Die drei Ausfertigungen der Anforderung sind je für sich zusammenzufassen, und zwar in der gleichen Reihenfolge geordnet.

   Innerhalb einer Anforderungsgruppe sind die Gegenstände nach Lieferfirmen bzw. Verlagen zu ordnen.

6. Der nächsten Anforderung ist ein Verzeichnis über die vorhandenen technischen Geräte beizufügen (Muster 2).

7. Naturwissenschaftliche Sammlungen werden wegen der hohen Kosten grundsätzlich nicht en bloc bewilligt. Sie sind demnach über mehrere Jahre hinweg stufenweise aufzubauen und anzufordern.

Weitere Nachrichten

1. Nachdem bereits im April 1969 die Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn die kostenlose Belieferung der Deutschen Schulen im Ausland mit der Wochenzeitung „Das Parlament" übernommen hat, hat sich nun auch das Goethe-Institut in München dankenswerterweise bereit erklärt, die im Schulverzeichnis aufgeführten deutschen Auslandsschulen kostenlos mit der Zeitschrift „Deutschunterricht für Ausländer" zu versehen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß die Nummern dieser Zeitschrift durchschnittlich mit einjähriger Verspätung erscheinen. Da die Freibelieferung zunächst bis zum 31. 12. 1970 befristet ist, können die in Frage kommenden Schulen demnach die Jahrgänge 1968 und 1969 erwarten.

2. Der Deutsche Philologenverband beabsichtigt, ein jährliches Verzeichnis aller von der BRD an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte zu veröffentlichen, und zwar erstmals 1970, mit Stand vom 1. 10. 1969. Im Laufe des September 1969 sind an alle Auslandsschulen Fragebogen versandt worden mit der Bitte, diese zum 1. November 1969 an den Verband zurückzuschicken; das Verzeichnis soll am 1. 2. 1970 erscheinen. Die Zentralstelle unterstützt die Absicht des Philologenverbandes und bittet um termingerechte Rücksendung der für das Verzeichnis notwendigen Erhebungen.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Mattauch, Maximiliane, VL	6940	Weinheim, Fr.-Ebert-Ring 145	DS Moskau
Krause, Agathe, OStR	4000	Düsseldorf-Reisholz	DS Helsinki
Manschke, Kurt, StR	2800	Bremen, Arensburgstr. 21	DS Helsinki
Schäfer, Eckhart, L	3549	Vasbeck üb. Aachen	DS Helsinki
Ständer, Horst-Werner, OStR	1000	Berlin 15, Fasanenstr. 63	DS Helsinki
Brommann, Arno, L	2371	Hohn, Schule	DS Kopenhagen
Iffländer, Bernhard, RL	1000	Berlin, Beckmannstr. 58	DS Paris
Symma, Dieter, StR	2390	Flensburg, Marrensdamm 40	DS Paris
Trüb, Peter, StR	2870	Delmenhorst, Feuerbachstr. 1	DS Paris
Müller, Wilfried, OStR	4930	Brokhausen, Bruchweg 71	DS Madrid
Pfeifer, Paul, VL	5158	Horrem, Merodestr. 12	DS Barcelona
Hoffmann, Dorothee, VL	7417	Urach, Marktplatz 18	DS Valencia
Schröder, Hartmut, StR	3200	Hildesheim, Peoner Landstr. 64	DS Valencia
Bersin, Heinz, KR	6630	Saarlouis-Beaumarais, Hauptstr. 215	DS Las Palmas
Unger, Harald, RL	3301	Lagesbüttel, Kleikamp 23	DS Las Palmas
Koletschka, Gustav, RL	3300	Braunschweig, Heinrichstr. 40	DS Sta. Cruz de Tenerife
Rebentisch, Peter, RL	2900	Oldenburg, Pestalozzistr. 20	DS Sta. Cruz de Tenerife
Schneider, Edgar, L	5541	Neuheilenbach	DS Lissabon
Regel, Helmuth, StR	8600	Bamberg, Unt. Seelgasse 4	DS Rom
Schollmeyer, Wally, VL	2980	Norden, Norddeicher Str. 105	DS Rom

Regel, Wolfgang, OStR	6780	Pirmasens, Bismarckstr. 105	DS Mailand
Feuerstein, Joachim, OStR	4040	Neuss, An der Obererft 39 c	DS Thessaloniki
Schwarzenberg, Georg, OStR	8833	Eichstätt, Egernländerweg 6	DS Thessaloniki

Asien:

Koch, Wilhelm, OStR	4628	Cappenberg, Schulstr. 11	DS Istanbul
Seyb, Christa, VL	5274	Lantenbach, Steinweg	Beit Jala, Talitha Kumi College
Anding, Peter, StR	1000	Berlin 19, Trendelenburgstr. 10	DS Beyrouth
Messow, Brita, KG	5301	Sechtem, Grauburgstr. 18	DS Beyrouth
Glünz, Konrad, OL	7731	Neuhausen, Schulstr. 2	DS Teheran
Herrmann, Dietmar, StR	7417	Pfullingen, Arbachstr. 19	DS Teheran
Tews, Helmut, VL		.....	DS Karachi

Afrika:

Haller, Silke, KG	3000	Hannover, Güntherstr. 24	DEO Kairo
Raut, Johann, MSL	2000	Hamburg 73, Grömnitzer Weg 3	DEO Kairo
Rickert, Margret, SL	4390	Gladbeck, Wittringer Str. 15	DS Alexandrien
Marohn, Werner, Int. Erz.	7980	Kleintobel, Realschule	DS Addis Abeba
Scheibchen, Irmgard, VL	8000	München 71, Baseler Str. 8	DS Addis Abeba
Schmitt, Otfried, StR	4330	Mülheim/Ruhr, Gerberstr. 2	DS Addis Abeba

Amerika:

Dinglinger, Hartmut, StR	4780	Lippstadt, Bückeburger Str. 9	DS Bogotá
Dörries, Gunhild, HL	6946	Lützelsachsen, Weinheimer Str. 99	DS Bogotá
Friedrich, Herbert, OL	7801	Umkirch, Mittelweg 10	DS Cali
Schneider, Wolfgang, StR	3300	Braunschweig, Celler Str. 22 a	DS Lima-Miraflores
Burgermeister, Joachim, RSL	8050	Freising, Königsfeldstr. 8	DS Sucre
Kynast, Stefanie, JL	2800	Bremen, Contrescarpe 53	DS Sucre.

Aus aller Welt

Deutschland

KMK: 131. Plenarsitzung

Die Kultusminister und -senatoren der Länder erörterten unter dem Vorsitz von Senator *Carl-Heinz Evers* auf ihrer 131. Plenarsitzung in Bonn am 3./4. Juli 1969 mit dem Bundesminister für Verkehr, *Georg Leber*, Möglichkeiten einer Intensivierung der *Verkehrserziehung durch die Schule* sowie die Festlegung einer *langfristigen Ferienordnung*. Die Konferenz beauftragte ihren Schulausschuß, alsbald eine Rahmenvereinbarung zum Verkehrsunterricht vorzubereiten; dabei sollen vor allem Fragen der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften, didaktische Probleme des Verkehrsunterrichts und die Möglichkeit der Einfügung eines Vermerks in Schulzeugnissen über die Bewährung von Schülerlotsen berücksichtigt werden.

Wie aus einer Verlautbarung weiter hervorgeht, trafen die Kultusminister ferner mit den *Finanzministern der Länder* zusammen. In gemeinsamen Empfehlungen an die Ministerpräsidenten der Länder sprachen sich die Konferenzen dafür aus, die *Anfangsförderung* der Studenten nach dem

Honnefer Modell ab Sommersemester 1970 der Hauptförderung voll anzugleichen, dem Abkommensentwurf über die Errichtung und Finanzierung einer *Zentralstelle für Fernunterricht* zuzustimmen, sowie die Fortführung des bisher vom Bunde finanzierten „Kuratoriums Junger Deutscher Film" zu übernehmen. Die Finanzminister und Kultusminister der Länder vereinbarten im übrigen, in einer *Ständigen Arbeitsgruppe*, bestehend aus je vier Ministern der beiden Konferenzen, ihre Zusammenarbeit zu intensivieren.

Die Kultusminister berieten mit dem Bundesminister für wissenschaftliche Zusammenarbeit, *Dr. Gerhard Stoltenberg*, über die aus den *Grundgesetzänderungen vom 12. Mai 1969* (Artikel 75, 91 a und 91 b) zu erwartenden Folgerungen. Übereinstimmung bestand in dem Wunsch, im Rahmen der gemeinsamen Beratungen im Wissenschaftsrat möglichst bald zu Empfehlungen und Vorschlägen zum *Ausbau des Hochschulbereichs bis zum Jahre 1975* zu gelangen. — Ferner wurden die ersten Erfahrungen mit den Sonderforschungsbereichen, die Gestaltung und Finanzierung des Promotionsstipendienprogramms sowie Möglichkeiten einer Erweiterung des Tutorenprogramms erörtert.

Mit dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit, *Dr. Erhard Eppler*, wurden gemeinsam berührende Fragen der *Entwicklungshilfe* beraten. Die Kultusminister erklärten ihre volle Bereitschaft zur Unterstützung der Bundesregierung bei der als Schwerpunkt der Entwicklungshilfe bestimmten *Bildungshilfe*. — Im einzelnen wurde vereinbart, die Bildung einer ständigen Arbeitsgruppe für die laufende Behandlung aller Anerkennungsfragen der in der Bundesrepublik erworbenen *Zeugnisse und Examina in den Entwicklungsländern* anzuregen. — Das bisher von Bund und Ländern gemeinsam erfolgreich durchgeführte Stipendienprogramm für Ingenieurschulen soll nach Möglichkeit um eine ähnliche Förderung auf Techniker-Ebene ergänzt werden. — Die Kultusminister sicherten ferner ihre Bereitschaft zu, nach Möglichkeit bewährte Fachkräfte und Dozenten für die Arbeit in den Entwicklungsländern freizustellen sowie die *Behandlung des Fragenkreises der Entwicklungshilfe und der Entwicklungsländer im Schulunterricht* zu prüfen und insbesondere bei der Neuzulassung von Schulbüchern zu berücksichtigen.

In Fortsetzung der Beratungen von Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wurde eine Vereinbarung über die Durchführung eines *Experimentalprogramms mit Ganztagsschulen* beschlossen. — Der Schulausschuß wurde beauftragt, die Möglichkeiten der baldigen Errichtung eines *Curriculum-Instituts der Länder* zu prüfen.

Die Konferenz verabschiedete die vom Schulausschuß ausgearbeiteten *„Empfehlungen für die Klassen 7—9 (10) der Hauptschule und zur Arbeitslehre"*. — Die Kultusminister stimmten der Neufassung der Richtlinien und Empfehlungen zur *Diplomprüfungsordnung für Mineralogie* sowie einer in Übereinstimmung mit dem Deutschen Städtetag gefaßten Empfehlung zum *Bildungsauftrag der Museen* zu.

(akd 18. 7. 69)

Appell der KMK zur Zusammenarbeit

In einer *Erklärung zur kulturpolitischen Situation* der Bundesrepublik haben die Kultusminister und -senatoren der Länder auf ihrer 131. Plenarsitzung am 3./4. Juli 1969 in Bonn ein Fazit aus den Beratungen der letzten Plenarsitzungen der KMK gezogen. In der Erklärung wird darauf hingewiesen, daß die Kultusministerkonferenz kein legislatives oder exekutives Organ ist und daß sie daher nur Empfehlungen verabschieden kann. Die Aufgabe der KMK sei es, einheitliche Zielvorstellungen zu entwickeln und sich in Zusammenarbeit mit allen Verantwortlichen um deren Verwirklichung zu bemühen. „Diese Aufgabe ist besonders schwierig, weil in der heutigen Gesellschaft nicht in allen bildungspolitischen Grundfragen Übereinstimmung besteht," heben die Minister hervor.

Im Bereich des *Schulwesens* empfehlen die Kultusminister zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur Hebung des Leistungsniveaus Möglichkeiten einer Ein-

schulung nach dem vollendeten 5. Lebensjahr sowie Einrichtungen der Vorschulerziehung auf freiwilliger Basis zu schaffen, die Grundschuldidaktik zu überprüfen, die Durchlässigkeit des Sekundarschulbereichs zu verbessern und in diesem Zusammenhang die vorgesehenen Schulversuchsprogramme zügig in Angriff zu nehmen. Ferner wird eine Neubestimmung der Lernziele, Lerninhalte und Lernverfahren als dringlich bezeichnet.

Im *Hochschulbereich* sehen die Kultusminister es als die dringendste Aufgabe an, dem rasch wachsenden Bedarf an Studienplätzen ein angemessenes Angebot an Studienmöglichkeiten entgegenzustellen. Daher wird der beschleunigte Aus- und Neubau der Ausbildungsstätten gefordert, die bestehenden Einrichtungen im Hochschulbereich sollen stärker als bisher koordiniert werden und die Möglichkeit von Fernstudiengängen unter Zuhilfenahme der Massenmedien und unterrichtstechnischen Hilfsmittel genutzt werden. Die Kultusminister drängen auf eine Studienreform, die sich nicht in organisatorischen Maßnahmen erschöpft, dafür halten sie eine Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik für wichtig sowie eine Verbesserung der Lehrerausbildung für Schule und Hochschule. In diesem Zusammenhang ist von einer Neustrukturierung des Lehrkörpers der Hochschule die Rede.

Die Erklärung der Kultusminister schließt mit der Forderung, daß in Bund und Ländern von nun an dem gesamten Bildungswesen der Vorrang vor anderen öffentlichen Aufgaben eingeräumt wird. (akd 25. 7. 69)

Sonstige Länder

Deutschunterricht in USA

Der amerikanische Council on International Educational Exchange hat mit der Ruhr-Universität Bochum und der Stadt Bochum Verhandlungen aufgenommen über die Errichtung eines Studienzentrums für künftige Lehrer der deutschen Sprache in Amerika. Um die Vorbereitung des künftigen Lehrpersonals für den fremdsprachlichen Unterricht in den USA zu intensivieren, wird angestrebt, daß die fachliche Kompetenz der künftigen Deutschlehrer durch die Einrichtung eines Sonderprogramms in Deutschland erweitert wird. Das Hauptgewicht liegt auf den Fächern Linguistik, Phonetik, Grammatik, Stilkunde, Geschichte und Geographie. Im Ausbildungsplan soll auch das Studium „typischer Gebräuche" und „wesentlicher Aspekte deutscher Kultur" sowie „vergleichende Kulturgeschichte mit Gegenwartsbezügen" vertreten sein. (akd 18. 7. 69)

50 Jahre an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt

Die in Mexiko ansässigen Deutschen und die Deutsche Schule „Alexander von Humboldt" in Mexiko-Stadt gedenken in diesem Jahr zweier wichtiger Daten, des 200jährigen Geburtstags Alexander von Humboldts sowie des 75jährigen Bestehens der Schule. Aus diesem doppelten Anlaß fand im „Palacio de Bellas Artes" in Anwesenheit des Erziehungsministers, Lic. Augustín Yáñez, ein Festkonzert unter Mitwirkung des Schulchores statt. Weitere Festakte werden folgen.

Hier soll eines dritten Jubiläums gedacht werden, der 50jährigen Arbeit von Frl. Ilse Hahne an der Deutschen Schule. Dabei wird uns, den nur vorübergehend im Ausland tätigen Lehrern, deutlich, wie wesentlich für das Wohl der Auslandsschulen die kontinuierliche Arbeit der sogenannten Ortskräfte ist.

Frl. Hahne begann ihre Tätigkeit an der Deutschen Schule am 1. Juli 1919 als Kindergartenhelferin. Nach Ablegung des Examens als Kindergärtnerin widmete sie sich jedoch immer mehr der Arbeit in der Primaria. Zur weiteren pädagogischen Fortbildung dienten Kurse der Deutschen Schule, Vorlesungen und Hospitationen in Deutschland.

Der 2. Weltkrieg und die Nachkriegszeit brachten schwere Jahre für die Deutsche Schule. 1942 übernahm Frl. Hahne die Leitung des Anexo I, der sich zwölf Jahre lang mit der Turnhalle und den Nebenräumen des Deutschen Turnvereins in Me-

xiko begnügen mußte. Für weitere zehn Jahre wurde ein für die wachsende Schülerzahl geeigneteres Gebäude gemietet. Bald reichte auch das nicht mehr. Ein Schulneubau wurde geplant, der heute in der Colonia del Valle gelegene Anexo I. Am 1. Februar 1962 wurde er bezogen. Heute unterrichten dort 24 Lehrkräfte 450 Schüler.

Nach 27jähriger Leitung des Anexo I und 50jähriger Tätigkeit für die Deutsche Schule zieht sich Frl. Hahne nun zur verdienten Ruhe zurück. Schulvorstand, Elternschaft, Kollegen und Schüler danken ihr!

K. A.

Deutsche Schule Cali (Kolumbien)

Gleichzeitig mit einem umfassenden Jahresbericht über das Schuljahr 1968/69 legt die Deutsche Schule Cali anläßlich der Einweihung des neuen Schultraktes eine reich bebilderte Informationsschrift vor, die ein Bild vom gegenwärtigen Aussehen der Schule vermittelt und auch einen Einblick in die Unterrichtsarbeit gibt. Die Schule zählt zählt jetzt über 560 Schüler, davon rund 20 % mit deutscher Muttersprache. Von den 36 Lehrkräften sind 12 deutschsprachige Ortskräfte und 11 vom Auswärtigen Amt vermittelt. Ein ausführlicher Bericht folgt in einem der nächsten Hefte.

Büchertisch

Ernst Meyer (Hrsg.): **Neuer Stil in Schule und Unterricht** (in der Sammlung „Didaktische Studien"). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 83 S., kart. DM 5,80.

Sechs Autoren plädieren für einen neuen pädagogischen Stil: den demokratischen; denn in Deutschland vollziehe sich der Unterricht allgemein in autoritären Formen. *E. Meyer* zeigt den Stilwandel von der „starren Unterrichtslektion" zur „multivalenten Erfahrungssituation" auf und weist nach, daß am besten demokratische Schulen auf eine durch das Dynamische, Arbeitsteilige und Soziale gekennzeichnete Welt vorzubereiten vermögen. *R. F. Behrendt* untersucht die „dynamische Gesellschaft und ihren Anspruch im pädagogischen Bereich". *Ursula Walz* gibt, gestützt auf K. Lewin, eine Skala autoritärer, demokratischer und nachgiebiger Verhaltensweisen und die entsprechenden Reaktionen der Schüler wieder. Es schließen sich zehn interessante „Kategorien zur Selbstbeobachtung und Selbstanalyse" an. *H. Gieding* schreibt über das „Verhältnis von Autorität und Sachlichkeit im Unterricht". Unterrichtsbeispiele (Grundschule) erläutern die Begriffe „erschließender und setzender Unterrichtsvollzug" sowie „Tendenz zu Verdecktheit". *H. Maier* behandelt das Gespräch im Unterricht; und abschließend legt *R. Tausch* unter der Überschrift „Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht" seine bekannten Untersuchungsergebnisse über das Ausmaß des „autokratischen Beziehungsverhältnisses" und ihre Auswirkungen dar und weist auf „Möglichkeiten für angemessene soziale Interaktion" hin. Das Buch dient nicht nur der Orientierung und Standortbestimmung, es gibt auch Anregungen für die Praxis.

K. Nehling

Walter Jeziorsky: **Praxis und Theorie der Unterrichtsvorbereitung.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1968. 276 S., kart. DM 20,—.

„Unterrichtsvorbereitungen" sind von vielen ebenso begehrt, wie sie von anderen abgelehnt werden, entsprechend den „Musterlektionen" vergangener Zeit. Zu den Büchern von Bach, Dumke, Kober/Rössner, Meyer, Roth und Schietzel, die wir zu gutem Teil in unserem Büchertisch bereits besprochen haben, veröffentlicht der bekannte Hamburger Pädagoge Jeziorski 12 breit angelegte Unterrichtsvorbereitungen zu Themen aus der Sprachlehre, Rechtschreibung, der Gedicht- und Prosabehandlung und des Rechnens, wobei jeweils die Haupt- und Teilziele herausgestellt werden, die besondere Bildungsabsicht verbindlich festgelegt wird, alle Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung überlegt und die Lehrweisen

kritisch untersucht werden. Das alles deutet nur beispielhaft die jeweils gegebene Fülle der Möglichkeiten an, die in jedem Unterrichtsvorgang verankert liegen. Sie werden den noch Lernenden unentbehrlich sein, den Erfahrenen bereichern und den Meister zu eigener kritischer Haltung veranlassen. Auch im Ausland, wo deutsche Lehrer in der Ausbildung stehen, sollte das Buch Jeziorskis unentbehrlich sein. R. Schröter

Robert Panzke: **Weihnachten in dieser Zeit** (Mappe 33 der Werkblätter für Fest und Feier). Deutscher Laienspiel-Verlag, Weinheim 1968. Text-, Noten- und Werkteil, DM 3,50.

Weihnachten 1969 ist uns gewiß, und bis dahin wird diese Empfehlung der Mappe 33 in unserem Büchertisch so rechtzeitig erscheinen, daß ausreichend Zeit zur Vorbereitung dieses Spiels vorhanden sein dürfte. Diesmal führen die Werkblätter nicht ins traumselige Kinderland althergebrachter Weihnachtsbräuche, sondern unternehmen für ältere Schüler den Versuch, unsere heil-lose Zeit mit dem ewigen Heil zu konfrontieren. In den Texten, Liedern und Musiken soll eine Antwort gefunden werden auf die Fragen der heutigen Jugend zum weihnachtlichen Geschehen.
R. Schröter

Paul Amtmann (Hrsg.): **Das Schulspiel.** Zielsetzung und Verwirklichung (Band 9 der Reihe „Handbücher für musische und künstlerische Erziehung"). Manz-Verlag, München 1968. 140 S., kart. DM 7,80.

Paul Amtmann hat das seit Jahren vergriffene Spielhandbuch von Edmund Joh. Lutz völlig neu überarbeitet. Es möchte ausstrahlen in die Arbeit aller allgemeinbildenden Schulen. Ausgangspunkt sind die von Lutz aufgezeigten entwicklungspsychologischen Grundlagen der Spielalter, die mit den auf Tagungen und Arbeitswochen gewonnenen neuesten Erfahrungen zu einem Schulspiel umgestaltet wurden. Eingehend erörtert werden die Grundpositionen Mensch — Schule — Spiel, die Grundlagen Funktionen — Formen — Ansätze und die Praxis des Schulspiels vom Standpunkt der Spielleitung her. Die anschließenden Literaturhinweise werden unseren Auslandskollegen sicherlich besonders willkommen sein. R. Schröter

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 7: GE—GZ.** 824 S. mit zahlr. Textbildern, Textkarten, Übersichten und einfarb. Tafeln, 24 S. Farbtafeln, 8 S. farb. Karten u. Stadtpläne von Genf und Graz. Hld. Subskr.-Preis DM 79,—.

In diesem 7. Band, pünktlich Ende April 1969 erschienen, bestechen durch ihren Umfang und die Ausgewogenheit der informationsgesättigten Darstellung die Artikel Goethe, Griechenland und Großbritannien. Auch sonst wird der glückliche Besitzer über alles, was zwischen Geck und Gyulai alphabetisch siedelt, erschöpfend unterrichtet. Aus dem Großen Brockhaus ist nur weniges unverändert übernommen: selbst Artikel wie Gedächtnis oder Gefühl sind völlig umgearbeitet. Besonders erfreut das klare Druckbild; es erhöht den Genuß des Nachschlagens und Lesens. Von der Enzyklopädie liegt nun ein gutes Drittel vor. Daß ihre einzelnen Bände im Abstand von fünf Monaten herauskommen, erweist sich überwiegend als vorteilhaft: der Käufer macht sich mit jedem neuen Band vertraut und wird, zumal da noch der Subskriptionspreis gilt, finanziell nicht überfordert. G. Scholz

Texte zur Antike, von Platon bis Heisenberg. Hrsg. von *Otto Leggewie*, *Hubert Lenzen* und *Josef Rainer Zinken*. Herder Bücherei, Band 290, Freiburg 1967. DM 2,90.

Damit hat der Herderverlag seiner Taschenbuchreihe ein ganz besonderes Bändchen hinzugefügt. Hier sind Gedanken und Äußerungen zusammengetragen, die unser Verhältnis zur Antike bestimmen und erhellen können. Es wird dabei keineswegs ein starres Festhalten an alten Traditionen von geeigneten Autoren vorgeführt, die etwa zu einer Apologie der Antike zusammengeholt sind; hier wird in freier Besinnung die Begegnung mit den klassischen Sprachen und mit dem

geistigen Gehalt der Antike betrachtet. Die Autoren der einzelnen Beiträge sind auch in der Mehrzahl keine „berufsmäßigen" Humanisten, wie Valéry, Zuckmayer, Gide, Camus, Georg Siemens, Hauptmann, Hofmannsthal, Heisenberg, Dessauer u. a. In der heutigen Diskussion über die Zukunft unseres Bildungswesens wird häufig die Antike mit dem Attribut „antiquiert" versehen und in den Gegensatz zu den modernen Naturwissenschaften gestellt. Die Stimmen in diesem Bändchen zeigen auf, daß eine Alternative zwischen Antike und Moderne zu unangebrachter Einseitigkeit führt, während eine Symbiose auch die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften fördert. Es läßt sich nun einmal nicht hinwegdiskutieren, daß die Gedanken und Denkformen des klassischen Altertums ein Fundament unseres Bildungsgefüges darstellen. Und es ist geradezu lächerlich, bei der Aufstellung von Bildungsprogrammen die Augen vor der Tatsache zu verschließen, daß an unserem Anfang Griechenland und Rom gewesen sind. Wir sollten glücklich sein über den unvergleichlichen Reichtum, der von der Antike zu uns kommt, und dies zu schätzen wissen. Das Bändchen bringt Gedanken zu folgenden zehn Themen: Geistige Gegenwart der Antike, Philosophie und Religion, Bild des Menschen, Fortleben der Antike, Wandlung des Bildes von der Antike, Sprache und Bildung, Natur-Kunst-Kultur, Besitz für immer, Antike und Naturwissenschaften, Antike und Christentum. — Zur Diskussion über Bildungsprobleme kann dieses Büchlein auch sehr gut in die Hand von Schülern gegeben werden. A. Oberberger

Paulo Rónai: **Der Kampf gegen Babel oder das Abenteuer der Universalsprachen.** Ehrenwirth Verlag, München 1969. 180 S. mit Abb., Ln. DM 16,80.

Der 1907 zu Budapest geborene und in Brasilien lebende Romanist plaudert mit liebenswürdiger Heiterkeit und gebührender Distanz über die zahlreichen heroischen bis verschrobenen Versuche, der durch schätzungsweise 3000 Nationalsprachen zerrissenen Menschheit eine völkerverbindende Universalsprache zu bescheren. Wie kraus sich die Einfälle mancher ihrer zuversichtlichen Schöpfer auch ausnehmen mögen, als Abenteuer menschlichen Geistes sind sie zumindest lächelnder Kenntnisnahme wert. Von etwa 600 Kunstsprachen hat nach dem verschollenen Volapük (1888: eine Million Anhänger) nur Zamenhofs bereits über 80jähriges Esperanto Bedeutung erlangt. C. K. Ogdens Basic English und Gougenheims Français Fondamental verfehlten zwar ihr Ziel, konnten aber den Englisch- und Französischunterricht befruchten. Herbert Caro hat dieses reizvolle Sachbuch trefflich aus dem Portugiesischen übersetzt.

G. Scholz

Hans-Georg Noack: **Extremisten, Schlafmützen, Demokraten.** Signal-Verlag Hans Frevert, Baden-Baden 1969. 96 S., kart. DM 6,80.

Das Buch ist für 14—17jährige geschrieben; der Ton ist frisch, auf Jugendliche gut abgestimmt, ohne gemacht zu sein, sicher spricht er sie an. Absicht des Verf. ist es, zur Demokratie hinzuführen. Die kurzen Kapitel zwischen 4 und 8 Seiten bauen gut aufeinander auf, sie schärfen in der Tat den Blick für ein deutliches Unterscheiden. Aufhänger der einzelnen Kapitel ist meist ein Gegenbeispiel, das analysiert wird und so zu demokratischem Denken und Handeln hinführt. Im Mittelpunkt steht der Begriff der Freiheit, aus dem die Fülle der bürgerlichen Rechte abgeleitet, deren Grenze aber dort aufgedeckt wird, wo sie die Freiheit des Nachbarn einengt. Daraus wird dann die Aufgabe des Staates abgeleitet. Erfreulich ist, daß der Ton niemals belehrend wirkt, niemals der erhobene Zeigefinger des Pädagogen erkennbar ist. Doch die letzten 16 Seiten werden fragwürdig. Wenn die Wurzeln „der Unruhe der Jugend" dargelegt werden, so sind diese in ihrer Bedeutung zu sehr hochgespielt und sollten kritischer betrachtet werden. Das letzte Kapitel „Was ist zu tun?" zeigt zu deutlich die Belehrung; es ist nicht in der Sache, sondern in der Sprache verfehlt. Noch eines: bei der Betrachtung der Schulreform sollte man sich endlich dem Bildungsinhalt zuwenden und die formale

Demokratisierung als zweitrangig betrachten (vgl. L. Heieck, Bildung zwischen Technologie und Ideologie, Heidelberg 1969).

W. Krieß

Mario Wandruszka: **Sprachen — vergleichbar und unvergleichlich.** R. Piper & Co. Verlag, München 1969. 544 S., Ln. DM 48,—.

An 60 (laut Quellennachweis S. 531—541 sogar 78) Werken in Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch mit ihren Übertragungen jeweils in die anderen fünf Sprachen, gelegentlich noch ins Katalanische, vergleicht der Tübinger Ordinarius für romanische Philologie Formen, Funktionen und Ausdrucksmittel dieser nah verwandten Sprachen. Von „Laut und Sinn" (1. Kapitel) bis zu „Wortfolge und Satzgestalt" (30. Kapitel) wird untersucht, wie unsere Sprachen beschaffen sind, was sie für uns leisten und wie sie es leisten. Der kritische Übersetzungsvergleich an dem in zwanzig Jahren gesammelten, erstmals in solcher Fülle und Breite erbrachten Belegmaterial zeigt, daß die wesentlichen Merkmale unserer Sprachen Analogie und Anomalie, Polymorphie und Polysemie, Redundanz und Defizienz, Explikation (ausdrücklich Gesagtes) und Implikation (ungesagt Mitverstandenes) sind, und widerlegt abenteuerliche national- und kulturpsychologische Deutungen sprachlicher Strukturen und geistreiche interpretatorische Zauberformeln („sprachliche Weltansicht", „sprachliches Weltbild", „Welt im Wort"). Jedes der 30 Kapitel führt zu dem bündigen Schluß, daß unsere Sprachen „nicht Geist, sondern Werkzeuge des Geistes", „Gebilde aus geistiger Notwendigkeit und geschichtlichem Zufall", „Gebilde aus bedeutungsvollen, bedeutungsarmen, bedeutungslosen Gewohnheiten" sind, daß sich instrumentale Strukturen nicht mit Erlebnis- und Denkstrukturen gleichsetzen lassen, daß es an unseren Sprachen nicht systematische Perfektion, nicht systematische Konsequenz der Funktionen zu bewundern gilt, sondern ihre Fähigkeit, „mit so begrenzten und mangelhaften Formen und Strukturen das Verlangen des Geistes nach immer neuem Ausdruck mit spielerischer Leichtigkeit immer wieder zu befriedigen". Damit setzt sich Wandruszka ebenso deutlich von der idealistischen Sprachwissenschaft Humboldtscher Prägung wie von Antoine Meillets Systemgläubigkeit ab. Die 53 Autoren, deren Originalwerke mit jeweils fünf Übersetzungen verglichen werden, gehören überwiegend dem 20. Jahrhundert an, doch spannt sich der Bogen von J. P. Eckermann zu Brecht, Böll und Grass, von Dickens, Stendhal, Balzac, Manzoni, Alarcón zu Hemingway, Steinbeck, Simone de Beauvoir, Sartre, Saint-Exupéry, Gary, Daninos, Moravia, Svevo, Guareschi, García Lorca und García Hortelano, während Carolina Maria de Jesus, Eça de Queiroz und Jorge Amado das Portugiesische bzw. Brasilianische vertreten. Selbst wer nicht konkreten Vergleichen der sechs Sprachen nachgeht, wird durch den verbindenden Text mit seinen klaren Folgerungen und dem wägenden Fragen nach Herkunft, Verwendung und Aussagekraft sprachlicher Strukturen gefesselt und findet sein Sprachgefühl bestätigt, geschärft oder überzeugend berichtigt. Dieses grundlegende sprachkritische Werk sollte in den Lehrerbüchereien stehen.

G. Scholz

Grundwissen — Deutsche Literatur. Bearb. von *Karl Kunze* und *Heinz Obländer.* Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 176 S., Plastik DM 5,80 (Best. Nr. 3505).

In der Reihe „Grundwissen" bietet dieses Bändchen einen Überblick über Tatsachen, Probleme und Entwicklungslinien der deutschen Literatur vom 4. Jh. bis heute. Im Anhang folgen Personenverzeichnis, Grundbegriffe der Poetik bzw. der Literaturgeschichte und weiterführende Literaturhinweise. Die Auswahl der Autoren und Werke zielt auf die Unterrichtspraxis und die Lehrpläne, so daß die wichtigsten epochentypischen Werke angeführt sind. Jeweils eine Doppelseite enthält eine Stoff- bzw. Lerneinheit, derart daß 1. in das betreffende Gebiet (z. B. Realismus-Drama) eingeführt wird, 2. gattungstypische, literaturhistorisch bedeutsame und für den jeweiligen Autor kennzeichnende Werke genannt werden, 3. bis zu

zehn Fragen formuliert und 4. die Antworten hierzu gegeben sind. Fragen und Antworten sollen anregen, den Kernproblemen des betreffenden Gebietes nachzugehen. Als Beispiel sei die (letzte) Doppelseite skizziert: 20 Jh. XIII Drama 3. Teil 1 spricht vom Drama als Diskussion um neues Selbstverständnis angesichts der Katastrophe der jüngsten Vergangenheit. Teil 2 führt Borchert, Frisch, Dürrenmatt, P. Weiss an. Teil 3 faßt den Stoff in sieben Fragen zusammen und beantwortet in Teil 4 den Fragenkatalog; z. B. Frage 1: Wie gestaltet Borchert im Drama „Draußen vor der Tür" das Schicksal der Kriegsgeneration? oder Frage 7: Welcher dramatischer Mittel bedienen sich P. Weiss und Kipphardt? Dabei wird sichtbar, daß dieses Werkchen sehr gut geeignet ist, zwar nicht als Muster für Prüfungsfragen, aber doch zum Erfassen der Kernprobleme und Querverbindungen beim Studium der deutschen Literatur. Als Repetitorium für Schüler und Studenten scheint es vorzüglich geeignet zu sein.

