Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

38. Jahrgang, 1991

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Badura, H.	Mucha práctica – poca teoría	4/292
Baier, W.	Bilingualer Unterricht – Eine Möglichkeit für Schuleuropa?	1/29
ders.	Das Ende der Fahnenstange ist erreicht	4/211
Becker, B.	Walter Unger	4/218
Becker, Ch.	Arbeit im Stillen	2/97, 3/153
Becker, H.-G.	Kommentar zu den Bescheiden für Auslandslehrer	1/6
ders.	Steuern! – Der Vorsitzende berichtet	2/66
ders.	Erfolg in Steuerfragen	3/138
ders.	Einkommensteuerliche Behandlung amtlich vermittelter Lehrkräfte	3/148
ders.	Deutschbücher für Podborany und Oldriska Hájevská	3/180
ders.	Ingrid Bosert scheidet aus ihrem Amt	4/215
Birke, B.	Zum Lesen verlocken	1/48
ders.	Lesestoff für Grundschüler	1/33
ders.	Liste von Video-Filmen für Kinder	3/173
Bosert, I.	Die Königin lädt ein – 20. Hauptversammlung in Lübeck	1/10
dies.	Rätselvolles erleben und ergründen	1/53, 2/123
dies.	Zum Mozartjahr	3/207
von Dombois, A.	Auslandslehrer im Ruhestand	4/285
Engel, K.	Didaktische Aufbereitung: Alfred Andersch, Fahrerflucht	3/190
Forster, D.	Beschreibung der Arbeitskreise: Interkulturelles Lernen, Berufliche Bildung und Ost-Mittel-Europa	2/90
ders.	Der neue Vorsitzende stellt sich vor	4/210
ders.	Hans-Georg Becker, 12 Jahre Vorsitzender des VdLiA	4/216
Forwick, F.	Grundregeln für das Lernen von Latein, flott verpackt	2/134
Freund, J.	Lehren und Leben an einer Fremdsprachenschule in Peking	1/43, 2/119
Gries, W.	Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal	1/12
ders.	Begegnungsschule Santa Cruz de Tenerife	4/254
Hammer, W.	5. Vorstandssitzung in Lahnstein	2/82
ders.	Ein aktuelles Handwörterbuch der Staatsbürgerkunde für die Bundesrepublik Deutschland	2/133
Hardt, S.	Frei angeworbene Lehrkräfte Mexikos zu ihrer Lage	1/17
Hart, M.	Das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc	4/247
Honti, M.	Jeder ungarische Abiturient kennt Thomas Mann	3/170
Ibach, H.J.	Einsichten in Strukturen und Prozesse menschlicher Denkweisen	4/289
Immig, E.	Nur der Reine kommt mit sich ins Reine	4/288
Kanne, Ch.	Treffen der Regionalgruppe Detmold	1/15
Kerscher, R.	Alles über das moderne Spanien – ein neuartiges Nachschlagewerk	2/132
Knödler, O.	Urbanisationen in Saudi-Arabien	1/61
Konzen, R.	Die Europäischen Schulen	4/249
KuMi Baden Württemberg	Drei Fremdsprachen an allen Gymnasien	1/37
KuMi Bayern	Bayerisches Engagement in Ungarn	3/178
Lahr, O.	Geschichte des chinesischen Denkens	1/62
ders.	Wichtige Jahresinformationen '91	2/131
ders.	Der Glaube der Germanen – eine vergessene Lektion	2/134
ders.	Nachdenken über Erziehung, spätmodern und postmodern	3/202
Lieske, H.	Krise, Krieg und Konsequenzen	3/186
Magin, D.	„Leistungsbeschreibung" oder die Unmöglichkeit eines Begriffes	2/75
Mangos, St.	Vom Ende einer Auslandsschule – Bong Range	3/182
Michel, H.	Interkulturelle Pädagogik	1/24
ders.	Plädoyer für ein europäisches Geschichtsbuch	3/162
Niebling, F.	Moderne Macht der Naturwissenschaft und Technik	1/64
Peege, J.	Vom Lehrersein an einer kleinen Firmenschule	1/39
Peinert, D.	Irland – kein leichtes Thema	1/63
ders.	Ein altbekanntes Wörterbuch – im Komplettband und modernisiert	2/133

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Rajangu, V.	Man lernt Deutsch in jeder dritten Oberschule Estlands	2/105
Reichenbach, H.-J.	Aus der Arbeit des Referats für Rechts- und Sozialfragen	1/9
ders.	Sozialreferat: Übersiedlungskosten – Reisebeihilfen	2/91
ders.	Beurlaubung und Freistellung für den Auslandsschuldienst	4/217
Remmers, W.	Die Antwort der Schul- und Kulturpolitik auf die offenen Grenzen in Europa	4/228
Rosen, G.	100 Jahre deutsche Schule Johannesburg	2/115
Roser, D.	Das Deutsch-Französische Gymnasium Freiburg	3/167
Sauer, M.	Unterschiedliche Perspektiven zur deutschen Geschichte	3/204
ders.	Rückblick auf die deutsche Literatur von 1989	3/206
ders.	Literatur-Kalender, handlich und wohlfeil	4/290
Schäfer, H.-W.	Philosophieren über Europa	3/204
Schiffer, H.	Der Fesch-Fesch nimmt zu. Dienstreise in Mali	2/117
Schmidt, W.	Bestand, Planung und Hoffnung des Deutschen Auslandsschulwesens	3/139
Schmidt-Walther, P.	„Voll auf der Rolle" Ein zeitkritisches Theaterstück	3/183
Schnapp, H. und Wöstmann-Schnapp, A.	Bildwelten-Weltbilder	2/95
Schneider, S.	Als Schüler in der Scuola Europea Varese	2/111
Schwarz, P.	Reichlich Beute eingesackt	1/51
Siemen, U.	Ylioppilastutkinto und Deutsche Reifeprüfung	2/106
Tidick, M.	Fremdsprachenerwerb – ein Schlüssel zur europäischen Bildung	4/240
Vogel, S.	Seit 1922 ein Standardwerk der Zoologie – in Neubearbeitung vorgelegt	3/208
dies.	Umweltschutz – Wissenschaft und Ratgeber	4/291
Weischer, H.	Vorstandssitzung in Brüssel vom 1. bis 3. Dezember	1/8
ders.	Umfrage zu Inhalt und Gestalt der Verbandszeitschrift	1/19
ders.	Südamerikanische Geschichte gesehen mit Frauenaugen	1/62
ders.	7. Vorstandssitzung vom 10.-12.Mai in Freiburg	3/152
ders.	Der unaufhaltsame Aufstieg und der Glücksfall des Auslandsschulleiters Heinfried Beerheide	3/197
Werner, H.	Über Deutsch als Muttersprache im nichtdeutschsprachigen Ausland	1/59
ders.	Bildungswesen und Minderheiten in Mitteleuropa	1/60
ders.	Hutterer, Mennoniten und Amische in Amerika	1/61
ders.	Memorias do Kronprinz Wilhelm	2/129
ders.	„Andere Staaten blicken mit Verwunderung auf uns..." – die Schweiz	2/131
ders.	Eine Auswahl von Grundtexten für Historiker	2/133
ders.	Das Bildungswesen in der Bundesrepublik bis zur deutschen Vereinigung	3/205
ders.	Bibliographierung des Themas „Deutsche Sprachgruppen im Ausland"	3/206
ders.	Untersuchungen zu zweisprachigen Unterrichtserprobungen in Nordamerika	3/207
ders.	„Jede Gesellschaft hat die Journalisten, die sie verdient"	4/289
ders.	Wie Geschichte mit der Gegenwart zu tun hat – Brasilien	4/291
Wolfgramm, T.	Bildungspolitische Perspektiven für das neue Europa	4/234
ZfA	Verpflichtungs und Zuwendungsbescheide für Lehrer und Schulleiter – letztgültige Fassung	1/2

20. Hauptversammlung in Lübeck 31. Juli bis 3. August

Titel/Autor	Heft/Seite
Anträge an die Hauptversammlung	2/84
Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer *(I. Bosert)*	2/83
Beschreibung der Arbeitskreise: Interkulturelles Lernen, Berufliche Bildung und Ost-Mittel-Europa *(D. Forster)*	2/90
Die Königin lädt ein – 20. Hauptversammlung in Lübeck *(I. Bosert)*	1/10
Grußworte	4/22
Die Antwort der Schul- und Kulturpolitik auf die offenen Grenzen in Europa *(W. Remmers)*	4/228
Bildungspolitische Perspektiven für das neue Europa *(T. Wolfgramm)*	4/234
Fremdsprachenerwerb – ein Schlüssel zur europäischen Bildung *(M. Tidick)*	4/240
Schulformen in Europa	
– Das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc *(M. Hart)*	4/247
– Die Europäischen Schulen *(R. Konzen)*	4/249
– Begegnungschule Santa Cruz de Tenerife *(W. Gries)*	4/254
Mitgliederversammlung	
– Bericht des Vorsitzenden *(H. G. Becker)*	4/260
– Bericht des Schatzmeisters *(D. Forster)*	4/272
– Behandlung der Anträge *(I. Bosert)*	4/275
– Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer	4/284
– Ein Dank an die Helfer *(D. Forster)*	4/284

Europa

Titel/Autor		Heft/Seite
Bildungspolitische Perspektiven für das neue Europa *(T. Wolfgramm)*		4/234
Bildungswesen und Minderheiten in Mitteleuropa *(H. Werner)*		1/60
Bilingualer Unterricht – Eine Möglichkeit für Schuleuropa? *(W. Baier)*		1/29
Das Deutsch-Französische Gymnasium Freiburg *(D. Roser)*		3/167
Die Antwort der Schul- und Kulturpolitik auf die offenen Grenzen in Europa *(W. Remmers)*		4/228
Die Europäischen Schulen *(R. Konzen)*		4/249
Fremdsprachenerwerb – ein Schlüssel zur europäischen Bildung *(M.Tidick)*		4/240
Interkulturelle Pädagogik *(H. Michel)*		1/24
Interkulturelles Lernen, Berufliche Bildung und Ost-Mittel-Europa *(D. Forster)*		2/90
Plädoyer für ein europäisches Geschichtsbuch *(H. Michel)*		3/162
CSFR:	Deutschbücher für Podborany und Oldriska Hájeyská *(H.-G. Becker)*	3/180
ESTLAND:	Man lernt Deutsch in jeder dritten Oberschule Estlands *(V. Rajangu)*	2/105
FINNLAND:	Ylioppilastutkinto und Deutsche Reifeprüfung *(U. Siemen)*	2/108
FRANKREICH:	Das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc *(M. Hart)*	4/247
IRLAND:	Irland – kein leichtes Thema *(D. Peinert)*	1/63
ITALIEN:	Als Schüler in der Scuola Europea Varese *(St. Schneider)*	2/111
PORTUGAL:	Treffen der Regionalgruppe *(W. Gries)*	1/12
SPANIEN:	Treffen der Regionalgruppe *(W. Gries)*	1/12
	Begegnungsschule Santa Cruz de Tenerife *(W. Gries)*	4/254
UNGARN:	Jeder ungarische Abiturient kennt Thomas Mann *(M. Honti)*	3/170
	Bayerisches Engagement in Ungarn *(MR Muth)*	3/178

Afrika

Titel/Autor		Heft/Seite
LIBERIA:	Vom Ende einer Auslandsschule – Bong Range *(St. Mangos)*	3/182
MALI:	Der Fesch-Fesch nimmt zu. Dienstreise in Mali *(H. Schiffer)*	2/117
NAMIBIA:	Auslandslehrer im Ruhestand *(A. von Dombois)*	4/285
REPUBLIK SÜDAFRIKA:	100 Jahre deutsche Schule Johannesburg *(G. Rosen)*	2/115

Amerika

Titel/Autor		Heft/Seite
Südamerikanische Geschichte gesehen mit Frauenaugen *(H. Weischer)*		1/62
BRASILIEN:	Wie Geschichte mit der Gegenwart zu tun hat *(H. Werner)*	4/291
USA/KANADA:	Hutterer, Mennoniten und Amische in Amerika *(H. Werner)*	1/60

Asien

Titel/Autor		Heft/Seite
CHINA:	Lehren und Leben an einer Fremdsprachenschule in Peking *(J. Freund)*	1/43, 2/119
	Geschichte des chinesischen Denkens *(O. Lahr)*	1/62
IRAN:	Rätselvolles erleben und ergründen *(I. Bosert)*	1/53, 2/123
SAUDI-ARABIEN:	Urbanisationen in Saudi-Arabien *(O. Knödler)*	1/61
	Krise, Krieg und Konsequenzen *(H. Lieske)*	3/186

Didaktik

Titel/Autor	Heft/Seite
„Voll auf der Rolle" – Ein zeitgenössisches Theaterstück *(P. Schmidt-Walther)*	3/193
Didaktische Aufbereitung: Alfred Andersch, Fahrerflucht *(K. Engel)*	3/190
Reichlich Beute eingesackt *(P. Schwarz)*	1/51
Zum Lesen verlocken *(B. Birke)*	1/48

Büchertisch

Autor/Titel	Rezensent	Heft/Seite
AKTUELL '91 – Das Lexikon der Gegenwart	*(M. Sauer)*	2/131
AL-ANKARY, K.M. und EL-BUSHRA, E.S.: Urban and Rural Profiles in Saudi Arabia	*(O. Knödler)*	1/61

Büchertisch

Autor/Titel	Rezensent	Heft/Seite
BAUER, W.: China und die Hoffnung auf das Glück	*(O. Lahr)*	1/62
BEMMANN, K.: Der Glaube der Ahnen	*(O. Lahr)*	2/134
BERNECKER, W.: Spanien-Lexikon	*(R. Kerscher)*	2/132
BORN, J. und JAKOB, G.: Deutschsprachige Gruppen am Rande und außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets	*(H. Werner)*	3/206
BORN,J. und DICKGIESSER, S.: Deutschsprachige Minderheiten	*(H. Werner)*	1/59
BOVENTER, H.: Medien und Moral – Ungeschriebene Regeln des Journalismus	*(H. Werner)*	4/290
BUCHNER, G.: Staatsbürgerkunde	*(W. Hammer)*	2/133
DEUTSCHE LITERATUR 1989 Jahresrückblick	*(M. Sauer)*	3/206
DEUTSCHLAND – Ein historisches Lesebuch	*(M. Sauer)*	3/204
ENDRES, W. und BOHN, A. und PREISSER, K.: Der Lateintrainer	*(F. Forwick)*	2/134
FREYRE, G.: Das Land in der Stadt	*(H. Werner)*	4/291
HALLPIKE, Ch. R.: Die Grundlagen primitiven Denkens	*(H. J. Ibach)*	4/289
HARDTWIG, W.: Über das Studium der Geschichte	*(H. Werner)*	2/133
HEINRICH, D. und HERGT, M.: dtv-Atlas zur Ökologie	*(S. Vogel)*	4/291
HOLZACH, M: Das vergessene Volk – Ein Jahr bei den deutschen Hutterern in Kanada	*(H. Werner)*	1/60
HORN, D.: Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada	*(H. Werner)*	3/207
HUMBOLDT-Umwelt-Lexikon	*(S. Vogel)*	4/291
HUNKE, S.: Vom Untergang des Abendlandes zum Aufgang Europas	*(H.-W. Schäfer)*	3/204
KARADY, V. und MITTER, W.: Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19.und 20. Jahrhundert	*(H. Werner)*	1/60
KLASSEN, P.P.: Die Mennoniten in Paraguay	*(H. Werner)*	1/60
KLEIN, A.: Verantwortung in Naturwissenschaft und Technik	*(F. Niebling)*	1/64
KLOSE,D. Über Mozart, von Musikern, Dichtern und Liebhabern	*(I. Bosert)*	3/207
KUPFFER, H.: Pädagogik der Postmoderne	*(O. Lahr)*	3/203
LANGENSCHEIDTS Taschenwörterbuch Deutsch-Englisch	*(D. Peinert)*	2/133
LÄNGIN, B. G.: Die Amischen – Vom Geheimnis des einfachen Lebens	*(H. Werner)*	1/60
LEIBOLD, G.: Umweltschutz – jeder muß was tun!	*(S. Vogel)*	4/291
LINSMEYER, CH. Umgang mit der Schweiz	*(H. Werner)*	2/131
MOHR, B.: Bildung und Wissenschaft in Deutschland West	*(H. Werner)*	3/205
OSWALD, P.: Erziehen? Heute? Prinzipien einer verantwortlichen Erziehung	*(O. Lahr)*	3/202
PASSMANN-WRONGS, H.G. und SCHEWE-LEUTENEGGER, M.: Irish esperiences – then and now	*(D. Peinert)*	1/63
RECLAMS Literatur-Kalender 1990	*(M. Sauer)*	4/290
STEINITZ, R. und BEITSCHER, G. Teoría y práctica del espanol comercial	*(H. Badura)*	4/292
TRISTAN, F.: Fahrten einer Paria	*(H. Weischer)*	1/62
WEHNER, R. und GEHRING, W.: Zoologie	*(S. Vogel)*	3/208

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Beiträge	Heft/Seite
Abteilungspräsident Dr. Karl-Friedrich Veuhoff im Ruhestand	2/92
Anschriften der Mitarbeiter	1/23, 2/104, 3/160, 4/221
Bundesverdienstkreuz für Hermann Osewold	2/92
Cholera-Hilfe	2/82
in memoriam: Gerhard Böhrer	3/161
in memoriam: Günther Lindner	4/219
in memoriam: Heinz Hilden	2/103
in memoriam: Walter Unger	4/218
Informationen der ZfA	1/34, 2/104, 3/159
Lehrerstellenkürzungen Haushalt 1991/1992	3/143
Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland	2/70
Leitender Regierungsschuldirektor Richard Thomas im Ruhestand	2/93
Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen, neue Obleute	1/22, 2/103, 3/161, 4/219
Neuer Leiter der Zentralstelle: Dr. Joachim Zeidler	2/94
Stellungnahme des Auswärtigen Amtes zu Anträgen der 19.Hauptversammlung in Regensburg	3/151
Zur Lehrerstellenkürzung 1991-1992	2/80

Grüne Blätter

Die Stellung der deutschen Sprache in Europa *(Auswärtiges Amt)*	3/171
Lesestoff für Grundschüler	1/33
Liste der Ascha-Mitglieder	3/172
Liste von Video-Filmen für Kinder *(B. Birke)*	3/173
Verzeichnis der Obleute des VdLiA	1/31

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Schuleuropa

Interkulturelle Pädagogik

Regionalgruppe Spanien / Portugal

Asien

Schroedel

38. Jahrgang · Januar **1/91**

Der deutsche Lehrer im Ausland

38. Jahrgang – Januar 1991

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Heinz WEISCHER, Webergasse 13, 8990 Lindau
☎ (0 83 82) 2 61 39

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1 (Röttgen)
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Schroedel Schulbuchverlag GmbH,
Hildesheimer Str. 202 - 206, 3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-0, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 16, vom 1. 1. 1991
Anzeigenschluß: am 1. des Erscheinungsmonats

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise:
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)
Redaktionsschluß: jeweils Mitte eines Quartals

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Inland: Jahresabonnement DM 47,60;
Einzelheft DM 12,20; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 52,–;
zuzüglich Versandkosten.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311, 3300 Braunschweig, ☎ (05 31) 4 80 15-0

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck:
Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

Titelfoto: Klassenreise spanischer und deutscher Schüler der DS Santa Cruz de Tenerife nach Berlin.
Waldemar Gries

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.
Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.
Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.
Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1989/91 setzt sich zusammen aus:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77

Ingrid BOSERT, Stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin
Graf-Spee-Str. 28, 2300 Kiel 1, ☎ (04 31) 8 14 58

Dieter FORSTER, Schatzmeister
Eichenweg 38, 7230 Schramberg, ☎ (0 74 22) 5 26 50

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, Referent für Rechts- und Sozialfragen
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

Wolfgang HAMMER, Referent für Öffentlichkeitsarbeit
Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe, ☎ (0 46 04) 5 92

Eckehart KNOP, Referent für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen
Mohnstr. 7, 4470 Meppen/Ems, ☎ (0 59 31) 8 91 98

Gerd DÜSER, Referent für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt
Schillerstr. 5, 6900 Heidelberg, ☎ (0 62 21) 2 40 32

Christa BECKER, Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77

Heinz WEISCHER, Schriftleitung
Webergasse 13, 8990 Lindau, ☎ (0 83 82) 2 61 39

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.
Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Vermittelte Lehrer im Ausland	**DM 150,–**
Mitglieder im Inland und Pensionäre	**DM 60,–**
Studenten (Inland), Ortskräfte, Verwaltungspersonal	**DM 30,–**

Die Konten des VdLiA lauten:
Postgirokonto München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80),
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

Inhalt 1-91

HOCHAKTUELL – NEU

Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide für Lehrer und Schulleiter – letztgültige Fassung *(ZfA)* . 2
Kommentar zu den Bescheiden *(Hans Georg Becker)* 6

VERBAND

Vorstandssitzung in Brüssel vom 1. bis 3. Dezember *(Heinz Weischer)* 8
Aus der Arbeit des Referats für Rechts- und Sozialfragen *(Hans-Joachim Reichenbach)* 9
Die Königin lädt ein – 20. Hauptversammlung in Lübeck *(Ingrid Bosert)* 10
Tagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal *(Waldemar Gries)* 12
Treffen der Regionalgruppe Detmold *(Christian Kanne)* 15
Briefe: Stellenkürzungen im Auslandsschulwesen *(Dieter Wunder, GEW)* 16
Zum Bundestagsprotokoll 7. 3. 1990
(Frei angeworbene Lehrkräfte Mexiko, S. Hardt/Dr. Philipp Fabry/Wolfgang D. Kleine) 17
Umfrage zu Inhalt und Gestalt der Verbandszeitschrift *(Heinz Weischer)* 19
Kandidatenvorschläge/Anträge an die Hauptversammlung 21
Persönliche Nachrichten:
– Neue Mitglieder 22
– Anschriftenänderungen 22
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 23

EUROPA

Interkulturelle Pädagogik *(Herbert Michel)* 24
Bilingualer Unterricht – Eine Möglichkeit für Schuleuropa? *(Wolfgang Baier)* 29
Modellversuch für ein „Europäisches Gymnasium" *(SZ)* 36
Drei Fremdsprachen an allen Gymnasien *(Kultusministerium Baden Württemberg)* 37
Vom Lehrersein an einer kleinen Firmenschule *(Dr. Joachim Peege)* 39

ASIEN

Lehren und Leben an einer Fremdsprachenschule in Peking (1. Teil) *(Josef Freund)* 43

DIDAKTIK

Zum Lesen verlocken *(Bruno Birke)* 48
Reichliche Beute eingesackt *(Dr. Paul Schwarz)* 51

FEUILLETON

Rätselvolles erleben und ergründen (1. Teil) *(Ingrid Bosert)* 53

BÜCHERTISCH

Über Deutsch als Muttersprache im nichtdeutschsprachigen Ausland *(Harry Werner)* 59
Bildungswesen und Minderheiten in Mitteleuropa *(Harry Werner)* 60
Hutterer, Mennoniten und Amische in Amerika *(Harry Werner)* 60
Urbanisationen in Saudi Arabien *(Dr. Otto Knödler)* 61
Geschichte des chinesischen Denkens *(Otmar Lahr)* 62
Südamerikanische Geschichte gesehen mit Frauenaugen *(Heinz Weischer)* 62
Irland – kein leichtes Thema *(Dr. Dietrich Peinert)* 63
Moderne Macht der Naturwissenschaft und Technik *(Friedrich Niebling)* 64

GRÜNE BLÄTTER

Verzeichnis der Obleute des VdLiA 31
Lesestoff für Grundschüler *(Bruno Birke)* 33
Die ZfA informiert 34
20. Hauptversammlung in Lübeck 34

Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide

(letztgültige Fassung)

BUNDESVERWALTUNGSAMT
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Köln, den

Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid

(Lehrer)

1. In dem Bestreben, Begegnung und Austausch von Kulturen in den deutschen Auslandsschulen zu betreiben und zu fördern, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrkräften, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer beruflichen Bewährung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Diesen Lehrern werden spezielle Pflichten auferlegt, die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben.

Dafür erhalten sie Zuwendungen.

In diesem Sinne verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamtes (Zentralstelle)

Herrn/Frau _____
Amtsbezeichnung

_____
Vorname Name

Geb. Datum: _____

als deutsche(n) Auslandslehrer(in).

2. Die Lehrkraft hat folgende Leistungen zu erbringen:

2.1 Die Lehrkraft hat sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen. Sie hat das nationale, religiöse und sittliche Empfinden der Menschen des Gastlandes zu respektieren und sich zu bemühen, ihre Lebensart und Denkweise zu verstehen.

2.2 Die Lehrkraft hat ihre pädagogische Aufgabe im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik wahrzunehmen, die Interessen des Gastlandes zu respektieren und sich so zu verhalten, daß ihr persönliches Auftreten positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie die deutsche Kultur mit dem Ziel weckt, Verständigung ebenso wie Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland zu fördern.

2.3 Die Lehrkraft arbeitet neben ihren Aufgaben an der Schule im Bereich Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft des Gastlandes oder der deutschsprachigen Gemeinschaft (z.B. durch Mitarbeit an deutschen Sprachkursen für Bürger des Gastlandes) mit. Dazu holt sie über den Schulleiter die Zustimmung des Schulträgers ein.

2.4 Der Lehrkraft steht kein aktives oder passives Wahlrecht zum Vorstand des Schulträgers zu, auch wenn die Satzung des Schulträgers dies im Einzelfall noch vorsieht.

2.5 Die Lehrkraft wird verpflichtet, die Landessprache – in Ländern mit schwierigen Sprachen die dort verwendete europäische Verkehrssprache und Grundkenntnisse der Landessprache – binnen eines Jahres so zu erlernen, daß sie an Konferenzen, Elterngesprächen usw. aktiv teilnehmen kann.

2.6 Die Lehrkraft verhält sich innerhalb und außerhalb ihres Dienstes an der Schule so, daß sie die Achtung und das Vertrauen rechtfertigt, die für die Arbeit der deutschen Lehrer an der Schule erforderlich sind. Insbesondere hat sie die Gesetze des Gastlandes zu beachten; dies gilt vor allem für die Steuergesetze sowie die Zoll- und Devisenvorschriften.

2.7 Auswärtiges Amt und Zentralstelle achten darauf, daß die Lehrkraft die Verpflichtungen des Zuwendungsbescheides einhält. Dazu können im einzelnen Anordnungen und Hinweise erteilt werden. Insbesondere hat sie bei Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom auf Anordnung durch die Zentralstelle mitzuwirken. Diese Stellen werden sich mit dem Schulträger abstimmen. In Krisenfällen unterliegt die Lehrkraft allein den Weisungen des Auswärtigen Amtes.

2.8 Zur Feststellung, ob die Lehrkraft ihre Pflichten erfüllt hat, fertigt der Schulleiter vor jeder Vertragsverlängerung und vor der Rückkehr der Lehrkraft in den Heimatschuldienst eine schriftliche Leistungsbeschreibung. Diese wird der Lehrkraft zur Kenntnis gegeben und mit ihr besprochen. Soweit die Pflichten gegenüber dem Schulträger betroffen sind, gibt dieser vor Kenntnisnahme durch die Lehrkraft eine Stellungnahme zu der Leistungsbeschreibung des Schulleiters ab. Die Lehrkraft kann hierzu eine eigene Stellungnahme abgeben. Die Beschreibung wird mit der Stellungnahme der Lehrkraft über die Auslandsvertretung an die Zentralstelle weitergeleitet.

2.9 Die Lehrkraft legt der Zentralstelle mit jedem Antrag auf Weiterbeurlaubung und zusammen mit

der Rückkehrmeldung über den Schulleiter einen Bericht über ihre schulischen und außerschulischen Tätigkeiten vor.

3. Die Lehrkraft erhält bei Erfüllung ihrer Pflichten von der Zentralstelle Zuwendungen nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die vermittelten Lehrer in der jeweils geltenden Fassung. Im Rahmen der Grundrichtlinie und der Richtlinie I werden folgende Zuwendungen gewährt:

- Monatliche Ausgleichzulage (Richtlinie II)
- Zuwendungen zu den Übersiedlungskosten (Richtlinie III)
- Schul- und Kinderreisebeihilfen (Richtlinie IV)
- Zuschüsse zu den Fahrkosten bei Heimaturlaubsreisen (Richtlinie V)
- Leistungen zur Alters- und Hinterbliebenenversorgung (Richtlinie VI)
- Beihilfe in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Richtlinie VII)
- Erstattung von Kosten im Rahmen des Gesundheitsdienstes (Richtlinie VIII)
- Leistungen bei Arbeitsunfällen (Richtlinie IX)
- Ersatzleistungen für Sachschäden bei politischen oder militärischen Unruhen im Gastland (Richtlinie X)
- Reisebeihilfe aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen (Richtlinie XI)

4. Die Gewährung von Zuwendungen ist mit folgenden Bedingungen und Auflagen verbunden:

4.1 Die Lehrkraft schließt mit dem Schulträger einen Dienstvertrag, der dem Musterdienstvertrag wörtlich entspricht. (Bedingung)

4.2 Die Lehrkraft ist verpflichtet, die für die Berechnung und Zahlung der Zuwendungen erforderlichen Unterlagen, Belege und Nachweise beizubringen und alle Veränderungen ihrer Lebensverhältnisse, die für Grund und Höhe der Zuwendung von Bedeutung sein können, der Zentralstelle unverzüglich auf dem Dienstweg (Schulleiter-Auslandsvertretung-Zentralstelle) anzuzeigen. Hierzu gehören auch vom Richtbetrag abzusetzende Leistungen gem. Richtlinie II Nr. 2.3.

4.3 Die Berechnungsmitteilungen sind auf ihre Richtigkeit zu prüfen; Fehler sind der Zentralstelle unverzüglich anzuzeigen.

4.4 Überzahlte Zuwendungen sind zu erstatten.

5. Die Zuwendungen werden für die Dauer des Vertrages mit dem Schulträger gewährt.

Der Anspruch entsteht 14 Tage vor Vertragsbeginn und endet, sofern dieser Bescheid Bestandskraft hat, mit Ablauf des Vertrages mit dem Schulträger. Der Anspruch erlischt, wenn die Tätigkeit der Lehrkraft an der Schule vorzeitig endet.

Die vorzeitige Beendigung der Tätigkeit tritt ein:

- durch Auflösungsvertrag
- durch Kündigung
- durch Tod der Lehrkraft
- durch faktische Beendigung
- durch Widerruf dieses Bescheides
- bei Einstellung des Schulbetriebs durch den Schulträger.

Dieser Zuwendungsbescheid kann widerrufen werden, wenn die Lehrkraft gegen die in diesem Bescheid erwähnten Pflichten gegenüber der Bundesrepublik Deutschland zur Erfüllung der auswärtigen Kulturpolitik verstößt. Dem Widerruf muß eine einmalige Aufforderung zur Vertragserfüllung vorausgehen.

Im übrigen gilt Nr. 9 der Richtlinie II

Die Zustimmung der Zentralstelle zur Verlängerung des Dienstvertrages mit dem Schulträger steht im Ermessen der Zentralstelle. Sie kann erteilt werden, wenn die Zustimmung des Dienstherrn vorliegt und der Lehrer bisher die Anforderungen dieses Bescheides erfüllt hat.

6. Die Zentralstelle kann diesen Bescheid auch widerrufen, solange die Lehrkraft noch keinen Dienstvertrag mit dem Schulträger geschlossen hat. Der Widerruf ist insbesondere zulässig, wenn

- die Personalplanung des Bundes oder des Schulträgers dies erfordert,
- die Lehrkraft aufgrund ihres Verhaltens für den Auslandsschuldienst nicht geeignet erscheint,
- die Lehrkraft den Widerruf beantragt.

Hat die Lehrkraft den Widerruf nicht zu vertreten, so werden ihr die notwendigen und nachgewiesenen Kosten für die Vorbereitung des Auslandsaufenthalts erstattet. Andernfalls muß sie die Kosten tragen.

Rechtsbehelfsbelehrung:

Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines Monats nach Bekanntgabe Widerspruch erhoben werden. Der Widerspruch ist beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Barbarastraße 1, 5000 Köln 60, schriftlich oder zur Niederschrift einzulegen.

Im Auftrag

Auszug aus dem Zuwendungsvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Schulträger

Bei Einstellung, Entlassung oder Verlängerung von Dienstverträgen amtlich vermittelter Lehrer gibt der/die Schulleiter(in) dem Schulvereinsvorstand einen begründeten Entscheidungsvorschlag. Der Vorstand wird diesen Vorschlag in der Regel übernehmen und seine Entscheidung über die zuständige Auslandsvertretung der Zentralstelle zur endgültigen Entscheidung zuleiten. Die Zentralstelle trifft die Entscheidung im Einvernehmen mit dem beurlaubenden Land.

Faßt der Vorstand einen vom Vorschlag des/der Schulleiters (Schulleiterin) abweichenden Beschluß, so sind Vorschlag und Beschluß mit Gründen der zuständigen Auslandsvertretung vorzulegen, die sie mit einer eigenen Stellungnahme der Zentralstelle zur endgültigen Entscheidung zuleitet. Die Entscheidung der Zentralstelle ergeht im Einvernehmen mit dem beurlaubenden Land und ggf. in Abstimmung mit dem Prüfungsbeauftragten der KMK. Lehnt der Vorstand ohne triftige Begründung gegen den Vorschlag des Schulleiters die Vertragsverlängerung ab, so entscheidet die Zentralstelle darüber hinaus über eine Ersatzgestellung.

Eine Vertragsverlängerung mit dem Schulleiter bedarf der Zustimmung des Auswärtigen Amts. Das Auswärtige Amt trifft seine Entscheidung im Einvernehmen mit dem beurlaubenden Land, der Zentralstelle und ggf. in Abstimmung mit dem Prüfungsbeauftragten der KMK.

Als Grundlage für seine Entscheidung über das Angebot einer Vertragsverlängerung erstellt der Schulvereinsvorstand eine schriftliche Leistungsbeschreibung zur Feststellung, ob der/die Schulleiter(in) seine/ihre Pflichten, soweit sie nicht pädagogischer Natur sind, erfüllt hat. Die Leistungsbeschreibung wird dem/der Schulleiter(in) zur Kenntnis gegeben und mit ihm/ihr besprochen. Der/die Schulleiter(in) kann hierzu eine Stellungnahme abgeben.

Falls Schulvereinsvorstand und Schulleiter(in) einvernehmlich auf eine Vertragsverlängerung verzichten, beantragt der Vorstand rechtzeitig unter Beifügung seiner Leistungsbeschreibung und ggf. der Stellungnahme des/der Schulleiters (Schulleiterin) über die zuständige Auslandsvertretung die Ausschreibung der Schulleitung durch die Zentralstelle.

In allen anderen Fällen legt der Vorstand seine Entscheidung unter Beifügung seiner Leistungsbeschreibung und – ggf. – der Stellungnahme des/der Schulleiters (Schulleiterin) der zuständigen Auslandsvertretung vor. Diese leitet sie mit einer eigenen Stellungnahme an die Zentralstelle weiter. Die Zentralstelle unterbreitet dem Auswärtigen Amt im Einvernehmen mit dem beurlaubenden Land und ggf. nach Abstimmung mit dem Prüfungsbeauftragten der KMK einen Entscheidungsvorschlag für die erforderlichen Maßnahmen.

BUNDESVERWALTUNGSAMT
– Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Köln, den

Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für vermittelte Leiter von deutschen Schulen im Ausland

1. In dem Bestreben, Begegnung und Austausch von Kulturen in den deutschen Auslandsschulen zu betreiben und zu fördern, legt die Bundesrepublik Deutschland besonderen Wert auf den Einsatz von in Deutschland ausgebildeten Lehrern/Lehrerinnen, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation, ihrer Berufserfahrung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Unter ihnen tragen die vermittelten Leiter/innen der deutschen Schulen im Ausland hervorgehobene Verantwortung gegenüber der Bundesrepublik Deutschland. Den vermittelten Schulleitern/Schulleiterinnen wird die Leitung einer deutschen Schule verbunden mit besonderen Pflichten übertragen, die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben.

Dafür erhalten sie Zuwendungen.

In diesem Sinne verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamtes (Zentralstelle)

Herrn/Frau _____
Amtsbezeichnung

_____
Vorname

_____
Name

Geb. Datum: _____

als Leiter(in) der Deutschen Schule in

_____

2. Der/Die Schulleiter(in) hat folgende Leistungen zu erbringen:

2.1 Der/Die Schulleiter(in) hat sich zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes zu bekennen. Er/Sie hat das nationale, religiöse und sittliche Empfinden der Menschen des Gastlandes zu respektieren und sich zu bemühen, ihre Lebensart und Denkweise zu verstehen. Er/Sie hat in politischen Äußerungen und Handlungen diejenige Zurückhaltung und

Mäßigung zu wahren, die sich aus seiner/ihrer Stellung als Deutsche(r) im Gastland und aus der Rücksicht auf die Pflichten bei der Leitung einer Auslandsschule ergeben. Insbesondere darf er/sie sich nicht in politische Auseinandersetzungen des Gastlandes einmischen. Er/Sie hat sich innerhalb und außerhalb des Dienstes so zu verhalten, daß er/sie die Achtung und das Vertrauen rechtfertigt, die für die Arbeit als Leiter/in einer deutschen Schule erforderlich sind. Insbesondere hat er/sie die Gesetze des Gastlandes zu beachten; dies gilt vor allem für die Steuergesetze sowie die Zoll- und Devisenvorschriften.

2.2 Der/Die Schulleiter(in) hat die Leitung der Schule im Sinne der auswärtigen Kulturpolitik wahrzunehmen. Ein Ziel der Arbeit soll sein, positives Interesse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie die deutsche Kultur mit dem Ziel zu wecken, Verständigung ebenso wie Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland zu fördern.

2.3 Der/Die Schulleiter(in) allein ist verantwortlich für die pädagogische Führung der Schule im Rahmen seiner/ihrer Dienstanweisung, der inneren Ordnungen der Schule und der örtlichen Bestimmungen. Anordnungen und Hinweise des Auswärtigen Amtes, der KMK und der Zentralstelle hat er/sie dabei zu beachten. Zentrale pädagogische Aufgaben sind die Arbeit an der Lehrverfassung, der Unterrichtsverteilung, Mitwirkung an Lehrplänen und die Führung und Anleitung des Lehrerkollegiums in Konferenzen, wie auch des einzelnen Lehrers in Fachgesprächen. Zur Orientierung der Lehrer führt der/die Schulleiter(in) regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Lehrern seine/ihre schriftliche Leistungsbeschreibung mit Gründen bekannt. In großen Schulen kann der/die Schulleiter(in) mit Zustimmung des Schulträgers und der Zentralstelle Teile dieser Personalaufgaben auf andere Funktionsstelleninhaber delegieren.

2.4 Im Auftrag des Schulvereins ist der/die Schulleiter(in) verantwortlich für die Leitung der Schulverwaltung. In dieser Funktion ist er/sie Vorgesetzte(r) aller an der Schule tätigen Lehrer, des Verwaltungs- und Hilfspersonals. Er/Sie schlägt dem Schulverein notwendige Personalmaßnahmen vor. Bei der Anstellung, Entlassung und bei der Verlängerung von Dienstverträgen der durch die Zentralstelle vermittelten Lehrer gibt der/die Schulleiter(in) dem Schulvereinsvorstand einen begründeten Entscheidungsvorschlag. Trifft der Schulvereinsvorstand eine abweichende Entscheidung, so gilt Nr. ...[1] des Zuwendungsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Schulträger. Im übrigen unterstützt der/die Schulleiter(in) den Schulvereinsvorstand mit Hilfe der Schulverwaltung so, daß dieser die Voraussetzungen für Zuwendungen aus der Bundesrepublik Deutschland erfüllen kann und die Zusammenarbeit mit Behörden des Gastlandes reibungslos vonstatten geht. Sofern ein von der Zentralstelle ausgebildeter Verwaltungsleiter eingesetzt ist, delegiert er die Leitung der laufenden Verwaltung einschließlich Führung des Verwaltungs- und Hilfspersonals auf diesen.

2.5 Der/Die Schulleiter(in) arbeitet neben seinen/ihren Aufgaben an der Schule im Bereich Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft des Gastlandes oder der deutschsprachigen Gemeinschaft (z.B. durch Mitarbeit an deutschen Sprachkursen für Bürger des Gastlandes) mit. Dazu holt er/sie die Zustimmung des Schulträgers ein.

2.6 Dem/der Schulleiter(in) steht kein aktives oder passives Wahlrecht zum Vorstand des Schulträgers zu, auch wenn die Satzung des Schulträgers dies im Einzelfall noch vorsieht.

2.7 Der/Die Schulleiter(in) wird verpflichtet, die Landessprache – in Ländern mit schwierigen Sprachen, die dort verwendete europäische Verkehrssprache und Grundkenntnisse der Landessprache – binnen eines Jahres so zu erlernen, daß er/sie Konferenzen leiten und Elterngespräche aktiv führen kann.

2.8 Nach Abstimmung mit dem Schulträger können das Auswärtige Amt oder die Zentralstelle dem/der Schulleiter(in) Weisungen, die sich nicht auf die pädagogische Leitung der Schule beziehen, erteilen. Diesen hat er/sie Folge zu leisten. In Krisenfällen unterliegt der/die Schulleiter(in) allein den Weisungen des Auswärtigen Amtes.

2.9 Als Grundlage für seine Entscheidung über das Angebot einer Vertragsverlängerung erstellt der Schulvereinsvorstand eine schriftliche Leistungsbeschreibung zur Feststellung ob der/die Schulleiter(in) seine/ihre Pflichten, soweit sie nicht pädagogischer Natur sind, erfüllt hat. Diese wird dem/der Schulleiter(in) zur Kenntnis gegeben und mit ihm/ihr besprochen. Der/Die Schulleiter(in) kann hierzu eine Stellungnahme abgeben. Die Beschreibung wird mit der Stellungnahme des/der Schulleiter(in) über die Auslandsvertretung an die Zentralstelle weitergeleitet. Insbesondere bei Meinungsverschiedenheiten soll die Auslandsvertretung schriftlich Stellung beziehen.

2.10 Der/Die Schulleiter(in) fertigt regelmäßig Jahresberichte gem. Nr. 12.2.1 des Handbuches für das Auslandsschulwesen.

3. Der/Die Schulleiter(in) erhält bei Erfüllung seiner/ihrer Pflichten von der Zentralstelle Zuwendungen nach den Richtlinien für die Gewährung von Zuwendungen an die vermittelten Lehrer in der jeweils geltenden Fassung. Im Rahmen der Grundrichtlinie und der Richtlinie I werden folgende Zuwendungen gewährt:

- Monatliche Ausgleichzulage (Richtlinie II)
- Zuwendungen zu den Übersiedlungskosten (Richtlinie III)
- Schul- und Kinderreisebeihilfen (Richtlinie IV)
- Zuschüsse zu den Fahrkosten bei Heimaturlaubsreisen (Richtlinie V)

1 vgl. Anlage S. 3f.

- Leistungen zur Alters- und Hinterbliebenenversorgung (Richtlinie VI)
- Beihilfe in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen (Richtlinie VII)
- Erstattung von Kosten im Rahmen des Gesundheitsdienstes (Richtlinie VIII)
- Leistungen bei Arbeitsunfällen (Richtlinie IX)
- Ersatzleistungen für Sachschäden bei politischen oder militärischen Unruhen im Gastland (Richtlinie X)
- Reisebeihilfe aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen (Richtlinie XI)

4. Die Gewährung von Zuwendungen ist mit folgenden Bedingungen und Auflagen verbunden:

4.1 Der/Die Schulleiter(in) schließt mit dem Schulträger einen Dienstvertrag, der dem Musterdienstvertrag wörtlich entspricht. (Bedingung)

4.2 Der/Die Schulleiter(in) ist verpflichtet, die für die Berechnung und Zahlung der Zuwendungen erforderlichen Unterlagen, Belege und Nachweise beizubringen und alle Veränderungen seiner/ihrer Lebensverhältnisse, die für Grund und Höhe der Zuwendung von Bedeutung sein können, der Zentralstelle unverzüglich auf dem Dienstweg (Auslandsvertretung – Zentralstelle) anzuzeigen. Hierzu gehören auch vom Richtbetrag abzusetzende Leistungen gem. Richtlinie II Nr. 2.3.

4.3 Die Berechnungsermittlungen sind auf ihre Richtigkeit zu prüfen; Fehler sind der Zentralstelle unverzüglich anzuzeigen.

4.4 Überzahlte Zuwendungen sind zu erstatten.

5. Die Zuwendungen werden für die Dauer des Vertrages mit dem Schulträger gewährt.

Der Anspruch entsteht 14 Tage vor Vertragsbeginn und endet, sofern dieser Bescheid Bestandskraft hat, mit Ablauf des Vertrages mit dem Schulträger. Der Anspruch erlischt, wenn die Tätigkeit, des/der Schulleiter(in) an der Schule vorzeitig endet. Die vorzeitige Beendigung der Tätigkeit tritt ein:

- durch Auflösungsvertrag
- durch Kündigung
- durch Tod des/der Schulleiter(in)
- durch faktische Beendigung
- durch Widerruf dieses Bescheides
- bei Einstellung des Schulbetriebs durch den Schulträger.

Dieser Zuwendungsbescheid kann widerrufen werden, wenn der/die Schulleiter(in) gegen die in diesem Bescheid erwähnten Pflichten gegenüber der Bundesrepublik Deutschland zur Erfüllung der auswärtigen Kulturpolitik verstößt. Dem Widerruf muß eine einmalige Aufforderung zur Vertragserfüllung vorausgehen.

Im übrigen gilt Nr. 9 der Richtlinie II.

Die Zustimmung der Zentralstelle zur Verlängerung des Dienstvertrages mit dem Schulträger steht im Ermessen der Zentralstelle. Sie kann erteilt werden, wenn die Zustimmung des Dienstherrn vorliegt und der/die Schulleiter(in) bisher die Anforderungen dieses Bescheides erfüllt hat.

6. Die Zentralstelle kann diesen Bescheid auch widerrufen solange der/die Schulleiter(in) noch keinen Dienstvertrag mit dem Schulträger geschlossen hat. Der Widerruf ist insbesondere zulässig, wenn

- die Personalplanung des Bundes oder des Schulträgers dies erfordert,
- der/die Schulleiter(in) aufgrund seines/ihres Verhaltens für den Auslandsschuldienst nicht geeignet erscheint,
- der/die Schulleiter(in) den Widerruf beantragt.

Hat der/die Schulleiter(in) den Widerruf nicht zu vertreten, so werden ihm/ihr die notwendigen und nachgewiesenen Kosten für die Vorbereitung des Auslandsaufenthaltes erstattet. Andernfalls muß er/sie die Kosten tragen.

Rechtsbehelfsbelehrung:

Gegen diesen Bescheid kann innerhalb eines Monats nach Bekanntgabe Widerspruch erhoben werden. Der Widerspruch ist beim Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Barbarastraße 1, 5000 Köln 60, schriftlich oder zur Niederschrift einzulegen.

Im Auftrag

Zum neuen Vertragswerk der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide

Wir haben für unsere Mitglieder in Heft 4/1990 unserer Verbandszeitschrift, das allen Mitgliedern im Laufe des Monats November zugegangen ist, auf den Seiten 165 bis 175 das gesamte Vertragswerk für amtlich vermittelte Lehrer und Leiter, das ab 1. 1. 1991 Geltung haben soll, abgedruckt.

Es handelt sich bei der abgedruckten Fassung um die vorletzte Fassung vom Juli 1990.

Der Vorstand des VdLiA hat nicht gewartet, bis er zur Anhörung zu dem Vertragswerk gebeten wurde, sondern hat im August 1990 mit Herrn LRD Schütz, ZfA, der die Verantwortung für die Formulierungen der neuen Verträge und Bescheide trägt, eine Arbeitssitzung gehabt in dieser Angelegenheit. Herr Schütz hat das Vertragswerk auf den Seiten 164/165 des genannten Heftes 4/1990 unserer Zeitschrift erläutert.

Anfang September hat der Vorstand Eingaben zu brisanten Punkten des Vertragswerks und Änderungsvorschläge gemacht. Aufgrund der Aktivitäten des Vorstands des VdLiA und des Auslandsschulausschusses der KMK (von dieser Seite erfolgte von Amts wegen eine umfassende Stellungnahme zu allen Punkten des Vertragswerks) ist nunmehr eine neue Fassung entstanden, die Anfang Dezember in Druck gegangen ist und allen amtlich vermittelten Lehrern und Leitern noch vor Weihnachten zugeleitet werden soll.

Brisante und auf Widerspruch stoßende Punkte im Vertragswerk fanden sich ausschließlich in den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden für amtlich vermittelte Lehrer und Leiter an deutschen Schulen im Ausland.

Wir haben daher diese Bescheide in der Anlage noch einmal abdrucken lassen in der uns vorliegenden letztgültigen Fassung. Aus dem Vergleich der beiden Fassungen können Sie entnehmen, was inzwischen geändert worden ist.

Die Änderungen sind in verschiedenen Punkten erfolgt und – soweit ich das beurteilen kann – in allen Punkten im Sinne des Verbands und der kritischen Eingaben des Vorstands und in den letzten Wochen auch von seiten der Verbandsmitglieder „vor Ort".

So ist z.B. Punkt 5 des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids für amtlich vermittelte Lehrer geändert worden auf die Regelung, die wir wollten und die der bisherigen Regelung entspricht.

Ebenso ist der hohe Anspruch, der in Punkt 2.5 gestellt wurde in bezug auf das Erlernen der Verkehrssprache am Auslandsdienstort, wesentlich moderater geworden. In beiden Fällen hatte der Verband Kritik an der vorgesehenen Regelung geübt.

Zu den aus den Reihen unserer Mitglieder geäußerten Kritik an den Punkten 2.4 und 2.8 des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids für amtlich vermittelte Lehrer hat der Vorstand am 7. Dezember ein weiteres Gespräch mit Herrn LRD Schütz gehabt und konnte aus dem Gespräch folgendes Fazit ziehen:

Zu 2.4.

Sinn dieser Maßnahme sei es, zu verhindern, daß die amtlich vermittelte Lehrerschaft das Vereinsgeschehen des Schulvereins am Ort gestalte bzw. bestimme. Es solle nach übereinstimmender Ansicht von Bund und Ländern und aus der Erfahrung von einzelnen Beispielen vor Ort verhindert werden, daß es größere Konflikte dadurch gibt, daß der Arbeitnehmer: „amtlich vermittelte Lehrkraft" seinen Arbeitgeber: „Schulvereinsvorstand" wählt.

Selbstverständlich steht gemäß Satzung des Schulvereins die Mitgliedschaft den nicht amtlich vermittelten Lehrern offen, ebenso den Ehepartnern, Lebensgefährten und Verwandten am Ort, die Regelung solle nicht auf diese Gruppe ausgedehnt werden.

Mit den Begriffen „Verweigerung einfachster demokratischer Grundrechte" und „atypisch für einen Staat wie die Bundesrepublik Deutschland" habe das nichts zu tun.

Zu 2.5

Auf unsere Einwände vom September ist der Text in der jetzigen Fassung, die von den amtlich vermittelten Lehrern unterschrieben werden soll, schon geändert, das Wort „fließend" ist gestrichen, ebenso ist die „Gesamtkonferenz" heraus. Es handele sich hier nur um eine Verpflichtung, sich bereits im ersten Jahr (nur in diesem ist das Erlernen sinnvoll) intensiv um die Sprache zu bemühen. Wenn der Schulleiter in seinem Bericht vor der Vertragsverlängerung dieses intensive Bemühen betone, gäbe es keine Hinderung für eine Verlängerung. Falls ein Kollege (wie in der Vergangenheit) sich weigere, die Sprache zu erlernen, verstöße er jetzt gegen die Verpflichtung und müsse mit einer Nicht-Verlängerung rechnen. Sprachvorbereitungslehrgänge seien nicht geplant, der Sprachstand nach einem Jahr werde nicht überprüft, aber eine Aussage des Schulleiters in dem Bericht vor Vertragsverlängerung wolle man sehen. Aktive Beherrschung der Sprache ja, fließend nein.

zu 2.8

Gemäß 2.8 fertigt der Schulleiter vor jeder Vertragsverlängerung eine schriftliche Bewertung der Leistungen und macht Aussagen zur Feststellung, ob die Lehrkraft ihre Pflichten erfüllt hat. Danach wird der Bericht erst dem Vertragspartner Schulvereinsvorstand gegeben. Der Schulvereinsvorstand gibt eine Stellungnahme zu der Bewertung des Schulleiters gegenüber dem Schulleiter ab, aber nur zu den Punkten, in denen die Pflichten gegenüber dem Schulträger betroffen sind, also die im Dienstvertrag für

vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland unter Punkt 1: „Pflichten des Lehrers" genannten Pflichten. Danach gibt der Schulleiter seinen Bericht und die Stellungnahme des Vertragspartners dem Lehrer zur Kenntnis und bespricht beides mit dem Lehrer.

Der Schulverein erstellt also keine Gutachten über die wissenschaftliche, die fachliche und die pädagogische Qualifikation des Lehrers, er äußert sich nur zu den ihm gegenüber ausdrücklich genannten Pflichten aus dem Dienstvertrag. Die Gesamtbeurteilung bleibt beim Schulleiter.



Vorsitzender

VERBAND

Vorstandssitzung des VdLiA in Brüssel 1. bis 3. Dezember 1990

Das Thema „Europa" der 20. Hauptversammlung in Lübeck lockte den Vorstand zu einer Sitzung nach Brüssel: Besuch der Europaschule I, Gespräche mit Bildungsreferenten der EG.

Doch zunächst behandelte der Vorstand ein Wochenende lang verbandspolitische Themen, beschäftigte sich intensiv mit Anträgen der Regionalgruppe Spanien/Portugal. Um die schleppende Bearbeitung von Beihilfeanträgen durch die ZfA ging es z.B. (der Hinweis auf Personalknappheit in der ZfA gibt zwar eine Begründung, befriedigt aber nicht); um persönlich-dienstliche Anliegen vermittelter Lehrer ging es (z.B. Schulkostenbeihilfeberechnung, Vertragsdauer mit Folgen für Vergütungen, Eingliederung in den Heimatschuldienst); um die mögliche Verpflichtung eines Rechtsbeistandes für den VdLiA ging es, um die Möglichkeiten und „Hilflosigkeiten" von Personalvertretungen an Auslandsschulen ging es, um nur einige Themen zu nennen.

Manche von der Regionalgruppe Spanien/Portugal aufgelistete Probleme sind seit langer Zeit in der Diskussion, wurden auch auf der Hauptversammlung 1989 in Regensburg angesprochen, Anträge waren vom Vorstand dazu an die entsprechenden Behörden gestellt worden. Antworten von der KMK liegen vor, das Auswärtige Amt hatte wegen des Wiedervereinigungsgeschehens bisher keine Zeit zu antworten. Der Vorstand bleibt im Gespräch und insistiert.

Die Vorbereitung, Programmplanung, Referentenauswahl für die Hauptversammlung in Lübeck war ein umfangreicher Tagesordnungspunkt der Vorstandssitzung am Wahltag, Hochrechnungen sickerten ein.

Am Montagvormittag dann der Besuch in der Europäischen Schule I in Brüssel, ein informatives Gespräch mit dem englischen Schulleiter John Marshall, der Besuch einer deutschsprachigen Geschichtsstunde für fremdsprachige Schüler, Gespräche mit Kollegen der deutschen Sektion im neun-sprachigen Schulsystem. Darüber soll in einem der nächsten Hefte ausführlich berichtet werden.

Nachmittags Einladung bei der EG, Vorträge und Gespräche über:

– Stand der Verwirklichung des großen Binnenmarktes 1992

– Programme der EG auf dem Gebiet „Allgemeine, Berufliche Bildung, Jugend"

– Studentenmobilität in Europa

Über die einzelnen Programme soll ebenfalls in einem späteren Heft berichtet werden. Fazit: Europa rückt zusammen, aber offenbar schart man sich um eine potente Mitte, in der Frankreich, Deutschland und die Beneluxländer tonangebend sind, das Problem der „kleinen" Europäer, Griechenland, Portugal, scheint nicht nur ein wirtschaftliches, sondern auch ein kulturelles zu sein ...

An jenem Montagnachmittag, 3. Dezember 1990, war der Vorstand des VdLiA nicht die einzige Truppe, die es zur EG zog. Über 20000 Landwirte aus ganz Europa demonstrierten anläßlich der GATT-Gespräche; wenn unser Verband solch eine geballte Macht hätte, ja dann ...

Heinz Weischer

Aus der Arbeit des Referates für Rechts- und Sozialfragen

Wie bereits in MMM 2/90 S. 70 dargelegt, erfolgte im Frühjahr dieses Jahres ein Personenwechsel im Referat für Rechts- und Sozialfragen. Seit dieser Zeit bearbeitete ich mehrere Fälle, in denen Anliegen und Fragen geklärt und beantwortet werden konnten, die sicherlich auch von allgemeinem Interesse sein dürften.

Beurlaubung aus dem innerdeutschen Schuldienst

Grundsätzlich ist eine Beurlaubung für die Erstvermittlung in den Auslandsschuldienst nach § 12, Abs. 3 SUrLV über maximal sechs Jahre hinaus nicht möglich. Nach seiner Tätigkeit im Auslandsschuldienst muß man als Beamter, sofern man im Ausland nicht pensioniert worden ist, in den innerdeutschen Schuldienst zurück, zwecks „pädagogischer Regeneration", wie es von seiten der KMK formuliert wird. Zur Zeit gilt eine maximale Beurlaubungsdauer von 9 Jahren. Mit jeder neu ausgesprochenen Beurlaubung beginnt die festgesetzte Dauer. Im Anschluß an die Beurlaubung von max. 6 Jahren (Erstvermittlung) ist ein nahtloser Übergang in eine andere Form der Beurlaubung (z.B. nach § 78b) nicht möglich.

Zweitvermittlung

Nach Auskunft der KMK gibt es keine Rechtsvorschrift, die eine Zweitvermittlung an eine Funktionsstelle koppelt. Es ***kann*** in besonderen Ausnahmefällen (Mangelfächer, besondere Situation im Gastland oder an der Schule etc.) auch eine Zweitvermittlung ohne Übernahme einer Funktionsstelle erfolgen. Die KMK empfiehlt aber im allgemeinen den Ländern ***nachdrücklich***, Zweitvermittlungen mit Funktionsstellen zu verbinden.

Übernahme in den innerdeutschen Schuldienst

Im Referat liegt ein Positionspapier vor, in dem die Voraussetzungen aller (alten) Bundesländer tabellarisch aufgelistet sind, nach denen frei angeworbene Lehrkräfte nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland in den innerdeutschen Schuldienst übernommen werden können.

Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst/kontinuierliche Versorgung

Bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst können Probleme mit den Beurlaubungsterminen entstehen. In diesem Zusammenhang weist die ZfA darauf hin, daß sie in Verbindung mit den einzelnen Bundesländern steht, damit seitens der Länder eine eventuelle zu „kurze" Beurlaubung vermieden wird. Die ZfA betont ausdrücklich, daß kein vermittelter Lehrer auch nur einen Tag ohne Dienstbezüge ist. Die Zentralstelle kontrolliert bei jeder zurückkehrenden Lehrkraft die Kontinuität ihrer Versorgung und springt gegebenenfalls finanziell ein.

Beförderungen im Auslandsschuldienst

Grundsätzlich befördern die (alten) Bundesländer „inländisch" wie „ausländisch". Es gilt der Grundsatz, daß keiner Lehrkraft durch ihre Tätigkeit im Ausland ein Nachteil hinsichtlich ihrer Beförderung erwachsen soll. Im Gesetzestext des Landes NRW heißt es hierzu: Der beurlaubte Beamte kann nur in ein solches Amt befördert werden, daß er bei der regelmäßigen Gestaltung seiner Dienstlaufbahn auch ohne Beurlaubung erreichen würde. Die Beförderung setzt voraus, daß eine besetzbare Planstelle oder eine eigens für diesen Zweck im Haushaltsplan ausgebrachte Leerstelle der Beförderungsgruppe vorhanden ist. (BASS/NRW – 21-12 Nr. 1 Anhang 2.4/2.51) Eine Regelbeförderung, wie in vergangener Zeit, gibt es grundsätzlich nicht mehr. Weitere detaillierte Auskünfte erteilen auf Anfrage die zuständigen Kultusministerien/Regierungspräsidenten/Oberschulämter/Bezirksregierungen.

Übernahme von Übersiedlungskosten vermittelter Auslandslehrer

Ein Einzelfall veranlaßt den Vorstand des VdLiA, auf der kommenden Hauptversammlung in Lübeck einen Antrag auf Änderung der ZfA-Richtlinie III/3 (Übernahme von Übersiedlungskosten vermittelter Auslandslehrer) zu stellen. Die ZfA lehnt die Übernahme der Rückübersiedlungskosten ab, wenn die Lehrkraft nicht in die Bundesrepublik Deutschland zurückkehrt, sondern den Wohnort im Gastland wechselt. Die ZfA begründet ihre Ablehnung mit dem Hinweis, daß die Übernahme der Kosten in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Vermittlung stehen muß. „Die Rückübersiedlung muß binnen dreier Monate nach Vertragsende in die Bundesrepublik Deutschland erfolgen mit der Absicht, dort einen dauernden Aufenthalt zu begründen." Soweit ein Brief der ZfA vom 13. 8. 1990. Weiter heißt es in diesem Schreiben: „Von der Voraussetzung, daß

die Rückübersiedlung in die Bundesrepublik erfolgen muß, kann nur abgesehen werden, wenn der Auslandslehrer während der Vertragszeit oder mit dem auf das Vertragsende folgenden Tag in den Ruhestand tritt."

Schulbeihilfe/Gehälter der Ortslehrkräfte

Die jährliche Schulbeihilfe wird in der ZfA berechnet und der betreffenden Schule angewiesen. Bei der Ermittlung der Beihilfe geht man von dem Grundsatz aus, daß ausschließlich jeder Schulträger für den Haushalt an seiner Schule eigenverantwortlich ist. Die ZfA legt bei der Berechnung der Schulbeihilfe die Angaben der Schule zu den Lehrergehältern (Ortslehrkräfte) für Primar- und Sekundarstufe zugrunde. Hinzu kommt eine Stellungnahme der deutschen diplomatischen Vertretung vor Ort; darin wird u.a. die Ortsüblichkeit und Angemessenheit der Gehälter der OL festgestellt.

Die verfügbaren Mittel der ZfA lassen nur zu, daß die Schule ihren Eigenanteil (Schulgeld etc.) zur Finanzierung des Haushaltes mit einbringt. Mit dem Betrag der Schulbeihilfe sollen die Gehälter der OL abgedeckt werden. Die eigentlichen Betriebskosten einer Schule werden gesondert nach einem bestimmten Formelwert ermittelt.

Mit der Bewilligung der Schulbeihilfe sind Auflagen der ZfA über die Gehälter der OL verbunden. In einem Zuwendungsschreiben erfolgt die vorgegebene Zweckbestimmung, wie die Schule das Geld zu verteilen hat. Wird diese Bestimmung nicht erfüllt bzw. eingehalten, so muß zurückgezahlt werden. Überprüft werden die Auflagen der ZfA durch die jeweilige deutsche diplomatische Vertretung vor Ort.

Die ZfA betont ausdrücklich, daß jeder Schulträger, da er seine eigene individuelle Situation am Ort sehr genau kennt, uneingeschränkt und eigenverantwortlich unter Beachtung und Wahrung der Auflagen die Schulbeihilfe in seinen Schuletat – also auch in die Gehälter – einbauen kann und soll. Hier kann und will die ZfA keinen Einfluß ausüben. Hinsichtlich der Bezeichnung „Ortslehrkraft" macht die ZfA keinen Unterschied zwischen einer deutschsprachigen und einer landessprachigen Lehrkraft. Die Schule ***kann*** (muß aber nicht) den Lehrkräften, die Unterricht in DaF oder Fachunterricht auf Deutsch erteilen, eine zusätzliche Sprachzulage gewähren; diese finanzielle Zulage ist ein Teil der Schulbeihilfe. Sie dient, so die ZfA, keinem anderen Zweck als der festen Absicht, die Schulen in die Lage zu versetzen, ihre OL ortsüblich und angemessen zu bezahlen.

Bearbeitungszeit von Beihilfeanträgen

In letzter Zeit mehren sich die Klagen der vermittelten Lehrer über eine teilweise unzumutbare Bearbeitungszeit ihrer Beihilfeanträge. Auf Anfrage nach den Ursachen teilt die ZfA dazu folgendes mit: Zur Zeit ist die bearbeitende Abteilung im Referat VI 9 personell unterbesetzt. Gegenwärtig werden Anträge von Mai 1990 bearbeitet. Hierbei gilt allerdings der Grundsatz, daß Anträge mit hohen Erstattungsbeträgen herausgezogen und vorab erledigt werden. Ab Januar 1991, so wird versichert, wird das Personal verstärkt, so daß dann Beihilfeanträge zügig bearbeitet werden sollen und können.

Stand: November 1990

Hans-Joachim Reichenbach
– Referent für Rechts- und Sozialfragen –

Nachtrag zum letzten Punkt

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß – bei hohen Erstattungsbeträgen – die Möglichkeit besteht, auf die zu erwartende Beihilfe nach dem Bundesbeihilfegesetz eine ***Abschlagszahlung*** zu beantragen. Dieses Schreiben muß ***getrennt*** vom Beihilfeantrag, aber wegen der Belege ***gleichzeitig*** mit dem Antrag formlos an die ZfA im BVA gerichtet werden.

Eine Königin lädt ein

20. Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck 30. 7. - 3. 8. 1991

Neunzehn mal schon tagten die Auslandslehrer während ihrer Hauptversammlung in Landeshauptstädten, in alten Residenzen und traditionsreichen Städten. Noch nie aber lud sie eine Königin ein. Nun aber, zur 20. Hauptversammlung, werden wir Gast bei ihr sein, der Königin der Hanse, dem nahezu 900 Jahre alten Lübeck, hoch oben im Norden der Bundesrepublik Deutschland, an Trave und Wakenitz gelegen und vom salzigen Wind des Meeres, der nahen Ostsee, gestreift.

Wer Lübeck von ferne sieht, die sieben Türme klar und leuchtend in der Sonne oder schemenhaft im Dunst, hat es plötzlich eilig, in diese Stadt hineinzukommen. Und Lübeck, aus der Nähe betrachtet, z.B. von unserem Tagungsort, dem zentral gelegenen Hotel Lysia-Mövenpick, hält ganz gewiß, was die berühmte Silhouette verspricht.

Hier empfängt Lübeck den Besucher mit einem anderen Wahrzeichen der Stadt, dem Holstentor. Über seinem Torbogen steht in goldenen Lettern: „CONCORDI DOMI, FORIS PAX" – Eintracht im Innern, die Grundlage einer funktionsfähigen

Stadtkommune – Frieden nach außen, als Voraussetzung für freien und erfolgreichen Handel. Darin steckt viel von der Idee einer freien Stadtrepublik.

Um 1300 wird Lübeck Haupt des Städtebundes der Hanse. Diese bot den Mitgliedern Schutz im Ausland, vertrat Handelsbelange gegenüber fremden Machthabern, verschaffte Handelsprivilegien und verfügte über eine eigene Gerichtsbarkeit. Das Gesicht Lübecks hat bis zum Ende der Hansezeit – 1669 treten die Städte zum letzten Mal in Lübeck zusammen, da seit der Entdeckung der „Neuen Welt" die Handelswege sich verlagerten – eine starke Prägung erfahren, die bis in die heutige Zeit nicht nur im Stadtbild, sondern auch im Wesen seiner Bewohner spürbar geblieben ist.

Kein einmaliger Gründungsakt, sondern eine von Umbrüchen begleitete dynamische Entwicklung führte von einem slawischen Siedlungsgefüge aus Burgwallsiedlung und Vorburg zu germanischer Besiedlung und 1143 zur Stadtgründung durch den schauenburgischen Grafen Adolf II. als bescheidene kaufmännische Siedlung an Fernhandelsweg und Hafen. Er war und ist der Lebensnerv der Stadt.

Traditionell im Mittelpunkt der Altstadt die sichtbaren Symbole religiöser und weltlicher Macht: Marienkirche und Rathaus am Markt. Untypisch für mittelalterliche Städte aber, daß nicht ansehnliche Patrizierhäuser den Marktplatz säumen, da die wohlhabenden Kaufleute lieber in Hafennähe wohnten, sondern der Markt Zentrum des Kleinhandels war.

Das Herz der Hansestadt schlug und schlägt auch heute noch am Hafen. Früher war das das Traveufer am Holstentor mit den Salzspeichern, am Ende des 19. Jahrhunderts, nach der spät einsetzenden Industrialisierung entstanden zeitgemäße Hafenanlagen am nördlichen Altstadtrand, und heute macht Lübecks Stadthafen zuweilen gar einen verlassenen Eindruck, da sich der Betrieb vor allem in den Stadtteil Travemünde mit seinem großen Fährhafen verlagert hat.

Mittelalterliche Zeugen von Würde und Pracht begegnen uns auf einem Rundgang durch die Altstadt vor allem in den Sakralbauten. 1173 gründete Heinrich der Löwe den Dom als Bischofskirche. Zunächst als romanische Basilika aufgeführt, wurde schon 1266 mit dem Anbau des riesigen gotischen Ostchores begonnen und das Langhaus zu einer Hallenkirche verändert. Nach der Zerstörung 1942 durch Sprengbomben wurde der Dom behutsam wieder aufgebaut. Selbst das „Paradies" und das berühmte Triumphkreuz Bernt Notges sind nun wieder zu bewundern.

War der Dom Bistumskirche, so schuf sich die Lübsche Bürgerschaft ein eigenes Gotteshaus, die Marienkirche, eines der monumentalsten und schönsten Zeugen norddeutscher Backsteingotik. Kühl und streng ragen die Türme 125 Meter empor. Das Innere der Kirche beeindruckt heute durch seine Schlichtheit. In der Bombennacht des Palmsonntags 1942 brannte die Kirche und das gesamte Stadtviertel. Durch den Feuersturm zum Schwingen gebracht, stürzten die Glocken läutend in das Kircheninnere herab und bohrten sich in den steinernen Boden des Gotteshauses. Hier liegen sie noch heute und mahnen zum Frieden.

Auf unserem Altstadtgang begegnen uns aber nicht nur Kirchen und Klöster, sondern auch prächtige Kaufmannshäuser, die vom Wohlstand ihrer Besitzer zeugen, als auch die Häuser der Krämer, Schiffer, Bierbrauer sowie der Handwerker der Stadt. Die verschiedensten Baustile, von der Gotik bis zum Klassizismus, findet man im harmonischen Nebeneinander an vielen Stellen, besonders schön z.B. in der Großen Petersgrube. Auffallend dabei die Treppengiebel, die einem überall in Lübeck begegnen.

Kaufmannschaft und Handwerk fühlten sich aber bei eigenem Wohlstand stets auch den Armen, Alten und Kranken verpflichtet, denen ihre Fürsorge galt. Denkmäler sozialer Fürsorge sind sowohl das schon 1286 als städtische Einrichtung gegründete Heilig-Geist-Hospital als auch die Lübecker Wohnstifte, von wohlhabenden Kaufleuten für verarmte weibliche Mitbürger errichtet, z.B. der Glandorps- und der Füchtingshof. Auch die sogenannten „Gänge" sind ein wichtiges Dokument der Sozialgeschichte Lübecks, manche Wohnstätten der ärmsten Bevölkerungsschichten, andere großzügiger gebaut. Heute, nach gründlicher Sanierung, sind sie begehrte Wohnobjekte. Hier spürt man, daß Lübeck nicht nur aus der Vergangenheit lebt, die Stadt, in der Heinrich und Thomas Mann und Emanuel Geibel geboren wurden, in der Johann Sebastian Bach gern als Kantor von St. Marien gewirkt hätte, in der der Maler Friedrich Overbeck gelebt und Ernst Barlach seine Plastiken an der Katharinenkirche geschaffen hat.

Nie haben die Lübecker verwunden, daß der Emporkömmling Kiel wegen seiner zentraleren Lage nach 1945 Landeshauptstadt wurde, daß es keine selbständige Hansestadt wie Bremen und Hamburg mehr sein konnte, wenn auch das Autokennzeichen als kleiner Trost noch das HL enthält. Aber mit Stolz und Genugtuung hat man es aufgenommen, daß die Altstadt von Lübeck von der UNESCO 1987 in die Liste des „Kultur- und Naturerbes der Welt" aufgenommen wurde.

Erleben nun auch Sie vom 30. Juli bis zum 3. August 1991 das Weltkulturgut LÜBECK!

Reisetips vor oder im Anschluß an die Hauptversammlung in Lübeck:

Gemeinhin besteht die Ansicht: Schleswig-Holstein liegt unendlich weit im Norden, fast schon am Nordpol. Von München, von Köln oder Stuttgart ist es unendlich weit dorthin, von Lübeck nach München dagegen sei es nur ein Katzensprung. Die Wahrheit ist: Lübeck ist mit dem IC

und auf der Autobahn bequem zu erreichen; selbst von Hamburg-Fuhlsbüttel (Flughafen) sind es nur 3/4 Stunden Fahrt bis zur Stadt.

Auch die Fama, daß es in Schleswig-Holstein nur neblig-grau und regnerisch ist, wird durch die zwei vergangenen herrlichen Sommer 1989 und 1990 widerlegt, ebenso wie die Ansicht, das ganze Land sei platt wie ein Teller. Immerhin stehen sich Ostholsteins Hügellandschaft mit ihren Seen und die Marschen an der Nordsee kontrastreich gegenüber.

Wie aber kann man den Besuch der Hauptversammlung mit einer Urlaubsreise verbinden? Hier einige Vorschläge:

1. Ferienaufenthalt an Nord- oder Ostsee oder der Holsteinischen Schweiz mit Besuch der Veranstaltungen des Schleswig-Holstein-Festivals.
2. Acht- bis zehntägige Rundreise durch Jütland, an der Westküste hinauf bis Skagen, zurück an der Ostküste mit lieblichen Städtchen und schönen Buchten am Meer, eventuell mit Abstecher auf die Inseln Fünen und Seeland.
3. Fahrt von Kiel mit den Schiffen der Stena-Line nach Göteborg (tägl., 14 Std. Fahrtzeit) oder Jahre-Line nach Oslo (tägl., 20 Stunden Fahrtzeit) und Weiterfahrt durch die großen Wälder Schwedens oder über die Fjells und Fjorde Norwegens. Beide Schiffe nehmen Autos mit.
4. Von Travemünde aus mit den Fährschiffen (Autotransport) in 18 Std. nach Bornholm, der so vielgestaltigen Insel, fast südlich anmutend, in der Ostsee, mit dem feinen Dünensand im Süden, den schroffen Klippen im Norden, den bunten Fischerdörfern und den Rundkirchen mit ihren Kalkmalereien.
5. Von Lübeck gen Osten zu den Hansestädten Wismar, Rostock und Stralsund, nach Rügen und durch die Mecklenburgische Seenplatte.
   Auch der Norden Europas ist ein lohnendes Ferienziel!

Ingrid Bosert

Regionalgruppen des VdLiA haben das Wort:

Bericht über die Regionaltagung der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA vom 15. bis 17. Juni 1990 in Barcelona

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal, 1967 am Ort der Tagung gegründet und inzwischen 23 Jahre alt, hat stets erfolgreiche Regionalarbeit für den Verband geleistet. Seit vielen Jahren findet am Ort einer deutschen Schule in der Region Spanien/Portugal jeweils im Jahr zwischen den Hauptversammlungen des Verbandes eine Regionaltagung statt. Der scheidende Regionalobmann Harald Rüdig und seine Vertreterin Jolande Siart, beide von der DS Barcelona, hatten in diesem Jahr an die DS Barcelona eingeladen, in der gute Tagungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden konnten.

An der Tagung nahmen teil:

– aus Barcelona:	der Regionalvorstand Jolande Siart und Harald Rüdig und der Obmann Dr. Harald Kahnwald
– aus Bilbao:	Heiner Viebrock
– aus Lissabon:	Wolfgang Matthes
– aus Madrid:	Christian Wiese
– aus Marbella:	Horst Kai Klein
– aus Santa Cruz de Tfe.	Waldemar Gries
– aus Valencia:	Dieter Magin

Zu Beginn der Tagung wurde die Satzung des Regionalverbandes in einigen Punkten überarbeitet und den aktuellen, praktischen Erfordernissen entsprechend verändert. Da der Regionalverband zur Zeit aus elf Ortsverbänden besteht, beantragt der Regionalverband die Mittel für die Regionalversammlung auf 7000,– DM (bisher 4000,– DM) anzuheben. Aufgrund der großen Entfernungen zwischen den einzelnen Ortsverbänden der iberischen Halbinsel und den Inseln entstehen hohe Reisekosten, die es notwendig machen, die zur Verfügung gestellten Mittel anzuheben. Zur Zeit ist es erforderlich, daß der größere Teil der Teilnehmer die Reisekosten selbst trägt.

Wie bereits auf früheren Tagungen beschäftigten sich die Vertreter der verschie-

denen Ortsverbände mit der Situation der Ortskräfte. Es fand ein Austausch über die Besoldungs- und Arbeitszeitsituation dieser Kollegen statt, und die Regionalversammlung bekräftigte, daß sich der Verband weiter dafür einsetzen soll, deren allgemeine Rahmenbedingungen zu verbessern. Die Versammlung bejahte grundsätzlich und nachdrücklich, daß der Verband sich auch als Interessenvertretung aller Ortskräfte verstehe und leitete daraus die Verpflichtung ab, die Ortskräfte – wie die Vermittelten – zu informieren und für sie einzutreten. So solle beispielsweise über eine erhöhte Schulbeihilfezahlung die Situation der Ortskräfte verbessert werden. Aus diesem besonderen Engagement richtete die Regionalversammlung an die Hauptversammlung in Lübeck die Forderung, den Namen des Verbandes zu ändern. Die Hauptversammlung möge die Änderung des Verbandnamens in „Verband der Lehrer und Lehrerinnen an deutschen Auslandsschulen" beschließen.

Wenn der Verband die Interessen aller Lehrer gleichrangig wahrnehmen will, also die der Vermittelten, der deutschen und der einheimischen Ortskräfte, so sollten alle Lehrergruppen im echten Sinne von Begegnung gleichberechtigt behandelt werden. Abschließend forderte die Regionalversammlung den Vorstand noch einmal auf, sich erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland für eine wirklich angemessene Besoldung und eine Angleichung der Stundendeputate der Ortskräfte einzusetzen.

Die zuletzt im Bundestag bei der Beratung der Beschlußempfehlung des AA festgestellte „absolut unbefriedigende Lage der Ortskräfte" ist Hinweis genug. Ebenso bleibt immer noch festzustellen, daß die Ortskraftgehälter an einigen Schulen in Spanien und Portugal deutlich unter den vergleichbaren staatlichen Gehältern liegen. Die anspruchsvolle Tätigkeit und der hohe Einsatz in einer bikulturellen Schule werden also nicht angemessen honoriert. Ebenso bestehen noch immer von Schule zu Schule starke Unterschiede in der Höhe und Zusammensetzung der Gehälter. Hier bedarf es dringend einer Angleichung aus Gründen der Gleichbehandlung, wobei ein einheitlich hohes Grundgehalt anzustreben ist, da dieses die Basis zur Berechnung des Rentenanspruchs darstellt.



Anschließend berichteten die Vertreter der verschiedenen Ortsverbände über ihre Aktivitäten vor Ort. Die Zeitschrift sowie die Obleute stellen wichtige Multiplikatoren dar, Diskussionen anzuregen, Informationen zu vermitteln und Probleme lösen zu helfen. Der Vorstand wurde aufgefordert, weiterhin für zügigen Informationsfluß zu sorgen. So wurde es besonders begrüßt, wie der an der Tagung zeitweise teilnehmende Verbandsvorsitzende Becker berichtete, daß der Verband ein „ABC des Auslandsschulwesens" herausgeben will. Dies und die korrekte und zügige Information wie beispielsweise in der Steuerdebatte wurden von der Regionalversammlung als besonders positiv begrüßt.

Weiterhin sollen bisher wenig aktive Ortsverbände angesprochen und in die Arbeit des Regionalverbandes reintegriert werden. Des weiteren unterstützte die Regionalversammlung den Hauptvorstand darin, daß er einen AK „Interkulturelles Lernen" ins Leben gerufen hat, der die Hauptversammlung in Lübeck mit vorbereiten helfen soll. Um die Funktion des Verbandes noch deutlicher werden zu lassen, forderte die Tagung von Barcelona den Vorstand auf, Kontakte mit einer Rechtsschutzversicherung aufzunehmen. Dies soll mit dem Ziel geschehen, den Mitgliedern des Verbandes Beratung und Rechtsschutz in arbeitsrechtlichen Fragen zu gewähren. Der Verband ist durch die Summe seiner Mitglieder weitaus besser in der Lage, für seine Mitglieder einen Versicherungsschutz auszuhandeln, als dies das einzelne Mitglied könnte. Diese Leistung des Verbandes für seine aktiven Mitglieder wäre auch eine Serviceleistung mit hoher Werbewirksamkeit. Deshalb sollte dieses Anliegen unbedingt erfüllt werden, da durch die er-

folgte Beitragserhöhung der dazu notwendige finanzielle Spielraum geschaffen wurde.

Weiterhin fordert die Regionalversammlung den Vorstand auf, regelmäßig über Entwicklungen im innerdeutschen Schuldienst zu berichten. Aufgrund der rasanten Veränderungen in Deutschland müssen Kollegen im Ausland über Veränderungen in der föderalistischen Bildungslandschaft besser informiert werden. Der Vorstand sollte einen Referenten beauftragen, der die innerdeutsche Entwicklung beobachtet, Informationen sammelt und in übersichtlicher Form den Regional- und Ortsverbänden (eventuell über die Verbandszeitung) zukommen läßt.

In der Frage der „Mustersatzung für Lehrerbeiräte" wenden sich die iberischen Obleute ebenfalls an den Vorstand. Der Vorstand soll sich dafür einsetzen, daß das innerdeutsche Personalvertretungsrecht auch an deutschen Schulen im Ausland (mindestens innerhalb der EG) gelten soll. Der Verband sollte hier politisch initiativ werden, um eine Schlechterstellung deutscher Arbeitnehmer im EG-Ausland zu verhindern.

Die Gewährung von finanziellen Zuwendungen in Form der Schulbeihilfe sollte von der Gültigkeit deutschen Personalvertretungsrechts abhängig gemacht werden. In diesem Sinne unterstützte die Regionalversammlung verschiedene Lehrerbeiräte auf der iberischen Halbinsel, die ein Anhörungs- und Mitwirkungsrecht bei Personalentscheidungen in ihren jeweiligen Satzungen festschreiben wollen.

Zu einer weiteren besonders wichtigen Frage informierte der Verbandsvorsitzende Herr Becker. Er erläuterte die vorgesehene Regelung des „Steuerproblems" der vermittelten Kollegen. Das Vertragsverhältnis zwischen vermitteltem Lehrer und jeweiligem privaten Schulträger bleibt bestehen. Ein „Zuwendungs- und Leistungsbescheid" zwischen vermitteltem Lehrer und AA (ZfA) begründet ein besonderes Verhältnis zu einem innerdeutschen Dienstherrn. Außerdem verpflichtet diese vertragliche Erweiterung den vermittelten Lehrer zu noch stärkerer kulturpolitischer Arbeit im Ausland. In der sich anschließenden lebhaften Diskussion wurden folgende Fragen aufgeworfen:

- *Die vorgesehene Lösung schreibt die Benachteiligung vermittelter Lehrer gegenüber anderen, im Ausland tätigen deutschen Beamten fest.*
- *Was spricht gegen eine Übernahme von Lehrern als „Bundesbeamte auf Zeit," wie es an Bundeswehrschulen möglich ist?*
- *Warum hat der Vorstand in seinen Forderungen auf diese juristisch sauberste Lösung bisher verzichtet?*
- *Welche Rechte und Pflichten impliziert eine solche Neugestaltung des Vertragsverhältnisses für den Auslandslehrer?*
- *Durch einen Neuansatz könnte das AA den Auslandslehrer stärker auf die Ziele deutscher Kulturpolitik verpflichten und durch mehr Staatlichkeit die Verwendung von Bundesmitteln effektiver kontrollieren.*

Deshalb lehnte die Regionalversammlung die geplante neue Vertragskonstruktion ab, da sie eine unklare und unzureichende Vertragsgestaltung durch eine andere, ebenso unklare ersetzt. Anzustreben ist folgende Regelung:

Der Lehrer wird von seinem Dienstherrn (Kultusminister) beurlaubt und übt als Zeitbeamter der Bundesrepublik Deutschland seinen Dienst an einer deutschen Auslandsschule aus. Den Dienstvertrag schließt das AA mit dem Lehrer im Einvernehmen mit dem Schulverein der Auslandsschule ab. Bei Vertragsverlängerungen wird entsprechend verfahren.

Mit dieser neuen Regelung könnte der Verdacht ausgeräumt werden, daß die bestehende Schlechterstellung der Lehrer gegenüber allen anderen im Ausland tätigen Angehörigen des Öffentlichen Dienstes festgeschrieben werden soll.

In diesem Zusammenhang diskutierte die Regionalversammlung den „Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen im Ausland" und die „Stellungnahme des Vorstandes" dazu. Die Tagungsmitglieder begrüßten die Position des Vorstandes, die Anzahl der amtlich vermittelten Lehrer nicht zu reduzieren, noch eventuell zur Verfügung stehende Gelder umzuschichten. Auch die rechtliche und soziale Verbesserung der Situation der frei angeworbenen Lehrkräfte durch einen Anstellungsbonus im Inland wurde positiv aufgenommen. Die Wiederaufnahme der Kindergartenförderung sowie Aus- und Weiterbildung der Ortskräfte fanden große Zustimmung.

Das bisherige Auswahlverfahren von vermittelten Kollegen wurde kritisch analysiert.

Die Forderung nach Verbesserung des Auswahlverfahrens wurde unterstützt, doch beweisen gerade die tatsächlich am Auslandsdienstort auftretenden Probleme die besonderen Schwierigkeiten des Auslandsschuldienstes. Im Gegensatz dazu berichteten Kollegen, daß die Kenntnis der Landessprache bei Auswahlverfahren mehrfach ignoriert wurde.

In diesem Zusammenhang wies die Regionalversammlung das „Papier zum Rahmenstatut" zurück, da es eine weitere Lehrergruppe („frei angeworbene Lehrer") an Auslandsschulen de jure einführen und festschreiben will. Generell sollte es nur zwei Lehrergruppen, – Vermittelte und Ortskräfte – an Deutschen Auslandsschulen geben.

Unter dem letzten Punkt „Verschiedenes" wurden einzelne Probleme der Ortsverbände diskutiert. Der bisherige Regionalvorstand legte einen Rechenschafts- und Kassenbericht vor, für den er anschließend Entlastung erhielt. Für die vierjährige, engagierte Arbeit wurde Harald Rüdig und Jolande Siart herzlich gedankt.

Der Obmann der DS Santa Cruz de Tenerife, Waldemar Gries, wurde einstimmig für zwei Jahre in das Amt des Vorsitzenden der Regionalgruppe Spanien/Portugal gewählt.

Mit dieser Wahl und der Forderung, trotz der Veränderungen in Osteuropa keine Mittel für Spanien/Portugal abzuziehen, gingen zwei intensive, arbeitsreiche Tage in Barcelona zu Ende. *Waldemar Gries*

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Am 20. Oktober 1990 trafen sich wieder ca. 30 ehemalige Auslandslehrer zum Treffen der Regionalgruppe in Detmold. Der angekündigte Bericht über eine nicht alltägliche Reise nach China von Frau Dörte Mühr aus Bremen erfüllte alle Erwartungen. Wir sagen ihr an dieser Stelle noch einmal ein herzliches Dankeschön. – Das abschließende gemütliche Beisammensein bot dann wieder Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erinnerungen. Der Weg nach Detmold hatte sich wieder einmal gelohnt.

Nun zur Ankündigung des Frühjahrstreffens 1991. Auch da dürfte sich der weiteste Weg lohnen: Wir bleiben in China. Der Kollege J. Freund aus Paderborn, der von 1986 bis 1990 als DAAD Lektor in Peking tätig war, wird uns in Wort und Bild berichten. Auf seine Schilderungen über die Arbeit an einer fremdsprachigen Hochschule, sowie die damit verbundenen privaten Lebensbedingungen (er wohnte mit seiner Familie zwei Jahre auf dem Hochschulgelände) in einem so fremdartigen Land wie China dürfen wir gespannt sein. Wir werden auch einen gewissen Einblick in die Arbeit der Deutschen Schule Peking erhalten. Diesmal jedoch von der Seite der Elternschaft, da der Kollege Freund aktiv im Schulvorstand mitgewirkt hat. (Siehe auch Bericht S. 43f)

Alle interessierten Kolleginnen und Kollegen mit ihren Angehörigen und Freunden sind herzlich eingeladen. Das Treffen findet statt am 27. April 1991 in der VHS Detmold, Krumme Straße 20 (Hintereingang). Beginn ist gegen 16.30 Uhr. Wir bitten um unverbindliche Voranmeldung bei: Christian Kanne, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg, Tel.: (05234) 2957 o. 5904.

Christian Kanne

Der Auslandslehrer im Spiegel der Limericks

Thema: Fröhliche Eiszeit

Auf Grönland zahlt der Kulturattaché
für einen Iglu mit Balkon und Außen-WC
nahe der Begegnungsschule
weit außerhalb von Thule
den Mietzuschuß gleich aus dem Portmonnaie.

Thema: Der polyglotte Auslandslehrer

In Athen hofft Lehrer K. aus Toronto
beim Shopping auf deutsches Skonto.
Er denkt sich: „Ich tu'so,
als wär's hier so Ouzo
und zahl von Giroskonto!" *(Herbert Michel)*

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Dieter Wunder, Vorsitzender

An die
Mitglieder des Auswärtigen
Ausschusses des Deutschen Bundestages

12. Juli 1990

Sehr geehrte Damen und Herren,

für das Haushaltsjahr 1991 sollen die Stellen für vermittelte Auslandslehrer um 45 gekürzt werden. Die GEW erhebt gegen diese Absicht schwere Bedenken und bittet Sie, Ihre Entscheidung zurückzunehmen. Darüber hinaus schlagen wir vor, für die Jahre 1992 bis 1995 die Stellenzahl jährlich um mindestens 50 zu erhöhen.

Wir halten eine solche Stellenvermehrung für vermittelte Auslandslehrer aus grundsätzlichen Überlegungen zur auswärtigen Kulturpolitik für unerläßlich.

Insgesamt ist derzeit festzustellen, daß das Interesse an der deutschen Sprache, an deutscher Kultur und Bildung zunimmt. Ich verweise insbesondere auf Mittel- und Osteuropa. Nach dem Ende des Kalten Krieges stellen sich für die Politik des neuen Deutschlands völlig neue Aufgaben. Auswärtige Kulturpolitik kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, daß Ängste vor einem wirtschaftlich und politisch starken Deutschland abgebaut werden und Vertrauen zwischen Deutschland, seinen Nachbarn und den Völkern entsteht. Grundsätzlich ist daher für auswärtige Kulturpolitik jetzt ein expansiver Kurs angesagt.

Die derzeitigen Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Auslandslehrern gefährden allerdings den Auftrag der auswärtigen Kulturpolitik. Die meisten Auslandsschulen werden kaum in der Lage sein, Sparmaßnahmen kurzfristig durch eigene Maßnahmen zu begegnen. Die Kürzungen von 1989 führten bekanntlich zur Senkung der Gehälter von Ortskräften, zum Streichen von Stipendien für Schüler. Die Folgen machen sich an vielen Stellen bemerkbar. Ich verweise etwa darauf, daß Ortskräfte an deutschen Schulen in Lateinamerika inzwischen vielfach einen Zweitjob brauchen, um überleben zu können.

Unser Verdacht geht dahin, daß die Politiker der Bundesrepublik bewußt darauf setzen, daß nichtbesetzte Stellen mit frei angeworbenen arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrern besetzt werden. Dies wäre ein unsoziales Kalkül. Diese Kolleginnen und Kollegen werden weder ausreichend besoldet noch sind sie sozial abgesichert; nach ihrer Rückkehr haben sie also nur Anspruch auf Sozialhilfe.

Überdies wird es von Jahr zu Jahr angesichts des sich verändernden Lehrerarbeitsmarktes in der Bundesrepublik schwieriger werden, qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für Auslandsschulen zu gewinnen. Gymnasiallehrer mit naturwissenschaftlichen Fächern sind inzwischen wieder „Mangelware".

Die GEW befürchtet, daß die Sparmaßnahmen letztlich dazu beitragen werden, die Qualität der Auslandsschulen und damit auch ihr Ansehen zu vermindern. Die Ziele auswärtiger Kulturpolitik sind gefährdet.

Ich bitte daher noch einmal sehr eindringlich: Sorgen Sie dafür, daß die Sparmaßnahmen in der auswärtigen Kulturpolitik beendet werden. Sorgen Sie dafür, daß die Zahl der vermittelten Auslandslehrer gesteigert werden kann.

Mit freundlichen Grüßen

Dieter Wunder

im Ort
bundesweit
weltweit
Umzüge Peter Ganatz
Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergestellung
Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 26700

Gruppe der frei angeworbenen Lehrkräfte
an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt

Mexiko-Stadt, den 15. 10. 1990

An die
Fraktionen des deutschen Bundestages

Bezug: 199. Plenarsitzung des deutschen Bundestages am 7. März 1990
Betrifft: Soziale Situation der frei angeworbenen Lehrkräfte im Auslandsschulwesen

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit Freude und Genugtuung haben wir zur Kenntnis genommen, daß in der letzten Zeit sowohl die Interessenverbände als auch die politischen Institutionen auf die untragbare soziale Situation der frei vermittelten Lehrkräfte im deutschen Auslandsschulwesen aufmerksam wurden und sich für deren Verbesserung einsetzten. Als Ergebnis dieser Entwicklung kann man wohl die 199. Plenarsitzung des deutschen Bundestages ansehen, in der sich alle Fraktionen darüber einig waren, daß unsere finanzielle und soziale Lage unzumutbar ist und eine grundlegende Verbesserung herbeigeführt werden muß.

Wir zitieren aus dem Protokoll, abgedruckt in „Der deutsche Lehrer im Ausland" 3/90, S. 107-113:

„Je nach Definition gibt es fünf bis sechs unterschiedliche Gruppen von Lehrkräften an deutschen Auslandsschulen und im ausländischen Schulwesen mit unterschiedlichem Beschäftigungsstatus, mit extrem unterschiedlicher Besoldung und mit sehr verschiedener sozialer Absicherung, die in manchen Fällen sogar völlig fehlt. In Deutschland würden die Entrüstungsschreie nicht verstummen, wenn für genau die gleiche Arbeit einmal Gehälter von 12000 DM im Monat, einmal solche von 2500 DM, einmal nur 500 DM bis 700 DM oder gar noch weniger gezahlt werden.

(Sehr richtig! bei der SPD)

Die sogenannten frei angeworbenen Lehrkräfte sind entweder nur nach dem äußerst dürftigen Leistungsniveau des Gastlandes oder überhaupt nicht sozialversichert.
. . . diese extreme Unterschiedlichkeit kann nicht so bleiben."
(Dr. Pohlmeier, CDU)

„Im Kapitel ‚gegenwärtige Probleme' des Berichts der Bundesregierung wird auf die hohe Fluktuation sowohl bei den amtlichen als auch bei den örtlichen Lehrkräften verwiesen. Das zeigt, daß die sozialen Bedingungen unbedingt verbessert werden müssen. Die unterschiedliche Bezahlung von Beamten und Ortskräften, die heute schon mehrmals erwähnt wurde, kann nicht weiter hingenommen werden."
(Frau Kottwitz, Grüne)

„Die Bundesregierung betrachtet die mit dem Entschließungsantrag gegebene Leitlinie aber als willkommene Ermutigung für die Lösung der anstehenden Aufgaben. Hierzu gehört vor allem . . . die Verbesserung der finanziellen Lage und sozialen Absicherung derjenigen deutschen Lehrkräfte, die an deutschen Auslandsschulen bzw. in ausländischen Schulsystemen als sogenannte frei angeworbene Lehrkräfte tätig sind."
(Staatsminister Schäfer, Auswärtiges Amt)

Nun erfahren wir mit großer Befremdung, daß die Beschlußempfehlung, die einstimmig angenommen wurde, auf unabsehbare Zeit nicht umgesetzt werden soll. Begründet wird dies nach unseren Informationen mit den finanziellen Belastungen, die durch die Vereinigung entstanden und entstehen.

Nun fragen wir uns, wieso von einem Etat von 300000000 DM nicht einige Millionen zur Verfügung gestellt werden können, um unsere finanzielle Lage und soziale Absicherung zu verbessern, wieso wir, die teilweise seit Jahren als „Botschafter der Begegnung" und „Rückgrat der Auslandsschulen" „hinter dem warmen Ofen" hervorgekommen sind (Frau Dr. Hamm-Brücher, FDP) und wie die verbeamteten Kollegen den „wichtigsten Teilbereich der auswärtigen Kulturpolitik . . . in der Welt fördern" die Leidtragenden der Vereinigung sein sollen: Für 1434 entsandte Lehrer stellt die Bundesregierung 198000000 DM zur Verfügung; die Bürger der ehemaligen DDR kommen in den Genuß des sozialen Netzes der ehemaligen Bundesrepublik; wir – einige Hundert frei vermittelte Lehrer, die oft seit Jahren für ein äußerst geringes Gehalt die Interessen deutscher Kulturpolitik im Ausland vertreten – gelten dagegen offenbar als Bürger dritter Klasse, die von den Leistungen des Sozialstaates ausgeschlossen bleiben sollen und für eine minimale Besoldung die gleiche Arbeit leisten müssen wie gut bezahlte und abgesicherte Beamte.

Wir wollen Ihnen nochmals die Situation frei angeworbener Lehrkräfte verdeutlichen:

- Das Einkommen beträgt bei gleicher Qualifikation und gleicher Arbeit etwa ein Sechstel bis ein Viertel des eines Beamten (nämlich ca. 2300 DM).
- Der Auslandsaufenthalt führt automatisch zum Verlust jeglicher Ansprüche auf Arbeitslosengeld bzw. -hilfe (bei zweijähriger Lehrtätigkeit).

- Der Auslandsaufenthalt zählt nicht für die Rentenversicherung.
- Wir sind aus jeder deutschen Krankenkasse ausgeschlossen, sind also bei einem Heimaturlaub in Deutschland oder bei Rückkehr nicht krankenversichert (anders als jeder Ausländer können wir noch nicht einmal eine Reiseversicherung in Deutschland kaufen).

Diese empörende soziale Ungerechtigkeit, die nur noch vergleichbar ist mit den Verhältnissen vor Bismarcks Sozialgesetzgebung, wird sich zwangsläufig sehr negativ auf die Personalsituation in den deutschen Auslandsschulen auswirken. Die langsam einsetzende Einstellung von bisher arbeitslosen Kollegen in den deutschen Schuldienst und die Kürzung bzw. Umverteilung von Beamtenstellen im Auslandsschuldienst werden in kürzester Zeit zu einem Personalengpaß an den Auslandsschulen führen, da sowohl die Bezahlung als auch die soziale Absicherung von frei vermittelten Kollegen alles andere als einen Anreiz darstellen, für mehrere Jahre (wie es ja gewünscht wird) ins Ausland zu gehen – da bleibt man lieber „hinter dem warmen Ofen" und wartet auf seine Einstellung. Weiterhin werden sich die Kollegen, die einen Zweijahresvertrag unterschrieben haben, sehr gründlich überlegen, ob sie um weitere zwei Jahre verlängern. Die finanzielle Situation hält bereits jetzt viele Kollegen davon ab, die geplante Verlängerung zu realisieren.

Diese absehbare Entwicklung steht dem Konzept der Bundesregierung, das Auslandsschulwesen „als Keimzelle internationaler Partnerschaft und Verständigung" zu fördern, diametral entgegen.

Wir bitten Sie daher dringend, sich dafür einzusetzen, daß sich unsere finanzielle Lage und soziale Situation in nächster Zeit entscheidend verbessert! In Erwartung Ihrer baldigen Antwort verbleiben wir

mit freundlichen Grüßen

gez.: S. Hardt

(Für die Gruppe der frei angeworbenen Lehrer an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt)

Colegio Alemán Alexander von Humboldt, A. C.

Der Direktor

México, D.F., den 15. 10. 1990

Sehr geehrte Damen und Herren,

den Ausführungen der Sprecher der Gruppe der frei angeworbenen Lehrkräfte, die an der Deutschen Schule Mexiko-Stadt tätig sind, schließe ich mich voll an. Seit Jahren leisten sie einen Großteil der hier anfallenden Arbeit; ohne sie gäbe es weder einen anspruchsvollen Unterricht in deutscher Sprache in allen Klassen noch ein Abitur.

Ihre Zahl (rund 30!) spricht für sich selbst. Ihre Qualität steht außer Frage, da ich sie persönlich nach einem strengen Ausleseverfahren aussuche. Daß diese Gruppe trotz der offensichtlichen Benachteiligung, die im einzelnen in dem Brief an die Fraktionen des Deutschen Bundestages geschildert werden, bisher keinerlei Anlaß für Klagen gegeben hat, spricht für ihr Verantwortungsgefühl. Sie sind eben wirklich Botschafter der deutschen Kultur in einem fremden Land.

Nach Gesprächen mit Abgeordneten des Deutschen Bundestages und nach Einsichtnahme in das Protokoll der 199. Plenarsitzung des Deutschen Bundestages hegte ich die Hoffnung, daß die in der Tat unhaltbaren Zustände insbesondere auf dem Gebiet der sozialen Absicherung bald beseitigt werden würden. Meine Enttäuschung darüber, daß dies wieder auf die lange Bank geschoben wird, ist ebenso groß wie die der Betroffenen. Ich fürchte, daß die starke Fluktuation, die die Unterrichtsarbeit jetzt schon erheblich beeinträchtigt, in Zukunft noch zunehmen wird und daß es noch schwieriger werden wird, junge Kollegen für Mexiko zu gewinnen.

Ich bitte daher alle Fraktionen des Deutschen Bundestages dringend darum, der Frage des finanziellen und sozialen Status der frei Angeworbenen trotz aller Probleme, die die deutsche Einigung aufwirft, die Aufmerksamkeit nicht zu versagen. Denn daß man nach dem Zusammenschluß der beiden Teile Deutschlands noch mehr als bisher von uns erwarten wird, steht für mich fest. Das gilt auch und gerade für den kulturellen Bereich.

Mit freundlichen Grüßen

gez.: Dr. Fabry, OStD

Wolfgang D. Kleine
Obmann der DHPS Windhoek

Windhoek 9000
S.W.A. – Namibia

5. Nov. 1990

An den
Verband deutscher Auslandslehrer

Verbandszeitung Nr. 3/90, Seite 112 oben
Abdruck des Protokolls der Bundestagssitzung vom 7. März 1990

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Als Obmann des Verbands an der DHPS Windhoek muß ich im Namen und Interesse ***aller*** Kollegen die Aussage der Abgeordneten Kottwitz (Die Grünen) über nationalsozialistische Gesinnung mancher Lehrer hier auf das schärfste zurückweisen.
Leider taucht diese pauschale und durch nichts bewiesene Behauptung seit einigen Jahren immer wieder in entsprechenden Publikationen und Stellungnahmen auf.
Über die Ursache und den Urheber dieser Behauptung bestehen an der DHPS ganz konkrete Vermutungen.

Mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Kleine

Gewünscht: Hochaktuelles und Leserbriefe

Ergebnis der Umfrage zu Inhalt und Gestalt der Verbandszeitschrift

Die Resonanz auf unsere Umfrage in Heft 3/90 hielt sich zwar in Grenzen, es ist aber doch soviel an Rücklauf der grünen Umfrageformulare zu verzeichnen, daß von einem repräsentativen Ergebnis gesprochen werden kann. Allen Einsendern danken wir sehr herzlich für ihre Mitarbeit!

16% der Antworten bestätigen zunächst die Linie der Zeitschrift, indem sie grundsätzlich ankreuzen: Die Zeitschrift soll so bleiben, wie sie ist. Das bedeutet jedoch nicht, daß die 84% der Beantworter, die diese erste Frage nicht ankreuzten, mit der Zeitschrift, so wie sie sich über Jahrzehnte entwickelt hat, nicht zufrieden gewesen wären; in den Beantwortungen der folgenden Fragen wurde dies deutlich; die inhaltlichen Aspekte wurden weitgehend bestätigt, auch die Rubriken, es wurden jedoch, und das war der Sinn unserer Umfrage, deutlich Akzente innerhalb des Spektrums von Rubriken und Themen gesetzt.

Die folgenden **Schwerpunkte** wurden gewünscht:

Hochaktuelles – Neues	21%
Regionalinformation	16%
Diskussionen verbandspolitischer und didaktischer Streitfragen	15%
Deutsch als Fremdsprache	12%
Verbandsnachrichten	11%
Feuilleton	9%
Büchertisch	8%
Didaktik	4%
Deutsch als Fachsprache	3%
Bundesrepublik	1%

Damit wird eine langjährig gewachsene Linie der Zeitschrift bestätigt, die über **Hochaktuelles** informiert, d. h. standespolitische Themen, Entwicklungen im Auslandsschulwesen, auch durchaus über Brisantes wie in

den letzten Nummern der Zeitschrift die Besteuerungsfrage, Stellenkürzungsvorschläge, das Protokoll der Plenarsitzung des Bundestages zum Auslandschulwesen u. a.

Berichte aus den **Regionalbereichen** des deutschen Auslandsschulwesens werden auch weiter einen großen Raum einnehmen in unserer Zeitschrift, im Augenblick spielt (auch als Vorbereitung der 20. Hauptversammlung 1991 in Lübeck) Europa eine dominierende Rolle in unserer Berichterstattung. Es soll darüber aber selbstverständlich „die übrige Welt" nicht vergessen werden.

Wichtig sind in diesem Heftschwerpunkt die Beiträge unserer Kollegen vor Ort; hierbei zeigt sich, von Europa mal abgesehen, eine starke Tendenz zu Berichten aus Lateinamerika, was sicher in der großen Anzahl der Auslandsschulen dort begründet ist, allen Kolleginnen und Kollegen in Lateinamerika sei Dank für die regen Zuschriften. Um Beteiligung an Darstellungen der Regionalbereiche werden jedoch auch sehr herzlich Kolleginnen und Kollegen gebeten aus Afrika und Asien, den USA und Australien; „weiße Flecken" des Auslandsschulwesens möchten wir mit Farbe füllen. Und bitte nicht vergessen: Auch Fotos sind hochwillkommen.

Deutsch als Fremdsprache wird nach wie vor ein Schwerpunkt in unserer Zeitschrift sein, während **Deutsch als Fachsprache** wohl erst seine Dringlichkeit erhalten wird, wenn die Duale Bildung stärker im Auslandsschulwesen verankert sein wird; Tendenzen dazu zeichnen sich auch in Überlegungen der KMK ab.

Daß **Büchertisch** und **Feuilleton** recht häufig als Schwerpunkte angegeben werden, bedeutet, daß in diesen Rubriken, besonders im Feuilleton, ein „Nachholbedarf" besteht; wir werden dem entsprechen.

Wir fragten auch nach zusätzlichen Rubriken; die wenigen Vorschläge zeigen, daß die Zeitschrift offenbar Wesentliches abdeckt, trotzdem sollen Anregungen aufgegriffen werden, z. B. über den Erfolg und Mißerfolg in der „Begegnung" der Begegnungsschulen zu berichten, wir bitten um Beiträge. Auch soll eine weitere Anregung verfolgt werden, Auslandslehrer als Zeitzeugen zu Worte kommen zu lassen, wie es in den Heften sporadisch immer wieder geschah. Dürfen wir die „älteren" Kolleginnen und Kollegen bitten, sich als Zeitzeugen zu melden!

Worauf soll im Vergleich zum Bisherigen in den verschiedenen Rubriken mehr Wert gelegt werden?

Leserbriefe	30%
Interviews	20%
Aktuelle Reportagen	20%
Stellungennahmen des Verbandes	13%
Photo-Layout	9%
Schülerbeiträge	4%
Eltern- und Schulvereinsbeiträge	4%

Wir verstehen den Wunsch, mehr **Leserbriefe** in unserer Zeitschrift veröffentlicht zu sehen, das sind die aktuellen Stimmen der Kollegen; wir können aber versichern, daß auch wie bisher schon möglichst alle Briefe an den Vorstand, die auch zur Veröffentlichung gedacht sind, berücksichtigt werden. Es waren jedoch leider in der Vergangenheit nicht sehr viele; darum unsere dringende Bitte an alle Kolleginnen und Kollegen: Kommen Sie Ihrem eigenen Wunsch nach, mehr Leserbriefe lesen zu wollen, schreiben Sie uns!

Interviews und **Aktuelle Reportagen** sind in der Tat selten in unserer Zeitschrift, allerdings zählen wir z.B. Berichte über Sozialprojekte unter die Bezeichnung: Aktuelle Reportage, und da hat sich doch einiges im Laufe der Zeit in unsern Heften dargestellt. Interviews müssen in Zukunft hinzukommen. Da der Vorstand, und darin auch der Schriftleiter neben ihrem Lehrerberuf ehrenamtlich arbeiten, sind zeit- und reiseaufwendige Interviews nicht „so leicht" zu bekommen, aber wir werden es versuchen. Auch hier sind Kolleginnen und Kollegen vor Ort aufgerufen: Interviewen Sie ruhig mal den Bürgermeister von Guatemala City, was er von der importierten deutschen Pädagogik, und den Erzbischof von Lima, was er von der Koedukation hält. Und bitten Sie auch mal Ihre Schüler, die Eltern Ihrer Schule und den Schulverein, sich zu äußern zu dem Schulgeschehen, das sie so sehr schätzen; Sie Aktive „draußen" sind viel näher am Ball als wir in der novemberlich tristen Heimat.

Unsere Linie, in der Zeitschrift **breit gestreute kürzere** Artikel zu bringen, bisweilen durchbrochen durch fachwissenschaftliche Dispute, wird überwiegend durch die Umfrage bestätigt:

Breit gestreute kürzere Beiträge	65%
Fachwissenschaftliche lange und gründliche Artikel	19%
Längere Beiträge	16%

Zur **verbandspolitischen Information** haben sich ebenfalls Bereiche in der Umfrage in ihrer Dringlichkeit abgezeichnet, wie sie der Vorstand ähnlich sieht und in der Zeitschrift verwirklichen möchte, wo er aber vielfach auf „Zulieferung" offizieller Stellen angewiesen ist:

KMK und ZfA Informationen	24%
Standespolitische Entscheidungen	23%
Vermittlungsgeschehen	16%
Steuer- und Rechtsfragen	14%
Stellung des Auslandslehrers zu versch. Gremien	14%
Pressestimmen	7%
Regionalgruppenarbeit	2%

Informationen der **KMK, ZfA,** auch über **Vermittlungsgeschehen,** wie allgemein man auch diesen Begriff wählen mag, sollen in Zukunft im verstärktem Maße erbeten werden, so dem nicht behördenrechtliche Einwände entgegenstehen. Unsere Zeitschrift kann nicht offizielles Sprachorgan einer bestimmten Behörde sein, aber wir werden selbstverständlich, so intensiv wie möglich, Äußerungen der Behörden sammeln, wir verstehen auch, daß es hier um hautnahe Belange der Kolleginnen und Kollegen draußen und in der Heimat geht. Vieles wird sicher in sogenannte standespolitische Informationen einfließen, denn der Kontakt zwischen dem Vorstand und den zuständigen Behörden ist permanent.

Erstaunt hat etwas die geringe „Nachfrage" nach Regionalgruppengeschehen; wir verweisen besonders auf die intensive Arbeit der Gruppe Iberische Halbinsel (Protokoll auf Seite 12) oder auf die italienische Gruppe und auf die vielen „kleinen" Gruppen, meinen auch, daß diese Gruppen in der Zeitschrift ihr Sprachrohr haben müssen, wenn der „Regionalaspekt" auch der Grund für die etwas stiefmütterliche Beachtung in der Umfrage sein mag. Der VdLiCh sei gebeten, „Chilenisches" beizutragen, und auch die exotische Ortsgruppe Peking ist gefordert.

Zur Umfrage „unter dem Strich", die eigentlich zunächst launig gemeint war: Der Auslandslehrer im Spiegel der **Limericks:**

Ja	68%
Nein	32%

Wir respektieren die starke Gruppe der Mahner: Lieber nicht! Man könnte ins Seichte abgleiten! Das nehmen wir sehr ernst. Es zeigt sich aber an der großen Zustimmung, daß „Auflockerung" auch durch Limericks durchaus gewünscht wird. Es soll kein „Witzblatt" aus unserer Zeitschrift werden, aber in Lücken zwischen den Texten, die durch den Umbruch entstehen können, möchten wir kleine Glossen und eben auch ab und zu Limericks unterbringen, die selbstverständlich etwas mit dem Auslandsschulwesen zu tun haben sollen. In diesem Zusammenhang war es bemerkenswert, daß mancher Kollege uns Limericks schickte, nachdem Gerd Hütlein damit angefangen hatte in einer Buchbesprechung. Und wir dürfen alle, die durch diese „poetische Sprache" etwas zum Auslandsschulwesen sagen können, bitten, dies zu tun – ab und an.

Heinz Weischer

Kandidatenvorschläge – Kandidatenvorschläge – Kandidatenvorschläge

für die Wahl des neuen Vorstandes anläßlich der Mitgliederversammlung in Lübeck, 30. Juli bis 3. August

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, zu Ihrer Information sei §6 „Wahl des Vorstandes" unserer Wahl- und Geschäftsordnung abgedruckt. Bitte beachten Sie, daß der letzte Termin für den Eingang von Kandidatenvorschlägen der 1. März 1991 ist.

§ 6 Wahl des Vorstandes

1. Kandidatenvorschläge sind so rechtzeitig einzureichen, daß sie in der letzten Ausgabe der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung in der Kandidatenliste bekanntgegeben werden können. Liegt nur eine Bewerbung für ein Amt vor und kann der Bewerber seine Kandidatur nicht aufrechterhalten, wird die Kandidatenliste für dieses Amt erst durch den Wahlleiter geschlossen.

2. Zur Aufnahme in die Kandidatenliste muß die Einwilligung in die Kandidatur vorliegen.

3. Der Wahlausschuß für die Vorstandswahl besteht aus drei Mitgliedern.

4. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister werden von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt. Die Referenten werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen.

5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröf-

fentlichten Wahlschein, der die Kandidatenliste enthält, kreuzen die von ihnen gewählten Kandidaten an und senden ihn in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und mit der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann. Dieser überzeugt sich von der Unversehrtheit des Umschlags, öffnet ihn, entnimmt daraus den unbeschrifteten Umschlag mit dem Wahlschein und wirft ihn beim Wahlvorgang in die Urne.

6. Eine Anfechtung der Wahl des Vorstandes ist nur während der Mitgliederversammlung möglich. Über die Wahlanfechtung entscheidet die Mitgliederversammlung.

Hinweis: Herr Hans-Georg Becker, Vorsitzender und Frau Ingrid Bosert, Geschäftsführerin, stellen sich **nicht** für eine Wiederwahl zur Verfügung.

Anträge an die Hauptversammlung

Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie ersparen dem Vorstand viel Schreib- und Formulierungsarbeit, wenn Sie Ihre Anträge (und wir hoffen auf zahlreiche) in der Form einreichen, die ihre Vervielfältigung und den Vorabdruck ohne Nachfragen ermöglicht. (Termin: 1. März 1991)

Beispiel:

ANTRAGSTELLER: Gottlieb Müller (Verbandsmitglied)
oder: Regionalgruppe Italien
oder: Ortsgruppe Santa Cruz de la Sierra

BETRIFFT: Zweitvermittlung von Realschullehrern

TEXT: Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen (= Adressat für den Antrag) dafür ein, daß ...
...

BEGRÜNDUNG: Der ...

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

BERG, Bernd, StR, DS Washington
BÖHRER, Gerhard, OStR, DS Nairobi
ESSER, Wolfgang, OStR, DS Alman Lisesi, Istanbul
GIERHARDT, Horst, StR, 4030 Ratingen 6, Bahnhofstr. 106
GLOMBITZA, Felix, OStR, DS Lagos
GLOYER, Gerfried, StR, DS Barranquilla, Kolumbien
HADRASCHEK, Stephan, StR, 1000 Berlin 65, Guineastr. 32
HEIDLER, Tassilo, RL, DS Guatemala
HERRMANN, Norbert, L, 8750 Aschaffenburg, Goldbacher Str. 13
HOMBERGER, Albrecht, StR, DS Addis Abeba
JACOBS, Hans Jürgen, L, DS Mexiko-Stadt
JENSS, Hans Detlef, StR, DS Lagos
KÖNIG, Monika, L, Colegio Humboldt, Sao Paulo,
KUTSCHER, Andrea, GHSL, DS Nairobi
LACHMANN, Elke, L, DS Peking
MEYER, Bernd, StR, DS Addis Abeba
PINCEMIN, Richard, StR, DS Washington
ROTTMANN, Peter, StR, 7400 Tübingen, Hubertstr. 10
SAUVANT, Friedrich Karl, OStR, DS Lagos
SCHÄFER, Günther, RL, DS Dublin, Irland
ULMER, Dr. Heino, HS-L, DS Mexiko-Stadt
UNTERSTAB, Dieter, RL, DS Lagos
ZAPP, Dr. Hans-Christian, StR, DS Addis Abeba

Anschriftenänderungen

BECOURS, Jürgen, 2725 Kirchwaldsede, Am Osterfelde 120 c/o Henke
BEINTMANN, Rudolf, 4800 Bielefeld 13, Grenzweg 44
BIEDERMANN, Dr. Walter, 6082 Mörfelden-Walldorf, Zaunkönigweg 11

BIENERT, Klaus, DS Barcelona
BLUM-WABRA, Ilse, Marktredwitz, Kreuzstr. 22
BIRKENSTOCK, Klaus, 5600 Wuppertal-Vohwinkel, Am Halbenweg 12
CARSTENS, Volker, 7400 Tübingen, Wilhelmstr. 14
DIERKS, Enno, 2301 Felde, Ortsteil Resenis, Am See
DÖRLE, Annegret, 7587 Rheinmünster, Simonsbühnde 10
DÖRSAM, Dieter, F-75007 Paris, 56, rue de Verneuil D
DORSTER, Alfred, Pädag. Zentrum, Außenstelle Lima, Casilla 18-1053, Lima 18, Peru
GERHARDT, Hartmut, 7300 Esslingen, Böllatweg 13
HEIN, Detlef, DS Mexiko-Stadt
HILDEL, Heinz, 8209 Stephanskirchen, Hermann-Löns-Str. 4a (Australien)
HOFMANN, Gerlinde, 3500 Kassel, Uhlenhorststr. 23/3
KASPAR, Heinz-Friedrich, 5560 Wittlich, Schloßstr. 48
KOCH, Jürgen, DS Sydney
KÖLLE, Dr. Martin, 6900 Heidelberg, Leyergasse 5 (ab 1.7.91)
LAPP, Eberhardt, 4990 Lübecke, Am Hollensiek 8
LIEBEL, Günther, 6750 Kaiserslautern 31, Poststelle Dausenberg postlagernd (Dänemark)
MANGOS, Stefan, 7923 Königsbronn-Zang, Uhlandstr. 61 b. Kneer (Nigeria, Bong Range)
MANN, Ingeborg geb. Kluge, 7500 Karlsruhe 1, Weinbrennerstr. 13
MEYER, Hans Günther, 6229 Walluf, Fliederstr. 55 D
MOHRY, Benno, 5600 Wuppertal-Vohwinkel, Kirchhofstr. 91
MORGENSTERN, Jürgen St., 8207 Bad Endorf, Höhenweg 4
PANWITZ, Wolfgang, 2000 Hamburg 65, Saseler Chaussee 238
PICKEL, Heinrich, 5470 Andernach, Rampenstr. 24 (Barcelona)
PIEHL, Reinhard, 2870 Delmenhorst, Töpferweg 13
PRANGE, Wilhelm, Shape-Schule, Belgien
RAITH, Georg, 7850 Lörrach 3, Theodor-Heuss-Str. 25
RALL, Werner, 7486 Scheer 1, Uhlandstr. 14R
RIEGEL, Hermann, Miami 1846, Montevideo, Uruguay
ROSCH, Werner, Colegio Alemán Plantel Norte, Apartado Postal No. 29, 53120 Lomas Verdes, Estado de Mexico (für alle Kollegen der DS Mexico, die in die „Nordschule" gekommen sind).
RUHL, Herbert, 5, chemin du Prunier, CH-1218 Grand-Saconnex, Genève
SAUTER, Günter, 7114 Pfedelbach, Brahmsstr. 9
SARGES, Dr. Heidrun, 6330 Wetzlar 22, Am Rabenbaum 20
SCHMID, Gerhard, 7000 Stuttgart 60, Riedlingerstr. 7
SCHWEMMLER, Dr. Reinhard, 2000 Hamburg, Ohkamp 15
SPIEGEL, Rudolf, 5000 Köln 40, Wienerweg 8
STARKENBERG, Klaus, GSIS Hongkong
VOGT, Adalbert, 7070 Schwäbisch Gmünd, Karl-Lüllig-Str. 36
WAGNER, Jürgen, 4670 Lünen, Buchenweg 19
WALTER, Friedrich, 7303 Neuhausen, Fliederweg 32/1
WEHRLE, Dr. Holger, 7507 Pfinztal-Sö., Leutzenhelderstr. 15
WESTERHOFF, Johann, 5000 Köln 50, Brüder-Grimm-Str. 5

Neue Obleute der VdLiA
siehe Grüne Blätter S. 31f

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Baier, Wolfgang, Rieke Reech 59, 2251 Finkhaushallig/Husum
Birke, Bruno, Am Sattelgut 22, 4630 Bochum 5
Fabry, Dr. Philipp, Benjamin Hill 43, Col. Hipódromo de la Condesa, Mex-06170 Mexico D.F., Mexiko
Freund, Josef, Tudorfer Str. 30, 4799 Borchen
Gries, Waldemar, C.T. Martin Bencomo 21, E-38004 Santa Cruz de Tenerife, Spanien
Kanne, Christian, Bärenkamp 17, 4934 Horn-Bad Meinberg
Knödler, Dr. Otto, c/o Postfach 1500 (DS Peking) 5300 Bonn 1
Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
Michel, Herbert, Hutweide 15, 8520 Buckenhof
Niebling, Friedrich, Knüllstr. 5, 5430 Bad Hersfeld 1
Peege, Dr. Joachim, Saarstr. 21, 6500 Mainz
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 2304 Stein bei Kiel
Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz

Interkulturelle Pädagogik

Neue Kraft für den Baum der Begegnung?

Günter Diehl, der in seinem viel diskutierten Beitrag das Bild[1] eingeführt hat vom schwachen Bäumchen der Begegnungsschule, das trotz intensivster Pflege keine respektablen Früchte trägt, empfiehlt als nachsichtiger Gärtner letztlich nicht die Axt, sondern die Gießkanne: „Die Begegnungsschule wird weiter leben können, wenn sie in sinnvoller und vernünftiger Art betrieben wird."[2]
Auch andere haben diesen Baum im Garten des Auslandsschulwesens umschritten und mit kritischen Augen den Ertrag begutachtet und danach zu entscheiden versucht, ob es sich um einen Nutzbaum oder um ein teueres Ziergehölz handelt. Nicht immer wurde dabei jedoch beachtet, was jeder Gärtner weiß: alle Pflege erweist sich auf kargem Boden als vergebliche Mühe. Müssen also nicht – um die metaphorischen Gartengefilde zumindest vorläufig einmal zu verlassen – die ***allgemeinen kulturellen Rahmenbedingungen*** *des Konzepts der Begegnungsschule gründlich analysiert werden, um seine Relevanz beurteilen zu können?*

Begegnungsschule und Kosten-Nutzen-Analyse

G. Diehl hat meines Erachtens zu Recht darauf verwiesen, daß zu den Rahmenbedingungen, unter denen das Zauberwort Begegnungsschule seine magische Wirkung entfalten konnte, jene psychische Verfassung der Nachkriegszeit gehörte, die nahelegte, daß die Bundesrepublik sich darbiete als ein anderes, geläutertes und der ‚Begegnung' wertes Deutschland, das nach dem Exzeß nationalistischer Selbstverblendung nun auch selbst bereit war zur Öffnung, zur Aufnahme des Fremden, zur Begegnung eben. Dies war und ist ein idealistischer Ansatz, der auch heute noch Schwungkraft verleihen kann demjenigen, der an einer Begegnungschule unterrichtet und nicht nur Birnen und Äpfel zählt.

Andererseits: Hat solches Zählen und Quantifizieren des Erfolgs der Begegnungsschule („Welcher Prozentsatz besteht das Sprachdiplom? Wie viele Deutsche Schüler stehen wie vielen Ägyptern zur Begegnung bereit? Input-Output?") nicht eine immer größere Berechtigung, je weiter der historisch bedingte „moralische" Impetus der Aufbaujahre des Auslandsschulwesens zurückliegt? Ist es nicht auch legitim, nach dem Ertrag der eingesetzten Mittel zu fragen? Muß nicht vielleicht sogar eine kühle Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt werden, wenn nicht aus der Katerstimmung in Sachen Begegnungsschule eine ernsthafte allergische Disposition entstehen soll? Doch wie heißt es so schön: Es gehört mehr zum Tanze als rote Schuh!

P. Noack hat in seiner Analyse der Begegnungsschule[3] diese als eine „hochidealistisches Unternehmen" bezeichnet, das „angesichts der Umbrüche, mit denen wir im internationalen Umfeld zu rechnen haben, nicht realitätsgerecht vermittelt werden kann"[4] Noack in diesem Befund zu folgen, hieße allerdings, den Tanz abzubrechen, nur weil die roten Schuhe scheinbar nicht mehr glänzen. Im Gegenteil! Gibt es nicht gerade jetzt neuen Glanz, gibt es nicht gar eine neue qualitative Begründung für den Begegnungsgedanken gerade angesichts eines manifesten Umbruchs der Rahmenbedingungen?

H. Danner hat – ebenfalls in Regensburg – bedenkenswerterweise eine neue und wohl fundierte Pädagogik der Auslandsschule gefordert: „Ich bin der Ansicht, daß die Formulierung einer Pädagogik der Auslandsschule vordringlicher ist als ein Reden von Begegnungsschulen"[5]. Tatsächlich können wohl erst im Rahmen einer solchen Pädagogik der

Auslandsschule Maßstäbe und Kriterien entwickelt werden, an denen Erfolge der Begegnungsschule quantitativ und qualitativ ermittelt werden können. Wodurch aber könnte sich eine solche Pädagogik der Auslandsschule inspirieren lassen, um zu einem aktuellen und schlüssigen Konzept zu kommen, das der Arbeit der Begegnungsschulen eine neue Sinndimension geben könnte?

Kulturelle Blockbildung

Sie müßte ausgehen von den Kategorien und Ergebnissen der Interkulturellen Pädagogik, die – im letzten Jahrzehnt formuliert – sich ebenfalls dem Problem der Begegnung verschrieben hat, wenn sie sich – allerdings mit umgekehrter Optik – mit dem Status eingewanderter Minderheiten im Bildungssystem der Bundesrepublik befaßt hat.

Die interkulturelle Pädagogik ist ab Mitte der Siebziger Jahre entstanden als Gegenentwurf zum Bildungskonzept mancher Bundesländer, das davon ausging, die Kinder der sogenannten Gastarbeiter nicht in deutschen Regelklassen zu integrieren, sondern in homogenen Nationalklassen oder in nationalen Ersatzschulen unterrichten zu lassen. Begründet wurde solche Segregation aus dem vermeintlichen Wunsch der Arbeitsemigranten nach baldiger Rückkehr ins Herkunftsland, der eine integrative Erziehung nicht notwendig erscheinen ließ. Mehr oder weniger eingestanden lag und liegt solchen Konzepten aber auch das Erbe einer geisteswissenschaftlich fundierten Pädagogik zugrunde, die von einem statischen Kulturbegriff ausgeht. So meinte etwa der Pädagoge W. Loch noch 1968, in der Kultur objektiviere sich das geistige Schaffen unserer Vorfahren in einer vorrangigen und unvergleichlichen Weise und folgert daraus: „Das Lernen der Kultur ist der eigentümliche und ganze Gegenstand der Pädagogik ..."[6]. Das hat zur Folge, daß Bildung als Eingliederung in diesen kulturellen Zusammenhang, als Enkulturation definiert wird, was für denjenigen, der nicht zu dieser Kulturgemeinschaft gehört, die fatale Konsequenz der Ausgrenzung hat. „Wo eine solche Pädagogik für das erzieherische Handeln leitend wird, haben Kinder anderer Kulturen in unseren Erziehungseinrichtungen kein Hausrecht."[7]

Oder anders ausgedrückt: eine Pädagogik, die Kultur als geschlossenen, statischen und „blockartigen" Niederschlag einer Kulturgemeinschaft versteht, betont das Trennende von Kulturen, statt das allgemeinmenschlich Verbindende herauszustellen. „Kulturelles wird zum Abgrenzungskriterium vom Fremden, es distanziert von denjenigen, die nicht zu einer Kulturgemeinschaft gehören".[8]

Diesem für das Ziel der Begegnung verheerenden pädagogischen Ansatz stellte und stellt die Interkulturelle Pädagogik **einen dynamischen Kulturbegriff** und ein bewußt **personales Bildungskonzept** gegenüber.

Dynamischer Kulturbegriff

Im Gegensatz zu einem althergebrachten, „monolithischen" und statischen Verständnis von Kultur als ein fest gefügter Bereich von Werten und Ordnungen, der sich aus den Traditionen einer Gesellschaft verfestigt hat, geht die Interkulturelle Pädagogik von einem dynamischen Kulturbegriff in folgender Hinsicht aus:

1. Kultur ist nicht der homogene Niederschlag einer geschlossenen Gesellschaft, sondern sie ist so vielgestaltig und facettenreich wie die Gesellschaft selbst.

2. Kultur ist kein statisches Ensemble der geistigen Leistungen einer Gesellschaft, sondern sie verändert sich historisch und ist so wenig fest gefügt wie die Gesellschaft selbst.

3. Kultur ist nur als erweiterte Kultur zu verstehen, als Gesamtheit aller menschlichen Lebensäußerungen unter Einschluß auch des Alltagslebens, nicht im Sinne einer elitär geistigen Welt im Gegensatz zu einem eher dem Materiellen verpflichteten Lebensvollzug.

4. Die verschiedenen Kulturen sind prinzipiell gleichwertig: die kulturellen Äußerungen auch von Minderheiten in einer Gesellschaft sind von eigenständigem, gleichen Wert und sind nicht nur exotische Folklore zur Garnierung einer Mehrheitskultur.[9]

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es der Interkulturellen Pädagogik hier vor allem darum zu tun ist, eine Verengung des Kulturbegriffs aus der Tradition nationaler Selbstbezogenheit zu überwinden und Raum zu schaffen für ein bereicherndes Nebeneinan-

der der Leistungen verschiedener Kulturen. Allerdings wird hierbei nicht das Wort geredet einer nivellierenden Kulturvermischung und einem unverbindlichen, beliebigen Pluralismus von Kulturäußerungen. Völlig verkehrt wäre es nun auch, in einem bunt gemischten Kulturallerlei einer multikulturellen Gesellschaft einen neuen Gesamtzusammenhang zu sehen, den schulische Erziehung nun Jugendlichen zu vermitteln habe, gleichsam als Ersatz für einen antiquierten monokulturellen Hintergrund. Obwohl dies von Kritikern, die allein den Begriff der multikulturellen Gesellschaft als Reizwort empfinden, immer wieder unterstellt wird, hieße das, das zentrale Anliegen der Interkulturellen Pädagogik völlig mißzuverstehen. Dies besteht nämlich in einem bewußten Ansatz einer personalen Erziehung.

Personales Bildungskonzept

„Interkulturell kann eine Pädagogik nur ausgerichtet sein, wenn sie ihre Begründungen und Ziele transkulturell verankert."[10] Was heißt dies?

Gerade Interkulturelle Pädagogik, die – wie oben ausgeführt – angetreten ist, das herkömmliche Axiom der Pädagogik zu kritisieren, demzufolge Erziehung die Einordnung des Einzelnen in den in einer Gesellschaft überlieferten Kulturzusammenhang zu leisten habe, muß ihre Begründungen und Ziele anders verankern. Sie darf sich nicht nur mit einem Paradigmenwechsel zufrieden geben, indem der Bildungsauftrag nun nicht mehr monokulturell, sondern multikulturell begründet wird. Vielmehr zieht Interkulturelle Pädagogik die insofern radikale Konsequez als sie ihren Bildungsauftrag ohnehin nicht mehr ableitet aus der Aufgabe, den Jugendlichen in die Kultur einer Gesellschaft einzuführen und einzubinden, sondern ansetzt bei der Instanz der einzelnen Person. Sie versteht sich als personale Pädagogik, die von einem Individuum ausgeht, das nicht nur in seiner Einbindung in die Kultur der Gesellschaft seinen Wert gewinnt, sondern diesen besitzt auch jenseits dieses Zusammenhanges, eben „transkulturell". „Die maßgebliche Legitimationsgrundlage und Bestimmungsinstanz des Pädagogischen kann demzufolge nur im Menschlichen eines jeden Einzelnen selbst begründet sein."[11] Eine so verstandene Pädagogik begreift sich nicht als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher Werte an den Einzelnen in der Absicht, ihn in seinem Handeln festzulegen, sondern will eine eigene Wertfindung ermöglichen. „Pädagogik hat das Vorgefundende, Überlieferte, Tradierte ... so aufzubrechen, daß für den Einzelnen Freiheit, Selbstbestimmung und Übernahme von Verantwortung ermöglicht wird."[12]

Eigene Wertfindung in einer Schule, deren Realität zunehmend durch ein Nebeneinander von Kindern verschiedener Herkunft geprägt wird, setzt Toleranz und gegenseitige Achtung voraus, ja die Schule muß die Einübung von Vermittlung, von Begegnung und Verständnis zu ihren zentralen Bildungsanliegen erheben.

In Konkretisierung dieses Ansatzes sind etwa folgende spezielle Prinzipien für eine Interkulturelle Erziehung vorgeschlagen worden:

> ***1. Erziehung zur Empathie, d.h. zur Fähigkeit, den Mitschüler verstehen zu lernen, sich in ihn hineinversetzen zu können, sich auf seine Andersartigkeit einlassen zu können, ihr auch eine gewisse Sympathie entgegen zu bringen.***
>
> ***2. Erziehung zur Solidarität, d.h. zur Fähigkeit, Gemeinsamkeit zu entdekken und zu üben mit dem Mitschüler, der einer anderen Nationalität angehört.***
>
> ***3. Erziehung zum Interkulturellen Respekt, zur Fähigkeit, das Fremde zu akzeptieren und gerade in seiner Andersartigkeit zu achten.***
>
> ***4. Erziehung gegen engstirniges Nationaldenken, d.h. zu einer Absage an tradiertes Überlegenheitsdenken zugunsten einer Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Nationen.***[13]

Erwartung und Ernüchterung

All diese Prinzipien einer personal orientierten Interkulturellen Erziehung, die einen statischen, national begründeten Kulturbegriff zu überwinden sucht, finden ihren inneren Zusammenhang im Zentralanliegen dieses Ansatzes: eine humane, friedfertige Erziehung zu fundieren unter den neuen Rahmenbedingungen einer de facto multikulturellen Gesellschaft. Oder anders ausgedrückt: auf Begegnung zu setzen statt auf

Ausgrenzung, Segregation und auch Konfrontation. Die praktische Umsetzung dieses Konzeptes ist verbunden vor allem mit dem Bemühen, Kinder unterschiedlicher Nationalität im gemeinsamen Unterricht zu fördern: nicht Trennung in Nationalklassen und nicht möglichst schnelle Assimilation in deutschen Regelklassen ist das Ziel, sondern ein kooperativer, handlungsorientierter Unterricht, in dem die Schüler auch soziale Kompetenz erwerben und sie nach den oben angeführten Prinzipien unterrichtet werden. Welche Anregungen der Interkulturellen Pädagogik sind für das Konzept der Begegnungsschule relevant?

Das Unbehagen an der Praxis der Begegnungsschulen konkretisiert sich u. a. wohl an folgenden Punkten:

1. Nicht partnerschaftliches Nehmen und Geben, nicht „Kulturbegegnung auf Gegenseitigkeit" sei in der Praxis der Begegnungsschule festzustellen, sondern die Nehmenden seien die Staaten, in denen die deutschen Schulen unterhalten würden. P. Noack drückt diesen Befund folgendermaßen aus: „Wir sind und bleiben (...) ein in jeder Hinsicht exportorientiertes Land"[14]

2. Nationales Selbstgefühl in den „Partnerländern" (vor allem der Dritten Welt) und entsprechende Abwehrmechanismen einerseits und mangelnder Begegnungswille und -sensibilität bei den sogenannten Kurzzeitdeutschen, vor allem aber ein zahlenmäßiger Rückgang der Schüler der letzteren Gruppe andererseits machten Begegnung illusorisch.

3. Der Erfolg beim Erlernen der deutschen Sprache sei trotz mehrjähriger Anstrengungen an Begegnungsschulen oft gering.

4. Der Begriff der Begegnung sei zu diffus, um im Schulalltag als sicherer Leitstern und als Orientierungsmarke zu dienen. Der nebulöse Charakter des Begriffes lade zu einer erwartungsvollen Überfrachtung ein, die in der Praxis scheitern müsse.

Mit Bezug auf die oben skizzierte Interkulturelle Pädagogik läßt sich diesbezüglich jedoch anmerken:

... zum Beispiel ein mehrperspektivisches Geschichtsbuch

Zu 1: Verrät nicht gerade eine solche Analyse ein volkswirtschaftliches Denken, das – wenn es auch noch einen kulturpolitischen Außenhandelsbilanzüberschuß der Bundesrepublik konstatiert – der sensiblen Problematik einer interkulturellen Begegnung völlig unangemessen ist? Lehren uns nicht die Ergebnisse der Interkulturellen Pädagogik, daß es nicht Maßstab des pädagogischen Erfolges sein kann, festzustellen, ob es zu einer „quantitativen" Ausgeglichenheit der kulturellen Austauschströme kommt oder nicht? Viel wichtiger scheint es mir zu sein, ob etwa die oben angeführten Werte der Empathie, der Solidarität, des interkulturellen Respekts, einer Sensibilisierung gegen eingeschränktes Nationaldenken gefördert worden sind. Allerdings muß man sich bei einer solchen Erfolgsbewertung der Gefahr bewußt sein, daß diese schwer operationalisierbaren Richtziele leicht als Alibi dienen können, um eine im Schulalltag an Deutschland orientierte monokulturelle Unterrichtspraxis zu ummänteln.

Ernsthafter interkultureller Unterricht würde entsprechende Unterrichtsformen (offener, dialogischer, zweisprachiger Unterricht, Projektunterricht), Unterrichtsmittel (interkulturelle Lesebücher, mehrperspektivische Geschichtsbücher), besondere Akzentuierungen des Lehrplans und vor allem diesbezüglich motivierte und ausgebildete Lehrer voraussetzen. Danners Forderung[15] („Das Curriculum einer Auslandsschule muß die Andersartigkeit der Kultur des Gastlandes wie der eigenen thematisieren") ist auch aus dieser Sicht nur zuzustimmen. Oder um es vollends utopisch zu formulieren: Nicht ein doppelter Abschluß (einheimischer und deutscher Schulabschluß) sollte das Ziel sein, sondern ein Abschluß, in dem die Erreichung interkultureller Erziehungsziele konstitutives Erfolgsmerkmal ist, sollte angestrebt werden. Daß die Europaschulen die „erste Gruppe wirklicher Begegnungsschulen" sind, wie P. Noack[16] meint, soll hier nur angeführt, kann aber in diesem Rahmen nicht bewiesen werden.

... zum Beispiel der deutschsprachige Jude Kafka im tschechischen Prag

Zu 2.: Nationale Empfindlichkeiten und Abwehr der Partnerländer sind immer wieder

begründet in einem scheinbar asymmetrischen Verhältnis zwischen dem offenbar dominanten Angebot der Bundesrepublik und der kulturellen „Gegenleistung"des Gastlandes: Selbstschutz von seiten verunsicherter Partner angesichts eines scheinbar erdrükkenden Angebots. Hier darf man von deutscher Seite nicht klagen über die mangelnde Durchschlagskraft der Kulturexportoffensiven via Begegnungsschule, sondern muß beweisen, daß die Formel von der Gleichwertigkeit der Kulturen nicht nur eine Leerformel für den Festtagsgebrauch ist. Könnte hier nicht die Sensibilisierung in der Frage des Umgangs mit ausländischen Minderheiten im Inland – eben im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik – Anstoß sein, auch über die Formen der Kulturvermittlung an den Auslandsschulen neu nachzudenken? Vermutlich werden ausgesprochene und latente Ängste vor einer wirtschaftlichen und politischen Überdynamik eines geeinigten Deutschland auch die Atmosphäre der kulturellen Kontakte zu den europäischen Nachbarn und zu anderen Partnerländern wesentlich beeinflussen. Auch deswegen könnte eine Erweiterung des Kulturbegriffs gut anstehen: Europäisierung ist nicht nur im politischen Bereich ein Gebot der Stunde. Wer Anbiederung, Verwischung und Vermischung spezifisch deutscher Eigenarten unterstellt, hat nicht realisiert, daß die deutsche Kultur- und Geistesgeschichte in ihren fruchtbarsten Phasen die gelungene Aufnahme und Integration europäischer Bezüge darstellt.