C. Schneider

Zeitschriftenschau

Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, stellt sein Heft 3/69 unter das Thema „Zur Problematik des Erfolgs von Erziehung und Unterricht" und veröffentlicht dazu von W. Brezinka „Über Absicht und Erfolg der Erziehung", von C. L. Furck „Strukturprobleme der Bildungsplanung" und von H. Rumpf „Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung?"

schule aktuell, Finken-Verlag, Oberursel, nimmt sich in Heft 7/69 eines öffentlichen Diskussionsthemas an: „Begabtenreserven – zwischen Bildungsmut und Bildungsangst" mit der Absicht, die Unentschlossenen und Verzagenden zu ermutigen. Eine Hilfe, das Leben in unserer Industriegesellschaft zu meistern ist der Beitrag „Lesen und Verstehen von Anweisungen".

Pädagogische Beiträge, Westermann, bringt im Juliheft 69 die Fortsetzung des Beitrags „Kindersprache als Gegenstand der Forschung" (Heft 6) „Methoden und Ergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Kindersprache" mit dem Ziel, eine Arbeitsstelle für die Erforschung der Sprache im Schulalter vorzuschlagen. Lesenswert, weil auch erheiternd: „Das Bild der Schule in Fibel und Lesebuch".

Geographische Rundschau, Westermann, führt uns in Heft 7/69 nach Skandinavien: „Landeskundlich-landesplanerische Probleme in Dänemark und Schleswig-Holstein"; „Das Eiderproblem und die Eiderabdämmung"; „Jaeren — Norwegens intensivst genutzte Agrarlandschaft" (mit vierseitiger Bildbeilige); „Öland — Insel der Kontraste"; Bericht über den Kongreß der internationalen Geographen Union in Delhi und die Schulgeographie.

Welt der Schule, Ehrenwirth, München, Ausgabe Grundschule, Juli 69 mit Ottmar Müllers „Schreiblehrgang" — Planung und Durchführung eines Lehrganges zur Erlernung der Schreibschrift im Blickwinkel eines bildungsökonomisch gestalteten Gesamtunterrichts.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, Heft 8/69 mit dem Leitthema Deutsch-französischer Lehreraustausch: Brief aus Bordeaux; Zweck und Durchführung eines deutsch-französischen Erzieherinnenaustausches; Internationaler Lehrer- und Schüleraustausch der Landeshauptstadt München; Berichte über die Tätigkeit deutscher Lehrer an französischen Schulen; Gedanken über die Weiterführung der französischen Sprache in der Grundschule.

Welt und Wort, Heliopolis Verlag, Tübingen, Heft 7/69 mit den Hauptbeiträgen: Was ist traditionalistische Lyrik?; Das neue Afrika im Spiegel der Wissenschaft; Am Ende des Buchzeitalters?; Aus Anlaß des 150. Geburtstages von Gottfried Keller: Romantisches Fühlen — klassisches Maß; Gottfried Kellers Bild der Bildung.

R. Schröter

Tausende bauen heute, die niemals gedacht hätten, daß sie es können!

Bei uns sind es Jahr für Jahr über 30 000 Ihrer Kollegen. Das beweist: Auch ohne ein großes Einkommen können Sie heute zu einem Eigenheim oder einer Eigentumswohnung kommen. Ein BHW-Bausparvertrag schafft Ihnen dafür die Voraussetzung.
Sie werden erstaunt sein über die günstigen Bedingungen, die wir Ihnen als Ihre Selbsthilfeeinrichtung bieten können. Fordern Sie noch heute unsere kostenlose Informationsschrift an. Sie unterrichtet Sie auch ausführlich über die staatlichen Prämien- und Steuervergünstigungen.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig



Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Karl Heinz Dettke

Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens

1. Teil: Veröffentlichungen bis 1918. 133 Seiten, kart., DM 10,70
2. Teil: Veröffentlichungen 1919—1945. 304 Seiten, kart., DM 22,80
3. Teil: Veröffentlichungen 1946—1968. Ca. 160 S. erscheint im Oktober

Zu beziehen durch die Buchabtlg. des
Auslands-Kurier, 6238 Hofheim/Ts., Postfach 96

JUGEND - BILDUNG - ERZIEHUNG

Eine Schriftenreihe erzieherischer Arbeitshilfen

Neu im Herbst 1969:

Udo Perle:
Arbeiten im Team

88 Seiten, Paperback 6.80 DM

Die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben in einer rasch sich wandelnden Welt fordert heute Teamarbeit auch vom Erzieher. Udo Perle, Dozent an einer Höheren Fachschule für Sozialarbeit, stellt zum erstenmal die Prinzipien, Methoden, Vorteile und Schwierigkeiten dieser Arbeitsform im pädagogischen Alltag systematisch dar.

Ulrich Beer:
Bildung vom Bildschirm?

104 Seiten, Paperback 6.80 DM

Beer zeigt, wie die Bildungschancen, die das neue Massenmedium bietet, von den Eltern genützt werden können. Er untersucht ferner die Einflüsse des Fernsehens auf das Leben der Familie und gibt Hilfen zu einem menschenwürdigen Umgang mit diesem Medium.

Susanne Eick:
Kunst des Erzählens

80 Seiten, Paperback 6.80 DM

Die Kunst des freien Erzählens ist heute auch bei denen verlorengegangen, die ihrer nach wie vor bedürfen: Kindergärtnerinnen, Jugendleiter, Lehrer, Mütter und Väter. Sie finden hier eine handfeste Einführung in die Technik und Praxis des Erzählens.

Willy Erl, Fritz Gaiser:
Neue Methoden der Bibelarbeit

ca. 100 Seiten, Paperback 6.80 DM

Die Autoren versuchen, die bekannten Schwierigkeiten beim Erteilen des „biblischen Unterrichts" zu überwinden. Ihre Methoden sind deshalb nicht monologisch, sondern dialogisch und gruppenpädagogisch aufgebaut. Sie provozieren das persönliche Engagement des jungen Menschen.

Früher sind erschienen:

Ulrich Beer: Umgang mit Massenmedien
Vorschläge und Hilfen. 2. durchgesehene Auflage. 96 Seiten, Paperback 6.80 DM

Heiner Rissmann: Kabarett mit Jugendlichen
84 Seiten. Engl. broschiert 6.80 DM

Martin Mausshardt: Abenteuer Ich
Anleitung zur Selbsterfahrung. 88 Seiten, Engl. broschiert 6.80 DM

Ulrich Beer: Methoden der geistigen Arbeit
Vierte, erweiterte Auflage. 104 Seiten, Paperback 6.80 DM

Willi Erl: Gruppenpädagogik in der Praxis
Zweite, ergänzte Auflage. 94 Seiten, Paperback 6.80 DM

Kurt Rommel: Wege zum Glauben
80 Seiten, Engl. broschiert 6.80 DM

Jutta Fröhlich: Lebenshilfen im Betrieb
88 Seiten. Engl. broschiert 6.80 DM

Ulrich Beer: Konsumerziehung gegen Konsumzwang
80 Seiten, Engl. broschiert 6.80 DM

Wolfgang Peuckert: Quiz als Bildungshilfe
80 Seiten, Engl. broschiert 6.80 DM

Richard Harlacher: Lernen im Spiel
80 Seiten, Engl. broschiert 6.80 DM

Willi Erl: Methoden moderner Jugendarbeit
1. Folge. Zweite, ergänzte Auflage. 102 Seiten, Paperback 6.80 DM

Theo Braun: Jugend und Welt — Abendprogramme
103 Seiten. Paperback 6.80 DM

Elisabeth Beer: Erziehung zur Begabung
85 Seiten. Paperback 6.80 DM

KATZMANN-VERLAG · TÜBINGEN

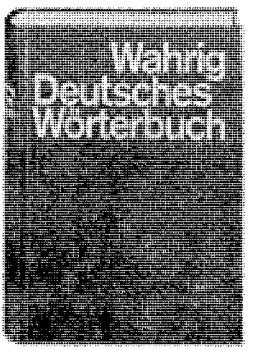
Schneller fertig durch den »Wahrig«!



Sonderausgabe – ungekürzt – nur 26 DM!

Wahrig Deutsches Wörterbuch

Großformat, 1 440 Seiten, 220 000 Stichwörter und Redewendungen. Strapazierfähiger Folieneinband.



Weil Sie nur **einmal** nachschlagen müssen: Beim Korrigieren. Bei der Unterrichtsvorbereitung. Bei schwierigen sprachlichen Problemen. Denn der Wahrig bringt alles über die deutsche Sprache – in **einem** Band, in **einem** Alphabet:
Rechtschreibung – Silbentrennung – Aussprache – Worterklärungen – Stil – Hochsprache – Umgangssprache – Fremdwörter – Redewendungen – Etymologie – Synonyme – Grammatik – mundartliche Besonderheiten usw.

»Dem Rezensenten ist kein modernes Wörterbuch bekannt, das bei gleicher Ausstattung und gleichem Preis sachlich reichhaltiger und methodisch besser aufbereitet wäre. Die Sonderausgabe bietet dem Deutschlehrer die Gelegenheit, ein unentbehrliches Instrument sehr preiswert zu erwerben.« Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg

K

BESTELLSCHEIN

An die Buchhandlung Ferdinand Schöningh, Fachbuchhandlung für Pädagogik, 44 Münster, Salzstraße 61

Ich bestelle .... Exemplar(e)
Sonderausgabe **Wahrig, Deutsches Wörterbuch** – ungekürzt – **26 DM**

Den Betrag begleiche ich wie angekreuzt:
◯ bei Lieferung bar durch Nachnahme
◯ gleich nach Erhalt der Sendung

Vor- und Zuname

Postleitzahl und Wohnort

Straße und Hausnummer

Datum und Unterschrift

Erfüllungsort ist der Sitz der Lieferfirma

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Quälen Sie sich weder mit schwieriger Stenografie noch mit gew. Schrift

Sprechspur

ist die bewährte Arbeitsschrift für jedermann im Studium, Beruf und Privatleben in jeder Sprache. Sie lenkt nicht die Gedanken vom Denk- oder Vortragsthema auf den Schreibakt ab. Kürzeste Lern- und Übungszeit, denkbar geringste Gedächtnisbelastung.

Auskunft über **Selbst- und Fernunterricht** durch:
v. Kunowski, 493 Detmold, Malvidastraße 12, Deutschland

Im Fach „Auslands-Umzüge" geben uns viele Lehrer die Note „sehr gut".

Für die exakte Arbeit. Für den umfassenden Service.

Ziehen Sie demnächst um? Wir lösen auch diese Aufgabe.

Zentral von Bonn aus steuern wir Ihren Möbeltransport. Bis in den letzten Winkel der Erde. Sorgfältig und fachgerecht. Denn rund um die Welt steht uns die eigene Firmenorganisation zur Verfügung: 3.800 Speditionsfachleute und eine Vielzahl von Fachkorrespondenten.

KÜHNE & NAGEL

Möbeltransport-Zentrale Bonn
53 Bonn-Duisdorf, Burgstraße 53
Telefon 624 001, Telex 886 769, Telegr. naku

LANGENSCHEIDT SCHULWÖRTERBÜCHER

NEU Schulwörterbuch Englisch

Englisch-Deutsch
Deutsch-Englisch

526 Seiten, Format 10 x 15 cm, Plastikeinband DM 7,80

Der für die Schule besonders wichtige Teil Englisch-Deutsch wurde völlig neu bearbeitet, gleichzeitig wurden viele Neologismen aufgenommen, z. B. heart transplant, lunar probe, non-violence.

Einige wesentliche Punkte aus der Neubearbeitung:

Die Stammformen der unregelmäßigen Verben werden als separate Stichwörter gegeben. Die Liste der unregelmäßigen Verben im Anhang wurde erweitert. Die Anhänge „Eigennamen" und „Abkürzungen" wurden völlig überarbeitet und erweitert.

Internationale Lautschrift.

NEU Schulwörterbuch Französisch

Französisch-Deutsch
Deutsch-Französisch

559 Seiten, Format 10 x 15 cm, Plastikeinband, DM 7,80
Neubearbeitung 1968

Das Wörterbuch bemüht sich, den Wortschatz zu berücksichtigen, der in den an deutschen Schulen am häufigsten benutzten französischen Lehr- und Lesebüchern enthalten ist.

Daneben wurden auch viele Neologismen festgehalten: alunir, taxe à valeur ajoutée, chevelu, vide-ordures.

Im Anhang die wichtigsten Abkürzungen, Tabellen der Zahlwörter sowie Konjugationsmuster der französischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. **Internationale Lautschrift.**

Diese Schulwörterbücher sind hauptsächlich für den Gebrauch in den Haupt-, Mittel- und Realschulen bestimmt; ebenso haben sie sich in der Mittelstufe der Höheren Schule bewährt.

Prüfungsexemplare zum halben Preis stellen wir Fachlehrern gern zur Verfügung. Bitte schreiben Sie an:

Langenscheidt KG, 8 München 23, Neusser Straße 3

LANGENSCHEIDT

Rendite-Papier



Wird an keiner Börse und an keinem Bankschalter gehandelt - und ist doch eines der besten Rendite-Papiere, die zu haben sind. Seine Charakteristik: niedriger Ausgabekurs, hohe Gewinnmitnahme. (Und zwar täglich.)

Denn es ist unmöglich, eine große Zeitung zu lesen - und nicht davon zu profitieren. (In DM und nicht nur in DM).

Denn was die WELT Ihnen täglich bringt, an frischer Information, an klar formulierter Meinung - das macht Sie sicher im Umgang mit den Problemen des Tages. Das gibt Ihnen den entscheidenden Vorsprung. (Im beruflichen und nicht nur im beruflichen Wettbewerb.)

Welche Rendite die Lektüre der WELT Ihnen persönlich bringen kann, in privater Hinsicht, in beruflicher Hinsicht, in jeder Hinsicht - das beurteilen Sie am besten selbst:

Auf Wunsch schicken wir Ihnen einige Zeit lang täglich die WELT. Auf unsere Kosten und ohne jede Verpflichtung für Sie. Bitte schreiben Sie an DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 11 November 1969

XVI. JAHRGANG NOVEMBER 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen . W. Ross Seite 289
2. Prämienbücher — ja oder nein? . . . . . K.-H. Meyer Seite 300
3. Rahmenkonferenzordnung für Deutsche Schulen im Ausland . . . Seite 301
4. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . . Seite 305
5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 306
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 307
7. Büchertisch . . . . . Seite 312
8. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 315

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen

Referat auf der Jahrestagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, 24. 7. 1969, gehalten vom Direktor des Goethe-Instituts,

Dr. Werner Ross, München

Die Frage, mit der ich beginnen möchte, heißt: Wozu? Wozu Förderung der deutschen Sprache? Ist es nicht praktischer, gleich auf die Weltsprache Englisch umzuschalten und eine Konkurrenz aufzugeben, in der wir auf die Dauer ins Hintertreffen geraten? Will nicht in dem Anspruch, die anderen sollten Deutsch lernen, der deutsche Nationalismus, den wir durchs Hauptportal vertrieben haben, zur Hintertür wieder herein? Auf diese Vermutung oder diesen Verdacht möchte ich folgende Antwort geben: unser, der deutsche Nationalismus, war nach Anlage und Ziel niemals sprachlich, sondern immer „völkisch", wobei die Sprache nur zu dokumentieren hatte, daß es sich um eine „Volksgruppe" handelte, die irgendwann einmal, durch Expansion oder Heimholung, zum Reich stoßen würde. Der Musterfall, wie wenig diesem deutschen Nationalismus die Sprache galt, ist die Verachtung und schließliche Ausrottung der Ostjuden, die immerhin Deutsch, wenn auch ein altes und vermischtes, sprachen. Das Gegenbeispiel ist der französische Nationalismus, der tatsächlich sprachbezogen, das heißt aber kulturbezogen ist und eben darum auch nach dem Zerfall des französischen Kolonialreiches mit der Frankophonie ein kräftiges Band um die alten Kolonialländer geschlungen hat. Einen ähnlichen Kultur-Nationalismus hat es in Deutschland nur zu Schillers, Hölderlins und Humboldts Zeiten gegeben, und er war kein Hindernis, sondern ein Anreiz mehr bei der Sympathie, die der deutschen Kultur damals von allen Seiten entgegenströmte. Freilich setzt das voraus, daß der Kulturenthusiasmus im Vordergrund steht, daß die Verbreitung der Sprache auf den Wogen dieses Enthusiasmus reitet, daß also Kulturpolitik nicht einfach Mittel zum Zweck ist, ein machiavellistisches Kalkül. Das war die Schwäche der Kulturpolitik de Gaulles, deren Umarmungen weniger aus Verliebtheit stammten als auf kräftige politische Mitgift zielten.

Die zweite, auch heute noch gelegentlich ins Feld geführte Motivierung ist wirtschaftlicher Natur. „Wer deutsch spricht, kauft deutsch." Auch hier sind Mittel und Zweck vertauscht, das Pferd vom Schwanz her aufgezäumt. „Deutsch kaufen" wäre dann das hehre Ziel, dem alle anderen Bemühungen zu dienen hätten. Sprachpolitik wäre sozusagen erst dann legitimiert, wenn sich ihr Nutzen in klingender Münze nachzählen ließe. Ich glaube nicht, daß die Wirtschaftler selbst, kluge, nüchtern denkende, wenn auch selten kulturbegeisterte Leute, diese Legende aufgebracht haben. Sicher ist, daß sie heute nicht mehr daran glauben, daß ihnen z. B. eine Werbung auf englisch, die verstanden wird, lieber ist als eine auf deutsch, die ihre Kunden nicht erreicht (bis zu dem Grade, daß aus Unkenntnis der Sachlage auch dort auf englisch geworben wird, wo man Deutsch besser versteht, z. B. in Ungarn). Auch ist es noch niemand eingefallen, daß etwa die schwedische oder die italienische Exportwirtschaft darunter leiden könnte, daß sie

sich nicht auf schwedisch oder italienisch artikulieren kann: bei der Konkurrenz von Mercedes, Volkswagen, Fiat und Volvo spielen nationale Sympathien vielleicht noch eine Randrolle, sprachliche Momente fallen aus.

Was es tatsächlich bedeutet, ob man bei der Konkurrenz der Weltsprachen dabei ist oder nicht, hat vor kurzem, bei der Kieler Woche, die schwedische Chefdelegierte bei der Genfer Abrüstungskonferenz, Frau Myrdal, am Gegenbeispiel Schwedens demonstriert. Schweden hat sich bewußt ausgeschaltet und Englisch als allgemeine Schulsprache eingeführt. Der schwedische König spricht englisch, wenn er einen internationalen Kongreß eröffnet. Die Folgerung daraus hat Frau Myrdal in die Frage gefaßt, ob die Kulturen der kleinen Völker eine Überlebenschance haben. Sie stellt skeptisch fest (ich zitiere aus dem Referat der WELT): „Das Problem, neben den Großen zu überleben, beginnt mit der im Sprachgewand ausgedrückten Kultur. Der kulturelle Dialog mit der Umwelt ist für kleinere Kulturen nur noch in einer fremden Sprache möglich. Kulturelle Impulse aus den kleinen Sprachgebieten haben nur geringe Durchschlagskraft. Die großen Kulturen sind sich in wachsendem Maße selbst genug. Sie gewinnen also an beiden Fronten an Boden: Teils erhöhen sie ihr Angebot und ihre Konkurrenzkraft, teils verweigern sie den Kulturen kleiner Völker den Einlaß."

Was Schweden im besonderen angehe, so zeige es sich in dem Maße, in dem es englischkundig werde, immer stärker angelsächsisch orientiert. Der Sog der USA sei in allen Lebensbereichen erkennbar. „Viele Kräfte, die zu einer Dezentralisierung hätten beitragen können, werden nun von diesem Pol angezogen. So erhalten die Länder der Welt ihre Einsätze in amerikanischer Fassung zurück."

Diese schwedische Erfahrung ist eine gemachte, auch für uns gemachte. Sie besagt nichts anderes, als daß sprachliche Expansion und sprachlicher Rückzug Teilvorgänge eines Gesamtphänomens sind, das man kulturelle Selbstbehauptung als Nation nennen kann. Und die bittere Konsequenz, sobald man aus der Konkurrenz ausscheidet, ist Überfremdung und Einebnung, Schwächerwerden und Verstummen. Am heutigen System der Weltliteratur läßt sich wie an einem Pegel ablesen, daß Sprachverbreitung und literarische Wirksamkeit einander entsprechen: die englisch schreibenden Autoren haben es am leichtesten, sich international durchzusetzen. Schon bei den französischschreibenden beginnt das Handicap, das sich bei den deutschen dann schon vervielfacht. Die spanisch und portugiesisch geschriebene südamerikanische Literatur wiederum rückt nach vorn, weil sie über ein kontinentales Leserpublikum verfügt. Italienische, schwedische, niederländische, polnische, tschechische Autoren müssen erst die Sprachbarriere überklettern, ehe sie auf internationalen Erfolg hoffen können. Das ist schwer; zu ihrer Zeit haben es Ibsen, Hamsun, die Lagerlöf nur auf dem Umweg über Deutschland geschafft.

Daß in diesem Kampf um Leben und Überleben das politische Potential allein wiederum nicht entscheidend ist, zeigt das Beispiel Rußlands. Selbstverständlich ist das Russische eine potentielle Weltsprache, und es wird immer stärker in den Kreis der zu lernenden, der zu übersetzenden Fremdsprachen einbezogen. Schon die wissenschaftlichen Leistungen auf vielen Sektoren verlangen eine solche Berücksichtigung. Aber die kulturelle Abschnürung und Drosselung, die Ängstlichkeit vor dem Einbruch fremder Ideen, die Befriedigung, daß das Russische immer noch eine Wand ist, hinter der man sich verstecken kann, lassen keine sprachliche Ausstrahlung zu, und wo Russisch aus Gründen der Politik und Nachbarschaft

gelehrt und gelernt wird, geschieht es lustlos und mit geringer Wirksamkeit. Es ist bemerkenswert, wie wenig Wert die Sowjetunion selbst auf sprachliche Expansion über ihre Grenzen hinaus legt, während umgekehrt das Studium der Fremdsprachen in der Sowjetunion selbst breit und mit modernen Methoden betrieben wird. Was fehlt, ist das kulturelle Selbstbewußtsein, das sich nach außen hin verständlich machen will.

Für die gesamte, meist auf sehr verschiedenartigen Faktoren beruhende Wirkung einer Sprache nach außen schlage ich den Begriff des Sprachpotentials vor. Das Potential des Italienischen war z. B. im 18. Jahrhundert noch sehr groß: die Literatur, die man gelesen haben mußte, war zum Teil italienisch; Petrarca, Ariost, Tasso, Metastasio gehörten dazu. Italienisch waren die Musik, das Ballett, die Oper; italienische Künstler und Kunsthandwerker waren weithin gesucht, die Bildungsreise ging nach Italien und begnügte sich nicht mit den Museen, sondern suchte auch Einlaß bei Höfen, Adelskreisen und Akademien. Der junge Goethe lernte Italienisch — bei einem entsprungenen apulischen Mönch. Heute lernt „man" nicht mehr Italienisch. Das Potential ist auf den kleinen und heterogenen Kreis der Koloratursänger, Archäologen, Dante-Liebhaber und Paestum-Schwärmer geschrumpft.

Das Potential schlägt sich im Prestige nieder, in dem allgemeinen Gerücht, man tue gut, diese Sprache zu lernen, in Vorsätzen und Anwandlungen, im Zulauf zu Sprachkursen und im Bemühen der einschlägigen Verlage, durch Wörterbücher, Sprachführer, Konversationshilfen dem Bedarf zu dienen. Es läuft als magische Legende bei Entwicklungsvölkern um — lern Deutsch, und bald fährst du einen Volkswagen —, aber es kann auch zu so weittragenden Entschlüssen führen wie der Zulassung und Einführung als Lehrfach im Fremdsprachensystem. Dabei gilt es zu beachten, daß normalerweise Schulbehörden sehr bestimmte Vorstellungen von den Bedürfnissen der Schüler ihres Landes und den zugehörigen Wünschbarkeiten haben: Hoch oben rangieren Literatur, Philosophie, Bildung, die humanistischen Werte, ziemlich tief die praktischen („ein Glas Bier bestellen"), ganz unten die kommerziellen. Französisch hat als Sprache der Literatur und einer von ihr durchgeprägten Zivilisation Furore gemacht, Englisch konnte sich für seine etwas peinliche Dominanz im Handel durch Shakespeare und die große Literatur des 19. Jahrhunderts entschuldigen, Deutsch verdankt sein Einrücken in diese neue Dreiergruppe vor allem seinem wissenschaftlich-technischen Ruf. Das deutsche Panorama von Tüchtigkeit, Strebsamkeit, Genie gab den Ausschlag dafür, daß das zum Beispiel seinerseits mächtig aufstrebende Inselreich Japan seinen Schülern und Studenten Deutsch zumutete — vor dem soviel näher liegenden Englisch der großen Handelswelt.

Wann fing dieser Aufstieg des Deutschen an? Es ist gut, noch einmal an den Anfang zu erinnern, an ein Deutschland, dessen Fürsten und Aristokraten Französisch sprachen und dessen gebildete Kreise ihnen nacheiferten. Wie sich dieses barbarische Deutschland im Kopf eines gebildeten und geistreichen französischen Autors spiegelte (der es immerhin als Star der preußischen Königsrunde durchreist hatte), mag man Voltaires „Candide" entnehmen. Der westfälische Baron, in dessen Schloß die Geschichte beginnt, heißt Thunder-ten-tronckh, und die nächstgelegene Stadt Valdberghoff-trarbk-dikdorff. Englisch und Holländisch spukt in dieser Namengebung, vor allem aber die Vorstellung von einer enorm schwerfäl-

ligen, konsonantengespickten, für den feineren Gebrauch völlig ungeeigneten Hinterwäldlersprache.

Die europäische Umwertung kam bekanntlich mit Madame de Staël. Damals waren die Hauptwerke Kants, Goethes, Schillers schon geschrieben, die Schlegels und die Humboldts waren so weitläufig wie nur eh und je Franzosen und Engländer, aber die Entdeckerin des neuen Phänomens stellt es mit einem Satz vor, der an die Germania des Tacitus erinnert: „Menge und Ausdehnung der Wälder verraten eine noch junge Zivilisation."

Madame de Staël hat auch die zusammenfassende Formel für diese deutsche Renaissance gefunden; sie nannte Deutschland *„patrie de la pensée"* und sie hat damit ein Schlüsselwort geliefert, das durch die nachfolgende Formel vom Volk der Dichter und Denker nur trivialisiert wurde. Gemeint war tatsächlich eine neue Entfaltung des Denkens, nicht mehr im Bereich der Schulphilosophie, fachmäßig und fachmännisch, sondern als Lebenseinheit mit der Literatur, als neuer Angang der Daseinsprobleme, als Ideen-Anstoß für neue Weltbilder. Der unübersetzbare Terminus „Weltanschauung" drückt aus, was gemeint ist: Hegel, Marx, Schopenhauer und Nietzsche, um nur vier Namen zu nennen, sind folgenschwerer, stärkere Erschütterer und Neupräger von Epochen als Locke und Hume, oder Voltaire und Condorcet. Nur Rousseaus europäische Folgewirkungen lassen sich als Vorläufer damit vergleichen.

Man muß diese Phalanx der Philosophen — wie sie vorher nur Griechenland so reichhaltig und geschlossen produziert hat — an der Spitze sehen, und in den gleichen, *denkenden* Zusammenhang die Dichter stellen, die eben keine Poeten im alten Sinn mehr waren, sondern denkende Bewältiger auf ihre Art und mit ihren Mitteln, von Lessing, Lichtenberg, Winckelmann, Herder über Goethe und Schiller, Jean Paul und die Schlegels, die Humboldts und Novalis, aber auch den Denker Hölderlin und den Denker Kleist, bis zu Benn und Brecht, Musil und Mann, Franz Kafka und Karl Kraus. Dann bekommt die Formel „Dichter und Denker" ihren Sinn: sie ist nicht additiv gemeint, sondern synthetisch.

Rechnet man dazu, daß diese philosophische *Initialzündung* bald alle Wissenschaften befruchtete, daß zur Philosophie, zur Historie, zur Jurisprudenz die Naturwissenschaften traten, daß Industrialisierung und technischer Fortschritt dicht hinter der Bahnbrechernation England marschierten, daß an den deutschen Universitäten die freie Forschung florierte und viele Ausländer dazu einlud, das eine oder andere Studienjahr in Heidelberg, Tübingen, Marburg oder Bonn zu verbringen, dann wird verständlich, warum Deutsch zu lernen zuerst nützlich, dann notwendig erschien.

In Marburg studierten um die gleiche Zeit der Engländer T. S. Eliot und der Russe Boris Pasternak, während in München zwei andere große Zeitgenossen darauf warteten, berühmt zu werden: der Norweger Ibsen und der Russe Lenin.

Die Geschichte dieser vielfältigen Ausstrahlung Deutschlands, der deutschen Kultur und Sprache auf das Ausland und auf die Ausländer, die in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts ein glänzendes Nachspiel hatte, ist noch nicht geschrieben. Sie müßte die verschiedenartigsten Phänomene berücksichtigen: das Ansehen der deutschen Chemie und die Verbreitung der deutschen Kindergärten, die Rolle Nietzsches und die bescheidene Einwirkung jener Josephine aus Essen,

die Cocteau den Erlkönig beibrachte, die Reise von Rimbaud nach Stuttgart und die Niederlassung von James Joyce in Triest, den Seufzer André Gides: „Ich kann mich kaum trösten, daß ich kein Griechisch kann, nicht fließend Englisch und Deutsch spreche", und den Witz Bernard Shaws, er schätze das Deutsche, aber da er erst fünfundfünfzig sei, habe er immer noch Zeit, es zu lernen. Mark Twain würde in diese Geschichte hineingehören, der sich einen Jux daraus machte, deutsche Wort-Ungeheuer wie „Personaleinkommensteuerschätzungskommissionsmitgliedreisekostenrechnungsergänzungsrevisionsfonds" zu bilden, und Thornton Wilder, der zwei Jahre lang die deutsche Missionsschule in Hongkong besuchte. Somerset Maugham und Wladimir Majakowski, Guillaume Apollinaire und Jean Giraudoux, Romain Rolland und D. H. Lawrence haben in Deutschland gelebt, gelernt, und aus Maughams Autobiographie „The Summing Up" stammt der bemerkenswerte Satz: „Als ich mit achtzehn Jahren aus Deutschland zurückkam, hatte ich meine ganz eigenen und entschlossenen Ansichten über meine Zukunft. Ich war glücklicher gewesen als je zuvor, ich hatte zum erstenmal den Begriff *Freiheit* kennengelernt, und ich konnte den Gedanken an das Joch von Cambridge und die vielen Einschränkungen, die damit verbunden waren, nicht ertragen." Es war wirklich das gedankenfreie Deutschland der Universitäten, die freie Forschung, die freie Lehre, die Ungezwungenheit des akademischen Studiums, die Lebendigkeit des geistigen Austauschs, verbunden mit der strengen Zucht großer Lehrer wie Kuno Fischer, Eduard Husserl, Nicolai Hartmann, oder später Karl Barth, Ernst Robert Curtius, Alfred Weber.

Man versteht die Enttäuschung der Weltöffentlichkeit nach dem Einfall in Belgien 1914, ihr Entsetzen nach den Enthüllungen über die Judenausrottung erst ganz, wenn man sie auf dem Hintergrund dieser weltverbreiteten Überzeugung von der deutschen Führungsrolle sieht. So hat Romain Rolland, der große Freund Deutschlands, es formuliert: „Die entsetzte Welt wohnte dem Höllenschauspiel bei, wie die mehr als zweitausendjährige Zivilisation Europas unter den wissenschaftlich exakten, barbarischen Schlägen *(les coups barbares et savants)* der großen Nation zusammenbrach, die ihre Spitze gebildet hatte."

Wenn diesmal am Ende trotz aller Zerstörungen, trotz der Kriegsverluste an Blut, Besitz, Boden, trotz des Verrats an der deutschen Tradition zugunsten einer tollwütigen Barbarei die Gesamtbilanz günstiger ist, so liegt das nicht allein an der günstigen Nachkriegskonstellation des Kalten Krieges, die aus den Besiegten von 1945 Bundesgenossen machte, sondern an dem grundlegenden Umstand, daß die Nazis nicht mit den Deutschen gleichzusetzen waren. Dabei geht es weniger um Widerstand und Aufstand in Deutschland selbst, der dem Ausland zu wenig bekannt und bewußt geworden ist, als vielmehr um die Zehntausende von Deutschen, vor allem der gebildeten Klassen, die emigrierten. Professoren, Schriftsteller, Juristen, Ärzte, Architekten, Musiker, Regisseure, Schauspieler, Journalisten gingen und nahmen ihre Muttersprache mit.

Man übertreibt nicht, wenn man diesen Vorgang seiner historischen Größenordnung und Tragweite nach mit der Abwanderung der Griechen von Konstantinopel im 15. Jahrhundert vergleicht. Er ist in seinem Ausmaß heute schon zu ahnen, in seinen Einzelheiten und Verzweigungen noch nicht erfaßt. Einstein ging nach Princeton, Freud nach London, die angelsächsische Welt hat sich seitdem in ihren Maßstäben, Meinungen, Möglichkeiten so kräftig verändert wie das Florenz

und Rom des Quattrocento dank des griechischen Besuchs. Sprachlich gesehen diente die Emigration nicht unmittelbar der Ausbreitung des Deutschen; die Emigranten waren ja ihrerseits oft unerwünschte Ausländer, ihre materiellen Lebensbedingungen waren — wenn man von den prominentesten absieht — miserabel, auch sprachlich war Anpassung das oberste Gesetz.

Der Aderlaß für Deutschland (und Österreich) war ungeheuer und ist heute noch nicht verschmerzt. Aber ebenso intensiv war die Befruchtung, in Nordamerika vor allem, in England, aber auch in mehr abseits liegenden Ländern wie der Türkei. Deutsch wurde nicht der Sprache, aber dem Geist der Aufnahmeländer beigemischt, das Bauhaus und die Bibliothek Warburg waren umgepflanzt und wirkten weiter.