Oder, um es bildlich zu veranschaulichen: Sollten wir nicht Abschied nehmen von der Vorstellung, kulturelle Begegnung vollzöge sich wie Warenaustausch über eine Brücke, deren Rentabilität sich danach bemißt, wieviel auf der jeweiligen Seite angekommen ist. Wichtiger – scheint mir – ist es, **jenseits der Brücken zu sein,** Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten mit den Menschen dort zu entdecken und im Prozeß der Begegnung selbst den wesentlichen Ertrag zu sehen. Dies wäre das, was die Interkulturelle Pädagogik als zentrales, personales Bildungserlebnis bezeichnen würde. Das heißt auch, um dies im Hinblick auf den praktischen Unterricht an Begegnungsschulen anzuwenden, Begegnung muß nicht nur als äußere Form und als Kulturtransfer verstanden werden, sondern als grundlegendes inneres Unterrichtsprinzip. Konkreter bedeutet das beispielsweise, daß nicht die expertenhafte Kenntnis einer Reihe von Texten des deutschsprachigen Autors Kafka das Ziel sein kann, sondern die exemplarische Untersuchung der Leistung des deutschsprachigen Juden Kafka im tschechischen Prag, seine wahrhaft multikulturelle Situation und sein Beitrag zur europäischen Kultur. Oder: Kann Goethe als deutscher Autor vermittelt werden, ohne Shakespeare und die Begegnung mit der römischen und griechischen Antike in Italien zu thematisieren? Und so weiter, und so weiter! Wird an einer Begegnungsschule also wirklich deutsche Kultur vermittelt oder wird im Medium der deutschen Sprache der Begegnungscharakter der europäischen Kultur thematisiert?

Neue Nahrung für den Baum der Begegnungsschule

Zu 3.: Den Erfolg der Begegnungsschule primär am Spracherfolg zu messen, erscheint zu oberflächlich betrachtet zu sein. Daß ohne umfassende sprachliche Kommunikation Begegnung nicht erfolgen kann, ist eine Selbstverständlichkeit. Ob rein sprachlich orientierte Testverfahren auch interkuturelle Kompetenzen, auf die es ankommen muß, erfassen, erscheint äußerst zweifelhaft.
Zu 4.: Der Begriff der Begegnung muß nicht nebulös bleiben, aber er wird sich niemals auf die Millimeterschablone einer pädagogischen Endkontrolle legen lassen. Jeder pädagogische Ansatz ist- wie kann es anders sein- ein hochidealistisches Unternehmen, das gilt auch für das Wagnis Begegnungsschule.[17]

Vielleicht muß in diesem Sinne der Baum der Begegnung nicht nur gegossen werden, vielleicht muß ihm mit viel Arbeit und großem Elan neue Nahrung zugeführt werden, vielleicht kann – was hier zu zeigen versucht wurde – der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik das seinige dazu beitragen.

Anmerkungen

[1] DdLiA 5/88, neu abgedruckt 5 + 6/89
[2] a.a.O. S. 187
[3] DdLiA 5 + 6/89 S. 192ff
[4] a.a.O. S. 192
[5] DdLiA 5 + 6/89, S. 198
[6] Loch, Werner: Enkulturation als anthropologischer Begriff, in: Bildung und Erziehung, 1968, S. 164
[7] Karl-Heinz Dickopp: Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Interkulturelle Pädagogik. Hrsg. von Michele Borelli. Baltmannsweiler 1986. S. 30

[8] Dickopp, a.a.O. S. 41
[9] Vgl. Lutz Götze / Gabriele Pommerin: Ein kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung. In: Borelli: Interkulturelle Pädagogik. a.a.O. S. 110ff
[10] Dickopp a.a.O. S. 42
[11] Dickopp, a.a.O. S. 42
[12] Dickopp, a.a.O. S. 43
[13] Vgl. zu den Prinzipien Interkultureller Erziehung Helmut Essinger: Interkulturelle Pädagogik. In: Borelli, a.a.O. S. 71ff
[14] P. Noack, DdLiA 5 + 6/89 S. 188
[15] DdLiA 5 + 6/89, S. 199
[16] DdLiA 5 + 6/89, S. 188
[17] Dazu I. Kant: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realsieren. Man muß nicht die Idee für schimärisch halten und sie als einen schönen Traum widerrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung auftreten." (Kant: Über Pädagogik)

Herbert Michel

Bilingualer Unterricht – eine Möglichkeit für Schuleuropa?

Lange herrschte an der bildungspolitischen Front Ruhe. Die Novellierungen der Gymnasialen Oberstufe waren abgeschlossen. Was tun? Ruhe heißt Rückschritt, und so war sie natürlich trügerisch. Ein neuer Begriff geistert durch die Lande: Bilingualer Unterricht. Europa steht sozusagen vor der Tür, Europa öffnet sich, und da sei ‚Zweisprachigkeit' am Gymnasium, wie der Kieler Anglistikprofessor Wode meint, schon ein Gebot der Stunde: „Deutsche Geschichte auf englisch büffeln, über Europa englisch plaudern, als sei's die eigene Sprache – für Schüler an vier Gymnasien im Lande ist das bald Wirklichkeit" (Kieler Nachrichten vom 24. 8. 90).

Als ob die Römischen Verträge gestern unterzeichnet worden wären!

Schon die Begriffsverwirrung bei der Beschreibung des Wunsches nach Zweisprachigkeit zeigt die allgemeine Unkenntnis. Da stehen ‚Fremdsprache' neben ‚Zweitsprache', ‚Zweisprachigkeit' neben ‚Mehrsprachigkeit'.

Professor Wode reicht die Tatsache, daß seiner Meinung nach die Mehrzahl aller Menschen zweisprachig sei, als ein Argument für den bilingualen Unterricht. In Kanada habe man seit über 20 Jahren gute Erfahrungen mit zweisprachiger Erziehung gemacht. Dort waren Englisch muttersprachige Kinder in einer Ganztagesschule von der ersten Klasse an auf französisch unterrichtet worden. Dank dieser **‚Total Immersion'** hatten sie es in Französisch fast zur Perfektion einer Zweitsprache gebracht. Ist es aber legitim, mit einem Beispiel aus Kanada, einem zweisprachigen Land, für den bilingualen Unterricht in Deutschland zu werben? Und Wode weiter: „Mit vier Englischstunden pro Woche sind die Möglichkeiten des herkömmlichen Englischunterrichts erschöpft. Nur die Sprachanwendung in authentischen Situationen wie zum Beispiel im Erdkunde- und Geschichtsunterricht kann noch zu einer Kompetenzerweiterung führen" (Vortrag in Niebüll am 13. 9. 90).

Welche Formen des Bilinguismus lassen sich unterscheiden?

Der **natürliche Bilinguismus** liegt in binationalen Familien vor. Die Kinder wachsen zweisprachig auf und praktizieren die Sprache als Muttersprache, in deren Umfeld sie sich gerade längere Zeit aufhalten. Diese Kinder gelten als mehrsprachig. Der **reale Bilinguismus** ist allen Auslandslehrern aus eigener Erfahrung wohl bekannt. Ihre Kinder kommen mit Deutsch als Muttersprache von einem Tag zum anderen in ein neues Sprachumfeld. Sie erleben das ‚völlige Eintauchen' in die Partnersprache. In der neuen Sprache erreichen die Kinder Zweitsprachenqualität. Auch sie sind mehrsprachig.

Künstlicher oder aufgesetzter Bilinguismus soll nun nach Meinung der Befürworter des bilingualen Unterrichts zu erhöhter Sprachkompetenz in der Fremdsprache bei deutschen Schülern hierzulande führen. Die Muttersprache ist Deutsch, das Sprachumfeld ist ebenfalls Deutsch. Zusätzliche Stun-

den in der Fremdsprache und im fremdsprachigen Sachunterricht sind noch keine ‚Total Immersion'. Die betroffenen Schüler werden es weder zu einer Zwei- noch zu einer Mehrsprachigkeit bringen.

Die größte Erfahrung im bilingualen Unterricht haben die deutschen Auslandsschulen. Dort gehört der Unterricht in den Sachfächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und Erdkunde in der jeweiligen Partnersprache zum Alltag. Inhaltliche Defizite entstehen hier nicht, weil es sich bei der Unterrichtssprache im allgemeinen um die Zweit- und nicht um eine Fremdsprache handelt. Deshalb ist bilingualer Unterricht nur dort sinnvoll, wo Schüler unterrichtet werden, die sprachlich unter den Bedingungen des natürlichen oder realen Bilinguismus leben. Daß die Fachlehrer an Deutschen Schulen im Ausland ‚native speakers' sind, der Lehrer in Deutschland aber sein Sachfach in seiner Fremdsprache unterrichtet, sei noch am Rande vermerkt.

Diese inhaltlichen Defizite sind im bilingualen Unterricht zwangsläufig vorprogrammiert. Es ist auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß sich Schüler der Klasse 7 auf englisch zum Mittelalter oder über das Klima, den Vulkanismus oder den Vorderen Orient äußern sollen. Ein verstärkter Englischunterricht in den Klassen 5 und 6, wie er an Versuchsschulen praktiziert wird, hilft da nur bedingt. Ein Kollege, der an der Helene-Lange-Schule in Hamburg Geschichte auf englisch unterrichtet, gab zu, Geschichte gerate ‚holzschnittartig'. Ein anderer an der Europäischen Schule in Luxemburg, wo Schüler Geschichte und Erdkunde in ihrer jeweils ersten Fremdsprache erteilt bekommen, beklagte das Niveau: Das fachspezifische Abiturwissen entspreche etwa dem der Klasse 10. Die Fremdsprachenreferentin im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen schließlich sieht im Mangel sogar einen Gewinn: „Zweisprachige(!) Schüler setzen sich wegen ihres geringeren Wortschatzes in der Fremdsprache geradliniger mit dem Stoff auseinander. Im Abitur drükken sich Schüler daher oft präziser aus. Die Ablenkung ist geringer als in der Muttersprache". (Kieler Nachrichten vom 12. 11. 1990). Was bleibt dann noch von Geschichte? Plakatives Wissen, das sich an sprachlichen Versatzstücken orientiert. Das Konnotative der Sprache fehlt. Nur der natürlich und real Zweisprachige beherrschen dies.

Dennoch erproben in einigen Bundesländern Schulen den bilingualen Unterricht (Baden-Württemberg: 4; Hessen: 1; Hamburg: 1; Nordrhein-Westfalen: 5; Rheinland-Pfalz: 2; lt.Mitt.Sekret.KMK v. 7.2.89)

Stolz vermerkte jener Hamburger Kollege, daß die Schüler des bilingualen Zweigs noch in der Oberstufe den TOEFL-Test ablegen würden, was überlicherweise in den Anfangssemestern eines Anglistikstudiums stattfände.

Doch wofür spricht diese Erfahrung?

Auf jeden Fall spricht sie gegen die Auffassung von Wode, der die Obergrenze des pädagogisch vertretbaren Englischunterrichts bei vier Stunden ansetzt. Sie spricht aber auch nicht für den bilingualen Unterricht, denn an der Helene-Lange-Schule in Hamburg werden von Klasse 5 bis 10 37 Wochenstunden Englisch gegeben (dazu 19 Stunden Geschichte auf englisch; die zusätzlichen Stunden werden in Sport, Religion, Kunst und Musik gekürzt!) im Gegensatz zu nur 23 Wochenstunden Englisch in Schleswig-Holstein. Das heißt, am Ende von Klasse 10 des bilingualen Zweigs haben die Schüler des Helene-Lange-Gymnasiums effektiv dreieinhalb Jahre mehr Englischunterricht erhalten als die Schüler im wenige Kilometer entfernten schleswig-holsteinischen Reinbek.

Viel Aktionismus scheint im Spiele zu sein, wenn Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen schon überlegen, ob Geschichte und Erdkunde bilingual nicht auch etwas für ihre Real- und Hauptschulen(!) sei. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch eine Verlautbarung des schleswig-holsteinischen Kultusministeriums im August 1990 zu sehen, als es kurzerhand entschied: Ab dem Schuljahr 1990/91 werden an vier Schulen in den Klassen 9 und 10 Geschichte und Erdkunde versuchsweise auf englisch unterrichtet. Diese Entscheidung offenbarte Unkenntnis in dreierlei Hinsicht:

Über das Wesen des Bilinguismus, über Charakteristika des Faches Geschichte und Geographie, über die Entwicklungspsychologie von 15- und 16jährigen Schülern. Sozusagen aus dem Stand heraus sollten die Schüler von einem Tag zum anderen Geschichte und Erdkunde auf englisch lernen,

(Fortsetzung auf Seite 35)

Verzeichnis der Obleute des VdLiA

Stand: Januar 1991

I EUROPA

Belgien	DS Brüssel	Bernd Crößmann
Finnland	DS Helsinki	Horst Ständer
Frankreich	DS Paris	Eberhard Keil
	DS Buc / Versailles	Hugo Franke
Griechenland	DS Athen	Holger Dürr
	DS Thessaloniki	Karl Ivers
Großbritannien	DS London	Claus Casper
Italien	DS Genua	Wolfgang Egger
	DS Mailand	Uwe Peichert
	Istituto Giulia Mailand	Gunter Fischer
	DS Rom	Dr. Hans-Jürgen Peleikis
Niederlande	DS Den Haag	Eberhard Scherff
Portugal	DS Lissabon	Wolfgang Matthes
	DS Porto	Dr. Karl Devulder
Schweden	DS Stockholm	Heinz Henneke
Schweiz	DS Genf	Holger Schnapp
Spanien	DS Barcelona	Dr. Harald Kahnwald
	DS Bilbao	Dietrich Bender
	DS Las Palmas de Gran Canaria	Joachim Hess
	DS Madrid	Christian Wiese
	DS Marbella	Horst Klein
	DS San Sebastian	Claudia Roppel
	DS Santa Cruz de Tenerife	Waldemar Gries
	DS Valencia	Dieter Magin
Türkei	DS Istanbul	Dieter Palluch
	Istanbul Lisesi	Rolf Kruczinna
UdSSR	DS Moskau	Gisela Rahm

II AMERIKA

Argentinien	Goethe Schule Buenos Aires	Christian Joussen
	Pestalozzi-Schule Buenos Aires	Norbert Schilz
	D. Päd. S. Martinez	Hans Hoedt
	DS Villa Ballester	Eberhard Schneider
	Hölters Schule Villa Ballester	Lothar Senser
Bolivien	DS La Paz	Helmar Domes
	DS Santa Cruz	Winfried Hammacher
Brasilien	DS Rio de Janeiro	Roland Sinn
	Colegio Humboldt Sao Paulo	Uwe Leopold
	Col. Visconde de Porto Seguro 2 Valinhos	Lothar Bering
Chile	DS Concepción	Gerrit Schwabe-Heger
	DS Osorno	Klaus Weidinger
	DS Puerto Montt	Hansdieter Siegle
	DSV Santiago	Kurt Lahr
	DS Temuco	Roswitha Scheid
	DS Valdivia	Klaus Schulte-Bertschik
	DSV Valparaiso	Manfred Janiesch
Costa Rica	DS San José	Ilse Blum-Wabra
Ecuador	DS Guayaquil	Hubert Rammler
	DS Quito	Edmund Borschel
El Salvador	DS San Salvador	Dieter Hock
Guatemala	DS Guatemala City	Engelbert Kalisch
Kanada	DS Montreal	Dieter Stuhlinger
Kolumbien	DS Barranquilla	Uwe Paulsen
	DS Bogotá	Peter Caesar
	Päd. Zentr. Bogotá	Josef Krauthausen

Mexiko	DS Mexiko	Eckart Wossidlo
	DS Puebla	Günter Greiler
Nicaragua	DS Managua	Rainer Burger
Paraguay	Col. Goethe Asuncíon	Thomas Jurisch.
Peru	DS Arequipa	Peter Ullrich
	DS Lima	Wolfgang Kudrass
Uruguay	DS Montevideo	Kurt Sonnenberg
Venezuela	DS Caracas	Günter Otto
USA	DS Washington	Hermann Wulfert
III AFRIKA		
Äthiopien	DS Addis Abeba	Dr. Manfred Gabriel
Ägypten	DS d.Borromäerinnen Alexandria	Peter Rink
	DS Kairo	Hartmut Hapke
	DS d. Borromäerinnen Kairo	Hans-Eberhard Haar
Kenia	DS Nairobi	Gottfried Leinns
Namibia	DS Windhoek	Wolfgang Kleine
Nigeria	DS Lagos	Werner Büttner
Südafrika	DS Kapstadt	Reiner Kirsch
	DS Pretoria	Renate Oltmer
IV ASIEN		
China	DS Peking	Dr. Otto Knoedler
Hongkong	DS Hongkong	Franz Greiss
Iran	DS Teheran	Hans-Ulrich Geiger
Philippinen	DS Nanila	Helmut Bäumel
Saudi-Arabien	DS Riad	Hartmut Lieske
Singapore	DS Singapur	Dr. Wolfgang Hinners

Der Vorsitzende des VdLiA:

Aufruf und Bitte

Ich bitte alle Schulleiter an den deutschen Schulen im Ausland, mir aus den letzten zwei Schuljahren bzw. Kalenderjahren 1989 und 1990 jeweils ein oder zwei Exemplare des gedruckten Jahresberichts der Schule zu übersenden.
In einer Reihe von Fällen geschieht das regelmäßig, und ich darf an dieser Stelle allen Schulen und deren Schulleitern für die Übersendung der Jahresberichte herzlich danken.
Wie schon vor 7 Jahren auf der 16. Hauptversammlung in Würzburg, vor drei Jahren auf der 18. Hauptversammlung in Trier und auf der 19. Hauptversammlung in Regensburg sollen die Jahresberichte auf der nächsten 20. Hauptversammlung in Lübeck ausgelegt werden und damit den Teilnehmern der 20. Hauptversammlung einen Einblick in die pädagogische Arbeit der einzelnen Schule und in die Vielfalt unseres Auslandsschulwesens geben.
Wir erhoffen uns auf diese Weise eine Bereicherung und eine größere Attraktivität unserer Hauptversammlung.
Allen Schulleitern und Schulvereinsvorständen, sowie den Obleuten unseres Verbands schon jetzt im voraus herzlichen Dank für die Zusendung.
Sollte ein Schulleiter nicht Mitglied unseres Verbands sein und diesen Aufruf mit der damit verbundenen Bitte nicht lesen, so bitte ich den Obmann unseres Verbands, für die Übersendung der Berichte zu sorgen.
Es wäre schön, wenn die Sendungen bis Ende April 1991 bei mir eingingen.

Adresse für den Versand: **Hans-Georg Becker**
Vorsitzender VdLiA
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
D-4600 Dortmund 50

Mit freundlichem Gruß

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Empfehlenswerte Literatur für den Grundschulbereich (auch für DaF-Schüler)

Zusammenstellung: Bruno Birke

Erstlesestoffe für das 1. und 2. Schuljahr

Verlag Moritz Diesterweg	**Bestellnummer:**
Marita und die Kuh	1170
Zwei auf der Bank	1177
Das blaue Heft	1173
Hasenbilli	1169
Drei kleine Igel	2112
Gesine	2111
Hirschgraben Verlag	
Kannst du das schon lesen 1	223709
Kannst du das schon lesen 2	223806
Letiko und andere Märchen	220106
Märchen zum Lesen	220203
Würzelchen	220300
Die Kastanienwichte	220408
Klett Verlag	
Der kleine Elefant	23033
Ein Tag mit Timi	23035
Schroedel Verlag	
Ich bin der Michael	70891
Jeden-Tag-Geschichten	70899
Die Katze Muhatze	70903

Für das 2. Schuljahr

Hirschgraben Verlag	
Vom Kasper und anderen lustigen Gesellen	220602
Kasper Sonnenkringel	220700
Zwieselchen im Warenhaus	220807
Der kleine Wassermann	220904
Geschichten von Kindern und Tieren	221102
Märchen aus aller Welt	221200
klein und Groß	223903
Schroedel Verlag	
Der gestohlene Räuber	00400
Das geheimnisvolle Karussell	00401
Matthias und das Eichhörnchen	00402
Nilpferd und Mücke	70905
Die kleine Hexe	00404

Für das 3. Schuljahr

Hirschgraben Verlag	
Was bist denn du für einer	223300
Die zahme Elster	221501
Frankfurter Sagen	221706
In der Familie	222001
Die Kinderarche	221609
Meine Geschwister, meine Freunde und ich	224705
Jan Janson, ein Junge mit Glück	224004
Prinz Malle von Monopoli	225000
Schroedel Verlag	
Das Eselchen Grisella	00405
Jan und das Wildpferd	00406
Der Ausreden-Erfinder	00420
Feuerschuh und Windsandale	00412
Die Sache mit dem Meerschweinchen	00415
Ich bin das ganze Jahr vergnügt	70907
Die kleinen Räuber (erscheint nicht mehr)	70832
Mut gehört dazu	70886
Geschichten aus alter Zeit	70885
Guten Tag, wie geht es euch	70882

Für das 4. Schuljahr

Hirschgraben Verlag	
Spannende Geschichten	224209
Ich will kein anderes Wildpferd haben	224500
Kannst du nicht deutsch reden	224608
Was tust du den ganzen Tag	225205
Weihnachten	224802
Dreimal Bremer Stadtmusikanten	223105
Das Waldhaus	225507
Und wenn es nicht die Wahrheit ist	223407
Das Mädchen von irgendwoher	224306
Der Zauberhut	224403
Kalle Wirsch und die wilden Utze	224900
Ich und die anderen	363500
Märchen	363101
Von allerlei Tieren	363209
Sachen zum Lachen	363306
Weihnachten	363403
Meine Familie – Deine Familie	363608
Klett Verlag	
Till Eulenspiegel	555250
Schroedel Verlag	
Verhaltensforscher erzählen von Tieren	70894
Mein Urgroßvater und ich	00410
Der Leuchtturm auf den Hummerklippen	00411
Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson	70828

Die ZfA informiert

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Deutsche Schule Stockholm
zum 1. 8. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
OStD(in)/StD(in)
Ltd.Ges.Sch.Dir(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Mailand
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
OStD(in)/StD(in)
Ltd.Ges.Sch.Dir(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Rom
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
OStD(in)/StD(in)
Ltd.Ges.Sch.Dir(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Porto
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
OStD(in)/StD(in)
Ltd.Ges.Sch.Dir(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Tokio
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
OStD(in)/StD(in)
Ltd.Ges.Sch.Dir(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Barranquilla
zum 1. 2. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II oder Sek I
Leiter des deutschsprachigen Unterrichts
OStR(in)/RKR(in)
mit DaF-Erfahrung

Deutsche Schule Toulouse
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II (Gymnasium)
gute Französischkenntnisse
StD(in), Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Riad
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II oder Sek I
StD(in)/RR(in)
Ges.Sch.Dir(in)

Deutsche Schule Kobe
zum 1. 8. 1992
RL(in) oder L(in) für Sek I
mit GS-Erfahrung

20. HAUPTVERSAMMLUNG DES VDLIA IN LÜBECK VOM 30. JULI BIS ZUM 3. AUGUST 1991*

ACHTUNG TERMINE!

I. Der letzte Termin für den Eingang der **Kandidatenvorschläge** für die Wahlen zum Vorstand ist der 1. März 1991, damit die Kandidatenliste satzungsgemäß, d. h. gemäß der Wahl- und Geschäftsordnung in Heft 2/91, dem letzten Heft vor der Hauptversammlung veröffentlicht werden kann.

II. Der letzte Termin für den Eingang der **Anträge an die Hauptversammlung** ist ebenfalls der 1. März 1991. (Ausnahme: Dringlichkeitsanträge)

Bitte machen Sie regen Gebrauch von den Möglichkeiten der Wahlvorschläge und der Antragstellung.

Weiteres über die Hauptversammlung in Lübeck finden Sie im Heft 1/91 unserer Verbandszeitschrift.

Alle Schreiben richten Sie bitte an die Geschäftsstelle des Verbandes:
Ingrid Bosert, Graf-Spee-Straße 28, 2300 Kiel 1, Tel. (04 31) 8 14 58

* In einem Teil unserer Ausgabe 4/90 wurden aus Versehen andere Termine genannt, wir bitten dies zu entschuldigen und diesen richtigen Termin **30. Juli bis 3. August 1991** zu beachten. *H. W.*

(Fortsetzung von Seite 30)

einer Fremdsprache, deren Stundentafel in den siebziger Jahren rigoros zugunsten der Naturwissenschaften gekürzt worden war:

Klasse	5	6	7	8	9	10
Wochenstunden Englisch Gymnasium Schleswig-H.	5	5	4	3	3	3
Helene-Lange-Gymn. Hamburg (biling.Zweig) (lt. Mitt.Sekr.KMK v. 7. 2. 89)	9	7	6	6	5	5

Eignen sich geisteswissenschaftliche Fächer überhaupt für einen solchen Versuch?

Ich behaupte, nein!

Die Sprache ist nicht nur ein Medium der Verständigung, das den Dingen und Vorgängen der Wirklichkeit zugeordnet wird. Ihre Leistung geht über das bloße Zeichensystem hinaus. Weisgerber spricht von der sprachlichen Zwischenwelt. Die Wirklichkeit, die den Menschen tatsächlich umgibt, wird durch die Muttersprache geistig umgewandelt und so unserem Bewußtsein zugänglich gemacht. Die Wirklichkeit wird zur ‚geistigen' Welt. Die erste und wichtigste Klammer, die aus einer Gemeinschaft eine Nation macht, ist die Muttersprache. Jeder Sprache entspricht eine eigene und ganz spezifische Art der sprachlichen Anverwandlung der Welt. So hat ein Deutscher als Deutschsprechender ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit als ein Brite oder Russe. Wer wollte behaupten, ‚british humor' sei dasselbe wie ‚deutscher Humor'! Humboldt spricht von ‚Weltansicht', bei Weisgerber ist es das ‚Weltbild'. Gemäß dieses Weltbilds ihrer Muttersprache sind alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft durch eine Denkwelt auf einer geistigen Ebene zusammengehalten. Die gemeinsame Sprache führt auch zu einer gemeinsamen geistigen Grundhaltung, aus der typische Verhaltensweisen entspringen. Sie prägen wiederum ethische, ästhetische, religiöse, politische und soziale Anschauungen. Nach diesen sprachphilosophischen Betrachtungen ist die folgende Frage nur noch eine rhetorische: Hat ein Schüler nicht die Pflicht, die Geschichte des Staates, dessen Bürger er ist, mit seiner ‚Denkwelt' zu erfahren? In den für die Erprobung vorgesehenen Klassenstufen stehen das 19. und 20. Jahrhundert auf dem Lehrplan: Kaiserreich, Weimar, Nationalsozialismus, die Weltkriege. Man stelle sich vor: zeitgenössische Zeitungsmeldungen zur 48er Revolution, die Rede von Otto Wels vor dem Reichstag in Weimar zum Ermächtigungsgesetz und eine Rede Goebbels werden auf englisch kommentiert!

In Hamburg sieht man das jedoch anders: „Warum das Dritte Reich unbedingt auf deutsch behandeln? Die Fremdsprache schafft Distanz. Schüler werden aufmerksam auf unterschiedliche Sichtweisen der deutschen Geschichte." (Kieler Nachrichten vom 12. 11. 90) Ich frage: Wie soll der Schüler eigentlich Distanz zu seiner Geschichte bekommen, wo er doch gerade im Begriff ist, sie erst kennenzulernen? Wo sind die unterschiedlichen Sichtweisen der deutschen Geschichte, wenn doch nur die englische Sichtweise vermittelt wird? Oder man stelle sich vor, die Franzosen würden die Begriffe ‚liberté, egalité, fraternité' im Geschichtsunterricht auf deutsch lernen!

Auf die dritte Unkenntnis, nämlich die Klassen 9 und 10 als Einstieg für den bilingualen Unterricht vorzusehen, ausführlich

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

einzugehen, erübrigt sich. Welcher Lehrer kennt nicht die sprachliche Trägheit mancher Schüler diesen Alters, allein um sich in seiner Muttersprache zu äußern? Und nun das auch noch in einer Fremdsprache? Nur dem Protest der für den Versuch vorgesehenen Schulen war es zu verdanken, daß das Ministerium in Kiel von seinem Vorhaben abrückte. Nun soll es in den Klassen 5 und 6 sieben statt fünf Englischstunden geben, ab Klasse 7 Geschichte und Erdkunde auf englisch mit je einer zusätzlichen Fachstunde. Die Fremdsprachenstunden in den Klassen 7 bis 10 werden nicht vermehrt. Der Versuch soll auf die Klassen 7 und 8 vorläufig begrenzt bleiben.

Daß die Teilnahme an dem Versuch freiwillig ist, ist keine Frage. Verständlich sind auch die positiven Reaktionen vieler Eltern: Wer möchte nicht, daß sein Kind mehr Fremdsprachenunterricht erhält – **trotz** Geschichte und Erdkunde auf englisch.

Bikulturell – Interkulturell?

Europa heißt also das neue Reizwort. Wie ist es aber um die Aufrichtigkeit mit dem Europagedanken bestellt, der auf einmal für die Forderung einer Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz herhalten muß? Ich meine, schlecht. Obwohl Europa zu wachsen begann, schrumpften die Stundentafeln in den Fremdsprachen. An der Kieler Universität ist es nicht einmal erforderlich, für die Zulassung zum Staatsexamen ein Auslandssemester nachzuweisen. Warum gilt die ungeteilte Aufmerksamkeit nur dem Englischen und Französischen? Nicht bikulturelles Lernen, sondern die Idee des ‚Interkulturellen Lernens' muß die Bildungsplanung für ein Europa von morgen leiten. Insofern sind die Überlegungen des Arbeitskreises ‚Interkulturelles Lernen' – Heinz Weischer berichtete darüber in Heft 4/90 – die richtige Antwort auf die utilitaristischen Versuche (nur Englisch und Französisch taugen für ein berufliches Fortkommen) mit dem bilingualen Unterricht in einigen Bundesländern: „Es kann keine Marginalkultur geben, es kann keine ‚zweitklassige' Sprache geben . . ., wenn der Europagedanke ernst genommen werden soll." (Der deutsche Lehrer im Ausland 4/90, S. 190)

Mehr europäische Sprachen müßten in den Fächerkanon aufgenommen werden, zwei Sprachen müßten verbindlich bis zum Abitur belegt werden, Schüleraustausch und Sprachreisen finanziell gefördert werden, anstatt durch den bilingualen Unterricht mit Englisch und Französisch gerade diese Einstellung der erst- und zweitklassigen Sprachen zu fördern. Von den Nachteilen durch Stundenkürzungen in anderen Fächern und inhaltlichen Defiziten sei gar nicht mehr gesprochen!

Selbst Prof. Wode scheint seine Position vom August diesen Jahres überdacht zu haben, wenn er nun auf dem ersten Symposium ‚Mehrsprachiger Unterricht in Europa' warnt: Wenn wir uns auf Englisch und Französisch beschränken, produzieren wir die Arbeitslosen von morgen. Das europäische Haus braucht auch die kleinen europäischen Sprachen" (KN v. 12. 11. 90). Auf derselben Veranstaltung merkte Prof. Hunfeld aus Eichstätt an: „Mit dem sprachlichen Werkzeug haben wir noch nicht das wirkliche Verständnis des Fremden gelernt. Wer das glaubt, den führt Zweisprachigkeit(!) ins Mißverständnis" (KN v. 12. 11. 90).

Und gerade vom Gegenteil dieser Aussage, Erlernen des sprachlichen Werkzeugs über ein Sachfach bedeute Verständnis des Fremden, sind die Befürworter des bilingualen Unterrichts überzeugt. Sie meinen, ein Schüler sehe die ‚Reichskristallnacht' mit anderen Augen, wenn er weiß, daß sie auf englisch ‚night of the broken glass' heißt.

Wolfgang Baier

Modellversuch für ein „Europäisches Gymnasium"

Würzburg (db) – Mit einer Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hat sich Kultusminister Hans Zehetmair bei der Hauptversammlung des Bayerischen Philologenverbandes am Freitag in Würzburg beschäftigt. Im Zusammenhang mit der bundesweiten Debatte um eine Verkürzung der Schulzeit setzte sich der Minister mit einem Modell auseinander, die Oberstufe nach der Jahrgangsstufe 10 zu spalten: Ein zweijähriges Kurssystem könnte dann zur fachgebundenen Hochschulreife führen, daneben würde eine dreijährige Form mit festem Fächerkanon die allgemeine Hochschulreife vermitteln. Nach Auffassung von Zehetmair wäre ein Nebeneinander von acht- und neunjährigen Gymnasialtypen nicht nur in Deutschland denkbar, sondern auch in einzelnen Ländern.

Vor den Philologen sprach sich der Minister für ein Festhalten an den qualitativen Ansprüchen des Gymnasiums aus und kündigte einen Modellversuch „Europäisches Gymnasium" an, der bei neunjähriger Gymnasialzeit eine Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts anbieten soll. *Süddeutsche Zeitung vom 17/18. 11. 90*

Drei Fremdsprachen an allen Gymnasien und stärkere Ausprägung des naturwissenschaftlichen Profils

Anhörungsentwurf des Ministeriums für Kultus und Sport zur Neustrukturierung des baden-württembergischen Gymnasiums:

Die musischen Fächer werden im neustrukturierten Gymnasium ein besonderes Gewicht erhalten. Außerdem kann künftig jedes Gymnasium eine dritte Fremdsprache anbieten. Ein weiterer Schwerpunkt wird die deutliche Ausprägung des naturwissenschaftlichen Profils sein. Dies sieht der Anhörungsentwurf des Ministeriums für Kultus und Sport zur geplanten Fächerstruktur des neustrukturierten neunjährigen Gymnasiums vor. Dieser Entwurf geht jetzt in die Anhörung. Die Veränderungen sollen mit dem Schuljahr 1991/92 in Kraft treten.

Nachdem das Landeskabinett im Januar die grundsätzlichen Pläne des Ministeriums für Kultus und Sport zu einer Neustrukturierung des neunjährigen baden-württembergischen Gymnasiums gebilligt hat, gehen jetzt die konkreten Pläne mit den neuen Stundentafeln in die Anhörung. Nach diesen Plänen wird die Entscheidung zwischen dem naturwissenschaftlichen Profil und dem sprachlichen Profil mit dritter Fremdsprache künftig erst am Ende der 8. Klasse erforderlich.

Erst in der 9. Klasse werden die Schüler dann für einige Stunden in zwei Gruppen (Profile) aufgeteilt. Während sich bisher schon ein großer Teil der Gymnasiasten vor der 5. bzw. vor der 7. Klasse zwischen dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachlichen Zug entscheiden mußte, wird diese Entscheidung jetzt deutlich nach hinten verschoben. Dabei wird das naturwissenschaftliche Profil in nahezu allen Fächern die gleiche Stundenzahl haben wie das sprachliche Profil. Die Klasse kann somit in den meisten Fächern gemeinsam unterrichtet werden.

Besondere Schwerpunkte des jetzt vorgestellten Anhörungsentwurfes sind:

Stärkung des musischen Bereiches:

Durch die Neustrukturierung des neunjährigen Gymnasiums erhalten auch die musischen Fächer ein besonderes Gewicht innerhalb der Stundentafel. Anders als bisher werden die Fächer Musik und Bildende Kunst künftig an jedem Gymnasium im Land in jeder Klassenstufe erteilt. Bisher gab es einige Schuljahre, in denen kein Musik- oder Kunstunterricht stattfand. Damit werden die Schüler, die das sprachliche Profil wählen, künftig sogar mehr Unterricht in diesen beiden Fächern erhalten als bisher. Mit dieser weiteren Aufwertung des musischen Bereiches setzt Baden-Württemberg konsequent seine Linie fort, dem musischen Bereich in der Schule besonderes Gewicht zu verschaffen.

Erhalten bleiben auch die Musikzüge an den 27 Gymnasien im Land in der jetzigen Struktur ab Klasse 5: An diesen 27 Gymnasien haben die Schüler also bereits in der Unterstufe einen etwa doppelt so hohen Anteil an Musik wie an den übrigen Gymnasien.

Da die Gesamtstundenzahl der Schüler sich insgesamt nicht erhöhen und in keiner Klassenstufe 34 Wochenstunden überschreiten soll, sind im Hinblick auf die klare Profilierung in naturwissenschaftliches bzw. sprachliches Profil gewisse Kürzungen im gemeinsam verbindlichen Kernunterricht vorgenommen worden. Die bisherige Zahl von 35 Wochenstunden in der Klasse 11 – ohne Vor- und Nachbereitung und Hausaufgaben – hat die Schüler in unzumutbarer Weise belastet und ist angesichts der Forderung nach einer 35-Stunden-Woche in allen Arbeitsbereichen nicht länger verständlich. Tatsächlich waren die Schüler in dieser Klas-

senstufe oft weit über 35 Wochenstunden beschäftigt, wenn sie diese Klasse mit gutem Erfolg schaffen wollten.

Dritte Fremdsprache für alle Gymnasien

Derzeit können 138 Gymnasien in Baden-Württemberg keine dritte Fremdsprache anbieten. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler, die eine dritte Fremdsprache erlernen, insgesamt von 30% auf jetzt 25% zurückgegangen. Im Hinblick auf die Herausforderungen der Zukunft in einem zusammenwachsenden Europa ist es wünschenswert, das Fremdsprachenangebot an den Schulen zu verstärken. Deshalb wird die dritte Fremdsprache nach den Plänen des Ministeriums für Kultus und Sport künftig an allen Gymnasien des Landes angeboten werden können.

Dadurch können die kleinen Gymnasien im ländlichen Bereich, die derzeit sprachliche Züge überhaupt nicht anbieten, eine identische Struktur wie die größeren städtischen Gymnasien erhalten und ebenfalls allen Schülern die Wahl zwischen dem naturwissenschaftlichen und dem sprachlichen Profil anbieten.

Bei ausreichender Schülerzahl werden die Schüler darüber hinaus zusätzlich die Möglichkeit erhalten, zu Beginn der Klasse 11 die erste Fremdsprache zugunsten einer dritten (im naturwissenschaftlichen Profilbereich) oder vierten (im sprachlichen Profilbereich) Fremdsprache abzuwählen. Sie ist jedoch bis zur Jahrgangsstufe 13 verpflichtend weiterzuführen.

Deutliche Ausprägung des naturwissenschaftlichen Profils

Das naturwissenschaftliche Profil in den Klassenstufen 9 bis 11 stützt sich auf Physik als Kernfach. Dieses Profil wird um das neue Fach „Naturwissenschaftliche Themenkreise" ergänzt, ein Fach mit betont fächerverbindendem Charakter. In der Regel im halbjährigen Wechsel werden etwa Themen wie Luft, Wasser, Boden, Gestein, Informatik sowie ergänzende Praktika in Chemie, Biologie und Erdkunde vorgesehen.

Kt, Schulintern April 1990

Allgemeinbildendes Gymnasium – 9jährig (Anhörungsentwurf)

		Klasse								
Unterrichtsfach		5	6	7	8	9	10	11	Gesamt	Bem.
Religionslehre		2	2	2	2	2	2	2	14	
Deutsch		5	6	4	4	4	3	4	30	
Erdkunde		3	2	2	2			1	10	
Geschichte				2	2	2	2	2	10	
Gemeinschaftskunde							2	2	4	
1. Fremdsprache*)		5	5	4	4	4	3	3	28	**)
2. Fremdsprache				5	4	4	4	3	20	
Mathematik		4	4	4	5	3	4	4	28	
Physik					2	vgl. Profil				
Chemie						2	2	2	6	
Biologie		2	2	2	2		2	1	11	
Sport		3	3	3	3	3	3	2	20	
Musik		2	3	2	1	1	1	2	12	
Bildende Kunst		2	2	2	1	2	1	1	11	
Ethik					(2)	(2)	(2)	(2)	(8)	
Sprachliches Profil*)	3. Fremdsprache					5	4	4	13	
	Physik					2	1	1	6	
Naturwiss. Profil	Physik					4	3	3	12	
	Naturwiss. Themenkreise					3	2	2	7	
Musikprofil (an den Gymnasien mit verstärktem Musikunterricht)	Musik	4	4	4	3	4	4	4	27	
	Physik					2	1	1	6	
	Musik-AG (verpflichtend)					2	1	2	5	
(Wochenstundenzahl im Musikprofil):		(30	30	34	34	34	34	34	230)	
Wochenstundenzahl:		28	29	32	32	34	34	34	223	

*) bei Latein als 1. Fremdsprache in Klasse 5 und 6 jeweils 1 Std. mehr
**) bei Abwahl nach 10: Neue Pflichtfremdsprache 4stündig.

Anzeigenschluß für Heft 2/91:
5. März 1991

Vom Lehrersein in einer kleinen Firmenschule

Beispiel: Kraftwerkbaustelle in der Türkei

In wohl allen Zeitungen war Ende August 1990 aus der Türkei über die Feiern zur Fertigstellung des Atatürk-Staudammes zu lesen. Er ist zugleich das größte der in der Euphratregion in Bau befindlichen Wasserkraftwerke zur Bewässerung der Harran-Ebene südlich Urfa bis Mardin. Mit Stolz betonten die türkischen Festredner, türkische – nicht ausländische – Ingenieure hätten diese Leistung vollbracht. Hingewiesen wurde auch auf jene Kraftwerke, die im weiteren Umkreis bereits in Betrieb genommen worden sind. Dazu gehört ein 200 km nordwestlich bei Afsin (31 000 Einwohner) von einem Konsortium deutscher und Schweizer Firmen erbautes Braunkohlekraftwerk. Für die Kinder der deutschen Ingenieure und Facharbeiter bestand dort während der Bauzeit eine Firmenschule.

Zum Begriff „Firmenschule"

Firmenschulen sind in den jährlich erscheinenden Auslands-Kunze Jahrbüchern als eine der neun Typen der Auslandsschulen, als Einrichtungen „von deutschen Firmen an Orten mit industriellen Großobjekten" definiert. Harry Werner nennt in seinem in dieser Zeitschrift rezensierten Buch „Deutsche Schulen im Ausland", dem unser Vorsitzender Hans-Georg Becker „verläßliche eindrucksvolle Auskünfte" bestätigt hat (Heft 6/1988, S. 215), einige Zahlen: 1986 ca. 50 Schulen mit fast 2000 Schülern, Schwerpunkt Vorderasien, meist kleinräumig und daher eine überschaubare pädagogische Welt bietend, durchweg abseits des modernen zivilisatorischen Lebens gelegen, erfreulich viel pädagogische Nestwärme für die Kinder (S. 78).

Mit dem Abklingen des Auslandsbaubooms war allerdings auch die Zahl dieser Schulen stark rückläufig geworden. Es gibt nur wenige Berichte über und aus diesen Schulen. Harry Werner, auch Autor der 1986 vom Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen beim DIHT (Deutscher Industrie-und Handelstag) herausgegebenen Broschüre „Beispiel Firmenschule", hat dort generalisierend über Einrichtung und Arbeit der Firmenschulen Auskunft gegeben. Bei seinen Beispielen für den pädagogischen Alltag griff er überwiegend auf größere Firmenschulen zurück, z.B. Hochtief AG in Djidda mit 200 Kindern. Schon deshalb soll auch einmal ein Bericht über eine kleine Firmenschule erfolgen, gewissermaßen über eine einklassige deutsche Dorfschule außerhalb Deutschlands. Der Verfasser hatte bzw. hat Kontakte mit mehreren solcher Schulen, u.a. in Azazga (Algerien), Bursa (Türkei), Zaragoza (Spanien) und Randenigala (Sri Lanka). Hier sei nun mit Blick auf jene Baustelle bei Afsin von einer Zwei-Lehrer-Firmenschule, deren Entwicklung er teilweise beratend miterlebte, über die allgemein für kleine Firmenschulen typische soziale, kulturelle, schulrechtliche und unterrichtliche Struktur berichtet.

Errichtung einer Firmenschule

Eine Großbaustelle im Ausland ist auf mehrjährigen Betrieb angelegt. Sie benötigt für die dorthin zu entsendenden deutschen Fachkräfte eine Infrastruktur, die noch weit mehr, als es sich Firmen heute ohnehin durchweg angelegen sein lassen, das Humankapital, also die Rahmenbedingungen für Arbeitsfähigkeit und Arbeitsfreude, beachtet. Dazu gehört auch die Notwendigkeit, für „Schule" sorgen zu müssen: Selbst wenn zu einer meist abseits gelegenen Auslandsbaustelle nur Familien mit Kindern im Vorschulalter gehören, führt der Zeitablauf bald zum Tag des Schulpflichtbeginns. Die Baufirma hat deshalb in ihre Planung auch das ihr fremde Feld des Schulrechts vorausschauend einzubeziehen und Entscheidungen zu treffen.

Es beginnt die Suche nach geeigneten, zudem von der Schulaufsichtsbehörde mit Blick auf die Anerkennung der Schule als Ersatzschule akzeptierten Lehrkräften. Üblich sind Vermittlung durch ein Kultusministerium, durch die Schulabteilung im Auswärtigen Amt der Bundesregierung, Direktansprache von Interessenten per Inserat in überregionalen Zeitungen. So erhielt das Lehrerehepaar S. im Münsterland Kenntnis von dem Angebot, es seien für einige Jahre schulpflichtige Kinder von Werksangehörigen eines Industrieunternehmens aus dem Ruhrgebiet auf einer Großbaustelle in Südostanatolien zu unterrichten. Das Ehepaar war sofort motiviert: Frau S. verfügt über mehrjährige Unterrichtserfahrung in deutsch-türkisch gemischten Grundschulklassen, Herr S. besitzt über die eigenen Lehrbefähigungen hinaus dank seiner Mitarbeit in einem Studienseminar Erfahrungen in Lehrplanorganisation und -gestaltung. Firma und Lehrerehepaar wurden sich recht schnell über Einzelheiten des Privatdienstvertrags, insbesondere versicherungstechnischer und finanzieller Art, einig. Die Schulaufsichtsbehörde sprach die Beurlaubung aus. Nun waren neben den privaten Reisevorbereitungen Vorüberlegungen für den im Südosten der Türkei nach nordrhein-westfälischem Schulrecht zu gestaltenden Unterrichtsbetrieb zu treffen: Einkauf von Schulbüchern für die Jahrgänge 1-4, Medien aller Art, Didaktiken für jedes Unterrichtsfach, Klassenbücher und Schultagebücher, Schulrechtbestimmungen zum Entwurf von Zeugnisformularen mit dem Firmenschulkopf als schulrechtlich Privat-Grundschule.

Nahezu alle diese Initiativen überließ die Firma, sich dabei stets sehr hilfsbereit zeigend, „ihrem" Lehrerehepaar. Die sich in der Lehrerwohnung stapelnden Unterrichtsutensilien wurden anfangs von der Firma zum Flugplatz Düsseldorf gefahren und dann auf dem Luftweg weitertransportiert, bis sich, um den von vielerlei Formularen begleiteten Zollformalitäten auszuweichen, als zweckmäßigerer Beförderungsweg die Aufteilung auf per eigene Wagen ausreisende bzw. vom Heimaturlaub zur Baustelle zurückkehrende Firmenangehörige eingespielt hatte. Als dann, gewissermaßen fünf Minuten vor der Schuleröffnung im anatolischen Afsin, das offizielle Dokument mit der Anerkennung der Firmenschule als deutsche Auslandsschule noch immer fehlte, setzte sich das Lehrerehepaar in einen Firmen-PKW, fuhr den 10-Stunden-Weg nach Ankara zum Kulturattaché der Deutschen Botschaft und konnte, dort als kompetent für alle pädagogischen Einzelfragen anerkannt, nach wenigen Stunden das Bestätigungsschreiben mit zurücknehmen. Der Schulbetrieb begann.

Die Situation des Lehrers im Baustellenbetrieb

Ein Lehrer, der in einer Firmenschule in Baustellennähe die Kinder der Werksangehörigen unterrichtet, sieht sich in bezug auf das Umfeld seiner Lehrtätigkeit in eine gegenüber dem Umkreis der Heimatschule völlig andere Situation gestellt. Darüber weiß das Lehrerehepaar S. viel zu berichten. Anfangs erlebt es im Camp als scheinbar nur Halbtagsbeschäftigte mancherlei Skepsis. In den Bungalows der Ingenieure und Facharbeiter gehen morgens auf fünf Uhr zu die Lichter an, bald darauf ist die Wohnsiedlung männerleer. Erst zwei Stunden später steigen Herr und Frau S. in ihr Auto zur Fahrt in die 12 km entfernt im Dorf Cogulhan eingerichtete Schule, und etwa um zwei Uhr nachmittags sind beide „schon wieder" zurück, alle anderen Firmenangehörigen dagegen selten vor sechs Uhr abends.

Bereits hierin liegt eine wichtige Ursache für die in den ersten Wochen anhaltende Distanz zwischen den Leuten vom Bau und ihrem Lehrerehepaar. Im heimatlichen Westfalen haben die in der Wirtschaft tätigen Angestellten und Arbeiter nicht täglich, erst recht nicht nahezu stündlich den Tagesablauf im Lehrerberuf vor Augen, und umgekehrt erlebt kein Lehrer den Rhythmus der Industriearbeit und den weithin durch ihn beherrschten Familienalltag so hautnah, weder privat noch dienstlich. Doch nach der Anfangszeit gegenseitigen Beschnupperns wächst im Camp die gegenseitige Achtung, insbesondere die Anerkennung des Berufs Lehrer als ebenfalls ein Fachmann. Eltern und Campnachbarn sehen aus den Schulheften und über die Hausaufgaben, wie zur Lehrerarbeit über die Unterrichtsstunden hinaus auch Unterrichtsvorbereitung und Lernerfolgskontrolle gehören. Es wird einsichtig, daß sich ein Lehrer in einer Campschule mit 12-16 Schülern in den vier Jahrgängen gegenüber dem daheim in geglie-

derten Jahrgangsklassen ablaufenden Unterricht abteilungsweise auf zugleich mehrere Schulstufen einstellen muß. Das sichtbar erfolgreiche Lehrerhandeln findet Anerkennung. Zudem wird voll Berufsstolz registriert, wenn Lehrer und Lehrerin mit Schülern auf der Baustelle erscheinen, wo dann die Väter ihre Arbeit den eigenen und den anderen Kindern in der Gewißheit erklären, daß sich der Erkundungsbesuch positiv im Unterricht niederschlägt. Väter und Mütter finden sich mit Vorschlägen und Fragen nicht nur zur offiziellen Elternsprechstunde ein, sondern man sitzt bald mit Selbstverständlichkeit abends und am Wochenende zusammen, oft in der Lehrerwohnung. Alle treffen sich in der Camp-Bar, zu Video-Filmabenden, beim Grill. Unterhaltungen, in denen das Lehrerehepaar, eingestuft als gewissermaßen Geisteswissenschaftler zwischen Technikern und Praktikern, gefragt ist, erwachsen thematisch breit gestreut meist aus der Lektüre der im Casino aufliegenden deutschen Zeitungen und Zeitschriften: Die Zeit, Der Spiegel, Der Stern, Die Welt, Frankfurter Allgemeine.

Gemeinsames Schulhaus für Deutsche und Türken

Für ein Wirtschaftsunternehmen, das auf der ausländischen Baustelle seinen deutschen Mitarbeitern Familientrennung ersparen will und deshalb dort für die Kinder den Pflichtschulbesuch ermöglicht, fallen als Investitionen vor allem Gebäude- und Einrichtungskosten für Schulhaus und Lehrerwohnung an. Berechnungen deutscher Firmenschulen in Afrika und in den arabischen Staaten haben dafür Ansätze von jeweils zwischen 50 000 und 80 000 DM genannt. Für die Campschule Afsin bestand für die 7000 Einwohner-Gemeinde Cogulhan eine von vornherein finanziell und auch kulturell günstige Situation. Dort war bereits für die Kinder der türkischen Arbeiter eine Campschule, Klassen 1-5, also die obligatorische türkische Grundschule, eingerichtet worden. Die deutsche Campschule erhielt zwei Klassenräume, der deutschen Firma blieb der eigene Schulhausbau erspart. Platz fand sich auch für eine kleine Schülerbücherei, deren Anschaffungen und Ausleihe, auch für interessierte Türken, der Lehrerin oblagen, sowie zum Spielen und Basteln.

Nun erleben die deutschen Kinder und Lehrer indirekt auch den türkischen Schulalltag mit: morgens vor Unterrichtsbeginn das Antreten auf dem Schulhof, eine Art vaterländischer Appell mit Lied und Tagesspruch. Um dort nicht zu stören, hat Herr S. den Unterrichtsbeginn für die deutschen Schüler auf bereits 7.30 Uhr angesetzt. Als Beispiel für die Berücksichtigung türkischer Lebensart, als zugleich ein praktisches Stück der von den deutschen Kindern in Cogulhan gelebten Völkerverständigung, sei die Beachtung der Regeln des islamischen Kirchenjahres angeführt: Während der islamischen Fastenzeit essen auch die deutschen Kinder wie jene kein Pausenbrot, weil sich alle in den Unterrichtspausen auf demselben Schulhof treffen.

Das Lehrerzimmer benutzen die acht türkischen Lehrerinnen mit dem deutschen Lehrerehepaar gemeinsam. Hieraus sind zahlreiche Kontakte erwachsen. Man trinkt gemeinsam Tee, lernt sprachlich voneinander, besucht sich in der Freizeit und trifft dabei auf die jeweils andere Wohnkultur. Die türkischen Kolleginnen beteiligen sich an den von Frau S. veranstalteten Gymnastikstunden, einige nehmen bei ihr Nähmaschinenunterricht – fast ein Stück deutsche Entwicklungshilfe. Gemeinsam werden im Schulhaus deutsche und türkische Feste begangen: Türkische Kinder sind am Martinstag und am Nikolaustag in der deutschen Klasse zu Gast, die deutschen Schüler erleben die Freudentage der kleinen Türken mit, den Tag der Kinder (23.4.) und das Zuckerfest (21.6.). Aus Liedgut, Märchen und Dichtung erwächst Vergleichende Volkskunde.

Unterrichtsorganisation

Für die Fahrt zwischen dem Wohncamp Afsin und dem Schulort Cogulhan steht den deutschen Kindern – auch für Exkursionen – „ihr" Schulbus bereit, eine der Mütter sitzt am Steuer. Im Schulhaus verteilt sich die Kinderschar auf die zwei Räume, Grundschule ab Klasse 2 und Ältere. Nach den ersten beiden Unterrichtsstunden, um 9 Uhr, kommen als dritte Gruppe vier Erstkläßler hinzu. Das nötigt bei der geringen Schülerzahl zu einer ganzen Palette innerer Differenzierungen des Unterrichts. Nur die Schulanfänger erhalten für vier ihrer fünfzehn Schulstunden Unterricht als eigener Klassenverband. Sie sollen möglichst rasch Selbständigkeit erreichen, selbständig lernen kön-

nen: Einmal sitzen diese Jungen und Mädchen mit den anderen Kindern der Sekundarstufe I zusammen, für die zugleich in zwei Gruppen (Klassen 2 und 3, Klasse 4) Sprachlehre auf dem Stundenplan steht, am nächsten Tag mit der im Vorjahr neu eingerichteten 5. Klasse (1 Schüler) und zugleich der 7. Klasse (3 Schüler, Klasse 6 kein Schüler) während deren Mathematikstunde. Ohnehin ist in jeder Firmenschule die Schülerfluktuation groß, weil je nach Baufortschritt einige Poliere und Facharbeiter ihren Arbeitseinsatz beendet haben und nach Deutschland zurückkehren, andere von dort als Spezialisten der nächsten Baustufe eintreffen. Das macht sich im Unterrichtsbetrieb einer kleinen Firmenschule besonders einschneidend bemerkbar. Im Juni sah es in Afsin so aus: Am 13.6. Schülerzahl 16 Jungen und Mädchen, am 14. zwei Abgänge aus Klasse 1, ein Zugang zu Klasse 3; am 24. ein Abgang aus Klasse 2 (jetzt dort nur noch 1 Schüler), ein Zugang in Klasse 6 (bisher null Schüler). Zudem traf ein von der Firma eingestellter finnischer Spezialist mit seiner Tochter ein, für die nun das Unterrichtsfach „Deutsch als Fremdsprache" einzurichten war.

Unterrichtsinhalte

Die in der Stundentafel exakt für jeden Schultag angesetzten Unterrichtsfächer versperren dem Lehrerehepaar S. nicht den Blick dafür, daß große Bedeutung den Unterrichtsprinzipien zukommt. Mit „Unterrichtsprinzip" ist gemeint, das Thema „türkische Umwelt" in möglichst viele Unterrichtsfächer einzubringen. Herr und Frau S. zählen auf (Auszug):

Geschichte: Afsin liegt in einem gegenüber Deutschland weit älteren historischen Raum; Alexander der Große zog 333 v.Chr. von Gordon über das Taurusgebirge nach Issus; in Tarsus ist um 10 n.Chr. der Apostel Paulus geboren; Lehrausflüge führen die Schüler in ein Kloster und in eine der im Abstand von Kamel-Tagesmärschen angelegten Karawanserein.

Erdkunde: Die gesamte Landschaft rings um Afsin entspricht mit ihrer Höhenlage zwischen 2500 und 3200 m fast dem höchsten deutschen Berg, der Zugspitze. Bei den üblichen Wochenendausflügen der Familien zum Badestrand im Golf von Iskenderun durchfahren die Kinder mehrere Klima- und Geologiezonen.

Kunstunterricht: Diese Erlebnisse, wenn die Schüler vom beliebten Abenteuer des Schwimmens unter Wasser wieder zurück sind, führen im Casino der Firma zu Ausstellungen der im Unterricht gefertigten Aquarelle, etwa „Unterwasserlandschaften".

Musik: Die von der Firma beschaffte Musikausstattung (Sopranflöte für jedes Kind, Gitarre, Tischorgel) und der musikalische Verbund mit den türkischen Schülern im Schulhaus Cogulhan erweitern den Unterricht in Fächern wie Biologie (Tiere im Liedgut) und Religion.

Biologie: Im selbstangelegten Schulgarten reifen Melonen, Aquarium und Terrarium erlauben Langzeitbeobachtungen, vom Schulhaus aus läßt sich im Winter beobachten, wie sich die Schafe zu Rudeln zusammenschließen.

Arbeitslehre: Erkundungen im Dorf haben die auf orientalische Art eingerichteten Werkstätten, etwa Schuster und Kesselflicker, zum Ziel.

Solche und weitere schuljahrgangsübergreifende Themen gleichen den Nachteil der „Klassen" mit nur 1-3 Schülern aus. Bei lediglich Klassenunterricht würden die Gelegenheiten zu sozialem Lernen, dem Schwächeren helfen und dem Besseren nacheifern, fehlen.

Ergebnis: Firmenschule erfolgreich

Diese im Ruhrgebiet ansässige und in der Osttürkei tätige Firma hatte ermöglichen wollen, daß die Mitarbeiter, wenn erwünscht, ihre Frauen und Kinder zum Auslandseinsatz mitnehmen können. Im Blick auf die Schulpflichtbestimmungen für die beim wechselnden Personalbestand der Baustelle maximal 20 Kinder bestanden drei Möglichkeiten: Einschulung in die türkische Schule in Cogulhan, Aufnahme gegen Schulgeld in die zwei Autostunden entfernt nach USA-Gesetz eingerichtete große Schule einer USA-Firma, Einrichtung einer eigenen kleinen Firmenschule gemäß dem Schulgesetz jenes deutschen Bundeslandes, dem der zu verpflichtende Schulleiter angehört. Mit der Entscheidung für die firmeneigene Ersatzschule war die Erwartung verbunden, auf diese Weise für jedes Kind bei der Rückkehr der Familie nach Deutschland den Einstieg in die altersmäßig zuständige Klassenstufe am besten sichern zu können.

Dieses Ziel wurde erreicht. Zwischenzeitlich trafen in Afsin wiederholt von zurückgekehrten Eltern Bestätigungen dieser Art ein: Unser Kind hat schulisch keine Schwierigkeiten, die Tochter ist den anderen in Eng-

lisch ein gutes Stück voraus, der Junge ist im Kopfrechnen viel sicherer als seine Mitschüler, der jetzige Lehrer spricht vom erkennbar weiten Denkhorizont unseres Zehnjährigen. Fazit: Ein Schul- und damit für die Kinder Arbeitsaufenthalt in geographisch und kulturell anderer Umwelt bringt für die kindliche Entwicklung weitaus mehr, als in derselben Landschaft ein Ferien- und damit nur Freizeitaufenthalt bewirken kann. In der Firmenschule Afsin haben es Lehrer und Lehrerin verstanden, die Schwierigkeiten des Auslands-Schulalltags zu meistern und die im Auslands-Unterricht liegenden Chancen pädagogisch zu nutzen.

Dr. Joachim Peege

ASIEN

Es genügt nicht, einen Fisch zu essen, man muß ihn auch fangen können

Lehren und Leben an einer Fremdsprachenhochschule in Peking

Josef Freund hat von 1986 bis 1990 als DAAD-Lektor an einer Universität in China gearbeitet, er war einer von 500 deutschen Lektoren, die an ausländische Universitäten entsandt werden; 300 wirken in Europa, 100 in Asien und weitere 100 in der übrigen Welt. Ihre Aufgabe ist es, deutsche Sprache, Landeskunde und deutsche Kultur im Ausland zu vertreten und zu lehren. In diesem „Sendungsauftrag" ähnelt ihr Tun dem eines Lehrers an einer deutschen Auslandsschule, ist auch ihr Tätigkeitsfeld die Hochschule, spielen auch Literaturwissenschaft und Lehrerfortbildung hierbei eine weitaus größere Rolle als an einer Auslandsschule. Doch Erfahrungen mit dem Deutschlehren, Erfahrungen mit Deutschschülern verbinden. Josef Freunds Bericht sei ein Beitrag über eine „Weltregion", die dem Auslandslehrer – noch – nicht so geläufig ist. H.W.

„In welcher Einheit leben Sie?"

Ein dreiköpfiges Empfangskomitee begrüßt uns am Flughafen und bringt uns zu unserer neuen Wirkungsstätte, einer Fremdsprachenhochschule in Peking. Dort werden wir die nächsten Jahre wohnen und arbeiten.

Allgemein kann man sagen, daß diejenigen Ausländer, die an chinesischen Universitäten unterrichten, auch auf dem Gelände der jeweiligen Hochschule wohnen. Meines Wissens nach sind alle chinesischen Universitäten „Campus-Universitäten", d.h. der weitaus größte Teil der Lehrer und Studenten wohnt in der unmittelbaren Nähe der Ausbildungsstätte. Nicht nur die räumliche Nähe zu den Hörsälen und Seminarräumen ist ein hervorstechendes Merkmal chinesischer Hochschulen, sondern auch ihre Organisation in einem kleinen System, in dem fast alles sowohl für die Berufstätigen als auch die Studenten geregelt wird – dies nennt man dann eine „Einheit". Fast jeder Chinese gehört einer solchen Einheit an.

Und so öffneten sich auch für uns die Tore der „Einheit", und wir wurden zumindest organisatorisch als Mitglieder aufgenommen. Damit sind wir für die Zeit unseres Chinaaufenthaltes kategorisiert, und die zweite Frage eines Unbekannten an uns während der nächsten vier Jahre in China wird sein: „In welcher Einheit leben sie?

Diese Einheiten sind auch räumlich klar voneinander getrennt. Eine deutlich übermannshohe Mauer umgibt die gesamte Einheit. Diese Mauer kann je nach Größe der Einheit mehrere Kilometer lang sein. Glas-

splitter oder ähnliches auf der Mauerkrone verhindern allzu leichten unbehinderten Zutritt. Einlaß wird nur an den Toren gewährt, die ständig von Wachpersonal besetzt sind. In meiner Einheit werden die zwei Haupttore im Norden und im Süden um 23.00 Uhr geschlossen und um 6.00 Uhr geöffnet; das kleinere, nur für Fußgänger und Fahrradfahrer zugängliche Westtor ist schon um 20.00 Uhr zu.

Kommt man weit nach 23.00 Uhr, so müssen die Torwachen erst einige Zeit wachgeklopft werden. Unwirsch erheben sie sich und öffnen schlaftrunken den störenden „Langnasen" das Tor. Die Einheimischen sind um die Zeit schon längst zu Hause, denn Busse verkehren praktisch ab 23.00 Uhr nicht mehr.

Die Mauer und die ständig bewachten Tore geben den Ausländern einerseits ein Gefühl der Sicherheit, andererseits ein Gefühl des Eingeschlossenseins. Letzteres wird jedoch von den chinesischen Kollegen kaum nachempfunden, denn das gehört so zur Ordnung. Was will man denn auch draußen? Man hat doch auf dem Gelände der Einheit eigentlich alles, was man braucht. Es gibt einen Sportplatz mit einer Aschenbahn, auf der man geradezu wunderschön spazierengehen kann. Plätze für Volleyball und Basketball schließen sich an; Turngeräte wie Barren, Reck und Sprossenwände bieten zusätzliche Ertüchtigungsmöglichkeiten. Bänke längs der mit Pappeln oder Trauerweiden gesäumten Hauptachse laden zum Verweilen ein und werden in den Sommermonaten auch bis in die späten lauen Abendstunden für ein Schwätzchen genutzt. Eine Mensa mit dreimaliger Essensausgabe, ein kleiner Kramladen, ein Wasch- und Duschhaus, ein Heizungsgebäude, eine Druckerei, ein großer Saal für kulturelle Veranstaltungen und eine ambulante Poliklinik vervollständigen das infrastrukturelle Angebot. Wenn man sich noch dazu denkt 10 vier- bis sechsstöckige Wohnhäuser für den Lehrkörper und die übrigen Bediensteten, 5 Studentenheime, davon eins für ausländische Studenten, 3 Lehr- und Verwaltungsgebäude, eine Bibliothek und eine Fahrbereitschaft mit ca. 15 PKW und LKW, dann hat man ein ungefähres Bild von der recht kleinen Einheit, in der ich vier Jahre unterrichtete. „Gefüllt" wird das alles von ungefähr 1500 Studenten und etwa 2000 Bediensteten im weitesten Sinne.

Ein Gebäude verdient eine besondere Betrachtung, nämlich das Wohnhaus für die Ausländer.

Wo ich wohne

Wie in vielen anderen Einheiten, die ich kennengelernt habe und wo Ausländer arbeiten, so ist dieses Gebäude auch in meiner ehemaligen Einheit etwas an den „Rand gerutscht" und das sicher nicht zufällig. In der Regel heben sich diese Gebäude von den anderen Wohngebäuden der entsprechenden Einheiten deutlich durch ein besseres Aussehen ab.

Auch die Zimmer und Wohnungen unterscheiden sich deutlich von den Wohnungen der chinesischen Kollegen. Sie sind nicht nur größer, sondern sie haben auch Fliesen oder Teppichboden statt des blanken Estrichs, der als Fußboden in den anderen Wohnungen dient. Die Wände sind tapeziert und nicht mit weißer Farbe gestrichen. Es gibt nicht nur fließendes Wasser, sondern auch warmes, wenn auch nur zu bestimmten Stunden am Morgen und am Abend. Auch das Badezimmer zählt zum Luxus. Außerdem haben alle Ausländerwohnungen Telefon für Ortsgespräche und für von draußen kommende Gespräche.

Die kleinen Freunde, die meine drei Kinder am Anfang einige Male mitbrachten, waren ob dieses „Luxus" sichtlich beeindruckt. In unserer 3 1/2-Zimmer Wohnung gab es sogar ein Zimmer, in dem kein Bett stand.

Die Haustür zum Ausländerwohnheim wurde gegen 23.00 Uhr abgeschlossen und am nächsten Morgen wieder um 6.00 Uhr geöffnet. Wer abends später kommt, muß den Nachtportier wecken, der oft dann geheimnisvoll fragt, von woher man denn so spät komme. Chinesische Gäste gehen tunlichst vor Toresschluß, denn erstens ist in China frühes Zu-Bett-Gehen Sitte und zweitens erspart man sich dadurch möglicherweise Unannehmlichkeiten. Die chinesischen Gäste der Ausländer müssen sich an der Rezeption ausweisen und gegebenenfalls ihren Ausweis hinterlassen. Nur diejenigen chinesischen Kollegen, die öfters kommen, werden von dieser Prozedur ausgenommen. Als wir unser Befremden über dieses abschreckende Verfahren ausdrückten, wurde uns gesagt, daß dieses nur unserer Sicherheit diene. Daher vermuten wir, daß auch die von innen nachträglich verschraub-

ten und damit nicht zu öffnenden Fenster im Flur des Erdgeschosses ebenfalls zu unserem eigenen Wohlbefinden auf diese Weise gesichert wurden.

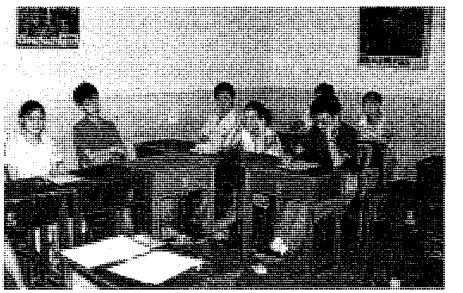
Unsere Bitte nach einem Haustürschlüssel stieß auf ungläubiges Erstaunen. Da haben unsere Gastgeber nun eigens einen Mann als Türwächter eingestellt, und wir wollen auch noch einen Haustürschlüssel. Das ist ja unerhört! Mit der Zeit lernten wir, uns mit dem Gefühl des nächtlichen Eingeschlossenseins zu arrangieren, wobei wir den Gedanken, daß es mal brennen könnte, aus unseren Köpfen verbannten. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, daß das Ausländerwohnhaus auch eine eigene Kantine beherbergt, die dreimal am Tag warme Speisen anbietet. Diese Kantine versorgt nur die ungefähr 100 ausländischen Lehrer und Studenten. Einheimische dürfen die Kantine ohne Einladung und Begleitung eines Ausländers nicht benutzen.

Ein Tag auf dem Campus

Ungewohnt und interessant für Ausländer ist es, den Tagesablauf auf dem Gelände einer chinesischen Universität zu erleben. Gegen 6.30 Uhr ertönt die Frühsportmusik über die Lautsprecheranlage. Nicht wenige Studenten eilen zum Sportplatz und nutzen dort das Angebot zum Frühsport. Um 8.00 Uhr beginnt der Unterricht für alle Studenten. Zuvor müssen aber von ihnen noch verschiedene Dinge erledigt werden: die morgendliche Wäsche im gemeinsamen Waschraum bei kaltem Wasser, ungefähr pro 50 Studenten ein Raum mit 4 Wasserstellen. Dann abgekochtes, heißes Trinkwasser in einer Thermosflasche vom Badehaus holen. Das Badehaus selbst ist in der Woche an je drei Tagen zu bestimmten Stunden für Frauen und Männer geöffnet. Danach schnell zur Mensa, sich in die Schlange um Reissuppe, Dampfbrötchen, Kuchen, Eier oder Salzgemüse einreihen. Gegessen wird oft im Stehen, denn weder das Zimmer noch die Mensa laden in ihrer Kargheit und Schmuddeligkeit unbedingt zum Sitzen ein.

Nach Unterrichtsbeginn ist der Campus fast schlagartig ausgestorben. Alle Studenten sind in den Klassenräumen verschwunden und kommen erst gegen 9.50 Uhr zu einer zwanzigminütigen Pause wieder zum Vorschein. Der zweite Teil des Unterrichtsmorgens findet um 11.50 Uhr seinen Abschluß.