Die Emigration und auch der ihr folgende *brain-drain,* die Abwanderung junger Forscher in das reichere und wissenschaftsfreundlichere Amerika, haben die Dauer-Wirkung der deutschen Universität im 19. Jahrhundert noch einmal potenziert. Allerdings, dieser Zeitgeist des 20. Jahrhunderts braucht sich, auch wenn er deutsch spricht, nicht mehr der deutschen Sprache zu bedienen. Die Psychoanalyse kommt so bequem ohne Freuds Idiom aus wie die Nuklearphysik ohne Einsteins Sprache. Der Geist ist nicht an den Wortlaut gebunden; das griechische Denken ist aus unserer Zivilisation nicht fortzudenken, auch wenn die Zahl der Griechisch-Lernenden heute so geschrumpft ist wie einmal die Zahl der Hebraisten, die das Alte Testament im Urtext lesen wollten. Man wird sich zwar — je ernster man sich um den Text bemüht — um so mehr der Mängel und Begrenzungen bewußt, der unwillkürlichen Veränderung in Farbe und Gestalt, in Stil und Sinn, die jede Übersetzung mit sich bringt, und die Spezialisten werden für Marx Deutsch brauchen wie Griechisch für Aristoteles, aber in solchen Bildungspositionen liegt schon eine Schwäche: den Gelehrten, die die Sprache ohnehin schon können oder täglich bedauern, daß sie versäumt haben, sie zu lernen, leuchtet zwar ihre Nützlichkeit ein — nicht so den Eltern, die die Welt nach ihren praktischen Bedürfnissen messen, und erst recht nicht ihren Kindern, den Leidtragenden des Lernens.

Es wäre also schlecht um das Deutsche bestellt, wenn es nur von Marx und Hegel, Freud und Einstein, Goethe und Thomas Mann so gehalten und getragen würde wie das Griechische durch Platon und Homer. Sein Potential als lebendige Sprache ist unvergleichlich intensiver und umfassender als die Summe der Produktivität seiner großen Geister. Nicht nur sprechen fast hundert Millionen Menschen deutsch, nicht nur darf man zwanzig weitere dazu rechnen, die Deutsch können — man muß auch die rund 50 000 Ausländer dazu rechnen, die jedes Jahr an deutschen, österreichischen und deutsch-schweizerischen Universitäten studieren, die Gastarbeiter und Praktikanten, dann alle, die es im Ausland brauchen, die Hotelbediensteten, Reisebüroleute, Telegraphenbeamten, die Vertreter der deutschen Firmen, die Angestellten, die mit zusätzlichen Sprachkenntnissen Gehaltszulagen erstreben, die Politiker und Journalisten, für die es nützlich ist, die Touristen, die sich zurechtfinden wollen, die Liebhaber deutscher Spezialitäten vom Faust bis zum Schubert-Lied oder Brecht-Ensemble, die Techniker und Ingenieure, die Importeure und Exporteure, und nicht zuletzt die Kinder der vielen deutschsprachigen Mütter, die Ausländer heiraten. Und natürlich gehören zu diesem Potential auch die Millionen von Schülern und Studenten in aller Welt, die es

willig oder widerstrebend lernen. Man kann daraus die Folgerung ziehen, daß Deutsch gelernt wird, weil es wichtig ist. Aber diese Feststellung wird noch durch den menschlichen Nachahmungs- und Trägheitstrieb, durch Mode und Gewohnheit potenziert: weil viele Deutsch lernen, lernen viele weitere auch Deutsch.

In der Reihenfolge der erlernten Sprachen hat das Deutsche sich so den dritten Platz, die Bronzemedaille, erobert: nach Englisch und Französisch. In diesem Sinne, als Schul-, Bildungs- und Wissenschaftssprache, gehört es zu den Weltsprachen: viele kennen es, haben eine Ahnung davon, können sich durch einen deutschen Text durchschlagen — während die Zahl derjenigen, die es geläufig sprechen, viel geringer ist.

Allerdings, die Welt bleibt bei solchen Feststellungen nicht stehen. Sie ist im Wandel begriffen — in Revision oder Revolution. Schulen und Universitäten überprüfen ihre Positionen, die Industrie rationalisiert, was und wo sie kann, die Kultur schafft sich neue Zentren und folgt neuen Moden, die Wissenschaften blühen auf, wo sie großzügig gefördert und mit modernen Apparaturen ausgestattet werden und dadurch den begabten Nachwuchs anderer Länder anziehen. Das Sprachenlernen selbst ist neu durchdacht worden, nach dem Gesichtspunkt seiner Wichtigkeit im ganzen, nach der Rangordnung der einzelnen Sprachen, nach seinem Platz im Schul- und Bildungssystem und nicht zuletzt nach seinen Methoden.

Die erstaunlichste Feststellung, die in diesem Zusammenhang gemacht werden muß, ist, wie aktuell es in weltweitem Maßstab geworden ist, wie stark es nicht nur Lehrpläne und Bildungsplanungen beherrscht, sondern in den politischen Raum hinübergreift. Vergleichsweise konservative Schulsysteme wie das deutsche geben wenig Einblick in diese Entwicklung: sie haben das alte Fächerschema von alten und neueren Fremdsprachen beibehalten und nur die Akzente verschoben — zuungusten des Griechischen und des Lateinischen, zugunsten des Englischen im Westen, des Russischen im Osten. Die deutlichste Wende ist in den USA eingetreten. Der Zweite Weltkrieg machte zuerst darauf aufmerksam, daß man im fremden Land, als Krieger oder Besatzer, auch Sprachspezialisten brauche. Der Sputnikschock tat ein übriges und übertrug diese Einsicht auch auf das wissenschaftliche Gebiet. Die Bequemlichkeit der Allfächerschule, wo man Kochen und Kosmetik statt Sprachen und Algebra lernen konnte, wurde durch eine neue Planung abgelöst, die den Fremdsprachen ihre alte Schulrolle wiedergab — aber mit einer neuen Methodik, die nun mit aller amerikanischen Gründlichkeit und Großzügigkeit in Angriff genommen wurde.

In den kommunistischen Ländern wird auch der Fremdsprachenbedarf in die Schulplanung seit langem einbezogen. Spezialschulen, in denen die Fremdsprache wenigstens teilweise Unterrichtssprache ist, dienen der Heranbildung von Spezialisten. Die Planzahlen werden prozentual festgelegt, von der Wirklichkeit gelegentlich über den Haufen gerannt und dann nach den jeweils errechneten Bedürfnissen korrigiert und neu festgelegt.

Eine der charakteristischen Folgerungen aus diesem neuen Schwergewicht, das den Fremdsprachen beigemessen wird, ist ihre Ausdehnung über den früheren Bereich der höheren Schulbildung hinaus. Indem Fremdsprachenprogramme in die Volksschulen oder in Einheitsschulen wie die englische *comprehensive school* eingeführt werden, wird einerseits deutlich gemacht, daß das Erlernen wenigstens

einer Fremdsprache kein Bildungsprivileg ist, sondern eine normale Fertigkeit wie Rechnen oder Autofahren und unerläßlich zur Bewältigung auch eines bescheidenen Durchschnitts-Lebenslaufs, andererseits wird vorausgesetzt, daß auch der Durchschnittsmensch ohne höhere intellektuelle Begabung imstande ist, seine Portion Fremdsprache sich einzuverleiben.

Damit wird auch von dieser Seite her das Methodik-Problem neu gestellt. Volkshochschulen oder Austauschprogramme, wie sie etwa das Deutsch-Französische Jugendwerk in großem Rahmen veranstaltet, melden sich ebenfalls als Interessenten für einen Sprachunterricht, der nicht dem alten Grammatik-Kursus der höheren Schule folgt; Rundfunk und Fernsehen streuen ihre Programme über Gebildete und Ungebildete aus und brauchen Methoden, die sich ihrer spezifischen Möglichkeiten bedienen.

Die Antwort auf diese neuen Anforderungen ist von zwei Seiten gegeben worden: vom technischen Fortschritt und von der Sprachwissenschaft. Das in die Augen fallende Produkt des einen ist das Sprachlabor, der neue Zweig am ehrwürdigen Stamm der anderen die *angewandte Sprachwissenschaft*. Die neue Methodik geht auf der einen Seite davon aus, daß der Mensch nicht nur intellektuell, durch Einprägen von Schemata in sein Gedächtnis, lernt (die berühmten Regeln und die berüchtigten Ausnahmen von den Regeln, die „eingepaukten" Vokabeln), sondern daß er vor allem als Kind Sprache rein imitativ aufnimmt, durch Hören, Nachsprechen, und durch die sprachliche Erklärung von Gesehenem. Das Kind lernt nicht Grammatik (Konditionalsatz — Hauptsatz), sondern Sachverhalte, die sich nachträglich grammatisch schematisieren lassen („wenn du brav bist, bekommst du Schokolade", „wenn du bös bist . . .", „wenn du lieb bist . . .", „wenn ich Zeit habe . . ."). Die Regel kann eingeprägt werden — das ist das alte Verfahren. Stattdessen können aber auch die Sachverhalte als variable Muster vor- und nachgesprochen und durch variierende Wiederholung befestigt werden. Das Tonband gibt die Möglichkeit, solche *Drills* zu fixieren und mit Vorsprechen, Nachsprechen und Korrigieren neue Lern-Schematismen zu entwickeln. Bild und Film sind ihrerseits Herausforderungen zum sprachlichen Kommentar; auch hier lassen sich Übungsverfahren anwenden, die mit dem Bild schließlich auch „automatisch" die sprachliche Formulierung des Dargestellten zutage fördern.

Anders ausgedrückt: eine primitivere Methode und ein reichhaltiges technisches Arsenal haben sich zusammengefunden. Nur das Tonband ist geduldig genug, unermüdlich vorzusprechen, nur das bewegte Bild lebendig genug, an die Stelle von sprachlich auf die Schnur zu reihenden Gegenständen Szenen und Situationen zu setzen, die das Sprachvermögen wie von selber mobilisieren.

Ähnlich haben sich auch im Bereich der Sprachwissenschaft die natürliche wissenschaftliche Entwicklung und die Not des Augenblicks die Hände gereicht. Die Not des Augenblicks: die Sprache nicht mehr nach den alten Kategorien und Kriterien der Regelgrammatik zu analysieren, sondern die ihr eigentümlichen Struktur-Einheiten als Lern-Einheiten zu erfassen — wurde gleichsam aufgefangen von einer eben dieser neuen Elemente, „Strukturen" in den Vordergrund wissenschaftlicher Erfassung stellenden linguistischen Methode. Der Strukturalismus als neues beschreibendes Erfassungssystem sprachlicher Gegebenheiten liefert als Nebenprodukt praktische Einsichten in das Funktionieren von Sprache und damit auch Hinweise für den Lehr- und Lernvorgang.

Zweierlei hat sich damit grundlegend verändert: erstens ist an die Stelle der alten Dreieinigkeit von Lehrer — Schüler — Buch eine viel kompliziertere Lehr- und Lern-Apparatur getreten, die alle Vermögen des Lernenden mobilisiert. Zweitens ist die Zeit vorbei, wo, wer nur Lust dazu verspürte, sich frisch ans Schreiben eines Lehrbuches machte, mit der Kreide und dem Schwamm als ersten Unterrichtsobjekten und einer Schillerballade zum krönenden Schluß. Die „angewandte Sprachwissenschaft" liefert heute wissenschaftliche Voraussetzungen und praktische Nutzanwendungen, ohne die nicht verfahren werden kann. Sie rationalisiert den Lernprozeß, wie anderswo der Produktionsprozeß neu durchkalkuliert wird, und was ihrem Gesetz nicht gehorcht, sondern vor sich hin improvisiert, ist damit schon als Stümperei erwiesen.

Das praktische Ziel solcher Bemühungen sind Sprachkurse, wie sie in Frankreich das *Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français* für Französisch, in England die *Nuffield Foundation* für die Fremdsprachen Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch entwickelt haben. In den gleichen Rahmen gehören Untersuchungen wie diejenigen, die in Frankreich das Projekt *Français Fondamental,* in Deutschland das Projekt „Grundstrukturen der deutschen Sprache" (abgekürzt „Grunddeutsch", geplant vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim in Verbindung mit dem Goethe-Institut München) zum Gegenstand haben. Das Ziel ist nicht etwa ein primitives, auf die Grundbedürfnisse sprachlicher Verständigung zusammengestrichenes Französisch oder Deutsch, sondern eine statistische Durchleuchtung des Wortbestandes und der grammatischen Strukturen, um den Lernvorgang vom mitgeschleppten Ballast an Regeln und Vokabeln zu befreien.

Es läßt sich freilich nicht leugnen, daß diese neue, durchrationalisierte Methodik weitgehend praktischen Zwecken für ein großes Publikum dient, das sich sprachlich halbwegs zurechtfinden will. Die alte Einheit von Sprach- und Literaturunterricht, die durch das Lernen der Sprache zu den in dieser Sprache gespeicherten ewigen Werten und klassischen Texten führte, ist zerbrochen oder angeschlagen: das Englischlernen führt nicht mehr zu Shakespeare, und Französisch beginnt nicht mehr mit Lafontaines *Maître Corbeau sur un arbre perché.* Der Lernprozeß bildet einerseits das Sprachenlernen des Kindes nach, das in Situationen hineingestellt ist, sieht, hört, aufschnappt, kombiniert, andererseits bildet er die Situationen vor, in die der Sprachenlernende in der neuen Umwelt gerät. Er wird gewissermaßen mit Material und Munition für diese Situationen ausgestattet, und es versteht sich, daß nur Normalfälle vorgesehen sind.

Auf einer höheren Ebene wiederholt sich diese Umstellung bei der Ausbildung der Lehrer. Die neue Ausbildungsordnung für französische Germanisten gibt ein Beispiel. Nirgendwo war die Verbindung von *langue* und *littérature* so eng, so konsequent wie in der französischen Schule und an der französischen Universität. Nun ist die Literatur entthront, an ihre Stelle die Landeskunde, die Gesamtzivilisation getreten. Der neue Lehrer soll ein Deutschland- (und Österreich-) Kenner sein. Er muß — nicht nur um die Sprache besser zu lernen — im Lande selbst studiert haben, Politik, Wirtschaft, Sozialverhältnisse dürfen ihm nicht fremd sein.

Das Abrücken von der alten Methode, die zu den Texten hinführte, hat allerdings doppelt deutlich gemacht, daß es — wenn man einmal von den spezifischen Bedürfnissen des philologischen Studiums und der Literaturwissenschaft ab-

sieht — ein bestimmtes Gebiet gibt, wo Textverständnis, also nicht *Sprechen*können- sondern *Lesen*-können, unumgänglich ist. Ich meine den Bereich der Wissenschaften mit seiner sich ständig steigernden Internationalität und die Bedürfnisse der wissenschaftlichen Ausbildung, die sich nicht mit der Fachliteratur der eigenen Sprache begnügen können. Mit anderen Worten: Sprachen sind nicht nur — in den philologischen Fächern — Gegenstand der Forschung, sondern auch Medien wissenschaftlicher Vermittlung.

An der deutschen Universität wird das nur im Falle und in der Forderung des Latinums für bestimmte Disziplinen deutlich. Man kann — so setzt diese umstrittene und erschütterte Forderung voraus — römisches Recht oder Medizin nicht studieren, ohne über das Lateinische Zugang zur Fachterminologie zu haben. Ähnliche Vorschriften gelten in vielen Ländern auch für neuere Sprachen. Ein deutsches Sprachenzeugnis muß etwa an den nordamerikanischen Universitäten erworben werden, wenn man Physik oder Chemie studieren will. In Portugal ist Deutsch auf der Oberschule obligat, wenn man sich an der Universität in der juristischen Fakultät immatrikuliert.

Ihrem die Methodik nur nebenbei zur Kenntnis nehmenden Charakter entsprechend, hat sich die Universität bisher in der Regel wenig um diesen Fremdsprachenunterricht gekümmert. Sie hat ihn gewöhnlich den Lektoren überlassen, dieser bequemen Einrichtung, die dem *native speaker* zutraute, daß er, die Sprache voll beherrschend, wohl auch imstande sein müsse, sie zu lehren. Erst die neue Systematik in der Methodenlehre des Sprachunterrichts hat deutlich gemacht, daß hier ebenso wie bei den neuen audiovisuellen Methoden ein spezifisches Ziel anzusteuern sei: das Leseverständnis für einen wissenschaftlichen Text, daß mit anderen Worten hier bestimmte Notwendigkeiten wegfielen (z. B. die des grammatisch richtigen Sprechens), andere sich hingegen neu stellen (z. B. die Aufgliederung eines komplizierten Satzgebildes).

Die neue Situation des Sprachenlernens und der Sprachmethodik betrifft das Deutsche und berührt Deutschland auf vielfache Weise. Für das Englische hat sich die Verbindung zwischen praktischem Bedürfnis und praktischer Methode am schnellsten und natürlichsten ergeben. Ein paar Brocken Englisch braucht jedermann, und schon die lässige Umgangssprache liefert Wortfetzen und Redewendungen, die der Sprachlehrer nur zu *integrieren* braucht.

Ganz anders steht es um das Deutsche als Fremdsprache. Es hat sich, wie wir sahen, in den Schulsystemen anderer Länder als Bildungssprache eingeführt, es trägt das Prestige, aber auch die leicht abschreckende Wirkung Goethes, Hegels, Schopenhauers mit sich, und vor allem — es ist *schwer*, mit einer umständlichen, verwickelten Grammatik ausgestattet, mit langen Wortzusammensetzungen, mit Verben, die man je nachdem zusammenfügen oder auseinandernehmen muß, mit einer Wortstellung, die sich ändert, wenn aus einem Haupt- ein Nebensatz wird, mit drei Geschlechtern, einer verwirrenden Pluralbildung, einer bizarren Adjektivdeklination, und was dergleichen mehr ist.

Dieses grammatische System nun, das Schüler auf aller Welt verdrießt, hat weithin den Stolz und das Brot der Deutschlehrer gebildet. Diese verteufelte Grammatik zu beherrschen war ihr Stolz, sie beizubringen, ihr pädagogisches Bestreben. In den skandinavischen Ländern haben Schulmänner zum Beispiel argumentiert, nachdem das Latein weggefallen sei, gebe nur noch Deutsch genügend

Stoff zu formalgrammatischer Schulung. In Italien dürfen die Schüler bei der Klassenarbeit die Vokabeln im Lexikon nachsehen; sie brauchen nicht die Wörter der Sprache zu können, aber sie müssen sie in die richtigen Fälle, Tempora und Modi zu setzen verstehen. In anderen Ländern wird aus der Not eine Tugend gemacht; die Lehrer hüten sich, deutsch zu sprechen, halten sich an den grammatischen Lektionen wie an einem Geländer fest, üben die Regeln wie Rechenexempel.

In Deutschland selbst liegt die Grammatik im argen. Während wir ganz vorzügliche Lehrbücher für Englisch und Französisch haben, streiten sich auf dem Feld der *muttersprachlichen* Grammatik die Vertreter der alten Schulgrammatik und die Anhänger einer neuen, funktionalen, inhaltsbezogenen, und wie der Streit auch immer verlaufen mag, er hindert daran, daß handliche und einleuchtende Zusammenfassungen entstehen, die wiederum dem Ausland nützlich sein könnten.

Gerade wegen dieser Umstände, die teils mit dem Charakter der deutschen Sprache selbst, teils mit unserer Neigung zur Gründlichkeit und zur Vertiefung in Probleme zusammenhängen, empfiehlt es sich, beim Lehren des Deutschen den praktischen Weg zu gehen, ihm das Odium des *Lateins der Neuzeit* zu nehmen und seine Schwierigkeiten durch schlichte Drill-Übungen zu bemeistern. Deutsch muß als *gesprochene* Sprache gelehrt und eingeübt werden, wenn es in der Konkurrenz bestehen will.

Das ist die eine Seite. Auf der anderen ist festzustellen, daß der Ruhm und Ruf des Deutschen vor allem auf seinen philosophischen und wissenschaftlichen Leistungen beruht, die sich bis in den industriellen und technischen Bereich verzweigen. Die Skala reicht von der Hegelschen Dialektik bis zur Fahranweisung für den Volkswagen. Auch diesem Bedürfnis muß methodisch Rechnung getragen werden. Neben audiovisuelle Kurse, Rundfunk, Fernsehen, die dem praktischen Zweck des Sprachenlernens dienen, tritt so die Methodik des Deutschen als W i s s e n s c h a f t s s p r a c h e , nicht nur mit Spezialwörterbüchern und terminologischen Anleitungen, sondern auch mit der Erfassung eines Wortschatzes und einer Syntax, die den ganzen wissenschaftlichen Bereich jenseits aller Auffächerung in Einzelwissenschaften abdecken. Auch hier helfen die modernen Methoden statistischer Erfassung weiter. „Wissenschaftsdeutsch" ist genau so wenig wie „Grunddeutsch" eine Utopie, sondern ein real erfaßbares und vermittelbares Phänomen.

Wir sind uns darüber im klaren: Deutsch ist nicht mehr so unumgänglich, wie es das um die Jahrhundertwende war. Es ist nicht mehr notwendig, nur noch nützlich. Es wird in Dublin und Djakarta, in Oslo und in Irkutsk gelehrt, aber vielleicht nur nebenbei und recht und schlecht, und von Zeit zu Zeit werden die Schulbehörden überlegen, ob es sich immer noch lohne, kostbare Schulstunden dafür zu verwenden. Es muß sich also praktisch, handlich, angenehm machen, um in der Konkurrenz zu bestehen. Es ist heute in vielen Ländern schon alteingesessen, ererbt von den Vätern, mit vielem anderen mitgeschleppt. Weiterleben wird es, wenn es sich in der Modernisierung verjüngt, erleichtert, angenehm und nützlich macht.

Prämienbücher — ja oder nein?

Karl-Heinz Meyer, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Bekanntlich stehen für die Lehrmittelversorgung der Auslandsschulen nicht genügend Mittel zur Verfügung, und es ist unumgänglich, Prioritäten festzulegen.

Nach den Ausgaben für Zeitschriften und für Kalender müssen auch die Ausgaben für Prämienbücher überprüft werden. Während bei den Zeitschriften und den Kalendern aus Zeitmangel entschieden werden mußte, ohne daß die Meinung der Schulen eingeholt werden konnte, soll im folgenden die Stellungnahme der Schulen zur Prämienbuchfrage provoziert werden.

Nach Meinung des Verfassers dieses Beitrages wird für Prämienbücher relativ zuviel Geld ausgegeben. Die diesbezüglichen Ausgaben sollten daher einem Schrumpfungsprozeß ausgesetzt werden. Zwar machen die Prämienbücher im Einzelfall Freude, aber weder Gewohnheit noch z. B. Elternwunsch können darüber hinwegtäuschen, daß der Nutzeffekt der Prämien gering ist und daß manche Prämierung vom pädagogischen Standpunkt zweifelhaft erscheinen muß.

Eine Belohnung mit Prämienbüchern hat Sinn, wenn sie anspornt, wenn sie motiviert. Die Motivation muß in jungen Jahren kurzfristiger und kräftiger sein. Bei älteren Schülern sollte die sekundäre Motivation überflüssig sein und das Lernen zum Selbstzweck werden. Im Lichte der modernen Motivationslehre ist es fragwürdig, den Primus auszuzeichnen. Dieser ist schon motiviert, was er durch seine Leistungen beweist. Und wenn man von allen Fragwürdigkeiten bei der Feststellung des Besten absieht, bleibt der Einwand, daß unter Umständen in der Person des Besten nur die besten Voraussetzungen prämiert werden (neue Begabungstheorie). Schließlich dürften sich mit der Prämie für den Besten nicht selten Randerscheinungen wie Eitelkeit und Selbstgefälligkeit einstellen.

Wenn man nun entscheiden will, ob die Prämie für junge Schüler oder für ältere passender ist, so dürfte nach dem Gesagten die Wahl nur auf die jüngeren fallen.

Damit ist der Rahmen für eine mögliche Regelung abgesteckt. Es gibt

a) schematisch 2 Bücher pro Klasse für die Klassen 1 bis 6 und

b) zusätzlich einige wenige Bücher für — meist ältere — Schüler, die sich in irgendeiner Weise besonders eingesetzt haben.

Eine andere Möglichkeit wäre, die Lieferung von Prämienbüchern ganz einzustellen und die dadurch gewonnenen Mittel für eine bessere Ausstattung der Schülerbüchereien zu verwenden.

Stellungnahmen zu diesen Vorschlägen müssen bis zum 31. März 1970 eingehen, wenn sie Einfluß auf die Entscheidung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen über die künftige Verfahrensweise haben sollen.

Rahmenkonferenzordnung für Deutsche Schulen im Ausland

— Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18. 7. 1969 —

A. Aufgabe, Gliederung, Leitung und Beschlußrecht der Konferenzen

§ 1

Träger der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an Deutschen Schulen im Ausland ist das Lehrerkollegium; ihm gehören alle an der Schule tätigen Lehrer und Erzieher einschl. Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen an. Die Konferenzen, in denen das Kollegium über Angelegenheiten des äußeren und inneren Schullebens berät und beschließt, haben die Aufgabe, die pädagogische Arbeit in ihren verschiedenen Formen und Bereichen einheitlich zu gestalten. Im Zusammenwirken mit dem Schulträger, der Elternschaft und der Schülervertretung sollen sie den inneren Zusammenhalt und eine gedeihliche Weiterentwicklung der Schulgemeinschaft sichern.

§ 2

1. Alle Lehrer und Erzieher der Schule treten in der Gesamtkonferenz zusammen. Zu jeder Gesamtkonferenz ist der Schulvereinsvorstand einzuladen, der selbst entscheidet, durch welches seiner Mitglieder er sich vertreten lassen will. Bei Punkten der Tagesordnung, die für die Schülerschaft von allgemeiner Bedeutung sind, kann der Vorsitzende auch den Schulsprecher zu den Beratungen zulassen.
2. Neben der Gesamtkonferenz werden bei Bedarf Teilkonferenzen einberufen. Als solche gelten: die Abteilungskonferenz, die Klassenkonferenz und die Fachkonferenz.

§ 3

1. Den Vorsitz führt in allen Konferenzen grundsätzlich der Schulleiter. Er kann ihn in den Teilkonferenzen einem Abteilungsleiter, Klassenlehrer oder Fachvertreter übertragen. In der Gesamtkonferenz ist eine Übertragung des Vorsitzes nur möglich, wenn der Schulleiter verhindert ist. Der Vorsitz wird dann von dessen ständigem Stellvertreter übernommen.
2. Die Konferenzen sollen außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden.

§ 4

Das Beschlußrecht der Konferenzen einer Deutschen Schule im Ausland hat seine Grenze an den Bestimmungen, nach denen für Entscheidungen über Angelegenheiten der Schule das Auswärtige Amt, der Schulträger oder der Schulleiter zuständig ist. Unzulässig sind auch Beschlüsse, die der Landesgesetzgebung oder Anordnungen der staatlichen Schulaufsicht zuwiderlaufen.

B. Die Gesamtkonferenz

§ 5

Die Gesamtkonferenz hat folgende Aufgaben:

1. Sie *erörtert* allgemeine Fragen der Erziehung und Bildung, des Unterrichts, des Lehrplans, der Lehrverfahren und der Prüfungen mit dem Ziel, den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend einheitliche Verfahrensweisen zu entwickeln.
2. Sie *berät und beschließt* über Maßnahmen, die für die erzieherische und unterrichtliche Arbeit der Schule erforderlich sind. Ihre Zuständigkeit erstreckt sich insbesondere auf folgende Angelegenheiten:
   a) Festsetzung von Richtlinien für Art und Umfang der Hausaufgaben,
   b) Planung von Schulveranstaltungen wie Festen, Feiern, Aufführungen, Ausstellungen, Wanderungen, Elternversammlungen u. a.,
   c) Förderung von Vorhaben der Schülervertretung (Schülerveranstaltungen, Schülerzeitung usw.),
   d) Vorbereitung von Anträgen der Schule auf Zuteilung von Lehr- und Lernmitteln,
   e) Festlegung von Richtlinien für die Verwaltung und Benutzung von Lehr- und Lernmitteln, Büchereien, Sammlungen und Geräten,
   f) Vorschläge für die Hausordnung,
   g) Vorschläge für Maßnahmen zur Schulordnung und Schulzucht,
   h) Förderung der Zusammenarbeit mit Schulen und kulturellen Einrichtungen des Gastlandes und mit anderen deutschen Schulen,
   i) Wahl von Vertrauenslehrern.
3. Erörterungen von Personalfragen sind nicht Angelegenheiten der Konferenz.

§ 6

Zur Teilnahme an der Gesamtkonferenz sind alle an der Schule tätigen Lehrer und Erzieher verpflichtet. Der Vorsitzende kann einzelne Lehrer auf begründeten Antrag beurlauben.

§ 7

Gesamtkonferenzen finden mindestens viermal im Jahr statt. Besondere Bedeutung kommt der Eröffnungs- und Abschlußkonferenz des Schuljahres zu. Die Eröffnungskonferenz findet am Tage vor Schulbeginn statt.

§ 8

1. Der Schulleiter beruft die Gesamtkonferenz ein. Er gibt spätestens sechs Tage vorher Zeit und Tagesordnung der Konferenz bekannt. Anträge von Mitgliedern der Konferenz sind auch dann noch in die Tagesordnung aufzunehmen, wenn sie dem Schulleiter mindestens zwei Tage vor der Sitzung vorliegen.

2. Im Bedarfsfall kann der Schulleiter die Konferenz einberufen, ohne an die in Abs. 1 angegebene Frist gebunden zu sein. Er muß sie innerhalb einer Woche einberufen, wenn ein Viertel der stimmberechtigten Lehrer und Erzieher schriftlich und mit Angabe der Gegenstände, über die eine Beratung stattfinden soll, die Einberufung einer Gesamtkonferenz beantragt.

§ 9

1. Beschlüsse werden in der Gesamtkonferenz durch Abstimmung gefaßt. Geheime Abstimmung ist möglich.
2. Stimmberechtigt sind außer dem Schulleiter und seinem Stellvertreter alle Lehrer und Erzieher, die mindestens 15 Wochenstunden Unterricht erteilen bzw. mehr als die Hälfte der vollen Arbeitszeit an der Schule tätig sind.
3. Bei Abstimmungen entscheidet die einfache Mehrheit. Wird bei der Abstimmung über einen Antrag die einfache Mehrheit nicht erreicht, gilt der Antrag als abgelehnt.
4. Die Mitglieder der Konferenz sind zur Verschwiegenheit über das Konferenzgeschehen verpflichtet, sofern diese Verpflichtung nicht für einzelne Punkte aufgehoben wird.

§ 10

1. Beschlüsse, die von der Gesamtkonferenz im Rahmen ihrer Zuständigkeit gefaßt werden, binden den Schulleiter und die Lehrer.
2. Steht nach Ansicht des Schulleiters ein Beschluß nicht im Einklang mit geltenden Bestimmungen und Anordnungen, so hat er die Pflicht, unverzüglich die Entscheidung der jeweils zuständigen Stelle einzuholen. Bis zum Eintreffen der Entscheidung wird die Durchführung des Konferenzbeschlusses ausgesetzt.

§ 11

1. Über jede Sitzung wird eine Niederschrift in deutscher Sprache angefertigt. Zu ihrer Abfassung sind alle deutschsprachigen stimmberechtigten Teilnehmer verpflichtet. Die Niederschrift ist am Schluß der Sitzung oder zu Beginn der darauffolgenden zur Genehmigung bekanntzugeben und danach von dem Vorsitzenden und dem Schriftführer zu unterzeichnen.
2. Über Einsprüche gegen Form und Inhalt der Niederschrift entscheidet die Konferenz. Es bleibt darüber hinaus jedem Teilnehmer unbenommen, seine abweichende Meinung zu Protokoll zu geben.
3. Die Niederschriften sind bei den Schulakten aufzubewahren.

C. Teilkonferenzen

§ 12

In den *Teilkonferenzen* werden, unter Beachtung der Beschlüsse der Gesamtkonferenz, solche Angelegenheiten behandelt, die ausschließlich für einen Teilbereich der Schularbeit von Bedeutung sind. Die Verhandlungsergebnisse sind der Gesamtkonferenz bekanntzugeben; diese hat das Recht, zu ihnen Stellung zu nehmen. Für die Verhandlungsweise gelten die gleichen Bestimmungen wie für die Gesamtkonferenz; jedoch ist in den Abteilungs-, Klassen- und Fachkonferenzen jeder zur Teilnahme verpflichtete Lehrer stimmberechtigt; in den Klassenkonferenzen, die die Versetzung behandeln, gibt bei Stimmengleichheit die Stimme des Vorsitzenden den Ausschlag.

§ 13

Mitglieder der *Abteilungskonferenz* sind alle in einer Abteilung — Kindergarten, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium u. a. — unterrichtenden Lehrer. In ihren Aufgabenbereich gehören Fragen des Lehrplans und der Lehrverfahren, die Anforderungen in Auslese-, Übergangs- und Abschlußprüfungen und andere Fragen, soweit sie für die Abteilung eine besondere Bedeutung haben.

§ 14

Mitglieder der *Klassenkonferenz* sind alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer. Aufgaben der Klassenkonferenz sind insbesondere die Beurteilung der einzelnen Schüler, die Festsetzung der Zeugnisse, die Entscheidung über die Versetzung und die Vorbereitung von Prüfungen. Darüber hinaus sollte im wechselseitigen Austausch der Beobachtungen nach Wegen gesucht werden, die Entwicklung jedes einzelnen Schülers nach seinen Anlagen zu fördern und die Zusammenarbeit mit der Klassenelternschaft und den Klassensprechern pädagogisch fruchtbar zu machen.

§ 15

Mitglieder der *Fachkonferenz* sind alle Lehrer, die für das betreffende Fach die Lehrbefähigung besitzen oder in ihm unterrichten. Die Fachkonferenz ist zuständig für Fragen des einzelnen Fachs oder einer Fachgruppe, insbesondere für die Entwicklung fachlicher Lehr- oder Arbeitsplätze sowie für den Aufbau und die Verwaltung von Sammlungen.

D. Schlußbestimmung

§ 16

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26. November 1956 über Richtlinien für eine Konferenzordnung an Deutschen Schulen im Ausland wird aufgehoben.

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Im Rahmen des Schulbesichtigungs- und Beratungsprogramms der ZfA wurden während der Monate Oktober und November besucht:

   von OStDir. Becker die Deutschen Schulen in Johannesburg, Pretoria, Windhoek, Lüderitzbucht, Karibib und die deutschen Abteilungen an einigen Regierungsschulen in Südwestafrika;

   von ORR Dr. Veuhoff die Deutschen Schulen in La Paz, Oruro, Sucre, Santa Cruz (Bolivien) und einige Schulen im Bereich des Konsulats in Porto Alegre (Brasilien);

   von Rektor Moritz die Deutsche Schule in Dublin (Irland);

   von RR Meyer die Deutschen Schulen in Madrid, Barcelona, Bilbao, San Sebastian (Spanien).

2. An den erwähnten Schulen in Spanien hat Regierungsrat Meyer über „Mathematik in der Grundschule" referiert.

3. Die Vertreter der Zentralstelle haben an der Direktorenkonferenz und der Veranstaltung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland, Regionalgruppe Spanien und Portugal, vom 30. 10. — 2. 11. 1969 in Madrid teilgenommen.

4. Die ZfA hat an alle Deutschen Schulen im Ausland versandt:

   K. H. Dettke,
   Bibliographie des deutschen Auslandsschulwesens,
   Teil 1 und Teil 2.

   Dieser Sendung war der „Familien-Kompaß", eine Informationsschrift der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, beigefügt.

5. Den Auslandsschulen, deren Schülerschaft vorwiegend fremdsprachig ist, hat die Zentralstelle das Manuskript „Gesprochenes Deutsch" von Hermann Schuh geschickt.

6. Da die Zentralstelle wegen der knapp bemessenen Mittel im Etat für die Lehrmittelversorgung der Auslandsschulen keine Kalender für das Jahr 1970 versenden konnte, ist sie an mehrere große deutsche Firmen mit der Bitte herangetreten, die Auslandsschulen mit Kalendern zu versorgen. Die Zusage einiger Firmen liegt bereits vor.

Zitat: „Die deutschen Schulen im Auslande sind eine ganz eigenartige Erscheinung unseres Kulturlebens; sie sind die geistigen Kohlenstationen im Meere des internationalen Handels- und Verkehrslebens, dessen Wogen alljährlich Tausende unserer Volksgenossen in die Fremde tragen."

Aus: Lexikon der Pädagogik, herausgegeben von E. M. Roloff, Freiburg i. Brsg. 1913, Herdersche Verlagshandlung, Bd. 1, S. 756 ff.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Dr. Max Johs

In Anbetracht seiner besonderen Verdienste für die Entwicklung des Auslandsschulwesens wurde dem 1. Vorsitzenden des „Verbands deutscher Lehrer im Ausland", Oberstudiendirektor Dr. Max Johs, am 19. August 1969 im Oberschulamt Nordbaden in Karlsruhe in Anwesenheit des baden-württembergischen Vertreters im Auslandsschulausschuß der KMK, Präsident Dr. Eugen Kaier, das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse überreicht.

Seit der Gründung des VdLiA im Mai 1955, an der Dr. Johs entscheidenden Anteil hatte, hat er sich unermüdlich für die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens eingesetzt und ehrenamtlich zum Wohle der Auslandslehrer und der Auslandsschulen gearbeitet, seit 1958 als Vorsitzender, nachdem er sich zunächst auf dem Posten eines Arbeitsreferenten im Hintergrund des Vorstands gehalten hatte.

Das Maß an Arbeit, das Dr. Johs in den vergangenen 14 Jahren geleistet hat, ist nicht in Kürze darzustellen. Zäh, klug, geduldig hat er Anregungen gegeben und ihre Durchführung ermöglicht, besonders bei den schwierigen Verhandlungen über die besoldungsmäßige, wirtschaftliche, soziale und rechtliche Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Beamten anderer Ministerien, die im Ausland tätig sind. Dabei hatte er immer einen klaren Blick dafür, wie die Forderungen der Lehrer mit den realen Gegebenheiten in Einklang gebracht werden können. Sein Sinn für Gerechtigkeit, die Wertschätzung, deren er sich in weiten Kreisen erfreut, machten ihn besonders zum Vermittler bei schwierigen Angelegenheiten geeignet, auch bei Konflikten in den Reihen der Auslandslehrer selbst. Groß ist die Zahl der Anregungen, die er beim Auswärtigen Amt und dem Auslandsschulausschuß eingereicht hat. Bei beiden Institutionen ist er als sachkundiger und verständnisvoller Verhandlungspartner geschätzt.

Er begann seine Auslandstätigkeit als Leiter der Deutschen Schule in Santa Cruz de Tenerife (1932—1937) und bewährte sich dort so vorzüglich, daß ihm der Deutsche Schulverein in Madrid den Wiederaufbau der dortigen Deutschen Schule nach Beendigung des Spanischen Bürgerkriegs übertrug. In derselben Zeit (1939—1945) war er Berater aller Deutschen Schulen in Spanien. Dabei hat er manch unheilvolle Maßnahme verhütet, Streitfälle taktvoll geschlichtet und die Zusammenarbeit der Deutschen Schulen Spaniens untereinander wirksam gefördert.

Nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst 1950 hat sich Dr. Johs auch dort bedeutende Verdienste erworben, vor allem in seiner 17jährigen Tätigkeit als Leiter des Aufbaugymnasiums mit Internat in Meersburg und des Gymnasiums in Wiesloch-Walldorf. Als 65jähriger erhielt Dr. Johs noch einmal einen ehrenvollen Ruf ins Ausland zur Leitung der Deutschen Schule in Genua.

Die Ehrung dieses Mannes wird von allen aktiven und ehemaligen Auslandslehrern begrüßt. Bei der Verleihung hat Dr. Johs darauf hingewiesen, daß durch diese Ehrung die Arbeit der gesamten Auslandslehrerschaft gewürdigt werde. Wir wünschen unserem Freund und Kollegen weiterhin besten Erfolg bei seiner verantwortungsvollen Tätigkeit für die deutsche Auslandsschule und ihre Lehrer.

Für den VdLiA:
Eckhard Stegmann

Für die Monatsschrift DdLiA:
Gerhard Lepiorz

Aus aller Welt

Deutschland

Bericht des Auswärtigen Amts über die deutschen Auslandsschulen

Das *Bundesministerium des Auswärtigen* charakterisiert in einem Bericht über die deutschen Auslandsschulen an den Bundestag (Drucksache V/4550) die Akzente der Kulturpolitik im Bereich der Auslandsschulen. In dem Bericht heißt es u. a.: „Wichtigstes Instrument und Schwerpunkt unserer Kulturarbeit im Ausland ist die *deutsche Sprache*, weil deren Kenntnis eine Brücke zum Verständnis für die Kultur und die besonderen Probleme unseres Volkes bildet. Der Förderung der Auslandsschulen kommt daher im Gesamtrahmen der deutschen Kulturarbeit im Ausland ein besonders bedeutungsvoller Platz zu.

Die Bundesregierung fördert allgemeinbildende Schulen im Ausland, die der Pflege der deutschen Sprache und der Vermittlung deutscher Bildungswerte in bevorzugter Weise Raum geben. Die Auslandsschulen werden in erster Linie durch die Vermittlung von Lehrern und die Versorgung mit Lehrmaterial gefördert. Darüber hinaus werden Schulgrundstücke beschafft und Schulbauten errichtet. Dabei werden die Schulen, die bestimmte Mindestvoraussetzungen in Hinsicht auf die Vermittlung deutscher Bildungswerte, insbesondere deutscher Sprachkenntnisse, erfüllen, bevorzugt gefördert und in ein *Auslandsschulverzeichnis*, letzter Stand 1. Januar 1968, aufgenommen. Im Auslandsschulverzeichnis sind rund 250 Schulen aufgeführt, die zur Zeit von etwa 70 000 Schülern besucht werden. Hinzu kommen rund 11 000 Kinder, die diesen Schulen angeschlossene Kindergärten besuchen.

Obgleich der *Schulfonds* von 687 000 DM im Jahre 1952 auf rund 100 Millionen DM im Jahre 1969 angestiegen ist, können nicht alle Schulen in dem vom Auswärtigen Amt als politisch wünschenswert erachteten Umfang betreut werden. Es achtet daher bei der Aufteilung der zur Verfügung stehenden Mittel darauf, daß der kulturpolitische Ertrag der Förderungsmaßnahmen in einem angemessenen Verhältnis zum finanziellen Aufwand steht."

Der Bericht befaßt sich in diesem Zusammenhang mit der Vielfalt der Strukturen der Auslandsschulen. Es wird begründet, warum es keinen *Einheitstyp* der Auslandsschule gibt und warum eine solche Einrichtung auch nicht sinnvoll wäre. Gegenwärtig werden zwei Typen von Schulen unterschieden, und zwar hinsichtlich ihrer Einordnung nach der kulturpolitischen Absicht. Den Vorrang genießt die *Begegnungsschule*, die Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache zusammenführt. Sie wird als eine hervorragende Einrichtung für die Begegnung zweier Kulturen bezeichnet. Voraussetzung dafür ist ein angemessenes Verhältnis zwischen deutschen und nichtdeutschen Kindern, das im Idealfall in einem Verhältnis von 1/3 zu 2/3 stehen sollte, bei einer überwiegenden Anzahl deutscher Lehrer. Dieser Idealfall, der nur eine deutsche Unterrichtssprache und rein deutsche Lehrpläne, die nach deutscher Lehrmethode zu deutschen Lehrzielen führen, ist jedoch nur zu Teilen erreichbar.

Trotz der im allgemeinen hochgespannten Anforderungen und der Schulgeldpflicht läßt sich, wie der Bericht ausführt, vielerorts der Andrang zu deutschen Auslandsschulen kaum bewältigen. Das große Interesse wird u. a. auch auf die Überzeugung der Eltern zurückgeführt, daß die deutschen Lehrer pädagogisch und methodisch gute Voraussetzungen mitbringen. Besondere Problematik ergibt sich für die deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika. In einer Arbeitsgruppe des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz ist eine Stellungnahme zur Frage der Förderungsmaßnahmen für die deutschen Schulen in Lateinamerika ausgearbeitet und im Februar 1969 verabschiedet worden. Darin werden geeignete Maßnahmen zur Sicherung des Deutschunterrichtes und hinreichender Leistungen in diesem Fach sowie Vorschläge zur Gestaltung des Deutschunterrichts in den oberen Stufen empfohlen. Das Auswärtige Amt hofft, daß sich aufgrund dieser Vorschläge der deutsche An-

teil am Unterricht in den Schulen Lateinamerikas wirksam erhöht. Eine systematische Überprüfung des Zustandes der jeweiligen Schulen wird gegenwärtig von den Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorgenommen.

Neben der Begegnungsschule setzt sich der Typ der *Botschafts- und Expertenschule* zunehmend durch. Diese Schulen sind für Kinder von Deutschen geschaffen, die nur vorübergehend im Ausland weilen, für Kinder des deutschen Personals bei deutschen oder internationalen Institutionen, von Auslandsvertretern deutscher Industrieunternehmungen und von Technikern und Wirtschaftsexperten. Diese Schulen werden überwiegend von deutschen Staatsangehörigen besucht und unterrichten fast ausschließlich nach innerdeutschen Lehrplänen. Kinder von Staatsangehörigen dritter Staaten können aufgenommen werden.

Als *Sonderformen* sind jene ausländischen Regierungsschulen zu erwähnen, für die deutsche Lehrkräfte vermittelt werden. An solchen Schulen entwickeln sich häufig deutschsprachige Züge. Dies gilt vor allem bei der Zusammenarbeit mit Frankreich. Im Zusammenhang mit dem deutsch-französischen Kulturaustausch weist der Bericht auf die Entwicklung eines neuartigen deutsch-französischen Schultyps hin mit dem Ziel, ein binationales Gymnasium mit einheitlichem Lehr- und Prüfungsplan in beiden Ländern und uneingeschränkt anerkanntem Abiturzeugnis zu schaffen. Darüber hinaus verdient die Förderung der 6 *Europäischen Schulen* besondere Aufmerksamkeit.

Die von der Bundesregierung geförderten deutschen Auslandsschulen sind keine deutschen Regierungsschulen; sie haben vielmehr den Charakter von ausländischen Privatschulen. Träger dieser Schulen sind in der Regel örtliche Schulvereine. Das Auswärtige Amt bemüht sich neuerdings um eine intensivere Zusammenarbeit und einen ständigen Kontakt zu den Leitern dieser Schulvereine. Da der Auslandsaufenthalt der deutschen Lehrkräfte in der Regel auf fünf Jahre beschränkt ist, kommt der Tätigkeit der Ortskräfte an den Auslandsschulen eine besondere Bedeutung zu. Hier ergeben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, die dazu geführt haben, daß in Santiago und in Buenos Aires deutsche *Lehrerbildungsseminare* eingerichtet worden sind. Langfristig ist vorgesehen, daß die in diesen Ländern arbeitenden deutschen Lehrer etwa zur Hälfte von qualifizierten einheimischen Lehrern ersetzt werden sollen.

Abschließend stellt der Bericht die organisatorischen Veränderungen vor, die dazu führten, daß aus dem Schulreferat des Auswärtigen Amtes eine *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* entwickelt worden ist, die als besondere Abteilung dem Bundesverwaltungsamt in Köln angegliedert wurde. Die Zentralstelle soll das Schulreferat des Auswärtigen Amtes auf dem Gebiet der deutschen Schulen im Ausland und der Europäischen Schulen von Verwaltungsaufgaben entlasten und Maßnahmen treffen, in stärkerem Maße als bisher die pädagogische Betreuung der deutschen Schulen im Ausland sicherzustellen.

(akd 31. 7. 69)

CDU/CSU-Fraktion fordert Verstärkung der deutschen Kulturarbeit im Ausland

Die Koordination aller mit Kulturarbeit im Ausland befaßten Stellen unter Leitung eines im Auswärtigen Amt speziell für diesen Aufgabenbereich einzusetzenden Staatssekretärs fordert die CDU/CSU-Fraktion in einem *Aktionsprogramm* für die 70er Jahre zur Verstärkung der deutschen Kulturarbeit im Ausland. Das Programm geht davon aus, daß aktive Kulturpolitik sich an einem internationalen Kulturbegriff zu orientieren habe und sich nicht auf die „Schönen Künste" beschränken dürfe. Eine wesentliche Verstärkung der finanziellen Ausstattung für diesen Aufgabenbereich entsprechend den für den Bereich Wissenschaft und Forschung beschlossenen Etaterhöhungen aus Mitteln des Bundes und der Länder wird als Voraussetzung für eine sinnvolle Intensivierung dieser Arbeit bezeichnet.

Die Fraktion fordert, die Kulturarbeit generell in Europa, innerhalb der Nordatlantischen Gemeinschaft und innerhalb der UNESCO zu fördern und zu vertiefen. Ferner soll das Netz der deutschen *Schulen*

und Goethe-Institute erweitert werden. Besondere Aufgaben für die deutsche Kulturarbeit im Ausland sieht dieses Aktionsprogramm in der Zusammenarbeit mit *Osteuropa*. Hierbei sollen Fernsehen und Film, Gästeprogramme und Reisen von Delegationen deutscher Wissenschaftler und Künstler berücksichtigt werden. Ebenfalls wird der Ausbau der Kultur- und Bildungsarbeit in den Entwicklungsländern gefordert. (akd 31. 7. 69)

DAAD: Jahresbericht 1968

Der Haushalt des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes* belief sich nach Mitteilung des Jahresberichtes 1968 im vergangenen Jahr auf 44,9 Millionen DM. Die tatsächlichen Einnahmen aus Zuwendungen von Bund und Ländern betrugen 39 Millionen DM, das waren 95,7 Prozent der beantragten Zuwendungen. 86,4 Prozent dieser Summe wurden vom Auswärtigen Amt beigesteuert. 4,5 Millionen DM erhielt der Deutsche Akademische Austauschdienst aus nicht öffentlichen Zuwendungen. Die Ausgaben des DAAD stiegen um 18,4 Prozent gegenüber 1967 auf 39,1 Millionen DM.

Der Jahresbericht 1968 weist darauf hin, daß die Zahl ausländischer Hochschulen, die die *Einrichtung neuer Lektorate* wünschen, ständig zunimmt. Ebenso sei das Interesse der Auslandsvertretungen, in deren Bereich eine Universität liegt, an Mitarbeit und zumindestens an der Anwesenheit eines Lektors sehr groß. Neben der schwieriger werdenden Entscheidung über den Standort neuer Lektorate bietet die Auswahl der geeigneten Bewerber weiterhin große Schwierigkeiten. Die Erfahrung hat ergeben, daß etwa 15 Prozent der Interessenten für die Besetzung eines Lektorats geeignet sind. Neben Sprachkenntnissen und Gesundheitszustand werden Lehrerfahrung und Examina gefordert. Darüber hinaus zeigt sich, daß die Frage einer Beurlaubung der Lektoren aus dem Schul- oder anderem öffentlichen Dienst noch immer ungelöst ist. Hier wird mit großem Nachdruck eine baldige Änderung der gegenwärtigen Verhältnisse verlangt. Schließlich hat die Erfahrung gezeigt, daß die Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Lektor im Ausland von den Hochschulen bisher nicht geleistet wird. Der DAAD sieht es deshalb als unerläßlich an, zukünftig selbst angehende Lektoren systematisch auszubilden. Dies sei aber nicht nur eine Zeitfrage, sondern bedeute auch eine zusätzliche finanzielle Belastung.

Die Erfahrung, die mit der seit 6 Jahren bestehenden Zweigstelle des DAAD in Paris gemacht ist, läßt es als dringlich erscheinen, auch in den Ländern, zu denen enge wissenschaftliche Kontakte bestehen, *neue Zweigstellen* einzurichten. Der Jahresbericht fordert solche Stellen für New York und San Francisco, für Rio de Janeiro und Tokio. Diese Zweigstellen sollten als Auskunfts-, Informations-, Kontakt- und Beratungsstellen für alle Hochschulfragen eingerichtet werden und darüber hinaus die hochschulpolitische Situation in den jeweiligen Ländern beobachten.

Die Zahl der DAAD-Lektorate im Ausland ist von 115 (1960) über 254 (1967) auf 271 gestiegen Davon entfallen 154 auf Europa, 117 auf Übersee. Zum gleichen Termin lagen 30 Anfragen auf Einrichtung von neuen Lektoraten vor. Die *Aufgabenstellung der Lektoren* hat sich im Laufe der Jahre immer stärker von der Erteilung des Deutsch-Unterrichts und rein philologischer Tätigkeit entfernt. Von den Lektoren wird heute erwartet, daß sie den Deutsch-Unterricht mit einem deutschlandkundlichen Unterricht verbinden. Ferner macht sich zunehmend der Wunsch bemerkbar, daß die Lektoren ihre Studenten mit den Grundbegriffen und dem Fachvokabular des „technischen Deutsch" vertraut machen.

Eine dringliche Forderung des DAAD wird auch in diesem Jahresbericht wieder aufgenommen, die zusätzliche *Förderung des Studiums* deutscher Studenten im Ausland. Während 4080 Stipendien an Ausländer vergeben wurden, betrug die Zahl der Stipendien für deutsche Studenten, die im Ausland studierten, nur 942. Der DAAD sieht es als ein wichtiges Hindernis für das Studium im Ausland an, daß die finanziellen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Bei der Förderung ausländischer Studenten tritt neben dem Finanzierungsproblem die Frage der Zulassung der Ausländer zu den Hochschulen deutlich hervor. Der DAAD bekundet seine Entschlossenheit, nicht nur für

seine Stipendiaten, sondern für alle ausländischen Studenten in dieser Frage als Anwalt auftreten zu wollen. Der DAAD kündigt eine Dokumentation an, die gemeinsam mit der WRK vorbereitet wird und Aufschluß geben soll über die zum Teil widersprüchlichen Urteile der Verwaltungsgerichte zu Klagen von abgewiesenen Studienbewerbern. Darüber hinaus hat der DAAD eine Untersuchung über die Höhe der Mietpreise für ausländische Studenten veröffentlicht.

Das Programm zum Austausch von Wissenschaftlern konnte um etwa 26 Prozent erweitert werden. Dabei liegt der Anteil der deutschen Wissenschaftler erheblich unter den Zahlen ausländischer Hochschullehrer. Die große Beteiligung jüngerer Wissenschaftler ermutigt den DAAD zu der Erwartung, daß auch in Zukunft der Austausch der international noch nicht hervorgetretenen Hochschullehrer verstärkt werden kann. Das Programm für Studienaufenthalte ausländischer Wissenschaftler in Deutschland wird ebenfalls kontinuierlich fortgesetzt. In diesem Programm bildet die Einladung ausländischer Germanisten, die seit 1967 25 Wissenschaftler in die Bundesrepublik vermittelte, einen besonderen Schwerpunkt. (akd 21. 8. 69)

Sonstige Länder

Deutschunterricht — USA

Der amerikanische Council on International Educational Exchange hat mit der Ruhr-Universität Bochum und der Stadt Bochum Verhandlungen aufgenommen über die Errichtung eines *Studienzentrums für künftige Lehrer der deutschen Sprache in Amerika*. Um die Vorbereitung des künftigen Lehrpersonals für den fremdsprachlichen Unterricht in den USA zu intensivieren, wird angestrebt, daß die fachliche Kompetenz der künftigen Deutschlehrer durch die Einrichtung eines Sonderprogramms in Deutschland erweitert wird. Das Hauptgewicht liegt auf den Fächern Linguistik, Phonetik, Grammatik, Stilkunde, Geschichte und Geographie. Im Ausbildungsplan soll auch das Studium „typischer Gebräuche" und „wesentlicher Aspekte deutscher Kultur" sowie „vergleichende Kulturgeschichte mit Gegenwartbezügen" vertreten sein. (akd 18. 7. 69)

Kulturwoche und Einweihung des neuen Gebäudes der Deutschen Schule Cali

Im Rahmen einer deutschen Kulturwoche vom 5.—11. Mai 1969, die unter der Schirmherrschaft des Deutschen Botschafters, Herrn Ostermann von Roth, stand, feierte die Deutsche Schule Cali in einem Festakt am 9. Mai die Einweihung ihres neuen Schulgebäudes.

Am 5. Mai eröffnete der Deutsche Konsul in Cali, Dr. Hermann Roos, eine sehr instruktive Ausstellung über Johannes Gutenberg und die Entwicklung der Kunst des Buchdruckes, Dr. Josef Mehr, Bogotá, hielt vor interessierten Studenten der „Universidad del Valle" ein Referat über „Die Bedeutung Albert Einsteins für die moderne Physik". Am Abend des gleichen Tages trug die aus Cali stammende Sopranistin Marina Tafur, begleitet von Herrn Zuschke, Colegio Andino Bogotá, Lieder von Brahms, Schubert, Schumann und Strauss vor. Die Zuhörer dankten der Künstlerin für ihre auch sprachlich vollendete Leistung mit herzlichem Applaus.

Eine Ausstellung mit Bildern und Keramiken des in Kolumbien lebenden deutschen Malers Leopold Richter wurde am 6. Mai von Legationsrat Dr. Gerd Massmann eröffnet. Die Arbeiten beeindruckten vor allem durch die künstlerische Aussage bei der Gestaltung einheimischer Motive. Den musikalischen Höhepunkt der gesamten Kulturwoche bedeutete das Konzert des Münchner Nonetts mit Werken von Genzmer, Haydn, Mozart und Schubert. Eine derart technisch und musikalisch perfekte Darbietung hatten die Freunde deutscher Musik seit langer Zeit in Cali nicht mehr hören können. Leider hatten die Musiker und die den Saal bis auf den letzten Platz füllenden Zuhörer sehr unter den ungünstigen Raumverhältnissen zu leiden.

Dr. Heino von Christen hielt am 7. Mai vor Professoren und Studenten einen Vortrag über die Probleme der kolumbianischen Forstwirtschaft.

Zu einem Abend mit deutscher Kammermusik (Bach, Haydn, Brahms) und Lyrik aus der Zeit des 30jährigen Krieges bis ins 20. Jahrhundert lud ein Trio unter der Leitung von Herrn Kümpel die Musik- und Literaturfreunde in die Aula der Deutschen Schule ein. Etwa 150 Personen hörten neben der musikalischen Darbietung Gedichte, die alle das Motto „Zeit und Leben" zum Thema hatten und von Frau und Herrn Kümpel sowie Herrn Lubos rezitiert wurden. Der als Versuch gedachte, besinnliche Abend fand so viel Zustimmung und Beifall, daß er in absehbarer Zeit unter einem neuen Motto wiederholt werden soll.

Dr. Thomas Niese, Leiter des Goethe-Institutes Bogotá, interpretierte am 8. Mai in der „Universidad del Valle" das Drama von B. Brecht „Mutter Courage". Am Abend fanden sich Eltern und Freunde der Schule in der Aula ein, um den Schulchor (Herr Wendrich), die Flötengruppe (Frau Scharfenort) und vor allem die Aufführung der Szenischen Kantate von Cesar Bresgen „Das Schlaraffenland" zu hören und zu erleben. Als Ehrengäste nahmen an dieser Veranstaltung der Deutsche Botschafter, Herr Ostermann von Roth, und seine Frau Gemahlin teil. Chor, Orffsches Orchester, die kleinen Tänzerinnen der Klasse 1a als „Nüsse", „Brezeln" und „Eier" (Einstudierung Frl. Winzer) und nicht zuletzt die Dialoge des „Oberzwerges" mit den „Beiden aus Hungersdorf" erfreuten durch gutes Zusammenspiel und mitreißende Spielfreude. Stürmischer Applaus der ca. 350 Zuschauer dankte allen Akteuren und dem Dirigenten, Herrn Wendrich, für die Mühen langer Probewochen. Zum Gelingen des Abends trug maßgeblich das originelle Bühnenbild von Frau Wendrich bei.

Das historische Ereignis der Woche bedeutete für die Schule die offizielle Einweihung des neuen Gebäudes am 9. Mai. Der Schulleiter, Herr Lubos, konnte als Ehrengäste den Deutschen Botschafter, den Gouverneur, Herrn Dr. Rodrigo Lloreda Caicedo, den Oberbürgermeister der Stadt Cali, Herrn M. Rengifo, den Vorsitzenden des Erziehungssekretariats, Herrn Dr. F. Botero A., Herrn Kraus und Herrn Dr. Richter als Vertreter der Schwesterschule in Bogotá und eine Reihe weiterer Repräsentanten kirchlicher, militärischer und privater Institutionen begrüßen; er äußerte die Hoffnung, daß mit dem nun vollendeten äußeren Ausbau der innere Aufbau der Schule Schritt halten möge. In seiner Festansprache gab der Deutsche Botschafter einen Überblick über die historische Entwicklung und die Ziele der deutschen Bildungspolitik in Kolumbien und wies darauf hin, daß im Lande augenblicklich insgesamt 2600 Schüler die drei deutschen Schulen besuchen, von denen 600 deutschsprachig sind. Abschließend würdigte er die Verdienste des Schulvorstandes und der Schulleitung beim Bau des neuen Gebäudes und gab seinem Wunsch Ausdruck, daß die Schule weiterhin eine Stätte der Begegnung für die deutsche und kolumbianische Jugend bleiben möge. Der Gouverneur, Herr R. Lloreda C., stellte heraus, daß es dank der Hilfe der Bundesrepublik Deutschland gelungen sei, die Deutsche Schule zu einer der besten der Stadt auszubauen, so daß diese Schule heute für Cali und Kolumbien ein wichtiges Bindeglied zwischen beiden Nationen sei. In seinen Schlußworten sprach der Vorsitzende des Schulvorstandes, Herr Heinz Rullhusen, dem Deutschen Botschafter und den zuständigen deutschen Dienststellen seinen Dank aus für die große materielle Unterstützung, ohne die das Bauvorhaben nicht hätte durchgeführt werden können. In einer würdigen Zeremonie nahmen Monseñor Stehle, Bogotá, Pfarrer Honecker als Vertreter der lutherischen Kirche und der Schulkaplan, Padre Maya, die Weihe des neuen Schulhauses vor. Abschließend durchschnitten Botschafter und Gouverneur das Band und besichtigten zusammen mit anderen Gästen das neue Gebäude und seine Einrichtungen. Der Festakt wurde als Livesendung vom Rundfunk übertragen und vom Fernsehen gefilmt.

Am Abend gaben der Deutsche Konsul und Frau Roos in der Aula der Schule einen Empfang zu Ehren des Deutschen Botschafters und Frau Ostermann von Roth, an dem zahlreiche Ehrengäste und Mitglieder der deutschen Gemeinschaft teilnahmen.

34 Schülerinnen und Schüler empfingen am 10. Mai die Erste heilige Kommunion;

anschließend wurde für die Erstkommunikanten und ihre Eltern ein Frühstück in der Schule gegeben.

Der Deutsche Chor unter der Leitung von Herrn Eichel, veranstaltete am Abend sein bereits traditionelles Chorkonzert, das diesmal unter dem Motto stand: „Jedem Tierchen sein Pläsierchen". Das Programm umfaßte Frühlingslieder, Madrigale, Arien (Herr Escoba — Baß), Quodlibets und Trinklieder. Herr Fränkel lockerte durch den Vortrag heiterer Gedichte die Programmfolge auf. Der mit viel Beifall bedachte Chorabend schloß mit Tanz und geselligem Beisammensein.

Die Woche endete mit einem Ökumenischen Gottesdienst, der von Pfarrer Honecker und Padre Weber gestaltet wurde.

Während der Kulturwoche stand in der Schule eine Ausstellung von Arbeiten aus dem Zeichen-, Werk- und Handarbeitsunterricht zur Besichtigung offen, die von Frau Brühl und Frau Merighi unter der Leitung von Herrn Schindler aufgebaut worden war. Die Besucher erhielten hier einen Überblick über den Leistungsstand aller Klassen der Schule auf diesen Gebieten. Besonders beeindruckt zeigten sie sich von der Vielzahl der Techniken und Gestaltungsmöglichkeiten im modernen Werk- und Zeichenunterricht, die dartaten, daß an unserer Schule ein neuzeitlicher Kunstunterricht gepflegt wird, der als dem innerdeutschen gleichwertig zu betrachten ist. Der rege Besuch, nicht nur von anderen Schulen, sondern auch von Vertretern der hiesigen Erziehungsbehörden und Zeitungen zeigte, auf welch großes Interesse die Ausstellung bei der Öffentlichkeit stieß.

Die Woche deutscher Kultur fand in Cali einen so starken Widerhall, daß es wünschenswert wäre, wenn sie in absehbarer Zeit wiederholt werden könnte; ihr Erfolg wird der Schule wesentlich die Aufgabe erleichtern, sich noch stärker zu einem Zentrum deutschen Kulturlebens in Cali zu entwickeln. Hans Lubos

(Aus dem Jahresbericht 1968—69)

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien

In Nr. 19 seines Mitteilungsblattes legt der Verband ein neues Verzeichnis derjenigen Schulen in Argentinien vor, in denen der Deutschunterricht ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsprogramms ist. Das Verzeichnis nennt insgesamt 35 Schulen, den derzeitigen Schulträger bzw. Schulvorstand, den Schulleiter und die Abteilungsleiter, ferner die Schülerzahl in den einzelnen Abteilungen. Außerdem informiert das Verzeichnis über die 12 wichtigsten deutschen Sprachinstitute (Goethe-Institute und andere) und über das Deutsche Lehrer-Seminar und das neugegründete Deutsche Kindergärtnerinnen-Seminar in Buenos Aires.

Büchertisch

„Analysen und Interpretationen". Lehrerband zum Westermann Lesebuch für die Hauptschule. Bde 7 bis 9. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 242 S., DM 8,80.