So wurde es zumindest nach den Juni 89 Ereignissen wieder eingeführt, als die disziplinarischen Zügel wieder strenger angezogen wurden. In den ersten Jahren meines Aufenthaltes war es praktisch so, daß gegen 11.30 Uhr draußen auf der Straße die ersten Emailleschüsseln und Blechlöffel klapperten. Danach sind die Studenten nicht mehr zu halten, und alle eilen zur Mensa aus Furcht, das Essen ihrer Wahl nicht mehr zu bekommen. Essen ist sehr wichtig; besonders in China. Zur Mittagszeit meldet sich auch der Rundfunk der Hochschule mit eigenen Nachrichten, die über die Lautsprecheranlage auch die letzten Winkel des Campus erreichen.



Eine kurze Zeit nach dem Essen kehrt Stille auf dem Gelände ein. Studenten und Lehrer haben sich in ihre Zimmer und Wohnungen zurückgezogen und halten ihren Mittagsschlaf. Kaum ein Mensch ist jetzt draußen zu sehen; eine fast gespenstische Ruhe hat sich auf den Campus gesenkt. Erst kurz vor 14.00 Uhr kommt wieder Leben auf – die Studenten gehen zum Nachmittagsunterricht. Einige werden dort ihren Mittagsschlaf fortsetzen; denn Fehlen gilt als unfein. Am späten Nachmittag ist der Campus am lebendigsten: an allen Sportstätten herrscht reges Treiben. Lehrer und Angestellte der Hochschule machen ihre Besorgungen im Laden; einige holen sich ihr Essen aus der Kantine. Nach dem Abendessen gegen 17.30 Uhr promeniert man noch um den Sportplatz oder über das Gelände. Abends gibt es oft noch einmal Unterricht, oder es werden Filme gezeigt. Um 23.00 Uhr wird in den Studentenheimen das Licht zentral gelöscht; der Grad der morgendlichen Ermüdung der Studenten läßt aber ahnen, daß Unterhaltungen noch lange in die Nacht hinein geführt werden, noch dazu, wo in der

Regel sechs Studenten ein Zimmer teilen, in sehr seltenen Fällen sogar acht. Man braucht sicherlich wenig Phantasie, um sich auszumalen, wie die Zimmer wohl aussehen. Ein Arbeiten ist daher natürlich in der Enge des Zimmers unmöglich, und die Studenten sind gezwungen, auf ihre Klassenräume oder die Bibliothek auszuweichen.

Vorstellung des chinesischen Studenten

Diese drangvolle Enge ist aber den Chinesen von ihrer Kindheit an vertraut und wird von ihnen sicher als weniger störend und belastend gefühlt als es von uns, den Ausländern, empfunden wird; denn die jeweiligen Vergangenheiten sind doch äußerst verschieden. Das beginnt eigentlich schon mit der Kindergrippe.

Doch soweit will ich nicht ausholen, um „den Studenten" an meiner ehemaligen Hochschule vorzustellen. Begonnen werden soll mit der Abschlußprüfung an der Oberschule, die nach dem 12. Schuljahr stattfindet. Diese Prüfung berechtigt nicht zum Hochschulzugang, sondern ist nur eine Voraussetzung dafür, daß man sich zu der landesweiten Hochschulzulassungsprüfung melden kann. Deren Maßstäbe sind so gesetzt, daß etwa 5 - 10% der Teilnehmer die Hochschulzugangsberechtigung erlangen. Die Studienfach- und Studienplatzwünsche werden von den Studenten angegeben, inwieweit sie aber berücksichtigt werden, hängt vom Ergebnis der Zulassungsprüfung ab. Die begehrtesten Fächer und die begehrtesten Hochschulen werden den Studienanfängern zugeteilt, die in der Prüfung am besten abgeschnitten haben.

Im Bereich der Fremdsprachen ist mit Abstand das beliebteste Fach Englisch; denn die USA gelten in China als das Land des Fortschritts und der Träume. Außerdem wird Englisch auch am meisten von chinesischen Betrieben und Institutionen nachgefragt. Deutsch wird nur von ganz wenigen Studenten als erster Studienwunsch angegeben. Das heißt konkret, daß die Mehrzahl der von uns unterrichteten Studenten gar nicht Deutsch studieren wollte, sondern auf Grund einer geringeren Punktzahl in der Zulassungsprüfung den deutschen Abteilungen zugeteilt wurde. Die angehenden Studenten hüten sich abzulehnen, denn das würde Verlust des Studienplatzes bedeuten, und ein Studium egal welches, ist mit hohem Sozialprestige verbunden und öffnet die Türen später für saubere und angenehme Stellen.

Die etwa knapp 1000 Studenten der deutschen Sprache in China – an meiner Hochschule gab es etwa 70 – kommen im Regelfall ohne Vorkenntnisse in Deutsch an die Hochschule, wohingegen Englisch an den meisten Oberschulen Pflichtfach ist, das sechs Jahre gelehrt wird. Da nun Deutsch in den wenigsten Fällen der erste Studienwunsch ist, bleibt es nicht aus, daß gewisse „Motivationsprobleme" auftreten. Als Unterrichtender kann man nicht erwarten, daß die Studenten sich besonders für Deutsch interessieren. Das zeigt sich ganz deutlich im 3. und 4. Studienjahr, wenn der Schwung der Anfangsjahre verraucht ist. Nur wenige Studenten zeigen dann Neigung, sich mit Dingen zu beschäftigen, die den Unterricht nicht unmittelbar berühren. Bei den fortgeschrittenen Studenten beginnt jedoch Deutsch insofern interessant zu werden, als es die Möglichkeit eröffnet, auf irgendeine Weise nach Deutschland zu gelangen: ein Vorhaben, das nach Juni 89 noch intensiver verfolgt wird.

Noch in einer anderen Hinsicht kann man bei chinesischen Studenten Motivationsprobleme feststellen, die jedoch nicht nur den Deutschunterricht betreffen. Ein Beispiel möge der Erläuterung dienen: In einem Seminar war einmal ein Text von den Studenten nicht vorbereitet. Am Abend des gleichen Tages kamen zwei Studentinnen zu mir. Sie beteuerten, daß es nicht an mir läge, wenn sie ihre Hausaufgabe nicht machten. Aber, so fuhren sie fort, interessant wie dieses Seminar auch sei, sei es für sie nicht prüfungswichtig. Außerdem würden Zensuren für sie sowieso keine wichtige Rolle spielen, da nach dem Studium ihnen die Arbeitsplätze vom Staat zugeteilt würden, und da wären die Absolventen mit guten Beziehungen eh bevorteilt. Nicht das Ergebnis, sondern nur das Bestehen der Abschlußprüfung sei wichtig. Diese Art von Arbeitsplatzverteilung ist natürlich auch nicht angetan, die extrinsische Motivation der Studenten zu erhöhen. Das ist inzwischen von den obersten Erziehungsbehörden eingesehen, und im Zuge der Reformpolitik müssen sich die Universitätsabsolventen ab 1993 selbst um eine Arbeitsstelle kümmern, wobei dann die Quali-

tät des Abschlußzeugnisses wohl eine größere Rolle spielen wird.

Im letzten Jahr (Sommer 90) konnten sich die Studenten schon eine Stelle suchen, was wegen der wirtschaftlichen Lage in China jedoch nicht einfach war. Wer bis zu einem bestimmten Termin keine Stelle gefunden hatte, dem wurde dann eine Stelle vom Staat vermittelt.

Was wünscht man sich vom Lektor?

Auch an die Lektoren wird natürlich gelegentlich die Bitte ganz vorsichtig herangetragen, bei der Stellensuche zu helfen. Dabei wird natürlich an einen Platz in einem deutsch-chinesischen Gemeinschaftsunternehmen gedacht. Denn diese Unternehmen zahlen wesentlich mehr Lohn als die rein chinesischen Unternehmen oder gar etwa der Staat, außerdem bieten sie oft die Möglichkeit, an einen Deutschlandaufenthalt zu gelangen. In der Tat hat ein Lektor in Peking oder Schanghai Kontakte innerhalb der dortigen deutschen Gemeinschaft, und es ist daher nicht unmöglich, daß auf diese Weise schon mal ein Arbeitsplatz gefunden werden kann.

Arbeitsstellenvermittlung ist aber nur ein zufälliges Nebenprodukt der Lektorentätigkeit in China. Ihre Hauptrolle spielen die Lektoren zweifellos auf dem akademischen Feld. Von ihnen wird die Bereitschaft erwartet, stets bereit zu sein, die chinesischen Kollegen auf Anforderung hin zu beraten. Mit „auf Anforderung" ist in diesem Fall gemeint, daß man tunlichst vermeiden sollte, seine Meinung oder gar seine Verbesserungsvorschläge ungefragt zur Schau zu stellen oder etwa lautstark Kritik zu üben, berechtigt wie sie im Einzelfall sein mag. Verbesserungsvorschläge sind am besten zunächst einem chinesischen Kollegen mit Einfluß zu unterbreiten. Wenn er sie gut findet, wird er schon Wege finden, sie nicht nur zu äußern, sondern sie auch zu verwirklichen.

Meine Aufgaben in den vier Jahren waren u.a. wie folgt zusammengesetzt: Aussprachеschulung bei Anfängern, Grammatikunterricht im 3. Studienjahr, Vorführen neuerer deutscher Filme mit Besprechung und ein Seminar über die Chinarezeption in Deutschland in den letzten 300 Jahren mit dem 4. Studienjahr, landeskundliche Seminare und kursorische Lektüre und Besprechung deutscher Literatur mit Postgraduierten; praktische und theoretische Lehrerfortbildung im Bereich von Didaktik und Methodik DaF für junge Lehrer; Vorträge über Probleme und Methoden des Zweitsprach-erwerbs und über deutsche Gegenwartsprobleme schließlich für das gesamte Kollegium und die fortgeschrittenen Studenten.

Fachliche Beratung erstreckt sich jedoch nicht nur auf Dinge im landeskundlichen, literarischen und sprachlichen Bereich, wie zum Beispiel: „Warum heißt es Schalke 04?" oder „Wie unterscheiden sich CDU und FDP?" oder „Welche Tendenzen gibt es in der deutschen Gegenwartsliteratur?" oder „Welche Funktion hat der Partikel doch"?, um nur einige zu nennen. Auf alle Fragen hat man sicherlich keine Antwort bereit, aber es wird erwartet, daß man die Frage in den nächsten Tagen beantwortet. Über diese fachliche Beratung hinaus wird erwartet, daß die Lektoren mit der deutschen Hochschullandschaft vertraut sind und fähig und bereit sind, Kontakte und idealerweise auch Stipendien zu vermitteln. Daher wird auch in den Vorbereitungsseminaren des DAAD vor der Ausreise ein Durchgang durch die „akademische Landschaft" veranstaltet.

Die Kontaktanbahnung ist für chinesische Akademiker wichtig, denn seit der Öffnung im Herbst 1978 drängen viele von ihnen ins Ausland. An manchen Fremdsprachenabteilungen befinden sich mitunter über die Hälfte der Unterrichtenden im Ausland. Wer einmal in China gelebt und unterrichtet hat, versteht die Kollegen, die versuchen, ihren Auslandsaufenthalt so lange, wie es geht, auszudehnen. An der Wissenschaft in China sind solche Verlängerungen nicht unbedingt ein Dienst. Während meiner Zeit in China habe ich nur verschwindend wenig Kollegen kennengelernt, die aus dem Ausland zurückgekehrt sind und nicht so schnell wie möglich wieder ins Ausland wollen. Der Beratungstätigkeit der Lektoren in China auf diesem Gebiet kann man also durchaus mit gemischten Gefühlen begegnen. Es würde jedoch ergebnislos bleiben, als Einzelkämpfer gegen den gegenwärtigen Zug der Zeit ankämpfen zu wollen und den Kollegen zu empfehlen, im Lande zu bleiben. Für so eine Empfehlung könnte man kein Verständnis erwarten. Man kann jetzt nur hoffen, daß die herrschenden politischen Verhältnisse sich bald zum Besseren wenden und daß dann viele Kollegen zurückkehren werden, nicht

nur, um den daheimgebliebenen Kollegen die Möglichkeit zu geben, ebenfalls ins Ausland zu gehen, sondern vielmehr auch um den Studenten einen wirklichkeitsnäheren und modernen Unterricht anbieten zu können.

Vom Westen lernen?

Im Zuge der erwähnten Öffnungspolitik gewinnt auch eine gewisse vorsichtige Orientierung an westlichen Vorbildern Raum. Die Rückständigkeit Chinas in Wissenschaft und Technik in vielen Gebieten ist von den führenden Stellen als großes Problem erkannt worden. Mit Hilfe westlicher Technik und entprechender Ideen erhofft man sich eine Verbesserung des Lebensstandards. Einen ganz bescheidenen Beitrag in diesem Zusammenhang sollen auch die DAAD-Lektoren liefern, denn wir sollen ja westliche Unterrichtsmethoden bekanntmachen. Das ist zumindest die offizielle Meinung, und „China Daily", eine in Peking erscheinende, englischsprachige Tageszeitung, wird nicht müde, daran immer wieder zu erinnern. In der Praxis ist eine Änderung der Lehrweise, die nach wie vor ganz wesentlich auf Auswendiglernen und genaues Nachahmen des Lehrers ausgerichtet ist, nur allmählich, wenn überhaupt, zu erreichen. Zu tief verwurzelt sind die alten Gewohnheiten. Morgens vor dem Unterricht und abends nach dem Abendessen trifft man häufig auf dem Gelände der Hochschule Studenten, die einen Text auswendiglernen, wobei sie oft in einer Ecke stehen und in diese Ecke hineinsprechen. Für uns als Beobachter ein ganz ungewohntes Bild. Die Fähigkeit des Auswendiglernens wird auch schon in den Schulen unentwegt geübt. Ja, sie ist sogar eine Notwendigkeit, denn das Lernen der vielen Schriftzeichen dauert bis ins 6. Schuljahr, in dem man dann ungefähr 4000 Schriftzeichen memoriert haben muß. Drillübungen in Gruppen prägen das Leben der Chinesen schon vom Kindergarten an. Was kann da ein Lektor bewirken, der mindestens zwei, höchstens aber fünf Jahre an der Hochschule bleibt? Wir müssen uns mit kleinen Erfolgen zufrieden geben. Es ist ein Erfolg, wenn die Studenten aus ihrer passiven Rolle herauskommen und sich aktiv am Unterricht beteiligen; wenn sie etwas in Frage stellen und sich nicht mit einfachen Antworten begnügen; wenn sie beginnen, im Sprachunterricht kreativ zu werden, und auch keine Angst vor Rollenspielen mehr haben; wenn sie nicht alle gedruckten Texte als unumstößliche Autoritäten ansehen.

Josef Freund

(Fortsetzung folgt)

DIDAKTIK

Zum Lesen verlocken

Lesen – ein aktuelles Thema vom 1. bis 13. Schuljahr, ein Thema für den Deutsch- wie für den Mathematikunterricht, für die naturwissenschaftlichen und die sozialkundlichen Fächer. Wie viele kulturelle Aufgabenträger beschäftigen sich mit dem Lesen, wie viele Bücher und Aufsätze sind zu diesem Thema geschrieben worden! – Hier einige Hinweise, wir wir es gemacht haben an der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek, an einer Gemeinschaftsgrundschule in Bochum und an der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo.

Wir alle kennen das Gejammer – und wir haben uns doch hoffentlich beteiligt –, daß Kinder nicht gerne, nicht genug oder nicht gut genug lesen, oder wenn sie schon zu etwas Gedrucktem greifen, daß sie Bildergeschichten nach Art der Micky-Maus- oder Asterix-Geschichten bevorzugen. Dann werden Fernsehen und Video-Recorder zitiert und als Erklärung und Entschuldigung angeführt, warum es mit der Leselust der Kinder so schlecht bestellt ist. Andererseits gibt es auch im Zeitalter der modernen Medien viele Beispiele für ungebrochene Leselust, und zahlreiche Eltern wählen mit glücklicher

Hand geeignete Lesestoffe aus.

Jüngere Untersuchungen zeigen, daß es sich um simple Sündenbockpolitik handelt, wenn Fernsehen und Video-Recorder dafür verantwortlich gemacht werden, daß unsere Kinder nicht lesen. Die Sogwirkung der Medien kann man wohl nicht leugnen, aber die Schuld liegt nicht so sehr bei den anderen, sondern vielmehr bei uns, bei den Eltern und sicherlich auch bei den Lehrern.

Von den Eltern lernen

Der Volksmund kennzeichnet den Umstand der Prägung mit der ihm eigenen Grobheit: Wie er sich räuspert und wie er spuckt, das hat er dem Vater abgeguckt. Nachdem man sich heute aus mancherlei Gründen weniger räuspert und weniger spuckt, haben unsere Kinder kaum Chancen, diese Künste zu erlernen. Jüngste Untersuchungen belegen eindeutig Zusammenhänge zwischen dem Leseverhalten von Eltern und Kindern (was erfahrene Kollegen natürlich längst wußten, ehe es durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt wurde). Wenn Eltern nicht vor-lesen, nicht Vor-Bild sind, ist von unseren Kindern nicht viel zu erwarten. Die Kritik – oft ist es ja nur ein Genörgel – muß sich an die Eltern richten und erst dann an die Kinder.

Natürlich haben wir Lehrer wenig Chancen, das Leseverhalten der Eltern zu beeinflussen, aber wir sollten Väter und Mütter in die Pflicht nehmen und auf die Zusammenhänge hinweisen, und uns bleibt die Aufgabe, den Eltern geeignete Lesestoffe und Methoden zur Weckung der Leselust ihrer und unserer Kinder an die Hand zu geben.

Wie macht man das? Welches sind geeignete Lesestoffe und brauchbare Methoden, die Kinder zum Lesen zu verlocken? Üblicherweise betreiben Schule und Elternhaus die Lese-Erziehung mit Büchern, mit Lesebüchern und mit z.T. großartigen, sorgfältig ausgesuchten Kinderbüchern. So gibt auch „Der deutsche Lehrer im Ausland" Heft 3/89 Seite 87 Tips für gute Kinderbücher. Die Zentralstelle deutet mit einem Hinweis auf eine Schülerzeitschrift (Info 2/88) einen anderen Weg an.

Wenn auch in diesem Zusammenhang gelten darf, daß mehrere Wege nach Rom führen, ersparen wir uns die leidige Diskussion „Buch oder Zeitschrift". Beide Wege können uns ans Ziel bringen – oder auch nicht, und ich meine, wir sollten das eine tun und das andere nicht lassen.

Appetitanregen mit „Spatz" und „Teddy"

Im Info 2/88 macht die Zentralstelle mit einer kurzen Charakteristik auf die Schülerzeitschrift „Teddy" und die „Mitmachmappe Ted aktiv" aufmerksam. Dieser Hinweis ist erfreulich, aber, wenn er eine Hilfe für Auslandslehrer sein soll, ein wenig dürftig. Neben den Heften und Mappen des Verlages J.F. Schreiber gibt es noch eine Reihe anderer empfehlenswerter Kinder- und Jugendzeitschriften. Das Deutsche Jugendschriftenwerk 6500 Mainz Raimundistraße 1 stellt sie in einer Informationsschrift vor und schickt diese Broschüre auf Anforderung kostenlos – auch in größerer Stückzahl – zu. Mann sollte von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, um den Markt kennenzulernen. Bei den Verlagen kann man dann Ansichtsexemplare erbitten und bei dieser Gelegenheit den Verlag und seine Produkte prüfen.

Aufgrund langjähriger Erfahrungen haben wir auch in Kairo mit dem „Teddy" angefangen. Diese Zeitschrift scheint mir durch Inhalt und Aufmachung, durch Umfang und Erscheinungsrhythmus als Einstiegslektüre für Kinder der dritten und vierten Schuljahre besonders geeignet.

Alle Schüler der dritten Schuljahre erhielten einen Elternbrief und ein Probeheft, das sie und die Eltern in Ruhe studieren konnten, und dann liefen die ersten Abonnements; in einigen Klassen weniger als erhofft, aber insgesamt nicht unbefriedigend. Überseeische Schulen sollten unbedingt auf Zusendung mit Luftfracht achten, was die Kosten allerdings erheblich in die Höhe treibt. Schwierigkeiten könnten auch durch schwankende Wechselkurse entstehen.

Nach gelungenem Start liefen bei unserem Unternehmen alle bestehenden Abonnements in den vierten Schuljahren weiter, und neue kamen hinzu. In den nachrückenden dritten Schuljahren brauchte nicht mehr geworben zu werden; Kinder und Eltern fragten nach der Zeitschrift. Nachdem der „Teddy" in den dritten und vierten Schuljahren einen so guten Anklang gefunden hatte, war es kinderleicht, in den zweiten Schuljahren den „Spatz" einzuführen.

Wir wissen alle, daß Kinder mit großer

Hingabe lesen lernen, und wir wissen auch, daß die Begeisterung nach Abschluß des Leselernprozesses in vielen Fällen nachläßt. Wenn uns daran gelegen ist, die mühsam erlernte Lesefertigkeit zu trainieren und zur Leselust zu erweitern, ist der „Spatz" sicherlich ein geeigneteres Hilfsmittel als das Lesebuch.

Das Spektrum erweitern

In der Regel dürften die genannten beiden Zeitschriften in der vierjährigen Grundschule ein ideales Paar abgeben: „Spatz" für die zweiten und „Teddy" für die dritten und vierten Klassen. In Windhoek, wo die fünften und sechsten Schuljahre zur Primarstufe gehörten, hatten wir (vor zehn Jahren) für die beiden älteren Jahrgänge „Treff" abonniert und waren damals sehr zufrieden. Nach meinem Wissensstand ist „Treff" auch heute ein hervorragendes „Schülermagazin".

Drei Schülerzeitschriften für die Jahrgangsstufen zwei, drei/vier und fünf/sechs sind sicherlich erfreulich, aber das sollte nicht letztes Ziel sein. Vielmehr kann man das Angebot erweitern. Manch einem Schüler oder Elternpaar werden die umfangreichen Zeitschriften des Domino Verlages besser zusagen, und für bestimmte Auslandsschulorte eignen sie sich tatsächlich eher als der „Teddy". Katholische Eltern wünschen für ihre Kinder vielleicht „Benni" oder die „Weite Welt". „Bimbo", „Tierfreund" und „Ted-aktiv" bedeuten thematische Erweiterungen. Hier werden Verantwortungsbewußtsein und Liebe für Tiere und Pflanzen oder Werk- und Bastelfreude geweckt. Natürlich kann man ein Abonnement wechseln. Auch der gescheiteste Gedanke nutzt sich ab. Im neuen Gewand erscheint er wieder großartig.

An den drei Schulen, an denen ich die Einführung von Schülerzeitschriften betrieben habe, profitieren nicht nur die Kinder und Eltern, sondern auch die Lehrer und Erzieherinnen. Eine Kollegin „kann ohne die ‚Flohkiste' nicht mehr leben.".

Die schwierige Auswahl des sinnvollen Buches

Es ist bereits gesagt worden: Eine Diskussion, ob Ganzschrift oder Zeitschrift ist müßig. Die Devise muß lauten: Zeitschrift und Ganzschrift. Und ebenso, wie wir bei Zeitschriften steuern und die Schüler von Micky-Maus-Heften wegholen können, so können und müssen wir bei der Auswahl der Bücher helfen. Denn kaum ein Elternhaus ist in der Lage, die Überfülle der Kinder- und Jugendliteratur zu überblicken oder gar Spreu vom Weizen zu trennen.

„Zu Hause" ist das einfach. Buchhandlungen liegen neben der Schule. Wir gehen mit unseren Kindern in eine öffentliche Bücherei, oder der Büchereibus kommt zu uns auf den Schulhof. Aber wie machen wir das „draußen", wenn wir nach drei Jahren Auslandsschuldienst anfangen, uns wiederzukauen? Diese Frage wird sicherlich nicht an allen Auslandsdienstorten gleich leicht und oder gleich schwierig zu beantworten sein.

Auf der Grundlage der Auswahllisten zum Deutschen Jugendliteraturpreis habe ich in Windhoek und Kairo Vorschlagslisten für die Hand der Eltern erstellt. Das erfordert keinen besonderen Aufwand, ist am Dienstort möglich und kann gute Hilfe sein. Erheblich schwieriger und von der Gunst oder Mißgunst mancherlei Faktoren abhängig ist der erfolgreiche Abschluß der Bemühungen, gute Bücher vorzustellen. Dabei wissen wir doch, wie wichtig das Be-Greifen ist. Wenn Eltern die vorgeschlagenen Kinderbücher gesehen und begriffen haben, können sie sich leichter entscheiden. Ich war überrascht, wie nachhaltig positiv unsere Buchausstellungen in Windhoek gewirkt haben.

An vielen Auslandsschulen ist es gewagt, vermessen oder unangemessen, nur die eine Vorschlagsliste nach den Empfehlungen des Deutschen Jugendschriftenwerkes zu erstellen. Die hier genannten Bücher werden oftmals oder sogar in der Regel eine Überforderung für unsere DAF-Schüler bedeuten. Deshalb habe ich in einer Vorschlagsliste Lesehefte der deutschen Schulbuchverlage zusammengefaßt. *(Abgedruckt auf der Grünen Seite 33)* Diese weniger umfangreichen Texte ebnen deutschen Kindern, die sich noch scheuen, zum Buch zu greifen, den Weg zur Literatur. Aber sie eignen sich ebenso für die fremdsprachigen Schüler mit geringeren Deutschkenntnissen.

Mehr Chancen für die fremdsprachigen Schüler

Zwar glaube ich, daß mit dem hier gezeigten Programm oder mit diesen Maßnahmen einiges zu erreichen ist. Dennoch bleibt eine empfindliche Lücke für unsere DAF-Schüler

– auch bei den Zeitschriften. Alle Texte sind ja für deutsche Kinder geschrieben und damit durch Wortwahl, Satzbau und gelegentlich auch durch ihre Inhalte für DAF-Schüler zu schwer. Aber die Retter sind in Sicht.

Mit großer Freude habe ich im Info 1/88 gelesen, daß der Kollege Rothhaas gemeinsam mit dem Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile die Herausgabe einer Reihe vereinfachter Lesetexte für den DAF-Unterricht begonnen hat. Vielleicht kann man die Zusammenarbeit mit einem deutschen Verlag suchen und nach dem Vorbild der Longman-Series etwas ähnliches Gutes und Schönes für unsere Sprache und unsere Spracharbeit schaffen.

Methodische Anmerkungen zum Einsatz der Ganzschrift im Unterricht sind sicher überflüssig. So etwas steht in Lehrbüchern und Fachzeitschriften. So etwas sollte ein Auslandslehrer kennen und können. Aber Erfahrungsberichte von Müttern und Vätern enthalten methodische Hinweise, die allen Eltern eine Hilfe sein können.

Zum Lesen verlocken, eine schwere, aber vor allem eine schöne Arbeit. Nach mancherlei Freuden und Erfolgen, die ich dabei hatte, wünsche ich mir noch zweierlei: daß der eine oder andere Gedanke oder Hinweis Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, zu ähnlichen Ergebnissen verhilft und ähnlichen Lohn beschert und daß Kindern Türen aufgehen ins Reich der Schönheit und ins Land der Erkenntnisse. *Bruno Birke*

Informationen über den Jugendbuchmarkt bringen die folgenden Veröffentlichungen:

Deutscher Jugendliteraturpreis 90

Verzeichnis der jährlich mit Preisen ausgezeichneten Bücher und einer Auswahlliste besonders empfehlenswerter Titel

Das Buch der Jugend 90

700 Kinder- und Jugendbücher für Leser von 2 - 15 Jahren

Von 3 bis 8

200 Bücher und Lernspiele (zusätzlich: Fachliteratur für Eltern und Lehrer)

zu beziehen sind diese Titel über:

Katalog-Service Stuttgart,
Bergheimer Straße 33a,
7000 Stuttgart 31

hrsg. im Auftrag des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Elisabethstr. 15, München 40

Reichlich Beute eingesackt

Auf Grammatikpirsch mit Diethelm Kaminski

„Hägar der Schreckliche nimmt die Mühe des Kampfes mit den Barbaren widerstrebend auf sich; ebenso unfreiwillig stellt sich der Schüler dem Kampf mit den Tücken der Grammatik. Beide werden in eine feindliche Welt hineingestoßen, sind Opfer der Konvention und Erfolgszwänge. Viel lieber säßen sie bei Bier und Braten in der Kneipe und lösten gemächlich die großen Welträtsel." Warum sollen Schüler nicht auf dem Umweg über die Abenteuer des Comichelden Hägar sich Stück für Stück die deutsche Grammatik (zurück)erobern, fragt Diethelm Kaminski, von dem auch die vorher zitierten Sätze stammen. Kaminski, früher Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Jugoslawien, ist heute Leiter des Pädagogischen Referats der Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herausgeber zahlreicher Lehrerhilfen für den Grammatik- und Literaturunterricht.

Es war eine gute Idee des Goethe-Instituts, diesen ideenreichen und kreativen Praktiker nach Argentinien und Uruguay einzuladen, um hier mit Lehrern im Institut selbst bzw. mit Studenten des Deutschen Pädagogischen Seminars zu arbeiten.

Die Angst des Schülers vor der Grammatik ist nicht nur im DaF-Unterricht in Argentinien weit verbreitet. Schuld daran, so Kaminski, seien oftmals die Lehrwerke und der Unterricht. Umfragen hätten ergeben, daß für junge Leute beide häufig zu langweilig, dem Alter nicht angemessen (entweder werden die Schüler nicht ernstgenommen oder zu früh als Erwachsene betrachtet), wirklichkeitsfremd, phrasenhaft und monoton seien. Vor allem die immer gleichen Übungen er-

müdeten Schüler (sicher auch Lehrer) und machten Deutschunterricht nicht selten zu einem quälenden Fach.

Lebendige Grammatik

Kaminski sprach von einer „lebendigen Grammatik" und führte Lehrern und Studenten anschaulich vor, was er darunter versteht:

- ein überlegter Grammatiksatz. Was ist vordringlich, wenn Sprache als soziales Handeln begriffen wird? Was wird nie gebraucht, kann also vernachlässigt werden?
- besser als die starre Progression ist die häufige Übung und Wiederholung. Nicht Grammatik um jeden Preis, weg mit dem Skurrilen in Grammatiklektionen („Die Bevölkerung gedachte der Befreiungskämpfer" – „Trotz des Regens gehen viele Leute ohne Regenmantel")
- Übungen müssen in Situationen eingebettet sein. Die stereotyp ablaufenden Sprachhandlungen beim morgendlichen Aufstehen („Warum ist das Wasser kalt" – „Der Wecker hat wieder mal nicht geläutet" – „Wann ist denn das Bad endlich frei") sind beispielsweise wirklichkeitsnaher als Übungssätze wie „Wem hat Herr Lehmann Blumen geschenkt?" oder „Der Lehrer ist so alt wie mein Vater")
- Grammatikunterricht mit authentischen und aktuellen Materialien, z..B. mit dem neuesten Fahrplan aus Deutschland, wenn ich handlungsbezogene Fragen und Antworten übe
- dialogisches Üben mit kurzen und unterschiedlichen Textsorten
- Übungen mit vorgegebenen Situationen und Redemitteln, z.B. Tochter Petra ist um 3.00 Uhr morgens immer noch nicht zu Hause. Was sagen die Eltern zu ihr, wenn sie zurückkommt?
- Prinzip der Einprägsamkeit beachten. Damit ein Schüler Regeln besser behält, können Reime und rhythmische Anordnungen sinnvoll sein, z.B. „Ziehst du dich nicht um, zieh ich mich nicht um" (Trennbare Verben)
- keine Automation in der Übungsphase, so daß Schüler immer gleich wissen, was kommt

Frau Müller vor dem Beduinenzelt

Sehr wichtig ist die Arbeit mit Bildern und Bildimpulsen, z. B. der Sprung über die Realität („Gehen sie beim blauen Unterrock nach rechts"). In einer italienischen Straße hängen auf einem Foto viele Wäschestücke vor den Fenstern. Ein anderes Bild zeigt eine elegante Frau vor einem Beduinenzelt. Auf die bildgestützte Lehrerfrage: Warum steht Frau Müller vor dem Zelt? können Schüler vielfältige Antworten geben und ihrer Phantasie freien Raum lassen. Werbeagenturen und Zeichner geben unbewußt Übungsmaterial für einen lebendigen Deutschunterricht vor. Manche Bilderfolgen stellen Sprachmittel bereit, wie wenn sie für ein Lehrbuch geschrieben worden wären (vgl. Kaminski, Lernideen mit Bildern. Verlag für Deutsch. München 1990 oder Kaminski, Bildergeschichten. Goethe-Institut München 1987). „Haste schon gehört?" etwa enthält typische Floskeln für die Weitergabe und Aufnahme von Gerüchten. Dieselben Redewendungen bilden das Gerüst, nach dem Schüler mit neuen Inhalten die Verzerrung einer Nachricht bei der Weitergabe von einem Menschen an andere nachgestalten. Bei dieser Art von Dialogisierung verbinden sich auf vorbildliche Weise sprachliche und kompositorische Hilfen. Der Kölner Referent empfiehlt deshalb den Schulen, für den Deutschunterricht eigene Bildmappen anzulegen, aus denen sich die Lehrer bedienen können. Bilder sind offen und bieten genug Sprechanlässe. Schüler können sich und ihre sprachlichen Möglichkeiten hier mehr einbringen als bei der Konstruktion so trockener Sätzchen wie: „Ich sehe die Schwester meines Freundes, der gerade über die Straße geht."

Wer als Lehrer oder Student mit Kaminski die Seminarstunden tapfer durchgefochten hat, konnte, um in der Hägarschen Welt zu bleiben, reichlich Beute in Form von mündlichen und schriftlichen Anregungen einsakken, damit auch die Beute der Schüler, oft kläglich genug, in Zukunft in einem vernünftigen Verhältnis zu den Anstrengungen stehen, die sie erdulden, und zu den Blessuren, die sie erleiden müssen.

Dr. Paul Schwarz

Rätselvolles erleben und ergründen

Als deutsche Auslandslehrerin in Teheran 1956 bis 1960

Ingrid Bosert, Mittelschullehrerin für Deutsch und Musik, ausgebildet auch als Volksschullehrerin in allen Fächern der Grundschule, faßt 1955 den Entschluß, sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben. Ihr wird recht bald vom Auswärtigen Amt ein Angebot gemacht: Die Deutsche Schule in Teheran. Ingrid Bosert sagt zu, sie weiß, was auf sie als Frau in der persischen Welt zukommt, sie hofft aber auch, daß deutsche Kollegen sie auffangen werden in einem freundschaftlichen Netz. Für sie ist in den fünfziger Jahren das Ausland ein exotischer Kontrast zu ihrem Deutschland des Wiederaufbaus. Ingrid Bosert wird zu einer aufmerksamen Beobachterin dieser Exotik, der persischen Gesellschaft der Nachkriegszeit, aber auch der gesellschaftlichen Enklave der Europäer; sie registriert all die sytembedingten Probleme einer Auslandsschule. In Briefen an ihre Mutter hat Ingrid Bosert davon berichtet. Aus diesen Briefen, aus Zeitdokumenten soll zitiert werden: Eine Lehrerin bricht auf nach Teheran. *H. W.*

Vermittlung und Ausreise

1. Die Aufnahme in die Kartei

Auswärtiges Amt Bonn, d. 24. 1. 1956
603/430-0 7 E/Bosert/56

An
Fräulein
Ingrid Bosert
Kiel
Bugenhagenstr. 13

Ihr Gesuch um Verwendung an einer deutschen Schule im Ausland vom 2. Dezember 1955 ist mit einer Befürwortung Ihrer zuständigen Unterrichtsbehörde hier eingegangen.

Zur Vervollständigung der Unterlagen darf ich bitten, den anliegenden Fragebogen in dreifacher Ausfertigung auszufüllen und hierher zurückzusenden. Eine sorgfältige Ausfüllung der Fragebogen liegt in Ihrem Interesse. Ich bitte, auch besondere Erfahrungen in Volksmusikpflege, Chorgesang, Laienspiel, Jugendführung, Sport und Spiel, Werkunterricht, Zeichnen sowie etwaige Beherrschung eines Musikinstruments und Lehrerfahrungen in anderen Unterrichtsfächern zu vermerken.

Mit vorzüglicher Hochachtung
gez.: Dr. Arens

2. Vorbereitungskurs des Auswärtigen Amtes für künftige Auslandslehrer

Programm

für den 2. Vorbereitungskurs des Auswärtigen Amts für künftige Auslandslehrer auf Gut Burg bei Beutelsbach/Remstal vom 20. bis 30. 8. 1956.

19. Aug.	Anreisetag	
20. Aug.	9 - 11 Uhr	Leg.Rat Dr. G. Arens: Einführungsvortrag
	11 - 13 Uhr	Präs. Dr. E. Löffler: Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt
	15 - 17 Uhr	Vortrag Leg.Rat Dr. A. Simon: Auslandsschulen und Kulturpolitik
21. Aug.	9 - 11 Uhr	Dr. Joh. Schmidt: Der Kulturauftrag des Auslandslehrers (Erwachsenenbildung und deutsche Sprachkurse im Ausland)
	11 - 13 Uhr	Helmut Brückmann: Ziele und Methoden deutscher Sprachkurse für Ausländer
	15 - 17 Uhr	Dr. Dora Schulz: Praktische Übungsbeispiele Dr. R. F. Peterson: Probelektion mit Ausländern
22. Aug.	9 - 11 Uhr	Rektor H. R. Koch: Zur Psychologie des zweisprachig aufwachsenden Kindes

	11 - 13 Uhr	Oberstudiendirektor Dr. H. Göttling: Lehrplanprobleme der Auslandsschulen
	15 - 17 Uhr	Oberstudiendirektor Dr. H. Göttling: Die Zusammenarbeit von Schulleitung, Schulverein und diplomatischer Vertretung
23. Aug.	9 - 11 Uhr	Leg.Rat Dr. G. Arens: Das deutsche Buch in der deutschen Auslandsschule
	11 - 13 Uhr	Hauptlehrer R. Schröter: Die Auslandsschulfibel
	15 - 17 Uhr	Lehrer H. Haven: Musische Erziehung in der Auslandsschule
24. Aug.	9 - 11 Uhr	Leg.Rat I. Kl. Dr. E. Kitt: Die Rechtsstellung des Auslandslehrers
	11 - 13 Uhr	Kons. Sekr. I. Kl. E. Pülm: Fragen der Auslandslehrerbesoldung
	15 - 17 Uhr	Oberstudiendirektor i.R. Dr. Hettich: Die Zeitschrift: Der deutsche Lehrer im Ausland
25. Aug.	9 - 11 Uhr	Oberschulrat Fr. Hilker: Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für den Auslandslehrer (Pädagogische Strömungen der Gegenwart im In- und Ausland
27. Aug.	9 - 11 Uhr	Mittelschullehrer Gerhard Kreß: Zum ersten Male als Lehrer an einer Auslandsschule
	11 - 13 Uhr	Berichte von deutschen Auslandsschulen (Rom, Madrid, Brüssel, Den Haag, Luxemburg, Istanbul)
	15 - 17 Uhr	Dr. Neumann: Aus der Praxis des Lehreraustausches
28. Aug.	9 - 11 Uhr	Dr. Dr. Thierfelder: Einführung in die Auslandskunde
	11 - 13 Uhr	Dr. Kl. Mehnert: Wie sieht das Ausland das heutige Deutschland?
	Nachmittags	Besuch des Institutes für Auslandsbeziehungen in Stuttgart
29. Aug.	9 - 11 Uhr	Oberstudiendirektor i.R. Dr. K. Körner: Die deutschen Schulen in der südafrikanischen Union und in Südwestafrika
	11 - 13 Uhr	Studienrat H. Fr. Teille: Deutscher Schulunterricht in Chile

3. Der Vertrag

Dienstvertrag

Zwischen dem Deutschen Schulverein in Teheran, vertreten durch die Herren

Dir. W. H. Dittberner als Vorsitzender

J. Beranek als Schatzmeister

und

Frl. Ingrid Bosert (Mittelschullehrerin)

aus Kiel, Bugenhagenstr. 13,

die zur Dienstleistung an der Deutschen Schule in Teheran vom Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein beurlaubt ist, wird folgender Dienstvertrag abgeschlossen:

1.

a) Der Vorstand des Deutschen Schulvereins Teheran verpflichtet Frl. Ingrid Bosert (Mittelschullehrerin) als Lehrkraft für die Deutsche Schule Teheran auf die Dauer von drei Jahren, d.h. vom 1. November 1956 bis 31. Oktober 1959 . . .

2.

a) An Gehalt hat Frl. Bosert monatlich Rials 15000.– zu beanspruchen. Frl. Bosert wird eine geeignete möblierte Wohngelegenheit kostenfrei zur Verfügung gestellt.

b) Die monatlichen Bezüge werden im voraus bezahlt.

c) Etwaige Steuern, die in Iran zu zahlen sind, trägt der Schulverein.

d) Kursabweichungen (infolge Inflation oder höherer Gewalt) sollen jeweils durch entsprechende Zulagen ausgeglichen werden. Eine Kürzung der Bezüge ist nicht zulässig.

3.

a) Frl. Bosert hat Anspruch auf freie Flugreise von Deutschland nach Teheran und zurück. . .

4.

a) Frl. Bosert ist verpflichtet, 26 bis 30 Wochenstunden in ihren Fächern, (gegebenenfalls auch in anderen Fächern) Unterricht zu erteilen und alle außerunterrichtlichen Obliegenheiten, wie sie die Dienstanweisung der Schule vorschreibt, gewissenhaft zu erfüllen.

b) Für die Erteilung von Privatunterricht, zumal an Schüler der eigenen Klasse, ist die Zustimmung des Schulleiters einzuholen. . .

5.

a) Der Schulvorstand setzt voraus, daß Frl. Bosert sich die persische Sprache möglichst bald aneignet.

b) Es ist erwünscht, daß sie – je nach ihren besonderen Fähigkeiten – aktiv am kulturellen Leben der deutschen Gemeinschaft teilnimmt und auch im Interesse der Völkerverbindung ihr besonderes wissenschaftliches (künstlerisches) Können dem kulturellen Leben des Gastlandes zur Verfügung stellt, insbesondere auch an den deutschen Sprachkursen für Ausländer mitarbeitet.

6.

a) Der Vertrag kann von einem der beiden Partner ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist gelöst werden, wenn ein wichtiger Grund vorliegt . . .

Teheran, den 1. Oktober 1956

Für den Vorstand des Deutschen Schulvereins

(Vorsitzender) (Schatzmeister)

den 18.10.1956 Ingrid Bosert

Mittelschullehrerin

Gesehen:
Bonn, den 12. 10. 56

Auswärtiges Amt

4. Reisegepäck

E. MORDHORST K.G.

INTERNATIONALE SPEDITION

HAMBURG **KIEL** WUPPERTAL

GEGRÜNDET 1842

Fräulein
Ingrid Bosert
Kiel
Bugenhagenstr.13

Kiel, den 2.November 1956
Export Ro/R.

Sehr verehrtes Fräulein Bosert!

Ihrem Wunsche entsprechend unterbreiten wir Ihnen hiermit das folgende Angebot:

260 kg Privateffekten in Koffern, Kisten oder anderen Behältern mit einem Kubikinhalt von 1,500 cbm

ab Haus Kiel bis frei Ankunftstation Teheran einschließlich Transport von Kiel nach Hamburg, Seefracht von Hamburg nach Beyrouth und Bahnfracht von Beyrouth nach Teheran

DM 240,--

Dieses Angebot beruht auf Grund der derzeitigen Tariffrachten und Arbeitslöhne und ist freibleibend bis zum Abschluß.

In der Hoffnung, Ihnen hiermit gedient zu haben, zeichnen wir

hochachtungsvoll
E. MORDHORST K.G.

5. Das Auslandslehrergehalt

Grundgehalt	337,50	358,34	wie Spalte 2
Zulage 40%	135,-	143,34	
Wohn.geldzusch. Ortskl.S Tarifkl. IVa	78,-	78,-	
Zwischensumme I	550,50	579,68	
Verh.Zuschl.20%	-,-	-,-	
Kind.Zuschl.je 70DM	-,-	-,-	
Zwischensumme II	550,50	579,68	
Ortszuschl. 95% Zuständ.Auslands-vertr.Teheran	522,98	550,70	
Zwischensumme III	1.073,48	1.130,38	
Schulleiterzulage	-,-	-,-	
Richtbetrag mtl.	1.073,48	1.130,38	1.130,38
Ab DM-Gegenwert der Vertragsvergütung (geschätzt, einschl.Wohnungsleistung)			945,-
Summe			185,38
Hiervon 75%			139,04
Mtl. zu zahlen (abgerd.)			~~43er~~ 140,-

Der Flug nach Teheran

Teheran, am 8. 11. 56

... und du schwebst, du fliegst. Ein herrliches Gefühl ist das! Wir gewannen schnell an Höhe, und bald lag Hamburg, immer winziger werdend, im Dunst unter uns. Nun ging es hinein in eine dicke graue Wolkenschicht, aber plötzlich, jenseits davon, in etwa 2500 Meter Höhe flogen wir durch lichtblauen Himmel! Das war so unbeschreiblich schön, daß man es gar nicht sagen kann. Die helle Sonne lag auf den luftigen Wolken, die wie frisch gefallener Schnee unter uns lagen. Es hing eine zauberhafte Reinheit, Leichtigkeit und Weite über allem ...

... Ab München ging's in schnellem Flug über die Alpen, Agram, Belgrad, Thessaloniki nach Istanbul, das wir um 23.00 Uhr osteuropäischer Zeit erreichten. Zu sehen gab's nichts mehr, weil es Nacht wurde, aber es wurde ausgiebig und delikat diniert. In Istanbul änderte sich nun die ganze Lage entschieden. Wir wurden von nun ab bei jeder Landung streng beaufsichtigt, vom Militär in besondere Räume für Transit-Passagiere geführt, damit kein Unbefugter ins Land konnte. Da wir keine Landeswährung hatten, bekamen wir jedesmal ein Ticket für eine Erfrischung im Wartesaal. Hier in Istanbul nahm ich nur einen heißen Tee, denn es war auf dem Flughafen unsagbar dreckig. Und diese Fülle von Menschen im Wartesaal! Asien dominierte. Auch mit der Lufthansa flogen von hier aus vorwiegend Orientalen, Syrer, Iraker, Perser, Inder. Neben mir saß nun ein besonders interessanter Passagier, ein schmales braunes „Arabergesicht", ein hagerer Körper, viel zu enge, himmelblaue

Hosen und ein ganz abgewetzter dunkelblauer Wollmantel, große, fast schwarze Augen. Er zog sich nach dem Abflug von Istanbul sofort die Wolldecke über den kahlen Schädel und schlief ein. Ich genoß noch den Flug über das glitzernde am Bosporus liegende Istanbul, dann versuchte ich, etwas zu schlafen, während die Maschine Kurs auf Beirut nahm. Sie war übrigens die erste Maschine, die Beirut wieder anflog. Wegen der Kriegsgefahr war am Sonntag die Lufthansa nur bis Istanbul geflogen, und Fluggäste nach dem Orient konnten erst am Dienstag mit einer Maschine der SAS weiterfliegen. 3.00 Uhr nachts Beirut! Zauberhaft lag die erleuchtete Stadt am Mittelmeer und die Berghänge hinauf. Beim Aussteigen empfing uns ein heftiger, aber warmer Wind. Der Flughafen lag verödet da, das Militär, das uns, bewaffnet bis an die Zähne, ins Gebäude führte, war sichtbar nervös. Das Beiruter Flughafengebäude ist ein luxuriöser Prachtbau, aber so menschenleer, fast unheimlich. Ein dünner Tee wurde serviert, und weiter ging's, und doch war mir in Beirut eigenartig zumute: Zum ersten Mal auf asiatischem Boden.

Das Flugzeug nahm Kurs auf Bagdad, gegen 6.00 Uhr begann es hell zu werden; da erwachte auch mein arabischer Nachbar, als ob er sich wüsche, fuhr er mehrmals mit den Händen über Gesicht und Kopf, dann über die Arme, wobei er die Ärmel des Mantels und des Hemdes weit hochstreifte. Dann band er sich in Ermanglung eines Turbans ein schmales weißes Taschentuch um den Kopf, legte sein Kopfkissen auf die Knie und neigte den Kopf mehrmals darauf, während er Gebetsformeln murmelte. Weiter murmelnd ließ er eine Kette von orangefarbenen Perlen immer durch seine Finger laufen. Die Intensität, mit der er alle Handlungen ausführte, war fesselnd, aber zugleich zutiefst rätselvoll.

Die Wolken verzogen sich, es wurde Tag, und im Dunstschleier lag unter uns nichts als graubraune wellige Öde, Wüste, nichts mehr von menschlicher Hand geformt, kein Haus, keine Felder, keine Straße, nichts als diese hellbraune Eintönigkeit. So ging es stundenlang. Längst hätten wir in Bagdad, in Teheran sein müssen. Wir flogen und flogen. Es ist ein faszinierender Eindruck, den diese Wüstenlandschaft, aus der Luft gesehen, macht, sie ist eben der notwendige Hintergrund, vor dem und aus dem der Orientale lebt, und erst hier, in seiner ihm eigenen Landschaft kann man, wenn überhaupt, etwas von seinem Wesen erspüren.

Beim sehr leckeren, reichhaltigen Frühstück erfuhr ich dann von der Stewardess, daß wir Syrien wegen der politischen Wirren nicht überfliegen konnten und nun einen großen Bogen um das Land machen mußten. Unter uns tauchte jetzt ein schmales Band auf, der Euphrat, wenig später der Tigris. An ihm in südlicher Richtung entlang fliegend näherten wir uns Bagdad. Als große grüne Oase liegt es in der braunen Wüstenöde, aber auch das Grün ist hier nicht frisch, es ist von einer grauen Staubschicht bedeckt. Einen großen Palmenhain überflogen wir, dann wieder Staub, Staub, Staub, als wir zur Landung ansetzten. Draußen war es entsetzlich heiß, ca 30°. Wie mag es hier im Sommer sein? Wir wurden wieder unter starker Bewachung ins Flughafengebäude geführt, erhielten hier aber köstliche Früchte, und dann ging es über das Zagrosgebirge nach Persien, aber auch hier war der Eindruck: zerrissene Felslandschaft, Gestein und Sand. Dann endlich, um 12.30 Uhr landeten wir in Teheran. Staub und Dunst auch hier, aber nicht mehr so heiß. Am Flughafen holten mich die Vertreter des Schulvereins mit einem großen Chrysanthemenstrauß zur Begrüßung ab. Einer der Herren, ein Wiener, Herr H. nahm mich in seinem Wagen mit und brachte mich zur Pension „Paprika", wo ich etwa 14 Tage wohnen werde, da meine eigentliche Wohnung in Teheran – Gholhak, fünf Minuten von der Schule entfernt, noch gemalt werden muß ...

Die Stadt

Teheran, den 10. 11. 56

... Ja, diese Stadt! Man könnte Bücher über sie schreiben. Das Charakteristische an ihr ist vielleicht, daß wirklich überall und in jeder Weise die krassesten Gegensätze aufeinanderprallen, ganz schmale, schmutzige Gäßchen und breite Avenuen, gegen die unsere Holtenauer Straße noch eng wirkt; außerordentlich elegante Wagen, vor allem amerikanische, in denen elegante Herren und Damen sitzen, und unvorstellbar zerlumpte Frauen, Kinder und Männer, die am Straßenrand hocken, schwatzen, rauchen, betteln – du wirst manche kaum los, weil sie merken, daß du eine Fremde bist – und ihre

Waren verkaufen, elegante Läden und viel Straßenverkäufer, die ihre Waren einfach auf der Straße ausbreiten. Alles kannst du auf der Straße kaufen: Limonen, Granatäpfel, Trauben, Hühner, Fladenbrot, Schuhe, Zeitungen, Schreibpapier, Unterröcke, Zigaretten usw. usw. Die Luft ist erfüllt von dem singenden Geschrei der Verkäufer, die ihre Waren anbieten. Noch orientalischer allerdings geht es im Bazar zu... Auf den Straßen ist ein geradezu unheimliches Gedränge von Menschen. Das Straßenpflaster ist außerordentlich schlecht. Oft sind mitten auf der Straße große Löcher, und man muß sehr acht geben, daß man nicht fällt. Ungewöhnlich sind auch die Khanate, breite Rinnen am Bürgersteig, in die man das schmutzige Wasser gießt, gelegentlich wird auch noch Geschirr darin gespült, oder ein Packeselchen löscht darin seinen Durst. Die Häuser an beiden Seiten der Straße sind zum Teil sehr pompös, vor allem amtliche Bauten, zum Teil regelrechte Bruchbuden aus Lehm, Kamelmist und Wasser notdürftig zusammengebacken. Wenn's Risse in den Wänden gibt, gibt's eben Risse, und wenn mal eine Wand einstürzt, baut man sie eben wieder auf. Selbst die Deutsche Schule ist nicht besser gebaut...

Man hat nun für mich bei einem kinderlosen persischen Ehepaar die obere Etage ihres Hauses gemietet. Diese Wohnung muß allerdings noch gründlich hergerichtet werden. Als wir zum Besichtigen ankamen, waren die „Maurer" bereits bei der Arbeit: Die Toilette muß noch ein europäisches Becken bekommen, die Wasserleitung muß hochgelegt werden, ein Waschbecken muß eingebaut und die Küche ausgemauert werden. Ich habe dann zwei durchgehende in Nord-Süd-Richtung gelegene Zimmer und ein drittes, was aber noch nicht möbliert wird. Das Schönste an dieser Wohnung aber ist eine wundervoll große, nach Süden gelegene Terrasse, von der man auf die Gärten und direkt auf den Demawend sieht. Kein Haus steht in der Nähe, so daß ich im Sommer hier oben nachts schlafen kann, wenn es im Zimmer zu heiß sein wird...

Schule und Schüler

Teheran, den 15. 11. 56

... Ich will Dir nun aber vor allem etwas von der Schule hier erzählen. Sie liegt sehr schön in Gholhak, am Fuße des Elbrusgebirges in einem hübschen kleinen Park, der noch jetzt bunt von Blumen ist. Mitten in dem Gelände befindet sich auch ein schönes Schwimmbassin. Die Schulräume selbst, ebenerdig und pavillonartig, sehen allerdings noch



recht verfallen aus; der Anstrich ist schlecht, das Gestühl alt, und die Türen schließen nicht. Es sind schon Baupläne vorhanden, doch scheitert es vorerst noch am Geld.

An Lehrkräften sind wir hier drei deutsche Lehrer und ich, von denen Herr Dr. B. wohl am tüchtigsten und einsatzfreudigsten ist, er ist mir jetzt auch sehr sympathisch. Aber auch Herr S. und Herr H. scheinen ausgesprochen tüchtige Lehrer zu sein. So vertreten wir hier das Prinzip der deutschen Schule, in der wirklich zuverlässig und gründlich gearbeitet wird. Neben Fräulein J., die ja im wesentlichen für den Kindergarten da ist, unterrichten dann noch drei Ortskräfte. Dazu kommen noch die beiden Geistlichen; sie geben sich zwar Mühe, haben aber von Methodik keine Ahnung und sehen im wesentlichen nur zu, sich bei den Kindern durch Geschichtenerzählen und guten Noten beliebt zu machen. Am schlimmsten hat es darin allerdings wohl meine Vorgängerin, Frau K. getrieben, so daß ich ein schwieriges Erbe angetreten habe. Von Unterricht in deutschem Sinne konnte also bis vor kurzem hier noch keineswegs die Rede sein.

Ja, und nun die Kinder! Es sind vorwiegend Kinder reicher, mindestens begüterter Eltern; die Väter sind Diplomaten, Ärzte, Wissenschaftler und Ingenieure. Alle haben zuhause eine Batschi (Dienstmädchen), einen Diener und einen Koch. Streng müssen sie von der Straße ferngehalten werden, und damit sie trotzdem Spielgefährten haben, werden Kinderparties in rauhen Mengen ver-

anstaltet, die aber auch schon wieder kleine gesellschaftliche Veranstaltungen sind. Fast alle Eltern der Kinder haben einen eigenen Wagen, oft fährt ihn der Sekundaner oder Tertianer schon selbst. Die Kinder sind also zum großen Teil sehr verwöhnt.

Zum anderen Teil sind sie, wenngleich teilweise sehr begabt und auch eifrig, in ihren Leistungen, besonders im Deutschen sehr schlecht. Das kommt wohl durch den bisherigen schlechten Unterricht, aber auch durch das anderssprachige Elternhaus oder die so schnell wechselnde Umgebung der Kinder. Da ist z. B. der L. in der 4. Klasse. Die Eltern stammen aus der Südschweiz, die Muttersprache ist Italienisch. L. wurde in Kolumbien geboren, wuchs in Lugano auf, kam dann nach Trinidad, und jetzt, er ist 14 Jahre alt, arbeitet sein Vater in Teheran. In die gleiche Klasse geht A. Der Vater ist Diplomat an der schwedischen Botschaft. A. ist in Stockholm geboren, kam in Bern auf die Schule und sitzt nun in Teheran. F. hat einen persischen Vater und eine deutsche Mutter, die sich englisch verständigen. Als F. klein war, lebte er bei der Großmutter in Berlin, dann bei Verwandten in Frankreich und jetzt hier. Schwierig hat es auch J., der erst vor 14 Tagen aus Hongkong kam. Er sitzt in meiner Quinta, ist ein so netter Kerl, spricht und schreibt zwar fließend englisch, kann aber im Deutschen so gut wie nichts. Du siehst also, wir haben hier wirklich Kinder aus aller Herren Länder, da außer den nicht sehr guten persischen Schulen hier nur noch eine französische und eine amerikanische Schule arbeiten, die beide keinen guten Ruf besitzen...

Vom Hintergründlichen

Teheran, den 20. 11. 56

...So ziehen meistens Fräulein J., Herr S., Herr Dr. B. und ich gemeinsam los. Vorgestern waren wir im „Institut Française" zu einem vergnügten französischen Film und nachher noch sehr nett bei Mlle. N., der französischen Freundin von Fräulein J. Gestern waren wir von der deutsch-iranischen Kulturgesellschaft eingeladen zu einem internen Kammerkonzert mit dem Gebel-Trio, das aus Hamburg gekommen war, um heute abend hier ein öffentliches Konzert zu geben. Sie spielten Alte Musik, Händel und Telemann, sehr schön! Nachher gab's noch einen kleinen Imbiß, Whisky, Wodka, Bier und belegte Brote. Besonders interessant aber war es, die einzelnen Typen der geladenen Gäste zu beobachten. Allerdings war das gestern nicht sehr positiv. Man traf vor allen Dingen zwei Gruppen: Kaufleute u. ä., die nur nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten leben – wo ich am besten verdiene, da bin ich zuhause – und Angehörige der Botschaften, deren einziges Bestreben es ist, möglichst viel gesellschaftlich zu gelten...

Die Deutsche Schule steht nun hier, wie Du Dir denken kannst, auf vorgeschobenem Posten und zwischen vielseitigen Interessen. Die Geschäfte des Botschafters erledigt im Augenblick der Kulturattaché Dr. H. Der aber ist sehr ehrgeizig und möchte am liebsten, daß alles unter seinem Namen läuft, auch die Deutsche Schule. Als Herr S. hierher kam, war er ihm natürlich ein Dorn im Auge, weil der ja nun Leiter der Schule und diese damit eigenständig wurde. Und da nun noch drei weitere Lehrkräfte aus Deutschland kamen, hat die Schule gegenüber dem deutsch-iranischen Klub und Dr. H. an Einfluß gewonnen und ist sogar gesellschaftsfähig geworden, so daß wir Sonntag alle zum Tee bei Dr. H. geladen worden sind.

Auch die Spannungen zum Schulverein, die schon im vorigen Jahr zur Abberufung des Vorgängers von Herrn S. geführt hatten, sind wieder sehr groß geworden. Man betrachtet die Lehrer als die Angestellten des Vereins, die zu springen hätten, wenn der es wollte. In den Sommerferien sollten wir z. B. die Kinder weiter beschäftigen, damit die Eltern verreisen könnten. Auf dem Schulgrundstück sollte ein Klub mit Tanz und Alkoholausschank eingerichtet werden u. ä. Da nun dazu Unregelmäßigkeiten im Sekretariat vorkamen, Eltern mehr Schulgeld abgefordert wurde, als sie zu zahlen hatten, ist es Herrn S. gelungen, daß der alte Vorstand abgesetzt und ein neuer, wahrscheinlich wesentlich besserer gewählt wurde. So wird also jetzt endlich eine bessere Arbeit möglich sein und die Schule ein eigenes Gesicht bekommen. Augenblicklich sind wir dabei, einen neuen Stundenplan zu machen, und morgen, am Buß- und Bettag, an dem schulfrei ist, wollen wir in einer Konferenz alle dringenden Fragen besprechen ...

Etwas Politik

...Schah Reza, der Vater des jetzigen Schahs, ein unerhört fähiger Kaiser, dem das

Land sehr viel zu verdanken hat, weigerte sich 1942, als Engländer und Russen im Iran einmarschierten, die Deutschen im Lande auszuliefern. Er protestierte gegen die Verletzung der Neutralität Persiens.Darauf wurde er von den Russen und Engländern abgesetzt, in die Verbannung nach Südafrika geschickt und starb dort überraschend schnell. Sein Sohn, der jetzige Schah, wurde eingesetzt. Er soll zwar ein guter Mensch, aber ein schwacher Herrscher sein, der sein Land und dessen Nöte kaum kennt, weil er in der Schweiz aufgewachsen ist. Seine Macht stützt sich im wesentlichen auf Polizei und Militär. Der englische Einfluß ist nach wie vor sehr groß hier, auch die Ölquellen stehen wieder unter englischem Einfluß. Der Haß gegen den Europäer, besonders den Engländer ist im Volk begreiflicherweise sehr groß. – Wie sieht eigentlich die augenblickliche politische Lage in Deutschland aus? Davon hört man hier kaum etwas, da die Zeitungen alle drei Wochen alt sind, ehe sie hierherkommen...

Alltäglichkeiten

Teheran, den 3. 12. 56

... Am Sonnabend erschien Herr H. rußgeschwärzt morgens im Lehrerzimmer: „Mein Ofen brennt!" Du mußt wissen, daß hier alles mit Petroleum gemacht wird, geheizt, gekocht. Der Ofen war nun undicht geworden, Petroleum war auf den Wollteppich gelaufen und hatte alles in Brand gesetzt. Gott sei Dank ist nicht viel verbrannt, aber die Zimmer waren natürlich rauchgeschwärzt und manches natürlich auch angesengt. An diesem Morgen waren ebenso wichtig im Gespräch die Kämpfe Schule-Schulverein, die natürlich vor allem Herrn S. schwer zu schaffen machten. Der neue Schulverein arbeitet zwar mit Elan, aber da es im Sommer furchtbar zugegangen sein muß, spürt man jetzt noch Nachwirkungen. Frau K., deren Mann, der Kulturattaché und die Mitglieder des Schulvereins kannten sich z.T. bereits aus der Nazizeit in China, und einer wollte dem anderen eine gute Position verschaffen oder unfaire Dinge decken. Frau K. z.B. war überhaupt keine Lehrerin, spielte sich aber auf, daß sie bis zur Untersekunda naturwissenschaftliche Fächer unterrichten könnte. Sie und die anderen wollten ihren Mann, der auch kein Lehrer war, sondern lediglich promoviert hatte, zum Schulleiter lancieren, und da war ihnen natürlich Herr S. im Wege, der sich nicht so schnell ausbooten ließ wie sein Vorgänger. Na, das muß ein schönes Intrigenspiel gewesen sein, das nun Gott sei Dank am vergangenen Montag mit der Wahl des neuen Vorstandes sein endgültiges Ende gefunden hat...

(Fortsetzung folgt)

Ingrid Bosert

BÜCHERTISCH

Vorläufige Bestandsaufnahme über Deutsch als Muttersprache im nichtdeutschsprachigen Ausland

Joachim Born / Sylvia Dickgießer: Deutschsprachige Minderheiten – Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Institut für deutsche Sprache (IDS), Mannheim 1989, 263 S.

Das IDS wurde 1987 vom Auswärtigen Amt beauftragt, einen Bericht über den Forschungsstand zum Thema Deutsch als Muttersprache im nichtdeutschsprachigen Ausland vorzulegen. Die mit Redaktionsschluß am 30.9.1989 kompilatorisch erzielten Ergebnisse werden nunmehr in 27 Staaten veröffentlicht, bei deren Auswahl sowohl die Größe der Sprachgruppe als auch die Quellenlage ausschlaggebend waren. Auf diese Weise gerät z.B. Belize in die Übersicht, wogegen Mittelamerika allein durch Mexiko repräsentiert wird. Daß die deutschsprachigen Minoritäten in Ost- und Südosteuropa erfaßt wurden, dürfte besondere Anerkennung finden. Den Länderbeiträgen liegt folgendes Gliederungsschema zugrunde:

Größe und Verbreitung der deutschsprachigen Minderheit – Hochsprache, Umgangssprache, Dialekte, Kontaktsprachen – Assimilierungstendenzen – Sprachdomänen, Sprachpflege, Kontakte zum deutschem Sprachraum. Daß die Einzelstudien quantitativ und qualitativ recht verschieden geraten sind, ist leicht zu bemerken, was indes nicht nur durch das ungleiche Volumen der jeweiligen Forschungsgegenstände, sondern auch durch eine unterschiedliche Intensität bei der Suche nach den nun einmal weltweit verstreuten Materialien und Quellen sowie deren Auswahl bedingt ist.

Ungeachtet dessen kann die Veröffentlichung weitaus ein zeitgemäßes Informations- und Orientierungsbedürfnis erfüllen. Insgesamt liefert sie einen Wissensstand, mit dessen Hilfe sich sach-

lich und unbefangen der persönliche und institutionelle Umgang mit deutschsprachigen Bürgern im Ausland gestalten läßt. Darüber hinaus spornt die Zwischenbilanz zu weiterem wissenschaftlichen Bemühen an. Nur eine knappe Auswahl der Desiderata aus dem Schulbereich soll hier genannt sein: Historischer Abriß der Schulgeschichte für alle Länder mit einer Vielzahl pädagogischer Einrichtungen – Durchgängige Angaben für Deutsch als Unterrichtssprache – Schulgesetzliche Regelungen und ihre Anwendung für fremd-/zweisprachige Bildungseinrichtungen – Beispielhafte Leistungsbeweise der örtlichen Schulträger – Auflistung der Verbände der Lehrer, Schulvereine etc. – Vollständige Angaben über den Erwerb deutscher Berechtigungen – Vollständige Angaben über spezielle Einrichtungen der deutsch-/zweisprachigen Lehrerbildung.

Hierzu ein praktischer Rat: Die Schulen und ihre Lehrer sind dem Sprachgeschehen meist näher als manche Hochschullinguisten, und eine größere Zahl wissenschaftsorientierter pädagogischer Praktiker haben längst wichtige Themen der Sprachlehre und -pflege erarbeitet und aufbereitet, ihre einschlägigen Arbeiten stellen verläßliche Quellen dar, die zu nutzen sind.

Ein abschließender Tip: Der Bezug der Broschüre wird uns leicht gemacht, sie ist vom IDS, Postfach 101621, D-6800 Mannheim 1 kostenlos zu erhalten. Die Frage nach Porto und Verpackung ist einzeln zu klären. *Harry Werner*

Problemaspekte: Bildungswesen und Minderheiten in Mitteleuropa

Victor Karady / Wolfgang Mitter: Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert / Education and Social Structure in Central Europe in the 19th and 20th Centuries. Böhlau Verlag Köln/Wien 1990, 290 S. DM 45,– (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 42)

Der Sammelband ist aus Referaten entstanden, die 1987 in Wien im Rahmen einer vom dortigen Institut für die Wissenschaften vom Menschen veranstalteten internationalen Tagung auf Englisch oder Deutsch vorgetragen wurden. Diesen Beiträgen haben einige Experten zusätzliche Arbeiten hinzugefügt. Die Thematik ist auf Fragen der institutionellen und sozialen Struktur des Schul- und Hochschulwesens sowie auf Minderheitenprobleme in der Habsburger Monarchie und ihren Nachfolgestaaten konzentriert; ein Beitrag behandelt das Verhältnis von Bildungswesen und Sozialstruktur in dem geteilten Polen vor dem Ersten Weltkrieg. Die insgesamt 15 Abhandlungen werden nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: Staatliche Politik und Bildungsangebot – Bildung und Erziehung unter (nationalem) Druck – Der Fall der jüdischen Überqualifizierung – Aspekte der Frauenbildung.

Da die Verfasser auch statistische Daten und Primärquellen ausgewertet haben, die bisher noch nicht veröffentlicht worden sind, besitzt das Buch schon für die Fachwissenschaften einige Bedeutung. Darüber hinaus können die problemadäquaten Darlegungen und Analysen jedem, der an dem Wegenetz des europäischen Geistes mit seinen historischen Aufarbeitungen interessiert ist oder der für dessen weiteren Ausbau bei pädagogischem und politischem Handeln Verantwortung trägt, wichtige Befunde und Einsichten liefern. Die zwei deutschen Referenten, Prof. Dr. Mitter und Dr. von Kopp, beide vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, befassen sich in Englisch mit Grundfragen des Loyalitätenkonflikts bzw. des tschechisch-deutschen „Antagonismus" bei den deutschen Schulen in der Tschechoslowakei (1918-1938). Dagegen legen zwei ungarische Wissenschaftler ihre empirische Untersuchung aus den Jahren 1983/84 über die bikulturelle Sozialisation einer Budapester Roma-Gruppe in deutscher Sprache vor. Selbst eine derartige Fallstudie kann dazu beitragen, uns für das Tätigsein im interkulturellen Feld nachdenklicher und klüger zu machen. *Harry Werner*

Ein seltener Gegenstand des publizistischen Interesses: die deutschen Hutterer, Mennoniten und Amischen in Amerika

Michael Holzach: Das vergessene Volk – Ein Jahr bei den deutschen Hutterern in Kanada. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1. Aufl. 1982, 279 S., DM 12,80 (dtv Sachbuch 1280)

Peter P. Klassen: Die Mennoniten in Paraguay – Reich Gottes und Reich dieser Welt. Mennonitischer Geschichtsverein e.V. Bolanden – Weierhof 1988, 383 S., DM 19,80 (Bestellungen an Christel Schultz, Blumenweg 28, D-6057 Dietzenbach 1)

Bernd G. Längin: Die Amischen – Vom Geheimnis des einfachen Lebens. Paul List Verlag München 1990, 336 S., DM 44,–

Über die Möglichkeiten einer radikal christlichen Grundlage des persönlichen und sozialen Lebens, die Fragen des überzeugten Pazifismus sowie Modelle über Alternativen zur Konsumgesellschaft wird viel geredet und theoretisiert, doch sind hierfür längst Exempel praktisch statuiert, u.a. von protestantischen Glaubensgemeinschaften deutscher Muttersprache, die aus den Religionskämpfen des 16./17. Jahrhunderts hervorgegangen sind. Dabei gibt es unterschiedliche Grade des Absonderns von der Welt und verschiedene Abstufungen in der zivilisatorischen Anspruchslosigkeit, die selbst bei der strengen Verbindung von rationaler Organisation der bürgerli-

chen und wirtschaftlichen Verhältnisse mit transzendental begründetem Lebensanspruch zustande kommen. Die Flucht- und Wanderwege dieser Gruppen führen meist von Osteuropa nach Amerika.