Zu dem in 3/1968 besprochenen Westermann Lesebuch (7., 8., 9. Schj.) liegt nun ein von *Gunter Otto, Annelise Prüller* und *Wallfried Vernunft* bearbeiteter Lehrerband vor. Er entspricht nicht nur in Format und Ausstattung den bewußt anspruchsvollen Schülerbänden; er gleicht einer literaturpädagogischen Fundgrube, aus der auch jene Gewinn und Vergnügen schürfen können, die nicht mit dem Westermann Lesebuch arbeiten. Freilich sind nicht alle Beiträge interpretiert; die Verfasser kommentieren jedoch die ergiebigsten Texte und Bilder ausgewählter Themenkreise (Natur, Mensch, Abenteuer, Arbeit, Geschichte, Bühne und Film, Bildende Kunst), indem sie den literarhistorischen oder künstlerischen Standort von Epoche, Autor und Text (oder Bild), den sprachlich-literarischen (bzw. bildnerischen) Gehalt und die Sachverhalte in

Texten und auf Bildern erläutern. Neben den Textkommentaren findet man „didaktische Besinnungen". Mit viel Gespür erschließen die Autoren jeweils die phasenspezifische Empfindungs- und Erlebniswelt der Schüler, zeigen altersstufengemäße Entwicklungspunkte auf und geben, z. B. durch Textgegenüberstellungen und Vergleiche, zahlreiche Anregungen zu lebendigen Literaturstunden. Diese „Besinnungen" enthalten sich pädagogischer Schlagworte, und selbst wenn Entwürfe für Tafelbilder angeboten werden, wirken sie nicht aufdringlich. Das lang erwartete Buch hat überdies den Vorzug, daß Vorschläge und Empfehlungen auf praktischer Erprobung der Schülerbände basieren. Nicht zuletzt ermuntern einige zitierte Unterrichtsergebnisse und Schüleraussagen zu neuen Ansätzen. K. Nehling

Deutsche Dichtung, eine klingende Anthologie. Christophorus-Verlag Herder, Freiburg i. Br. 1969. Goethes Alterslyrik (CLX 75.460). — Romantische Lyrik (CLX 75.461). — Rilke/Trakl (CLX 75.462). — Psalm und Antipsalm (CLX 75.463). — Dichter und Vaterland (CLX 75.464). — Deutsche Mundarten: Alemannisch/Plattdeutsch (CLX 75.465), jeweils 25 cm, 33 UpM, DM 16.—

Diese sechs neuen Aufnahmen (6. Reihe) beschließen das Programm „Deutsche Dichtung, eine klingende Anthologie", deren frühere Reihen in den Heften 3/67 und 11/68 gewürdigt wurden. Ihre Verwendbarkeit im Unterricht als modernes Lehrmittel steht außer Frage; für die Arbeit an der deutschen Sprache im Ausland, an Instituten und Schulen vermittelt die Anthologie Sprachgeschichte, Sprachgestaltung und Sprachverständnis. Denn die Frage des Ausländers, was nun die Norm der eigentlichen Hochsprache sei, wird von den interpretierenden Sprechern (und es sind namhafte Künstler darunter) des gesamten Sprachraumes beantwortet: die deutsche Sprache lebt aus dem Wurzelboden der Mundarten, bereichert sich ständig an Entlehnungen, gewinnt an Bildern, an Klangformen und steht im Umbruch. Jeder Mappe sind chronologische und thematische Bemerkungen über die zu Gehör gebrachten Proben aufgedruckt und ein bis zu 8 Seiten starkes Beiblatt „Hinweise für den Unterricht" mitgegeben. Diese Handreichungen erleichtern ein Selbststudium und dem Lehrer den Einbau der exemplarisch ausgewählten Werke in den Stoffplan; zudem motivieren sie im einzelnen das Auswahlprinzip. Jede Platte ist mit einem Leichttonabnehmer abspielbar. Die Stereo-Wirkung ergibt sich nur bei Verwendung der entsprechenden Stereo-Anlage. Die Proben der *Alterslyrik Goethes* stammen aus den Jahren 1821—29. Gesprochen wird die vollständige Trilogie der Leidenschaften, die in Schulbüchern nur in Auswahl zu finden ist. Aus den Dornburger Gedichten werden „Dem aufgehenden Vollmonde" und „Früh, wenn Tal, Gebirg und Garten" rezitiert. Die Wiedergabe schließt mit „Eins und Alles" und „Vermächtnis". Werner Ross schrieb die Einführung in die *„Romantische Lyrik"*. An Dichtern kommen zu Gehör Novalis, Tieck, Friedr. Schlegel, Uhland, Brentano, Eichendorff und Heine. Es ist sicher gut, daß ein Oberstufenschüler, der nach Benn, Brecht, Celan und Bachmann kaum noch etwas mit Stimmung, Nacht, Natur, Seele, Gemüt anzufangen weiß, auf diesem Wege einen Rückblick gewinnt auf die Leistung der deutschen, im Ausland uns typisierenden Romantik und auf die Weise, wie in ihr Mensch und Welt sprachlich ergriffen werden. Gert Westphal spricht *Rilke* und *Trakl*. Die Auswahl der Rilke-Gedichte wird wohl erst einer Unterprima (12. Klasse) zugänglich sein, denn die heutige Jugend tut sich mit dem Kult des „Weltinnenraumes", der hier großartig, auch im gesagten Wort aufklingt, schwer. Anders wirkt Trakl. „Die erstaunliche Monotonie seiner Lyrik ist keine absichtslose artistische Manier, sondern qualvoller Ausdruck der Verzweiflung" (Muschg); hier findet der Schüler den „dunklen Wohllaut", die neuen Bilder, die extremen Farben im Beginn der modernen deutschen Lyrik. Bei der Wiedergabe der *Psalmen* hören wir die sehr individuelle Interpretation eines Nachdichters

(Luther, Weckherlin, Kuhlmann, Ch. Fr. D. Schubart, A. Schaeffer) und dazu die weitere Interpretation des Sprechers. Bei den neueren Gedichten (Gan, Huchel, Lavant, Bobrowski, Celan, Piontek, Th. Bernard) wird die Einzelbehandlung deutlich machen müssen, wie hier der spielerische Vorgang mit ernsthaften, religiösen Gehalten verflochten wird. Das typische Stilmittel des Psalms, der Parallelismus membrorum, ist veschwunden, dafür stehen dunkle, z. T. banale Bilder und Gegenstände. Der Bewußtseinslage der heutigen Jugend, die sich in Kritik und Protest übt, kommt die Auswahl *„Dichter und Vaterland"* geradezu entgegen; die Texte spiegeln ein problematisch-gebrochenes Verhältnis der Dichter zu ihrem Vaterland, wobei nationale Emphase oder einseitige Apologie ausgeklammert sind. Ein Auszug aus Th. Manns „Deutschland und die Deutschen" — ein Prosatext — erhellt das deutsche Problem, wie es Dichter zwischen dem 17. und 20. Jhd. verstanden: reinigend, heilsam und notwendig. Die Beiträge einiger bekannter Namen könnten auch unter der Thematik Emigrantenlyrik im Unterricht besprochen werden. Der Platte *„Deutsche Mundarten"* sind dankenswerterweise Erläuterungen und Übersetzungen beigelegt, denn was in der heutigen Sprachentwicklung von der Mundart bleibt, ist meist nur noch „Akzent"! Es wäre sicher pädagogisch fragwürdig, wollte man den Dialekt mythisieren, aber falsch wäre es auch, wenn er sang- und klanglos verschwindet. Der Schulalltag zeigt, daß das Kapitel Sprachkunde (9. und 10. Schuljahr) noch immer „ankommt". Nicht nur sprachgeschichtlich, sondern vor allem wegen der Gemütswerte und der Lebensnähe regt die Beschäftigung mit Mundarten die Schüler zur Mitarbeit an. Die Schweiz und die Niederlande/Flandern beweisen zudem, wie eine Mundart zur alleinigen Gemeinsprache werden kann. Zu Gehör kommen J. P. Hebel und Klaus Groth.

C. Schneider

Leo Pollmann: **Der Neue Roman in Frankreich und Lateinamerika.** W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1968. 288 S., kart. DM 16,80.

Das Werk bietet eine überraschende literaturphänomenologische Betrachtung, welche an die Grenze soziologischer Betrachtungsweise heranführt, indem Parallelen aufgezeigt werden, die mit einfachen „Einflüssen" durchaus nicht zu erklären sind und die vom Autor auf die tieferen geistesgeschichtlichen Zusammenhänge Lateinamerikas mit der Dynamik und Dialektik der abendländischen Kultur zurückgeführt werden, die über Spanien ihren Weg genommen hat. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den Jahren zwischen 1948 und 1963. Sie bietet scharfsinnige und gründliche Analysen, um das Phänomen des Nouveau Roman verständlich zu machen und geistesgeschichtlich einzuordnen. Als Höhepunkt wird das Jahr 1959 betrachtet mit den Werken „Planétarium" von Nathalie Sarraute, „Dans le labyrinthe" von Alain Robbe-Grillet, „Le Fiston" von Robert Pinget. Für Frankreich wesentlich ist ferner das IV. Kapitel über den „klassischen" Nouveau Roman. Die Darstellung wechselt zwischen der Literatur Lateinamerikas und Frankreichs gleichsam spiegelnd hin und her, um die „Correspondances" der Entwicklung in zeitlich parallelen Etappen aufzuzeigen. So wird das zumeist unbekannte Gebiet der lateinamerikanischen Literatur nicht minder deutlich als das der französischen. Es dürfte in dieser Hinsicht den deutschen Auslandslehrern in Südamerika einen wertvollen Schlüssel zum Geistesleben ihrer Umwelt bieten.

E. W. Junker

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. vom *Oskar Höfling.* **Band 5:** *Oskar Höfling:* **Atomphysik.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1968. 267 S. mit 63 Abb., DIN B 5, Gln. DM 42,—.

Auf 7 Bände wird das Lexikon der Schulphysik verteilt, das Oskar Höfling, unterstützt von weiteren bewährten und zuständigen Schulphysikern, im Aulis Verlag herausgibt. Im 1. Band findet Mechanik und Akustik Platz, im 2. Wärme und Wetter; der 3. Band behandelt Elektrizität und Magnetismus, der 4. Optik und Relativitätstheorie. Band 5 hat die Atomphysik als Gegenstand und die Bände 6

und 7 werden die Geschichte der Physik behandeln. Als erster Teilband ist Band 5 mit Atomphysik erschienen, ihm soll Mitte des Jahres Band 4 folgen. In jedem der 7 Bände erfolgt die Anordnung der behandelten Stichwörter lexikalisch, und jeder Band enthält alle in diesem Gebiet wichtigen Stichwörter. So findet sich in dem bereits vorliegenden 5. Band alles, was an „Atomphysik" heute und in den nächsten Jahren in einem anspruchsvollen Physikunterricht der Gymnasien vorkommen kann, obwohl bei der geradezu stürmischen Entwicklung auf diesem Gebiet gerade dieser Band am ersten zu veralten droht. Auch wenn ein Lexikon seinem Wesen nach kein nach methodischen oder didaktischen Gesichtspunkten aufgebautes Lehrbuch ist, hat sich der Bearbeiter doch erfolgreich darum bemüht, den Stoff unter den angeführten Stichwörtern ausführlich und leicht verständlich darzustellen und durch zahlreiche Verweisungen die Stichwörter aus irgendeinem Teilgebiet gewissermaßen zu einem Netz zu verknüpfen. Das Lexikon kann und will das Lehrbuch nicht ersetzen, es wird aber eine wertvolle Hilfe sein bei der Vorbereitung des Unterrichts und in Situationen, in denen man sich rasch über den genauen Inhalt und Umfang eines Begriffs informieren will. Wenn ein Physiklehrer des Gymnasiums das Werk im Hinblick auf die Kosten schon nicht für sich selbst beschafft, so sollte es ihm doch unbedingt jederzeit in der Handbibliothek des Vorbereitungszimmers zur Einsichtnahme zugänglich sein. Der Verlag hat das Werk sorgfältig ausgestattet, gelegentliche Druckfehler sind nicht sinnentstellend und könnten bei einer Neuauflage beseitigt werden.

H. Lechner

Zeitschriftenschau

Zeitschrift für Jugendliteratur (Beltz) beendet mit Heft 6—7/68, das nachträglich herauskommt, ihr Erscheinen. Wir werden unsere Aufmerksamkeit auch der Nachfolgerin widmen. In Heft 6—7/68 schreibt H. Leip über „Mein Verhältnis zur Jugendliteratur", G. Klingberg über „Die Kinder- und Jugendliteraturforschung", G. Pleticha über „Das Abenteuer im historischen Roman und im historischen Jugendbuch", R. U. Kaiser über „Kommerzielle Jugendzeitschriften und wie sie gemacht werden", sehr aufschlußreich, insbesondere auch für Lehrer.

Zeitschrift für Pädagogik (Beltz) widmet sein Heft 4/69 dem Leitthema: Zur Dissozialität und Sozialpädagogik mit den Beiträgen „Stigmatisierung und Verfestigung des abweichenden Verhaltens"; „Die Sozialpädagogik und ihre Theorie"; „Zur Anstaltsbehandlung erheblich dissozialer Jugendlicher" und „Die Fluktuation in öffentlichen Erziehungsheimen". Aus weiteren Beiträgen und Berichten seien hervorgehoben „Der Begriff ‚Kollektiv' in der sowjetischen Pädagogik" und „Universitätsstudium der Sozialpädagogik".

Gesamtschule (Westermann) dürfte in ihrem dritten Vierteljahrsheft wertvolle Anregungen auch für Planungen im deutschen Auslandsschulbereich bringen: „Empfehlung des Deutschen Bildungsrates"; „Gesamtschulplanung in Nordrhein-Westfalen"; „Gesamtschule — Versuch der baulichen Umsetzung eines Programms" (sehr aufschlußreich); dazu „Prinzipien der Aufstellung von Raumprogrammen" und „Unterricht in Fachleistungskreisen — Differenzierungskriterien und Intermobilität".

Die **Grundschule** (Westermann) führt im dritten Vierteljahrsheft mit Beiträgen zum weiterführenden Leseunterricht in der Grundschule die Themenkreise der ersten Hefte fort: „Operatives Lesen — Grundlegung und Methode"; „Sprachbesitz und Spracherwerb des Grundschulkindes als Bedingung für die Didaktik der Sprachbildung"; „Lesen mit Hilfe des Sprachlabors" (Bericht über ein laufendes Ex-

periment). Die „Studienhilfe" dieses Heftes gibt weitere Hinweise und Erläuterungen zur Leselehre.

Dokumente (Köln) — Zeitschrift für übernationale Zusammenarbeit — in Heft 4/69 mit dem aktuellen Thema „Strategie — europäisch?" und den Einzelbeiträgen dazu: „Nicht ohne Amerika ..."; „... noch ohne europäische Einheit"; „Strategie und Taktik ..."; „... mit deutsch-französischem Fundament"; „Europäische Verteidigungsunion"; „Friedenserhaltung und Kriegsverhinderung".

Auslandskurier (Hofheim, Ts.) widmet sein Heft 4/69 „Lateinamerika und Deutschland im Humboldt-Jahr 1969" und bringt dazu u. a. „Ein Deutscher namens Humboldt"; „Evangelische Kirche im Dienst der Entwicklungshilfe für Lateinamerika"; „Doppelnatur der Integration in Lateinamerika" und „Notwendige Hilfe für die Indios Lateinamerikas". Die Beilage „Der Übersee-Praktiker" bringt die 3. Folge „Probleme der Menschenführung in Afrika".

Geographische Rundschau (Westermann) beginnt Heft 8/69 mit dem allgemeinen Thema „Die Stellung der Geographie in der Öffentlichkeit und in der Schule", führt hin zur Kulturgeographie „Die Kulturlandschaft als Funktion von Veränderlichen", lenkt die Aufmerksamkeit auf Ostasien mit den Beiträgen „Die Dürre als Faktor der australischen Wirtschaft; „Das Snowy Mountain Projekt in Südost-Australien" (wasserwirtschaftliches Verbundsystem) und mit Bildbeilage „Macao und Hongkong".

Monatsmagazin (Westermann) führt in Heft 8/69 in Wort und Bild in die Schatzkammer des Pfauenthrons, lädt ein zu einer Reise auf die nördlichste Insel mit südlichem Charme — Bornholm — wie auch zu Rußlands fröhlichster Küste zwischen Odessa und Sotschi und widmet sich u. a. auch dem traurigen Thema in- und ausländischer Unfallbilanz. Die Architektur des 20. Jahrhunderts ist das Thema der Beilage „Europäische Stilfibel". — Nehmen wir aus Heft 9 das für uns nächstliegende Thema zuerst: „Der vorgefertigte Unterricht" — Die Schule von morgen, wie sieht sie aus?, lassen uns zur Pracht des Dogenpalastes führen und reisen mit der „Expedition zur Grenze" hinauf in die Eisgewässer Spitzbergens. — Die Beilage setzt das Thema des 8. Heftes fort.

Welt und Wort, Literarische Monatsschrift, Heft 8/69 mit „Rechts und Links — gestern und heute"; „Ausgegraben und ins Licht gerückt" — Deutsche Neudrucke aus drei Jahrhunderten; „Beckett als Erzähler" und „Zur Wiedergeburt des Schelmenromans".

Zeitschrift für Kulturaustausch, Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, widmet über 200 Seiten in Heft 2/69 Tunesien, als Beitrag zur Vertiefung der freundschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und diesem nordafrikanischen Staat. Landeskunde, Geschichte, Sprache, Volk, Religion, Kunst und Wirtschaft Tunesiens bekommen in den Beiträgen vieler Sachkenner Glanz und Farbe.

Pädagogische Welt, Auer, Donauwörth, stellt Heft 9/69 unter die Dreiheit „Arbeiten — Lernen — Denken" und geht folgenden Aspekten nach: „Die Frage nach dem Sinn des Lebens"; „Beruf, vorberufliche Erziehung, Berufserziehung"; „Zur pädagogischen Orientierung der Arbeits- und Soziallehre"; „Die Förderung des Denkens durch den Unterricht" und „Erziehung zu selbständigem Lernen". R. Schröter

Auch Hausbesitzer benötigen Baugeld! Mit unserer Hilfe können Sie schneller und günstiger modernisieren, umbauen oder eine teure Bauhypothek ablösen!

Ein Bausparvertrag bei Ihrer Selbsthilfeeinrichtung sichert Ihnen den Anspruch auf unkündbares und zinsgünstiges Baugeld. Erhalten und vermehren Sie Ihr Vermögen, indem Sie unsere besonderen Leistungen frühzeitig nutzen.
Denken Sie auch daran: Bis zu 400,– DM Wohnungsbauprämie oder erhebliche Steuervergünstigungen kommen Jahr für Jahr noch hinzu. Unsere Informationsschrift unterrichtet Sie ausführlich. Auf Wunsch senden wir sie Ihnen kostenlos zu.



BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER
DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem Beamtenheimstättenwerk

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861

Kennen Sie ... ?

Kinder lernen Deutsch

das erfolgreiche Lehrbuch von Alice Schlimbach

4. Auflage, 263 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen, kart. DM 9.80, Hueber-Nr. 1003

sonst bestellen Sie sich doch bitte ein Freistück bei uns.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag 8 München 13, Postfach 680



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie
bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Tonbandkurse und Programme für den Fremdsprachenunterricht:

1. **Deutsch** (für Franzosen):

   L'Allemand tel qu'on le parle — Cours audio-oral
   von J. Gerighausen und H. Martin / Goethe-Institut Paris

   50 Tonbänder mit 1322 Übungen in 3- und 4-Phasen-System, 9,5 cm/sec., Gesamtlaufzeit ca. 36 Stunden, Bestellnummer 1000 — DM 2.330,—

   Handbuch Band 1, Lektionen 1—13, 272 Seiten, brosch., Bestellnummer 1001 — DM 12,—

   Handbuch Band 2, Lektionen 14—20 sowie 6 Appendices zur Grammatik, Vokabular, Sachregister beider Bände, 256 Seiten, brosch., Bestellnummer 1002 — DM 13,—

   Probeband auf Anfrage

2. **Französisch:**

   Grundstrukturen des Französischen
   von Karl S. Pond und J. E. Peyrazat

   11 Tonbänder mit 1446 Übungen für das Sprachlabor, 9,5 cm/sec. Gesamtlaufzeit ca. 400 Minuten, Bestellnummer 1010 — DM 440,—

   Lehrerhandbuch mit allen Übungen der 32 Lektionen, X/166 Seiten, brosch., Bestellnummer 1011 — DM 16,—

   Die Tonbandübungen „Grundstrukturen des Französischen" basieren auf dem „Francais Fondamental", sind jedoch lehrbuchunabhängig. Sie können daher überall im Französischunterricht mit Erfolg eingesetzt werden. Je nach dem gewünschten Lernstoff können die Tonbänder auch einzeln bezogen werden.

3. **Russisch**

   Russisch I, Tonbandübungen von A. Fuchs

   7 Tonbänder mit 54 Übungen zur Lautlehre des Russischen sowie 24 Texten und Dialogen mit 74 Drills im 3- und 4-Phasen-System, 9,5 cm/sec., Gesamtlaufzeit ca. 300 Minuten, Bestellnummer 1020 — DM 385,—

   Textbuch mit allen Übungen der 12 Lektionen, 120 Seiten, brosch., Bestellnummer 1021 — DM 10,—

   Lehrbuch von M. Kober, VIII/170 Seiten, Snolin, Bestellnummer 27 — DM 12,80

   Schlüssel dazu, 48 Seiten, brosch., Bestellnummer 28 — DM 4,80

   Die vorliegenden Tonbandübungen sind auf dem Lehrbuch „Russische Sprachlehre Band I" von M. Kober aufgebaut und folgen auch exakt dessen Progression in Grammatik und Vokabular. Sie sind daher vorzüglich für den Unterricht mit obigem Lehrbuch geeignet, können jedoch auch ohne weiteres mit anderen Lehrbüchern erfolgreich verwendet werden.

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

BUNDESVERWALTUNGSAMT

— Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —

An folgenden deutschen Auslandsschulen ist die Stelle des

Schulleiters

zu besetzen:

Sao Paulo / Brasilien . . . . . (Colégio Humboldt, Leiter der deutschen Abteilung)	baldmöglichst	OStR
Valdivia / Chile	zum 1. III. 1970	OStR
Puerto Montt / Chile	zum 1. III. 1970	VKR/ VR/RR
Frutillar / Chile	zum 1. III. 1970	VL
Arequipa / Peru	zum 1. IX. 1970	OStR
Teheran / Iran	zum 1. IX. 1970	OStR/ OStD
Johannesburg / Südafrika	zum 14. I. 1971	OStR

Bewerber, die über Auslandserfahrung und entsprechende Sprachkenntnisse verfügen, senden ihre Unterlagen (Lichtbild, Lebenslauf, Zeugnisabschriften je zweimal, davon einmal auf Luftpostpapier) auf dem Dienstweg an die Zentralstelle.

Eine weitere Bewerbung wird direkt dorthin erbeten.

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Neue Unterrichtshilfen zur „Deutschen Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band" von Schulz/Griesbach:

Roland Hils **Leseheft 1**
52 Seiten, geheftet DM 3.80, Hueber-Nr. 55.1006

Lothar Jung **Diktattexte 1**
47 Seiten, geheftet DM 2.—, Hueber-Nr. 94.1006

sprachen der welt hueber Max Hueber Verlag 8 München 13, Postfach 680

Im Fach „Auslands-Umzüge" geben uns viele Lehrer die Note „sehr gut".

Für die exakte Arbeit. Für den umfassenden Service.

Ziehen Sie demnächst um? Wir lösen auch diese Aufgabe.

Zentral von Bonn aus steuern wir Ihren Möbeltransport. Bis in den letzten Winkel der Erde. Sorgfältig und fachgerecht. Denn rund um die Welt steht uns die eigene Firmenorganisation zur Verfügung: 3.800 Speditionsfachleute und eine Vielzahl von Fachkorrespondenten.

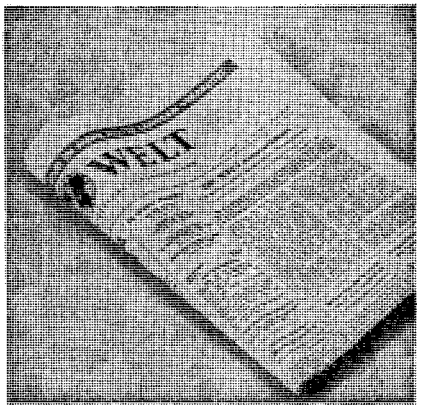
KÜHNE & NAGEL

Möbeltransport-Zentrale Bonn
53 Bonn-Duisdorf, Burgstraße 53
Telefon 624 001, Telex 886 769, Telegr. naku

Erstes Frühstück.



Zweites Frühstück.



Das ist die Art, wie Sie den Tag richtig beginnen können, bevor er richtig begonnen hat:

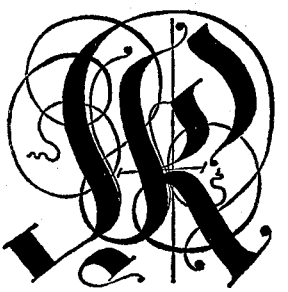
Wenn Sie den Tag so beginnen, können Sie sich auf sich selbst verlassen. (Und andere können sich auf Sie verlassen.)

Denn was Sie jeden Morgen in der WELT finden, an aktueller Information, an klar formulierter Meinung - das gibt Denkfrische für einen langen Tag. Das gibt Gewißheit, informiert und orientiert zu sein - heute für heute, heute für morgen.

Wie wäre es, wenn Sie sich einmal einige Zeit lang jeden Morgen das „zweite Frühstück" kommen lassen? Auf unsere Kosten und ohne jede Verpflichtung für Sie.

Bitte schreiben Sie an
DIE WELT,
Vertriebsabteilung,
2 Hamburg 36,
Kaiser-Wilhelm-Straße 1.

Handbuch pädagogischer Grundbegriffe



Ein neuartiges Nachschlagewerk für Theorie und Praxis

Herausgegeben von Josef Speck und Gerhard Wehle. 2 Bände. Insgesamt etwa 1300 Seiten. Lexikonformat. Leinen. Subskriptionspreis (bis zum Erscheinen von Band II) pro Band DM 68,—. Gesamtpreis nach Subskriptionsschluß ca. DM 156,—. Band I erscheint zum Jahresende, Band II im Frühjahr 1970.

Erziehung und Unterricht sind nicht mehr möglich ohne ständige Verbindung zur Wissenschaft. Darum muß sich heute auch der in der Praxis stehende Pädagoge über Stand und Probleme der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf dem laufenden halten. Wie ist diese Fortbildung möglich unter der Fülle von Aufgaben, die der Schultag stellt?
Einen geeigneten Weg bietet das »Handbuch pädagogischer Grundbegriffe«.

Hier findet der Praktiker

- in über vierzig Sachartikeln (Umfang zwischen 10—50 Lexikonseiten) den Gesamtbereich der Erziehungswissenschaft dargestellt;
- unter den verschiedensten Aspekten Fragen, die sich in der Praxis stellen, von kompetenten Fachwissenschaftlern übersichtlich und erschöpfend abgehandelt;
- das nach dem neuesten Stand der Forschung ausgewählte wissenschaftliche Werkzeug bereitgestellt, das heute für Erziehung und Unterricht gebraucht wird.

Für jeden Lehrer der Grund- und Hauptschule ist dieses »Handbuch pädagogischer Grundbegriffe« erforderlich.

Kösel-Verlag München

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

16. Jahrgang Heft 12 Dezember 1969

XVI. JAHRGANG DEZEMBER 1969

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

1. Innere Reform des kolumbianischen Primarschulwesens W. Kässmann Seite 317
2. Deutsche Schule leistet Bildungshilfe . . . . . H. Meißner Seite 321
3. Sozialarbeit am Colegio Andino . . . . . G. R. Braun Seite 323
4. 75 Jahre Deutsche Schule Quilpué (Chile) . . . . . G. Ullmann Seite 325
5. Begegnungsschule — Zielsetzung und Verwirklichung A. Schmidt Seite 330
6. Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . . Seite 333
7. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 335
8. Büchertisch . . . . . Seite 336

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zum Büchertisch an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare für den Büchertisch können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 18.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.25. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die Schriftleiter wünschen allen Lesern der Zeitschrift, besonders den Kollegen im Ausland, mit ihren Familien ein

gesegnetes Weihnachtsfest und ein glückliches neues Jahr!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Innere Reform des kolumbianischen Primarschulwesens

Von Walter Kässmann, Bogotá

Nur langsam sind im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens Maßnahmen der deutschen Bildungshilfe in Gang gekommen. Eines der zweifellos interessantesten Projekte läuft in Kolumbien, wo seit 2 Jahren 4 deutsche Lehrer, die zuvor alle im Auslandsschuldienst tätig waren, als Berater im nationalen Erziehungsministerium zusammen mit einer Gruppe von Kolumbianern an der inneren Reform des kolumbianischen Primarschulwesens arbeiten. Die nachstehend abgedruckte Projektbeschreibung des Leiters dieser Gruppe läßt erahnen, wie groß die Herausforderung ist, der sich diese Lehrer stellen. Anm. der Schriftleitung

In den Entwicklungsländern wird dem Primarschulwesen nicht immer die Bedeutung eingeräumt, die ihm zusteht.

Entwicklungsprogramme im Sekundarschulwesen und auch auf Universitätsebene sind letztlich von der Qualität der Primarschule abhängig. Hierbei ist nicht nur das „Was" und das „Wieviel" des Gelernten bedeutsam, wesentlich kommt es auf das „Wie" des Lernens an. Die didaktischen Aspekte, die in der Primarschule Anwendung finden, bestimmen maßgeblich die Arbeitsmöglichkeiten für die weiterführenden Schulen. Abgesehen von ihrer Bedeutung für die weiterführende Ausbildung, ist es nur die Primarschule, die bis zu 90 % der schulpflichtigen Bevölkerung auf das Erwachsenen- und Berufsleben direkt vorbereiten müßte.

Das deutsche Entwicklungsprojekt zur inneren Reform des Primarschulwesens in Kolumbien zielte in seinem ersten Ansatz vorrangig auf qualitative Verbesserungen. Es wurde nach Erkennen der Wichtigkeit der Bewältigung quantitativer Aspekte im Beratungs-, Orientierungs- und Organisationsbereich auf diesen hin ausgeweitet.

Quantitative Ausgangssituation und quantitative Lösungen

Die quantitative Situation im kolumbianischen Primarschulwesen war 1966 folgende: Von den 2 800 000 schulpflichtigen Kindern waren etwa 900 000 im ersten, 600 000 im zweiten, 300 000 im dritten, 200 000 im vierten und 150 000 im fünften Schuljahr eingeschrieben. Der Rest von etwa 650 000 Kindern befand sich außerhalb der Schule. Ein Teil davon rekrutierte sich aus Kindern, die nach kurzem Schulbesuch die Schule — meist mit dürftigsten Kenntnissen des Lesens

und Schreibens sowie Beherrschen des Zahlenraumes bis 20 versehen — wieder verließen. Ein wesentlicher Teil konnte wegen fehlender Plätze überhaupt nicht eingeschult werden.

Maßnahmen, deren Endziel die Volleinschulung ist, wurden von der kolumbianischen Regierung in Form eines Notplans (*Plan de Emergencia*) angesetzt. Seine wichtigsten Programmpunkte sind: Legalisierung des zum Teil schon bestehenden Schichtunterrichts, Zulassung der Koedukation, Ökonomisierung der zur Verfügung stehenden Mittel, wobei die Stundenüberlastung der unteren Primarschulklassen auf ein vom psychologischen Standpunkt vertretbares Maß hin abgebaut wurde (zum Beispiel im ersten Schuljahr von 33 auf 22 Wochenstunden). Die dadurch freigewordenen Lehrer- und Klassenraumstunden konnten zur Einschulung bisher nicht erfaßter Kinder eingesetzt werden.

Nach dreijähriger Laufzeit konnten für das laufende Schuljahr etwa 3 Millionen Einschulungsplätze angeboten werden. Die Zahl der Schulpflichtigen liegt bei 3 200 000 Kindern. Die Schuljahrstärken sind etwa folgende: 1. Schuljahr 1 100 000 Schüler, 2. Schuljahr 900 000 Schüler, 3. Schuljahr 500 000 Schüler, 4. Schuljahr 300 000 Schüler, 5. Schuljahr 200 000 Schüler. Zur Zeit wird der Schichtunterricht, nachdem durch Intensivprogramme im Schulbau genügend Klassenräume geschaffen werden, stufenweise reduziert. Die durch Ökonomisierung gewonnenen Unterrichtsstunden werden in den meisten Departementen nicht mehr zur Einrichtung zusätzlicher Klassen benötigt, sondern dienen als sog. Förderstunden; sie werden so dazu beitragen, die hohen Repetentenquoten der unteren Primarschuljahre zu reduzieren.

Die Funktion der deutschen Berater in diesem Programm war und ist folgende: Mitarbeit in der Grundplanung, Organisation der kartographischen Aufnahme der Schulen des Landes (generelle Grundlage für die gesamte Schulorganisation), Organisation der Programmabwicklung, Schulung des dafür einzusetzenden Personals und dessen Betreuung während des Einsatzes auf Departementsebene.

Qualitative Situation und Ansätze zu qualitativen Lösungen

Die Ergebnisse der Primarschulerziehung waren vor Projektbeginn niemals einer Wertung unterzogen worden. Man war sich der Fehlleistungen bewußt, konnte diese aber weder in Ursache-Wirkungszusammenhang definieren noch wirksam einschränken. Vorangegangene Reformen haben in der Regel didaktische „Neuheiten" anderer Länder dem eigenen System aufgepflanzt; wenn die Erfolge ausblieben, ließ man sie notwendigerweise versanden. Um neue, dringende Reformmaßnahmen, die zu den realen Gegebenheiten volle Beziehung hatten, wirkungsvoll für das gesamte Schulwesen des Landes zu gestalten, war es notwendig, in einer Leistungsmessung die echte Ausgangsbasis dafür zu ermitteln. Diese Leistungsmessung, abgewickelt in sieben Landesteilen mit jeweils typischem Regionalcharakter und 60 000 Schülerproben umfassend, ermittelte Aussagen zu folgenden Grundfragen:

1. In welchem Maße bereitet die Volksschule für das Leben und für weiterführende Schulen vor?
2. Welche methodische Grundlegung läßt sich aus den Probearbeiten der Schüler erkennen, und wie ist ihr Erfolg?

3. Sind die Lehrer so vorgebildet, daß sie den Lehrstoff inhaltlich und vor allem didaktisch bewältigen können?
4. Ist der im Lehrplan gebotene Arbeitsweg in seiner Relation zwischen Lehrinhalt und Entwicklungspsychologie arbeitsgerecht?
5. Inwieweit beeinflußt das soziale und klimatisch differenzierte Regionalniveau die Schulleistung?

Diese Überprüfung, an deren Auswertung ein deutsch-kolumbianisches Arbeitsteam über ein Jahr arbeitete, erbrachte nicht nur den Nachweis über die qualitative Situation, sie wurde zugleich Grundlage der zweiten Phase, der Planung und der Programmierung der Reformmaßnahmen.

Eine ähnliche Bestandsaufnahme über die Leistungsfähigkeit des Lehrpersonals, den wichtigsten Faktor der Reformmaßnahmen auf dem Primarschulsektor, wurde durchgeführt. Diese gibt entscheidende Aufschlüsse über die notwendigen Maßnahmen in der Lehrerfortbildung, sie wird die Gestaltung der Lehrerbildung beeinflussen.

Die notwendigen Veränderungen im Unterrichtsprogramm erfolgen in Schuljahrsstufen, die in sich drei Abwicklungsphasen beinhalten: Planung, Erprobung mit Revision, Einführung.

Zu dem reformierten Unterrichtsprogramm erstellt die deutsch-kolumbianische Projektgruppe für jedes Schuljahr Arbeitsanleitungen für die Lehrer, die neben den aufgegliederten Stoffverteilungsplänen didaktische Grundlagen und Stoffsammlungen beinhalten. Diese Hilfsmittel bestimmen das Mindestmaß der von den Lehrern zu bewältigenden Schularbeit. Sie lassen dem fähigen Lehrer volle Gestaltungsfreiheit, für den unzureichend vorgebildeten, leistungsschwachen sind sie obligatorische Arbeitsgrundlage.

Die erste Auflage dieser Arbeitsanleitungen in Höhe von 10 000 Exemplaren für das 1. Schuljahr war nach kürzester Zeit vergriffen, eine zweite in Druck befindliche Auflage in gleicher Höhe ist in der Vorbestellung bereits voll vergeben. Das hierbei neu eingeführte System eines „rotierenden Fonds" scheint sich zu bewähren. In ihn fließen die von Kolumbien und Deutschland zur Verfügung gestellten Gelder (zweckgebundenen für Lehrerfortbildungsmaterial). 90 % der Fortbildungsschriften werden jeweils zum Materialkostenpreis (etwa ein Achtel des Marktwertes) an die Lehrer abgegeben. Diese Gelder gehen in den Fonds zur Finanzierung weiterer Auflagen oder anderen diesem Zweck dienenden Druckmaterials zurück. 10 % der jeweiligen Auflage werden im Rahmen der Fortbildungslehrgänge, für Einrichtungen der Lehrerbildung usw. kostenlos verteilt. Es ist zu erwarten, daß dieses Finanzierungssystem über die Projektdauer hinaus die Erstellung von Fortbildungsmaterial für Lehrer in Fluß halten wird.

Auf dem Lehrmittelsektor sieht das Projekt die Entwicklung von Standardausstattungen für Klassen und Schüler vor. Die Experimentalausstattungen dazu werden aus deutschen Projektmitteln erstellt. Neben den didaktischen Argumenten ist wichtigster Aspekt für diese Lehrmittel, daß sie im Lande selbst hergestellt werden können. Ein derartiges Entwicklungsprojekt, das importabhängig wäre, wäre in seiner notwendigen Ausweitung und Weiterführung nicht vertretbar. Die industrielle Entwicklung des Landes ist so fortgeschritten, daß die Produktion

von Lehrmaterial keine Schwierigkeiten bereitet. Hier könnten sich auch staatliche Programme der Arbeitsbeschaffung günstig für die Lehrmittelherstellung einsetzen lassen.

Auf dem Schulbuchsektor trägt das Projekt ein Beispielprogramm für den Rechenunterricht und den Musikunterricht in einer angemessenen Modellauflage. Die dafür vorgesehenen Unterrichtswerke werden eine Gemeinschaftsarbeit deutscher und kolumbianischer Fachleute sein. Die den Arbeitsbüchern der Schüler jeweils beigegebenen Anleitungshefte für Lehrer stehen in engem Zusammenhang mit den bereits herausgegebenen Arbeitsanleitungen.

Das Rechenbuch soll als „Einwegschulbuch" herausgegeben werden. Dieses ist im Material einfacher und kostet etwa ein Drittel des Preises der heute marktüblichen Ausgaben. Es benötigt über die Verteilung hinaus keinerlei Verwaltung, da es mit der Ausgabe Eigentum des Schülers wird. Dadurch ist ein intensiverer Einsatz gewährleistet; es bleibt in der Familie und bietet anderen Familienmitgliedern Weiterbildungsmöglichkeiten. Dazu kommen weitere Vorteile wie hygienische Aspekte, Veränderung der Bücher usw.

Im Rahmen dieser Reformmaßnahmen hat die deutsche Beratergruppe folgende Aufgabenbereiche übernommen: Sie leitete die Leistungsmessung für Schüler und Lehrpersonal und erstellte in Zusammenarbeit mit der ihr zugeordneten kolumbianischen Expertengruppe die Aufgliederung der modifizierten Lehrpläne sowie die zu deren Bewältigung notwendigen didaktischen Arbeitsanleitungen für die Lehrer. Sie veranstaltet Seminare zur Expertenausbildung, entwickelt Standardlehrmittel, lenkt die damit abzuwickelnden Versuchsreihen und unterstützt deren Einführung an den Beispielschulen. Ihre Mitglieder sind Mitverfasser der Modellschulbücher.

Zur Übernahme der Aufgaben der deutschen Experten nach Projektende werden innerhalb der Projektlaufzeit zehn einjährige Spezialisierungsstipendien in der Bundesrepublik Deutschland für kolumbianische Schulaufsichtsbeamte vergeben.

Die deutschen Experten waren vor ihrem Eintritt in das Projekt jahrelang in der praktischen Schularbeit in Kolumbien tätig. Das sicherte ihnen nicht nur die notwendigen Sprachkenntnisse, sondern auch die Kenntnis der Gegebenheiten und Notwendigkeiten des Primarschulwesens in Kolumbien.

(Auslandslehrer, die Interesse an einer Tätigkeit im Rahmen der deutschen Bildungshilfe haben, können sich bei der Deutschen Förderungsgesellschaft für Entwicklungsländer, 6 Frankfurt am Main, Oberlindau 54—56, melden.)

Deutsche Schule leistet Bildungshilfe

Von Horst Meißner, Riemerling b. München

Ort der Handlung ist eine der am wenigsten entwickelten Gegenden in den Zentralanden Südamerikas: der Raum *Sucre* im Departement Chuquisaca in *Bolivien*. Die Historie des Geschehens ist zwar nicht alltäglich, jedoch deswegen nicht weniger folgerichtig.

Schon bald nach der Gründung (1957) einer offiziellen deutschen Auslandsschule in der verfassungsmäßigen Hauptstadt Boliviens, Sucre (50 000 Einwohner), erkannten die ersten von Deutschland entsandten Lehrer, daß es in diesem Land nicht genügt, nur eine gute, ja vorbildliche Schule in dieser altehrwürdigen Schul- und Universitätsstadt zu führen. Zwar ist es ein schöner Erfolg, wenn so eine deutsche Schule die Kinder führender Schichten in einem modernen Unterricht so heranbildet, daß sie später leitende Aufgaben in ihrem Lande übernehmen können. Es dient zwar ausschließlich diesem Zweck, wenn diese Schule abweicht vom landeseinheitlichen Lehr- und Bildungsziel humanistischer Prägung und eine polytechnisch-naturwissenschaftliche Alternative anbietet; wenn sie für die Oberschüler Werkstätten für Holz-, Metall- und Elektroarbeit einrichtet. Es ist zwar logisch, daß sie versucht, die gesamten Lehrpläne so der Zeit anzupassen, daß die Schüler befähigt werden, den Problemen ihres Landes in Zukunft selbst zu begegnen. Es ist zwar ein großer Erfolg, wenn sie all das in dem fremden Land jahrelang praktizieren und verbessern darf und wenn viele der dabei entwickelten Ergebnisse nun auch in die offiziellen Bildungsplanungen des Staates eingehen.

Doch genügt das alles? Es genügt nicht in einem Land mit 80 % Analphabeten und dem niedrigsten Pro-Kopf-Einkommen des Subkontinents. Es genügt auch nicht denjenigen, die sich auf diesem Weg mit der Bildungshilfe als Grundlage der Entwicklungshilfe befaßt haben.

So weitet sich die Arbeit im Raum Sucre schon frühzeitig aus. Die Erwachsenen der Stadt können mit einem weiten Kurs- und Veranstaltungsprogramm des Deutsch-Bolivianischen Kulturinstituts angesprochen werden. Die Universitätsarbeit kann mittels Kursen und Vorlesungen für Deutsch befruchtet werden. Ein Lektor für Deutsche Sprache kommt sogar, später auch ein deutscher Dozent für Geologie. Die kleine deutsche Schule kann so Katalysator und Motor für eine vielseitige Förderung der Bolivianer in dieser Stadt werden. Die Gebildeten werden somit besser und mehr gebildet. Und das in einem Land mit 80 % Analphabeten!

Ganz selbstverständlich fordert die Sache „Bildungshilfe" mehr als nur diesen Ansatz. Alle Beteiligten, Deutsche und Bolivianer, Lehrer drüben und viele Freunde in Deutschland erkennen das. Doch wie soll den Bauern auf dem flachen Land geholfen werden? Für die Stadtarbeit waren und sind zwar viele persönliche Opfer nötig, doch es gibt immer wieder offizielle deutsche Hilfsquellen, die dazu beitragen, den Erfolg zu sichern.

So weit ist man um das Jahr 1963 in Deutschland schon gekommen, daß man einer deutschen Schule Lehrer und Material, einem Kulturinstitut Bücher, Filme und Geld gibt, ja, daß man einer Universität Dozenten sendet. Doch wo ist eine

Institution zu finden, die Gelder und Leute für die grundlegende Bildung, für die Förderung des Landes, für die soziale und bildungspolitische Aktivierung der bolivianischen Jugend geben würde?

Hier gilt es nun über den zweiten Faktor zu berichten, über die Jugendlichen. Ja, die Jugendlichen in Deutschland, — genauer gesagt, über Jugendgruppen, — deutlich gesprochen, über viele große und kleine Gruppen der Pfadfinderjugend aus CP und DPSG.

Was heute glücklicherweise schon fast zum Standardprogramm guter Jugendverbände gehört, ist anfangs der sechziger Jahre noch Neuland. Doch es wurde mit Erfolg betreten. In Stadt und Land lassen sich Hunderte von dem schon Aufgebauten in Bolivien und den weiteren Plänen so sehr überzeugen, daß sie dafür Schweiß opfern. Mit viel Schweiß, den sie bei Autowaschen, Kinderhüten, Gartenarbeit, Flaschensammeln usw. vergießen, helfen sie den Aktionen „Für andere verdienen" und „Flinke Hände, flinke Füße" zum Erfolg und den Leuten an der Bildungsfront zu vielen tausend Mark.

Mit dieser Bereitschaft deutscher Jugendlicher, sich zu engagieren und für andere etwas zu leisten, ermöglichen sie die Finanzierung des Modells echter, politisch und religiös ungebundener, partnerschaftlicher *Hilfe zur Selbsthilfe.* Das „Jugendbildungswerk Chuquisaca" kann ins Leben gerufen werden. Der Aufbau einer Landvolkshochschule beginnt mit dem Ankauf eines alten, verfallenen Landgutes. Kurse können anlaufen für Bauern, Lehrer, Schüler, Mütter. Bolivianische Jugendgruppen gründen sich, Sozialhelfer lassen sich ausbilden, Lehrer bilden sich fort, Bauern lernen Kunstdünger und Eisenpflug kennen, Bäuerinnen lernen wieder das Weben und lernen auch das Verkaufen ihrer Erzeugnisse über eine Genossenschaft. Mehr und mehr bolivianische Menschen merken, daß sie durch Lernen besser leben können, mehr und mehr leben etwas besser und wollen mehr lernen. Die Zündung gelingt. Ein kleines Bildungskarussell beginnt sich zu drehen. Längst sind die wenigen deutschen Lehrer nicht mehr die einzigen Mitarbeiter im Jugendbildungszentrum. Bolivianer, bolivianische Partnerorganisationen arbeiten mit. Der DED entsendet Freiwillige. Das BMZ sieht mit Freude, daß aus privater Initiative ein Werk entsteht. Nun ist es bereit, auch seinen Beitrag zu leisten. Die vielen Freunde in Deutschland, die zur Initialzündung und zum Weitertragen nötig waren, schließen sich zu dem Verein „Jugendbildungshilfe Zentralbolivien" (8 München 15, Schillerstraße 25) zusammen. Der Verein versucht weitere private Initiativen zu aktivieren und zu sammeln, um diese begonnene Hilfe zur Selbsthilfe zu konsolidieren. Dieser Verein ist auch deutscher Partner des Entwicklungshilfeministeriums und kann so dafür sorgen, daß dem Projekt zur weiteren Entwicklung die nötigen privaten und öffentlichen Mittel zufließen.

Inzwischen haben viele Fachleute des Ministeriums und eine Reihe anderer deutscher Entwicklungshilfeorganisationen das Projekt „Jugendbildungszentrum" besucht und untersucht. In ihrer überwiegenden Mehrzahl beurteilen sie es nicht bloß positiv, sie ermöglichen nach ihren Besuchen immer wieder dafür neue Förderungen. Gerade diese positiven Beurteilungen von Fachleuten der Entwicklungshilfe erfreuten die vielen „Amateure", die das Werk begannen und es in Bolivien oder Deutschland weitertragen. Es scheint auch von daher bestätigt zu sein, daß der Ansatz richtig, daß die Weiterentwicklung aus der deutschen Schule heraus folgerichtig und adäquat war und ist. Ganz besonders wichtig bleibt aber

nach wie vor die enge Verbindung und Ergänzung der verschiedenen Institutionen, die im Raum Sucre entstanden. Die Deutsche Schule Sucre mit Deutschem Internat, die Dozenturen an der Universität, das Kulturinstitut für die ganze Stadt und das Jugendbildungszentrum draußen arbeiten auf verschiedenen Ebenen an der gleichen Aufgabe: *Bildungshilfe.*

Ihrer gemeinsamen Schlagrichtung entspricht auch ihr gemeinsamer Helfer, ihre private Bodenmannschaft, der Verein „Jugendbildungshilfe Zentralbolivien", der alle diese Institutionen in Deutschland vertritt und sie fördert, soweit ihm das die Mittel und die Mitarbeiter aus dem Kreis seiner Mitglieder und Förderer erlauben.

Bildungshilfe ist die Aufgabe. Deutsche Lehrer in Bolivien und Jugendliche in Deutschland haben vor allen Dingen zusammen geholfen, daß ein Modell deutscher Bildungshilfe experimentiert und praktiziert werden kann.

Sozialarbeit am Colegio Andino

Von Gerda R. Braun, Bogotá

„Gracias, Vuestra Merced", so bedanken sich die Frauen aus dem Barrio Juan XXIII, wenn man ihnen neue Wörter ins Heft vorschreibt: „mamá, papá, casa — etc." Man erschrickt jedesmal über diese Anrede! Wir sind keine „Euer Gnaden", wir geben nur freiwillig „Alfabetización", damit sie zur Belohnung nach jeder Stunde Lebensmittel bekommen, diese vierzig jungen und alten Frauen, damit sie einen Schritt aus ihrem Elend herauskommen, damit sie . . .

Aber berichten wir lieber ordentlich der Reihe nach: Im Oktober 1968 beschloß der Consejo Estudiantil des Colegio Andino, wie verschiedene andere Privatschulen Bogotás, Sozialhilfe in einem Elendsviertel zu leisten. Die Initiative ging von den Schulsprechern aus, fünf weitere Schülerinnen beteiligten sich an dieser Aktion. Etliche dringende Aufrufe an die Mitschüler erbrachten bis Dezember eine ganz ansehnliche Menge von Lebensmitteln, gebrauchter Kleidung und Spielzeug. Am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien fuhren wir los, unsere sieben Freiwilligen, begleitet von zwei Lehrkräften, in drei vollbepackten Autos. Es war so viel guter Wille, so viel Begeisterung, nun etwas Gutes zu tun, der unsere Schüler in den Barrio Juan XXIII hinauftrieb! In eines der Elendsviertel der Stadt, in dem etwa 3000 Menschen in erbärmlichsten Hütten an einem Berghang vegetieren. — Als wir zurückfuhren, war nicht zu übersehen, daß unsere sieben verstört und niedergeschlagen waren. Warum? Nun, sie hatten sich wohl die Verteilung ihrer Gaben idyllischer vorgestellt! Wir hatten aber einen wilden Kampf ums Dasein entfesselt, bei dem wir so ins Gedränge der herbeigerannten Frauen und Kinder gerieten, daß die Autos, aus denen die Schüler die Geschenke herausreichten, beinahe umgekippt wären. Zum Schluß standen noch so viele — zu viele — enttäuscht mit leeren Händen da, vor allem die alten Leute, die sich nicht hatten durchboxen können! — So ging es also nicht — man durfte nicht einfach wahllos verteilen und die Armen zu einem solch unwürdigen Verhalten in der Masse zwingen — diese Einsicht nahmen unsere Kinder mit nach Hause. — Aber sie ließen sich nicht entmutigen und verloren auch ihren Eifer nicht, sie dachten

darüber nach, wie sie ihre Hilfe besser organisieren könnten. Wir setzten uns zusammen und beschlossen, in Gemeinschaft mit Padre Pérez von der Capilla Lourdes, der den Barrio betreut und die Leute kennt, weiterzuarbeiten. Mit ihm zusammen besuchten wir verschiedene Familien und geben nun seit Januar 1969 an zwei Nachmittagen Alfabetización für diese Frauen. Unsere Schülerinnen — zwischen 15 und 50 Jahre alt — machen z. T. recht gute Fortschritte; nach dem Unterricht erhalten sie regelmäßig unsere Lebensmittelspenden, von der Capilla etwa nötige Medikamente. Eine neue Kleidersammlung läuft in der Schule, diese Sachen wollen wir an die Frauen verteilen, die ihre Kinder und „Häuser" am saubersten halten. „Gracias, Vuestra Merced!" Es ist noch ein weiter Weg von ihnen zu uns! Und es sind noch so wenige, die ausdauernd mitarbeiten — aber es ist wenigstens ein Anfang — eine Aktion, die von den Schülern selbst ausging!

Seit 1961 besteht die Sociedad Colombo-Alemana de Labor Social, die in enger Zusammenarbeit mit dem Colegio Andino und dem betreffenden Distrikt in einem Stadtviertel Bogotás Sozialhilfe in verschiedenster Form leistet und eine Volksschule mit Kindergarten für 219 Kinder unterhält. Im Rahmen dieser Aktion erteilten von 1963—1966 Schüler des Colegio Alfabetización an Erwachsene. Seit 1963 ist es in Kolumbien, wie in anderen Ländern, Pflicht für die Schüler der 5. Klassen der höheren Schulen, mit 36 Unterrichtsstunden an dieser Kampagne des Erziehungsministeriums teilzunehmen. Das Colegio als Institution unterstützt diese Arbeit

a) durch Spenden der Schüler und Lehrer, besonders zu Weihnachten;
b) es stellt Lehrkräfte für Werkunterricht und Nähkurse,
c) es leiht Schulbusse für Ausflüge,
d) es lädt die Kinder zu geeigneten Veranstaltungen wie z. B. Marionettentheater ein;
e) das „Frühlingsfest" zugunsten der Labor Social findet in den Räumen der Schule statt,
f) das Colegio stellt kostenlos Lehrmaterial zur Verfügung und übt die Inspektion der Arbeit an dieser Schule aus.

An all diesen Aktionen ist die Schülerschaft aber nur passiv beteiligt, sie hat keine Verbindung mit den Kindern der Patenschule.

Ein dritter Aspekt der Sozialarbeit am Colegio Andino ist die Sammeltätigkeit der Schüler anläßlich der Theateraufführungen in diesem Schuljahr. Hier muß erwähnt werden, daß sich alle bereitwillig für diese ihnen recht ungewohnte Tätigkeit zur Verfügung stellten und mit Begeisterung 5523,— Pesos sammelten, die wir mit allgemeiner Zustimmung verteilten auf das Hospital Amazónico „Albert Schweitzer" in Pucallpa/Peru, die Labor Social und den Consejo Estudiantil, der sie für die Lebensmittelgaben im Barrio Juan XXIII und zur Finanzierung von Prothesen für einen verunglückten armen Jungen aus kinderreicher Familie verwendete.

Gewiß, das alles ist verschwindend wenig, wenn man das massierte Elend vor Augen hat, es ist wirklich nur „ein Tropfen auf den heißen Stein" — aber daß wenigstens einige unserer behüteten Kinder von sich aus die Initiative ergriffen haben, daß sie das Elend sehen und nicht mehr gleichgültig daran vorübergehen — das darf man wohl auch nicht zu gering werten. Eine unserer vordringlichsten

Aufgaben im Auslandsschuldienst ist es wohl, immer mehr jungen Menschen die soziale Verantwortung als lebenswichtigen Auftrag bewußt zu machen und sie behutsam zur Gemeinschaftshilfe hinzuführen.

Wir wären für Mitteilungen über Aktionen und Erfahrungen mit Sozialarbeit an anderen Auslandsschulen, besonders in Lateinamerika, sehr dankbar.

75 Jahre Deutsche Schule Quilpué (Chile)

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué

In vielen Atlanten wird man den Ort Quilpué vergeblich suchen und höchstens den Namen Quilque finden. Quilpué ist aber mit Quilque identisch; der Ort liegt auf dem Wege von Valparaíso über Viña del Mar nach Santiago. Der Name setzt sich aus den indianischen Wörtern cüllpu = Turteltauben und hue = Ort zusammen und bedeutet demnach „Ort der Turteltauben".

Quilpué muß also schon vor der Landnahme durch die Spanier um die Mitte des 16. Jahrhunderts ein bewohnter Platz gewesen sein und gehörte seit der Regierung des 10. Inka Tupac Yupanqui (1471—1493) zum Großreich der Inka. Noch vor 40 Jahren ein staubiges, kleines Nest, ist Quilpué in den letzten 10 Jahren ungeheuer rasch gewachsen und zählt heute nach einigen Eingemeindungen rund 90 000 Einwohner.

Fünfzehn Kilometer landeinwärts in gerader Linie vom Pazifischen Ozean und von Viña del Mar entfernt, liegt die Stadt in einem breiten Tal, das von Hügeln umgeben ist. Nach Osten hin erheben sich die Berge der Küstenkordillere, vor allem der Roble und die Campana, beide über 2000 m hoch, und bei klarem Wetter kann man die schneebedeckte Hochkordillere erblicken, denn nach Portillo, dem bekannten Wintersportplatz, sind es nur zweieinhalb Autostunden.

Quilpué besitzt heute noch den Charakter eines Landstädtchens. Hochhäuser und elegante Geschäftsstraßen wird man vergeblich suchen. Sein rasches Wachstum verdankt der Ort einmal seinem Sonnenklima, zum anderen der zunehmenden Raumnot in Valparaíso und Viña del Mar. Die Umgebung von Quilpué soll neben Kalifornien das beste Klima Amerikas haben, daher auch der Beiname *Ciudad del Sol,* und da es an der Küste keine Ausdehnungsmöglichkeiten mehr gibt, wird in letzter Zeit immer mehr Industrie in die Umgebung Quilpués verlagert.

In Quilpué und Umgebung leben heute ungefähr 200 deutsche bzw. deutschstämmige Familien, die meisten von ihnen verstreut auf dem Land zwischen dem Marga-Margatal und La Cruz als Quinta- und Fundobesitzer, in Belloto, Villa Alemana, Peña Blanca, Limache und Quillota — alles Orte in der näheren und weiteren Umgebung Quilpués — als selbständige Unternehmer, Geschäftsinhaber, Rechtsanwälte, Ärzte, Universitätsprofessoren und Privatangestellte, von denen aber viele ihre Unternehmen und Arbeitsstätten nicht in Quilpué, sondern in Valparaíso und Viña del Mar haben.

In Quilpué lebte auch lange Zeit einer der bedeutendsten deutschen Pioniere Chiles, der Arzt und Naturforscher Dr. Franz Fonck, dem posthum erst im vorigen Jahr durch den chilenischen Staat eine große Ehrung zuteil wurde; sein Enkel gehört noch heute dem Schulvorstand der Deutschen Schule an und seine Urenkel sind noch Schüler daselbst. Kultureller und geistiger Mittelpunkt der hier lebenden Deutschen und Deutschchilenen ist die deutsche Schule, die jetzt auf ein 75jähriges Bestehen zurückblicken kann.

Die erste Gründung erfolgte 1894 durch Rudolf Franck, der 1883 als Lehrer an die deutsche Schule in Valparaíso gekommen war. An die Schule schloß sich ein Schülerheim an. Sie war ein reines Privatunternehmen, über dessen Existenz und Entwicklung man nur sehr wenig weiß, da bis auf einen Bericht in der Zeitung „La Unión" aus dem Jahre 1919 alle schriftlichen Unterlagen verlorengegangen sind. Aus dem Bericht geht hervor, daß der Unterricht im eigenen Wohnhaus erteilt wurde, das noch heute in der Straße Errázuriz steht, und die Klassen zeitweise mehr als 100 Kinder besuchten.

Nach einer kurzen Unterbrechung, hervorgerufen durch den Tod des Gründers, machte am 1. März 1929 Johannes Ribitzki eine deutsche Schule mit Internat auf, die aber von Anfang an mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, so daß in einer im Oktober 1930 von interessierten Eltern einberufenen Versammlung beschlossen wurde, einen Schulverein zu gründen und die Schule zu übernehmen. Die Gründung erfolgte am 4. November desselben Jahres mit den Herren C. Eckhard, A. Hammersley, J. Kellet, W. Luther und A. Passler als erstem Schulvorstand. Verhandlungen hinsichtlich der Übernahme der von Herrn Ribitzki geführten Schule scheiterten, so daß zunächst der größte Teil der externen Schüler in die neue Schule übertrat, während Herr Ribitzki sein „Deutsches Schülerheim" weiterführte, bis es Ende April 1933 ebenfalls in der neuen Schule aufging.

Während der ersten Jahre ihres Bestehens verfügte die neue Schule über kein eigenes Gebäude. Erst Anfang 1933 konnte das unter großen Opfern der Schulgemeinschaft erworbene Grundstück in der Calle Cumming Nr. 1039, an der Plaza Arturo Prat, bezogen werden, wo die Schule sich auch heute noch befindet.

Die im Jahre 1931 mit dem Verfall der chilenischen Währung einsetzende große Wirtschaftskrise traf die Schule schwer, und erst 1940, also schon mitten im Zweiten Weltkrieg, setzte eine Aufwärtsentwicklung ein, die von 1943 bis 1946 noch einmal infolge des Krieges und seiner Auswirkungen unterbrochen wurde.

Da sich gegen Ende der vierziger Jahre die vorhandenen Räume als immer unzulänglicher erwiesen, beschloß der damalige Schulvorstand im Jahre 1949 den Bau eines zweistöckigen Gebäudes, das durch großzügige Zuwendungen aus Kreisen der deutschen Gemeinschaft bald errichtet und am 1. Juli 1950 seiner Bestimmung übergeben werden konnte.

Bis 1958 war die deutsche Schule nur eine Grundschule. Dann entschloß man sich zum Ausbau der Schule bis zum 12. Schuljahr, und 1964 konnte der erste Jahrgang mit dem chilenischen Bachillerato die Schule verlassen.

Da die Schulräume aufgrund des raschen Anwachsens der Schülerzahl bald wieder nicht für einen normalen Unterrichtsbetrieb ausreichten, wurden mit Hilfe

der Bundesrepublik zwei neue Schultrakte erbaut, die heute der Schule ihr Gesicht geben. Der letzte Bauabschnitt, die Turnhalle und einige Klassenräume, war gerade eingeweiht worden, als die Schule durch das große Erdbeben vom 28. März 1965 so schwer beschädigt wurde, daß Teile von ihr, darunter auch die eben erst fertiggestellte Turnhalle, zeitweilig für den Unterricht gesperrt werden mußten. Erst in diesem Jahr konnten die letzten Erdbebenschäden beseitigt werden.

Bald erwiesen sich auch diese neuen Räume als zu eng. Die Arbeit wurde immer wieder erschwert durch den Mangel an Klassenzimmern und genügendem Hofraum. Die chilenischen Schulgesetze fordern u. a. pro Schüler 2 qm Klassenraum und 3 qm Hofraum. Nur drei von den Klassenräumen erfüllten 1967 diese Norm. Der Hofraum lag mit 1,46 qm pro Schüler weit unter dem geforderten Bewegungsraum und stellte das größte Problem dar. Der Kindergarten mußte aus diesen Gründen in einem Gebäude außerhalb der Schule untergebracht werden. Der Schulverein hatte sich jahrelang vergeblich bemüht, ein angrenzendes Gelände aufzukaufen. Da bot sich 1967 die kurzfristige Möglichkeit, das 1880 qm große nach der Calle Thompson aufschließende Nachbargrundstück zu kaufen. Auf diesem Gelände stand ein großes Gebäude im Landhausstil, das die vier Klassen des Kindergartens vorübergehend aufnehmen konnte.

Durch die Hilfe des Freundeskreises Deutscher Auslandsschulen, der einen größeren Geldbetrag zur Verfügung stellte, mit einem Bankdarlehen und durch Einzelspenden der Eltern konnte das Grundstück erworben werden.

In den letzten zwei Jahren wurden die erheblichen Erdbebenschäden beseitigt, ein kombinierter Chemie-Physikraum und ein großer Werkraum entstanden durch geschickte Ausnutzung bisher schlecht genutzter Gebäudeteile, der Schulhof wurde kanalisiert und zementiert, so daß die Schule heute äußerlich einen zufriedenstellenden Eindruck hinterläßt. Immer noch fehlen aber der Schule fast alle Fachräume für die Oberstufe, es gibt keine Räume für den Musik- und Zeichenunterricht, es mangelt an Räumen für die Lehrer- und Schülerbücherei, Leichtathletik und Ballspiele müssen auf dem öffentlichen Platz vor der Schule stattfinden, der wegen Verschönerungsarbeiten nun auch nicht mehr zur Verfügung steht, die Turnhalle ist für die Unterrichtszwecke unzureichend und dient zugleich öffentlichen und Festveranstaltungen, das Gebäude, in dem der Kindergarten mit etwa 100 Kindern untergebracht ist, wurde von der Baubehörde für abbruchreif erklärt und bildet eine Quelle ständiger Gefahr und Sorge.

So bleibt nach wie vor die Raumfrage eine Existenzfrage für die Schule.

Seit 1940 hat sich die Schülerzahl bis auf den Rückgang in den Jahren 1943 und 1944 stetig aufwärts entwickelt.

1939 besuchten 69 Schüler die Schule, 1944 waren es infolge der Kriegseinwirkungen 81, 1949 bereits wieder 147, 1954, im Jahre ihres 60jährigen Bestehens, wies die Schule 211 Schüler auf, im Jahre 1959 etwa 280, 1964 waren es aufgrund des Ausbaus zur Vollanstalt 383 Schüler, und am 1. März 1969 hatten sich 504 Schüler in die Schulliste eingetragen. Von 1946 bis 1965 hatte Herr Otto Zöllner, der schon 1935 als vermittelter Lehrer aus Deutschland gekommen war, die Leitung der Schule inne. Ohne seinen großen persönlichen Einsatz insbesondere in den ersten schweren Nachkriegsjahren wäre die Schule sicherlich zugrunde

gegangen. Seine Verdienste um die Erhaltung der Schule sind gar nicht abzuschätzen.

Da der zur Vollanstalt ausgebauten Schule eine Lehrkraft mit der Befähigung für das höhere Lehramt vorstehen muß, um nicht die Anerkennung der Abschlußexamina von seiten der chilenischen Schulbehörden zu gefährden, entschloß man sich mit Zustimmung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik, einen Schulleiter aus der Bundesrepublik zu verpflichten. Bis zu dessen Eintreffen übernahm die Ortskraft Frl. Agathe Apel zwischen 1965 und 1967 die Leitung der Schule. Sie hat sich ihrer Aufgabe in einer schwierigen Phase der Schulentwicklung mit Geschick entledigt.

Seit dem 1. September 1967 leitet nunmehr der Verfasser die Deutsche Schule Quilpué. Er ist in enger Zusammenarbeit mit dem seit 1965 tätigen 1. Vorsitzenden des Schulvorstands, Herrn Max Freiherr von Brand, Professor an der Universidad Técnica Santa Maria und Mitglied der chilenischen Atomkommission, und den anderen langjährigen Mitgliedern des Vorstands für den pädagogischen Bereich der Schule verantwortlich.

Gegenwärtig umfaßt die Schule vier Grundschulklassen und vier Oberstufenklassen mit insgesamt 496 Schülerinnen und Schülern, von denen 183 von deutschen oder deutschstämmigen Eltern abstammen oder aus solchen Elternhäusern kommen, in denen mindestens ein Elternteil die deutsche Sprache spricht. Sie weist somit den Charakter einer vertikal gegliederten integrierten Gesamtschule auf. An eine Vergrößerung der Schülerzahl in den nächsten Jahren wird nicht gedacht, um nicht den inneren Aufbau der Schule zu stören.

16,1 % der Schüler stammen aus Akademikerkreisen, 2,8 % der Väter sind Staatsangestellte, 37,7 % Privatangestellte, 4,5 % gehören dem Offiziersberuf an; 12,1 % der Schüler kommen aus Ingenieurs- und Technikerkreisen, die Väter von 16,1 % sind selbständige Unternehmer, 5,2 % sind Landwirte und Gutsbesitzer, 0,8 % der Eltern sind Rentenempfänger und 4,7 % der Elternschaft gehört zu anderen selbständigen Berufen. Demgemäß hat die Schule einen mittelständischen Charakter und ist durchaus keine sogenannte „Schule der Reichen". Schulgeldermäßigungen werden in diesem Jahre in Höhe von E° 87.582.— gewährt, das sind etwa 12 % des gesamten Aufkommens an Schulgeldern im Schuljahr 1969. Neben völliger Schulgeldbefreiung für die Kinder deutschsprachiger Ortskräfte und gestaffelter Schulgeldermäßigung für Kinder der an der Schule tätigen chilenischen Lehrkräfte wurde bei der Auswahl von der sozialen Bedürftigkeit und von dem Leistungsprinzip ausgegangen, so daß man in einem gewissen Sinne von einer sozialen Öffnung der Schule sprechen kann.

Der Unterricht vom 1. bis zum 6. Schuljahr wird nach den Lehrplänen für die Grundschulen der deutschen Schulen in Chile durchgeführt, ab 7. Schuljahr nach Anstaltslehrplänen, die sich im wesentlichen nach den staatlichen Lehrplänen richten müssen, jedoch die Besonderheiten einer zweisprachigen Schule berücksichtigen, wobei anzumerken ist, daß die vor zwei Jahren wirksam gewordene chilenische Schulreform in Methode und Stoffauswahl eine starke Annäherung an europäische und amerikanische pädagogische Vorstellungen mit sich brachte. Der Unterricht in den Fächern Deutsche Sprache, Erdkunde, Rechnen, Musik, Zeichnen, Turnen, Werken, Hauswirtschaft und Biologie kann in deutscher Sprache von deutschsprachigen Ortskräften und entsandten bundesdeutschen Lehrern erteilt werden.

Von den insgesamt (einschließlich Vorschule) 690 wöchentlichen Unterrichtsstunden werden zur Zeit 515 Stunden in deutscher Sprache gegeben.

Gegenwärtig unterrichten acht aus der Bundesrepublik vermittelte Lehrkräfte an der Schule — Oberstudienräte, Real- und Volksschullehrer —, 1 Altlehrer, 10 deutschsprachige Ortskräfte, davon 4 Kindergärtnerinnen, und 10 iberochilenische Kollegen. Trotz dieser recht heterogenen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums verläuft die Zusammenarbeit harmonisch und ist gekennzeichnet von dem Willen, der Schule und ihrer Entwicklung zu dienen.

Nicht ohne Sorge blicken wir in die Zukunft. Im Augenblick ergeben sich erhebliche unterrichtliche und organisatorische Schwierigkeiten durch die Verwirklichung der chilenischen Schulreform vor allem im Bereich der Oberstufe, durch die damit verbundenen Umstellungen im Organisationsplan und in der Lehrverfassung der Schule sowie bei der Ausarbeitung neuer Stoffpläne; all dies stellt die Schulleitung und insbesondere die aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrkräfte vor viel zusätzliche Arbeit. Die Verwaltung der Schule wird immer schwieriger, denn sie muß den erhöhten Anforderungen eines modernen Unterrichtsbetriebes gerecht werden. Hinzu kommt, daß gegenüber dem chilenischen Staat und der Bundesrepublik im Hinblick auf die Ausbildung und Zielsetzung gewisse Forderungen erfüllt werden müssen, die nicht immer in Inhalt und Form übereinstimmen. Bei der augenblicklichen inflationären Entwicklung der chilenischen Wirtschaft wird es für viele Eltern immer schwerer, das Schulgeld aufzubringen. An freiwillige Spenden und größere private Zuwendungen wie noch vor wenigen Jahren ist nicht mehr zu denken. Das finanzielle Engagement der Bundesrepublik wird notgedrungen immer größer werden müssen. Schon heute bringt die Bundesrepublik, eingerechnet die acht bundesdeutschen Lehrerstellen an der Schule, die Aufwendungen für Lehr- und Lernmittel, die Lehrerbonifikationen für die Ortskräfte, der Ausgleich für den Ausfall von Schulgeldern infolge Gewährung von Stipendien und die allgemeine Schulbeihilfe zum jährlichen Schuletat, etwa 400 000 DM auf, um die Schule auf ihrem jetzigen Stand zu halten. Aus diesem Grunde ist auch eine Vergrößerung der Schule in Zukunft nicht zu verantworten. Aber noch ist der finanzielle Beitrag der Elternschaft in Form von Schulgeldern enorm. Der allgemeine Schulhaushalt, der sich in diesem Jahr auf rund 700.000 Escudos beläuft, wird weitgehend durch die Einnahmen aus Schulgeldern gedeckt. Man muß hierbei wissen, daß diese Summe von ungefähr 260 Eltern aufgebracht wird; das zeigt die Höhe der Opfer, die die Eltern auf sich nehmen, um ihre Kinder auf eine deutsche Schule zu schicken. Weiter ist hierzu zu erwähnen, daß die chilenischen Staatsschulen schulgeldfrei sind; nur knapp 39 % der Schüler stammen von deutschsprachigen Eltern ab, mehr als drei Fünftel der Schülereltern haben kaum irgendwelche Beziehungen zu Deutschland, und trotzdem schicken sie ihre Kinder auf die deutsche Schule, oft von weit her, einige sogar aus dem Norden Chiles. Das hat jedoch zwei Gründe: einmal ist es der allgemein gute Ruf der deutschen Schulen in Chile überhaupt, zum anderen die Tatsache, daß sie in bezug auf Leistung und Disziplin und in ihrem erzieherischen Einfluß auf die Schüler das volle Vertrauen der Elternschaft genießen.