Im Jahr 1874 beginnt die Auswanderung der Hutterer, wegen der Ablehnung jeder Art von Privateigentum auch Kommunistische Mennoniten genannt, nach Nordamerika. Heute leben in USA und Kanada rd. 25000 Hutterer in 250 landwirtschaftlich äußerst erfolgreichen Siedlungen. „Dr kummt von der Welt. Fressn, Saufn, Hurn – doos geht in Deutschlond grod so um wie in Kanada", mit diesen Worten wird Michael Holzach, für ein Jahr journalistischer Aussteiger aus der bundesdeutschen Gesellschaft, in die Sonntagsschule der Brudergemeinschaft eingeführt. Angeregt durch die Lektüre von Erich Fromm, der die Hutterer als „radikale Humanisten" bezeichnet, unternimmt er diesen ungewöhnlichen Abstecher, dessen Erlebnisse und Beobachtungen, psychologische Analysen und historische Fakten er in einem insbesondere wegen seiner Unmittelbarkeit eindruckvollen Report zusammengefaßt hat. Inseln der Glücklichen im „Meer der Sünde"? Eine Antwort darauf vermag Holzach nicht zu geben, doch häufen sich gegen Ende seines Berichts Reflexionen über Sein und Schein modernen Lebens.

Ganz anders beschaffen sind der Autor und die Konzeption des Buches über die deutschen Mennoniten in Paraguay. Peter P. Klassen, als Pädagoge erfahren und als Publizist bekannt, legt auf der Grundlage von Insider-Wissen und -Forschungen eine sozial- und geistes-geschichtliche Abhandlung über das Kolonisationsmennonitentum in Paraguay vor. Mit nur wenigen Ausnahmen stammen dessen Familien aus Rußland, woher auch das Siedlungs- und Verwaltungsmodell importiert wurde. Die Gruppeneinwanderung erfolgte ab 1927 in mehreren Schüben, sie reicht, mit den Zuwanderungen aus Mittel- und Nordamerika bis in den Anfang der 80er Jahre. Die Gesamtzahl der deutschsprachigen Mennoniten in Paraguay beläuft sich auf ca. 23000, die Hälfte davon sind Einwohner der Siedlungen im Chaco (ein Territorium dreimal so groß wie das Saarland). Über Paraguay als Einwanderungsland, die Erlangung und Sicherung der den täuferischen Gemeinden entsprechenden Sonderrechte, die Geschichte der einzelnen Kolonien, ihrer Organisationen und Institutionen sowie soziale, geistige und geistliche Problemlagen gibt das Buch sachliche und aus der Binnensicht fast erschöpfende Auskunft. In seiner Art ist es ein Standardwerk, dem noch ein zweiter Band folgen soll, der die Wechselseitigkeit der Einflüsse zwischen den Mennoniten und ihrem Gastland zum Gegenstand von Untersuchungen machen wird.

Während die Mennoniten den technischen Fortschritt maßvoll nutzen, sind die Amischen, als Wiedertäufer späte Nachfahren der sogenannten Schweizer Brüder, in dessen Abwehr rigeros: Sie verzichten auf Elektrizität, fließendes Wasser im Haus, das Telefon und das Auto und bewirtschaften ihre Farmen wie im vorindustriellen Zeitalter – und zählen dennoch zu den besten Bauern Nordamerikas! Ihre Auswanderung nach dort beginnt schon 1728, ihre jetzige Zahl wird auf 100 000 geschätzt, auf Siedlungen in 20 US-Staaten und einer kanadischen Provinz verstreut. Bernd G. Längin, Auslandskorrespondent und -redakteur, seit zwei Jahrzehnten in Nordamerika lebend, macht sich seitdem im nahen Umgang mit dem Leben dieser Religionsasketen vertraut. In dem jetzt veröffentlichten umfangreichen Buch mischt er seine Erlebnisse und Gegenwartsbetrachtungen mit Darlegungen und Deutungen der historischen Entwicklungen der Gemeinschaften, wobei in dem Gewebe der stilistischen Variationen die Tendenz des Autors, vom Tagesschreiber zum Schriftsteller zu werden, deutlich wird. Sowohl die Fülle der geschichtlichen und aktuellen Details als auch die stilisierte Darstellungsweise machen das Buch zu einer anspruchsvollen und für den Interessierten zugleich fesselnden Lektüre. In Dütsch oder Deutsch? So stellt sich die Frage für die Amischen.

Das Fortleben der jeweils eigen geprägten deutschen Sprache über Jahrhunderte hinweg in fremdsprachiger Umgebung, die Unterschiede in den Lehrinhalten, in der Struktur und im Erziehungsstil ihrer deutschen Schulen sowie die Beschaffenheit und Wirksamkeit der geistigen und sozialen Abwehrmechanismen der einzelnen Kollektive regen zweifellos zu vergleichenden Betrachtungen und Untersuchungen an. Auch dadurch könnten die genannten Themen esoterischen Zirkeln entrissen und breitere öffentliche Aufmerksamkeit und Wißbegierde geweckt werden. *Harry Werner*

Urbanisation in Saudi-Arabien

K. M. Al-Ankary und El-S. El-Bushra (Hrsg.): Urban and Rural Profiles in Saudi Arabia. Band 8 von Urbanization of the Earth / Urbanisierung der Erde, hrsg. von Wolf Tietze. Gebrüder Borntraeger Berlin / Stuttgart 1989, 203 Seiten, DM 125,00.

Mitte der siebziger Jahre begann man in Saudi-Arabien die Arbeiten an einem ehrgeizigen Projekt. Zwei neue Industriestädte sollten gebaut werden: Jubail, Hafenstadt und Ausgangspunkt der Transarabischen Ölpipeline am Arabischen Golf, und Yanbu als Endpunkt der zum Roten Meer führenden Leitung.

Jubail wurde als eine Stadt geplant, die zur Meeresbucht und deren Küste ausgerichtet sein sollte. Dem Entwurf zufolge entstehen verschiedene, nach Funktionen getrennte Zentren, so ein Geschäfts-, ein Verwaltungs- und ein Kulturzentrum. Wohngebiete erstellt man vornehmlich an der langen Küstenlinie und gliedert sie in städti-

sche Distrikte mit 45000 bis 55000 Einwohnern. Um von den Fabriken ausgehende Belästigungen für die Bewohner zu vermeiden, werden Wohn- und Industriegebiete durch Pufferzonen getrennt. Ein System von Schnellstraßen durchzieht netzartig das ganze Gebiet und fügt so die einzelnen Teile zur Stadt zusammen. In Jubail sollen einmal 400000 Menschen wohnen, 1989 waren es 200000.

Yanbu wurde entlang der Küste, also in nord-südlicher Richtung konzipiert, wobei die Küstenebene selbst für Erholungszwecke freigehalten wurde. Südlich der bestehenden alten Siedlung und von ihr abgesetzt, entstand eine Industriestadt, die nach dem Willen der Regierung einen wirtschaftlich starken Staat repräsentieren, ebenso aber kulturelle und religiöse Normen widerspiegeln soll.

Die Entstehung neuer Städte bildet nur einen Teil einer Entwicklung, welche die Siedlungsstruktur Saudi-Arabiens seit einigen Jahrzehnten verändert.

Ein mächtiger wirtschaftlicher Aufschwung seit den frühen siebziger Jahren ging mit einer Verdoppelung der Gesamtbevölkerung innerhalb von 20 Jahren einher. Damit verbunden war eine Urbanisierung. Lebten 1963 erst 15% der Menschen in den Städten, so betrug ihr Anteil 1985 schon 75%.

In dem von K. M. Al-Ankary und El-S. El-Bushra herausgegeben Buch wird diese Entwicklung in Beiträgen verschiedener Autoren beschrieben. Das Buch ist in englischer Sprache geschrieben. Es kann Lesern, die sich für die Länder des Orients oder für siedlungsgeographische Themen interessieren, so wie dem im Nahen Osten tätigen deutschen Lehrern sehr empfohlen werden.

Dr. Otto Knödler

Eine großangelegte Geschichte des chinesischen Denkens

Wolfgang Bauer: China und die Hoffnung auf Glück – Paradiese, Utopien, Idealvorstellungen in der Geistesgeschichte Chinas, Deutscher Taschenbuch Verlag München 2. Auflage 1990, 704 S., DM 24,80 (dtv 4547)

Prof. Dr. Wolfgang Bauer, Ordinarius für ostasiatische Sprach- und Kulturwissenschaft an der Uni München, stellt in diesem umfangreichen, recht anspruchsvollen Werk „Paradiese, Utopien, Idealvorstellungen in der Geistesgeschichte Chinas" dar. Die Erstveröffentlichung von 1971 konnte die einschneidenden Veränderungen nach Maos Tod 1976 nicht berücksichtigen; denn diese und die blutigen Auseinandersetzungen auf dem „Platz des himmlischen Friedens" in Peking im vergangenen Jahr geben zwar dem Buch eine neue, perspektivisch etwas veränderte Aktualität, lassen aber trotzdem die erstaunliche Kontinuität der Anschauungen über die Vorstellungen vom glücklichen Menschen durch die Jahrtausende bis heute erkennen.

Über die Zeitspanne von fast 4000 Jahren werden in zahlreichen Texten Entwürfe zum menschlichen Glück auf Erden und Gedanken zu Staats- und Gesellschaftsformen dargeboten, die der Autor in chronologischer Ordnung auswählt, kommentiert und verknüpft; besondere Erwähnung verdient, daß viele Textstellen noch nie übersetzt oder zumindest erstmals in die deutsche Sprache übertragen wurden.

Die trotz anfänglicher Einleseschwierigkeiten verblüffend leicht und mit Genuß und persönlichem Gewinn zu lesende Darstellung verbindet wissenschaftliche Exaktheit mit Allgemeinverständlichkeit; Hilfe bietet dabei ein sehr umfangreicher Anhang mit Zeittafel, erklärenden Anmerkungen, Literaturverzeichnis, Register und sogar einem chinesischen Zeichenglossar.

Das Buch ist einerseits eine Geschichte des chinesischen Denkens, andererseits auch eine geeignete Zugangsmöglichkeit für den Laien in die faszinierende, von unserer Kultur oft sehr weit entfernten Vorstellungswelt der Chinesen und daher als Lektüre für jeden zu empfehlen, der das China von heute zu verstehen sucht.

Otmar Lahr

Südamerikanische Geschichte gesehen mit Frauenaugen

Flora Tristán: Fahrten einer Paria, übers. v. B. Rahm, ALA Verlag, CH 8213 Neunkirch, 1983-1985-1987. Bd. 1: Reise von Bordeaux nach Peru, 144 S., DM 20,–; Bd. 2: Arequipa, 224 S., DM 24,–; Bd. 3: Lima, 112 S., DM 20,–



Was geht mich Flora Tristán an? Gelebt hat diese Französin mit peruanisch-französichen Eltern zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Paris, verheiratet war sie, die Großmutter von Paul Gaugin, mit dem Maler André Chazal; auch das besagt noch nicht viel. Flora Tristán verließ ihren Ehemann, und das war um 1820 schon etwas Ungehöriges, selbst wenn der Maler Chazal brutal zu ihr war, aber er war ein Mann. – Flora Tristán wurde durch ihr Naturell und ihre leidvollen Erfahrungen zu einer Vorkämpferin des Frauenrechts, sie emanzipierte sich in einer Zeit, als dies kaum eine Frau – sehen wir einmal von einigen Engländerinnen und einzelnen deutschen Romantikerinnen ab – wagen konnte; und Flora Tristán war neugierig

genug, die Mechanismen des Chauvinismus aufzudecken. Und sie war mutig, 1833 reiste sie allein, nicht in Begleitung eines „herrlichen" Schutzes, als einzige Frau unter Männern auf einem Handelsschiff an die Westküste Südamerikas, um bei ihrem Onkel Pío Tristán, dem Gouverneur von Arequipa, in Peru ihr rechtmäßiges Erbteil einzufordern. Dieses Erbteil verweigerte ihr selbstverständlich der Onkel Pío.

Mittellos zurückgekehrt nach Paris, schrieb Flora Tristán über ihre Reise ein Buch: „Fahrten einer Paria". Onkel Pío verbrannte darauf alle Bilder von Flora, die sich in Arequipa befanden; und er verbot die Einfuhr ihres Buches. Er hatte allen Grund dazu; denn mit sozialkritischen, mit fraulichen Augen hatte Flora Tristán die männliche „Gockelwelt" der Spanier und ihrer südamerikanisch gewachsenen Familiendynastien des 19. Jahrhunderts beschrieben; sie speicherte in einem Jahr Südamerika mehr an Geschichtlichem als manches Werk südamerikanischer Heldenverehrung. Sie erlebte die operettenhaft prassenden Feldherren am Vorabend einer Schlacht in den Befreiungskriegen (man befreite sich – mit Erfolg – vom spanischen Mutterland und verteilte Großgrundbesitz und Edelmetallvorkommen neu unter den spanischstämmigen Befreierheeren). Flora Tristán erlebte in diesen Schlachten den unbändigen Überlebenswillen der Rabonas, der Marketenderinnen, Indiofrauen, die den Spanischstämmigen durch ihre frauliche Logistik erst das befreiende Kämpfen erlaubten. Flora Tristán schildert das Leben der „Großen Familien" in Valparaiso, Arequipa und Lima, das Leben in theatralischem Prunk und in Festlichkeiten – ein scharfes Spiegelbild einer Kolonialgesellschaft entsteht. Flora Tristán durchstreifte die Klöster und Kirchen der Kolonialstädte, entdeckte dort selbstbewußtes Frauentum und dienendes. Und das wird ihr Anliegen: Flora Tristán hinterfragt immer wieder die Rolle der Frau in dieser südamerikanischen Gesellschaft, und ihre Sympathie liegt bei den „dienenden" Frauen. Eindringlich sind Geschichtchen wie die von der Nonne Dominga, die als Mädchen schon ins Kloster gedrängt sich in einen jungen Arzt verliebt, den Klosterschlafsaal in Brand steckt, um fliehen zu können, von ihren Eltern dann wegen der Schmach ein Leben lang in der Dachkammer versteckt gehalten wird.

In wenigen Worten gesagt: Flora Tristán stellt gesellschaftliche Doppelmoral bloß, entlarvt verherrlichende Männergeschichtsschreibung und wirbt für die Achtung der Frauen dieser Welt. – Deswegen geht mich Flora Tristán etwas an. Und deswegen bin ich Berta Rahm vom ALA Verlag dankbar, daß sie die – meines Wissens – erste vollständige deutsche Übersetzung der 1837/38 erschienenen „Mémoires et pérégrinations d'une paria, 1833-1834" erstellt und herausgegeben hat, sich wie kein anderer Herausgeber um das Gesamtwerk der Flora Tristán kümmert, diese große Frauenrechtlerin herauszureißen aus der unverdienten Vergessenheit.

Die drei Bände der „Fahrten einer Paria" sind sorgfältig ediert, mit zeitgenössischem Bildmaterial versehen, ihr für diese Rarität erstaunlich niedriger Gesamtpreis dient einer engagierten Verbreitung. – Der Auslandslehrer interessiert sich für die Geschichte des Kontinents, in dem er arbeitet: also werden ihm Flora Tristáns Erinnerungen wertvolle Ergänzungen sein zur „Offiziellen Geschichte Südamerikas", und viel Gegenwärtiges an Sozialstrukturen, an gesellschaftlichen Verkrustungen wird ihm verständlich, wenn er Flora Tristáns hundertfünfzig Jahre alten hellsichtigen Analysen liest. Jedoch nicht nur dieses Analysieren fasziniert, auch die Abenteuerlust dieser Frau, in eine unbekannte – in den damaligen „Medien" bestenfalls durch wenige Stahlstiche vorgestellte – Welt aufzubrechen; vielleicht kann diese „Neugier" ansteckend wirkend, packend genug beschreibt Flora Tristán ihre mühevolle Reise. – Ein Leseabenteuer anderer Art bereitet Berta Rahms Orthographie in dieser Übersetzung des ALA Verlages; sie befolgt radikal eine Kleinschreibung (grossbuchstaben nur in titeln, eigennamen und höflichkeitsformen), den deutschen Lehrer verwundert's, er möchte als „Wahrer des Überkommens" protestieren, und dann liest er sich ein und vergißt über den Inhalt die ungewohnte – nun gewohnte Orthographie.

Heinz Weischer

Irland – auch für den Unterricht kein leichtes Thema

Hans-G. Passmann-Wrons / Manfred Schewe-Leutenegger: irish experiences – then and now. 96 S., kart. DM 13,50. Lehrerheft, 56 S., geh. DM 9,50. Reihe: Grund- und Leistungskurs Englisch, Max Hueber Verlag Ismaning, 1990

„Ireland is a confusing place" bekennen die Autoren einleitend und wollen dieser Verwirrung mit ihrer reich kommentierten Sammlung von 21 authentischen, hierzulande weitgehend unbekannten Texten entgegenwirken. Alle short-stories, Dramenausschnitte, Gedichte, Songs, Zeitungsartikel und Karikaturen beleuchten wesentliche Aspekte und sind gut geeignet, das Bild vom heutigen Irland klarer erscheinen zu lassen und Hintergrundwissen aufzubereiten. Die fünf Kapitel konzentrieren sich auf die historische Entwicklung im 20. Jahrhundert, die Hungersnot als traumatisches Erbe aus dem 19. Jahrhundert, Emigration, Industrialisierung und das gälisch-katholische Erbe.

Ausführliche Annotation und geschickte Arbeitsanweisungen bieten wichtige Hilfen für Schüler und Lehrer und verraten landeskundliche und literaturwissenschaftliche Sachkenntnis bei den Autoren, die fünf Jahre Irlandaufenthalt als Erfahrungshintergrund mitbringen.

Daß der Blick erklärtermaßen auf die Republik

Irland konzentriert ist und Nordirland weitgehend ausklammert, kann man einerseits akzeptieren und als Korrektur einer nicht selten einseitig britischen Perspektive sogar begrüßen. Ohne sie bleibt das Bild aber auch wieder verengt und anfechtbar. Wenn nämlich im Vorwort ziemlich pauschal vom „overall British colonialism" gesprochen wird und die vorangestellte Karte die irische Insel ohne die real existierende Grenze im Norden zeigt, so wirkt das doch ein wenig voreingenommen.

Dennoch: Das Büchlein ist eine wertvolle Bereicherung für den Englischunterricht an In- und Auslandsschulen und erreicht im Fragenapparat durchaus Leistungskursniveau. Die Blickrichtung mag zwar etwas einseitig sein, aber Irland ist eben ein „confusing place", wer kann da schon ganz vollständig und objektiv sein?

Dr. Dietrich Peinert

„. . . Wertvorstellungen und Verantwortung für den Umgang mit der modernen Macht der Naturwissenschaft und Technik . . ."

Adolf Klein (Hrsg.): Verantwortung in Naturwissenschaft und Technik – Ein Textbuch. Ferd. Dümmlers Verlag Bonn 1989, 152 S., DM 24,80.

Die elektronische Datenverarbeitung hat uns viele Vorteile gebracht. Der Computer nimmt uns „ständig wiederkehrende Tätigkeiten und Berechnungen" ab. Sind wir nicht froh, daß es computergesteuerte Automaten gibt, die schweißen und lackieren können? Aber es gibt auch Computer-Kriminalität und elektronisch gelenkte Waffensysteme. Und wie sieht es mit den sozialen Folgen der Computerisierung aus?

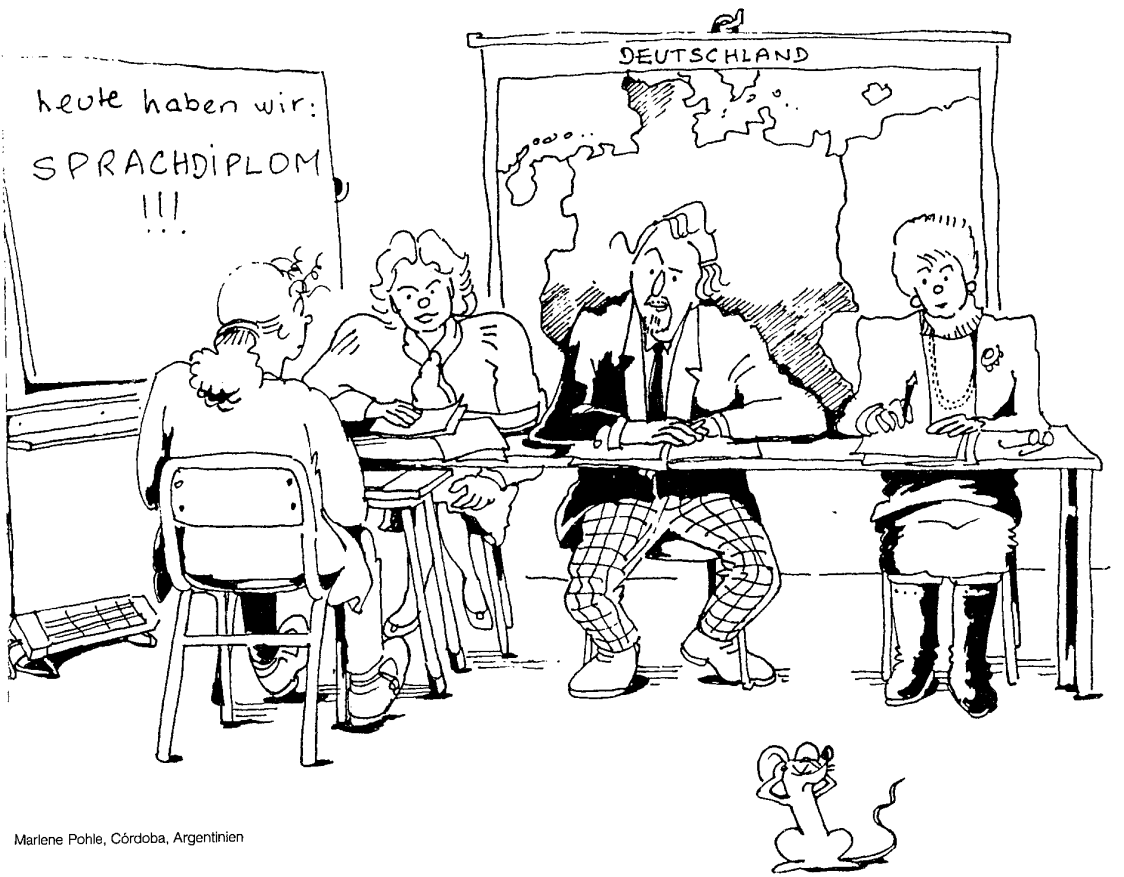
Von der Kernspaltung, die Otto Hahn 1938 zum ersten Male praktisch durchgeführt hatte, war es nur ein kurzer Weg zur Atombombe. Was hat uns schon die Gentechnik an Vorteilen gebracht? Sind die Warnungen vor unvorhersehbaren Risiken berechtigt? Werden wir die Umweltprobleme in den Griff bekommen? Wie sieht es mit unserer ethischen Verantwortung in Konfliktlagen aus? Der Herausgeber hat 30 Texte ausgewählt, in denen „der Begriff Verantwortung erhellt und in moderner Weise reflektiert" wird. In den teilweise gekürzten Aufsätzen, Berichten, Zusammenfassungen von Diskussionen und Vorträgen werden Probleme aus vielen Bereichen der Naturwissenschaft und Technik erörtert. Ein gemeinsamer Aufruf der Deutschen Physikalischen Gesellschaft und der Deutschen Meteorologischen Gesellschaft warnt vor drohenden weltweiten Klimaänderungen durch den Menschen. Mit der Enquete-Kommission „Chancen und Risiken der Gentechnologie" des 10. Deutschen Bundestages beschäftigte sich zum ersten Mal ein Parlament mit dieser Thematik. In den Beiträgen und Stimmen zum Kommissionsbericht finden sich einerseits die „Forderung nach größtmöglicher Freiheit der Forschung" und andererseits die „Forderung auf Verbot aller Gentechnologie". Andere Aufsätze befassen sich mit der Anwendung der Atomkernforschung, Kernkraftwerken (Brennstoffkreislauf, Wiederaufarbeitung, Zwischen- und Endlagerung, Beseitigung alter Kernkraftwerke), Sicherung kerntechnischer Anlagen und spaltbaren Materials. Ökologie und Ökonomie, nachwachsende Rohstoffe, Molekularbiologie sind weitere Gebiete, die in den Texten behandelt werden.

Die ausgewählten Texte seien nur Beispiele, wie der Herausgeber im Vorwort schreibt. Sie sollen „zum eigenen, verantwortlichen, unbeeinflußten Denken" anregen. Die vielen Literaturangaben ermöglichen außerdem eine Vertiefung und Ergänzung der angesprochenen Themen. Dem Herausgeber ist es mit seinem Buch gelungen, dem Lehrer, besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe II, eine Hilfe zu geben, „Wertvorstellungen und Verantwortung für den Umgang mit der modernen Macht der Naturwissenschaft und Technik zu wecken". Den Schülern der Sekundarstufe II sollten einige dieser Texte zur Kenntnis gebracht werden. Zeit für Diskussionen über einige Themen sollte im Unterricht vorhanden sein.

Zum Verständnis der Texte sind naturwissenschaftliche Grundkenntnisse von Vorteil aber nicht in jedem Fall Voraussetzung. Das Buch kann man sehr empfehlen.

Friedrich Niebling



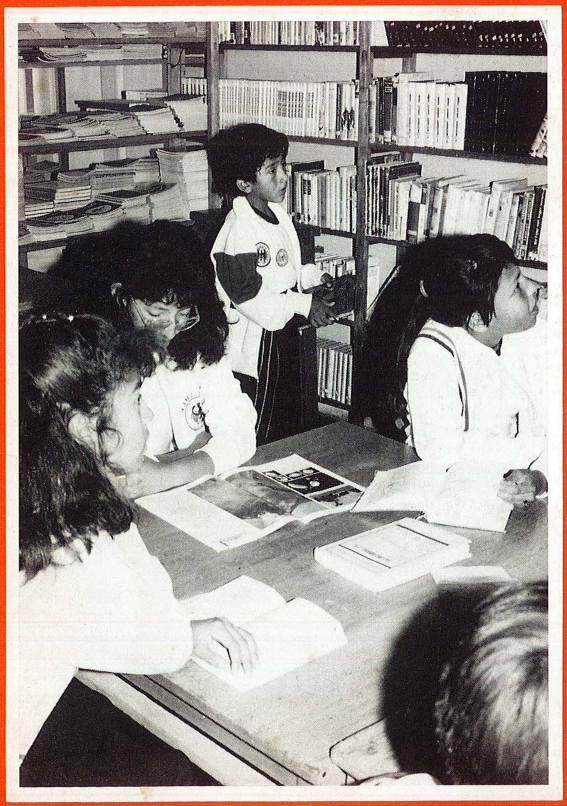


Marlene Pohle, Córdoba, Argentinien

Der deutsche Lehrer im Ausland

(eigener Artikel) S. 111

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Leistungsbeschreibung

20. Hauptversammlung

Stille Arbeit

Estland

Schroedel 38. Jahrgang · April **2/91**

Der deutsche Lehrer im Ausland

38. Jahrgang – April 1991

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Heinz WEISCHER, Webergasse 13, 8990 Lindau
☎ (0 83 82) 2 61 39

TELEFAX-ANSCHLUSS:
Deutschland –231– 736325

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1 (Röttgen)
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Schroedel Schulbuchverlag GmbH,
Hildesheimer Str. 202 - 206, 3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-0, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 16, vom 1. 1. 1991
Anzeigenschluß: am 1. des Erscheinungsmonats

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)
Redaktionsschluß: jeweils Mitte eines Quartals

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 47,60;
Einzelheft DM 12,20; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 52,–;
zuzüglich Versandkosten.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311, 3300 Braunschweig, ☎ (05 31) 4 80 15-0

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

TITELFOTO: Bibliothek der DS Arequipa
Benedikt Schürholz

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.
Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.
Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.
Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1989/91 setzt sich zusammen aus:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77, FAX 2 31-736 325

Ingrid BOSERT, Stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin
Graf-Spee-Str. 28, 2300 Kiel 1, ☎ (04 31) 8 14 58

Dieter FORSTER, Schatzmeister
Eichenweg 38, 7230 Schramberg, ☎ (0 74 22) 5 26 50

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, Referent für Rechts- und Sozialfragen
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

Wolfgang HAMMER, Referent für Öffentlichkeitsarbeit
Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe, ☎ (0 46 04) 5 92

Eckehart KNOP, Referent für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen
Mohnstr. 7, 4470 Meppen/Ems, ☎ (0 59 31) 8 91 98

Gerd DÜSER, Referent für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt
Schillerstr. 5, 6900 Heidelberg, ☎ (0 62 21) 2 40 32

Christa BECKER, Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77

Heinz WEISCHER, Schriftleitung
Webergasse 13, 8990 Lindau, ☎ (0 83 82) 2 61 39

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.
Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Vermittelte Lehrer im Ausland	**DM 150,–**
Mitglieder im Inland und Pensionäre	**DM 60,–**
Studenten (Inland), Ortskräfte, Verwaltungspersonal	**DM 30,–**

Die Konten des VdLiA lauten:
Postgirokonto München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80),
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

HOCHAKTUELL – NEU

Steuern! – Der Vorsitzende berichtet *(Hans-Georg Becker)* ... 66
– Werbungskosten ... 67
– Wenn der Partner des Auslandslehrers mehr als 5000 DM verdient ... 68
– Unbeschränkte Einkommensteuerpflicht ... 69
Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland ... 70
– Formulare und Hinweise der ZfA ... 70
– Stellungnahme und Vorschlag des VdLiA ... 73
– „Leistungsbeschreibung" oder die Unmöglichkeit eines Begriffs *(Dieter Magin)* ... 75
– Das Unbehagen der Leistungsbeschreibung in Leserbriefen ... 78
Zur Lehrerstellenkürzung 1991-1992 ... 80
– Briefe: Wolfgang Mischnick – Hans-Georg Becker ... 80

VERBAND

5. Vorstandssitzung in Lahnstein *(Wolfgang Hammer)* ... 82
Cholera-Hilfe ... 82
20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland 30. 7. - 3. 8. 1991 in Lübeck ... 83
– Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer *(Ingrid Bosert)* ... 83
– Wahl des neuen Vorstands *(Ingrid Bosert)* ... 83
– Anträge an die Hauptversammlung ... 84
– Beschreibung der Arbeitskreise: Interkulturelles Lernen, Berufliche Bildung und Ost-Mittel-Europa *(Dieter Forster)* ... 90
Sozialreferat: Übersiedlungskosten – Reisebeihilfen *(Hans-Joachim Reichenbach)* ... 91
Bundesverdienstkreuz für Hermann Osewold ... 92
Wechsel in der Zentralstelle ... 92
– Abteilungspräsident Dr. Karl-Friedrich Veuhoff im Ruhestand ... 92
– Leitender Regierungsschuldirektor Richard Thomas im Ruhestand ... 93
– Neuer Leiter der Zentralstelle: Dr. Joachim Zeidler ... 94
Bildwelten – Weltbilder, Ausstellung zur Hauptversammlung *(Holger Schnapp/Annegret Wöstmann-Schnapp)* ... 95
Arbeit im Stillen *(Christa Becker)* ... 97
Persönliche Nachrichten:
– in memoriam: Heinz Hilden ... 103
– Neue Mitglieder ... 103
– Anschriftenänderungen ... 103
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes ... 104
– Die ZfA informiert: Schulleiterstellen ... 104

EUROPA

Man lernt Deutsch in jeder dritten Oberschule Estlands *(Dr. Väino Rajangu)* ... 105
Ylioppilastutkinto und Deutsche Reifeprüfung *(Uwe Siemen)* ... 108
Als Schüler in der Scuola Europea Varese *(Stephan Schneider)* ... 111

AFRIKA

100 Jahre deutsche Schule Johannesburg *(Gerd Rosen)* ... 115
Der Fesch-Fesch nimmt zu. Dienstreise in Mali *(Heinrich Schiffer)* ... 117

ASIEN

Lehren und Leben an einer Fremdsprachenschule in Peking (2. Teil) *(Josef Freund)* ... 119

FEUILLETON

Rätselvolles erleben und ergründen (2. Teil) *(Ingrid Bosert)* ... 123
Memorias do Kronprinz Wilhelm *(Harry Werner)* ... 129

BÜCHERTISCH

„Andere Staaten blicken mit Verwunderung auf uns ..." – die Schweiz *(Harry Werner)* ... 131
Wichtige Jahresinformationen '91 *(Otmar Lahr)* ... 131
Alles über das moderne Spanien – ein neuartiges Nachschlagewerk *(Dr. Rudolf Kerscher)* ... 132
Eine Auswahl von Grundtexten für Historiker *(Harry Werner)* ... 133
Ein aktuelles Handbuch der Staatsbürgerkunde für die Bundesrepublik Deutschland *(Wolfgang Hammer)* ... 133
Ein altbekanntes Wörterbuch – im Komplettband und modernisiert *(Dr. Dietrich Peinert)* ... 133
Grundregeln für das Lernen von Latein, flott verpackt *(Dr. Friedhelm Forwick)* ... 134
Der Glaube der Germanen – eine vergessene Lektion *(Otmar Lahr)* ... 134

ACHTUNG:

Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer hat ab sofort

TELEFAX-ANSCHLUSS

Im Hause des Vorsitzenden zur schnellen Übermittlung aller Schriftstücke im Bereich des Auslandsschulwesens und aller Anliegen, die im Wortlaut schnell übermittelt werden sollen.
Der Anschluß gilt für Probleme und Sorgen der Auslandslehrer für **alle** Referate im Vorstand.

VORWAHL DEUTSCHLAND → DANN:
231–736325
(DORTMUND) (FAX-NUMMER)

Ich bitte alle Obleute und Schulleiter, uns **den Telefax-Anschluß der Schule** mitzuteilen, damit eilbedürftige Schreiber des Verbandsvorstands an die Verbandsmitglieder und die Auslandsschule schnell und in vollem Wortlaut übermittelt werden können.

Hans Georg Becker

Der Vorsitzende berichtet

Steuern – Steuern – Steuern

Steuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer ab 1.1.1991

Durch die neuen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide des Bundesverwaltungsamtes für vermittelte Leiter von deutschen Schulen im Ausland und für vermittelte Lehrer an deutschen Schulen im Ausland, deren endgültige Fassung wir in Heft 1/91 abgedruckt haben, ist die Steuerproblematik für die große Mehrheit unserer Mitglieder an den deutschen Schulen gelöst worden, und es ist dieser großen Mehrheit kein steuerlicher Nachteil entstanden.

Bei aller Bescheidenheit sollte an dieser Stelle dennoch erwähnt werden, daß uns aus aller Welt eine Fülle von Briefen erreicht hat, in denen das in der Steuerfrage gezeigte Engagement des Verbandes und insbesondere seines Vorstandes in der Amtsperiode 1989/91 lobend und anerkennend hervorgehoben wird. Der Vorstand dankt den Absendern der Briefe für diese Anerkennung seines Engagements!

Dennoch sind zwei große Probleme offengeblieben, die erst in den letzten Wochen an den Verband herangetragen worden sind. Der Vorstand wird sich dieser Probleme sofort an entscheidender Stelle annehmen und in Heft 3/91 über den Stand der Angelegenheit berichten:

Die Frage der Werbungskosten bei Veranlagung des Steuerpflichtigen im Finanzamt Bonn-Außenstadt

Hierbei handelt es sich um die Frage, ob und in welcher Weise Werbungskosten aus dem Dienstverhältnis bei Zuwendungen (Einkünften) aus nichtselbständiger Arbeit mit der steuerfrei belassenen Auslandszulage anteilmäßig verrechnet werden dürfen. Das Finanzamt Bonn-Außenstadt hatte seit 1981 die das fiktive Inlandsgehalt übersteigenden Zuwendungen steuerfrei belassen (3 Nr.64 EStG). Sie wurden auch für den Auslandslehrer nicht mehr als Ersatz für Werbungskosten angesehen. Somit waren die üblichen Werbungskosten – auch gemäß Merkblatt Steuer des BVA vom Februar 1986 – abzugsfähig, es sei denn daß der Arbeitgeber hierfür besonderen Ersatz geleistet hatte.

Das galt für alle Veranlagungen zur Einkommensteuer von 1981 bis 1988, bei einzelnen Kollegen auch noch für 1989. Bei Einkommensteuerbescheiden für 1990 geht das Finanzamt Bonn-Außenstadt vom BFH-Urteil vom 14.11.1986 BStBl 1989 Teil II, S.351 aus (das wir früher bereits in unseren Heften in voller Länge mit Begründungen abgedruckt haben). Hiernach können gemäß 3c Einkommensteuergesetz Werbungskosten nur insoweit abgezogen werden, als sie auf den steuerpflichtigen Arbeitslohn entfallen. Das bedeutet, daß je nach Höhe der Auslandszulage (die ja steuerfrei bleibt) zwischen 30% und 70% der entstandenen Werbungskosten anerkannt werden können.

Diese Regelung nahm der Vorstand zum Anlaß, im Finanzamt Bonn-Außenstadt umfassende Gespräche zu führen. Die dringend erbetene schriftliche Darstellung des Finanzamtes Bonn-Außenstadt sei hier in vollem Wortlaut abgedruckt.

FINANZAMT BONN-AUSSENSTADT Bonn, 28. Januar 1991

Verband Deutscher Lehrer im Ausland

Hans-Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen Weg 11
4600 Dortmund-Lücklemberg

Betrifft: Einkommensteuerrechtliche Behandlung der Auslandslehrer
hier: Ermittlung der Werbungskosten bei den Einkünften aus nichtselbständiger Arbeit und Vermietung und Verpachtung
Bezug: Ihr Schreiben vom 10. 12. 1990

Sehr geehrter Herr Becker!

Die im Betreff bezeichneten Arbeitnehmer werden im Wege einer persönlichen Zuwendung nach § 44 BHO (Ausgleichszulage) entlohnt, die **entsprechend** dem BBes.G berechnet wird.

Soweit ein Teil des Arbeitslohns nach § 3 Nr. 64 EStG steuerfrei ist, sind nach § 3c EStG Werbungskosten aus dem Dienstverhältnis nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Zulage zum Gesamtbetrag der Bezüge abziehbar.

Dem steht nicht entgegen, daß bei der **Bemessung** der Ausgleichszulage zwischen Auslandszuschlag, Auslandskindergeld und Kaufkraftausgleich unterschieden wird. Trotz der rechnerischen Aufteilung der persönlichen Zuwendung entsprechend den für ins Ausland entsandte Beamte maßgebenden Vorschriften des BBes.G handelt es sich nach Auffassung des BFH um eine **einheitliche Pauschale**. Sie kann – anders als bei unmittelbarer Anwendung des BBes.G – nicht den einzelnen Aufwendungen des Arbeitnehmers zugeordnet werden, so daß nicht feststeht, inwieweit zwischen der steuerfreien Zuwendung und den Werbungskosten jeweils ein unmittelbarer Zusammenhang besteht.

Die einem Mitglied Ihres Verbandes erteilte Auskunft, daß lediglich 47,48% der Aufwendungen als Werbungskosten abzugsfähig seien, ist unter Beachtung des § 3c EStG der gültigen Rechtsprechung und den Anweisungen der Oberfinanzdirektion Köln absolut zutreffend.

Auslandslehrer, die die Voraussetzungen des § 1 Abs. 2 und 3 EStG erfüllen, gelten als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig. Die Vorschriften des EStG werden auf sie in dem gleichen Maße angewendet wie auf die im Inland lebenden unbeschränkt Einkommensteuerpflichtigen.

Mit freundlichen Grüßen

Braun

Einwände des Vorstands des VdLiA

Der Protest richtet sich im Augenblick nicht so sehr gegen die Aufteilung der Werbungskosten auf einen steuerpflichtigen und einen steuerfreien Anteil als vielmehr darauf:

– Je mehr Kinder eine Lehrkraft hat, desto höher wird durch das Auslandskindergeld der steuerfreie Anteil und desto weniger Werbungskosten kann sie absetzen. Wenn aber die Kinderzahl einer Lehrkraft die Absetzbarkeit von Werbungskosten vermindert, verstößt dies gegen das Prinzip der Gleichbehandlung und das Prinzip des Schutzes der Familie. Das ist auch die Meinung des Vorstandes.

– Je höher die Mietkosten am Dienstort sind, desto höher wird der Mietkostenzuschuß und desto ungünstiger hinsichtlich der Werbungskosten entwickelt sich das Verhältnis von versteuertem und unversteuertem Einkommen.

– In 3 Absatz 64 des EStG heißt es, daß als steuerfreie Einnahmen die Bezüge insoweit gelten, als sie den Arbeitslohn, der bei einer gleichwertigen Tätigkeit am Ort der zahlenden öffentlichen Kasse dem Arbeitnehmer zustehen würde, übersteigen. Für den Auslandslehrer heißt das, daß als steuerfreies Einkommen die Summe anzusetzen ist, die sein **inner**deutsches Gehalt übersteigt.

Da die besteuerten Bezüge der Auslandslehrer um 8,5% gegenüber dem Inlandsgehalt gekürzt sind, ist bei der Berechnung des Auslandsanteils wie folgt vorzugehen:

Gesamteinkünfte abzüglich Kindergeld, abzüglich Mietzuschuß, abzüglich Gehalt, das der amtlich vermittelte Lehrer in Deutschland bekommen würde, = Richtbetrag für den steuerfreien Anteil, der bei der Berechnung des Verhältnisses steuerfrei – besteuerter Teil des Gehaltes berücksichtigt werden sollte.

In diesem Sinn wird sich der Vorstand beim Bundesminister der Finanzen und beim Finanzamt Bonn Außenstadt einsetzen.

Wenn der Partner des Auslandslehrers mehr als 5000 DM verdient

Das zweite Problem in der Steuerfrage trifft auf wenige Mitglieder zu, trifft diese aber umso härter. Es gibt amtlich vermittelte Kolleginnen und Kollegen, deren Ehepartner an einer nationalen Schule des Gastlandes als Lehrkraft arbeiten und das schon seit mehreren Jahren.

Da diese Partner mehr als 5000 DM jährlich verdienen, wurden die vermittelten Lehrer in einer anderen Steuerklasse geführt und zahlten mehr Steuern als andere Kollegen mit gleichen Steuermerkmalen. Durch das BFH-Urteil von 1986, das nun ab 1.1.1991 voll greift, sind die gesamten Bezüge zu versteuern, was bedeutet, daß diese Kollegen ca 2000-3000 DM mehr Steuern monatlich zahlen müssen, in Gegenden mit hohem Mietzuschuß noch bedeutend mehr. Dies geht auf den Erlaß des Bundesministers der Finanzen zurück, der unter dem Aktenzeichen Z C2-o 1959. 59/90 am 3.12.1990 dem Bundeamt für Finanzen – Abteilung Bundesbesoldungsstelle – und von dort dem BVA – ZfA und von dort über die diplomatischen Vertretungen vor Ort den betroffenen Lehrkräften mitgeteilt wurde.

Da die Partner der betroffenen amtlich vermittelten Kolleginnen und Kollegen sich im laufenden Schuljahr in einem Arbeitsvertrag befinden, kann der Unterricht nicht von heute auf morgen beendet werden, so daß der Verband anstrebt, hier zumindest bis zum Ende des Vertrages für die Vertragspartner – nach Möglichkeit bis zum 31.12.1991 – einen Aufschub zu erreichen.

Wir werden diesbezüglich beim Bundesminister der Finanzen vorstellig werden.

Der entsprechende Erlaß soll hier in voller Länge abgedruckt werden:

Der Bundesminister der Finanzen 5300 Bonn 1, 3. Dezember 1990

ZC2 – O 1959 – 59/90

Bundesamt für Finanzen
– Abteilung Bundesbesoldungsstelle –

Betr: Steuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer (und anderen nicht entsandten Arbeitnehmern);
hier: Vorgehensweise ab dem Kalenderjahr 1991

Bezug: a) BMF-Erlaß vom 13. 12. 1978 – Z C 2 – H 2310 ST – 71/78 –
b) BMF-Erlaß vom 27. 9. 1989 – Z C 2 – O 1959 – 52/89 –
c) BMF-Schreiben vom 9. 7. 1990 – IV B 4 – S 2102 – 12/90 – (BStBl I S. 324)

Durch das Bezugsschreiben c) wird klargestellt, daß ab Kalenderjahr 1991 die vorbezeichneten Steuerpflichtigen unter den Voraussetzungen des § 1 Abs. 3 EStG als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln sind (sog. erweitert unbeschränkte Steuerpflicht). Der Steuerpflichtige hat durch Vorlage einer Bescheinigung des ausländischen Wohnsitzfinanzamtes nachzuweisen, daß seine (ggf. zusammen mit seinem Ehegatten) im Wohnsitzstaat bezogenen einkommensteuerpflichtigen Einnahmen nicht mehr als 5000 DM im Kalenderjahr betragen (siehe Abschnitt 1 Absatz 2 Sätze 2 und 3 LStR 1990). In diesen Fällen ist der sog. Auslandsanteil der Ausgleichszulage (der das fiktive Inlandsgehalt übersteigende Anteil der Ausgleichszulage) gem. § 3 Nr. 64 EStG steuerfrei; für die Durchführung des Lohnsteuerabzugs gilt § 39 c, Abs. 3 EStG.

Kann die vorbezeichnete Bescheinigung nicht erteilt werden [die im ausländischen Wohnsitzstaat bezogenen einkommensteuerpflichtigen Einnahmen des Steuerpflichtigen (ggf. zusammen mit seinem Ehegatten) belaufen sich auf mehr als 5000 DM im Kalenderjahr], liegt beschränkte Einkommensteuerpflicht vor (§ 1 Absatz 4 i.V.m. § 49 Absatz 1 Nr. 4 EStG). In diesen Fällen ist die Ausgleichszulage in voller Höhe zu versteuern; für die Durchführung des Lohnsteuerabzugs gilt § 39 d EStG.

Den Bezugserlaß a) hebe ich auf.

Ich bitte um weitere Veranlassung. Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – bitte ich entsprechend zu unterrichten.

Im Auftrag
Kühn

Grundsätzlich gilt:

Der Bundesminister der Finanzen Bonn, 9. Juli 1990
IV B 4 – S 2102 – 12/90
Oberste Finanzbehörden der Länder

Betr.: Einkommensteuerrechtliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer (und anderen nicht entsandten Arbeitnehmern)

Bezug: 1. BMF-Schreiben vom 15. August 1989 – IV B 4 – S 2102 – 27/89 – (BStBl I S. 329)
2. BMF-Schreiben vom 29. März 1990 – IV B 4 – S 2102 – 5/90 –
3. BMF-Schreiben vom 1. Juni 1990 – IV B 4 – S 2102 – 9/90 –

Aufgrund der Erörterungen mit den obersten Finanzbehörden der Länder vertrete ich zur einkommensteuerrechtlichen Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer (und anderen nicht entsandten Arbeitnehmern) folgende Auffassung:

Die Rechtsverhältnisse dieser Steuerpflichtigen werden ab dem 1. Januar 1991 in der Weise geregelt, daß ihre Rechte und Pflichten gegenüber dem Auswärtigen Amt als der für die auswärtige Kulturpolitik zuständigen Stelle der Bundesrepublik Deutschland in einem (Verpflichtungs- und) Zuwendungsbescheid geregelt werden, der die Betroffenen bezüglich ihrer Rechtsverhältnisse stärker vom Bund als vom ausländischen Schulträger abhängig macht; der Dienstvertrag mit dem Schulträger bestimmt künftig nur noch die organisatorische Einbindung in den Betrieb der Auslandsschule und ist gegenüber dem Zuwendungsbescheid von zweitrangiger Bedeutung. Aus diesem Grund sind ab 1991 die betroffenen Steuerpflichtigen unter den Voraussetzungen des 1 Abs. 3 EStG als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln. Die BFH-Urteile vom 14. November 1986 (BStBl 1989 II S. 351) und vom 2. März 1988 (BStBl II S. 768) sind wegen der geänderten Rechtsverhältnisse der Betroffenen ab diesem Zeitpunkt nicht mehr anzuwenden, soweit darin zur Frage der unbeschränkten Steuerpflicht Stellung genommen wird. Die Ausführungen in dem BFH-Urteil vom 14. November 1986 zur Berechnung der abziehbaren Werbungskosten sind hingegen weiter anzuwenden.

Im Auftrag **Dr. Speich**

Leistungsbeschreibung des deutschen Auslandslehrers

*Auf den Seiten 6, 7, 8, des Heftes 1/91 ist dargestellt, welche Ergebnisse die Gespräche in der ZfA über einige brisante Punkte in den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden ergeben haben. Zum Zeitpunkt der Arbeitsgespräche waren wir **nicht** informiert worden, daß die geforderte **Leistungsbeschreibung** auf einem **Formblatt** erfolgen sollte, das dann auch noch erläutert werden sollte durch „Hinweise zur Fertigung einer Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland"*

Name der Schule	Datum

Leistungsbeschreibung

Amtsbezeichnung, Vorname, Name der Lehrkraft	Geburtsdatum

Zeitraum von - bis	Anlaß der Leistungsbeschreibung

I Tätigkeitsbeschreibung

1. Tätigkeiten in der Schule
(Fächer, Klassenstufe, besondere Funktionen und Aufträge)

2. Aktivitäten außerhalb des Schulbetriebs

II Beschreibung der Leistungen

(Arbeitsbereitschaft, Initiative, Belastbarkeit, Selbständigkeit, Einsatzfähigkeit, pädagogische Qualität, Pünklichkeit)

III Erscheinungsbild

(Verhältnis zu Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten, Bürgern des Landes, Verständnis für Sitten und Gebräuche des Landes, Beherrschung der Landessprache, Auftreten und Umgangsformen)

IV Persönlichkeitsbild

(Allgemeine Wesensart, Verantwortungsbewußtsein, Pflichtgefühl, Zuverlässigkeit, Fleiß, Eignung für Führungsaufgaben)

V Sonstige Bemerkungen

VI Die Lehrkraft ist für den Auslandsschuldienst

☐ hervorragend geeignet ☐ gut geeignet ☐ geeignet ☐ weniger geeignet ☐ nicht geeignet

Ort, Datum	Unterschrift des Schulleiters

Stellungnahme des Vorstandes

Die vorstehende Leistungsbeschreibung habe ich zur Kenntnis genommen; sie ist mit mir erörtert worden; eine Ausfertigung habe ich erhalten.

Ort, Datum	Unterschrift der Lehrkraft

Hinweise zur Fertigung einer Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland

1. Zweck der Leistungsbeschreibung

Die Leistungsbeschreibung soll verschiedenen Zwecken dienen:

- In erster Linie ist sie Entscheidungsgrundlage für den Schulträger und die Zentralstelle für die Entscheidungen über Vertragsverlängerungen. Darüber hinaus kann sie für die Zentralstelle Ausgangspunkt für die Vorbereitung einer weiteren Vermittlung der Lehrkraft sein.
- Die Lehrkraft erfährt, wie sie als Auslandslehrer gesehen wird und kann insbesondere aufgrund von kritischen Anmerkungen das eigene Verhalten kontrollieren und verbessern.
- Die Leistungsbeschreibung dient der Klarheit der Gedanken. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn Schulleiter und Schulträger sich in ihrer Meinung zur Vertragsverlängerung einer Lehrkraft unterscheiden.
- Die Leistungsbeschreibung ersetzt nicht die dienstliche Beurteilung durch den Dienstherrn.

2. Aufbau der Leistungsbeschreibung

Nach den ersten Feldern, die lediglich der Identifizierung dienen, folgt die eigentliche Leistungsbeschreibung. Sie bewegt sich von der sachlichen Beschreibung der Tätigkeit zu der Darstellung der Person der Lehrkraft. So werden unter I. losgelöst von der Person die Tätigkeiten beschrieben, die von einer Lehrkraft, wer immer dies auch ist, zu erledigen sind. Etwas mehr personenbezogen sind bereits die „Aktivitäten außerhalb des Schulbetriebs", dennoch sollen diese Aktivitäten hier ohne Wertung dargestellt werden.

Unter II. wird nun die Beziehung zwischen dem Tätigkeitsfeld und der Lehrkraft, der diese Aufgaben übertragen wurden, hergestellt. Es soll beschrieben werden, wie diese Lehrkraft, diese Aufgaben bewältigt.

Zu III. wird das äußere Erscheinungsbild der Lehrkraft zu beschreiben sein und zwar sowohl Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen, wie auch das äußere Erscheinungsbild, was persönliche Plege, Kleidung und Umgangsformen betrifft.

Zu IV. soll schließlich aus dem Vorausgesagten ein Persönlichkeitsbild entworfen werden. Erwartet wird nicht eine psychologische Studie, es soll aber doch im Zusammenhang mit den früheren Aussagen ein unverwechselbares Bild entstehen, aus dem die Lehrkraft wiederzuerkennen ist.

Das Feld V muß nicht ausgefüllt werden, bietet aber die Möglichkeit, Dinge anzusprechen, für die vorher kein Raum war. Hier können z.B. Täuschungen in der Entwicklung aufgezeigt, besondere Fähigkeiten oder Schwächen angemerkt werden.

Zu VI. wird die Leistungsbeschreibung in einem abschließenden Urteil zusammengefaßt.

Es folgt die Unterschrift des Beurteilers, das ist in der Regel der Schulleiter. In großen Schulen mit vielen zu beurteilenden Lehrern kann entweder auf einen geeigneten Vorgesetzten (z.B. Fachleiter/Abteilungsleiter/Teilschulleiter) delegiert werden, der Schulleiter wird als Zweiter unterschreiben und damit die Verantwortung übernehmen, oder unter Mitwirkung (Beratung) von geeigneten Vorgesetzten die Leistungsbeschreibung erarbeitet werden. Anschließend ist Raum für eine Stellungnahme des Schulträgers. Danach bestätigt die Lehrkraft, daß sie die Leistungsbeschreibung zur Kenntnis genommen hat, daß sie mit ihr erörtert wurde und daß sie eine Ausfertigung erhalten hat. Sollte die Lehrkraft eine Stellungnahme abgeben wollen, so kann sie dies mit Hilfe der Ausfertigung und nach Bedenkzeit in einem besonderen Schreiben tun.

3. Inhalt der Leistungsbeschreibung

Die Leistungsbeschreibung ist in klarer, unmißverständlicher Sprache zu verfassen. Versteckte Klauseln sind nicht zulässig. Andererseits fordert der verfügbare Raum eine komprimierte Sprache. Deshalb ist die Erörterung der Leistungsbeschreibung zur Verdeutlichung des Inhalts von besonderer Bedeutung. Die Lehrkraft sollte von dem Inhalt der Leistungsbeschreibung nicht überrascht werden. Vielmehr sollten bereits im Vorfeld durch Gespräche und Ratschläge entsprechende Hinweise gegeben werden. Überzeugend ist es, wenn aus konkreten, bekannten Ereignissen zwingende logische Schlüsse gezogen werden.

Die Leistungsbeschreibung darf nicht einem subjektiven Ziel dienend nur in Schwarz und Weiß malen sondern muß der Person und der Leistung der Lehrkraft gerecht werden. Dies kann durch die Darstellung positiver Merkmale erfolgen. Wichtig ist aber auch die kritische Anmerkung. Diese sollte nicht destruktiv vernichtend formuliert werden sondern positiv aufbauend wirken. Nur in Ausnahmefällen wird es einem Menschen möglich sein, seine Aufgaben völlig fehlerfrei zu erledigen oder so schlecht, daß eine Hilfe durch Kritik nicht mehr möglich ist. Dann allerdings sollte dies verbunden mit Hinweisen auf konkrete Ereignisse deutlich zum Ausdruck kommen.

Die zusammenfassende Wertung muß sich schlüssig aus dem vorstehenden Text der Leistungsbeschreibung ergeben.

Die Stellungnahme des Schulträgers kann sich in einem knappen „einverstanden" erschöpfen. Ist eine längere Stellungnahme beabsichtigt, so bleibt eine Aussage zu den pädagogischen Leistungen ausgeschlossen. Hingegen können andere Aussagen aufgrund eigener Wahrnehmungen hervorgehoben oder abgemildert werden. Eine abweichende Gesamtbewertung muß eingehend begründet werden, damit die Zentralstelle eine möglichst breite Entscheidungsgrundlage erhält.

Uns haben viele Briefe mit empörten Stellungnahmen erreicht (wir zitieren auf Seite 78 daraus). Kritik richtet sich besonders gegen die Punkte III und IV des Formblatts, wo zu „Erscheinungsbild" und „Persönlichkeitbild" des Auslandslehrers Stellung genommen werden soll.

Unserer Meinung nach sind fast alle Kriterien unter III und IV schon aus logischen Gesichtspunkten unhaltbar. Im Verpflichtungsbescheid ist unter Punkt 2.8. ausschließlich von einer Leistungs**beschreibung** die Rede. Der in einer früheren Fassung vorhandene Begriff der Leistungs**bewertung** ist gestrichen worden.

Umso mehr war der Vorstand überrascht, daß im Formblatt eine Bewertung des Lehrers in 5 Prädikatstufen verlangt wird, wie man sie aus dienstlichen Beurteilungen der Bundesländer kennt. Ein solches Verfahren kollidiert mit den Beurteilungsrechten der Länder, deren Vertreter alleine Dienstleistungsberichte mit der Möglichkeit des Eingangs in die Personalakte des Lehrers erstellen können.

Wir meinen, daß auch in den anderen Abteilungen des Formblatts die Leistungen durch die genannten Begriffe nur unzureichend gefaßt werden können. Aus diesem Grunde hat sich der Vorstand entschlossen, einen eigenen Entwurf für ein Formblatt zu machen, dies hier abzudrucken und den zuständigen Stellen AA, ZfA, KMK zukommen zu lassen.

Unsere Forderung: Zurücknehmen des Formblattes und Ersatz durch ein neues Formblatt, das in etwa unserem Vorschlag entspricht.

Und unsere Meinung zu den „Hinweisen zur Fertigung einer Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland": Wir meinen, daß sie völlig überflüssig sind! Da ja nur die erfahrensten und besten Schulleiter ins Ausland gelassen werden, brauchen sie diese Hinweise nicht mehr. Aus dem Text des Verpflichtungsbescheides und aus der Anlage des Formblattes kann jeder erfahrene Schulleiter eine Leistungsbeschreibung fertigen, in der sich der betreffende Lehrer wiederfinden kann. Ein Schulleiter, der da Hinweise braucht, ist nicht richtig ausgewählt!

Hans-Georg Becker
Vorsitzender

Der Vorschlag des VdLiA

Leistungsbeschreibung	
Name der Schule	Datum des Berichts
Name und Amtsbezeichnung	Geburtsdatum
Lehrbefähigung	Bundesland
An der Schule seit	Berichtszeitraum
Anlaß der Leistungsbeschreibung	

I. Dienstliche Tätigkeiten
a) unterrichtliche Tätigkeiten im Berichtszeitraum (Fach, Klasse / Kurs, Wochenstundenzahl, Arbeitsgemeinschaft, Klassenleitung / Stufenleitung, Prüfungen)
b) Sonderaufgaben (Fachleitung, Abteilungsleitung, Teilschulleiter, Stufenleiter, stellv. Schulleiter, Sammlungsleitung, Büchereien, Medien)

II. Dienstliche Leistungen

a) im Unterricht

(Planung, Vorbereitung, Gestaltung, Erfolg, schülergerechte Behandlung des Lehrstoffes, Individuelle Förderung der Schüler, Beachtung der Unterrichtsziele und Einhaltung der Lehrpläne, Leistungskontrolle, Notengebung, Medieneinsatz)

b) als Lehrer und Erzieher

(Beraten und Betreuen, Aufgeschlossenheit für Schülerprobleme, Toleranz und Hilfsbereitschaft, pädagogische Zielsetzung bei Planung und Durchführung von Wandertagen, Klassenfahrten und Studienreisen, Schüleraustausch, Projekttagen)

III. Allgemeines dienstliches Verhalten

(Verantwortungsbewußtsein, Pflichterfüllung, Zuverlässigkeit, Kontaktfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Konfliktverhalten, Kooperationsbereitschaft, Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit, Innovationsfähigkeit, Fachkenntnisse, Tätigkeit in Fachkonferenzen, Eignung für Führungsaufgaben)

IV. Der vermittelte Lehrer am Dienstort

(Bemühung um die Erlernung der Landessprache bzw. der europ. Verkehrssprache, Beherrschung dieser Sprache, Umgang mit Eltern und Bürgern des Gastlandes, gegebenenfalls weitere Aussagen zu Punkten 2.1 - 2.6 des Verpflichtungsbescheids)

V. Sonstige Bemerkungen

VI. Die Lehrkraft hat sich im Auslandsschuldienst an dieser Schule

☐ bewährt ☐ weniger bewährt

Ort, Datum	Unterschrift des Schulleiters

Stellungnahme des Schulträgers	
Ort, Datum	Unterschrift

Stellungnahme der Lehrkraft	
Ort, Datum	Unterschrift der Lehrkraft

Kollegenstimmen zum Formblatt der ZfA und zu den Hinweisen zur Fertigung einer Leistungsbeschreibung:

„Leistungsbeschreibung" oder die unmögliche Leistung eines Begriffes

Am Ende einer sich gleichförmig perspektivisch verkürzenden Reihe dezentbrauner Tische, ausgerichtet auf eine lange Gerade unablässig leuchtender Neonröhren, mehrere verschieden hohe Stapel von Heften, wie jeden Tag, halbkreisförmig organisiert, aufgeschlagen und blaurotes Schriftbild präsentierend, die einen geschlossen, doch leicht durcheinander vom ständigen Herausziehen, Vergleichen und Wiederzurücklegen die anderen.

Im Schnittpunkt der Radianten hinter fein silbrig gefaßter Lesebrille unter konzentriert blauen Augen, mit kräftigem, doch exakt auf 15 mm gestutztem Oberlippenbart, mit luftig lockerem hellblau gefärbtem offenem Hemd, darüber dunkelblauem feinmaschigem, ärmellosem Jersey der Marke Lacoste; Leinenhosen, im unteren Beinbereich dezent Bügelfalten vorweisend Kollege X. Jetzt leicht irritiert den Blick hebend, während der freundlich, doch bestimmend rhetorischen Frage, ob er denn die abgesprochene Vertretung in der Klasse Y vergessen habe, erhebt er sich sofort und enteilt mit der gleichfalls freundlichen, doch Zerknirschtheit widerspiegelnden Antwort „Entschuldigung, das habe ich tatsächlich völlig vergessen."

Können aus diesen „konkreten, bekannten Ereignissen zwingende, logische Schlüsse gezogen werden?" (1)

Lassen sich gar aus dem „äußeren Erscheinungsbild" aus dieser „Verhaltensweise in bestimmten Situationen" ein „Persönlichkeitsbild" entwickeln? Ist diese „bestimmte Situation" ein Beleg für konziliante „allgemeine „Wesensart" oder etwa für mangelndes „Pflichtgefühl?" Ist sie Beleg für fehlende „Zuverlässigkeit" oder für immensen „Fleiß?"

Wenn für Fleiß, dann für extravertierten, aktivistischen Fleiß oder Verantwortungsbewußtsein demonstrierenden Fleiß?

Zum Begriff

Zu Beginn möchte ich zwei Hypothesen formieren:

1. **Der Begriff „Leistungsbeschreibung" wurde nicht zufällig gewählt;**
2. **Der Begriff „Leistungsbeschreibung" wurde nicht in Unkenntnis des Begriffes „Dienstliche Beurteilung" gewählt.**

Wenn dem so ist, so meinen die Verfasser mit Leistungsbeschreibung etwas anderes als Beurteilung oder sie suggerieren, etwas anderes damit zu meinen. Dies ist bereits widersprüchlich. Zum Einen wird zum Zweck der Leistungsbeschreibung selbst definiert „in erster Linie ist sie Entscheidungsgrundlage ... für die Entscheidungen über Vertragsverlängerungen." Sie ist also mindestens Teil eines übergeordneten Beurteilungsprozesses und damit Teil eines Qualifikationsprozesses. Zum Zweiten enthält sie Merkmale wie Initiative, Belastbarkeit, Selbständigkeit, pädagogische Qualität ... eben genau dieser dienstlichen Beurteilung, die ja eine Qualifikation darstellt. Zum Dritten kann es keine nicht qualifizierende Leistungsbeschreibung geben. Wenn Beschreiben das Darstellen charakteristischer Merkmale bedeutet, dann schließt das Wort „charakteristisch" den Blinkwinkel „für was" ein. D.h. bereits das Aufzählen der Merkmale verbunden mit dem Weglassen anderer Merkmale ist bereits eine qualifizierende Handlung. Selbst für den konstruierten Fall, das Beschreiben beziehe sich nur auf den Bereich des Messens, auf den Bereich des quantitativen Feststellens eindeutig positiver und/ oder negativer Merkmale, und grenze sich damit von dem Bereich des Beurteilens ab, bleibt allein durch die Tatsache, daß mehrere solcher Beschreibungen gesammelt und verglichen werden, der sogenannte intersubjektive Normbezug erhalten und damit wird aus der Leistungsbeschreibung die Leistungsbeurteilung.

Zum sichtbaren Konzept

Aus dem „Aufbau der Leistungsbeschreibung" läßt sich das folgende Konzept heraus lesen: „von der sachlichen Beschreibung der Tätigkeit" über „das äußere Erscheinungsbild der Lehrkraft" zum „unverwechselbaren Persönlichkeitsbild" das „in einem abschließenden Urteil" endet.

– Diese Konzeption ist konstruktiv unmöglich.

Natürlich konstruiert bereits jeder Mensch – bedingt durch wahrnehmungspsychologische Bedingtheiten – ein „Persönlichkeitsbild" einer anderen Person, aber er ist sich doch hoffentlich der Komplexität dieses Bildes bewußt, der Gleichzeitigkeit des „sowohl – als auch" anstelle des „entweder – oder" und er ist sich doch hoffentlich der eigenen, subjektiven Relativität dieses Bildes bewußt. Hier aber wird ein „abschließendes Urteil" in einem 5er-System erwartet. Und dieses Urteil impliziert natürlich zum Einen, daß es objektive Informationen eines Persönlichkeitsbildes gäbe und daß diese zum Zweiten auch noch kommunizierbar wären für andere. Es wird nicht berücksichtigt, daß Leistung im Gegensatz zum physikalisch-technischen Bereich hier im menschlichen Bereich nicht statisch sondern dynamisch ist, daß Leistung hier nicht objektiv sondern gesellschaftlich determiniert ist und damit gruppenspezifische und zeitspezifische Wandlungen durchmacht und daß Leistung hier nicht gemessen – auch nicht beschrieben – werden kann, sondern nur das, was ein Außenstehender gezeigt bekommt, und davon auch nur das, was dieser wiederum für Leistung hält und dies auch nur ungefähr geschätzt mit allen subjektiven Verfälschungsmöglichkeiten.

– Diese Konzeption ist verfahrenstechnisch unzulässig.

Der Entwurf eines beurteilbaren Persönlichkeitsbildes, das kommunizierbar wäre, ist immer orientiert an einer von der Ganzheitspsychologie beeinflußten Typisierung. Diese Typologien gelten nach dem heutigen Stand der Forschung als überholt. (2)

Bereits in den siebziger Jahren wurden in Studienseminaren von Rheinland-Pfalz Lehrerverhalten beurteilt als Beschreibung von Dimensionen des Verhaltens: dabei werden Einzelmerkmale zunächst in Merkmalsbündeln (Dimensionen) geordnet und dann innerhalb dieser wiederum.

Z. B. wurden u.a. die Lenkungs-Dimension von der Emotionalen Dimension getrennt. Innerhalb der Lenkungs-Dimension wird geordnet von – keine Lenkung, Dirigierung, Kontrolle, Hohes Ausmaß an Lenkung –. Innerhalb der Emotionalen Dimension wird geordnet von – Mißachtung, Kälte, Abweisung, Achtung, Wärme, Zuneigung –.

Warum dieser immense Aufwand? Nur die Kenntnis aller Dimensionen erlaubt einen

Nachvollzug der aufgezählten bzw. weggelassenen Dimensionen, enthüllt also die hier bereits getroffene Qualifikation. Und nur die Kenntnis der inneren Dimensionsordnung ermöglicht eine Teilqualifikation und nur die Kenntnis dieser Teilqualifikationen enthüllt die Gesamtqualifikation.

In dieser Einsicht heißt es z.B. in den Richtlinien der dienstlichen Beurteilung von Rheinland-Pfalz (3) „Die Würdigung soll auch erkennen lassen, ob und inwieweit der Lehrer in jedem der vier genannten Bereiche (III 1-4) den Anforderungen entspricht." Weiter „. . . Schwächen oder Mängel (sind) erst zu berücksichtigen wenn sie nach Art, Häufigkeit und Dauer den Gesamteindruck wesentlich beeinträchtigen". Und „. . . kurzfristige Einblicke in die Arbeit des Lehrers reichen nicht aus".

Demgegenüber zeigt die Struktur der Leistungsbeschreibung grobe Fehler:

- es gibt keine Merkmalsbeschreibung
- es gibt keine Qualifikation der Merkmalsbereiche
- es gibt keine Hierarchie der Merkmale: pädagogische Qualität steht gleichbedeutend neben Pünktlichkeit.
- es wird sogar formuliert: „Überzeugend ist es, wenn aus konkreten bekannten Ereignissen zwingende logische Schlüsse gezogen werden".

Diese Konzeption ist auch und dann erst recht unzulässig, wenn sie den vergleichsweisen überschaubaren Verhaltensbereich des Lehrers überschreitet und – die allgemeine kulturelle Arbeit des Auslandslehrers vor Augen habend – in die soziologische Dimension des Persönlichkeitsbildes einsteigt. Oder glauben die Verfasser mit Kriterien wie „Verhältnis zu . . . Bürgern des Landes, Verständnis für Sitten und Gebräuche des Landes" dem ungleich komplexeren soziologischen Rollenverhalten in demokratischen Gesellschaften gerecht zu werden?

Zur Durchführung

Das Erstellen eines Persönlichkeitsbildes gehört zu den schwierigsten Aufgaben professioneller Gutachter. Die relative Gültigkeit wird dabei von zwei Faktoren wesentlich bestimmt: lange, intensive Beobachtungszeit und die Zusammenschau mehrerer professioneller Beobachter zur Erzielung einer relativen Schnittmenge gleicher Beobachtungen. Beides ist hier nicht gegeben. Weder hat der Schulleiter der Auslandsschulen bei einem Verlängerungsrhythmus von 3, 4, 6 Jahren die ausreichende Zeit für alle vermittelten Kollegen intensive Beobachtungsbögen zu führen – wenn er sie kriterienrelevant hätte – noch ist der Schulvorstand professionalisiert genug, die notwendigen Korrekturbeobachtungen zu erstellen. Eine Delegierung dieser Funktion auf Fachleiter/Abteilungsleiter verbietet sich aufgrund der völlig anderen Funktionsauswahl von selbst. Die Verfasser müssen dies alles gewußt haben. Liest sich doch der 2. Abschnitt von Punkt 3 der Hinweise zur Fertigung wie eine Gebrauchsanweisung für Erstseminaristen. Auf eine Leistungsbeschreibung auf diesem Niveau läßt sich gerne verzichten; dabei wünsche ich persönlich mir eine Leistungsbeschreibung – doch eine Leistungsbeschreibung „von Profis".

Anmerkungen

1 Leistungsbeschreibung für deutsche Lehrer im Ausland
2 Hofer, Manfred: Verhaltensweisen von Lehrern und ihre Auswirkungen, in F. E. Weinert u.a.: Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt 1974, S. 537ff.
3 Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrern aller Schularten
Kultusministerium Rheinland-Pfalz v. 24. 7. 1978

Dieter Magin

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Das Unbehagen über die Leistungsbeschreibung der ZfA in Leserbriefen

. . . In dem Formblatt zur „Leistungsbeschreibung" werden von dem Beurteiler stark wertende Angaben erwartet, die bis in den persönlichen Bereich des beurteilten Lehrers hineinreichen (wie z.B. Umgangsformen, allgemeine Wesensart, Kleidung). Außerdem wird erwartet, daß der Schulleiter den beurteilten Lehrer in ein Benotungsschema von „hervorragend geeignet" bis „nicht geeignet" einstuft, wodurch ihm zugemutet wird, den Zündstoff für Unfrieden und Mißhelligkeiten selbst zu legen. Die Einstufung kommt de facto einer dienstlichen Beurteilung gleich, denn sie hat u.U. Konsequenzen für den weiteren beruflichen Weg einer Lehrkraft.

In der Alltagspraxis einer Auslandsschule ist es heikel genug, zwischen den verschiedenen Lehrerkategorien und der Schulleitung eine Balance herzustellen, die eine harmonische Zusammenarbeit als **Kollegium** erst ermöglicht. Die „Leistungsbeschreibung" in der verlangten Form erscheint geeignet, diese Balance zu stören.

In den Hinweisen zur Fertigung einer Leistungsbeschreibung wird verlangt, die Leistungsbeschreibung in „klarer, unmißverständlicher Sprache zu verfassen." Das wäre im Sinne der „Klarheit der Gedanken" auch bei den „Hinweisen" wünschenswert gewesen . . .

. . . Auch aus einem weiteren Grund scheint uns der Begriff Leistungsbeschreibung fragwürdig. Wenn nämlich in III und IV „Erscheinungsbild" und „Persönlichkeitsbild" (mit wesentlich mehr Raum als für die Beschreibung der Leistungen in II!) gesprochen wird, steht das nicht mit einer Leistungsbeschreibung in Verbindung. Liest man nun gar, daß etwa das Verhältnis zu Schülern unter dem Begriff Erscheinungsbild erscheint, müssen sich die Verfasser des Bogens schon fragen lassen, ob ein solch zentrales pädagogisches Kriterium eine Frage der Erscheinung ist. Ebensowenig gehört die Beherrschung der Landessprache zu den Fragen der „Erscheinung", sondern zu den wesentlichen dienstlichen Voraussetzungen. Wir haben hier nur zwei Beispiele herausgegriffen. Fast alle Kriterien unter III und IV sind schon aus logischen Gesichtspunkten unhaltbar.

Im wesentlichen geht es uns aber nicht um die inhaltlichen Widersprüche der Leistungsbeschreibung, sondern um die Ablehnung solcher Hauptkriterien wie „Erscheinungsbild" und „Persönlichkeitsbild". Diese sind in mehrfacher Hinsicht gefährlich und unbrauchbar. Ganz allgemein fördern und fordern sie eine Form der Beurteilung, wie sie den Vertretern eines freiheitlichen Rechtsstaates gegenüber unwürdig ist, und erinnern an längst überwunden geglaubte Zeiten. Vor allem belasten sie den bisher meist zwanglosen Umgang zwischen Kollegium und Schulleiter. Diesem wird nun zugemutet, aus Fragen des persönlichen Geschmacks, der Sympathie oder Antipathie objektivierbare Aussagen über Personen bis tief in deren Intimsphäre hinein zu machen. Welche Auswirkungen dies auf das Klima an den Auslandsschulen haben wird, kann sich wohl nur der nicht vorstellen, der nie im Auslandsschuldienst war . . .

. . . Vor allem aber erregt die schriftliche Stellungnahme des Schulträgers zur Leistungsbewertung durch den Schulleiter die Gemüter. Es sollte daher deutlicher geklärt werden, zu welchen Punkten der Schulträger sich äußern darf. Bei einer eventuellen Überarbeitung der neuen Bescheide, die, wie man leicht an der hohen Zahl z.B. der Interpunktionsfehler erkennen kann, offenbar unter sehr großem Zeitdruck entstanden sind, sind wir auf die Hilfe des Verbandes angewiesen . . .

Bei Vertragsverlängerungen des Schulleiters fertigt nach den neuen Bestimmungen unseres Erachtens zum ersten Mal ein berufsfremdes Gremium eine relevante schriftliche Bewertung an. Besteht hier nicht die Gefahr stärkerer Abhängigkeit und Beeinflußbarkeit des Schulleiters? . . .

. . . als Lehrer bin ich gern bereit, meine Arbeit begutachten zu lassen von meinen Vorgesetzten; das kann nur der gemeinsamen Sache dienen, das kann mir Bestätigung geben, das kann mir helfen, besonders da ich im Ausland zunächst mal ins Ungewohnte, wenn nicht gar ins Unheimliche getaucht wurde.

Aber auch ein Schulleiter hat so seine Probleme, auch ihn erfaßt immer wieder Ungewohntes; die Eltern versuchen ihm massiv vorzuschreiben, was an einer Privatschule der Schüler verdient habe, wenn dieser schon ein „horrendes" Schulgeld zahle. Im Schulverein gibt es Parteien; der einen gefiele vielleicht der ungezwungene kollegiale Stil eines Schulleiters, der anderen ist dieser Stil ein Graus, sie verlangt strengste Überwachung und deutsche Disziplin auch in den kleinen, aber „wichtigen" Dingen wie einer Krawatte im Unterricht und einem Lehrerhaarschnitt drei Zentimeter über dem Hemdkragen. Der Schulleiter muß dies alles sorgfältig beachten, denn seine Vertragsverlängerung hängt von einer Mehrheit im Schulvorstand ab, in dem eventuell auch die Eltern einen Vertreter sitzen haben, in dem alerte Manager einer deutschen Firmenniederlassung das Sagen haben, aber auch der Chef der örtlichen Freimaurerloge mitspricht, geschweige denn der Präsident der örtlichen Handelskammer . . .

Nun ist mein Schulleiter bemüht, seine nächste Verlängerung zu erreichen, dabei wollen ihm einige Bekannte aus der Elternschaft helfen, die Frei-

maurerloge hat etwas gegen seine pietistisch religiöse Weltanschauung, den alerten Managern ist er aber wohl nicht hart genug in der Beurteilung von jungen Kollegen, die philanthropisches Gedankengut in ihre Kritik einer präkapitalistischen Geschäftswelt einbringen . . .

. . . Wir verkennen nicht die schwierige Situation unseres Schulleiters, erkennen aber auch seine Befangenheit, die aus diesen Schwierigkeiten resultiert; auch für einen Schulleiter ist die ungewisse Vertragssituation, die Abhängigkeit von einer nicht immer objektiv urteilenden Schulvorstandsmehrheit bedrückend; wir wünschen uns einen starken unparteiischen Schulleiter (der alle Hilfe Kölns als Rückenstärkung benötigt), damit nicht Befangenheit in eine Leistungsbeurteilung einfließt . . .

. . . Wie kann ein Schulleiter qualifiziert das Verständnis für Sitten und Gebräuche des Landes beurteilen?

Wie ist es möglich, eine Lehrkraft bezüglich der persönlichen Pflege, Kleidung und Umgangsformen zu beurteilen; einem Bereich, der so dem persönlichen Geschmack unterliegt. Die Beurteilung dieses Bereichs schafft unnötige Konfliktmöglichkeiten. Man sollte darauf verzichten.

Die Lehrkraft kann nur eine Stellungnahme zu seiner Leistungsbeschreibung abgeben. Diese Stellungnahme verpflichtet die zuständige Behörde zu nichts, im Gegensatz zu einem Widerspruch, der von den zuständigen Behörden beschieden werden muß. Obwohl der Inhalt der Leistungsbeschreibung schwerwiegende negative Folgen für den vermittelten Lehrer haben kann, hat er keine ausreichende Möglichkeit, sich zu wehren. Auch wenn schwere formale Fehler von seiten der Schulleitung vorliegen, hat die Lehrkraft keine Möglichkeit, sich in einer rechtlich bindenden Weise zu wehren. Die Schaffung eines rechtsfreien Raumes für die vermittelten Lehrer können wir nicht hinnehmen und bitten Sie deshalb, ein Widerspruchsverfahren einzuführen, das dem innerdeutschen Rechtsstandard entspricht . . .

. . . Unpräzise sind auch die Vorschriften bezüglich der Delegation der Beurteilung an Fachleiter, Abteilungsleiter oder Teilschulleiter. Ist es z.B. zulässig, daß Ortskräfte in der Position des Fachleiters vermittelte Kollegen beurteilen und diese Beurteilungen dann Grundlage von Personalentscheidungen einer deutschen Behörde werden?
. . .

. . . Der formalisierte Fragebogen ist plakativ und schablonenhaft und stellt im Kern eine Ansammlung subjektiver Maßstäbe dar, die nicht der Peinlichkeit preußischer Jahrhundertwendekriterien entbehren. Eine zutreffende Einschätzung der Kollegen halten wir über diesen Weg nicht für möglich, eine Verschlechterung des Betriebsklimas und der daraus resultierenden Störung des Schulbetriebes für vorprogrammiert und unvermeidbar . . .

Die

Deutsche Schule Singapur

sucht zum 1. Januar 1992 eine(n)

Verwaltungsleiter/in

Die Schwerpunkte des Aufgabengebietes liegen in den Bereichen der Personalverwaltung, Bauunterhaltung und Finanzverwaltung, hierbei insbesondere in der Abwicklung der Schulförderung durch die Bundesrepublik Deutschland.

Beherrschung der deutschen Sprache ist Voraussetzung. Erfahrung in ähnlichen Aufgabenbereichen sowie im Umgang mit EDV-Anwenderprogrammen ist von Vorteil.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den deutschen öffentlichen Dienst. Hinzu kommen großzügige Sozialleistungen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bitten wir zu richten an den

Vorstand der
Vereinigung Deutsche Schule Singapur
72, Bukit Tinggi Road
Singapore 1128

Dort, sowie unter der Telefonnummer 0065-4691131, können auch weitere Auskünfte eingeholt werden.

Zur Lehrerstellenkürzung 1991 - 1992

Wolfgang Mischnik
Mitglied des Deutschen Bundestages

5300 Bonn 1
Bundeshaus
Telefon (0228) 162183
Teletex 2283679 = DBTFDP

15. Februar 1991

An den
Vorsitzenden des Verbandes
Deutscher Lehrer im Ausland
Herrn H. G. Becker
Hans-Wilhelm-Hansen Weg 11
4600 Dortmund-Lücklemberg

Sehr geehrter Herr Becker!
Mir liegen Petitionen hinsichtlich der Kürzung von 90 Stellen amtlich vermittelter Lehrer an deutschen Schulen in den Jahren 1991 und 1992 vor. Ich wäre Ihnen für die Übermittlung eines Sachstandsberichtes dankbar.

Mit freundlichen Grüßen
gez.: ***W. Mischnik***

VdLiA
Der Vorsitzende
Hans-Georg Becker

25. 2. 1991

Herrn
Wolfgang Mischnik
Mitglied des Deutschen Bundestages

Deutscher Bundestag
Postfach
5300 BONN

Sehr geehrter Herr Mischnik!

Ich danke Ihnen sehr für Ihr freundliches Schreiben vom 15. Februar 1991 und die Bitte um Übermittlung eines Sachstandsberichtes in der Angelegenheit der Kürzung von Stellen amtlich vermittelter Lehrer an deutschen Schulen in den Jahren 1991 und 1992.
Die Ansprechpartner, die Ihnen genaues Zahlenmaterial über die Stellenpläne und die vom Haushaltsausschuß und von der Rechnungsprüfungskommission vorgesehenen und vorgegebenen Stellenkürzungen geben können, sind der Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts und der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt (BVA–ZfA) in Köln.
Als anerkannt einzige Interessenvertretung ausschließlich der an deutschen Schulen im Ausland arbeitenden deutschen Lehrkräfte können wir nur energisch protestieren gegen die abermaligen

Eingriffe in die Arbeit an den deutschen Schulen im Ausland und damit in die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesregierung.
Schon in den Jahren 1983/84 sind durch einen Beschluß des Haushaltsausschusses die Stellen der amtlich vermittelten Lehrkräfte von 1380 auf 1320, also um 60 Stellen gekürzt worden. Nur um eine weitere Kürzung zu vermeiden, haben außerdem alle amtlich vermittelten Lehrkräfte eine Kürzung des Inlandsanteils ihrer Bezüge um 8,3% hinnehmen müssen. Diese beiden Kürzungen sind in den vergangenen 8 Jahren – auch als die finanzielle Situation des Bundeshaushalts besser wurde – trotz vieler Resolutionen des Verbands durch die Mitgliederversammlung als dem höchsten Entscheidungsorgan unseres Verbands – nicht rückgängig gemacht worden.
Nun ist 1990 bekannt geworden, daß abermals für 1991 eine Kürzung von 45 Stellen durchgeführt werden soll und für 1992 eine weitere Kürzung von weiteren 45 Stellen vorgesehen sein soll.
Der Verband bittet in diesen Tagen wieder alle Mitglieder des Haushaltsausschusses, des Auswärtigen Ausschusses und des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik in getrennten persönlichen Briefen, alles zu tun, diese Kürzungsmaßnahmen 1991 und 1992 zu verhindern, da den Schulen in aller Welt dadurch großer Schaden zugefügt würde.
Die Berechnungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zeigen nach unseren Informationen einen Bedarf von 2400 deutschen Lehrern an den deutschen Schulen in aller Welt, wovon mindestens 60% d.s. 1440 Stellen von amtlich vermittelten Lehrern besetzt sein sollten.
Ich bitte Sie im Namen des Verbands sehr herzlich, sich über den Petitionsausschuß, den Unterausschuß Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses und den Haushaltsausschuß sowie die Rechnungsprüfungskommission dafür einzusetzen, daß die Stellenzahl auf dem Niveau von 1989 bleibt und nicht gekürzt wird. Uns haben viele Briefe von Schulleitern aus deutschen Auslandsschulen erreicht, die ich Ihnen in Auszügen auf Wunsch wegen der sachlichen Argumente übersenden kann.

Mit freundlichen Grüßen

Hans-Georg Becker, Vorsitzender



Der Vorstand des VdLiA zu Besuch bei der EG in Brüssel auf dem „Boden" eines vereinten Europas

5. Vorstandssitzung in Lahnstein

Die Vorstandssitzung fand vom 22. 2. bis zum 24. 2. 1991 in Lahnstein statt. Ein Hauptthema war die Ausgestaltung und Organisation der Hauptversammlung in Lübeck vom 30. 7. bis zum 3. 8. 1991 unter dem Thema „Schulen in Europa-Schulen für Europa". Die Themen der drei Arbeitskreise lauten:

1. **Arbeitskreis: Interkulturelles Lernen in Europa**
2. **Arbeitskreis: Berufliche Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen**
3. **Arbeitskreis: Eine Herausforderung für das Auslandsschulwesen: Ost- Mitteleuropa** (siehe S. 91)

Als Referent für den Themenkreis des 3. Arbeitskreises konnte als Hauptredner der ehemalige Kultusminister von Niedersachsen, Herr Remmers, gewonnen werden. Weitere Referenten werden so ausgesucht, daß Politiker, Wissenschaftler und Praktiker auf der Hauptversammlung zu Wort kommen. Herr Hammer übernimmt die Verschickung von Informationsmaterial an die Medien. Der Vorstand schlug Herrn Forster als Kandidaten zur Wahl des Vorsitzenden vor.

Intensiv setzte sich der Vorstand mit dem Formular zur „Leistungsbeschreibung", das künftig Schulleiter vor einer Vertragsverlängerung ausfüllen müssen, auseinander. Der Vorstand lehnte die Kriterien, nach denen Lehrer künftig beurteilt werden sollen, ab, da die Hinweise zur Leistungsbeschreibung zu „moralisierend" und zu wenig „beschreibend" sind. In Schreiben an den Vorstand wiesen Verbandsmitglieder auf die inhaltlichen Mängel der „Leistungsbeschreibung" hin (Krawatte oder keine?). Der Vorstand erarbeitete auf Grundlage eines Vorschlages von Herrn Becker ein eigenes Formular mit Leistungskriterien; das auf S. 70 veröffentlicht ist. Es soll sowohl LehrerInnen wie SchulleiterInnen als ein Leitfaden zu einer möglichst objektiven Beschreibung(!) der Leistung des Lehrers und der Lehrerin dienen. Weiterhin bereitete der Vorstand Arbeitsgespräche mit Herrn Dr. Zeitler und Mitgliedern der KMK, die in der nächsten Zeit stattfinden, vor. Die Themen von seiten des Vorstandes werden bei diesem Gespräch sein: Die Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheide für amtlich vermittelte LehrerInnen, die Neufassung der Formblätter für eine Leistungsbeschreibung und Fragen der Besteuerung.

Herr Reichenbach berichtet von seinen Kontakten zu Rechtsanwälten, die den Verband und seine Mitglieder bei Rechtsstreitigkeiten unterstützen können. Er wird in der Verbandszeitschrift darüber berichten.

Auch über die Möglichkeiten für eine Gruppen-Rechtsschutzversicherung wurden besprochen. Der Vorstand sieht wegen der hohen Kosten keine Möglichkeit, für die Mitglieder eine Rechtsschutzversicherung abzuschließen. Der Mitgliederbeitrag müßte dann nahezu verdoppelt werden.

Nach Lima werden zur Bekämpfung der Cholera 1000 DM übersandt.

Wolfgang Hammer

Choleraepidemie in Peru

Peru wird von einer Epidemie heimgesucht, die vor allem die Menschen dieses Landes trifft, die sich selbst am wenigsten dagegen wehren können. Der VdLiA hat das soziale Engagement von deutschen Lehrern im Ausland immer als eine wichtige Aufgabe betrachtet und gewürdigt. Der Vorstand hat daher beschlossen, die Bemühungen der Deutschen Schule Lima bei der Bekämpfung der Auswirkungen der Epidemie im Elendsviertel Leoncio Prado mit einem Beitrag von 1000 DM zu unterstützen. Er bittet gleichzeitig seine Mitglieder, sich durch Spenden an dieser Aktion zu beteiligen.

Spendenkonten: **Postgiroamt München (BLZ 700 100 80) Nr. 1772 88-805**
Dresdner Bank Bonn (BLZ 370 800 40) Nr. 2 246 272
Stichwort: Cholerahilfe Lima

Der Vorstand

20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vom 30. 7. bis 3. 8. 1991 in Lübeck

Hiermit möchte der Vorstand des VdLiA noch einmal an die 20. Hauptversammlung des Verbandes in Lübeck erinnern, die dort vom 30. 7. bis 3. 8. 1991 stattfindet. Wir hoffen, daß es vielen Mitgliedern möglich ist, daran teilzunehmen! Das Tagungsprogramm, das im Frühjahr 1991 erscheint, wird allen Mitgliedern persönlich zugestellt werden.

AN ALLE MITGLIEDER!

Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer anläßlich der 20. Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck

Der Vorstand bittet alle Kolleginnen und Kollegen, die z.Zt. aktiv im Auslandsschuldienst tätig sind:
Kommen Sie, wenn irgend möglich, zur 20. Hauptversammlung des Verbandes nach Lübeck und nehmen Sie als Vertreter Ihrer Schule am **Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer** teil, um die Einwirkungsmöglichkeiten der „Aktiven" auf die Politik des Verbandes zu verstärken.

1. Der Arbeitskreis tagt vor der eigentlichen Eröffnung der H.V. am Dienstag, dem 30. 7. 1991 10 Uhr morgens und nachmittags und am Mittwoch, dem 31. 7. 1991 von 9 bis 13 Uhr.
2. Pro Schule kann ein Mitglied **stimmberechtigt** seine Schule vertreten.
   Die Teilnahme an den Sitzungen des Arbeitskreises steht darüber hinaus aber allen Mitgliedern offen.
3. Der Verband vergütet je **stimmberechtigtem Teilnehmer** am Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer als Pauschale 200 DM für die entstandenen zusätzlichen Kosten.

Der Vorstand erhofft sich ein reges Interesse und eine engagierte Beteiligung am Arbeitskreis!

WAHL DES NEUEN VORSTANDES

Kandidatenvorschläge:

Wie schon im Heft 1/91 bekanntgegeben, stellen sich Herr Hans-Georg Becker, Vorsitzender und Frau Ingrid Bosert, Geschäftsführerin, nicht für eine Wiederwahl zur Verfügung.

Wir bitten unsere Kolleginnen und Kollegen um Wahlvorschläge für alle drei zu wählenden Ämter, d.h. den Vorsitzenden, den Geschäftsführer und den Schatzmeister.

Da bis heute nur ein Vorschlag für das Amt des Vorsitzenden vorliegt (siehe unten), für die anderen beiden Ämter noch keiner, wird die Kandidatenliste für alle drei Ämter erst durch den Wahlleiter während der Mitgliederversammlung geschlossen. (siehe Wahl- und Geschäftsordnung des VdLiA)

Vorläufige Kandidatenliste:

Es stellen sich zur Wahl:

Dieter Forster; Vorsitzender

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft ein Wahlschein für alle Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen. Zu Ihrer Orientierung ist noch einmal der Text der Wahlordnung des Verbandes, soweit er die Briefwahl betrifft, abgedruckt.

Anschrift der Geschäftsstelle:
Ingrid Bosert,
2300 Kiel 1, Graf-Spee-Str. 28

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **231 – 736325**

Anträge an die Hauptversammlung

Der letzte Termin für den Eingang der Anträge an die Mitgliederversammlung anläßlich der HV in Lübeck war der 1. März 1991. Dringlichkeitsanträge, über deren Annahme die Mitgliederversammlung entscheiden muß (Ausnahme: Anträge des Arbeitskreises aktiver Auslandslehrer), können allerdings noch bis zur Mitgliederversammlung und auch noch in ihr gestellt werden.

Folgende Anträge lagen der Geschäftsstelle bis zum 1. 3. 1991 vor:

Antragsteller:
Vorstand des Verbandes
Betrifft:
Satzungsänderung

Satzung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Fassung von 1975	*Fassung von 1987 mit den vom Amtsgericht Köln/Vereinsregister geforderten Änderungen.*
§ 1 Name, Sitz und Geschäftsjahr 1. Der Verband führt den Namen „Verband deutscher Lehrer im Ausland" VdLiA. 2. Der Sitz des Verbandes ist Köln. 3. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.	**§ 1 Allgemeine Kennzeichnung** 1. Der Verband führt den Namen „Verband deutscher Lehrer im Ausland", abgekürzt „VdLiA". 2. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral. 3. Der Sitz des Verbandes ist Köln. 4. Der Verband soll in das Vereinsregister eingetragen werden. 5. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.
§ 2 Zweck 1. Zweck des Verbandes ist: Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Belange seiner Mitglieder. 2. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.	**§ 2 Zweck und Aufgaben** 1. Der allgemeine Zweck des Verbandes ist die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Der Verband verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnittes „Steuerbegünstigte Zwecke" der Abgabenordnung. Der Verband ist selbstlos tätig, er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke. 2. Als besondere Aufgabe sieht der Verband an: – Förderung des deutschen Auslandsschulwesens – Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schulen und Hochschulen, die zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur beitragen – Förderung des bilingualen Schulwesens und des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Inland – Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen – Vertretung der Forderung seiner Mitglieder nach Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbediensteten im Ausland – Vertretung der Interessen der im Ausland tätigen Mitglieder gegenüber den Behörden, Schulträgern und der Öffentlichkeit – Wahrnehmung der Interessen der zurückgekehrten Auslandslehrer in beruflicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht – Rat und Hilfe für in Not geratene Mitglieder
§ 3 Mitgliedschaft 1. Der Verband besteht aus ordentlichen und Ehrenmitgliedern. 2. Mitglieder des Verbandes können werden: Angehörige pädagogischer und wissenschaftlicher Berufe, die im Ausland tätig werden wollen, es sind oder waren; Personen des In- und Auslandes, die gewillt sind, den Zweck des Verbandes zu fördern und zu unterstützen.	**§ 3 Mitgliedschaft** 1. Der Verband besteht aus ordentlichen Mitgliedern und Ehrenmitgliedern. Mitglieder des Verbandes können werden: Angehörige pädagogischer und wissenschaftlicher Berufe, die im Ausland tätig werden wollen, es sind oder waren; Personen und Institutionen des In- und Auslandes, die gewillt sind, den Zweck und die Aufgaben des Verbandes zu fördern und zu unterstützen.

3. Die Mitgliederversammlung kann auf Antrag Ehrenmitglieder und Ehrenvorsitzende ernennen.
4. Die Beitrittserklärung ist dem Vorstand des Verbandes schriftlich einzureichen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.
5. Der Mitgliedsbeitrag ist ein Jahresbeitrag.
6. Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt und Ausschluß.
7. Der Austritt aus dem Verband ist nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich; er muß durch eingeschriebenen Brief an den Vorstand erklärt werden.
8. Der Ausschluß durch den Vorstand kann erfolgen: bei Nichtbezahlen der festgesetzten Beiträge, bei schwerer Schädigung der Interessen des Verbandes.
   Gegen den Ausschluß kann die Entscheidung der Mitgliederversammlung angerufen werden.
9. Ausscheidende Mitglieder verlieren alle Rechte am Vermögen des Verbandes.

3. Die Mitgliederversammlung kann auf Antrag Ehrenmitglieder und Ehrenvorsitzende ernennen.
4. Die Beitrittserklärung ist dem Vorstand des Verbandes schriftlich einzureichen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.
5. Der Mitgliedsbeitrag ist ein Jahresbeitrag, dessen Höhe von der Mitgliederversammlung festgesetzt wird.
6. Der volle Mitgliedsbeitrag ist von den aktiv im Ausland tätigen vermittelten Lehrkräften zu entrichten. Inlandsmitglieder und Ortskräfte zahlen nicht den vollen Beitrag.
7. Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt und Ausschluß.
8. Der Austritt aus dem Verband ist nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich; er muß durch eingeschriebenen Brief an den Vorstand erklärt werden.
9. Der Ausschluß durch den Vorstand kann erfolgen: bei Nichtbezahlen der festgesetzten Beiträge, bei schwerer Schädigung der Interessen des Verbandes. Gegen den Ausschluß kann die Entscheidung der Mitgliederversammlung angerufen werden.
10. Ausscheidende Mitglieder verlieren alle Rechte am Vermögen des Verbandes.

§ 4 Organe

1. Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung und der Vorstand.
2. Soweit sich Mitglieder in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute, bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als ihre Organe.

§ 4 Organe

1. Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung, der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer und der Vorstand.
2. Soweit sich Mitglieder in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese ebenfalls als Organe des Verbandes.

§ 5 Mitgliederversammlung

1. Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.
2. Auf Beschluß des Vorstandes oder wenn 25 Prozent der Mitglieder unter schriftliche Angabe der zu besprechenden Tagungsordnungspunkte dies beantragen, findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung statt.
3. Einladungen mit Angabe der vorläufigen Tagungsordnung zu ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen müssen spätestens 8 Wochen vorher erfolgen.
4. Die Mitgliederversammlung ist das höchste beschlußfassende Organ des Verbandes.
5. Ihr obliegt insbesondere:
   Die Bestimmung der Richtlinien für die Arbeit des Verbandes,
   Aussprache über die Berichte des Vorstandes,
   Entgegennahme des Berichts der Kassenprüfer,
   Entlastung des Vorstandes,
   Verabschiedung des Haushalts,
   Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer, Beschlußfassung über die endgültige Tagungsordnung,
   Beschlußfassung über Anträge,
   Beschlußfassung über Satzungsänderungen, siehe aber § 6/7 Festsetzung des Mitgliedsbeitrages.
6. Die Mitgliederversammlung entscheidet mit der Mehrheit der gültigen Stimmen, bei Satzungsänderungen mit Zweidrittelmehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.

§ 5 Mitgliederversammlung

1. Die Mitgliederversammlung ist das höchste beschlußfassende Organ des Verbandes.
2. Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.
3. Auf Beschluß des Vorstandes oder wenn 25 Prozent der Mitglieder unter schriftlicher Angabe der zu besprechenden Tagesordnungspunkte dies beantragen, findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung statt.
4. Einladungen mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zu ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen müssen spätestens acht Wochen vorher erfolgen.
   Sie ergehen durch die Verbandszeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland", ggf. durch eine persönliche schriftliche Einladung an jedes Mitglied.
5. Der Mitgliederversammlung obliegt insbesondere:
   - Bestimmung der Richtlinien für die Arbeit des Verbandes
   - Aussprache über die Berichte des Vorstands
   - Entgegennahme des Berichts der Kassenprüfer
   - Entlastung des Vorstands
   - Verabschiedung des Haushalts
   - Wahl des Vorsitzenden, des Geschäftsführers, des Schatzmeisters und der Kassenprüfer
   - Beschlußfassung über die endgültige Tagesordnung, über Anträge und über Satzungsänderung (vgl. aber § 7,7)
6. Die Leitung der Mitgliederversammlung, mit Ausnahme der Wahl des Vorstands und der Kassenprüfer, liegt beim amtierenden Vorstand. Der neu gewählte Vorstand tritt sein Amt unmittelbar nach Ablauf der Mitgliederversammlung an.

7. Bei der Wahl des Vorstandes ist Briefwahl durch die am Erscheinen bei der Wahl Verhinderten möglich.	7. Die Mitgliederversammlung entscheidet mit der Mehrheit der gültigen Stimmen, bei Satzungsänderungen mit Zweidrittelmehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.
8. Über die Mitgliederversammlung ist eine vom Vorsitzenden und vom Geschäftsführer zu unterzeichnende Niederschrift anzufertigen.	8. Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung und des Vorstandes ist eine vom Vorsitzenden und vom Geschäftsführer zu unterzeichnende Niederschrift anzufertigen.
	§ 6 Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer 1. Der Arbeitskreis dient der Verstärkung der Einwirkungsmöglichkeit der aktiven Auslandslehrer auf die Politik des Verbandes. 2. Im Arbeitskreis sind nur solche Mitglieder des Verbandes stimmberechtigt, die zum Zeitpunkt einer Mitgliederversammlung als Fachberater oder als Lehrer im Ausland oder in Deutschland an einer Europaschule tätig sind. 3. Dem Arbeitskreis obliegt die Sichtung der einer Mitgliederversammlung vorliegenden Anträge, er berät und diskutiert die aktuellen Probleme der Auslandsschulen, er kann aus seinen Beratungen selbst Anträge an die Mitgliederversammlungen stellen. 4. Der Arbeitskreis tritt in der Regel zwei Tage vor einer Mitgliederversammlung zusammen. 5. Die Leitung des Arbeitskreises liegt bei einem Mitglied des Vorstands. 6. Die Teilnahme an Sitzungen des Arbeitskreises steht allen Mitgliedern des Verbandes offen.
§ 6 Vorstand 1. Der Vorstand besteht aus: dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer, dem Schatzmeister, und mindestens vier Referenten. 2. Er wählt aus seiner Mitte einen Stellvertreter des Vorsitzenden, der ihn im Verhinderungsfall oder in seinem Auftrag vertritt. 3. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens ergänzt sich der Vorstand durch Zuwahl bis zur nächsten Mitgliederversammlung. 4. Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muß einer der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein. Der Vorsitzende und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis. 5. Der Vorstand leitet den Verband. 6. Ihm obliegt insbesondere: im Rahmen der Beschlüsse der Mitgliederversammlung die Verbandspolitik zu führen, den Verband und seine einzelnen Mitglieder gegenüber allen zuständigen Behörden zu vertreten, die Geschäfte des Verbandes zu führen und das Verbandsvermögen zu verwalten, die Hauptversammlung vorzubereiten und zu leiten, Arbeitsausschüsse und Einzelpersonen mit Sonderaufgaben zu betrauen. 7. Der Vorstand kann Satzungsänderungen redaktioneller Art beschließen, die von dem Registergericht gewünscht werden.	**§ 7 Vorstand** 1. Der Vorstand leitet den Verband. 2. Er besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer, dem Schatzmeister und mindestens vier Referenten. 3. Er wählt aus seiner Mitte einen Stellvertreter des Vorsitzenden, der ihn im Verhinderungsfall oder in seinem Auftrag vertritt. 4. Der geschäftsführende Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer und dem Schatzmeister, die von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt werden. Die Referenten, die nicht zum geschäftsführenden Vorstand gehören, werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen. 5. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens ergänzt sich der Vorstand durch Zuwahl bis zur nächsten Mitgliederversammlung. 6. Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muß eines der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis. 7. Dem Vorstand obliegt insbesondere: – im Rahmen der Beschlüsse der Mitgliederversammlung die Verbandspolitik zu führen, den Verband und seine einzelnen Mitglieder gegenüber allen zuständigen Behörden zu vertreten – die Geschäfte des Verbandes zu führen und das Verbandsvermögen zu verwalten – die Mitgliederversammlungen vorzubereiten und zu leiten – Arbeitsausschüsse und Einzelpersonen mit Sonderaufgaben zu betrauen. 8. Der Vorstand kann Satzungsänderungen redaktioneller Art beschließen, die von dem Registergericht gewünscht werden.

§ 7 Vergütung Jede Tätigkeit für die Zwecke des Verbandes ist ehrenamtlich. Eine Tätigkeit, die über das Übliche hinausgeht, kann jedoch angemessen vergütet werden. (Gemeinnützigkeitsverordnung vom 2./4. 12. 1953, § 4, Ziff. 3)	**§ 8 Vergütung** Jede Tätigkeit für die Zwecke des Verbandes ist ehrenamtlich. Mittel des Verbandes dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Verbandes. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütung begünstigt werden.
§ 8 Zeitschrift 1. Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift. 2. Sie wird den Mitgliedern kostenlos zugestellt.	**§ 9 Zeitschrift** 1. Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift. 2. Die Zeitschrift des VdLiA steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen. 3. Verantwortlich für die Zeitschrift ist der Referent für die Schriftleitung. 4. Sie wird allen Mitgliedern kostenlos zugestellt.
§ 9 Auflösung 1. Die Auflösung des Verbandes kann nur von der Mitgliederversammlung mit Dreiviertelmehrheit der abgegebenen Stimmen beschlossen werden. 2. Über die Verwendung des Vermögens bestimmt die auflösende Versammlung.	**§ 10 Auflösung** Bei Auflösung oder Aufhebung des Verbandes oder bei Wegfall des bisherigen Zwecks fällt das Vermögen des Verbandes an eine Körperschaft des öffentlichen Rechts oder an eine andere steuerbegünstigte Körperschaft zwecks Verwendung für die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Die Mitgliederversammlung bestimmt mit einfacher Mehrheit die zu begünstigende Körperschaft.
§ 10 Geschäfts- und Wahlordnung Alles weitere regelt die Geschäfts- und Wahlordnung, über die die Mitgliederversammlung mit der Mehrheit der gültigen Stimmen entscheidet. Sie ist nicht Bestandteil dieser Satzung.	**§ 11 Geschäfts- und Wahlordnung** Alles weitere regelt die Geschäfts- und Wahlordnung, über die die Mitgliederversammlung mit der Mehrheit der gültigen Stimmen entscheidet. Sie ist nicht Bestandteil dieser Satzung.

Begründung: Durch ein erst jetzt im Vereinsregister aufgetauchtes Versehen ist die von der Mitgliederversammlung 1987 in Trier mit Zweidrittel der Stimmen genehmigte Satzungsänderung nicht in das Vereinsregister eingetragen. Dort gilt demnach immer noch die Satzung von 1975.
Um nun die genehmigte Satzung von 1987 einschließlich der jetzt vom Registergericht geforderten formalen Änderungen rechtswirksam zu machen, werden beide Fassungen noch einmal der Mitgliederversammlung zur Abstimmung vorgelegt. Sie wird in dieser Form laut schriftlicher Zusage vom Registergericht in Köln akzeptiert.

Antragsteller:
Vorstand des VdLiA

Betrifft:
Änderung des Bearbeitungs- und Abrechnungsmodus' bei den Schulgeldkosten

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, bei den zuständigen Instanzen darauf hinzuwirken, daß in Zukunft bei vermittelten Lehrern die Schulbeihilfe (der Beihilfeanteil der Schulkosten) direkt zwischen bundesdeutschen Dienststellen und der jeweiligen Auslandsschule abgerechnet wird.

Begründung:

Bei einer direkten Abrechnung zwischen der Auslandsschule und den zuständigen deutschen Dienststellen bekommt die Auslandsschule termingerecht ihr Geld und kann damit fristgerecht ihre Kosten bestreiten. Außerdem wird mit dem Modus einer direkten Abrechnung der Schulgeldbeihilfe eine finanzielle Benachteiligung der vermittelten Lehrer mit schulpflichtigen Kindern aufgehoben, da die Lehrer dann nicht mehr wie bisher in Vorlage von zum Teil beträchtlicher Höhe treten müssen. Die Auslandslehrer können, ohne sich verschulden zu müssen, ihren Zahlungsverpflichtungen nachkommen.

Antragsteller:
Manfred Hagl, Deutsche Schule, Concepción, Chile

Betrifft:
Nachteile in der Laufbahnbeförderung

Antrag:

Die Hauptversammlung möge beschließen, verstärkt über die ständige Kultusministerkonferenz der Länder auf die einzelnen Bundesländer einzuwirken, daß die Benachteiligung der Auslandslehrer während des Auslandsdienstes und bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst, besonders im Hinblick auf die Laufbahnbeförderung, abgestellt wird.

Begründung:

Nach Auskunft der Rechtsabteilung des Bundesverwaltungsamtes ist es mit der Fürsorgepflicht des Landes, die auch bei einer Beurlaubung bestehen bleibt, nicht vereinbar, den Beamten unterschreiben zu lassen, daß er eine Beförderung während seiner Auslandstätigkeit nicht erwarten könne.

Eine Beförderung, die dem Beamten laufbahnmäßig zusteht, muß auch während seines Auslandsdienstes erfolgen.

Antragsteller:
Horst Badura (Verbandsmitglied)

Betrifft:
Einrichtung eines Referates „Berufliche Bildung u. Ausbildung an Auslandsschulen"

Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA richtet ein Referat „Berufliche Bildung u. Ausbildung an Auslandsschulen" ein, das aus Gründen der Fachkompetenz mit einer Lehrkraft aus dem Bereich des beruflichen Schulwesens zu besetzen ist.

Begründung:

Die immer wichtiger werdende Gruppe der Berufsschullehrer im Auslandsschuldienst ist bislang in keinem Gremium vertreten, das sie betreffende Anliegen entsprechend vortragen u. vertreten könnte. Gerade weil diese Gruppe klein ist, bedarf sie einer Stimme, die ihr bei zuständigen Stellen Gehör verschafft! Der VdLiA erscheint mir in besonderer Weise geeignet dieses Mandat über einen Referenten wahrzunehmen.

Antragsteller:
Regionalgruppe Spanien-Portugal

Betrifft:
Resolution zur Situation der Ortskräfte in Spanien und Portugal

Antrag:

Die Hauptversammlung möge den Vorstand beauftragen, erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland auf eine wirklich angemessene Besoldung der Ortslehrkräfte und auf die Angleichung der Stundendeputate dieser Lehrergruppe an die Vermittelten – soweit noch nicht in der einzelnen Schule geschehen – zu drängen.

Begründung:

In den letzten Jahren haben Bundesregierung und Bundestag mehrfach die Bedeutung der Ortslehrkräfte für die Deutschen Schulen im Ausland herausgestellt, gleichzeitig aber auch deren unbefriedigende finanzielle Situation anerkannt – zum Beispiel zuletzt im Bundestag bei der Beratung der Beschlußempfehlung des AA über Stand und Entwicklung der Deutschen Schulen. (Dr. Pohlmeier von der CDU/CSU wies auf die „absolut unbefriedigende Lage der Ortskräfte" hin, die in vielen Schulen die wirklich tragenden „Säulen des Unterrichts" seien; ebenso Frau Hamm-Brücher, die von „jenen unterbezahlten Ortskräften" sprach, die das permanente Rückgrat der deutschen Auslandsschulen darstellen.)

Obwohl den Ortskräften eine so wichtige Rolle zugesprochen wird, ist deren Besoldung noch immer in keiner Weise zufriedenstellend. So liegen die Ortskraftgehälter an einigen Schulen in Spanien und Portugal noch immer unter denen der einheimischen Kräfte an staatlichen Schulen – schon gar nicht deutlich darüber, wie wiederholt von deutscher Seite gefordert worden ist.

Die anspruchsvolle Tätigkeit und der hohe Einsatz in einer bikulturellen Schule wird also in keiner Weise honoriert.

Ebenso bestehen noch immer von Schule zu Schule starke Unterschiede in der Höhe und der Zusammensetzung der Gehälter. Hier bedarf es dringend einer Angleichung aus Gründen der Gleichbehandlung, wobei ein einheitliches, hohes Grundgehalt anzustreben ist, da dieses die Basis zur Berechnung des Rentenanspruchs darstellt. Da in verstärktem Maße Ortslehrkräfte in der Oberstufe und bei der Abnahme der Reifeprüfung eingesetzt werden, muß darauf gedrungen werden, daß auch diese Mehrbelastungen angemessen vergütet werden. Nicht zuletzt ist eine Angleichung des Stundendeputats an das der Vermittelten nötig, da dies zur Aufrechterhaltung der Qualität des Unterrichts beiträgt und den Arbeitsfrieden in den einzelnen Schulen fördert.

Antragsteller:
Regionalgruppe Spanien-Portugal

Betrifft:
Änderung des Vereinsnamens

Antrag:

Die Hauptversammlung wird gebeten, die Änderung des Vereinsnamens in **Verband der LehrerInnen an deutschen Auslandsschulen** zu beschließen.

Begründung:

Die Namensänderung wurde schon von zwei Jahren auf der Regionaltagung Marbella für die folgende HV empfohlen, jedoch vom Vorstand abgelehnt. Dieser hat seine negative Haltung dazu nicht hinreichend begründet.

– Da der Verband die Interessen aller Lehrer wahrnehmen will, also die der Vermittelten, der

deutschen Ortskräfte und der übrigen Ortskräfte, wird der Antrag notwendig. Die Namensänderung ist im Sinne einer Gleichbehandlung aller Lehrergruppen dringend zu empfehlen.

– Der bisherige Name grenzt Nicht-Deutsche aus, was unhaltbar ist, wenn Begegnung ernst gemeint ist.

Antragsteller:
Siegfried Trapp (Verbandsmitglied), für die Gruppe der frei angeworbenen Lehrkräfte der DS Quito

Betrifft:
Anrechnung der von frei angeworbenen Lehrern im Ausland abgeleisteten Dienstzeit auf den Schuldienst in der Bundesrepublik Deutschland

Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß die von frei angeworbenen Lehrern an der Auslandsschule abgeleistete Dienstzeit bei Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst auf das Besoldungs- bzw. Pensionsdienstalter angerechnet wird.

Begründung:
Frei angeworbene Lehrkräfte, die durch lange Vertragszeiten für Kontinuität und Zuverlässigkeit (bspw. bezüglich der Sprachdiplom- und Abiturarbeit) in ihrer Auslandsschultätigkeit gesorgt haben und Erfahrung im Schuldienst gesammelt haben, werden (ibs. nach der Anhebung der Zahl der ruhegehaltsfähigen Dienstjahre auf 40) in ganz erheblichem Maß benachteiligt.

Der Vorsitzende des VdLiA:

Aufruf und Bitte

Ich bitte alle Schulleiter an den deutschen Schulen im Ausland, mir aus den letzten zwei Schuljahren bzw. Kalenderjahren 1989 und 1990 jeweils ein oder zwei Exemplare des gedruckten Jahresberichts der Schule zu übersenden.
In einer Reihe von Fällen geschieht das regelmäßig, und ich darf an dieser Stelle allen Schulen und deren Schulleitern für die Übersendung der Jahresberichte herzlich danken.
Wie schon vor 7 Jahren auf der 16. Hauptversammlung in Würzburg, vor drei Jahren auf der 18. Hauptversammlung in Trier und auf der 19. Hauptversammlung in Regensburg sollen die Jahresberichte auf der nächsten 20. Hauptversammlung in Lübeck ausgelegt werden und damit den Teilnehmern der 20. Hauptversammlung einen Einblick in die pädagogische Arbeit der einzelnen Schule und in die Vielfalt unseres Auslandsschulwesens geben.
Wir erhoffen uns auf diese Weise eine Bereicherung und eine größere Attraktivität unserer Hauptversammlung.
Allen Schulleitern und Schulvereinsvorständen, sowie den Obleuten unseres Verbands schon jetzt im voraus herzlichen Dank für die Zusendung.
Sollte ein Schulleiter nicht Mitglied unseres Verbands sein und diesen Aufruf mit der damit verbundenen Bitte nicht lesen, so bitte ich den Obmann unseres Verbands, für die Übersendung der Berichte zu sorgen.
Es wäre schön, wenn die Sendungen bis Ende Juni 1991 bei mir eingingen.

Adresse für den Versand: **Hans-Georg Becker**
Vorsitzender VdLiA
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11
D-4600 Dortmund 50

Mit freundlichem Gruß

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Schulen in Europa – Schulen für Europa

Beschreibung der Arbeitskreise: Interkulturelles Lernen, Berufliche Bildung und Ost-Mitteleuropa

Auf der 19. Hauptversammlung in Regensburg hat die Mitgliederversammlung dem Vorstand den Auftrag erteilt, sich der Thematik des interkulturellen Lernens im Hinblick auf die europaorientierten Schulen der Zukunft anzunehmen, um entscheidend an der Gestaltung dieser Schulen mitreden und mitarbeiten zu können. Unter der Rubrik „Europa" sind in den Heften des Jahrganges 1990 eine Vielzahl von Artikeln erschienen, die sich mit der gestellten Aufgabe beschäftigen. Auf der 20. Hauptversammlung sollen sich nicht nur Referenten in ihren Vorträgen den Rahmenbedingungen des Lernens in Europa und für Europa widmen, auch und gerade jeder Teilnehmer der Hauptversammlung ist aufgefordert, seine Erfahrungen und Vorstellungen einzubringen. Dies soll in drei Arbeitskreisen geschehen, die am Mittwoch, dem 31.7.1991, von 9 Uhr bis 13 Uhr tagen und am Donnerstag dem Plenum über ihre Arbeit berichten werden. Ohne der Diskussion in den Arbeitskreisen vorweggreifen zu wollen, möchte ich einige Themen skizzieren, die ich für erörterungswürdig halte.

Arbeitskreis I:
Interkulturelles Lernen (Deutsche Auslandsschulen in einem sich wandelnden Europa).

In diesem Arbeitskreis soll untersucht werden, wie sich die Forderung nach einem europaorientierten Lernen auf die Lerninhalte und die Struktur der deutschen Schulen in Europa auswirkt (Modelle hat der Arbeitskreis Interkulturelles Lernen in Heft 4/90 S.190 - 194 vorgelegt). Neben den Fragen des Erwerbs der Partnersprache (auch im Kindergarten) und der Fremdsprachen gehören Überlegungen zu einem europaorientierten Geschichts- und Erdkundeunterricht, der auch noch der Forderung nach Berücksichtigung deutscher und jeweils landesstaatlicher Gegebenheiten Raum läßt, sowie Gedanken zu einer informationstechnischen Grundbildung an den Schulen. Integration und Förderung von Begegnung und Freundschaft sollten nicht vergessen werden.

Arbeitskreis II:
Berufliche Bildungsgänge (Entwicklungen im Umfeld deutscher Auslandsschulen in Europa).

In den vergangenen Jahren haben sich an und neben den allgemeinbildenden deutschen Auslandsschulen mehr und mehr berufliche Bildungsgänge und -einrichtungen entwickelt (Vergl. Heft 1/90 S. 24). Der Auslandsschulausschuß hat sich auch in seinem Bericht 1990 intensiv mit der Bedeutung beruflicher Bildungsgänge beschäftigt und fordert, daß das deutsche berufliche Bildungswesen im Ausland ebenso zu entwikkeln und zu fördern sei wie in den Bundesländern. Hinsichtlich der Trägerschaft der beruflichen Bildungsgänge gibt es im Augenblick folgende Möglichkeiten:
- Berufliche Bildungsgänge in der Trägerschaft der deutschen Auslandsschule
- Berufliche Bildungsgänge in eigenständiger Trägerschaft, jedoch in organisatorischer Verbindung mit der deutschen Auslandsschule
- Berufliche Bildungsgänge in eigenständiger Trägerschaft und organisatorischer Selbständigkeit

Durch die Einrichtung des Arbeitskreises II will der Verband den Auslandsschulen helfen, sich bildungspolitischen Veränderungen zu stellen und gestaltend mitzuwirken.

Der Arbeitskreis sollte untersuchen, ob und wie duale Bildungsgänge an den bestehenden deutschen Auslandsschulen eingerichtet werden können, welche Funktion der deutschen Sprache an diesen berufsbildenden Zweigen zukommt, wie mit dem Ziel der Hochschulreife auch das einer beruflichen Ausrichtung verbunden werden kann. Auch hier sollten die Überlegungen unter europäischen Aspekten angestellt werden, obwohl die Erfahrungen aus den anderen Teilen der Welt eine gewichtige Rolle in der Diskussion spielen dürften.

Arbeitskreis III:
Eine Herausforderung für das Auslandsschulwesen: Ost-Mitteleuropa

Die veränderten politischen Verhältnisse in Europa haben in den Ländern Ostmitteleuropas zum Wunsch nach intensiver kulturpolitischer Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland geführt. In Ungarn, Polen, der Tschechoslowakei, Rumänien und Bulgarien sind bereits deutsche Lehrer an staatlichen Schulen im Einsatz, bilinguale Schulen sind eröffnet oder in Aussicht genommen. Die deutsche Kulturpolitik ist aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den ausländischen Unterrichtsministerien ein langfristig tragfähiges Konzept zu entwickeln, in dem Begegnungsschulen wie in den westeuropäischen Ländern genauso ihren Platz finden wie deutschsprachige Züge an einheimischen Schulen. Die Aufgabe von Fachberatern bei der Förderung des Deutschunterrichts und bei der Aus- und Fortbildung von einheimischen Deutschlehrern sind zu definieren, Schulpartnerschaften zu fördern.

Zur organisatorischen Vorbereitung wäre es für den Vorstand hilfreich, wenn Sie sich schon im Voraus für die Teilnahme an einem der Arbeitskreise entscheiden und dies bei der Anmeldung zur Hauptversammlung mitteilen würden. *Dieter Forster*

aktuell . . . aus dem Sozialreferat

Übersiedlungskosten – Reisebeihilfen

Seit einiger Zeit gelten in bezug auf zwei Richtlinien der ZfA im BVA die jeweiligen erweiterten Neufassungen. Während die Richtlinie III, herausgegeben vom AA sich u.a. direkt an von der ZfA vermittelte Auslandslehrer wendet, gilt die überarbeitete Neufassung der Richtlinie XI für Bundesbedienstete im Ausland. Eine Anfrage in der ZfA ergab, daß letztere Anweisung analog auch für die vermittelten Auslandslehrer gültig ist und entsprechend gehandhabt wird. Sollte sich hier etwa eine vorsichtige Annäherung des vermittelten AL (= Landesbeamten) an den Bundesbediensteten (= Bundesbeamten) anbahnen? Eine solche Entwicklung wäre, auch auf anderen Feldern, sehr wünschenswert. Die wichtigsten Änderungen im einzelnen: Die Richtlinie III – Übernahme von Übersiedlungskosten (Januar 1988) – erfuhr neben zahlreichen zusätzlichen Anmerkungen eine Ergänzung Pkt. 18, die die „Übersiedlungskosten infolge Versetzung in den Ruhestand oder im Todesfall" regelt. So gilt jetzt folgendes: Auslandslehrern . . ., die während ihrer Vertragszeit oder mit dem auf das Vertragsende folgenden Tag in den Ruhestand treten, werden die notwendigen angemessenen Kosten der Übersiedlung an einen frei gewählten Wohnort im Inland zugesagt. Liegt der neue Wohnort im Ausland, so werden höchstens die Auslagen erstattet, die bei einer Übersiedlung an den letzten Inlandswohnort entstanden wären. Dieser Absatz gilt auch für die berücksichtigungsfähigen Personen (AL, Ehegatte, Kinder) nach dem Tode des Auslandslehrers . . .

In der Neufassung der Richtlinie XI (Richtlinie für die Gewährung von Reisebeihilfen aus Anlaß von Reisen in Krankheits- und Todesfällen) wurde der Personenkreis erweitert, auf den die Ausführungsbestimmungen zutreffen. Nach der Fassung von 1977 sind u.a. Reisebeihilfen aus Anlaß einer lebensgefährlichen Erkrankung oder des Todes eines Angehörigen (Ehegatte, berücksichtigungsfähige Kinder, Eltern des AL und seines Ehegatten) gewährt worden. In der jetzt gültigen Verwaltungsvorschrift (Oktober 1989) sind die Geschwister (in direkter Linie) des AL und seines Ehegatten mit in den Kreis der Angehörigen aufgenommen worden. Im einzelnen heißt es u.a.: . . . können Reisebeihilfen gewährt werden für Reisen (1b) des Bundesbediensteten und seiner Familienmitglieder aus Anlaß einer lebensgefährlichen Erkrankung oder des Todes eines Angehörigen, . . . (2) Familienmitglieder im Sinne dieser Vorschrift sind der Ehegatte und die Kinder des Bundesbediensteten; Angehörige sind die Eltern und Geschwister des Bundesbediensteten und seines Ehegatten . . .

Die neue „Verwaltungsvorschrift über Reisebeihilfe . . ." ist im GMBL 1989, S. 551 veröffentlicht worden; die Neufassung der Richtlinie III ist Bestandteil der Richtliniensammlung der ZfA im BVA, abgedruckt im Handbuch für das Auslandsschulwesen.

Hans-Joachim Reichenbach

Bundesverdienstkreuz für

Hermann Osewold

Von 1983 bis Ende 1990 war Hermann Osewold Leiter der deutschen Schule in Manila, die dank seiner Bemühungen heute einen großen Stellenwert im Land besitzt. Während seiner Arbeit auf den politisch unruhigen Philippinen wurde Hermann Osewold zur Integrationsfigur der deutschen Gemeinde, betreute in Putschzeiten die Deutschen des gesamten Landes. Diese besonderen Verdienste würdigte der Oberbürgermeister von Radolfzell im Namen des Bundespräsidenten mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes am Bande.
Wir gratulieren sehr herzlich zu dieser Ehrung.

Der Vorstand

Wechsel in der Zentralstelle:

Abteilungspräsident Dr. Karl-Friedrich Veuhoff im Ruhestand

Im 65.Lebensjahr ist am 30.9.1990 der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Herr Abteilungspräsident Dr. Karl-Friedrich Veuhoff in den Ruhestand getreten.

35 Jahre lang war er dem Auslandsschulwesen als Lehrer und Leiter verschiedenster Bildungseinrichtungen in Südamerika sowie als Mitarbeiter, Schulberater und Abteilungsleiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in besonderer Weise verbunden.

Geboren am 10.5.1926 verbrachte er seine ersten Jahre in Dortmund und später bis zur Einberufung im schlesischen Görlitz. Es folgte dann für die Jahrgänge der Zwanziger das Übliche: Arbeitsdienst, Wehrdienst, Gefangenschaft.

Nach dem Kriege Studium der Anglistik, Germanistik und Geschichte von 1948 bis Ende 1951 in Münster/Westfalen.

1955 „schlidderte" er über ein schlecht dotiertes Lektorat an der Philosophischen Fakultät der Universität Buenos Aires als „Teilzeitlehrkraft" in den Auslandsschuldienst. Bei seiner Verabschiedung Ende September 1990 wurde festgestellt, daß er die „erste frei angeworbene Lehrkraft" gewesen sei.

Zum Überleben mußte er sich noch an anderen Stellen und Institutionen verdingen:
- Argentinisch-Deutsche Gesellschaft,
- Universität El Salvador,
- Escuela Superior de Radiofonía.

Als ihm 1956 die Leitung der Escuela del Norte – später Goethe-Schule – als StR angeboten wurde, fand sich das Auswärtige Amt zu einem finanziellen Obulus bereit.

1959 erfolgte das erste argentinische Bachillerat an dieser Schule, zur gleichen Zeit wurde das Pädagogische Seminar Buenos Aires gegründet, dessen Leitung er übernahm.

Nach verschiedenen Tätigkeiten an deutschen Bildungseinrichtungen in Neuß und Köln in den Jahren 1960 und 1961 übernahm er 1962 die Leitung der Goethe-Schule Buenos Aires. Unter seiner Leitung fanden dort die ersten deutschen Hochschulzugangsprüfungen statt. Gleichzeitig hatte er die Aufgabe eines Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Lehrer in Argentinien und des Leiters der Sprachkurse der Institución Argentino-Germana übernommen.

1967 bis 1969 Zwischenspiel an deutschen Gymnasien in Essen. 1969 bis 1973 übernahm er in der gerade gegründeten

Zentralstelle das Grundsatzreferat und war zuständig für den spanisch-portugiesischsprachigen Raum.

1973 bis 1977 war Dr.Veuhoff Schulberater an der Botschaft in Buenos Aires, zuständig für Argentinien, Brasilien, Chile, Paraguay und Uruguay. 1978 bis 1990 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, ab August 1986 als Nachfolger von Bernhard Becker Leiter der ZfA.

Dr. Karl-Friedrich Veuhoff war dem Verband in vielfältiger Weise verbunden, da er in seiner Amtszeit als Abteilungspräsident verständlicherweise zur Vermeidung von Interessenskonflikten nicht Mitglied unseres Verbandes bleiben konnte, ist er ab 1.1.1991 wieder unser „neues" Mitglied.

Er hat an vielen Hauptversammlungen des Verbandes teilgenommen, er nahm sich Zeit für die Mitglieder des Vorstands, die ihn mit Anliegen der Verbandsmitglieder aufsuchten. Auch bei größter Arbeitsüberlastung war ihm das Gespräch mit den Verbandsmitgliedern über aktuelle Entwicklungen im Auslandsschulwesen wichtig.

Es ist nun an uns, Dr.Veuhoff Dank zu sagen für einvernehmliches Zusammenwirken, verbunden mit den besten Wünschen für die vielen Tätigkeiten, die er in seiner „Ruhestandszeit" ausüben wird: Der Anglist und Germanist Dr.Veuhoff ist seit den ersten Tagen in Südamerika auch Romanist; daß er Spanisch und Portugiesisch spricht, nimmt ihm jeder ab, aber er lernt jetzt an der Universität Köln Rumänisch und Katalanisch, wenn er nicht gerade in seiner zweiten Heimat Argentinien weilt.

Der Verband wünscht Herrn Dr.Veuhoff noch viele Jahre bei bester Gesundheit.

Hans-Georg Becker
Vorsitzender

Leitender Regierungsschuldirektor Richard Thomas im Ruhestand

Nur wenige Wochen nach Vollendung seines 63.Lebensjahres ist am 1.März 1991 Richard Thomas in den Ruhestand getreten.

Auch er war wie Dr.Veuhoff über 30 Jahre lang dem Auslandsschuldienst als Lehrer und Leiter an Auslandsschulen und als maßgeblicher Mitarbeiter in der Zentralstelle verbunden.

Herr Thomas wurde am 29.1.1928 geboren. Als Lehrer war er im hessischen Schuldienst. Seine Tätigkeiten an deutschen Auslandsschulen begannen 1957 als Lehrer an der deutschen Schule Athen und später als Stellvertreter des Schulleiters bis 1964.

Für zwei Jahre von 1964 bis 1966 war er an der Freiherr-vom-Stein Schule in Fulda tätig. Von 1966 bis 1973 war er Leiter der Deutschen Schule Thessaloniki.

Nach einem „Intermezzo" im September 1973 bis März 1974 am Gymnasium Castroper Straße in Köln wurde er 1974 in die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen geholt, wo er bis zu seiner Zurruhesetzung März 1991 arbeitete.

Zunächst als Referent im Grundsatzreferat, ab 1975 Referatsleiter für Europa-Asien, als solcher eigentlich ausschließlich mit der Umstrukturierung der Schulen in Spanien befaßt.

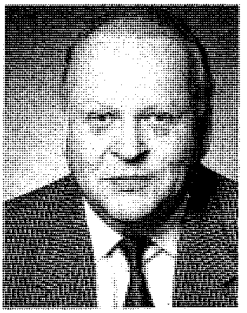
Sein zweiter Arbeitsschwerpunkt war der nördliche Andenraum: Von der Konzeption des Pädagogischen Zentrums Bogotá bis zur Neuordnung des Schulwesens in dieser Region.

Wesentlich war er auch mit Struktur, Zielsetzung und Fördervolumen von Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und von Begegnungsschulen befaßt.

Ab 1986 wurde er als Nachfolger von Dr.Veuhoff Leiter des Grundsatzreferats, ab 1988 befördert zum Leiter der Referatsgruppe A und als solcher Stellvertreter des Abteilungspräsidenten. In den letzten Monaten seiner aktiven Dienstzeit mußte er ohne Abteilungspräsident und ohne den Leiter der Referatsgruppe B jede letzte Entscheidung alleine treffen.

Der Verband dankt Herrn Richard Thomas für gute Zusammenarbeit in den über 16 Jahren der Tätigkeit in der Zentralstelle und wünscht ihm alles Gute für einen erholsamen Ruhestand.

Hans-Georg Becker
Vorsitzender



Neuer Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

ab 1. 2. 1991

Dr. Joachim Zeidler

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland begrüßt den neuen Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und stellt ihn unseren Mitgliedern in aller Welt mit einigen Lebens- und Berufsdaten vor.

Der Vorstand hat Herrn Dr. Zeidler, bisher Oberschulrat in Berlin und jetzt Abteilungspräsident und Leiter der ZfA im Bundesverwaltungsamt in Köln im Februar herzliche Glückwünsche zur Ernennung und Berufung in dieses wichtige Amt deutschen Auslandsschulwesens übersandt.

Der Vorsitzende hatte am 4. März ein erstes dreistündiges(!) Arbeitsgespräch mit Herrn Dr. Zeidler und vier Mitarbeitern der Zentralstelle, über dessen Inhalt im Heft 3/91 unserer Zeitschrift berichtet werden soll. Er konnte zu Beginn dieser Sitzung persönlich die Glückwünsche des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland überbringen.

Herr Dr. Joachim Zeidler ist am 19.11.1929 geboren, besuchte die Grundschule in Berlin und das Humanistische Gymnasium in Berlin-Steglitz, wo er 1948 die Reifeprüfung ablegte. Er gehörte zum ersten Geburtsjahrgang, der nur noch eine vormilitärische Ausbildung, jedoch keinen Kriegseinsatz mehr erfuhr.

Von 1948 bis 1953 studierte er an der Freien Universität Berlin Latein und Griechisch (Klassische Philologie) und Englisch. 1953 legte er in Berlin seine wissenschaftliche Staatsprüfung ab, 1954 promovierte er zum Dr. phil. an der FU mit einem Thema aus der Stoischen Philosophie.

1958 wurde er für 9 Jahre Fachseminarleiter für Alte Sprachen am Studienseminar. 1959 wurde er Studienrat am Humboldt-Gymnasium Berlin, 1963 Oberstudienrat und gleichzeitig Fachbereichsleiter für Alte Sprachen, sowie Vorsitzender des Beirates beim Senator für Schulwesen im Fach Latein mit dem Ziel der Entwicklung neuer Rahmenpläne.

1965/66 war er für ein Jahr Ass.Prof. of German Language and Literature an der Syracuse University NY/USA. Von 1967 bis 1979 leitete er als Oberstudiendirektor 12 Jahre lang die Deutsche Schule Athen.

Nach Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst war er von 1979 bis 1984 Oberstudiendirektor am Tannenberg-Gymnasium in Berlin-Lichterfelde. In dieser Zeit war er von 1980-81 mit der Erarbeitung der „Inneren Ordnung" als Mitglied des Unterausschusses des Auslandsschulausschusses befaßt, war ab 1982 Mitglied und Prüfungsbeauftragter des Auslandsschulausschusses der KMK als Vertreter des Landes Berlin.

1985 bis 1990 war er Vorsitzender des Auslandsausschusses der KMK (ASchA der KMK), Oberschulrat beim Senator für Schulwesen in Berlin mit Schulaufsichtsaufgaben beauftragt und gleichzeitig Leiter der Delegation der Bundesrepublik Deutschland im Obersten Rat der Europäischen Schulen.

Am 1. 2. 1991 übernahm er die Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln. Parallel zu allen Tätigkeiten hat Dr. Zeidler zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Auslandsschuldienst, Rolle des Prüfungsbeauftragten der KMK, Bildungsökonomie, Arbeitsunterricht in Fachzeitschriften und unserer Verbandszeitschrift gemacht.

Soweit die Lebensdaten und beruflichen Daten, die das breite Spektrum der Aufgaben in Schule und Auslandsschule sowie Schulaufsicht zeigen:

- Lehrer und Leiter an Schulen in Deutschland und im Ausland
- Schulaufsichtsbeamter im Inland und Ausland
- Vertretung der Länder im ASchA
- jetzt Vertreter des Bundes im ASchA und Leiter der für uns Auslandslehrer besonders wichtigen Bundesbehörde.

Hans-Georg Becker, Vorsitzender

Bildwelten – Weltbilder

Schüler deutscher Auslandsschulen zeichnen und malen ihre Stadt, ihr Land, ihre Situation, ihre Erfahrungen

„Es gibt in der deutschen Sprache die zwei Ausdrücke ‚sich ein Bild machen' und ‚im Bilde sein'. Wir sind nie ‚im Bilde' über diese Welt, wenn wir uns von ihr kein Bild machen. Dieses Machen ist ein schöpferischer Akt."

Die zwei Kernbegriffe dieses Dürrenmatt-Zitats, nämlich **Bild**(er) und **Welt**(en), sind die Leitmotive einer von der Deutschen Schule Genf organisierten Wanderausstellung, die Ergebnisse aus dem Kunstunterricht deutscher Auslandsschulen dokumentiert. Sie ist nicht nach dem Motto „Wie schön, wie gut malen und zeichnen Kinder oder Jugendliche in Venezuela, der Schweiz, Frankreich, Italien oder Japan?" konzipiert worden, sondern basiert vielmehr auf der Idee, die Sichtweisen von Schülern dem Land gegenüber, in dem sie leben, zu zeigen.

Spätestens seit Paul Klee wissen wir, daß die Kunst nicht einfach unsere jeweiligen „Welten" in abbildhafter Weise visualisiert, sondern vor allem auch spezifische Auseinandersetzungen, Haltungen – **„Weltbilder"** also – vergegenständlichen kann. Das gilt für die Gestaltungen von Kindern und Jugendlichen ebenso wie für die Schöpfungen der sogenannten elitären Kunst. Wir sind uns oft der Tatsache nicht bewußt, daß man in Bildern meistens mehr ausdrücken kann als in Worten. Auch wenn man die Sprache anderer nicht spricht, ist es möglich, sich durch Zeichnungen oder Malereien mitzuteilen; Bildzeichen sind prinzipiell internationaler, kulturabhängiger als Schriftzeichen. Man kann sie direkter, unmittelbarer „entziffern". Es geht also um Vergegenständlichungen möglichst charakteristischer Bilder aus dem Reservoir der jeweils persönlichen Bilderwelt, die sich auf eine bestimmte Stadt, ein bestimmtes Land oder auf eine bestimmte Kultur bezieht.



Mapuchefrauen mit Schmuck – DS Los Angeles Chile

Dem Initiieren dieser Ausstellung lag die Erwartung zugrunde, daß die Ergebnisse des Kunstunterrichts an deutschen Schulen im Ausland zwar nicht zwangsläufig „anders" als an deutschen Schulen im Inland sein müsse, sich aber aufgrund ihrer kulturell spezifischen Voraussetzungen von „gewohnten" Ergebnissen unterscheiden können. Das Resultat bestätigt unsere Annahme, beweisen doch alle eingereichten Arbeiten einen individuellen Zugriff auf die Welt, dem ein Be-greifen – im doppelten Sinne des Wortes – innewohnt.

Wir waren erstaunt über die hohe Qualität des Bildmaterials, das uns im Laufe vieler Monate erreichte. Die über 750 Arbeiten, die wir natürlich nicht alle in der Ausstellung zeigen können, stammen sowohl aus dem Unterricht von vermittelten deutschen Kunsterziehern als auch von deutsch- und fremdsprachigen Ortskräften sowie von frei angeworbenen Kollegen.

Generell lassen die von den entsprechenden Kollegengruppen zugeschickten Bildersequenzen auch Rückschlüsse auf die ihnen zugrunde liegende Unterrichtsstruktur zu: so zeigen trotz der Unterschiede beider Motiven die Ergebnisse der vermittelten und frei angeworbenen Kollegen eine große Nähe zu den kunstpädagogischen Vorstellungen in der Bundesrepublik – zumindest was thematische, methodische und didaktische Entscheidungen angeht. Die Sequenzen und Kommentare der Ortskräfte dagegen erweisen sich oft als freier oder auf ganz andere, direktere, unmittelbarere Weise strukturiert, was der ästhetischen Qualität z.T. förderlich war.

Das Interesse der Kunsterzieher deutscher Auslandsschulen an ihrem Fach wird nicht nur in ihrer engagierten Mitarbeit an diesem Projekt deutlich, sondern auch in dem vielfach geäußerten Wunsch, Möglichkeiten zum gegenseitigen Gedankenaustausch (Fortbildungen, Tagungen etc.) zu schaffen.

Große Variationsbreite

Die Schüler und Lehrer, die diese Ausstellung durch ihre Beiträge ermöglicht haben, repräsentieren vier Kontinente: Europa, Asien, Afrika und Südamerika.

Sie leben entweder immer oder zumindest zeitweise in den entsprechenden Heimat- oder Gastländern; sie sind Angehörige des jeweiligen Landes, ständig dort lebende Deutsche oder auf eine wie auch immer geartete Weise mit deutscher Kultur und Sprache Verbundene.

Die Ausstellung zeigt neben zahlreichen alters- und entwicklungsspezifischen gestalterischen Gemeinsamkeiten vor allem eine große Variationsbreite im ästhetischen Zugriff auf Motive und Sachverhalte, die nur durch die unterschiedlichen Entstehungsregionen, die unterschiedlichen Kulturkreise oder die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden erklärbar sind.

Es spiegeln sich Situationen
- des Beheimatetseins
- des Gastseins
- der Fremdheit, Neugier, Erkundung neuartigen Terrains und vor allem
- die Konfrontation mit anderen Kulturen in vielen Arbeiten wider. Es sind also mehr als „Bilder aus aller Welt": Es werden neue **Bildwelten** entdeckt, vorhandene **Weltbilder** werden relativiert, ergänzt, oder es werden individuelle entworfen. Wenn jemand neue Erfahrungen und Beobachtungen in ‚seiner Welt' macht, neue Regionen, Kulturen, Sprachen und vor allem neue Menschen kennenlernt, erweitert sich infolgedessen auch sein **Bild** von dieser **Welt**.