Die Deutsche Schule Quilpué kann man heute in die Kategorie der Begegnungsschulen einreihen; das nächste Ziel muß ihre Entwicklung zu einer echten

Leistungsschule sein, damit sie ihren Bildungsauftrag auch erfüllen kann. Große Sorge bereitet jedoch allen Verantwortlichen der schlechte Stand der deutschen Sprachkenntnisse. Die Leistungen der Schüler entsprechen in dieser Hinsicht nicht dem hohen Aufwand an Menschen und Material. Dieser Leistungsschwund und Sprachverfall ist seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges festzustellen. Das ist nicht etwa eine spezifische Erscheinung an der Deutschen Schule in Quilpué, sondern eine charakteristische Entwicklung an allen deutschen Schulen in Chile und, wie man seit der Konferenz von Bogotá weiß, im gesamten südamerikanischen Raum. Da sich augenscheinlich die bisherigen Methoden der Sprachvermittlung nicht bewährt haben, müssen neue Wege beschritten werden. Das geht nicht ohne die Hilfe der dafür verantwortlichen Stellen in der Bundesrepublik. Auch das Problem der sozialen Öffnung der Schule wird in Zukunft immer dringlicher werden. In einer sich sozial und politisch verändernden Umwelt wird die Schule mit diesem Problem in immer größerem Ausmaß konfrontiert werden. Die Belastungsproben und der Aufwand an Arbeit und Zeit werden für Schulvorstand und Schulleitung in Zukunft anwachsen, und es wird des Einsatzes aller Kräfte bedürfen, um die Existenz der Schule zu sichern. Mehr als zuvor wird die gute Zusammenarbeit aller jener, die an der Schule mitwirken: Schulvorstand, Schulleitung, Lehrkörper und Elternschaft, nicht zuletzt auch die Schüler selbst, nötig sein, um die Deutsche Schule Quilpué im 75. Jahre ihres Bestehens mit Zuversicht in die Zukunft blicken zu lassen.

Begegnungsschule — Zielsetzung und Verwirklichung

Von Alois Schmidt, San Sebastián (Spanien)

Es sollte allen, die an der Konzeption oder Durchführung der „Begegnungsschule" beteiligt sind, keine Ruhe lassen, die Frage nach der Berechtigung dieser Schulform, ihrer Zielsetzung und den Wegen zur Verwirklichung eines hohen Anspruches unablässig zu stellen.

Wir leben in einer nüchtern denkenden Zeit, in der Überlegungen, die auf die Rentabilität von Investitionen abzielen, nicht an letzter Stelle stehen. Wir sind dem deutschen Steuerzahler Rechenschaft schuldig für den Aufwand an Personal, Material und Mitteln. Hier unterrichten Lehrer in der Mehrzahl ausländische Schüler, Lehrer, die im innerdeutschen Schulbetrieb dringend gebraucht werden.

Ist es so, daß sich der Einsatz für unsere Volkswirtschaft in absehbarer Zeit bezahlt macht? Stimmt die einfache Rechnung, daß der Deutsch sprechende Ausländer seinen Bedarf an Erzeugnissen aller Art am deutschen Markt decken wird? (Muß eine Schule, die es ehrlich mit dem Menschen meint, ihn nicht vielmehr lehren, im eigenen Interesse ökonomisch und nicht national zu denken?)

Sollten wir so gewiß sein, daß uns von seiten der Eltern und Schüler des Gastlandes eine Welle von Dankbarkeit und Anhänglichkeit entgegenschlagen muß, die dem internationalen Ansehen Deutschlands in kultureller und politischer Hinsicht nützen wird? Werden von den deutschen Schulen im Ausland bei der Vielzahl der Scheiternden nicht ebensoviele Sympathien für immer zerstört? Hören

wir nicht besonders in dem auf seine alte Kultur stolzen Spanien zuweilen den Vorwurf, man behandle das Land wie ein unterentwickeltes Gebiet, dem man Zivilisation bringen wolle?

Besonders mißtrauisch wird unser Anspruch aufgenommen, demokratische Verhaltensweisen einzuüben. Andererseits können wir uns eine Schule heute nicht mehr vorstellen, die dieser Zielsetzung entraten möchte. Aber in welche Konflikte stoßen wir junge Menschen, die in einer anders empfindenden Umwelt ihr Leben einrichten müssen? Vermögen sie die gebotene Chance fruchtbar zu nutzen oder sind sie zur Resignation oder gar zum Scheitern verurteilt?

Wir leben in einer weltoffenen Zeit. Nie zuvor war, vor allem in Europa, das Zueinander der Völker deutlicher und unabweisbarer zu spüren. Schlagen wir nicht Brücken, die dem besseren Verstehen dienen, Mißtrauen vor dem Fremden abbauen, eine Bereitschaft zur Offenheit schaffen, einer Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit die Wege bereiten? Sind nicht vor allem in der Jugend Kräfte mobil, die im Austausch von Ideen und Lebensformen eine Befruchtung erfahren, die zu eigener Höchstleistung führt?

Dann aber bliebe die Ausrichtung unseres Einsatzes nicht länger national, sondern zielte ins gemeinsam Menschliche: Der „Zusammenfluß des Denkens" bringt uns einander näher, läßt jene Liebe keimen, von der de Chardin in seiner optimistischen Utopie „Der Mensch im Kosmos" meint, daß sie die Evolution des Menschen weitertreibe, daß sie den weiteren Aufstieg des Bewußtseins bewirke. Und wer möchte schon ohne eine solche Hoffnung leben und arbeiten?

Fragen wir am besten einen jungen Menschen, der seine Ausbildung an einer Begegnungsschule erhielt. Wie beurteilt er selbst die Einflüsse, denen er ausgesetzt war?

Ana *Agud* besuchte 12 Jahre lang die Deutsche Schule San Sebastián (Kindergarten, Grundschule und Oberschule). Sie studiert heute im 8. Semester an der Universität von Salamanca Altphilologie und Archäologie. Ihr bisheriges Abschneiden in Prüfungen berechtigt zu der Hoffnung, daß sie eine Hochschullaufbahn einschlagen kann. Von ihr sind bereits einige Übersetzungen moderner deutscher Philosophen und Theologen in spanischer Sprache erschienen. Bei dieser Arbeit halfen ihr gleichermaßen die grundlegenden Kenntnisse des Deutschen und der studierten antiken Sprachen, in denen das Spanische seine Wurzeln hat. So kann sie für Begriffe der philosophischen Fachsprache etymologisch richtige Wortbildungen in ihrer Muttersprache prägen. — Lassen wir sie nun zu Wort kommen:

„Die Erfahrung eines spanischen Mädchens in einer deutschen Schule ist wohl etwas sehr Komplexes. Diese Schule ist ja ein Konfrontierungsort zweier Kulturen und Weltanschauungen, zweier Lebenshaltungen und gesellschaftlicher Normsysteme, zweier Mentalitäten. Und in der Mitte stehen kleine Kinder und bekommen beide zu kosten. In den ersten und mittleren Jahren gibt es fast keine Kontinuitätslösung, in den letzten aber doch: Es ist die Zeit der neuen gesellschaftlichen Beziehungen, der Beobachtung anderer Leute, der Notwendigkeit, sich selbst in der Pubertät für etwas zu entscheiden. Was ist bis dahin die wirkliche — nicht nachgebildete — Erfahrung?

Es ist im Kindergarten das Entdeckungsfeld des täglichen schöpferischen Spiels, des lustvollen Bastelns und Singens, der großen Klassenspiele. Später

kommt hinzu die Enthüllung der bis dahin richtig geheimnisvoll und anreizend gewordenen Welt der Buchstaben und der vielen neuen Sachen.

Es ist auch das Erlebnis der erweiterten Familienimago: Vater- und Muttergestalten (Lehrer und Lehrerin), Schwester- und Brudergestalten (Klassenkameraden), das andauernde Miteinandersein und -sprechen. Die im Verhältnis zu anderen spanischen Schulen *wenigen* Schulstunden und die *viele* Zeit zu Hause tragen dazu bei, die psychologische Atmosphäre der familiären Umwelt nicht zu brechen. Das schafft eine Kontinuierlichkeit, die etwa in den Ordensschulen, die ja keine Koedukation kennen, nicht existiert und die zweifelsohne die Basis des Sicherheits- und Geborgenheitsgefühls ist, das das Urvertrauen weiterentwickeln soll.

Von der Methode her gesehen strebte die Schule die Aktivierung der Eigentätigkeit der Schüler an. Mit den Jahren wurde mir die Überlegenheit dieser Arbeitsweise dem spanischen, fast totemischen Anhäufungssystem gegenüber deutlich. An dieser Stelle denke ich vor allem an einen meiner Lehrer. Er eröffnete mir den großen Bereich der aktiven und lebendigen Wissenschaft, der persönlichen Prägung der Arbeit, der geordneten Darlegung der Gedanken. Das kam meinem Universitätsstudium sehr zugute. Diese Pädagogik hat auch den Weg für jede künftige Begegnung geebnet. Im Studium ist man — wenn auch nur zu oft vermeintlich — auf die eigene Verantwortlichkeit gestellt. Das „Nicht-mehr-geleitetsein" bedeutet für den herdenhaft Erzogenen ein wirkliches Problem. Bei uns war es einfache Fortsetzung vom immer Erlebten. Vor der Wissenschaft konnten wir uns eine Neugierigkeit leisten, die bei vielen nur als Ergebnis wirklicher Anstrengung erschien.

Etwas für den Durchschnittsspanier sehr Ungewohntes ist die Begegnung mit radikal Andersdenkenden, mit neuen Weltanschauungen, etwa mit religiös Indifferenten. Das Erscheinen extremer Reaktionen in feindlicher Atmosphäre, etwa beim Aufeinandertreffen von Atheismus und Pietismus, kennzeichnen sehr deutlich die Folgen einer dogmatischen Erziehung, die den Einzelnen und seine Entschlußfähigkeit zu wenig in Betracht gezogen hat. Für einen Jungen oder ein Mädchen aus der deutschen Schule gibt es hier eigentlich keine Probleme. Nicht so aprioristisch belastet wie die Ordenszöglinge, können sie sich eine nüchternere Betrachtung leisten, eine Dialoghaltung, die auf den Menschen, nicht auf dessen Ideologie achtet. Insofern sind die psychologische Heiterkeit und die ideologische Freiheit die „conditio sine qua non" für jede echte Begegnung. An einer deutschen Schule gibt es keine kulturellen Monismen und somit auch keine ideologische Einengung. Eine solche Einseitigkeit kann es dort einfach nicht geben, weil man als Kind schon neben einem Andersgläubigen spielt, weil man später ganz vorurteilslos katholische wie evangelische Lehrer erlebt.

In dieser Darlegung sind vielleicht zwei Aspekte ans Licht gekommen: das Vorteilhafte eines kontinuierlichen, bruchlosen methodischen Systems einerseits und das Fruchtbare des konfrontierenden Wechselspiels zwischen zwei deutlich verschiedenen Kulturpolen andererseits. Zwischen beiden Aspekten das Gleichgewicht zu halten, sollte das wahre Ziel einer deutschen Schule sein. Es ist nämlich eine große Versuchung, eine „Anpassungspolitik" zu intendieren, die die Unterschiede zu verwischen versucht. Das wäre falsch im Sinne von unaufrichtig. Die Synthese zwischen den beiden Polen muß sich im Zögling vollziehen. Wenn man es ihm zu

leicht machen will, indem man das „Fremde" dem „Eingeborenen" anpaßt, besteht die Gefahr, beides zu verfälschen. Ehrlichkeit ist die einzig passende Haltung dem Kindvertrauen gegenüber. Wenn die Erziehung sich manche Konzessionen leistet, dann kann sie sehr leicht ins Unerzieherische rutschen. Es ist zum Beispiel nicht möglich, den überanstrengenden Stundenplan der spanischen Schulen auf die deutsche Erziehung anzuwenden, weil dann eine sehr große Anstrengung, das Lernen zweier Fachsysteme, zur richtigen Überforderung wird. Ein solcher Anpassungsversuch kann sehr leicht jede Fruchtbarkeit der Spannung erledigen und in Überhäufung richtiger Kenntnisse degenerieren.

Ich möchte noch einmal zusammenfassen: „Dient eine deutsche Schule im Ausland als Begegnungsschule lediglich der Völkerverständigung? Nein, dieses dialogische Offensein, diese ideologische Freiheit, dieses Miterleben so verschiedener Elemente im pädagogischen Verhältnis, das Ermöglichen personaler Begegnung, so etwas bedeutet mehr, als die touristisch klingende Vokabel von der Völkerverständigung aussagen kann. Es ist der Anfang der wahren Identifizierung, der radikalen Annahme der anderen und des anderen, mit allem Positiven und allem Negativen: Annahme des Seins als solchen, des Seienden als So-seienden, Offenheit zum Sein im sachlich wahrnehmenden Werden, Pädagogik des objektiven, vorurteilsfreien Kennenlernens: Grundbejahung eines allumfassenden Lebens."

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

1. Zum ersten Male fanden in diesem Jahr die Vorbereitungslehrgänge für künftige Auslandslehrer unter der Leitung der Zentralstelle statt; der 25. vom 10. bis 19. und der 26. vom 19. bis 28. September 1969. Tagungsort für die Lehrgänge war, wie schon öfter, das Internationale Haus auf dem Sonnenberg bei St. Andreasberg im Oberharz.

   Die ersten Tage der Kurse waren der Darstellung der Schulwirklichkeit gewidmet; Referate und Aussprachen über die Besonderheiten der Auslandsschulen und die besondere Rolle des Auslandslehrers wechselten miteinander ab. 2 Tage galten den Problemen des Deutschunterrichts.

   Auch wenn damit die Schulpraxis stärker zur Geltung kam als bei früheren Lehrgängen, so zeigte sich doch erneut die Notwendigkeit einer wirklich gezielten Vorbereitung.

   Solche Vorbereitung wurde bereits verwirklicht in dem Lehrgang für Deutschlehrer an Regierungsschulen im frankophonen Afrika, der gleichzeitig mit dem 25. Lehrgang vom 10. bis 14. September 1969 stattfand und zu dem Kolleginnen und Kollegen geladen waren, die bereits für Afrika verpflichtet waren. Hier wußte also jeder Lehrgangsteilnehmer, daß jede Mitteilung, jede Erkenntnis schon in den nächsten Tagen von Bedeutung sein könnte, und es wurde immer wieder bedauert, daß zu wenig Zeit zur Verfügung stand, um alle im Laufe der Tagung aufgeworfenen Probleme auch nur einigermaßen erschöpfend zu behandeln.

   Alle drei Lehrgänge wurden mit sehr offen geführten Schlußgesprächen beendet, in denen möglichste Praxisnähe gefordert wurde.

2. Der Zentralstelle bietet sich die Möglichkeit, in Köln Ausstellungen über deutsche Schulen durchzuführen; allerdings geht es nicht nur um die Schule, sondern auch um das jeweilige Gastland. Fotos und andere charakteristische Gegenstände mit kurzen Texten versehen könnten ein instruktives Bild von der Schule und ihrer Arbeit im Land und dem dazugehörigen Hintergrund vermitteln. Schulen, die in der Lage wären, Material für eine derartige Ausstellung zusammenzustellen, werden gebeten, mit der Zentralstelle, VI 5 a — Ausstellungen, Verbindung aufzunehmen.
3. In der Zeit vom 9. bis 24. 10. 1969 fand im Dokumentationsraum der Zentralstelle eine Ausstellung der Jugendbildungshilfe in Zentralbolivien e. V. statt, die weitgehend von ehemaligen Auslandslehrern an der Deutschen Schule Sucre/Bolivien getragen wird, unter dem Titel „Deutsche Schule leistet Entwicklungshilfe — ein Beispiel".
4. Der DED bietet heimkehrenden Auslandslehrern die Möglichkeit, in der Ausbildung von Entwicklungshelfern tätig zu werden. Interessenten mögen sich wenden an

   Deutscher Entwicklungsdienst
   53 Bonn — Bad Godesberg
   Truchseßstraße 100.

5. Wettkampfkarten für die Bundesjugendspiele können von den Schulen direkt angefordert werden bei

   Buchpresse
   Buch- und Pressevertrieb
   401 Hilden
   Postfach 127.

6. Aus der Lehrmittelversorgung:

   Durch die wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik werden die Lieferfristen immer länger, was sich nachteilig auf die Bearbeitung der Lehrmittelanforderungen auswirkt. Extremfall: Für ein Torso der Firma Samso wurde eine Lieferzeit von einem Jahr genannt.

   Für rund ein Drittel der Lehrmittelsendungen fehlen die Empfangsbestätigungen. Die ZfA wäre dankbar, wenn diese unmittelbar nach Eingang der Sendung geschickt werden könnten, um Rückfragen zu vermeiden.

   Die zwei festgesetzten Termine für die Anforderung von Lehrmittelspenden richten sich nach den Hauptgruppen des Schuljahresbeginns (1. 2. für Schuljahresbeginn etwa im September/Oktober; 1. 6. für Schuljahresbeginn etwa im Februar/März). Das verfrühte Vorlegen von Anforderungen führt nicht zur vorgezogenen Bearbeitung, da der Anfall der eingehenden Anträge zu einem der Zeitpunkte zu stark wird und somit arbeitsmäßig nicht bewältigt werden kann.

   Die Neuordnung der Zeitschriftenversorgung hat u. a. dazu geführt, daß einige Verlage die Schulen gebeten haben, den besonderen Wert ihrer Zeitschrift zu bestätigen und das Bedürfnis nach Weiterbelieferung auszudrücken. „Gefälligkeitsbriefe" dieser Art kommen am Ende wieder zu uns.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Günter, Karl, OStR	8705 Zellingen, Maingasse 9	DS Den Haag
Kienle, Dietlinde, HL	7240 Horb (Neckar)	DS Barcelona
Dittrich, Ingrid, Kg	6301 Krofdorf/Gleiberg	DS Madrid
Schultz, Franziska, Kg	6200 Wiesbaden, Goethestr. 14	DS Madrid
Clausen, Klaus-Peter, RSL	2244 Wesselburen, Lollfuß 43	DS Vigo
Wönig, Ingrid, Kg	2000 Hamburg 73, Meiendorferstr. 53	DS Sta. Cruz de Tenerife
Buchmann, Käthe, RSL	3500 Kassel, Ahnatalstr. 45	DS Porto
Hirschberg, Dieter, Dr., StR	8050 Freising, G.-v.-Stein-Str. 20	DS Porto
Kese, Wolfgang, Dr., OStR	3380 Goslar, Hoher Brink 26	DS Rom
Wagner, Franz, StR	8220 Traunstein, Kolpingstr. 15	DS Athen
Paack, Wolfgang, VL	5300 Buschdorf, Klosterweg 5 a	Botschaftsschule Istanbul

Afrika:

Diener, Gisela, Kg	6000 Frankfurt, Hühnerweg 20	DEO Kairo
Müller, Veronika, StR	7905 Dietenheim, Karl-Otto-Str. 5	Lycée Kennedy Dakar (Senegal)
Klümper, Günther, OStR	5100 Aachen, Merowingerstr. 63	Ecole Milit. Préparatoire St. Louis (Senegal)
Blotevogel, Reinhild, RSL	4994 Pr. Oldendorf, Wilhelmstr. 5	Collège Moderne Divo (Elfenbeink.)
Strauss, Ingrid, RSL	4600 Dortmund, Märkische Str. 125	Coll. Moderne Bouaflé (Elfenbeink.)
Bender, Norbert, RSL	6051 Dietzenbach/Steinberg	Lycée de Zinda Kaboré Ouagadougou (Obervolta)
Biewald, Klaus, StR	2852 Bederkesa, Seminarstr. 8	Lycée de Adoum Dallah, Moundou (Tchad)
Finger, Reinhold, OStR	8021 Icking, Ludwig-Dürr-Str. 34	Lycée Technique Lomé (Togo)
Maurer, Helmut, HL	6783 Dahn, Am Kreuzstein 3	Grootfontein (SWA)
Buchner, Dietmar, StA	3490 Bad Driburg, Im oberen Felde 14	HPS Windhoek (SWA)
Eyding, Jürgen, StA	6490 Schlüchtern, Hof Reith	DS Kapstadt

Amerika:

Böninger, Frauke, HHT-HL	7220 Schwenningen, Holzstr. 25	DS Puebla (Mexiko)
Sager, Jürgen, L	4459 Großringe, Schule	DS Puebla (Mexiko)
Kyllmann, Heidi, Kg	4000 Düsseldorf, Fr.-Ebert-Str. 42	DS Guatemala
Wolf, Irmhild, VL	4000 Düsseldorf, Henriettenstr. 12	DS Caracas
Becker, Marieluise, L	5880 Lüdenscheid-Lösenbach	DS Col. Sta. Ursula Lima
Hölzer, Margret, JLeit	5600 Wuppertal-E., Bornberg 33	DS Miraflores-Lima
Steinmetzler, Josef, StR	6600 Saarbrücken, Danziger Str. 5	DS Sucre
Linzer, Curt, L	1000 Berlin 47, Hiertsieferzeile 17	DS Sta. Cruz
Pucher, Dieter, StR	3400 Göttingen, Rhumeweg 2	DS Quilpué
Moos, Gerd-Dieter, L	6340 Dillenburg, Hindenburgstr. 11	Utz-Schmidl-Sch. Munro-Florida Arg.

Zurückgekehrt: Von der DS Brüssel: VL Pia Klassert, OStR Friedemann Moll, OStR Dieter Schülke und VL Edith Witt.

Büchertisch

Martin Menzel: **Die singende Hand.** Ein Lehrbuch für den Musikunterricht in der Grundschule mit Tonika-do. Bd. 1. 88 S., kart. DM 9,80. *Martin Menzel:* **Auf, laßt uns singen.** Bd. 1 für das 1. bis 4. Schuljahr. 112 S., geb. DM 5,80. Franz Cornelsen Verlag, Berlin/Bielefeld 1968.

Während im Vorwort S. 4 zur „Singenden Hand" sehr klar und sachlich — für den *Lehrer*leser durchaus anregend — das Wesentliche über die Musikerziehung in der Grundschule gesagt wird, überrascht der Autor auf S. 5, im letzten Absatz seines Vorwortes, mit einem unerwarteten Abschwenken auf Allgemeinplätze. Ähnlich uneinheitlich erscheint das ganze Lehrbuch. Vieles, insbesondere die Aufgabenstellung der einzelnen Schuljahre, ist durchaus zu unterschreiben. Begrüßenswert ist die unkomplizierte Sprache, in der Menzel klarer als die meisten der neuerdings vorgelegten Arbeiten anderer Autoren sich mitzuteilen weiß. Bedenklich erscheint dagegen sein Anspruch auf die „Linearität" und die „Melodielehre" des von ihm entworfenen Lehrsystems. Er ist durch nichts gerechtfertigt, da auch seine Lied- und Kanonbeispiele in keiner Weise linearen Charakter haben. Gerade auch seine Kanonbeispiele sind dreiklanggeboren, ob nun „Wachet auf, es krähte der Hahn" oder „Trara, so blasen die Jäger" oder „Himmel und Erde ..." Der Widerspruch seines Weges und seines Anspruchs (s. o.) beginnt bereits auf S. 22. Über das Tonwort von Eitz vermag Menzel nur ungenau zu berichten. Eine grundlegende Auseinandersetzung der beiden bedeutendsten „Methoden" — Eitz und Tonika-do — in der schulmusikalischen Literatur steht noch aus. — Menzels Liederbuch „Auf, laßt uns singen!" hat, wie die hohe Auflageziffer zeigt, weithin Anklang gefunden. Sein 1. Band enthält alle einschlägigen Lieder für die Grundschule unter Bevorzugung der Tradition, entspricht also im Augenblick den Wünschen der Praxis, die noch immer am Neuen, Kühnen, Experimentieren vorbeigeht. Auch hier lägen für junge und erfahrene ältere Fachlehrer dankbare Aufgaben bereit. O. Daube

Handbuch der experimentellen Schulphysik. Hrsg. OStD *Artur Friedrich.* **Bd. 10: Atomphysik. Atom und Atomhülle** (OStR Dr. *Walter Hein*), **Kernphysik** (Dr. habil. *Horst Melcher*). Aulis Verlag, Köln 1969. 394 Seiten mit 277 Abb., Ln. DM 56,—.

Der mit Spannung erwartete 10. Band bildet den krönenden Abschluß des Handbuches, das für den Physikunterricht an den Gymnasien unentbehrlich geworden ist. Bei Anordnung und Behandlung des Stoffes sind die in den übrigen Bänden bewährten Prinzipien beibehalten worden. Im Hinblick auf die sehr verschiedenartigen Ausrüstungen in den einzelnen Schulen ist es besonders zu begrüßen, daß für Versuche mit dem gleichen Ziel oft mehrere Verfahren angegeben werden (z. B. neun, um die Reichweite der α-Strahlen in Luft zu messen). Die 67 Versuchsreihen des ersten Teils beziehen sich auf den molekularen Aufbau der Materie, die atomistische Natur der elektrischen Ladung, die Quantennatur des Lichtes und auf die Zusammenhänge zwischen Atombau und Spektrallinien. Hier findet man viele Anregungen auch zu anspruchsvolleren Versuchen, z. B. zur Bestimmung der Avogadro-Konstanten, der (wenigstens angenähert) mittleren Molekulargeschwindigkeit und des Planckschen Wirkungsquantums. Der Teil „Kernphysik" mit 164 Versuchsreihen bringt zunächst Nachweis- und Meßmethoden für Kernstrahlungen, dann Eigenschaften und Anwendungen (berührungslose Dickenmessung, Füllstandschranken u. a.) der einzelnen Strahlenarten. Hervorgehoben seien die Versuche zur Vernichtungsstrahlung von Elektronen und Positronen und solche quantitativer Art, z. B. zur Halbwertzeitbestimmung. Im Abschnitt „Radiochemie" erfährt man wichtige Verfahren zur Trennung und

Anreicherung radioaktiver Substanzen. Anschließend finden sich viele Hinweise auf die in der biologischen Forschung so wichtigen tracer-Verfahren. Die letzten 40 Seiten sind der Dosimetrie und dem Strahlenschutz gewidmet, gleich bedeutungsvoll für Lehrer und Schüler. Eine Tabelle über die Eigenschaften einiger radioaktiver Schulpräparate beschließt den Band. Zum Verständnis der behandelten Kernreaktionen ist dem Buch eine wertvolle Nuklidkarte im Format 120 × 83 cm beigegeben. Der 10. Band des Handbuches ist ein in sich geschlossenes Werk, so daß er bei speziellem Interesse auch für sich mit Gewinn benutzt werden kann. F. Bock

Gerhard Kropp: **Geschichte der Mathematik.** Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1969. 230 S., 85 Abb., Werkstoff-Einband DM 29,—.

Man darf auf 230 Buchseiten keine ausführliche Darstellung der Geschichte der Mathematik von ihren ersten bekannten Anfängen bis zur Gegenwart mit allen Problemstellungen, Lösungen und Irrwegen, womöglich noch mit Quellenauszügen und kritischen Würdigungen erwarten. Es ist klar, daß in einem Buch dieses Umfangs die geschichtliche Entwicklung der Mathematik nur in ihren Hauptvertretern aufgezeigt werden kann. Das aber ist dem Verfasser ausgezeichnet gelungen. Der erste Abschnitt des Buchs behandelt die Mathematik von den Anfängen bis zum Ausgang der Renaissance, der zweite vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts und der dritte schließlich das 19. und 20. Jahrhundert. Von den noch lebenden Mathematikern wurde abgesehen, weil — wie der Verfasser meint — ihr Forschen noch nicht Geschichte geworden ist und sich in Gedanken und Ergebnissen noch ändern kann. In dem so abgesteckten Rahmen wird dem Leser, auch dem Nichtmathematiker, eine klare Vorstellung von dem allmählichen Wachsen des mathematischen Gedankengebäudes vermittelt. Dabei zeigt sich deutlich, daß kein kontinuierliches Wachstum vorliegt, daß vielmehr Jahrhunderte absoluter Sterilität Jahrhunderten ungeheuren Fortschritts gegenüberstehen — wie die Jahresringe eines Baumes. Das Buch ist solid gearbeitet und gut ausgestattet. Es ist jedem, auch dem älteren Schüler, zu empfehlen, der sich rasch einen Überblick über die Entwicklung der Mathematik verschaffen will. H. Lechner

Irma Glaus/Walter Senft: **Mathematische Früherziehung.** Analyse und Beispiel. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 251 S., kart. DM 18,50 (Best.-Nr.. 92290).

Die Forderung, den frühen Rechenunterricht zu mathematisieren, hat sich durchgesetzt. Ab 1972/73 soll er hier verbindlich auf mengentheoretischer Grundlage erteilt werden. Mancher Grundschullehrer wird sich nun dieses ihm zum Teil fremde Gebiet erarbeiten müssen. Das vorliegende Buch, herausgegeben von schweizerischen Autoren, vermag ihm dabei zu helfen. Aber auch der bereits mit den neuen Anforderungen Befreundete wird vielfache Anregung finden. Einleitend erläutert *W. Senft* Sinn und Wesen der mathem. Früherziehung (20 S.). Es geht darum, schon vom Kindergartenalter an das „Quellgebiet des mathematischen Denkens zu erschließen", die Erlebniswelt der Schulneulinge mit „mathematischen Modellen zu bereichern", und zwar durch kindgemäße Spiele, die in mathem. Bildungsabsicht entstanden sind. Als Beleg folgen 25 Seiten interessanter „Anmerkungen zur Ergänzung und Dokumentation". Im Hauptteil schreibt *I. Glaus* über ihre Arbeit und Erfahrungen mit den Schuljahren 1—3 (200 S.). Dieser anschauliche Bericht zeigt eine Fülle methodischer und praktischer Möglichkeiten, die dazu beitragen, Mathematikstunden für Schüler und Lehrer erfreulicher werden zu lassen. Schon im 1. Schj. finden die Kinder spielend zu Begriffen wie Teilmenge, Restmenge, Gleichmächtigkeit u. a. Die Verfasserin geht davon aus, daß Denken zuerst einmal selbständige, schöpferische Tätigkeit heißt (Piaget). Diese vollzieht sich beispielsweise beim Gewinn der Operationsbegriffe im Umgang mit Cuisenaire-

Material, dessen Bedeutung als Modell im Sinne Strukturmathematik Gattegno erkannte. Praktiker befürchten allerdings, die Einübung der Rechenfertigkeit (Arithmetik) käme dabei zu kurz. Ein Teil der „Arbeit mit Objekten" kann aber bereits der Kindergarten (im Einvernehmen mit den Mathematiklehrern) übernehmen, so daß mehr Zeit für die gewohnte Lernarbeit bleibt. Freilich setzt die Handhabung der hier empfohlenen Methodik Vertrautheit mit der Mengenlehre voraus. Der Ungeübte müßte sich zumindest (durch entspr. Unterrichtsprogramme o. a.) einen Überblick verschaffen. Im Hinblick auf die AS sei ein Gesichtspunkt hervorgehoben: Dieser auf spielerisches Tun gestützte „Erwerb mathem. Einsichten" ist zwangsläufig auf Sprechsituationen angelegt und dient somit in größerem Maße als der herkömmliche Rechenunterricht gleichzeitig der Spracherziehung. K. Nehling

Helmut Kracke: **Aus Eins mach Zehn und Zehn ist Keins.** Glanz und Elend der Mathematik. Rainer Wunderlich Verlag Hermann Leins, Tübingen 1968. 308 S., ca. 200 Abb., Ln. DM 24,—.

Sehr flüssig und nett, oft geradezu amüsant, liest sich dieses Buch, Grundlage, Ergänzung und Erweiterung einer Fernsehserie, die der Westdeutsche Rundfunk ausstrahlte. Es handelt sich dabei um eine Art Problemgeschichte der Mathematik, die in 16 Kapiteln abgehandelt wird. Das beginnt mit der Zeit, da den Zahlen noch magische Kräfte zugeschrieben werden, führt an die Anfänge der Mathematik als Wissenschaft bei Babyloniern, Ägyptern und Griechen; es zeigt dem Leser den „Glanz" der Mathematik, wenn in besonderen Sternstunden ein neuer Weg geöffnet oder durch eine Disziplin in vollendetem Gedankengebäude ein weiterer Teil des Lebens mathematisch faßbar wird. Das Buch schildert aber auch in dramatischer Wucht die Krisenzeiten, das „Elend" der Mathematik, wenn durch den berechtigten Zweifel an bis dato unbezweifelten Grundsätzen an die Fundamente des Gebäudes gerührt wird und alles einzustürzen droht, mag es sich nun um den Einbruch des Irrationalen in die griechische Geisteswelt handeln oder um Paradoxien der Mengenlehre in unserer Zeit. So spannt sich Bogen um Bogen von Pythagoras und Euklid über Kepler und Gauß und viele andere bis zu Cantor, Russell und Hilbert in unserer Zeit. Das Buch liest sich leicht, wie schon gesagt; instruktive Abbildungen erleichtern die Lektüre. Auf mathematische Formeln wird weitgehend verzichtet. So ist die Lektüre auch dem zu empfehlen, der seinen mathematischen Schulkenntnissen nicht allzuviel zutraut, aber in reiferen Jahren doch etwas mehr über die Wissenschaft erfahren will, die mehr und mehr Gebiete des menschlichen Lebens erfaßt. Auch als Geschenk für einen mathematisch interessierten Schüler der Oberstufe ist das Buch zu empfehlen.