Bildwelten – Weltbilder erscheint uns daher als ein angemessener Arbeitstitel für diese Ausstellung, die an unterschiedlichen Orten im In- und Ausland gezeigt wird. Die Zusammenschau vieler Arbeiten aus vielen Ländern von vielen Machern kann zwangsläufig nicht nur an einem Ort erfolgen – somit entspricht das „Wandern" von Station zu Station in unterschiedlichen Ländern der Pluralität des Gezeigten.

Im Juni 1989 wurde die Ausstellung erstmals in Genf gezeigt, danach in verschiedenen Städten der Bundesrepublik. Möglicherweise kommen als weitere Ausstellungsstationen noch Paris und Athen in Frage, bevor die Exponate schließlich in den Besitz des Deutschen Museums für Schulkunst übergehen, um dort für künftige fachdidaktische Arbeiten zu Verfügung zu stehen.

Holger Schnapp
Annegret Wöstmann-Schnapp

Die Ausstellung Bildwelten – Weltbilder wird während der Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck zu sehen sein. Zur Ausstellung ist ein Katalog erschienen, der ebenfalls in Lübeck erhältlich sein wird.

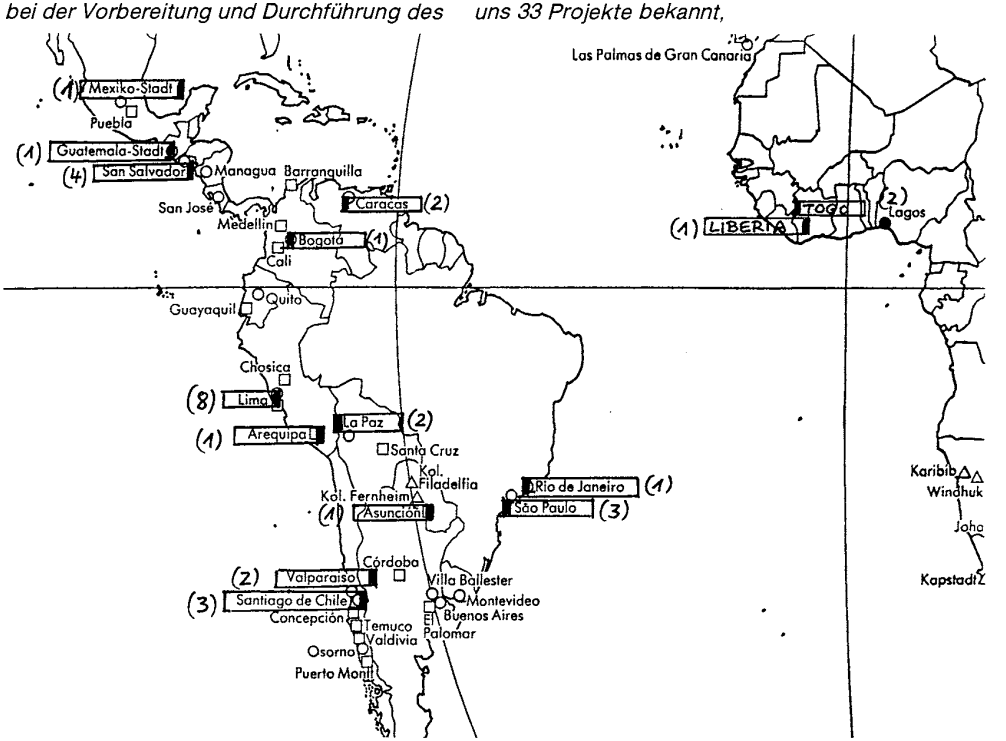
Arbeit im Stillen

Soziales Engagement von Lehrern an Orten deutscher Auslandsschulen

Der Basar auf der Hauptversammlung des VDLiA ist in den letzten Jahren fast zu einer festen Gewohnheit geworden. Erstmals wurde er 1979 auf der 15. Hauptversammlung in Bremen veranstaltet. Landestypische und volkstümliche Gegenstände aus Ländern, in denen deutsche Lehrer an den Auslandsschulen arbeiten, wurden in bunter Vielfalt ausgestellt und zum Kauf angeboten. Ziel war es, die Hauptversammlung farbiger und attraktiver zu gestalten. Diese Ausstellung von landestypischen Dingen fand so großes Echo, daß der Vorstand von Mal zu Mal beschloß, den Basar auch auf den folgenden Hauptversammlungen durchzuführen. Schon 1981 und auch in den darauffolgenden Jahren wurde der Erlös sozialen Projekten zur Verfügung gestellt, an denen vermittelte oder frei angeworbene deutsche Lehrer, deren Partner und auch deutsche und nationale Ortskräfte sich ehrenamtlich engagieren.

Durch den intensiven Briefwechsel, der bei der Vorbereitung und Durchführung des Basars entstand, bekam ich einen Einblick in mannigfaltige soziale Projekte vor Ort. Wir waren über das Ausmaß und die Häufigkeit des sozialen Engagements deutscher Lehrer im Ausland sehr überrascht, so daß in den Heften 3/88, 4/88 und 5/88 der Verbandszeitschrift eine Umfrage durchgeführt wurde, um einen Überblick über die soziale Arbeit an Orten der Tätigkeit deutscher Auslandslehrer und ihrer Ehefrauen zu gewinnen. Die Sozialprojekte, von denen wir Kenntnis bekamen, sollen in diesem Bericht genannt werden. Wir erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Denn wir wissen auch, daß Sozialarbeit als Arbeit im Stillen durchgeführt wird, die nicht immer bekannt wird. Deshalb wird es mehr Projekte, als genannt werden, geben, von denen wir nichts wissen.

Die uns bekannten und im folgenden dargestellten Projekte spiegeln die große Vielfalt sozialen Engagements wieder. Es sind uns 33 Projekte bekannt,



Wie die Karte zeigt, sind 22 Projekte in Südamerika, 8 in Mittelamerika und 3 in Zentralafrika gelegen. Die Mehrheit der Projekte ist angebunden an die großen Städte Mittel- und Südamerikas mit ihren ausgedehnten Slumvierteln. Immer mehr Leute ziehen vom Land in die Randgebiete der Städte und lassen sich dort in Hütten aus Brettern, Blech und Lehm nieder. Die Stadtverwaltungen stehen vor unlösbaren Problemen: Wasser- und Energieversorgung reichen nicht aus, Gesundheits- und Schulsektor bleiben hinter der Entwicklung zurück. Bis zu 80% Arbeitslosigkeit herrscht in den Slumvierteln vor, in denen oft bis zur Hälfte der Einwohner einer Stadt leben. In Brasilien werden die Slumviertel „Favelas" genannt, in Chile „Las Villas" in den „Barriadas", in Peru „Pueblos Jovenes".

Bei dem sozialen Engagement der vermittelten und frei angeworbenen deutschen Lehrer und ihrer Frauen ist die Zahl der beteiligten Personen sehr unterschiedlich. Mal ist es nur eine Kollegenfrau, die sich mit viel Aktivität einem sozialen Projekt widmet, mal sind es mehrere aktive Personen, je nach dem sozialen Interesse der deutschen Lehrer vor Ort. In einigen Fällen schließen sich alle oder fast alle Kollegen einem monatlichen Mitgliedsbeitrag zur finanziellen Unterstützung eines Projektes an.

Ebenso unterschiedlich sind die Formen der sozialen Aktivität. Bei der Frage nach dem Träger fällt auf, daß sich im großen Maße die deutschen Kollegenfrauen sozial engagieren. Nach einer gewissen Eingewöhnungszeit an ihrem neuen Wohnort im Ausland haben sie oft mehr freie Zeit als in Deutschland und fühlen sich aufgerufen, bei dem Elend und der Armut, die in den Slumvierteln vorherrschen, zu helfen.

Die folgende Tabelle gibt eine systematische Übersicht über die uns bekannt gewordenen Projekte, die von deutschen Lehrern oder ihren Frauen unterstützt werden oder ins Leben gerufen wurden:

Lage:		Bezeichnung des Projekts:	Hilfe seit:
I. Südamerika			
Bolivien:	1. La Paz	Kindertagesstätte in Pampahasi-Alto	1980
	2. La Paz	„AYNI", private boliv. Vereinigung	ca. 1983
Brasilien:	1. Rio de Janeiro	„Escola Barao do Rio Doce"	1980
	2. Sao Paulo	Waisenhaus „Lar da Crianca Menino Jesus"	1982
	3. Sao Paulo	„Associaciao Communitario Novo Tempo"	
	4. Sao Paulo	Favelas Monte Azul" mit Ute Craemer	
Chile:	1. Quilpue	„Comedor der Junta de Vecinos San Gregorio"	1976
	2. Quilpue/ Viña del Mar	Kinderheim „Corporación Esperanza Hogar Niño Amor"	1986
	3. Santiago	„Fundación Missio" mit Schw. Karoline Mayer a. Kindergärten b. Frauengruppen der Frauenwerkstätten	1973
	4. Santiago	Patenschaft über Schule im Armenviertel „San Miguel"	
Kolumbien:	1. Bogotá	Projekt „Bosconia"	
Paraguay:	1. Asunción	„Fundación Katrin Anaki"	
Peru:	1. Lima	„Pro Autoayuda" a: Colegio No „6151" San Luis Gonzoga b: Hogar de Niños „Santa Maria" c: Hogar de Niñas „San José" d: „La Ramada"	1974
	2. Lima	„Asociación por los niños pobres" a. Kinderheim „Hogar del niño Jesus" b. Kinderheim „Dios de Amor"	1982
	3. Lima	Schule in „Leoncido Prado" Verein „Aktion Peruhilfe"	1977
	4. Lima	„Grupo Compacto Humano"	1980
	5. Arequipa	Schwerpunktmäßige Unterstützung der Schulen in den Armenvierteln	1962

Lage:		Bezeichnung des Projekts:	Hilfe seit:
II Mittelamerika:			
El Salvador:	1. San Salvador	„Kinderhilfe El Salvador"	1986
	2. San Salvador	Waisenhaus „Centro Peletier"	1983
	3. San Salvador	SOS Kinderdorf in Santa Tecla	1976
	4. San Salvador	Flüchtlingslager in Santa Tecla	1981
Guatemala:	1. Guatemala	„Hilfskomitee" der Deutschen Schule	1976
Mexiko:	1. Mexiko City	Schule „San Juan de la Mancha"	1971
Venezuela:	1. Caracas	Kindertagesstätte „Barrio Caripita"	1987
	2. Caracas	Krankenhaus „St. Juan de Dios"	1986
III Zentralafrika:			
Liberia:	1. Bong Town	Krankenhaus „Zorzon Bazaar"	
Togo:	1. Sokode	Schülerinternat St. Isito	
	2. Sokode	Krankenhaus Sokode	

Eines der Hauptprobleme der Slumviertel der großen mittel- und südamerikanischen Städte ist, daß die Kinder ihrem eigenen Schicksal überlassen sind ohne Kindergarten, Schule, Beschäftigung und Schutz. Sie lungern auf den Straßen herum und verfallen z.T. der Kriminalität und der Prostitution. So ist es zu verstehen, daß das soziale Engagement der deutschen Lehrer und der Kollegenfrauen in weitem Umfang der Hilfe von Kindern und Jugendlichen gilt und zwar in Kindergärten und Kindertagesstätten, Kinderheimen und „Comedores" (Volksküchen) und nicht zuletzt in Jugendprojekten.

I. Kindergärten und Kindertagesstätten:

1. Kindertagesstätte Pampahasi in La Paz, Bolivien.

Hier werden 60 Kinder im Alter von 2-6 Jahren aus dem Slumviertel Pampahasi-Alto betreut. Die Mütter arbeiten ganztags und zahlen einen geringen Monatsbeitrag. Die aus Deutschland vermittelten Lehrer des Colegio Alemán, La Paz finanzierten 1983 den Bau und die Einrichtung eines neuen Gebäudes für den Kindergarten. Ebenso bezahlen sie die drei täglichen Mahlzeiten, die die Kinder bekommen, die monatliche ärztliche Untersuchung und die medizinische Betreuung. Die Mütter treffen sich einmal wöchentlich zu einem Alphabetisierungs- und Fortbildungskurs über Erziehung, Ernährung und Hygiene in der Kindertagesstätte.

2. Kindertagesstätte „Barrio Caripita" in Caracas, Venezuela

Die entsandten Lehrer des Colegio Humboldt in Caracas unterstützen seit 1986 die Kindertagesstätte „Barrio Caripita" der Indischen Schwestern (Mutter Teresa). Sie wird von 50 Kindern im Alter von 3-5 Jahren aus dem Armenviertel Caripita besucht. Einmal pro Quartal werden am Colegio Humboldt Geldspenden gesammelt und an die Kindertagesstätte weitergeleitet.

3. Kindergarten „Escola Barao de Rio Doce" in Rio de Janeiro, Brasilien

120 Favelakinder im Alter von 3-6 Jahren besuchen diesen Kindergarten. Die deutschen und einheimischen Lehrer der nahegelegenen Deutschen Schule „Escola Corcovado" unterstützen ihn seit 1980. 1982 bildeten sie aus ihren Reihen eine Initiativgruppe, die sich um die Hilfe von „Barao de Rio Doce" kümmert.

Die Kinder, die den Kindergarten besuchen, werden nach dem Bedürfnisgrad der Erziehungsberechtigten in der Favela Santa Marta ausgesucht. Die Betreuung erfolgt halbtags in zwei Gruppen. Eine Halbtagskraft und eine Assistentin spielen, singen und malen mit den Kindern, die täglich zwei freie Mahlzeiten bekommen. Die staatliche Unterstützung ist völlig unzureichend.

Die Lehrer der Deutschen Schule in Rio finanzieren regelmäßig eine Musiklehrerin und den Sportunterricht. Sie pflegen regelmäßigen Gedankenaustausch mit den Kindergärtnerinnen und kommen für die Mahlzeiten auf, wenn die staatliche Unterstützung ausfällt. Sie kaufen angemessenes Spielzeug, Spiel-, Sport- und Klettergeräte für den Hof, didaktisches Material, Übungs-

hefte zur Vorbereitung auf die Schule, Schulkleidung und Musikinstrumente.

Die dazu notwendigen Geldmittel werden durch monatliche Beiträge der Lehrer der „Escola Corcovada" aufgebracht. Bei Schulfeiern in der deutschen Schule gibt es Verkaufsstände, deren Erlös für den Kindergarten „Escola Barao de Rio Doce" bestimmt ist. Jeweils drei Schüler der Klassen 9 übernehmen die Patenschaft für den Kindergarten. Zweimal jährlich veranstalten sie Spielnachmittage, sammeln Lebensmittelpakete für den Kindergarten und machen Ausflüge mit den Kindern.

4. Kindergärten und Kindertagesstätten in der Barriada Conchali, Santiago, Chile

Seit 1973 unterstützen die vermittelten und frei angeworbenen deutschen Lehrer und besonders ihre Frauen aktiv die Arbeit von Schw. Karoline Mayer, die 1973 in eine Hütte mitten unter die Slumbewohner in der „Villa" Conchali zog, um sich um sie zu kümmern. 1977 wurde daraus die „Fundación Missio" gegründet.

Heute existieren in diesem Projekt

1. eine Kinderkrippe für 60 unterernährte Kleinstkinder
2. sechs Kindergärten mit 150 Kindern pro Kindergarten zwischen 2-6 Jahren
3. sechs Tagesheime für je 110 Schulkinder
4. Werkstätten der Frauen
5. Werkstätten der Männer
6. Polikliniken mit ärztlicher Betreuung

Seit 1973, seit Entstehen dieses Projekts, haben sich regelmäßig Gruppen von deutschen Lehrern und Kollegenfrauen des Deutschen Schulverbandes Santiago für die Kindergärten und Kindertagesstätten eingesetzt. So wurden zum Beispiel Mal- und Bastelnachmittage mit den Kindern durchgeführt. Einige Lehrer und Kollegenfrauen fuhren mit einer Kindergruppe aus Conchali in den Ferien ans Meer und betreuten sie dort. Eine deutsche Kollegenfrau ist Heilgymnastin und turnt seit Jahren wöchentlich mit bewegungsgestörten Kleinkindern.

Neben dieser aktiven Betreuung von Gruppen laufen seit 1973 jährlich Spendenaufrufe, die ein Kollegenehepaar im Kollegium der DSV Santiago durchführt. So wurde z.B. 1984 ein Jahr lang das Mehl zum Backen der Brötchen für das Frühstück der 975 Kinder der Kindergärten der „Fundación Missio" bezahlt. Die Kosten betrugen 1000 DM im Monat. Im gleichen Jahr konnten von den Spendengeldern zusätzlich Arbeits- und Spielmaterial verschiedenster Art in Höhe von 4501,79 DM für die Kindertagesstätte „Omero" angeschafft werden.

Im Juni 1985 spendeten 15 deutsche Lehrer der DSV Santiago bei einem Spendenaufruf 13808,88 DM, womit die Lebensmittelversorgung der Kinder gesichert war.

II. Kinderheime und Waisenhäuser

Einige der verwahrlosten und z.T. obdachlosen Kinder und Jugendlichen der Slumviertel der Städte in Mittel- und Südamerika haben das Glück, in Kinderheimen, Waisenhäusern und anderen Jugendprojekten privater Gruppen aufzuwachsen. Unsere deutschen Lehrer, vor allem ihre Frauen setzen sich auch hier für die Betreuung der Kinder und Jugendlichen stark ein. Dort finden die Kinder die fehlende Geborgenheit, schulische Ausbildung, und gesundheitliche Betreuung.

1. Waisenhaus „Lar da Criança Menino Jesus" in Sao Paulo, Brasilien

Hier kümmert sich seit 1985 ein deutsches Lehrerehepaar um die 107 Favelakinder, die hier mit 6 Betreuern wohnen. Das Waisenhaus erhält keine staatliche Unterstützung. Es wurde 1968 in Privatinitiative aus Spendengeldern gebaut. Die deutsche Kollegenfrau vermittelte durch ihr Engagement 7 Patenschaften, mehrere großzügige Spenden aus Deutschland und Brasilien und Aktivitäten an 3 deutschen Schulen zugunsten des Waisenhauses.

2. „Corporación Esperanza Hogar Niño Amor" in Viña del Mar, Chile

Kollegenfrauen der Deutschen Schule Valparaiso/Quilpué engagierten sich 1985 ehrenamtlich in staatlichen Waisenheimen, in denen Kinder untergebracht sind, die von verarmten Eltern zum Betteln abgerichtet, ausgesetzt oder als Pfand abgegeben worden waren. Sie waren verstört und verängstigt, in der Entwicklung zurückgeblieben, mißhandelt, hungernd und krank. Da die Kollegenfrauen keinen Einfluß auf die aus ihrer Sicht katastrophalen Verhältnisse in den Heimen nehmen konnten, gründeten sie 1986 zusammen mit Chilenen ein eigenes Waisenhaus, die „Corporación Esperanza Hogar Niño Amor". Sie mieteten ein Haus an und richteten es mit Hilfe der Deutschen Schule Quilpué und deutschen Privatspenden ein. Heute leben dort 20 Kinder, die von ihren

Eltern verlassen wurden. Im Jahr 1987 erhielt das Heim von öffentlicher Seite die Auszeichnung, wegen seiner Versorgung der Kinder und der medizinisch-psychologischen Betreuung das bestgeführte Kinderheim der Region zu sein. Der „Corporación Esperanza" gehören ca. 100 Chilenen an, die mit einem Monatsbeitrag von 3,00 DM die Miete und teilweise die Verpflegung der Kinder bezahlen. Ohne staatliche Zuschüsse wird das Heim von den Mitgliedsbeiträgen der Chilenen und von Deutschen freiwillig finanziert. Sie zahlen auch das Gehalt der 3 Kinderpflegerinnen.

Die deutschen Lehrersfrauen konnten in Deutschland verschiedene Freundeskreise und Gruppen motivieren, das Waisenhaus durch verschiedene Aktivitäten zu unterstützen. So sammelte ein Freundeskreis aus Süddeutschland gebrauchte Kinderkleidung und Spielzeug. Die Kosten für den Schiffstransport übernahm der Freundeskreis aus Meppen. Eine Freundesgruppe aus Nordhorn hat durch verschiedene Aktivitäten das Geld zum Kauf eines eigenen und größeren Hauses für das Waisenhaus zur Verfügung gestellt. Ziel ist es, daß die Kinder in dem eigenen, größeren Heim auch während der Schulzeit bis zum 12. Lebensjahr bleiben können.

3. „Hogar del Niño Adalberto Guirola" in San Salvador, El Salvador

Am Tag nach dem schweren Erdbeben vom 10. 10. 1986 in San Salvador gründeten die vermittelten deutschen Kollegen der Deutschen Schule San Salvador die „Kinderhilfe El Salvador". Es wär ein spontaner Zusammenschluß der deutschen Kollegen, um nach dem Erdbeben schnell, gezielt und wirksam helfen zu können. Zielgruppe waren an 1. Stelle die vom Erdbeben geschädigten Kinder in den Armenvierteln der Stadt.

Die deutschen Lehrer spendeten Geld und versorgten die Bewohner der betroffenen Gebiete mit Lebensmitteln, Trinkwasser, Medikamenten und Kleidung. Sie verfaßten einen Spendenaufruf und Informationsbrief über ihr Projekt und schickten ihn an ehemalige Lehrer der Deutschen Schule, Freunde, Bekannte, Firmen und Kirchengemeinden in Deutschland. Bis März 1987 kamen allein 110000 DM zusammen.

Die deutschen Lehrer beschafften Kochtöpfe für ein Kinderheim und stellten das Geld bei beschädigten Gebäuden zur Verfügung, wenn Wiederaufbauarbeiten in Eigenarbeit durchgeführt wurden. Einem Heim für hirngeschädigte Kinder gewährten sie finanzielle Unterstützung, um Erdbebenschäden an den Unterkünften und Arbeitsplätzen zu beheben.

Die deutschen Lehrer beschlossen außerdem, ein spezielles Projekt besonders zu fördern, und zwar das Kinderheim „Hogar del Niño Adalberto Guirola", das von Schwestern geleitet wird. Es liegt in Santa Tecla, einem Vorort von San Salvador. Das Haus wurde durch das Erdbeben weitgehend unbewohnbar. Die meisten der 130 Kinder im Alter zwischen 5 Tagen und 6 Jahren wohnten danach in Zelten. Mit staatlichen Mitteln für den Wiederaufbau war nicht zu rechnen. Die „Kinderhilfe El Salvador" der deutschen Lehrer stellte die finanziellen Mittel für den 1. Bauabschnitt, d.h. für ca. 90 Wohn- und Schlafplätze zur Verfügung.

Acht deutsche Kollegen und zusätzlich einige Ehefrauen arbeiten aktiv an dem Projekt mit.

4. Waisenhaus „Centro Peletier" in San Salvador, El Salvador

Es beherbergt Kinder im Alter von 5 Tagen bis 16 Jahren. Die vermittelten Lehrer der DS San Salvador unterstützen seit 1983 gezielt die Kleinkinderabteilung mit 60 Kindern bis zu 6 Jahren, durch einen Monatsbeitrag. Von diesem Geld werden das Gehalt einer Betreuerin und Sachspenden wie Kleider, Körperpflegemittel, Nahrungsmittel, Windeln und Spielzeug bezahlt. Eine Kollegenfrau kümmert sich aktiv um das Projekt, wobei es sich um Besuche im Heim, Einkäufe der Sachspenden, Auszahlung des Gehalts etc., handelt.

5. „Asociación por los Niños Pobres" in Lima, Peru

1982 entschlossen sich 4 vermittelte Lehrer der deutschen Schule „Alexander von Humboldt" in Lima und ihre Ehefrauen zur Mithilfe bei einem der verschiedenen Projekte der deutschen katholischen Kirche am Ort. Sie befinden sich in den Slumvierteln von Lima, den „Pueblos Jovenes", in denen 3 Millionen Menschen, das sind die Hälfte der Einwohner von Lima, wohnen.

a. Kinderheim „Hogar del Niño Jesus"

Es benötigte dringend Lebensmittel, Medikamente, Schulmaterial und Personal für die Aufsicht und Erziehung der 150 Kinder,

die zum Teil völlig verwahrlost waren. Die deutschen Lehrer eröffneten in Deutschland ein Spendenkonto und informierten Freunde, Verwandte und Schulen über ihr Projekt. Bei Diavorträgen über Peru wurden Spenden gesammelt, ebenso bei Schulfesten und Gemeindeabenden. Von diesen Spendengeldern aus Deutschland sorgten sie für eine regelmäßige Lebensmittelversorgung des Kinderheims, kauften Medikamente und Schulmaterial und stellten ein peruanisches Paar als Betreuer und Verwalter ein. Zu Schuljahrsbeginn wurden Schuluniformen und Schuhe zur Verfügung gestellt. Sie brachten den brachliegenden Garten, der zum „Hogar del Niño Jesus" gehört, wieder in Ordnung, um teilweise Unabhängigkeit vom Lebensmittelmarkt zu erlangen. Sie ließen eine hohe Mauer um das Gelände errichten, um nächtliches Stehlen zu unterbinden.

Als der Staat 2 peruanische Sozialarbeiterinnen einstellte und andere Hilfsgruppen den „Hogar Niño Jesus" unterstützten, zogen sie sich schrittweise zurück. Kontakte sind aber bis heute erhalten geblieben, und die Kollegen sind jeder Zeit zu spontaner Mithilfe bereit, wenn sie plötzlich nötig ist.

b. Kinderheim „Dios de Amor"

Da das Kinderheim „Hogar del Niño Jesus" das einzige ist in dem riesigen Slumviertel von „Tablada de Lurin" und es nicht ausreicht, den vielen bedürftigen Kindern dort zu helfen, beschlossen die 4 vermittelten deutschen Lehrer in eigener Regie ein zusätzliches Heim für 60 Kinder im schulpflichtigen Alter in diesem Gebiet zu bauen und zu betreuen. Sie nannten es „Dios de Amor" und gründeten zusammen mit einigen Peruanern die „Asociación por los niños pobres", um den Status als Hilfsgruppe und Bauherren zu legalisieren.

Da der Staat keine Zuschüsse gab, kamen Geldmittel für das Baumaterial von den Freundes- und Spendergruppen in Deutschland, die das neue Projekt voll unterstützten. Einige arbeitslose Maurer und Familienväter aus dem Armenviertel übernahmen die Bauarbeiten und bekamen so ein regelmäßiges Einkommen.



Kinder aus dem Heim: Dios de Amor, Lima Peru.

In dem Heim „Dios de amor" wohnen Voll- und Halbwaisen aus „Tablada de Lurin", deren Mütter von ihren Männern verlassen wurden und die in der Woche als Dienstmädchen arbeiten und höchstens sonntags Ausgang erhalten. Die Halbwaisen gehen am Wochenende zu ihren Müttern, so daß diesen durch die Übernahme im Heim nicht die Verantwortung für das Kind abgenommen wird.

6. „Pro Auto-Ayuda" in Lima, Peru

An einigen Orten unterstützen deutsche vermittelte Lehrer prinzipiell nur Projekte, die auf Selbsthilfe basieren, und geben folglich nur „Hilfe zur Selbsthilfe". So auch die Gruppe „Pro Auto-Ayuda" in Lima, zu der 14 vermittelte Lehrer und zusätzlich einige Kollegenfrauen gehören. Sie besteht seit 1974.

Es finden sich immer mehr Bewohner in den Armenvierteln, die mit ihren Lebensumständen nicht mehr zufrieden sind und sich zu Gruppen zusammentun, um mit eigener Hilfe Änderungen herbeizuführen. Ohne staatliche Hilfe errichten sie in Eigenarbeit Schulgebäude und „comedores" (Volksküchen) mit Geldern, die sie in bescheidenem Rahmen selbst aufbringen. Die „Pro Auto-Ayuda"-Gruppe bietet einigen solcher Projekte finanzielle Hilfe, damit sie nicht am Elementarsten scheitern, z.B. wenn das Geld für Baumaterialien fehlt. Sie unterstützt grundsächlich nur während eines gewissen Bauabschnitts und will den Bewohnern der „pueblos jovenes" keine fertigen Einrichtungen übergeben, mit denen sie sich nicht identifizieren. Die deutschen Kollegen kontrollieren die Bauarbeiten und die Verwendung der Gelder und führen Gespräche mit den Selbsthilfegruppen.

„Hogar de Niñas San José"

Diesem Kinderheim stellten sie Geld zur Verfügung, um einen eigenen Wasserbrunnen zu erstellen und die nötigen Rohrleitungen zu verlegen, damit die Wasserversorgung des Heims sichergestellt war.

(Fortsetzung folgt) *Christa Becker*

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Heinz Hilden

* 4. Februar 1935 † 12. 8. 1990

Auslandstätigkeit in Frankreich, USA und Australien

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder

BUNK, Alexander, RL, DS Rio de Janeiro
von EIFF, Elisabeth, GHSL, 7803 Laichingen, Beethovenweg 4
FOCKE, Werner, RL, 4473 Haselünne, Haydnstr. 9
FRISCH, Kurt, StR, DS Milano
GEISTMANN, Heinz Johannes, L, DS Mexico-City
GLOCKNER, Hans-Jürgen, L, 7410 Deutlingen 3, Hohe Str. 32/1
LEHMANN, Günter Volker, L, 6837 St. Leon-Rot 2, Ahornweg 2
PRANZKAT, Thomas, L, 5190 Stolberg, Enzianweg 19
VOLZ, Klaus Dietrich, StR, Colegio Goethe, Buenos Aires

Anschriftenänderungen

ACKERMANN, Karl-Heinz, 3500 Kassel, Langestr. 33 (Barcelona)
BAMBACH, Sigurd, Cas. Correo 86, RA-1640 Martinez
BÖNCHENDORF, Walter, 7981 Bergweiler, Lilienstraße 44 (Buc)
BRÜCKNER, Klaus, 7512 Rheinstetten 3, Auerstr. 35 oder 7500 Karlsruhe 1, Sophienstr. 56c (Concepción)
EGENHOFF, Manfred, 2903 Bad Zwischenahn, Kleine Wehe 26 (Martinez)
FISCHERSWORRING, Heinz-Edgar, 4300 Essen 16, Am Buchenhain 2 (Bogotá)
GOETHE-INSTITUT Zentralverwaltung, 8000 München 90, Balanstr. 57, Postfach 800727
HALM, Gerold, Instituto Profesional Alemán, Casilla 19171, Santiago/Chile
HOFMANN, Gerlinde, 3500 Kassel 2, Weserstr. 1
HURST-GÄSSLER, Gabriele, 7898 Lauchringen, Am Eichwall 27 (Alexandria)
KARBACH, Dr. Walter, 5883 Kierspe, Wagnerweg 9 (Inst. Ballester)
PAULSEN, Uwe, 2100 Hamburg 90, Karl-Reese-Weg 10 (Barranquilla)
SCHRÖDER, Käthe, 2958 Ostrhauderfehn, Middendorferstr. 28

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Birkenfeld, Helmut, Meister Johann Str. 12, 5000 Köln 41
Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 5300 Bonn 1
Freund, Josef, Tudorfer Str. 30, 4799 Borchen
v. Kercher, Nikolaus, Künsbergweg 12, 5760 Arnsberg 24
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 8900 Augsburg 22
Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
Magin, Dieter, Calle Alpuente Nr. 11, Urbanización El Lago, E-46183 La Eliana, Spanien
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 2304 Stein bei Kiel
Rajangu, Dr. Väino, Ehitajate tee 5, 200108 Tallinn, Estonia, Sowjetunion
Rosen, Gerd, P.O.Box 73 134, Fairland 2030, Johannesburg, Süd-Afrika
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Schiffer, Heinrich, Deutsche Botschaft Bamako, Postfach 1500 Bonn 1
Schnapp, Holger – Wöstmann-Schnapp, Annegret, 91, Av. de Châtelain, 1219 Genève, Schweiz
Schneider, Stephan, Valdenairering 102, 5503 Konz
Siemen, Uwe, Malminkatu 14, 00100 Helsinki 10, Finnland
Werner, Harry, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1

Die ZfA informiert

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Deutsche Schule Dublin
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung
Sek I und II
StD/(in)/
Ges.Sch.Dir(in)
Bes.Gr. A 15

Pädagogisches Seminar Buenos Aires
zum 1. 2. 1992
Lehrbefähigung Sek. I und II
gute Spanischkenntnisse
Erfahrung mit Lehrerfortbildung
OStD(in), Lt.Ges.SchDir.(in),
StD(in), Ges.Sch.Dir(in)
Bes.Gr. A 16/A 15

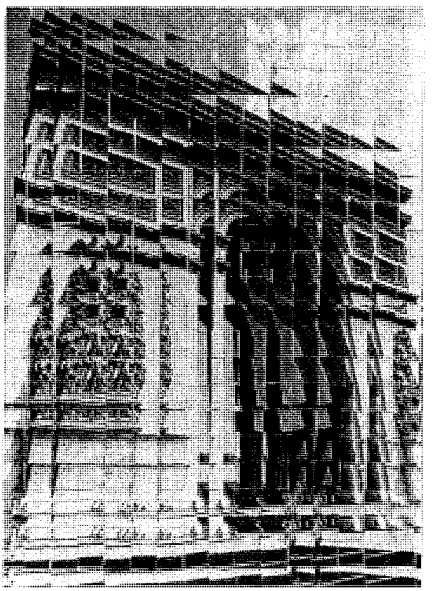
Deutsche Botschaftsschule Teheran
zum 1. 9. 1991
Lehrbefähigung Sek. I und II
oder Sek. I
OStR(in)/RR(in)
Bes.Gr. A14

Deutsche Schule Asunción
zum 15. 2. 1992
StD(in)/Ges.Sch.Dir.(in)
DaF-Erfahrung
Bes.Gr. A15

Deutsche Schule Mexiko-Stadt
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek. I und II
StD(in)/OStD(in)
GesSchDir(in)/Lt.GesSchDir(in)
Bes.Gr. A15/A16

Deutsche Schule Algier
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung
Sek I und II oder
Sek I
OStR/RKR
Bes.Gr. A 14

Deutsche Schule Bombay
zum 1. 7. 1992
Lehrbefähigung Sek. I und II
oder Sek. I für Englisch und Deutsch
OStR(in)/RR(in)
Bes.Gr. A 14



Rollage – P. Salhofer DS Paris
Ausstellung: Bildwelten – Weltbilder

EUROPA

Man lernt Deutsch in jeder dritten Oberschule Estlands

Aus Begegnungen mit Fachkollegen in verschiedenen Universitäten und Hochschulen Deutschlands kann man folgern, daß man dort der Meinung ist, als ob in der Sowjetunion nur eine geringe Zahl der Menschen die deutsche Sprache beherrscht. Hinsichtlich der gesamten Sowjetunion ist diese Folgerung zweifellos richtig, man muß aber berücksichtigen, daß in den verschiedenen Regionen jenes großen Landes diese Zahl unterschiedlich ist. Weil in Deutschland ein ausreichender Überblick über die kulturellen und sozialwirtschaftlichen Unterschiede verschiedener Regionen der Sowjetunion fehlt, möchte ich einen Überblick über das Unterrichten der deutschen Sprache in Estland geben.

Estland ist die nördlichste baltische Republik, mit einer Fläche von 45.100 km² und mit 1,6 Millionen Einwohnern, wovon 62% Esten sind. Historisch kennt Estland deutsche, dänische, schwedische und russische Perioden, die immer auch eine gewisse Veränderung im Fremdsprachenerwerb mitgebracht haben.

Während der Zeit der unabhängigen estnischen Republik lernten in den Oberschulen und Gymnasien alle Schüler Deutsch. Es gab auch 15 deutschsprachige Lehranstalten, in denen Deutsche den Grundstock an Schülern bildeten. Ende der dreißiger Jahre, im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Weltpolitik fiel der Anteil deutschlernen-

den Schüler in den Oberschulen und Gymnasien von 93% auf 2,5%.

Nach dem II. Weltkrieg hat die Zahl der deutschlernenden Schüler zunächst etwa zwei Drittel der Gesamtschülerschaft an den Oberschulen betragen. Während der letzten Jahrzehnte hat hier jedoch ein merklicher Rückgang zugunsten der englischen Sprache stattgefunden. Anlaß dazu gaben erstens die geringen internationalen Beziehungen unseres Landes und damit die geringen Möglichkeiten, die Sprache praktisch anzuwenden, und zweitens war die Entwicklung und Verbreitung der Computertechnik zum großen Teil mit englischsprachigen Programmen verbunden.

Heutzutage lernen alle Schüler in Estland Russisch, ungefähr 70% der Schüler zusätzlich Englisch und 35% zusätzlich Deutsch. In den Schulen lernt man auch Französisch, Finnisch, Schwedisch, Italienisch, Lateinisch, Esperanto und andere Sprachen, der Anteil dieser Sprachen ist aber relativ klein. Weil die Möglichkeiten zum praktischen Sprachgebrauch beschränkt waren, war das Erlernen einer Fremdsprache unter jungen Leuten nicht populär. Doch war im allgemeinen das Lernen der Fremdsprachen in Estland immer noch auf einem spürbar höheren Niveau als in vielen anderen Regionen der Sowjetunion.

Die Bewertung der Fremdsprachen und das Lernverhalten der Menschen veränderte sich gründlich im Jahr 1988, als sich die internationalen Beziehungen Estlands erweiterten. Dieses Jahr kann als ein wichtiges Übergangsjahr im estnischen Fremsprachenbereich angesehen werden. 1989 besuchte im Vergleich zu 1987 die vierundzwanzigfache Zahl an Wissenschaftlern, Studenten, Lehrern und Schülern aus allen Bildungsbereichen Estlands ausländische Staaten. Auch die Anzahl der Ausländer, die Estland besuchten, vergrößerte sich. Diese Zahlen stiegen auch im Jahr 1990. Das alles brachte einen enormen Anstieg des Interesses für den Fremdsprachenerwerb mit sich. Für kein anderes Schulfach hat sich das Interesse so stark verändert wie für die Fremdsprachen. Somit wurde auch die Arbeit der Fremdsprachenlehrer interessanter und leichter. Auch unter den Erwachsenen entfesselte sich das Interesse für die Fremdsprachen, vor allem für Englisch, Deutsch und Finnisch, und so begannen in den Städten neben den traditionellen Fremdsprachenschulen auch private Kleinunternehmen und Kooperativen für Fremdsprachenlehre zu arbeiten.

Solch ein sprunghafter Anstieg des Fremdsprachenunterrichts brachte ein großes Lehrerproblem mit sich. War in den letzten Jahrzehnten kaum Bedarf an Sprachlehrern, viele ausgebildete Lehrer fanden keine Anstellung, so war es nun bald nicht mehr möglich, überhaupt noch einen Sprachlehrer zu finden. Ein Teil der Lehrer verließ die staatlichen Schulen und begann in den Kooperativen und Kleinunternehmen zu arbeiten, weil dort die Lehrer wesentlich höher entlohnt werden als in staatlichen Lehranstalten. Das wiederum führte in den staatlichen Lehranstalten zu großen Engpässen im Fremdsprachenunterricht. Das sind jedoch Schwierigkeiten der Übergangsperiode, und nach einer gewissen Zeit wird die Lage sich normalisieren. Während der letzten Jahre wurden übrigens auch die Unterrichtspläne und Programme der Oberschulen revidiert, dies berührte auch die Lehrpläne im Fremdsprachenbereich, also auch für die deutsche Sprache. Die Wochenstundenzahl für die Fremdsprachen (zusätzlich zum Russischen, welches für alle obligatorisch nach besonderen Plänen unterrichtet wird) wurde heraufgesetzt: In den alten Unterrichtsverfassungen der Schulen, die Estnisch als Unterrichtssprache hatten, waren für die Fremdsprache in der 5. Klasse 3 Stunden vorgesehen, von der 6. bis zur 12. Klasse waren es 2 Stunden. Es wurde Englisch oder Deutsch, selten Französisch oder eine andere Sprache angeboten. In den großen Schulen konnten die Schüler wählen zwischen Deutsch oder Englisch, in kleineren Schulen, wo es keine Lehrer für beide Sprachen gab, fehlte diese Wahlmöglichkeit, und die Schüler lernten die Fremdsprache, die sich vom Lehrerangebot ergab.

Die neuen Lehrpläne sehen an Schulen mit Estnisch als Unterrichtssprache in der 6. und 7. Klasse 4 Wochenstunden für die Fremdsprache vor, in der 8. Klasse 3 Stunden und in der 9. Klasse 2 Stunden. In der daran anschließenden allgemeinbildenden Oberschule sind in der 10. Klasse 3 Stunden vorgesehen und in der 11. und 12. Klasse je 2 Stunden. Die Schule hat auch die Möglichkeit, auf Schülerwunsch die Anzahl der Fremdsprachenstunden in der Woche zu

erhöhen. In der Oberschule mit humanistischem Zweig ist in der 10. und 11. Klasse auch eine zweite Fremdsprache mit je 2 Wochenstunden vorgesehen. Die Schule kann selbst wählen, welche Sprache die erste und welche die zweite Fremdsprache ist.

In den Schulen mit Russisch als Unterrichtssprache beginnt die Fremdsprache im 5. Schuljahr mit 4 Stunden pro Woche, in der 6. Klasse sind es 3, in der 7. und 8. Klasse je 2 und in der 9. Klasse 1 Stunde(n). In der darauffolgenden Oberschule ist für die Fremdsprache in der 10. und 11. Klasse je 1 Stunde vorgesehen.

Man lernt Deutsch in jeder dritten Oberschule Estlands, und es gibt drei verschiedene Leistungsebenen. Erstens die gewöhnliche Oberschule, zweitens die Oberschule mit Sonderklassen, in der spürbar mehr Stunden für die deutsche Sprache vorgesehen sind, und drittens die (bilinguale) Spezialschule, in denen auch Sachfächer wie Geographie auf Deutsch unterrichtet werden.

Die Deutschlehrer werden an der Tartuer Universität und im Tallinner Pädagogischen Institut ausgebildet. 1990 wurde die Aufnahmezahl der Studenten der deutschen Sprache im Zusammenhang mit dem gestiegenen Interesse für Fremdsprachen bedeutend erweitert. Nach Angaben des Bildungsministeriums arbeiten in den allgemeinbildenden Schulen Estlands insgesamt 517 Deutschlehrer, welche 36% der Gesamtzahl der Fremdsprachenlehrer der allgemeinbildenden Schulen ausmachen. Außer an den allgemeinbildenden Schulen wird Deutsch auch in Fach-, Berufs- und Hochschulen unterrichtet. In diesen Lehranstalten wird Fachdeutsch gelehrt.

1990 wurde in Estland für Estnisch-, Deutsch-, Englisch-, Französisch- und Russischlehrer die gemeinsame Zeitschrift „Lingua" gegründet. Diese Zeitschrift soll bei der Verbreitung der für die Sprachlehre notwendigen Methodik und Information behilflich sein.

Deutschlehrer und Studenten benutzten früher eifrig die Möglichkeiten von Sprachpraktika in der ehemaligen DDR. Noch vor der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten wurden diese Möglichkeiten geringer. Weil es in Estland an der „harten" Valuta mangelt, haben seitdem nur noch in geringem Maße Praktika von Lehrern und Studenten auf dem Wege des devisenfreien Austausches stattgefunden. Mehrere Sprachreisen ließen sich verwirklichen dank der engen Beziehungen zwischen Tallinn und Kiel. Diese bestehenden Möglichkeiten sind aber für den Erhalt und die Entwicklung des guten Niveaus der deutschen Sprache nicht ausreichend, insbesondere jetzt, wo das Interesse für die deutsche Sprache sich in Estland so eminent vergrößert hat.

In Estland sind der Verband für estnisch-deutsche Freundschaft und die Gesellschaft für deutschbaltische Kultur in Estland tätig. Auch durch die Vermittlung dieser Organisationen haben Begegnungen von Deutschlehrern Estlands und Deutschlands stattgefunden, aber diese Kontakte sind vorläufig gering. Um die Beziehungen zu verbessern, gibt es Vorbereitungen für die Gründung eines deutschen Kulturinstitutes in Verbindung mit den genannten Organisationen; dafür interessiert sich auch der deutsche Konsul in Leningrad. Hoffentlich können sich in der Zukunft auch die estnischen Deutschlehrer mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland vereinigen. *Dr. Väino Rajangu*



Ylioppilastutkinto und Deutsche Reifeprüfung

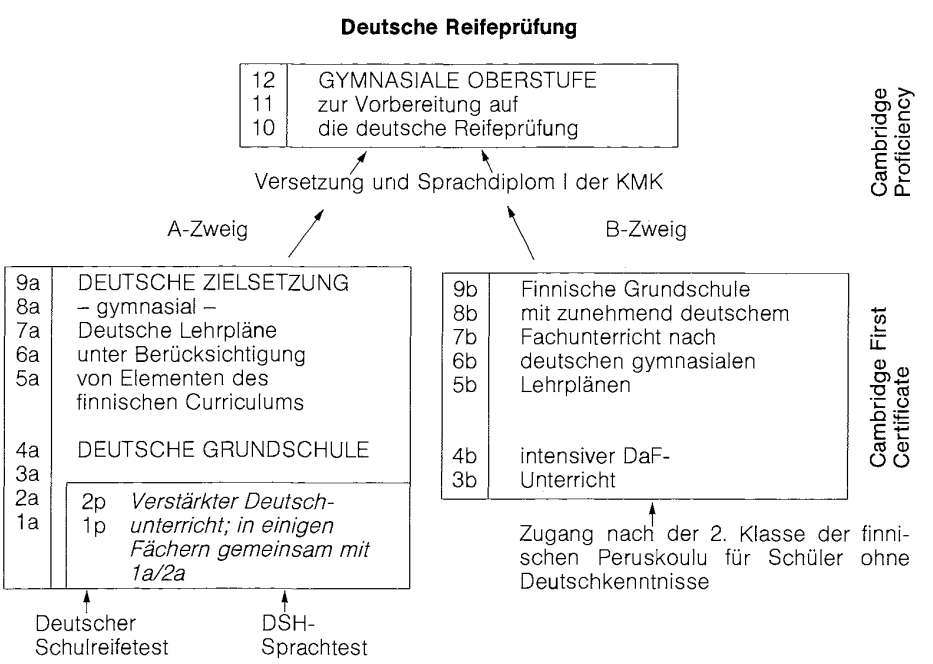
Strukturwandel an der finnisch-deutschen Begegnungsschule Helsinki

Die Deutsche Schule Helsinki wird in diesem Jahr ihr 110jähriges Bestehen festlich begehen. Sie freut sich sehr, daß sie nach einer sehr wechselvollen Geschichte nun ein Konzept einer künftigen Schulstruktur vorlegen kann, das den Interessen der finnischen Bürger und dem Anliegen deutscher auswärtiger Kulturpolitik gleichermaßen gerecht werden kann.

Nachdem wir unsere Vorstellungen über eine neue Organisations- und Unterrichtsform der DSH den betreffenden finnischen und deutschen Institutionen dargelegt und mit ihnen erörtert hatten, fanden im September 1990 im finnischen Außenministerium abschließende Verhandlungen darüber zwischen einer finnischen und einer deutschen Regierungsdelegation statt. Es wurde Übereinstimmung in der Beschreibung einer neuen Struktur der DSH erzielt.

Danach wird alleiniges Ausbildungsziel der Deutschen Schule Helsinki künftig die Reifeprüfung in der Form der schulischen Abschlußprüfung einer deutschen Begegnungsschule im Ausland sein. Die finnische Seite wird deshalb für die einheimischen Schüler die Gleichberechtigung der an der DSH erworbenen Reifeprüfung mit dem finnischen Studentexamen (ylioppilastutkinto) verordnen, was in jeder Hinsicht volle Gültigkeit haben soll. Zur Verwirklichung dieses Schulziels wird die Struktur der DSH vom neuen Schuljahr an in folgender Weise geordnet:

Neue Schulstruktur ab Schuljahr 1991/92
(ohne Übergangsregelungen)



Der bisherige Einstieg der deutschsprachigen Kinder und der Kinder mit angemessenen Deutschkenntnissen in die Klassenstufe 1 (A-Zweig) bleibt erhalten. Dieser deutsche Zweig führt nach 4 Grundschuljahren und weiteren 8 Schuljahren gymnasialer Prägung in insgesamt 12 Jahrgangsstufen zur Reifeprüfung.

Der sog. finnische B-Zweig beginnt für finnische Kinder ohne Deutschkenntnisse mit dem 3. Schuljahr, nachdem sie die Grundfertigkeiten in ihrer Muttersprache im 1. und 2. Schuljahr einer finnischen Grundschule erlernt haben. Zwei Jahre lang erhalten diese Kinder dann an der DSH intensiven deutschen Fremdsprachenunterricht, während der übrige Unterricht zunächst weiterhin in finnischer Sprache erteilt wird. Von der Klassenstufe 5 an wird der Umfang des deutschsprachigen Fachunterrichts von Jahr zu Jahr erweitert, so daß nach Abschluß der Klassenstufe 9 eine volle unterrichtliche Integration der Schüler des finnischen mit denen des deutschen Zweiges in den Klassenstufen 10 bis 12 zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung an der Deutschen Schule ermöglicht wird. Da in Finnland das Studentexamen (ylioppilastutkinto) nach insgesamt 12 Schuljahren abgelegt wird, ist es kulturpolitisch erforderlich, daß die Reifeprüfung an der Begegnungsschule in Helsinki ebenfalls nach 12 Schuljahren erworben werden kann.

Dieses Modell ist einfach und folgerichtig für die Schülerinnen und Schüler im A-Zweig, dem deutschsprachigen Zweig von der 1. Klasse an. Die Frage, wie die inhaltlichen Anforderungen der allgemeinen Hochschulreife in 12 aufsteigenden Schuljahren erfüllt werden können, wird durch die Erhöhung der Unterrichtsstunden in einzelnen Fächern und der Konzentration der Unterrichtsinhalte – auch schon in der Mittelstufe – beantwortet.

Hohe Anforderungen werden an die Schülerinnen und Schüler im B-Zweig, dem finnischen Zweig, gestellt werden. Während sie im 3. und 4. Grundschuljahr zunächst intensiven Unterricht in Deutsch als Fremdsprache erhalten, wird erst von der 5. Klasse an zunehmend deutschsprachiger Fachunterricht erteilt, so daß nach dem 9. Schuljahr die unterrichtliche Integration mit den Schülern aus dem A-Zweig erfolgen soll. Dieses werden nur besonders leistungsfähige Schüler leisten können, was bei der Aufnahme in die Eingangsklasse (3. Grundschulklasse) beachtet werden muß. Die Einführung des deutschsprachigen Fachunterrichts wird nur in Schülergruppen mit kleinen Schülerzahlen erfolgreich sein können. Das bedeutet, daß der Lehrerbedarf in diesem Zweig höher als im einsprachigen sein wird.

Die Gesamtschülerzahl der DSH beträgt z.Z. 525, pro Jahrgang ca. 50. Es haben nur etwa 100 die deutsche Staatsangehörigkeit, während etwa 400 finnische Staatsbürger sind. Wir gehen davon aus, daß sich auch in der neuen Struktur wenig an diesen Schülerzahlen ändern wird.

Die jetzige Struktur der DSH läßt sich wie folgt beschreiben:

Die Schule hat einen deutschen und einen finnischen Zweig.

Der deutsche A-Zweig von der 1. bis 9. Klasse enthält die Grundschule (1. bis 4. Klasse) und die 5. bis 9. Klassenstufe, in denen von deutschen Lehrern nach deutschen gymnasialen Lehrplänen in deutscher Sprache unterrichtet wird.

Im finnischen B-Zweig von der 3. bis 9. Klasse wird von finnischen Lehrern nach finnischen Bildungsvorstellungen unterrichtet. Fachunterricht von deutschen Lehrern bezieht sich nur auf die Fächer Deutsch als Fremdsprache und in den Klassen 5 bis 9 auf Englisch, Religion und Kunst.

Am Ende der 9. Klasse müssen sich alle Schüler entscheiden, ob sie in die finnische gymnasiale Oberstufe (lukio) eintreten wollen, um am Ende der 12. Klasse das finnische Studentexamen (ylioppilastutkinto) abzulegen oder ob sie den deutschen Zweig wählen, um am Ende der 13. Klasse an der deutschen Reifeprüfung teilzunehmen.

In der Lukio erfolgt der Unterricht in finnischer Sprache nach finnischen Bildungsvorstellungen bis auf Deutsch als Fremdsprache, das zum Sprachdiplom II führt und im Studentexamen mit einer Sonderprüfungsform enthalten ist. Englisch, Kunst und Religion werden ebenfalls von deutschen Lehrern erteilt.

Der deutsche Zweig führt über die 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe der Klassen 11 bis 13 mit der deutschen Reifeprüfung als Abschluß.

Nur wenige Schüler entscheiden sich für den deutschen gymnasialen Abschluß. Die weitaus meisten Schüler wählen nach der 9.

Stundentafeln der deutschen Schule Helsinki ab Schuljahr 1991/92 (ohne Übergangsregelungen)

A-Zweig (deutscher Zweig)

Kl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
M	4	4	4	4	4	4	4	4	4
D	5	5	5	5	5	5	4	4	4
>	f2+2	f2+2	–	–	–	–	–	–	–
FIM	f5	f5	f5	f5	f4	f4	f3	f3	f3
FIF	f3	f3	f3	f3	f3	f3	f3	f3	f3
E	–	–	–	–	4	4	3	3	3
2.FS	–	–	–	–	–	–	f4+4	f3+3	f3+3
3.FS	–	–	–	–	–	–	–	–	–
PH	–	–	–	–	–	–	2	2	2
CH	–	–	–	–	–	–	–	2	2
B	–	–	–	–	2	2	–	2	2
SK	2	2	2	2	–	–	–	–	–
EK	–	–	–	–	f2+2	f2+2	f2+2	f2+2	2
G	–	–	–	–	f2+2	f2+2	f2+2	f2+2	2
REL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
KU	2	2	2	2	2	2	2	–	2
MU	1	1	2	2	2	2	2	2	–
WE/HA	–	–	2	2	–	–	–	–	–
SP	2	2	2	2	2	2	2	2	2
SU	24	24	25	25	30	30	31	32	32

B-Zweig (finnischer Zweig)

Klasse	3	4	5	6	7	8	9
M	f4	f4	4+4	4+4	4+4	4+4	4+4
D	7	7	6	6	5+5	5+5	5+5
FIM	f5	f5	f4	f4	f3	f3	f3
E	–	–	4	4	3	3	3
2.FS	–	–	–	–	f4	f3	f3
PH	–	–	–	–	2+2	2+2	2+2
CH	–	–	–	–	–	2+2	2+2
B	f2	f2	f2	f2	f1	2+2	2+2
EK	–	–	f2	f2	f1	f1	1
G	–	–	f2	f2	f2	f2	2+2
REL	f1	f1	1	1	1	1	1
KU	f2	f2	2	2	2	–	2
MU	f2	f2	2	2	2	2	–
WE/HA	f2	f2	–	–	–	–	–
SP	f2	f2	2	2	2	2	2
Summe	27	27	31	31	32	32	32

Gymnasiale Oberstufe
Abschluß: Reifeprüfung
(gemeinsam für den A- und B-Zweig)

Kl.	10	11	12
M	4	4	4
D	4	4	4
>	–	–	–
FIM	f3	f3	f3
FIF	f3	f3	f3
E	3	3	3
2.FS	f4+4	f3+3	f3+3
3.FS	3	3	3
PH	2	3	3
CH	2	3	3
B	2	3	3
SK	–	–	–
EK	2	–	–
G	2	f1+3	f1+3
REL	1	1	1
KU	2	2	2
MU	2	2	2
WE/HA	–	–	–
SP	2	2	2
SU	34	31	31

In den mit f" bezeichneten Stunden ist die Unterrichtssprache Finnisch.
Für die Klassen 11 und 12 sollen jährlich 4 oder mehr Wahlfächer oder Arbeitsgemeinschaften angeboten werden. Darunter sollen sich Informatik und Finnisch unterrichtete Fächer wie Rechtskunde befinden.

FIM: Finnisch als Muttersprache
FIF: Finnisch als Fremdsprache
2.FS: Schwedisch für finnische Schüler
Französisch für die übrigen Schüler
3.FS: in der Regel Französisch für finnische Schüler
2 + 2 als Beispiel: Klassenteilung mit je 2 Wochenstunden

Klasse die finnische Lukio, die schon nach insgesamt 12 Schuljahren zu einem auch in der Bundesrepublik Deutschland anerkannten Hochschulzugang führt.

Am finnischen Studentexamen nehmen im Durchschnitt im Jahr etwa 45 Schüler, an der deutschen Reifeprüfung etwa 5 Schüler teil.

Dieses Unterrichtskonzept wurde 1985 beschlossen, nachdem sich die Anforderungen in der deutschen Reifeprüfung und im finnischen Studentexamen soweit voneinander entfernt hatten, daß eine kombinierte deutsch-finnische Abschlußprüfung, wie sie vorher durchgeführt wurde, nicht mehr möglich schien. Die daraufhin eingeführte Schulstruktur – wie sie vorher beschrieben und zur Zeit noch gültig ist – hat jedoch dazu geführt, daß nur noch einzelne Schüler – getrennt von den übrigen – die deutsche gymnasiale Oberstufe besuchen, während sich die weitaus meisten für die finnische gymnasiale Oberstufe (lukio) entscheiden, die schon nach insgesamt 12 Schuljahren zum finnischen Studentexamen führt. In der Lukio jedoch erfolgt der Unterricht im wesentlichen in finnischer Sprache nach finnischen Bildungsvorstellungen bis auf Deutsch als Fremdsprache. Für die Schüler, die vorher den deutschen Zweig bis zur 9. Klasse besuchten und nun in die finnische Oberstufe überwechseln, bricht die Ausbildung im deutschen Fachunterricht fast vollständig ab. Während bis zum Ende der 9. Klasse noch über die Hälfte aller Schüler den gesamten Unterricht als deutschen Fachunterricht nach deutschen Lehrplänen erhalten, gilt dies in der Oberstufe nur noch für etwa 10%, die meisten davon sind deutsche Staatsbürger. Damit endet auch der Begegnungscharakter dieser Schule.

Über diese Entwicklung zeigte sich nicht nur die deutsche, sondern auch die finnische Seite sehr unzufrieden. Man wünscht sich in Finnland echte Alternativen zum eigenen Schulsystem. Von der deutschen Schule erhofft man sich, daß die finnischen Kinder dort hohe deutsche Sprachkompetenz erwerben und mit der deutschen Kultur in viel stärkerem Maße vertraut gemacht werden, als es eine finnische Schule je erreichen könnte. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, daß man die wachsende Bedeutung der deutschen Sprachen – insbesondere im europäischen Wirtschaftsraum – deutlich erkennt.

Die neue Schulstruktur der Deutschen Schule Helsinki wird – so meinen wir – den finnischen wie den deutschen Interessen gleicherweise gerecht werden.

Uwe Siemen

Als Schüler in der Scuola Europea Varese

(1960 – 1966)

Diesen Artikel schreibe ich als ehemaliger Schüler (Abitur 1966) an der Europaschule in VARESE/Oberitalien und will ihn daher nur verstanden wissen als „Stimmungsmäßiges" (Weischer, 4/90, S. 190) zum Thema der 20. Hauptversammlung des VDLiA 1991. Er erhebt keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit, kann aber vielleicht dazu beitragen, Veränderungen und Entwicklungen in den vergangenen dreißig Jahren aufzuzeigen.

Schule im Aufbau – dolce far niente?

Varese, Sacro Monte, Campo dei Fiori – oder für weniger Eingeweihte: Lago Maggiore, Isola Bella und Autostrada del Sole. Reichen diese Namen allein nicht schon aus, um einer in solcher Umgebung liegenden Schule das Ernste und Niederdrückende zu nehmen? Und bedenkt man weiter, daß zu jener Zeit die Scuola Europea parallel zu dem Euratom-Zentrum in Ispra im Aufbau war – ich hatte drei deutsche, sechs französische und zuletzt vier holländische Klassenkameraden bzw. -innen –, dann liegt der Gedanke an Ferienzeit und dolce vita nicht mehr fern.

Gespannt blickten die Europapolitiker der damals nur sechs Mitgliedstaaten auf uns, die wir nach dem Vorbild der schon existierenden Schulen in Luxemburg und Brüssel in

vier Sprachabteilungen (französisch, italienisch, holländisch und deutsch) und jeweils drei Wahlzweigen (Griechisch/Latein, mathematisch/Latein, mathematisch/neusprachlich) teils nach den Amtssprachen der Vertragsstaaten in den Kernfächern getrennt, teils (z.B. in Sport, Musik, Kunsterziehung oder auch in Englisch kombiniert auf das „Europäische Reifezeugnis" vorbereitet wurden.

Wir waren also alle zusammen Pioniere, wenn auch die Schüler eigentlich mehr als die Lehrer – so jedenfalls aus meiner damaligen Sicht. Als solchen wurde uns, je näher der älteste Jahrgang dem Abitur kam, besondere Beachtung zuteil. Zu unseren Schulfesten, Einweihungsfeiern, Grundsteinlegungen der neuen Gebäude, nachdem wir anfangs auf drei Vierfamilienhäuser und später zusätzlich auf einige Flure des etwas abgewirtschafteten „Palace Hotel" (mit Blick auf den Lago di Varese) verteilt waren, erschienen zwar nicht Fanfani, Aldo Moro, de Gaulle, Adenauer oder Robert Schuman, aber immer einige wichtige Männer der europäischen Verwaltung.

(Allerdings empfing Adenauer im März 1963 zwischen zwei Boccia-Spielen eine kleine Abordnung von uns in Cadenabbia, und Kardinal Montini spendete, kurz bevor er als Papst Paul VI. bekannter wurde, in Mailand den Jüngeren die Erstkommunion und die Firmung.)

Offizielle Einladungen erhielten wir zu der Internationalen Ausstellung in Turin 1961 und später zum Europaparlament in Straßburg ...

Wir waren also wer! Und daher nahmen wir es unseren Lehrern auch unbesehen ab, wenn sie uns eine rosarote Zukunft sowohl für die noch zu absolvierenden Schuljahre als auch die Zeit danach prognostizierten. Im Vertrauen darauf, daß wir als erste Schülergeneration eines neuen Europa bei der zentral gestellten und bewerteten Abschlußprüfung sicherlich einen Bonus gegenüber den „gewöhnlichen" Schulen in der Heimat bekommen würden – gehörten wir doch zu den ersten Jahrgängen eines neuen Schultyps –, wurden schon mal Unterrichtsstunden zum Auspacken der gerade angekommenen Physik-, Chemie- oder Biologiesammlungen oder zum Einpacken der Bibliothek für den nächsten Umzug verwendet, ganz entschieden zur Freude von uns Schülern.

Unsere Schule war eine Ganztagsschule mit Achtstundentag, einer Mittagspause für das nach italienischer Küche zubereitete Mensaessen, eigenem Fuhrpark für die doch sehr weit auseinander wohnenden Schüler und einem freien Samstag. Wegen der zu meiner Zeit phantastisch anmutenden niedrigen Schülerzahl (Ich hatte z.B. über zwei Jahre hinweg fünfstündigen Privatunterricht in Mathe, da meine beiden deutschen Klassenkameraden im altsprachlichen Zweig getrennt unterrichtet wurden) gab es so gut wie keine Hausaufgaben; es konnte alles im Unterricht geleistet werden. Erst später, je mehr wir uns dem Schulabschluß näherten und je genauer sich die Fachlehrer die „vereinheitlichten Lehr- und Stoffpläne" anschauten, desto umfangreicher wurde das Pensum, besonders in den Naturwissenschaften. Den regelmäßigen Hausaufgaben entwöhnt, das Schulleben immer noch als angenehmen Zeitvertreib ansehend, von den frisch vermittelten Fachkräften mehr gefordert (Vieles war uns anfangs notgedrungen fachfremd und fremdsprachig vermittelt worden ...), sich plötzlich einer Spezialität der Europaschulen, nämlich dem fremdsprachlichen Geschichts- und Geographieunterricht ausgesetzt sehend, verfluchten wir mehr und mehr unsere Sonderrolle. Gern hätten wir zum Schluß – wahrscheinlich unsere Lehrer auch – noch ein dreizehntes Schuljahr zur gründlicheren Vorbereitung des europaweit anerkannten Reifezeugnisses gehabt, galt es doch, in jedem Hauptfach (sechs an der Zahl, bei mir Deutsch, Latein, Französisch, Philosophie, Mathematik und Physik) eine schriftliche Prüfung und eine mündliche Prüfung in mindestens fünf Fächern (bei mir in Deutsch, Französisch, Englisch, Geographie und Biologie) abzulegen. Hätte es den Begriff in den sechziger Jahren schon gegeben, hätten wir uns alle über den „Streß" beklagt. Das war die Quittung für die anfängliche Bummelei und die Verleitung zur Saisonarbeit durch das System der sogenannten „Trimesterarbeiten", einer schriftlichen Leistungskontrolle in den Hauptfächern dreimal im Schuljahr mit hohem Notenquotienten (ein Drittel der Gesamtnote).

Vor- und Nachteile bei der europäischen Ausbildung gegenüber den Inlandschulen

„Besonderes Gewicht wird darauf gelegt,

den Schülern eine fundierte Kenntnis der neueren Sprachen zu vermitteln. (..) Es versteht sich, daß die ganze Schulatmosphäre die Erlernung weiterer lebender Fremdsprachen fordert." (Satzung der Europäischen Schule vom 12. April 1957, Grundsatz 4) Anders als heutzutage schien die Völkerverständigung oder zumindest die Vereinigung Europas im wesentlichen ein Sprachbarrierenproblem zu sein – aus der Sicht meiner nach dem Krieg geborenen Generation. Auf dem Stundenplan standen also für uns Deutsche schon ab der Grundschule Französisch, ab der dritten Klasse der Höheren Schule obligatorisch Englisch – auch für diejenigen, die Latein oder später zusätzlich Griechisch wählten – und nicht zu vergessen die Sprache des Gastlandes, in meinem Fall Italienisch, wichtig natürlich auch als Schulhofsprache. Die Folge davon, daß die Sprachen unseren Stundenplan beherrschten und auch einen Großteil unserer Lernkapazität in Anspruch nahmen, war ein reduziertes Angebot in den gemeinschaftskundlichen und naturwissenschaftlichen Fächern. Die von unseren Lehrern prognostizierte rosarote Zukunft wegen unserer außergewöhnlichen Fremdsprachenkenntnisse, unseres „grenzenlosen" Horizontes, dem Fehlen der nationalen Scheuklappen und dem daraus resultierenden Vorteil und Vorsprung gegenüber den Daheimgebliebenen konnte sich nur unter ganz bestimmten Bedingungen bei der späteren Berufsausbildung einstellen. Was meines Wissens für viele von unseren hoffnungsvollen Arzt- und Ingenieurkandidaten nach bestandenem Eüropa-Abitur zum abrupten Ende des Höhenfluges im harten Universitätsstudium in den Heimatländern führte, waren nicht zuletzt größere Defizite in der naturwissenschaftlichen Vorbildung. So scheiterte unser Klassenprimus, für den es sehr früh feststand, daß er Chirurg werden wollte, am Physikum. Ich selbst brach das Mathe/Physik-Studium ab und unterrichte jetzt Französisch, Geschichte und Deutsch. Einen holländischen Mitabiturienten traf ich allerdings als Manager auf relativ hoher Ebene einer bekannten Schweizer Firma in Südamerika wieder ...

Und noch etwas passierte uns nach dem bestandenen Abitur an der Europa-Schule (was wohl aber allgemeiner für alle Absolventen von Auslandsschulen gilt): Paradoxerweise waren wir den in der Heimat aufgewachsenen Gleichaltrigen in Bezug auf Kontakt-, Diskutier- und Experimentierfreudigkeit unterlegen. Sie waren politisch interessierter, kritischer der älteren Generation gegenüber, alles in allem also erwachsener, extrovertierter als wir, die wir unsere Jugend im Ausland in der heilen Welt einer Europa-Schule verbracht hatten. Langfristig gesehen kann es sein, daß mein Urteil über uns zu hart ist, aber vor dem Hintergrund der 68er Ereignisse hatte ich häufiger diesen Eindruck auch einer gewissen gemeinschaftskundlichen und politischen Naivität und Unmündigkeit. Jedenfalls entdeckte ich bei meinen französischen und deutschen Mitabiturienten, zu denen ich noch Kontakt hatte, ein großes Nachholbedürfnis an politischer Bildung.

Umzug?
confern Umzugs-Partner
AUGUST MÜLKER KG
Burgholzstraße 149 ☎ 02 31 / 81 81 03

Verlust des Heimatgefühls oder Horizonterweiterung?

„Gegenseitiges Verständnis" und „kultureller Austausch" waren und sind die obersten Lernziele der Europäischen Schulen, was sie natürlich mit allen Schulen im Ausland gemein haben. Aus der Erinnerung scheint es mir aber so gewesen zu sein, daß sie für uns speziell eben doch etwas akzentuierter und mit einem höheren Stellenwert versehen waren, sollten wir doch nicht nur sprachlich, sondern von der Gesamterziehung her Prototypen des neuen „Europäers" werden. Negativ hängengeblieben aus der Schulzeit sind mir die stets wiederkehrenden Besinnungsaufsätze (heute: Erörterungen) mit den Fragen nach dem Heimatland, nach dem Zuhause, wohin man eigentlich gehöre usw. Schlagwörter wie „Europa der Vaterländer" oder „Europa als (neues, größeres, eigentliches, noch zu bildendes) Va-

terland" waren für uns keine Nebensächlichkeiten im abstrakten oder utopischen Bereich, sondern persönliche Appelle, sich – und dazu noch in der Pubertät – mit irgendetwas zu identifizieren, sich für etwas einzusetzen.

Wie sah das außerhalb der erwähnten Schulaufsätze oder der Preisausschreiben im praktischen Leben von uns Jugendlichen aus?

Bei innerschulischen Wettkämpfen im Sportunterricht oder auf dem Schulhof wurden bevorzugt nationale Mannschaften aufgestellt, so daß wir als Deutsche gegen die Franzosen oder gegen die Italiener spielten. Nationaler Ehrgeiz offenbarte sich auch später in den Sprachabteilungen bei dem Ringen um die besten Notendurchschnitte bei den sogenannten Kompositionen (= Klausuren) und den Zeugnissen. Ein wenig geschürt wurde diese uneuropäische Rivalität, wenn ich mich recht entsinne, von unseren Lehrern, wahrscheinlich aber nicht aus altem Nationalismus, sondern als zusätzliche Motivation zu unserem eigenen schulischen Besten.

Fast überflüssig scheint mir die Bemerkung, daß wir jungen Europäer im Stadium des Heranwachsens bei der Wahl der Freundin bzw. des Freundes auf alles andere geachtet haben als ausgerechnet auf die Nationalität der/des Erwählten. Aus einigen Jugendfreundschaften wurden sogar echte europäische Ehen – ein bisher selten angesprochener Erfolg europäischer Schulen!

Was bewirkte diese „europäische" Erziehung, oder besser natürlich: diese Erziehung zum Europäer? Je nachdem wie es mit der eigenen Zivilcourage aussah, versuchten wir, zum Studium, zum Wehrdienst oder zur Arbeit in die jeweilige nationale Heimat zurückgekehrt, den üblichen Vorurteilen gegenüber „den Franzosen", „den Italienern" mehr oder weniger dezidiert entgegenzutreten. Man handelte sich je nach Publikum und Situation (Ganz ruhig muß man sich als „Missionar" selbstverständlich bei Fußballweltmeisterschaften oder Olympiaden verhalten!) nicht nur Verständnis, sondern selbst bei Gleichaltrigen hin und wieder auch Beleidigungen ein.