H. Lechner

Knaurs Tierreich in Farben in 7 Bänden, Volksausgabe. *Alexander B. Klots/Elsie B. Klots:* **Insekten.** Deutsche Bearb. Wolfgang Dierl. Droemer Knaur, München 1969. 256 S. mit 111 Abb., davon 63 farbig, 15,2 × 22 cm, Ln. DM 19,80.

Dies ist eine Art „moderner Brehm" nach dem derzeitigen Publikumsgeschmack, ein bebilderter Querschnitt durch die ungeheure Vielfalt der Insekten in aller Welt, von unserer heimischen Feldgrille bis zur peruanischen Lederwanze, vom arktischen Perlmutterfalter bis zu den tropischen Wanderameisen. Die zahlreichen Farbfotos sind technisch hervorragend und von wundersamer Ästhetik. Die Bildunterschriften verwenden jedoch häufig nur den Gattungsnamen; Größenangabe oder Maßstab fehlen. Der Text ist im Gegensatz dazu streckenweise von geradezu minuziöser Genauigkeit. Viele Arten sind nur unter ihrem wissenschaftlichen Doppelnamen angegeben. Jeder systematischen Gruppe geht eine trockene, detaillierte Beschreibung von Mundwerkzeugen oder morphologischen Merkmalen voraus. Fachausdrücke wie Galea, Protothorax oder Oothek hätte man vermeiden oder in einer Fachworterklärung erläutern sollen. Die einzelnen Kapitel behandeln die gesamte Insektenwelt in der üblichen syste-

matischen Reihenfolge. Man kann sogar etwas über Embien nachlesen. Neben rein enzyklopädischem Sachwissen ist auch eine Fülle interessanter Einzelheiten über die Lebensgewohnheiten bestimmter Insektengruppen dargeboten. Dabei wurden auch neueste Forschungsergebnisse berücksichtigt, besonders bei den sozialen Formen, den Termiten, Bienen und Ameisen. Die preiswerte Volksausgabe ist eine nette Lektüre für die Mußestunde; für die Schule kann ich sie nicht empfehlen.

A. Riedl

Ekkhard Verchau: **Otto von Bismarck.** Haude & Spenersche Verlagsbuchhandlung, Berlin 1969. 212 S., 32 Abb. und Bildtfln., Ln. DM 19,80.

Zur 100. Wiederkehr jener umwälzenden Ereignisse von 1870/71 erscheint rechtzeitig diese bebilderte Kurzbiographie über den Staatsmann Bismarck, dessen politische Leistungen besonders nach 1945 extremen Mißdeutungen ausgesetzt waren. „Schon gar nicht hatten die Zeitgenossen Anschauung und Erfahrung einer Diktatur, deren ‚Führer' sich mit der Gründung des ‚Großdeutschen Reiches' nicht nur als Fortsetzer, sondern als potenzierter Bismarck freventlich wähnte ..." (S. 180). Diese sogenannte historische Linie, die in manchen Lehrbüchern noch unterschwellig weitergeistert, hält der wissenschaftlichen Untersuchung nicht stand. Der Verf., tätig am Historischen Seminar der Universität Mainz, legt nicht den Hauptton auf Interpretation, sondern versucht auf Grund ausführlichen Quellenstudiums das Wesen und Wollen des Menschen und Politikers zu erhellen. Gustav Stresemann: „Es wäre gut, einmal ein Buch über den mißverstandenen Bismarck zu schreiben ..." (S. 184). Verchau tut es für den, „der über Bismarck und die politische Geschichte in der 2. Hälfte des 19. Jhts. gar nicht oder mäßig oder nur einseitig orientiert ist" (S. 10). Dabei fallen schon auf die frühen Jahre bis zur Verlobung (1847), der politischen Tätigkeit in Frankfurt, Petersburg und Paris (1851—62) bemerkenswerte Schlaglichter. Der Konfliktminister (1862), die großen Reden — Olmütz, „Eisen und Blut", „Wir Deutsche fürchten Gott" — werden ihrer Zeitbedingtheit zugeordnet und geben in Verbindung mit Erlassen und Briefen ein höchst anschauliches Bild, da der Verf. den Staatsmann selbst mit seiner plastischen Sprache stets in den Mittelpunkt stellt. Der zweite Teil untersucht in Kap. VII (Bismarck und Europa) die Außenpolitik — das komplizierte Bündnissystem, das Problem des Präventivkrieges — und stellt Bismarcks Innenpolitik — Kulturkampf, Sozialpolitik, Kampf mit Sozialdemokraten und Parlament — bei aller gebotenen Kürze packend und dramatisch dar. Dabei wird die Prüfung der herangezogenen Quellen dem kritischen Leser durch den beigefügten Anmerkungsapparat erleichtert (165 z. T. neue Quellen und Untersuchungen). Eine Auswahl von Gemälden, Fotos und Karikaturen aus dem In- und Ausland erhöhen die Anschaulichkeit. Der Leser gewinnt die Überzeugung, daß hier Bismarck so erfaßt wird, wie er wohl eigentlich gewesen ist.

C. Schneider

Walter J. Schraml: **Einführung in die Tiefenpsychologie.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 238 S., Linson DM 15,.—

Die Einführung ist für Pädagogen und Sozialpädagogen gedacht und soll nach den Worten des Verfassers eine bestehende Lücke im tiefenpsychologischen Schrifttum ausfüllen und den Lesern theoretisch — informativen, praktischen, psychohygienischen Nutzen bringen. Und das tut sie fürwahr in einem sehr fruchtbaren Maße. — Die Grenze zwischen der psychisch gesunden und kranken Persönlichkeit wird anschaulich an Beispielen fixiert. In einem einzigartigen Überblick geht Schraml auf die Problemgeschichte der Tiefenpsychologie ein und bringt die allgemeinpsychologischen Ergebnisse und die angewandten Methoden zur Darstellung. Für die Schularbeit ist die Darstellung der Verhaltens-, Erziehungs- und Lernschwierigkeiten innerhalb der normalen Entwicklung ebenso interessant und wertvoll wie die der Formen kindlicher Neurosen und deren Bedeutung für das Erwachse-

nenalter; für die meisten Pädagogen sind die psychotherapeutischen Methoden im Kindes- und Jugendalter neu. — Die Ausführungen über den Standort der psychoanalytischen Pädagogik in der modernen Erziehungslehre verdienen bevorzugte Beachtung. Als Faktoren des Bildungsprozesses werden in Theorie und Praxis die Sublimation und die Realitätsfindungen herausgestellt sowie die Strafen in ihrem psychoanalytischen Wert untersucht. — Dem besonderen Forschungsbereich des Verfassers verdanken wir seine Gedanken zur Psychohygiene des Pädagogen: das überhöhte Berufsleitbild wird als psychohygienische Gefahr gekennzeichnet und unbewußte Konflikte werden als gefährliche Motivationen für den Erzieherberuf charakterisiert. In einem Anhang weist der Autor auf die Zusammenhänge zwischen Tiefenpsychologie und Psychodiagnostik hin, wohin er die Leistungstests und die „projektiven Tests" als die wesentlichen Gruppen der psychoanalytischen Verfahren anspricht und auf ihren Aussagewert untersucht. H. Langescheid

Charlotte Bühler: **Wenn das Leben gelingen soll.** Psychologische Studien über Lebenserwartungen und Lebensergebnisse. Droemer Knaur, München 1969. 288 S., 38 Abb., Ln. DM 16,80.

Charlotte Bühler, geboren in Berlin, lehrte ab 1923 in Wien und ging 1938 über Norwegen nach den USA; so hatte sie ein weltweites Erfahrungsfeld für ihre psychologischen Forschungen. Nach ihrem internationalen Erfolg mit „Psychologie im Leben unserer Zeit" legt sie als 75-jährige diese Studien über Lebenserwartungen und Lebenserfüllungen vor. Aufgrund der von der Wissenschaft gesammelten exakten Informationen können heute Lebenszusammenhänge erkannt und den Menschen für ihr Planen und Streben Hilfen gegeben werden. So will dieses Buch Erwartungen und Hoffnungen in ihrer Verwirklichung zu Erfolgen oder Mißerfolgen an Lebensbeispielen zeigen und Anweisungen für ein besseres Verstehen und zweckmäßiges Handeln geben. Einleitend werden die Anfänge der Lebenserwartungen beim Kinde geschildert und darauf die Wandlungen in der Zielsetzung während der einzelnen Lebensphasen. Entscheidend dafür ist der Lebensplan und das Daseinsthema, also jene Idee, unter die der Mensch seinen Lebenslauf stellt. An zahlreichen Beispielen wird dargelegt, wie gesunde und kranke Zielsetzungen zu Erfüllung und Verfehlung des Lebens führen können. Der 2. Teil des Buches ist den einzelnen Lebensgebieten gewidmet: Leistung und Erfolg, Selbsterfüllung, Zielsetzung in Arbeit und Beruf. Ein besonderes Kapitel untersucht die Problematik der Sexualität und der Liebe besonders in bezug auf die Ehe und Familie. Zum Schluß hin wird das Selbst als ein zentrales, überaus komplexes System betrachtet und damit der Weg zur Psychotherapie gewiesen, die Ch. Bühler in Therapiegruppen mit Erfolg praktiziert. Entscheidend ist ein Sensitivitätstraining, in dem „das Fühlen der eigenen Gefühle" (Gendlin) erworben werden soll. Rez. konnte nicht das Bedenken genommen werden, daß mit dem sicher notwendigen und auch heilsamen Bewußtwerden der eigenen Gefühle zwangsweise eine Intellektualisierung verbunden sein muß. Zu dem zentralen Problem des Todes, auf den doch jedes Leben zuläuft, werden auf fünf Seiten nur einige Gedanken von Shakespeare bis zu den Existenzialisten zitiert, ohne auch nur die geringste Hilfe zu geben, die man in einer Zeit der wachsenden Glaubensunsicherheit von der Psychologie erwarten muß. Das Buch ist durch die vielen eingefügten Personalberichte, die in der Regel Problemfälle schildern, sehr anschaulich und wendet sich an jedermann. Nur einige Kapitel — bei denen ausdrücklich darauf hingewiesen wird — sind rein theoretisch und für den fachlich Vorgebildeten bestimmt. Bei so schwierigen psychologischen Problemen können in einem Buch keine Lösungen gegeben werden, sondern es wird die Aufmerksamkeit auf ein erst in den letzten Jahrzehnten erschlossenes Gebiet gelenkt, dessen Kenntnis zu einer gelungenen Lebensplanung verhelfen kann. Auch dem Pädagogen kann es manch undurchsichtiges Verhalten von Schülern und ihren Eltern erhellen.

W. Krieß

Ludwig Heieck: **Bildung zwischen Technologie und Ideologie.** Zur Herausforderung der Bildung durch Technik und Nationalismus. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1969. 203 S., Werkstoff DM 22,—.

Es wird heute viel über die Organisationsformen unserer Schulen diskutiert, aber von dem Wesentlichen, dem zeitgemäßen Inhalt wird nur selten gesprochen. Das ist das Thema des vorliegenden Buches. Das neuhumanistische Bildungsideal, das schon der Zeit nach dem 1. Weltkrieg nicht mehr gerecht wurde, hat heute nur noch historischen Wert. Heieck sucht die von der Wirklichkeit geforderte Bildungsidee von zwei Seiten her einzuengen: von der Technik und vom Nationalismus. Die Bildung kann nicht mehr als „reine Menschenbildung" konzipiert werden, sondern sie muß sich in einer „Welt der Sachen und des Machbaren" auch an eben diesen Dingen und Sachen orientieren. Denn durch die Dominanz der Wissenschaftswelt hat sich zwischen den Menschen und die primäre Wirklichkeit ein „sekundäres System" (Hans Freyer) geschoben. „Die ‚Forderung des Tages' im Bereich der Bildungswissenschaft angesichts der derzeitigen Entwicklung der technischen Weltgesellschaft ist: Begriff und Bereich der Bildung von der technischen Welt her neu zu fassen und zu füllen" (S. 70). Wenn es die Aufgabe der Bildung ist, ein Welt- und Selbstverständnis zu ermöglichen, so ist „die Bildung der Rationalität im Sinne der technischen Bildung für die Gesellschaft des industriell-technischen Zeitalters das Gebot der Stunde für unser Bildungswesen heute" (S. 85). Der 2. Teil des Buches versucht die Bildungskonzeption von der emotionalen Seite her, von Begriffen wie Nation und Vaterland, zu erfassen. Wenn nach Hättich die Nation „als das zum politischen Selbstbewußtsein gelangte Volk" (S. 117) definiert wird, so folgt daraus „1. Die Nation wird primär nicht auf den Staat, sondern auf die Gesellschaft hin verstanden, interpretiert und für Erziehung und Bildung herangezogen; 3. Die Nation wird als ein sittlicher Wert in ein gesellschaftliches Normsystem einbezogen" (S. 128). Wird weiterhin das Gewicht weniger auf die Staatsnation, sondern stärker auf die Bildung zur Kulturnation gelegt, so wird damit jede Art von Staatstotalitarismus ausgeschaltet. Vorbedingung ist aber, daß alle Emotionen einer behutsamen Pflege und Kontrolle unterliegen, damit sie nicht zu politischen Ideologien ausarten. Dieses Buch ist für die Neufassung unseres Bildungswesens von weit größerer Bedeutung als die endlosen Diskussionen und Forderungen der organisatorischen Umformung. W. Krieß

Carl Schietzel / Hans Kalipke: **Technik, Natur und exakte Wissenschaft. Teil I: Die Theorie.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1968. 223 S., Linson DM 24,—.

Die Bestimmung des menschlichen Geschlechtes im ganzen ist — nach Kant — ein unaufhörliches Fortschreiten. Der schulpolitische Fortschritt unserer Zeit, wie er sich in der Umbildung unserer alten Volksschule in Hauptschule, Gesamtschule und Mittelpunkt- oder Zentralschule vollzieht und in der neuen Anschlußfunktion der Schule an das Leben durch die Hinführung zur Arbeitswelt manifestiert, hat zusammen mit der wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Didaktik Carl Schietzel veranlaßt, eine Neufassung der Theorie des Lehrens im Bereich der Naturlehre, die er durch die Bezeichnung „Lehre von der Technik und Natur" ersetzt, vorzulegen. Als Didaktiker der Naturwissenschaften am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Hamburg hat Schietzel auf der breiten Basis einer exakten wissenschaftlichen Untermauerung die Voraussetzungen und Maßstäbe herausgearbeitet, an denen sich moderner Unterricht — auch bei der Auswahl der Unterrichtsmittel — orientieren kann. Zwei unteilbare didaktische Aufgaben muß der in Frage stehende Unterricht sich setzen: Er muß eine „Hilfe zur Meisterung des Daseins" sein und zur „Deutung von Welt und Existenz" beitragen. Schietzel zeigt dazu die gangbaren Wege auf, wie die moderne Schule im Bereich von Technik und Natur das Denken bilden und zum Denken erziehen kann. Wie sich das rechte Zusammenspiel der ver-

schiedenen Unterrichtsmethoden und -formen, wie Beobachten, Untersuchungen, Experimentieren, technisches Werken, sachkundliches Zeichnen usw., im Unterricht zu vollziehen hat, wird am Beispiel „Die Uhr" beispielhaft dargetan. Das Werk, das mit einem Literaturverzeichnis von rund 250 Titeln und einem — an sich schon aufschlußreichen — Namens- und Sachverzeichnis abschließt, verdient es, daß nicht nur der Fachmann sich eingehend damit beschäftigt, sondern auch jeder moderne, geistig interessierte Mensch. A. Wehmeyer

Walter Robert Fuchs: **Knaurs Buch vom neuen Lernen.** Droemer Knaur, München 1969. 336 S., 245 meist farb. Abb., Ln. DM 19,80.

In der Reihe „Exakte Geheimnisse" (vgl. 1/1969) hat der bekannte Münchner Verlag ein weiteres „Buch vom neuen Lernen" herausgebracht. Sie vermuten richtig: es geht um den „programmierten Unterricht" durch Lehrmaschinen und Unterrichts-Computer. Was hat es damit auf sich, welche Erfahrungen hat man damit in den USA, der UdSSR gemacht, wo stehen wir damit in Deutschland, was kann damit erreicht werden? Solche und ähnliche Fragen sucht der Verfasser in allgemeinverständlicher Form zu beantworten. Seine erste These wird unbestritten sein: Noch zu keiner Zeit mußten immer mehr Menschen immer mehr in immer kürzerer Zeit lernen. Bezog sich die Spruchweisheit „Man lernt sein Leben lang nicht aus" in der Vergangenheit wohl mehr auf die Erfahrungen, die jeder im Laufe seines Lebens machen mußte, so hat dieser Satz heute noch viel mehr auch die wörtliche Bedeutung, daß in unserer sich so schnell wandelnden Welt auch eine „abgeschlossene" Schul- oder Hochschulbildung nicht für das ganze Leben ausreicht. Wie soll dieser Bedarf befriedigt werden? Wir Lehrer spüren den herrschenden Lehrermangel ja selbst am stärksten! W. R. Fuchs sieht die einzig mögliche Lösung dieses Problems im konsequenten und vielfach verstärkten Einsatz von Lehrmaschinen und Unterrichts-Computern. Sie sollen dem lernwilligen „Schüler" gleich welchen Alters das Wissen und die Fertigkeiten vermitteln, die er erwerben will, gewissermaßen „Privatlehrer" für jeden einzelnen der breiten Masse. Nur so finde der Lehrer zu seiner eigentlichen Aufgabe zurück, den jungen Menschen zu bilden, und finde wieder die Zeit, sich jedem Schüler individuell bei seinen besonderen Schwierigkeiten zu widmen. Jeder Kollege muß sich heute mit den hier angeschnittenen Problemen auseinandersetzen; dem Buch ist schon deswegen eine weite Verbreitung zu wünschen, damit auch die breite Öffentlichkeit über diese Probleme informiert wird. Und vor allem, aber darüber können wir leider nicht entscheiden, gehört es in die Hand derjenigen, die über die Geldmittel verfügen, die erforderlich sind, um unsere Schulen mit den notwendigen neuen Lehrmaschinen auszustatten. H. Lechner

Alexander Rohr: **Komplexes Denken.** Strukturen, Funktionsweisen und Erscheinungsformen intellektueller Problemlösungsprozesse. Methoden und Testprogramm zu einer qualitativ-quantitativen Erfassung der Intelligenz. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. H. Biäsch. Herausgegeben von der Stiftung „Institut für Angewandte Psychologie Zürich". Beltz Monographien, Psychologie. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1968. XVIII, 193 S., br. DM 30,—.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Monographie, der überarbeiteten Form einer 1965 an der Universität Zürich eingereichten Dissertation, ist: Wann und unter welchen Bedingungen erscheint einem Menschen ein Sachverhalt als Problem; wie und unter welchen Aspekten kann er das Problem als solches erkennen, deuten und dessen Lösung in Angriff nehmen; wie wird er schließlich das Problem lösen und wann gilt für den Menschen ein Problem als gelöst? — In enger Anlehnung an die Ergebnisse der Intelligenzforschungen J. Piagets beschreibt Rohr die Strukturen der Intelligenz und des formalen Denkens und bezieht in seine Analyse informations- und entscheidungstheoretische Modelle ein. Auf der Grundlage einer von H. Rimoldi entwickelten Methode (Methode der Sequenz-Analyse) zeigt der Autor auf, wie kom-

plexe Denkprozesse in den einzelnen Phasen der Problemlösung quantitativ und qualitativ erfaßt werden können. Rohr geht weiter im einzelnen auf die theoretische und methodische Problematik ein, die sich bei der Konstruktion komplexer Problemlösetests stellt. Er demonstriert die Phasen der Testkonstruktion an einem Beispiel aus dem Fachgebiet der Biologie. — Durch den Beitrag Rohrs wird die Einsicht in die Bedingungszusammenhänge von Denkprozessen vertieft. Für das Verständnis der Monographie werden jedoch umfängliche Fachkenntnisse vorausgesetzt. W. Wieczerkowski

Torsten Husén / Gunnar Boalt: **Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.** Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1968. 254 S., kart. DM 23,—; Linson DM 26,50.

Die Arbeit, die vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft herausgegeben wurde, ist eine Gemeinschaftsarbeit T. Huséns, des eigentlichen Begründers der schwedischen Schulreform, und G. Boalts, der heute zu den führenden Soziologen Skandinaviens zählt. Sie vermittelt einen weitgehenden Aufschluß über die Zielsetzungen der neuen Schule, wie sie nach dem Erziehungsgesetz des schwedischen Reichstages erstand. Neben einer Darstellung der Schulorganisation wird ein klares Bild ihres gesellschaftlichen Hintergrundes gegeben. Auf der Grundlage gründlicher Vorbereitungen durch wissenschaftliche Forschungen wurde vor allem im Hinblick auf die Zunahme des Schulbesuchs der 16—20jährigen der Aufbau des Gymnasiums neu geregelt: neben einem Gymnasium mit 5 Programmen — nämlich Geisteswissenschaften, Gesellschaftswissenschaft, Mathematik und Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaft und einem technologischen Zweig — steht eine 2jährige Fachschule mit 3 Programmen, nämlich einem sozialen, einem kaufmännischen und einem technischen, und ferner die Berufsschule. Der Abschluß des Gymnasiums berechtigt zum Besuch der Universität; es umfaßt heute etwa 30 % einer Altersgruppe, während die Fachschule etwa 20 % und die Berufsschule etwa 35 % einer Altersgruppe aufnehmen soll. Das Schulgesetz von 1962 führte zur Einführung der Einheitsschule, die in den unteren 6 Klassen ein wenig differenziertes Programm aufweist, während das Gymnasium, das sich anschließend in den obengenannten 3 Klassenfolgen, in der technischen Wahlfachgruppe in einer weiteren 4. Klasse, aufbaut, nach dem Schulgesetz von 1964 als ein integriertes Ganzes im „Schulsystem des Gymnasialalters" angesehen wird. H. Langescheid

Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht. Probleme des Einzel- und Gruppenlernens. Aus der Reihe „Didaktische Studien", herausgegeben von *Ernst Meyer*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 104 S., kart. DM 5,80. Best.-Nr. 92 574.

Professor Ernst Meyer, bekannt durch seine in unserer Zeitschrift bereits besprochenen Bücher „Gruppenunterricht", „Offene Schultür" und „Praxis des Exemplarischen", hat im vorliegenden Band sechs Aufsätze veröffentlicht, die uns über die Ergebnisse didaktischer Forschungen bekannter Schulpädagogen aus der Bundesrepublik, der DDR, der Tschechoslowakei, aus Polen und den USA informieren und die durch die wesenseignen Zielsetzungen den heutigen Stand der Bildungsproblematik auf dem Gebiet des Einzel- und Gruppenlernens umreißen. Wer sich von der gewohnheitsmäßigen Voreingenommenheit „östlicher Pädagogik" gegenüber freimacht und die im Grunde verschiedenen Ausgangspositionen und Auffassungen anerkennt, wird finden, daß die Autoren im Endergebnis ihrer Untersuchungen gar nicht so sehr voneinander abweichen. Auf diesem Wege lassen sich auch die Erfahrungen ausländischer Pädagogen, die neue Verfahrensweisen hinsichtlich des Einzel- und Gruppenlernens zur Intensivierung des Lern- und Sozialprozesses erprobt haben, für unsere Zwecke nutzbar machen. Nur durch diese Aufgeschlossenheit kommen wir der Verwirklichung einer optimalen Individualisierung und Sozialisierung in unserem Unterricht

näher, die der Herausgeber als pädagogisch-didaktisches Ziel seiner Auswahl vorangestellt hat: die Ausbildung des einzelnen Schülers im Unterricht seiner individuellen Eigenart gemäß zu vollziehen und ihm gleichzeitig das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und die Erziehung zu sozialen Verhaltensweisen zu fördern. Für den Auslandslehrer dürfte gerade der abwechslungsreiche Blick ins pädagogische Ausland besonders anziehend sein.

A. Wehmeyer

Die differenzierte Gesamtschule. Texte zur Diskussion einer neuen Schulform, hrsg. von *Adalbert Rang* und *Wolfgang Schulz* (Band 8 der Reihe „Erziehung in Wissenschaft und Praxis"). R. Piper & Co. Verlag, München 1969. 258 S., kart. DM 14,80.

In jüngster Zeit ist die Diskussion um die Gesamtschule in den Vordergrund gerückt. Obwohl dieser Schultyp hier noch nicht ausreichend erprobt ist, wird er teils lebhaft begrüßt, teils schroff abgelehnt. Das vorliegende Buch soll und kann dazu beitragen, die Auseinandersetzung zu versachlichen. Fünfzehn Autoren informieren über Voraussetzungen und Strukturen der Gesamtschulen, berichten über ausländische Erfahrungen — nicht jedoch über die der Deutschen Schulen im Ausland — und erörtern zentrale Probleme dieses Komplexes. Einleitend weisen *W. Schultze* und *W. Edelstein* auf jene Sachverhalte hin, die dazu geführt haben, daß man von einem „Versagen" des traditionellen Systems zu sprechen begann, und leiten Konsequenzen für die Neuordnung ab („Die Auslese als soziales Problem"; „Gesellschaftliche Motive der Schulreform"). Im II. Kap. überraschen die Amerikaner *Goldberg - Passow - Justman* (Columbia Universität und Board of Education) in einem Aufsatz über „Auswirkungen der Niveaugruppenbildung" mit dem Untersuchungsergebnis, daß die Aufteilung leistungsheterogener Gruppen in leistungshomogene Gruppen keinen Zuwachs an Leistung bedingt, daß Niveaugruppenbildung sich u. U. nachteilig auswirken kann. *Robin Pedley*, ein Vorkämpfer für die Comprehensive School, vergleicht englische und schwedische Gesamtschulen. Mit britischer Unbefangenheit untersucht *A. Yates* das Differenzierungsproblem und ablehnende Einstellungen von Lehrern. Auch er stellt fest, daß Differenzierung allein keinen Fortschritt bringt, daß sie mit neuen Methoden und dem Enthusiasmus der Lehrer gepaart sein muß. Der III. Teil steht unter dem Titel „Strukturpläne". In einem Gutachten für das Kultusministerium Baden-Württemberg über „Durchlässigkeit und Differenzierung in der Gesamtschule" werden u. a. der Gegensatz von Durchlässigkeit und Leistungsförderung (in Kursen), das „offene System" (aufgelöste Jahrgangsklassen) sowie die mangelhaften Zuweisungskriterien für die Fachleistungskurse beleuchtet. Dabei wird vor zu früher Differenzierung gewarnt. Es folgen drei Beiträge über Ziele nud Strukturen der Gesamtschulen „Weinheim", „Britz-Buckow-Rudow" und der Gesamtoberschule „Märkisches Viertel". Auch hier sind nicht nur die Vorzüge herausgestellt. Im IV. Abschnitt werden weitere „Differenzen" der „Leistungsdifferenzierung und Durchlässigkeit" ausgelotet. Hier wird eingewandt, der „gerüsthafte Lehrplan" biete den Schnelleren, zur Abstraktion Fähigeren, mehr Zeit zu Vertiefung und Analogiebildung, während gerade die unteren Leistungsränge deren bedürften. Ferner werden Effektenkontrolle, Zensierung, Zuweisung u. a. kritisch untersucht, aber auch Lösungen vorgeschlagen. Schließlich erläutert *W. Schulz* ein Modell, in dem die Gegensätze aufgehoben zu sein scheinen. Im Anhang sind, nicht ohne Sinn für Humor, kontroverse Stellungnahmen von GEW und Philologenverband wiedergegeben. Die Ansichten dieser Verbände wurden vorher großenteils abgehandelt. An den Auslandsschulen wird die didaktische Diskussion um die beste Schulform, welche Individualität und Leistungsnorm gleichermaßen berücksichtigt, mit besonderem Interesse verfolgt. Darum sollte dieses Buch an keiner Schule fehlen. Es bietet eine Fülle von Anregungen — dämpft aber auch den optimistischen Glauben, der zuviel von einer Organisationsform erwartet, die den Menschen in die Anonymität drängt.

K. Nehling

Finanzierung nach Maß durch Ihr BHW!

Wir sind nur für die Angehörigen des öffentlichen Dienstes tätig. Unsere Bedingungen entsprechen Ihren wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen. Das bedeutet: besondere Vergünstigungen für Sie. Wir erstellen Ihren Finanzierungsplan. Individuell und mit einer für Sie tragbaren Belastung. Auf Wunsch Finanzierung aus einer Hand. Keine Vermittlungsgebühr für die I. Hypothek. Sofort-Geld ist teures Geld. Das günstigste Baugeld nach wie vor durch BHW-Bausparen. Beweis: über 820000 BHW-Bausparverträge. Fragen Sie uns, bevor Sie etwas unternehmen! Sie müssen vergleichen! Schließen Sie deshalb keine Finanzierungsverträge ab, ohne vorher unser Angebot geprüft zu haben. Es ist Ihr Vorteil! Auskünfte und Informationsmaterial erhalten Sie in 100 Beratungsstellen, 350 Auskunftsstellen sowie bei 1400 Vertrauensleuten in Ämtern und Behörden.

FÜR BEAMTE, ANGESTELLTE UND ARBEITER DES ÖFFENTLICHEN DIENSTES

Leichter mit dem BHW

Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (05151) 861



Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

HANS KRECH / URSULA STOTZER

Wörterbuch der deutschen Aussprache

2. Auflage, 549 Seiten mit Zeichnungen, Ln. DM 20.—, Hueber-Nr. 1117

Das Buch will durch die Beschreibung der gehobenen Lautungsebene ein Leitfaden für Germanisten und Deutsch lernende Ausländer sein. Der Lautdarstellung ist die Umschrift der API zugrunde gelegt.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG 8 München 13, Postfach 680

Das neue Unterrichtswerk
für Primar- und
Sekundarschulen

Auf deutsch, bitte!

Band 1

von Dora Schulz, Heinz Griesbach und Morten Lund

79 Seiten, mit 331 mehrfarbigen Zeichnungen, kart. DM 9,—,
Hueber-Nr. 1110

Dazu lieferbar bzw. in Vorbereitung:

Die Zeichnungen des Lehrbuches wahlweise als

Diapositive: 325 Farbdias im Format 24 x 36 mm, in Plastikkästchen DM 280.—, Hueber-Nr. 4.1110

oder als

Filmstreifen: 18 Filmstreifen mit 325 Farbbildern im Format 18 x 24 mm, in Kassette DM 220.—, Hueber-Nr. 9.1110

Tonbänder zur audio-visuellen Einführung der Lehrbuchtexte: 2 Tonbänder, Durchmesser 13 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 69,5 Min., Halbspuraufzeichnung mit freier Schülerspur, DM 80.—, Hueber-Nr. 5.1110

Sprechübungen: 5 Tonbänder, Durchmesser 13 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 199 Min., Halbspuraufzeichnungen mit freier Schülerspur, DM 240.—, Hueber-Nr. 6.1110

Textheft dazu: 88 Seiten, kart. DM 5.—, Hueber-Nr. 7.1110

Lehrerheft: ca. 80 Seiten, kart. ca. DM 5.—, Hueber-Nr. 2.1110

Übungsheft: 96 Seiten, kart. DM 7.—, Hueber-Nr. 3.1110

Deutschlehrern stellen wir auf Wunsch Freistücke des Lehrbuches, des Lehrer- und Übungsheftes sowie des Textheftes der „Sprechübungen" zur Verfügung.

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG

Das Ziel des Lehrwerkes:

Gesprochene Sprache ist das Ziel dieses neuen Unterrichtswerkes, das aus der engen Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Pädagogen entstanden ist:

Daher arbeitet „Auf deutsch bitte!" in Band 1 zunächst audio-visuell, lockt damit die Schüler aus ihrer Reserve und löst nebenbei noch alle Probleme der Aussprache.

„Auf deutsch, bitte!" bringt von Anfang an Strukturübungen und Mikrodialoge, die schon früh Lese- und Schreibübungen ermöglichen; es liefert den nahtlosen Übergang von der audio-visuellen Einführung zur üblichen Textarbeit.

„Auf deutsch, bitte!" ist also ein Unterrichtswerk, das — in vier Jahresbände gegliedert — allen Ansprüchen gerecht wird. Es eignet sich speziell für 13—15jährige Schüler. Die Bände 2, 3 und 4 folgen jeweils im Herbst 1970, 1971 und 1972, ebenso die dazu notwendigen Lernmittel.

Band 1 bietet eine leichte, auf Strukturplan und Mindestwortschatz aufgebaute Einführung für das 1. Unterrichtsjahr. Die streng systematisch aufgebauten Lektionen ermöglichen einen der Situation der Schule gemäßen Unterricht. Nach 15 audio-visuellen Abschnitten bieten 3 Lektionen, die als Ton-Bild-Sequenzen gestaltet sind, den Übergang zu sieben reinen Textabschnitten.

Das Lehrerheft enthält neben Hinweisen zur Methodik und Darbietung viele sprachliche und grammatische Kommentare zum Stoff des Buches.

Um die Motivation des Schülers für die schriftliche Arbeit zu steigern, wird ein Übungsheft entwickelt, das nur einsprachige Aufgaben bietet. Durchwegs sind die Aufgaben so gestaltet, daß der Schüler die Arbeit nicht als sprachliche Übung, sondern als „Problemlösung" auffaßt.

Sonderprospekt auf Wunsch.

8 München 13, Postfach 680

sprachen der welt
hueber

neu bei Hueber
für den Deutschlehrer

MICHAEL GEBHARDT / KARL STOCKER

Deutsche Aufsätze

Oberstufe — Ergänzungsband

Anleitungen, Ausarbeitungen, Stoffskizzen und Übersichten zu Themen unserer Zeit

334 Seiten mit vier Farbtafeln, Plastik DM 16.—, Hueber-Nr. 1731

Prüfungen bleiben immer ein Risiko. Wer aber einen Überblick besitzt, Zusammenhänge kennt, Wissensfragmente zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden weiß und mit genauer Werkkenntnis von Literaturbeispielen vertraut ist, braucht weder in unschöpferisches Reproduzieren zu verfallen, noch muß er sich einzig auf sein Glück verlassen.

In diesem Leitfaden für die Schüler der Gymnasialoberstufe sind neben eigenen Themen Abitur- und andere Prüfungsaufgaben behandelt, die unterrichtlich oder zum häuslichen Studium als Facharbeiten oder im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften gestellt und besprochen wurden.

Inhaltsübersicht:

Literarischer Themenkreis — Themen zur Sozialkunde und Zeitgeschichte — Zum Bereich der Massenmedien — Themen zur Kunst- und Kulturgeschichte der Gegenwart — Kritik- und Orientierungshilfen — Prosainterpretationen — Gedichtinterpretationen.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG 8 München 13, Postfach 680

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik

sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968

Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46