Auf der anderen Seite habe ich eine entkrampftere Haltung als Deutscher nicht nur im europäischen Ausland gewonnen, was für meine Generation (Nachkriegsjahrgang 1948) vielleicht sogar ein größeres Problem als für die noch Älteren darstellte. Sich als nicht unmittelbar Beteiligter zur deutschen Vergangenheit zu bekennen – im Sinne Weizsäckers –, aber trotzdem auf eine gleichberechtigte Partnerschaft mit den Vertretern anderer europäischer Nationen als Selbstverständlichkeit zu bestehen, gehört zu meiner Grundeinstellung, die ich meiner Schule verdanke.

Die Horizonterweiterung und das Verständnis für andere Völker mit all ihren Eigenarten, für die man von Ablehnung über Verständnis bis zu Sympathie alles empfinden kann, will nicht heißen, daß man sein Gefühl für Zugehörigkeit und Heimat verliert; ich glaube, es erhält sogar einen neuen Wert in dem Sinn, daß man (selbst)kritischer, eben rationaler „deutsch" ist.

Zusammengefaßt: Ich denke trotz einiger meiner kritisch geäußerten Bemerkungen gern an meine Zeit als Europaschüler zurück. Sie hat mich in der Weise geprägt, daß ich – was ja nicht immer selbstverständlich ist – in die Fußstapfen meines Vaters (drei Aufenthalte an Schulen im Ausland) getreten bin. Unsere während meiner ersten Vermittlung in Kolumbien geborenen Kinder – so möchte ich diesen Beitrag auch konsequenterweise mit einer ganz persönlichen Schlußnotiz versehen – gehen bei meiner kommenden Vermittlung ihrem ersten Auslandsschulaufenthalt entgegen: Je nachdem welchen Beruf mein Ältester ergreifen wird, könnte sich diese ganze Geschichte für die jüngere Generation wiederholen.

Stephan Schneider

Für Gerd Hütlein

Thema: „Geglückte" Eingliederung des Auslandslehrers ins Gastland

Ein Oberlehrer in Yaoundé
fand einen unglaublichen Dreh.
Er verscherbelte Benze
meist älterer Lenze –
und finanzierte so seine Miss Zee.

Thema: „Geglückte" Wiedereingliederung ins Inland

Ein Lehrer ging freudig ins Ausland
mit seinem gesamten Hausstand.
Nun kam er zurück
nach Grevenbrück(!).
Er betrachtet jetzt oft seine Hauswand.

Nikolaus v. Kercher

100 Jahre Deutsche Schule Johannesburg

"I want to enrol my son at the German School", meldet sich eine Frau am Telefon der Verwaltung. "Does he speak German?" fragt die Verwaltungsangestellte zurück. "No." – "Then it's impossible. We only enrol German-speaking children." – "But if my child were a non-white?" – "Well, then it would be possible to enrol for the preparation courses in Standard 2." Verärgert fragt die weiße Mutter zurück: "And why don't you do the same for the whites?"

Ein Schulzweig für Nicht-Weiße

Nun, in der Tat, ist es derzeit für Weiße, die Deutsch nicht als Muttersprache beherrschen, schwerer als für Nicht-Weiße, an der Deutschen Schule in Johannesburg angenommen zu werden. Daß dies so ist, hat natürlich etwas mit der durch die Bundesrepublik verfolgten Politik zu tun. Mit der Einrichtung des sog. „F-Zweiges" an der DSJ wollte man ja bewußt die in Südafrika durch die Apartheidspolitik diskrimierten Farbigen und Schwarzen fördern, nicht etwa den ohnehin privilegierten Weißen eine neue Bildungschance eröffnen.

Deutschsprachige Kinder werden weiterhin ohne Probleme an der DSJ aufgenommen. Außerdem werden aus den letzten Grundschulklassen farbiger und schwarzer Schulen ausgewählte Kinder in einem Vorbereitungsjahr nachmittags an der DSJ auf die Aufnahme in die erste Klasse der Sekundarstufe vorbereitet. Dort erhalten sie Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, die allgemeine Unterrichtssprache ist Englisch. Eine Begegnung mit den Schülern des deutschsprachigen Zweigs findet zunächst in den Pausen, Sport, Musik und Arbeitsgemeinschaften statt, soll dann in den folgenden Jahrgangsstufen in gemischten Unterrichtsgruppen organisiert werden. Derzeit besuchen knapp 50 Kinder diesen sogenannten „F-Zweig" im fünften und sechsten Schülerjahrgang, zwischen 15 und 20 Prozent aller DSJ-Schüler werden es nach abgeschlossenem Aufbau sein.

Im Jubiläumsjahr auf dem Weg zur Begegnungsschule

Mit der Einführung der ersten nichtweißen Klassen an der DSJ 1989 begann sich die Schule endgültig von der „Sprachgruppen-" zu einer „Begegnungsschule" zu verändern. Dieser Wechsel wurde nach den Soweto-unruhen 1976 vorbereitet, als ungerechte Vorwürfe laut wurden, daß die Deutschen Schulen in Südafrika „ein Hort der Apartheid" seien.

Bereits 1980 richtete man Sprachenkurse für Nicht-Weiße an der Schule ein und tat sich mit der Öffnung der Schule leichter als andernorts in Südafrika. Zwar war das Konzept der Sprachkurse zu wenig effektiv, doch besuchen immerhin einige der ehemaligen Sprachkursschüler noch heute die Abschlußklassen der DSJ. Seit 1988 versucht man nun eine intensivere Integration der andersfarbigen Schüler mit dem neuen Konzept zu erreichen und kann sich im Jubiläumsjahr des 100jährigen Bestehens deutlich auf dem Weg zu einer Begegnungsschule präsentieren.

Zwischen Deutschland und Südafrika

Prinzipiell hatte die Schulordnung nie eine rassisch begründete Aufnahmebeschränkung gekannt, ja hatten vereinzelt schon vor der „Öffnung" Nicht-Weiße die Schule besucht. Doch war sie eben vom Anfang als eine Schule für Deutschsprachige im Witwatersrand gedacht, hatte man aufgrund besonderer Genehmigungen von der südafrikanischen Regierung in deutscher Muttersprache unterrichtet und gleichzeitig den südafrikanischen Schulabschluß zu erreichen gesucht.

Die gerade als Festschrift veröffentlichte Schulgeschichte der DSJ zeigt deutlich, wie es sich auswirkte, daß diese beiden Ziele in einem Land verwirklicht werden mußten, das wie kaum ein anderes in diesen hundert Jahren Einwanderungsland geworden und geblieben war. Die Deutschen in Johannesburg versuchten mit ihrer Schule (neben anderen Formen der Gemeinschafts- und Kulturpflege) ihre Sprache und Kultur in einem Umfeld zu bewahren, das ökonomisch, sozial und politisch bis heute noch nicht

festgefügt ist und keine einheitliche, alle Bevölkerungsgruppen erfassende Kultur- und Bildungspolitik betrieb.

Gleichzeitig spiegelt die Schulgeschichte die Rolle der Deutschen in diesem für sie und durch sie unseligen Jahrhundert wider. Zweimal war man in Kriegszeiten eine Schule der Deutschen im Feindesland. Zum dritten Mal, nach Unterstützungen im Kaiser- und Dritten Reich, bekommt die Schule nun Förderung aus der deutschen Heimat – Ausdruck der Verbundenheit und der kultur- und wirtschaftspolitischen Interessen Deutschlands hier an dem südlichen Zipfel Afrikas, der so reich ist an Bodenschätzen und landwirtschaftlich nutzbarer Fläche.

Eine Schule, so alt wie die Stadt

Die Initiative zur Schulgründung war ausgegangen von Pastor Hermann Kuschke, der eigentlich zur Missionierung der Schwarzen und Farbigen entsandt worden war. Ihm wurde jedoch die Bildung der Deutsch sprechenden Kinder zum Anliegen, die in der Baracken- und Zeltstadt der Goldpioniere zu verrohen drohten. Er konnte nur vier Jahre nach der Gründung der Stadt Johannesburg mit dem ersten Unterricht beginnen.

Die positive Haltung, die der Kaiser den Buren gegenüber in ihrem Kampf gegen England an den Tag gelegt hatte, hier in Johannesburg wurde sie ihm gedankt. Der südafrikanische Präsident Paulus Krüger schenkte der deutschen Gemeinde ein Grundstück im Stadtteil Hillbrow, auf dem sie ihre lutherische Kirche und 1897 ein Schulgebäude errichten konnte.

Die Deutsche Schule – 1910 bis 1945

Die Schule erlebte in den folgenden Jahren mit der Unterstützung deutschsprachiger Juden einen großen Aufschwung und erreichte mit über 300 Schülern eine beachtenswerte Größe. Doch wurde die Entwicklung jäh unterbrochen, als man im Ersten Weltkrieg in Konflikt mit dem von den Engländern regierten Staat geriet. Nach antideutschen Ausschreitungen verbrannten am 20. August 1915 Schüler der deutschen Schule auf dem Schulhof eine englische Fahne und gaben damit den Behörden den Anlaß, die Schließung der Schule anzuordnen.

Der Neuanfang als Privatschule nach 1920 war mühsam. Die Schule überschritt erst in den 30er Jahren wieder die Marke von 100 Schülern, führte in dieser Zeit nicht zum südafrikanischen Schulabschluß, dem Matrik, und geriet unter nationalsozialistischen Einfluß. Man verlor die vorher so fruchtbare Unterstützung der Juden.

Die beiden vom Dritten Reich entsandten Lehrkräfte versuchten nach Kriegsausbruch zu fliehen, wurden jedoch an der Grenze gefaßt und wie viele andere Männer in der Kriegszeit interniert. Es war das Verdienst der Frauen, daß die Schule dennoch einigermaßen unbeschadet weitergeführt wurde und sogar erneut Schüler zum Matrik führen konnte.

Auf dem Weg zur deutschen Auslandsschule

Als in den 50er Jahren immer neue Einwanderungswellen zu dem sich explosiv entwickelnden Witwatersrand kamen, wurde das Hillbrower Schulgelände von den ringsum emporschießenden Hochhäusern eingeschlossen und das Schulgelände bei den steigenden Schülerzahlen schnell zu klein. Eine Schule für Deutschsprachige war nun nicht nur für die permanent hier Lebenden nötig, sondern vor allem für die immer größer werdende Zahl vorübergehend hier Weilender, die nach einer Schule verlangten, die einen nahtlosen Übergang an bundesdeutsche Schulen nach der Rückkehr in die Heimat ermöglichte. Die Schule wurde so eher zu einer Mischform von „Experten-" und „Sprachgruppenschule" als zu der reinen „Sprachgruppenschule", wie man sie in der Bundesrepublik deklarierte. Man war aber räumlich zu beengt und finanziell, organisatorisch sowie personell den gestiegenen Anforderungen nicht gewachsen.

So begann die Bundesrepublik auf Bitten um Unterstützung bereits 1953 der Schule personell und finanziell zu helfen; deutsche Firmen sammelten für die Um- und Neubauten in Hillbrow. Dann jedoch erwarb man Ende der 50er Jahre in Parktown, am Rand der City gelegen, ein ausreichend großes Schulgrundstück und errichtete hier die neue Schule mit bundesrepublikanischer Regierungsunterstützung.

Im politischen Spannungsfeld

Als man 1969 die neue Schule eröffnete, waren die Schülerzahlen bereits über das

geplante Maß von etwa 800 hinausgestiegen. Man mußte die Aufnahme beschränken, baute an und aus und erreichte Anfang der 80er Jahre die bisherige Höchstmarke von über 1400 Schülern. Die Schule hatte einen sehr guten Ruf bekommen und war dank der umfangreichen bundesrepublikanischen Förderung in ihren Schulgebühren erschwinglich geblieben.

Die Deutsche Schule war so zwar einerseits finanziell abhängig von der Bundesrepublik geworden, wollte andererseits jedoch innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems zu einem anerkannten Abschluß führen. Deshalb unterstand man der Transvaaler Schulbehörde, bekam aber als Privatschule zugestanden, in deutscher Muttersprache zu unterrichten, und blieb von problematischen Verpflichtungen befreit – entgegen den immer wieder in der Bundesrepublik verbreiteten Gerüchten: Man betrieb nie ein Fach „Moral Preparedness" und kannte nie ein „Kadettentraining" an der DSJ. Um sich im Niveau von den Regierungsschulen zu unterscheiden, unterwarf man die Schüler den anspruchsvolleren Abschlußprüfungen des eigens von den Universitäten geschaffenen „Joint Matriculation Board". Seit 1983 führte man einen 13. Jahrgang zum Abitur.

Doch befand sich die DSJ in einem problemgeladenen politischen Spannungsfeld. Sie war mit der Aufnahmeforderung, Deutsch als Muttersprache zu beherrschen, zwar grundsätzlich allen Rassen zugänglich, blieb jedoch de facto eine Schule der deutschsprachigen Weißen. Angesichts der in der Weltöffentlichkeit mehr und mehr als unerträglich angesehenen Apartheidspolitik mußte eine bundesrepublikanische Auslandsschule anders organisiert sein.

Mit der seit Anfang der 80er Jahre verfolgten „Öffnungspolitik" begibt sich die Deutsche Schule zu Johannesburg auf den Weg zu einer echten Schule der Begegnung. Solange aber in Südafrika nicht die volle Gleichberechtigung der Nicht-Weißen auf allen Gebieten verwirklicht ist, erscheint die eingangs angesprochene Bevorzugung der Farbigen und Schwarzen für den neu geschaffenen „F-Zweig" als sinnvoll und ein notwendiger Beitrag nichtrassistischer Bildungspolitik.

Gerd Rosen

Der Fesch-Fesch nimmt zu

Eine Dienstreise in Mali

Legenden ranken sich um die Piste Bamako–Nioro du Sahel. Als schwierigstes Teilstück der Rallye Paris–Dakar gilt die Strecke Nioro–Kayes. Sie ist harmlos im Vergleich zur Piste Bamako–Nioro. In der Regenzeit ist sie nicht befahrbar. Jetzt, im Februar, ist es schon heiß. Als Fachberater für Deutsch besuche ich Deutschlehrer in Nioro du Sahel, der Generalinspektor für Deutsch will mich nicht begleiten. Er sagt, sein letzter Besuch liege erst drei Jahre zurück.

Meine Gehilfen (Boy und Wächter) schleppen am Morgen die Ausrüstung zum Fahrzeug. Es ist fast alles dabei, was man zu einer Saharadurchquerung braucht: Sandbleche, Schaufel, Reservekanister, Luftpumpe, Schläuche, Ersatzteile, Wasserkanister, Liegen, Moskitonetze usw. Auch einen Beifahrer habe ich angeheuert – er kostet mich nur 20 Mark am Tag. Hinter Kolokani bin ich schon froh über ihn. Ein Reifen hat Luft verloren und muß mit der Handpumpe aufgepumpt werden. Die Piste ist hier recht gut: Waschbrett. Bei 70-90 km/h liegt der Wagen ruhig.

In Didiéni verpassen wir die Abzweigung und geraten zu weit nach Norden. Wir lassen uns auf eine Abkürzung ein, die uns von Einheimischen empfohlen wird. Mein Beifahrer spricht Bambara. Ich könnte hier nicht einmal nach dem Weg fragen. Die Piste führt durch Baumsavanne. Oft gibt es mehrere Spuren, von LKWs nach der Regenzeit nach Gutdünken gelegt, manchmal sehr tief eingegraben, manchmal sich im Sand verlierend. Wenn die Spurrinnen tief sind, kann ich nicht darin fahren, da der Wagen sonst aufsitzen würde. Dies zu vermeiden verlangt ständige Konzentration.



Oft müssen wir anhalten, da die Spur vor einem Loch endet. Dann überholt uns der Staub, den wir selbst aufgewirbelt haben und legt sich in einer grauen Schicht über alles im Wagen.

Als es dunkel wird, suchen wir einen Baum, an dem wir die Moskitonetze festmachen. Mamadou kocht eine Suppe. In der Dämmerung heulen, wie auf Kommando, die Schakale. Für Mamadou ist das neu: Er glaubt zunächst, es seien Kinder.

Die Grenze des einzigen Wildreservats von Mali ist nur 30 km entfernt von unserem Lagerplatz. Hoffentlich respektieren die Löwen die Grenze. Oder wenigstens unsere Moskitonetze. Jedenfalls legt sich jeder von uns ein Montiereisen unter die Liege. Gegen Morgen hören wir in der Nähe ein feines Glöckchen. Als es heller wird, erkennen wir einen grasenden Esel. Nach dem Frühstück geht es wieder auf die Piste, wo jetzt der Fesch-Fesch zunimmt: tiefer Staub, in dem man jederzeit festsitzen kann. Hier sucht sich jeder seinen eigenen Weg. Wir sind jetzt nördlich der Grenze für den Regenfeldbau; es gibt hier nur noch schütteres Gras. Dann wird der Boden steinig; wir müssen Schritt fahren. Die Ortschaften vor Nioro haben schon den Charakter von Oasen.

Am Nachmittag des zweiten Tages erreichen wir Nioro du Sahel. Die Häuser sind hier fast alle aus Lehm, die Straßen unbefestigt. Es gibt hier weder Hotel noch Restaurant.

Ich fahre zur Schule, wo gerade die Lehrerkonferenz tagt. Der Schulleiter beordert die Deutschlehrer heraus, und wir machen den Plan für die kommenden Tage: Unterrichtsbesuch bei allen; Methodik-Sitzung; Materialverteilung; Filmvorführung; Konversation beim Tee. Es gibt in Nioro eine Unterkunft für reisende Beamte, wohin uns der Schulleiter bringt. Sie ist bescheiden: das Bett ist das einzige Möbel im Zimmer, darin liegt ein Strohsack, darauf ein müder Hund, den ich zuerst verscheuchen muß, um mein mitgebrachtes Laken aufziehen zu können. Es gibt keinen elektrischen Strom, aber im Hof ist immerhin ein Wasserhahn. Am Abend schickt der Schulleiter zwei junge Leute mit dem Essen zu uns. Das bekommt er erstattet. Der Hund wird unerwartet lebendig, als er unsere Reste erhält.

Die Schule erhält nicht jedes Jahr Besuch aus der Hauptstadt. Auch hatten die vier Deutschlehrer wegen der beschwerlichen Anfahrt nicht an unserem Deutschlehrer-Seminar in Bamako teilgenommen.

Ich habe eine Video-Kassette dabei. Der Direktor eines Entwicklungsprojekts hat tatsächlich eine Anlage (das malische Fernsehen reicht nicht bis Nioro), eine Kollegin stellt den Kontakt her, und am letzten Abend können wir Herzogs ‚Fitzcarraldo' ansehen.

Ich habe wieder das Gefühl, daß die Lehrer froh sind über den Besuch: über das Material, über die Tips für den Einsatz der neuen Lehrbücher, den Film, die Briefkontakte, die ich vermitteln kann, überhaupt darüber, daß man sie nicht völlig vergißt in ihrer Abgeschiedenheit. Ich versuche einen Deal mit ihnen: Wenn sie am nächsten Seminar teilnehmen, werde ich sie im nächsten Schuljahr wieder besuchen.

Vor der Abreise noch eine Nötigung, wie man ihr häufig ausgesetzt ist, wenn man über freie Transportkapazität verfügt: Der Schulleiter bittet mich, seine Tochter mitzunehmen nach Bamako. Keine Sorge, sie sei schon 3 und würde nicht mehr gestillt. Außerdem führe auch das Kindermädchen mit. Das Kind würde immer nach seiner Mutter fragen, die sei in Bamako mit dem kleinsten, das Asthma habe, und mit den beiden größeren. Ich mag die Verantwortung für diese Reise nicht übernehmen, würde auch gern der Mutter, die bei Verwandten wohnt, das vierte Kind vom Hals halten. Ich winde mich, aber er will nichts hören.

Am anderen Morgen ist Abfahrt um 7 Uhr. Ich habe einen finsteren Plan: um 6.30 h schon zu fahren und ihm einen Brief zu hinterlassen. Im Schein der Taschenlampe schreibe ich schnell den Brief. Kurz nach 6 Uhr bin ich fertig. Wir wollen schnell das Gepäck einladen, da steht er schon am Wa-



gen mit den beiden Mädchen, eine Stunde früher als abgemacht. Ihm hat wohl etwas geschwant. Das Kind ist nun allerdings so niedlich, daß ich keine Wut verspüre, nicht einmal, als ihr nach einer Viertelstunde Fahrt auf der Piste schlecht wird und sie den Sitz verunreinigt, und später noch mehrmals.

Die Piste ist zunächst scheinbar gut. Das Schlimmste sind aber diese Waschbrettpisten mit einzelnen Löchern. Das Wellblech zwingt zum schnellen Fahren. Einmal fliegen wir an die Decke, als wir in ein Schlagloch krachen, ein anderes Mal schreit das Kind, das den Kopf gegen den des Dienstmädchens geschlagen hat. Und dann ist es so weit: Als wir uns im Fesch-Fesch festfahren, sehe ich, das der Rahmen des Wagens einen Riß hat. Nach einer Stunde Schaufeln sind wir frei. Aber der Riß vergrößert sich beim Weiterfahren, und nach 10 km ist der Rahmen ganz durchgebrochen. Die Blattfedern vorne drücken jetzt auf die Stoßstange, aber wir können langsam weiterfahren und erreichen nach 12 Stunden Bamako.

Jetzt noch die Extratour, die Mädchen abzuliefern. Die Freude der Mutter hält sich in Grenzen. Sie ist hochschwanger.

Am nächsten Tag muß das Auto wieder gerichtet werden: der Rahmen wird geschweißt, der Luftfilter wird ersetzt. Auch der Treibstoffilter ist fällig: in Nioro haben wir aus dem Faß getankt . . .

Heinrich Schiffer

ASIEN

Es genügt nicht, einen Fisch zu essen, man muß ihn auch fangen können

Lehren und Leben an einer Fremdsprachenhochschule in Peking

(2. Teil)

Josef Freund hat von 1986 bis 1990 als DAAD-Lektor an einer Universität in China gearbeitet. In Heft 1/91 wurde der erste Teil seines Berichtes darüber veröffentlicht. Dieser zweite Teil schließt an die Ausführungen Freunds über die Autoritätsgläubigkeit der chinesischen Studenten an, die erst langsam im Fremdsprachenunterricht aus ihrer Passivität und rezeptiven Lernmethode in ein aktives, kreatives Studium geführt werden können . . .

Diskussionen entstehen im Unterricht jedoch nur ganz selten, denn die Furcht, etwas Falsches zu sagen, sitzt tief. Politische Gründe mögen hier eine gewisse Rolle spielen. Wesentlich hinzu kommt noch, daß es nicht üblich ist, ein Streitgespräch in einem Seminar zu führen. Eine Erklärung hierfür liegt sicherlich in dem chinesischen Bestreben, äußere Harmonie zu wahren. Die Suche nach Erkenntnis durch Rede und Gegenrede ist nicht üblich.

Alle chinesischen Studenten sind ge-

wohnt, daß ihnen die notwendigen Fakten vorgetragen werden und diese dann auswendig gelernt werden. Daher erweisen sich viele Studenten ohne besondere Anleitung zunächst als unfähig, z.B. aus Quellen in einem Geschichtsbuch zu selbständig erarbeiteten Erkenntnissen oder Zusammenhängen zu kommen.

Es gehört zur Rolle des Lehrers, daß er es ist, der die Erkenntnis vermittelt, und eine Aufforderung zur selbständigen Wissenserwerbung wäre wohl ein Bruch mit der konfuzianischen Tradition, in der die abhängige Beziehung Lehrer-Schüler zu den fünf Grundbeziehungen gehört.

Die Tatsache, daß es unüblich ist, selbständiges Denken in Zusammenhängen zu fördern, wurde auch schon in „China Daily" kritisiert. Dort wurde dieses Phänomen wie folgt zusammengefaßt: Es genüge nicht, einen Fisch zu essen, man müsse ihn auch fangen können.

Als Europäer muß man sich immer wieder den gewaltigen, kulturell begründeten Unterschied der Lern- und Lehrweisen vor Augen führen. Das wurde uns auch in den Vorbereitungsseminaren gesagt, und das kann man in vielen Werken lesen. Es ist aber ein Unterschied, ob ich etwas theoretisch durchdringe oder praktisch erfahre.

57 Oberprimaner in einer Klasse

Ein Schlüsselerlebnis in diesem Bereich hatte ich im Verlauf einer Lehrerfortbildung. Nachdem wir uns ausgiebig mit den Konzepten von Sachanalyse, didaktischer Analyse und methodischer Analyse beschäftigt hatten, kamen wir zu Unterrichtsentwürfen und damit auch zu Unterrichtsformen. Dabei erwähnte ich beiläufig, daß es für mich sehr interessant wäre, einmal formlos in einer chinesischen Oberschule zu hospitieren. Einer der Kollegen setzte sich mit seiner ehemaligen Schule in Verbindung, und es klappte. Die zu besuchende Stadt war auch nur 500 km entfernt, zehn Stunden mit dem Schlafwagen, direkter Zug, also alles kein Problem. Dort wurden wir zunächst vom Stab der Schulleitung empfangen, tauschten Höflichkeiten aus und konnten dann zur Sache kommen. Einen regulären Stundenbeginn gab es diesmal für diese Klasse nicht. Die Schüler warteten eben ruhig, bis die Schulleitung und die Gäste kamen. Bei unserer Ankunft standen die Abschlußkläßler händeklatschend in ihren Bänken auf. Ich hatte zunächst gar keinen Überblick; denn 57 händeklatschende „Oberprimaner" verwirrten mich. Richtig, 57 „Oberprimaner", und das war keine Klassenzusammenlegung! Theoretische Konzepte von Gruppenarbeit, schülerzentriertem Unterricht u.a. wurden beim Geräusch der klatschenden Hände doch sehr stark relativiert. Die Disziplin war während der Stunde mustergültig.

Der Unterricht selbst wurde von der Lehrerin mit 7 Schülern bestritten; der Rest der Klasse hatte während meines Besuches nur eine Statistenrolle. Beteiligung erfolgte nur auf Aufruf. Der aufgerufene Schüler quälte sich in seiner Bank empor, sprudelte oder radebrechte fast emotionslos seine Antwort hervor und setzte sich wieder auf Geheiß der Lehrerin. Wie die Lehrbücher der Schüler neben mir zeigten, war der Text vorher schon intensiv behandelt worden. Es handelte sich um einen einfachen erzählenden Text, der im sechsten Jahr Englischlernens durchgenommen wurde. Überrascht war ich etwas von den Fragen der Lehrerin. Es handelte sich ausschließlich um einfache Ja- oder Nein- bzw. einen einzigen Antwortsatz erfordernde Fragen. In der anschließenden Besprechung bestätigte mir die Lehrerin, daß der Text jetzt abschließend behandelt worden sei. Dieser Unterrichtsbesuch machte mir klar, von welchem fremdsprachlich-methodischen Hintergrund die jetzigen Studenten kommen und wie anders auf sie der Unterricht westlicher Ausländer wirken muß.

Von der Verwandtschaft . . .

Der Besuch bei diesem Kollegen war noch in einer anderen Hinsicht sehr aufschlußreich. Gegen Ende unseres Besuches nahm mich der Vater des Kollegen mal beiseite und fragte, wie mir das Essen „ehrlich" geschmeckt hätte. Ich war voll des aufrichtigen Lobes. Erleichtert sagte der Vater mir dann, daß sie es dann wohl richtig gemacht hätten; denn alle Nachbarn hätten ihnen geraten, sich für einen Tag einen Koch zu mieten.

Außerdem gestand er mir mit verschmitztem Lächeln, daß seine „Einheit" vor zwei Wochen wegen des Besuches eines Ausländers sein Haus gründlich renoviert hätte. Scherzhaft bot ich ihm daraufhin an, er solle mir doch wieder Bescheid sagen, wenn er das nächste Mal an seinem Haus wieder

etwas gemacht haben wolle. In meinen Augen zeigt dieses Beispiel, wie weit das Verhältnis zwischen Ausländern und Chinesen von Normalität, wie wir sie verstehen, entfernt ist.

Eine Nebenbemerkung noch zu der Schülerzahl in der Klasse. Mir wurde von der dortigen Schulleitung gesagt, daß die Höchstzahl Schüler in einer Klasse laut Richtlinie 50 sei. Auf diese Zahl hin ist auch die Eingangsprüfung angelegt. Da aber nicht alle Kinder der Lehrer dieser Schule und der Verwandten dieser Lehrer die Prüfung auch schafften, müsse man sie so mitaufnehmen, denn es sei doch – bestätigungsheischend blickte er mich an –, unbillig, diesen Kindern den Zutritt zu dieser Schule zu verwehren, noch dazu wo die Alternative nur eine Arbeitsstelle sei. Man sieht an diesem Beispiel, daß man auch in China für seine Verwandten besonders sorgt.

Fürsorglichkeiten

Im weiteren Sinn erstreckt sich diese Fürsorge auf alle Mitglieder einer Einheit, und damit komme ich wieder zur Hochschule zurück. Haben die Studenten erst einmal die Hochschulzugangsprüfung geschafft, dann haben auch die Lehrer die Pflicht, die Studenten so gut auszubilden, daß sie die Abschlußprüfung schaffen. Es zeichnet den guten Lehrer und die gute Abteilung geradezu aus, wenn alle Studenten, die Hochschule nach 4 Jahren mit einem Zeugnis verlassen können. In ganz wenigen Fällen kommt es schon mal vor, daß ein Student ein Jahr wiederholen muß. Als ich zum ersten Mal eine Semesterabschlußprüfung abnahm, bestand ein Student die Prüfung nicht. Nach den Semesterferien wurde ich gefragt, ob ich an der Wiederholungsprüfung teilnehmen möchte. Gleichzeitig wurde mir aber auch gesagt, daß man durchaus Verständnis hätte, wenn ich verhindert wäre. Ich konnte den Kollegen versichern, daß ich leider zum Zeitpunkt der Prüfung einen unaufschiebbaren Termin hätte. Wie erwartet, bestand der Student, denn, so wurde mir gesagt, er hatte in den Ferien auch wirklich fleißig gearbeitet. Bei den nächsten Prüfungen hatte ich meine Lektion gelernt und erfüllte die Fürsorgepflicht.

Die Sorge der Lehrer für ihre Studenten erstreckt sich natürlich nicht nur auf die Prüfungen. Auch für die täglichen Nöte und Probleme erwartet man Rat und Tat der Lehrer, die im Regelfall über die einzelnen Studenten auch gut Bescheid wissen. Außerdem hat jede Abteilung noch einen Parteisekretär, der sich um die sozialen Belange kümmert.

Probleme allgemeinerer Art werden von der Einheit gelöst, z.B. werden die Bahnfahrkarten für die Heimfahrten in den Semesterferien in der Regel von der Einheit besorgt. Zu mühselig wäre für die Studenten auch das Anstehen nach Fahrkarten, das einen ganzen Tag in Anspruch nehmen kann.

Diese Fürsorge, von der die Studenten sozusagen von allen Seiten umgeben sind, gibt einerseits ein starkes Gefühl der Geborgenheit, andererseits wirkt es aber auch sehr hemmend auf die Entwicklung von Eigeninitiative. Eigeninitiative ist eigentlich gar nicht richtig nötig. Denn es kommt hinzu, daß das Studium extrem verschult ist. Die Studenten haben keine Möglichkeit, ihren Stundenplan zu gestalten, wenn man von der Wahl der zweiten Fremdsprache oder der Wahl des Sportunterrichts absieht. Der Unterricht in der Fremdsprache nimmt etwa 14-18 Stunden pro Woche in Anspruch. Das ist aber nur die Fachausbildung. Da das Erziehungsziel vielseitig gebildete Menschen zum Inhalt hat, werden pro Woche 4-6 Stunden kommunistische Ideologie und das rechte Verständnis der Gegenwart gelehrt; dazu kommen noch je 2 Stunden Altchinesisch, Sport und klassische Chinesische Geschichte, so daß aus unserer Sicht viel Un-

im Ort
bundesweit
weltweit
Umzüge Peter Ganatz
Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergestellung
Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 26700

nützes, weil Fachfremdes gelehrt wird. Das führt zu einer recht großen Belastung der Studenten; selbst wenn man bedenkt, daß einige Stunden nur abgesessen werden müssen. Fehlen ist verpönt, denn sonst kommt der Parteisekretär und redet ein ernstes Wort.

Beachtliche Studentenleistung

Wieweit kommen chinesische Studenten nach vier Jahren Fremdsprachenstudium? Die ersten 2-3 Jahre sind dem Spracherwerb gewidmet, und es wird ungefähr PNdS-Niveau angestrebt, aber nur von wenigen erreicht. (PNdS – Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse, wird von Ausländern an deutschen Hochschulen verlangt). Im dritten und vierten Jahr treten dann schwergewichtig Dolmetsch- und Übersetzungsübungen sowie Literaturunterricht in den Vordergrund. Wenn man die Voraussetzungen und die widrigen Lebensumstände auf dem Hochschulgelände mit berücksichtigt, dann sind die am Ende erzielten Leistungen bei vielen Studenten nicht unbeachtlich. Die Schlußarbeit von ungefähr 15 Seiten wird auf Deutsch geschrieben, wenn auch mit vieler Lehrerhilfe. Vom fehlerfreien und situationsgerechten Deutsch ist man zwar am Ende noch einiges entfernt, aber das stellt sich oft im Laufe der Zeit am Arbeitsplatz schnell ein, wie ich selbst an einigen Beispielen verfolgt habe.

Die unbequemen Gedanken der Lektoren

Welche Stellung nehmen nun die ausländischen Lektoren an den Hochschulen in China ein? Ambivalent ist wohl hier das richtige Wort. Chinesischerseits will man ja von und mit den Lektoren lernen und von ihnen ein aktuelles Deutschlandbild vermittelt bekommen. Die Lektoren sind daher von Studenten, aber auch von Kollegen gefragte Gesprächspartner, mit denen man offen reden kann. Andererseits gibt es aber auch Stellen an der Hochschule, die vor zu engen Kontakten mit den Ausländern warnen. Denn, so wird bedeutungsschwer gesagt, die Ausländer kommen aus einer anderen Welt, und man setzt geheimnisvoll hinzu, sie sind oft von ihrer Regierung als Spione geschickt. Ihre Absicht sei es, den Kommunismus zu stören.

Hier zeigt sich im kleinen das grundlegende Dilemma der jetzigen chinesischen Führung: Die Öffnung nach Westen kann nicht auf die Felder Technik und Wirtschaft beschränkt bleiben. Unausweichlich ist, daß auch Gedanken einströmen, die der Regierung, milde gesagt, ketzerisch erscheinen und daher auch bekämpft werden müssen. Ausländische Lehrer sind naturgemäß immer Quellen unbequemer Gedanken. Wie dieses Dilemma sich löst, wird die Zukunft lehren.

Dabei darf aber nicht vergessen werden, daß dieses Mißtrauen gegenüber Gedanken aus dem Westen nichts ist, was nur für die gegenwärtige chinesische Regierung typisch ist. Auch andere Dinge, von denen man geneigt ist zu sagen, sie seien Erscheinungen bzw. Folgen des kommunistischen Systems, sollten nicht zu schnell mit dem heutigen System identifiziert werden. Dazu ein Zitat von Herder aus dem Jahre 1787. Dort heißt es über China u.a.: „Wer erstaunt nicht, . . . mit wie Vielem ein Nichts gethan werde! Hier tut ein Kollegium, was nur einer thun muß, damit es rechtgetan sei: hier wird gefragt, wo die Antwort daliegt: man kommet und gehet, man schiebt auf und weichet aus, . . . Das Reich ist eine balsamierte Mumie, mit Hieroglyphen bemalt und mit Seide umwunden; ihr innerer Kreislauf ist wie das Leben der schlafen Winterthiere. Daher die Absonderung, Behorchung und Verhinderung jedes Fremden: daher der Stolz der Nation, die sich nur mit sich selbst vergleicht und das Auswärtige weder kennet noch liebet."

Die Frage einer Studentin in dem Seminar „Chinarezeption in Deutschland": „Herr Freund, wie wußte Herder damals schon, wie es heute in China ist?" . . .

Josef Freund

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **231 – 736325**

Rätselvolles erleben und ergründen

Als deutsche Auslandslehrerin in Teheran 1956 bis 1960

Ingrid Bosert, Mittelschullehrerin für Deutsch und Musik, nimmt 1956 ein Auslandsangebot an die Deutsche Schule Teheran an. Für sie ist in den fünfziger Jahren das Ausland ein exotischer Kontrast zu ihrem Deutschland des Wiederaufbaus. Ingrid Bosert wird zu einer aufmerksamen Beobachterin dieser Exotik, der persischen Gesellschaft und der Enklave der Europäer. Sie berichtet darüber in Briefen an ihre Mutter.

Zweiter Teil

Die Batschi

Teheran, am 6.12.56

...Nun habe ich also meine eigene kleine Wohnung, endlich ist der zweite Stock eines Hauses in Golhak hergerichtet. Auch eine kleine Dienerin, eine Batschi, hat sich für mich schon eingefunden, die mir die groben Arbeiten macht. Es ist ein kleines etwa vierzehnjähriges Mädchen, das auch dem persischen Hausbesitzerehepaar unten im ersten Stock hilft. Köstlich war meine Bekanntschaft mit ihr am ersten Abend. Sie war offenkundig äußerst neugierig, was für ein fremdes Wesen nun da oben eingezogen war, und suchte nun alle möglichen Gründe, um sich mit mir zu unterhalten.

So stand sie denn unten an der Treppe und rief herauf: „Mademoiselle!" Als ich oben an der Treppe erschien und hinuntersah, ergoß sich eine Flut persischer Worte. Ich gab ihr zu verstehen, daß ich keineswegs verstünde, was sie da sagte. Sie sah mich, für einen Augenblick stutzig geworden, mit großen schwarzen Augen halb hilflos, halb belustigt an, und dann rappelte sie persisch weiter. Aus lauter Verzweiflung fing ich darauf an, deutsch zu reden, eine wahrhaft „prächtige" Unterhaltung. Zum Schluß verlegten wir uns dann auf die Zeichensprache. Sie legte beide Hände zusammen, dann den Kopf mit geschlossenen Augen darauf und schnarchte. Darauf knipste sie das Licht ein paarmal an und aus: Sie wollte mir zeigen, wie ich das Licht ausschalten müsse, wenn ich schlafen wollte. Gott sei Dank, ich hatte begriffen, was sie Wichtiges meinte, „Choda hafia, Auf Wiedersehn!"

Nach fünf Minuten aber war die Kleine schon wieder da. Erneutes Palaver! Jetzt wollte sie mir zeigen, wie man mit dem Hausschlüssel die Tür abschließt; dann brachte sie im Tonkrug Trinkwasser, ein wirklich alttestamentarisches Bild, die kleine Orientalin mit dem schön geformten Wasserkrug auf dem Kopf. Und dann wollte sie putzen: die Fenster, die Türen, den Boden, das Geschirr. Da ich sie auf „farda, morgen" vertröstete, ging sie befriedigt davon.

Am nächsten Morgen früh vor sieben Uhr, ich war gerade aufgestanden, war sie schon wieder zur Stelle: Putzen. Es kostete beträchtliche Mühe, ihr klarzumachen, daß ich jetzt erst in die Schule müsse und daß sie erst am Nachmittag putzen dürfe. Pünktlich war sie dann auch zur Stelle, als sie mich mittags kommen hörte. Da die Fenster von den Malerarbeiten besonders verdreckt waren, sollte sie die zuerst in Angriff nehmen. Sie kam auch gleich mit einem nassen Lappen an und schmierte damit auf einer Scheibe herum. Dieses Erstaunen, als ich ihr eine ganze Schüssel voll heißen Prilwassers brachte und ihr zeigte, wie man Fenster putzt. Soviel schönes, kostbares Wasser nur zum Putzen! Und eigentlich hatte sie schon recht. In diesem Land, in dem das Wasser eine solche Kostbarkeit ist, wäre die Versorgung Teherans längst zusammengebrochen, wenn alle mit dem Wasser so verschwenderisch umgehen würden wie die Europäer. Nun, meine kleine Batschi putzte, und ich überließ sie ihrem Schicksal, sie ging sicher sorgsamer mit dem Wasser um...

„Auf der anderen Seite"

...Du schriebst in Deinem letzten Brief, Du seist so erfreut, daß ich so sehr leicht in das gesellschaftliche Leben der Deutschen und anderer Ausländer hier hineinkäme, und ich antwortete Dir darauf, daß das alles doch sehr anders sei, als Du es Dir wahrscheinlich ausmaltest. Du darfst eines hier nicht vergessen. Es kommen zum großen Teil Fach-

arbeiter und Beamte des Auswärtigen Amtes her, die in Deutschland zum Mittelstand mit einem Gehalt von etwa 500-600 DM gehören. Hier nun haben sie das Dreifache und das Vierfache, statt einer Dreizimmerwohnung besitzen sie ein ganzes Haus mit Diener, Koch und Batschi. Sie fahren nur noch mit eigenem Wagen und stehen hoch über dem einfachen Perser.

Andererseits gibt es hier keine andere Art der Abwechslung und Unterhaltung als die gegenseitigen Einladungen. So kommt es, daß viele dieser Menschen einen Dünkel bekommen, daß sie aber leider, während sie sich in Deutschland von einer vielfältigen Unterhaltungsindustrie bedienen ließen, hier keine echte Geselligkeit mehr gestalten können. Was dann bleibt, sind der Alkohol, – es wird hier unheimlich viel getrunken –, das Rauchen, Kartenspielen und der Klatsch, alles untermalt von Schallplattenmusik. Eine andere Art von Menschen sucht hier sein Geltungsbedürfnis zu befriedigen, weil diese in Deutschland nicht so recht aus der grauen Masse heraustreten konnten.

Wie ich Dir ja schon schrieb, waren wir Kollegen der Schule und die Mitglieder des Schulvereinsvorstandes am 25.11. nachmittags bei Dr.H. zum Tee geladen. Er bewohnt auf Staatskosten ein wunderbares Haus in Shemiran, herrlich hoch am Fuß der Berge gelegen, mit schönem Park, Terrasse und Schwimmbecken. Die Bewirtung war vorzüglich: Kaffee, Kuchen, Plätzchen, Nüsse, Pralinen, Rauchwaren, Alkohol in verschiedenster Form, später kalte Platten. Ich saß mit Herrn S. und Frau H. zusammen. Später lernte ich dann noch die Mutter eines Schülers, Frau Sch. mit ihrem Mann kennen, der früher U-Bootkommandant gewesen war und jetzt der Vertreter der VW-Werke hier ist. Es war eine ausgesprochen nette Unterhaltung, die auch ein gewisses Niveau immer wahrte. Aber sonst? – Unser Kulturattaché kann den Alkohol nicht vertragen, er war so betrunken, daß er sich kaum noch auf den Beinen halten konnte und in unangenehmster Weise mit einigen Damen flirtete. Auch an anderen Tischen ging es sehr laut zu mit schrillem Lachen der Damen und anzüglichen Witzen der Herren. Dazu hatte man eine Mozartplatte aufgelegt, aber die Geschwindigkeit falsch eingestellt; die verzerrte Musik paßte allerdings sehr gut zu der ganzen Atmosphäre. Du wirst Dir denken können, daß dieser Abend ein sehr zwiespältiges Gefühl hinterließ.

Kollegen

...Ja, und dann gehören zu meinem Kreis natürlich in erster Linie die Kollegen, und das ist ein erfreuliches Kapitel. Mit den schulischen Hilfskräften sind wir allerdings nur morgens freundschaftlich zusammen, ohne uns bisher näher zu berühren. So gehören zu dem engeren Kreis eben nur S., H., Dr.B. und Fräulein J.

Herr Dr.B. ist der jüngste unter uns, 28 Jahre alt, Germanist und Altphilologe. Er ist ausgesprochen klug, geistig sehr interessiert, ohne doch im geringsten arrogant zu wirken. Er ist überzeugter Katholik und politisch stark interessiert, dabei aber ein großer Idealist, der für die Demokratie und für die westliche Welt schwärmt, ohne die Schattenseiten zu sehen. Er war zur NS-Zeit ein entschiedener Gegner des Dritten Reiches. Wegen seiner weltanschaulichen Haltung gibt es oft heftige Auseinandersetzungen zwischen ihm und Herrn S., der sehr freikirchlich und national eingestellt ist. Im persönlichen Umgang ist Dr.B. aber sehr nett, vergnügt, hilfsbereit, eben ein ausgesprochen guter Kollege: Mit ihm und Herrn S. bin ich nun meist zusammen; wir sprechen schulische Probleme durch, sitzen abends noch bei einer Zigarette und einem Glas Wein zusammen, fahren hinunter nach Teheran, und abends werde ich auch von beiden heimgebracht. Mein guter Eindruck, den ich in Bingen seinerzeit von Herrn S. hatte, hat mich nicht getäuscht. Er weiß, was er will, hat vor keinem Angst, und das ist hier sehr wichtig. Darüber hinaus ist er ein herzlicher Kollege. Und das sind nun noch zwei Dinge, die ich hier als sehr angenehm empfinde: Trotz aller netter Kollegialität sind alle drei Herren äußerst höflich, man ist immer die Dame des Kollegiums, vielleicht gerade, weil man sie nicht herauskehrt. Und nach Schluß der Schulzeit ist die Schule wirklich zuende. Korrekturen und Vorbereitungen sind gering, und man lebt in harmonischem Verhältnis die Nachmittage und Abende miteinander. Der gute Geist dieses ganzen Kreises dann ist Frau S., die für unser leibliches Wohl sorgt. Sie ist drei Jahre älter als ich, und wir verstehen uns sehr gut miteinander. Sie war früher recht aktiv beim BDM tätig und ist musisch sehr interessiert. – Da hast Du nun

den ganzen Kreis, in dem ich jetzt lebe und in den ich mich eigentlich überraschend schnell eingelebt habe. Hoffentlich bleibt alles so harmonisch! Auch Weihnachten sind wir wieder bei S. zusammen. Und da möchte ich Dich noch um eines bitten, so leid Dir das vielleicht auch tun wird: Schick mir bitte kein Weihnachtspaket. Es wird hier augenblicklich entsetzlich gestohlen, daß nichts mehr sicher ist. Kein Päckchen kommt ungeöffnet und unausgeräumt an...

Winter und Enklavenweihnacht

Teheran, am 13.12.56

Inzwischen ist es hier richtig Winter geworden. Die Berge stehen schneeweiß gegen den blauen Himmel, und die Nächte sind bitterkalt. Heute morgen um 8 Uhr hatten wir noch –10° Kälte. Als die Sonne aber hochkam, waren es um 9 Uhr nur noch –2°, und mittags lag ich in eine Decke gehüllt auf der Terrasse. Aber jetzt um 21 Uhr abends ist es selbst im Zimmer schon wieder kalt. Die transportablen Petroleumöfen heizen zwar ganz gut, aber da Türen und Fenster undicht sind, wird es eben doch bei starken Kältegraden nicht recht warm. Ich bin nun doch froh und Dir sehr dankbar, daß Du mir trotz meiner Warnung meine Federbetten geschickt hast. Es ist doch wirklich alles gut und noch plombiert vom deutschen Zoll hier angekommen, ein kleines Weihnachtswunder.

Teheran, den 29.12.56

Am 22. war nun unsere lange geplante Weihnachtsfeier, zum ersten Mal an der Schule. Uns war selbst vorher nicht ganz wohl zumute bei dem Gedanken, daß wir einen so großen Saal gemietet hatten und selbständig feiern wollten statt mit unserem Kulturattaché gemeinsam. Würden überhaupt genug Leute kommen. Aber unsere Sorgen waren ganz umsonst. Der Saal war gestopft voll, die Kinder machten ihre Sache sehr brav und waren mit Eifer bei der Sache, und alle waren des Lobes voll über die kleinen Lieder und Texte, die ich einstudiert hatte. Auch der Botschafter und Gattin waren übrigens da, und angetan; das freut einen irgendwie doch.

Am nächsten Tag fuhr ich dann, als Dank für die gelungene Weihnachtsfeier, mit Herrn Sch., dem Kassenverwalter des Schulvorstands, in die Stadt, um Lampen, einen Schrank und, nun allerdings für mein Geld, Teppiche zu kaufen. Das war ein richtiger Festtag, an dem auch die Kollegen teilnahmen. Da Herr Sch. noch geschäftlich zu tun hatte, gingen wir zuerst ohne ihn zu seinem Teppichhändler. Der zeigte uns – wir alle mußten währenddessen Tee trinken – einige herrliche Stücke; einen Bnchara z.B. 1m zu 2,50m für 2500 Toman, etwa 1250 DM. Als dann Herr Sch. kam, unterhielt der sich lange angeregt mit dem Teppichhändler, und dann hieß es: „Alle Preise, die bisher genannt wurden, sind ungültig." Es fing jetzt ganz wieder von vorn an. Der schöne Bnchara kostete nun 1600 Toman. Ich habe dann ein ganz wunderschönes Stück, einen Panschrang gekauft, einen Fünffarbenteppich für 1200 Toman. Fast ein Gobelin. Mein Weihnachtsgeschenk.

Am 24.12. fuhr ich morgens noch einmal in die Stadt, um die Post von der Botschaft abzuholen. Hier bekamen wir als Weihnachtsgabe jeder noch zwei Flaschen guten Weißweins, Rheinhessen, und zwei Flaschen Bockbier. Am Nachmittag fuhren wir dann zum evangelischen Gottesdienst, den wir durch Lieder und Blockflötenmusik noch

Deutschland 91 – Neue Tendenzen...

- in Deutschland,
- der deutschen Sprache und
- im Fremdsprachenunterricht

3. – 16.8.1991
Internationales Fortbildungsseminar
für ausländische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Veranstalter:
Heimvolkshochschule Goslar
vom Land Niedersachsen
anerkannte Institution der Weiterbildung
Zeppelinstraße 7
D-3380 Goslar
Tel.: (0 53 21) 2 11 28 (Frau Grobe)

Außerdem veranstaltet die Heimvolkshochschule Goslar:

- Deutsch-Intensiv-Sprachkurse (alle Niveaus)
- Internationale Kurse
- bei Interesse: Organisation von bilateralen Sprach-Austausch-Kursen

ausgestalteten. Es war ein sehr kläglicher Gottesdienst, da hier kein evangelischer Pfarrer ist – der kommt erst in drei Monaten – und es ersatzweise ein Antroposoph machte.

In den Straßen pulsierte das Leben wie an jedem anderen Tag, es war ja ein Alltag für die Perser, nur in einzelnen Geschäften lagen Christmas presents, aber in so knallig amerikanischer Art, daß jeder Gedanke an deutsche Weihnachten dabei schwinden mußte. Desto schöner war es dann, als wir nach Golhak hinauffuhren. Klar und samtblau war der Nachthimmel, übersät mit Tausenden von Sternen, und vor uns erhob sich in ungewissem Licht die weiße Schneekette des Elbrusgebirges. Es hatte am Tag vorher noch heftig geschneit, und so sah der Schulpark aus wie ein richtiges Märchenland. Als wir heimkamen, hatte Frau S. schon alles festlich gerichtet, wir mußten draußen warten, dann wurde geklingelt, und wir stellten uns erst einmal um den Weihnachtsbaum, eine Kiefer, und sangen ein Weihnachtslied.

Persisches Feiern

Nouruz ist nun schon fast wieder vorbei. Fünf Tage wird in Persien dieses Fest offiziell gefeiert, so lange hatten wir auch Ferien, vierzehn Tage dauert das ganze Fest. Vorher war natürlich auch bei uns im Haus das große Reinemachen, und alles kleidete sich von Kopf bis Fuß neu ein. Auch meine Batschi Fatima durfte sich im Bazar einen neuen Kleiderstoff aussuchen, wählte natürlich die Lieblingsfarbe der Perser, ein „wundervolles" Bonbonrosa, das dann zu einem Kleid verarbeitet wurde, das leider nicht viel besser saß als ein Sack. Stolz lief sie darin herum in den Feiertagen, aber am dritten Tag saß sie schon wieder damit in der Küche und spülte das Geschirr, und so war es bald aus mit der Schönheit ihres Feiertagskleides.

Zu Nouruz selbst sät jede strenggläubige persische Familie dann noch in einem Tellerchen mit Wasser Linsen, Hirse und Weizen. Wenn die Samen aufgehen und gerade zum Fest ein Wald von frischen grünen Halmen auf dem Teller steht, ist das ein glückliches Vorzeichen; werden die Halme schon gelb, so wird man Schwierigkeiten im neuen Jahr haben; und sind sie gar nicht aufgegangen, so trifft einen ein Unglück, und dann feiert man erst gar nicht. Auch einen Goldfisch in einem kleinen Wasserbassin stellt man auf den Tisch und rundherum sieben Nahrungsmittel, die mit „s" anfangen, u.a. sib = Apfel, sir = Lauch, seitun = Oliven.

Während der Festtage bekommen alle möglichen und unmöglichen Leute Trinkgelder: die Polizisten, der Mann, der den Ascheimer leert, die Chauffeure, ja sogar die Straßenarbeiter, die zufällig vor dem Haus die Straße ausbessern. Und dann werden Besuche am laufenden Band gemacht, es wird viel palavert, man nimmt ungezählte Tassen Tee mit viel schirim, ganz süßem persischen Zuckerzeug oder adschul, gesalzenen Nüssen, Mandeln, Melonen- und Kürbiskernen zu sich. Auch gegessen wird viel, Reis mit Hammelfleisch oder Fisch mit vielen Kräutern zubereitet, dazu Fladenbrot Auch mir brachten meine Wirtsleute von ihrem Festessen etwas herauf. Es hat mir sehr gut geschmeckt, obwohl ich etwas skeptisch war, weil ich weiß, wo und wie Fatima das Geschirr spült. Aber ablehnen konnte ich es ja nicht, und es ist mir zum Glück auch gut bekommen. Und dann wurde viel palavert und viel Tee getrunken...

Der Bundeskanzler zu Besuch

Während dieser Tage war nun auch für uns Deutsche allerhand los, doch hing das weniger mit Nouruz als vielmehr mit dem Besuch von Adenauer zusammen. Am 28.3. kam er morgens auf dem Flugplatz an, wo sich so-



wohl eine Abordnung der persischen Regierung, u.a. der Ministerpräsident Alla, als auch der deutsche Botschafter und Mitglieder der deutschen Kolonie eingefunden hatten. Wir waren mit unseren Schulkindern in zwei Großbussen hinuntergefahren. Als die Lufthansa-Maschine dann landete, spielte die Leibgarde des Schahs – in blauen Königshelmen – die beiden Nationalhymnen und deutsche Marschmusik; Adenauer grüßte sogar extra die Schulkinder, übrigens recht nett und humorvoll, und Presse und Wochenschau fotografierten eifrig. Geh doch mal ins Kino, wenn die Wochenschau vom Teheranbesuch des Kanzlers gegeben wird, vielleicht siehst Du uns dann auch.

Am nächsten Tag zwischen 17 und 19 Uhr war dann ein Empfang der deutschen Kolonie in der Botschaft mit Cocktail und Sandwiches. Da hatten Herr S. und die Herren des Schulvorstandes zum Leidwesen des Kulturattachés die Gelegenheit, Adenauer persönlich die Schwierigkeiten der Schule zu schildern. Was haben wir uns gefreut zuzusehen, wie man da verschwörerhaft zusammenhockte.

Abends fand ein großer Empfang im Offiziersklub für geladene Perser und Deutsche statt. Wir waren dabei! Die Einladung: „En l'honneur de Son Excellence Monsieur le Chancelier de la République Fedéral d'Allemagne Dr. Konrad Adenauer...prient Fräulein Bosert... dîner buffet...20.30 heures. Cravate noire." Dieser „Cravate noire" hat uns allerdings einiges Kopfzerbrechen gemacht. Woher sollten unsere Herren einen Smoking nehmen? Als sie dann endlich eine Stelle fanden, wo man welche leihen konnte, erschienen Frau S. und mir unsere Kleider nicht mehr passend. So haben auch wir uns welche geliehen, ich ein ganz entzückendes von unserer französischen Lehrerin, und dann konnten wir endlich alle gehen. Aber ich muß mir unbedingt im Sommer aus Deutschland ein Abendkleid mitbringen.

Während des Empfangs selbst kam ich mir dann oft wie im Film vor. Mit einem Mercedes 190 fuhren wir die breite Auffahrt bis zum hellerleuchteten Eingang des Offiziersklubs vor, Polizei in Galauniform riß die Schläge auf, und wir schritten, Herr S. im Smoking, an jeder Seite eine Dame in festlichem Abendkleid, die teppichbelegten Stufen empor. In den weitläufigen Sälen waren schon an die 800 Menschen versammelt, die Vertreter der Botschaften, der Wirtschaft, des Militärs. Es war in der Tat ein festlicher Anblick, wenn man auch neben vielen schönen Gestalten bzw Kleidern manche Dame erblickte, die durch ein tiefes Dekolleté Alter wettzumachen suchte.

Zuerst gab es einen Cocktail zu Ehren des hohen Gastes, dann in den unteren Sälen ein festliches Diner, serviert am Buffet, so daß sich, herumgehend, jeder nehmen konnte, was er mochte, Geflügelsalat in Mayonnaise, Trüffel, Fisch mit Salaten, Pute und Kalbsbraten mit verschiedenen Gemüsesorten, Reis und Kartoffeln in verschiedener Zubereitung, und all das Obst Persiens. Später wurden dann Getränke von Whiskey bis zum Sekt gereicht, und bis um 1 Uhr nachts haben wir getanzt. Stell Dir solch einen Abend in Deutschland vor, 1957, undenkbar. Wir haben auch Adenauer an jenem Abend ab und zu gesehen.

Blühende Pfirsichbäume

Teheran, den 27.4.57

Gründonnerstag morgens fuhren wir ans Kaspische Meer, zunächst zum Tschalouspaß das Keretschtal hinauf, das ich ja schon kannte. Doch diesmal war es fast noch schöner, weil unten im Tal tausend und abertausend Pfirsichbäume blühten. Oben empfing uns allerdings wieder Steinwüste und Schnee. Und dann ging es durch den Paßtunnel. Im Scheinwerferlicht glitzerten die Eiswände, und dicke Zapfen hingen bedrohlich herab. Auch drüben, auf der anderen Seite, lag zunächst noch viel Schnee; doch je länger wir die Serpentinen talwärts fuhren, desto mehr veränderte sich die Landschaft: grüne Matten, auf denen Rinder grasten, Tannen und viel Gesträuch. Ganz wie in einer deutschen Gebirgslandschaft mutete es an. Dann aber, als wir in die Ebene hinauskamen, empfingen uns Zypressen, Palmen, Apfelsinenbäume und Zitronenstauden, und schließlich, kurz vor dem Meer, breiteten sich endlose Reisfelder aus. Sehr viel bunter war die Kleidung der Menschen hier, und statt in Lehmhütten wohnten sie in Holzhäusern, unter deren weit vorspringenden Dächern sich noch ein freier Umlauf rundherum befand. Dann waren wir am Kaspischen Meer, bei Noushar, blau und still lag es vor uns, und eine heiße Sommersonne brannte vom Himmel...

Sprechen und Erziehen

Teheran, den 1.5.57

Augenblicklich haben wir wegen einer Koppelung deutscher und persischer Feiertage mal wieder drei Tage frei, überarbeiten tun wir uns also nicht, wie Du siehst. Andererseits sind die Höhenlage und das Klima aber doch wesentlich anstrengender als in Deutschland, so daß man schon mehr Zeit zum Ausspannen braucht. Auch macht mir mein 1. Schuljahr zur Zeit viel Arbeit, da ich nach der Ganzheitsmethode unterrichte und daher viel Anschauungsmaterial selbst herstellen muß. Aber die kleine Gesellschaft macht mir auch viel Spaß. Es sind 18 Kinder, unsere größte Klasse. Acht rein deutsche Kinder, vier reine Iraner, eine Engländerin, ein Holländer, drei Deutsch-Iraner und ein russisch-tschechisches Kind. Sie können zwar alle Deutsch verstehen, sprechen aber zum Teil noch sehr zögernd und fehlerhaft. Die rein iranischen Kinder stammen aus der höchsten Gesellschaftsschicht. Unter ihnen sind auch der kleine Prinz Bahman, der Sohn vom Bruder des Schahs, und die kleine Prinzessin Asadé, Dodi genannt, eine Tochter der Schwester des Schahs. Bahmann ist ein besonders netter kleiner Kerl. Er hat eine deutsche junge Erzieherin und ist wirklich blendend erzogen, das einzige Kind, das bei allem sofort „Vielen Dank" sagt. Er ist ein wenig schwerfällig und schüchtern, aber sehr brav und anhänglich. Sein Vater, Seine Hoheit Golam Reza, hat hier zwar nicht gerade den besten Ruf, aber daß er sich geäußert hat, sein Sohn solle nicht zum Prinzen sondern zum Menschen erzogen werden, spricht sehr für ihn. Trotz allem muß der kleine sechsjährige Bahmann jetzt schon drei Sprachen sprechen, Deutsch in der Schule, Englisch mit seiner Erzieherin und Persisch mit dem Vater und dem Personal, und nur mit Mühe hat die Erzieherin es verhindert, daß er jetzt auch noch Persisch lesen und schreiben lernt. Die kleine Prinzessin Dodi ist dagegen schon jetzt ein ganz



kapriziöses Persönchen, sehr temperamentvoll, recht begabt, aber auch sehr brav. Sie hat eine Deutsch-Schweizerin als Erzieherin. Ihre Mutter, die Prinzessin Ashraf, ist hier allseits sehr beliebt, da sie die Krankenpflege im Lande organisiert hat und ihr jetzt noch vorsteht. Wenigstens sind die beiden königlichen Kinder längst nicht so verzogen wie mancher andere kleine Fratz in der Klasse, aber, liebe Mutter, es macht Spaß hier, so viel Spaß...



Bazar 8. Klasse DS Kairo
Ausstellung: Bildwelten – Weltbilder

Die Rückkehr

Ingrid Bosert
Mittelschullehrerin
Kiel
Bugenhagenstr. 13

Kiel, den 25. 8. 1960

An die
Kulturabteilung
des Auswärtigen Amtes
Bonn
Koblenzer Str.
Referat: Auslandsschulen

Betrifft: Rückmeldung aus dem deutschen Auslandsschuldienst

Hiermit möchte ich mich von meinem Auslandsschuldienst an der deutschen Schule in Teheran zurückmelden. Ich bin seit dem 1. 8. 1960 wieder in Deutschland und werde meinen innerdeutschen Schuldienst am 1. 9. 1960 an der Mädchen-Mittelschule in Kiel-Gaarden antreten.

Gleichzeitig möchte ich Ihnen mitteilen, daß ich gern noch ein zweites Mal an eine deutsche Schule ins Ausland gehen würde, doch müßte das eine Schule in Europa, am liebsten Italien oder Schweden sein, da ich wegen meiner alten Mutter nicht mehr zu weit von Deutschland entfernt leben möchte. Dürfte ich Sie bitten, es mir mitzuteilen, wenn sich eine geeignete Stelle für mich findet.

Hochachtungsvoll!
Ingrid Bosert

Memorias do Kronprinz Wilhelm

Merk- und Taschenbuch von 1930 für Lehrer an Deutschen Schulen in Brasilien – eine Nachlese nach 60 Jahen

Im Jahr 1930 wurde an ca. 1300 deutsch-brasilianischen Privatschulen, in der Mehrzahl kleinen Einrichtungen für Kolonistenkinder, Unterricht gehalten. Ihren Lehrern gab der deutsche Verlag Rothermund & Co. in São Leopoldo seinen im 6. Jahrgang erschienenen Lehrerkalender in die Hand, ein Merk- und Taschenbuch eigenen, heute schon teils exotisch wirkenden Inhalts. So gehören zu den das Kalendarium umgebenden Informationen bei den Gedenktagen kirchlicher, einzelstaatlicher und nationaler Anlässe die Feiertage der Entdeckung Brasiliens und der Sklavenbefreiung am 3. bzw. 13. Mai sowie neben die Adressen der Deutschen Schul- und Kirchenorganisationen und der deutschen, österreichischen und der Schweizer Auslandsvertretungen in Brasilien auch diejenigen von 25 Hilfsvereinen in Deutschland, darunter u. a. den VDA in Berlin, den Lutherischen Gotteskasten in Leipzig und den Ludwigsverein in Bayern mit Sitz in München. Auch die für den Lehrer vorbereiteten Listen erscheinen aus heutiger Sicht eigentümlich. In die Ferienordnung gehören die Pflanzferien des Monats September; Schüler und Konfirmanden können in ein- und demselben Verzeichnis namentlich ge-

führt werden wie auch zahlenmäßig die Erträge des Küsteramts zusammen mit den Stolgebüren; die Eintragungen für amtliche Konferenzen, Vereinssitzungen, Sammlungen, Zeitungsleser und Privatstunden erfolgen in besonderen Rubriken.

Den Bekanntmachungen zufolge ist das Angebot an spezifisch für die deutsch-brasilianischen Schulen herausgegebenen Fibeln, Sprach- und Lehrbücher, Lesebögen, Rechenwerken, Realien-, Geschichts- und Religionsbüchern – davon einzelne ebenfalls in der Landessprache – ausreichend. Doch ist in einem Verbandsbericht auch von bitterster Lehrmittelnot die Rede wie anderswo von einer Sammlung von Bargeld, Heften, Griffeln, Federhaltern, Tintenpulver, Kreide, Hemden- und Kleiderstoff für arme Kolonieschulen. Zur rauhen Schulwirklichkeit gehört mancherorts Elend im Doppelsinn des Wortes: die Erfahrung von Unglück und Fremde. Die zahlreichen, jetzt in der Zusammenstellung eher disparat wirkenden Tabellen, dienen der Faktizität des Realienunterrichts jener Zeit, doch sind darin auch die Selbstachtung als Brasilianer sowie der Stolz auf Deutschland als bleibender Grund der Muttersprache und verläßliches Fundament der Tüchtigkeit verborgen. Bodenständige Wachstumsfreuden: Im Jahr 1808, als Brasilien die Häfen dem internationalen Handel öffnete, betrug seine Bevölkerungszahl ca. $2^1/_2$, im Kalender 1930 schon über 39 Millionen, und es steht zu der Zeit mit mehr als 2 Millionen Kaffeebäumen weit an der Spitze der Länder mit Kaffeeplantagen und -export, d. h. 64 Prozent aller Lieferungen in der Welt. Damit unvergleichbar, doch unvergleichlich im technischen Können, in Organisation und Wagemut sind gerade 1929 deutsche Weltbestleistungen. Der Schnelldampfer „Bremen" überquert den Atlantik von Ost nach West in 96 Stunden, und das Luftschiff „Graf Zeppelin" umfliegt die Erde in knapp 12 Tagen. Damit endet die Liste der Erstbezwinger des Ozeans, die mit der Karavelle „Santa Maria" des Kolumbus beginnt, die 1492 für die Überfahrt noch 70 Tage benötigte. Der Wandel des Weltbildes tut sich schon in solchen kargen Übersichten kund.

Gutmeinend finden sich auf einer Druckseite „Winke bei der Rettung Ertrinkender" und „Goldene Regeln für den Tageslauf" zusammen, wobei zu letzteren der Appell gehört: „Lies täglich 20 Minuten in einem guten Buch!" Dementsprechend reichhaltig – und urwüchsig zugleich – sind auch die Vorschläge von Büchern, die nicht der Gebrauchspflicht von Kirche und Schule unterliegen. Heimelige Textsammlungen wie „Märchen für liebe Kinder", „Liebe Weihnachtslieder" und der „Poetische Krautgarten" – ins Portugiesische übersetzte deutsche Bücher wie Lessings „Emilia Galotti", die „Memorias do Kronprinz Wilhelm" und Märchen wie „O Gato de Botas" – deutschsprachige Bändchen mit literarischen Werken und geschichtlichen Darstellungen einheimischer Schriftsteller. Da wird eine Hinterwald-Vereinsgeschichte, nachhaltig belehrend, empfohlen: „Das sind deutsche ‚Heimatlose', wie sie überall herumwurschteln, Kerle von Lebensmut und unverwüstlicher Lebensfreude, die zu allem taugen, es zu nichts bringen – Verzeihung! – die es sogar zum Generalstabsoffizier der paraguayischen Armee bringen, die zum Schullehrer ebensogut wie zum Gastwirt oder zum Schriftleiter irgendeines Urwaldwurstblattes taugen ..." Heimat und Welt mit ihrer Relativierung im Kleinen, nunmehr gelassen und fröhlich betrachtet, schließlich gelöst von der harten Forderung des Tages, wie Goethe auch wußte, „auf ernstem Lebensgrund zeigt sich das Heitere so schön.

Harry Werner
Westkreuzkurier 17.7.1990

Thema: Vorwärts Liselotte
Ein Studienrat am Äquator
sitzt am Pult unterm Ventilator
er treibt seine Gaudi
mit Liselotte Schaudi
und denkt dabei an Salvator.
Herbert Michel

„Andere Staaten blicken mit Verwunderung auf uns ..." – die Schweiz

Umgang mit der Schweiz- Nichtschweizer über die Schweiz und ihre Erfahrungen mit ihr, hg. v. Charles Linsmeyer, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1990. 512 S., DM 28,– (Suhrkamps Weißes Programm Schweiz)

Reise-, Forschungs-, Arbeits- und Lebenserfahrungen vom Umgang mit Menschen anderer Völker sind seit Beginn der geschichtlichen Zeit Gegenstand von Chroniken, Nachrichten, Berichten und literarischen Zeugnissen. Sie sind in unserer Epoche zugleich zu einem beliebten Thema der sich in Entwicklung und Verbreitung befindlichen Gesellschaftswissenschaften geworden, man denke nur an die gängige Mitteilung von Ergebnissen aus Befragungen oder Repräsentativumfragen. Gleichwohl ist es reizvoll und aufschlußreich geblieben, Aussagen von jeweils schreibenden Besuchern und Gästen zu sammeln und zu sichten, ohne szientifische Beklemmung. Hierbei geraten zwei verschiedenartige Verfahren in den publizistischen Vordergrund. Einmal können zeitgenössische Autoren aus dem Ausland gebeten werden, als Augenzeugen und Erfahrungsträger jenseits von Überspanntheit und abseits vom Lärm des Tages ihre Beiträge zu liefern, so wie es Kurt Martin 1975/76 für den Band „Stimmen zur Schweiz" getan hat. Oder es bleibt der Verzicht auf speziell verfertigte Texte und stattdessen die Hinwendung zu vorgefundenen Zeugnissen wie bei der von Charles Linsmeyer 1990 herausgegebenen Anthologie „Umgang mit der Schweiz", mit deren Textauswahl gezeigt wird, wie sich Nicht-Schweizer in den letzten sechshundert Jahren mit dem Thema Schweiz auseinandergesetzt haben.

Daß von den innerhalb dieser zeitlichen Spannweite zu Wort kommenden 112 Autoren immerhin die gute (was nicht heißt: die bessere) Hälfte deutscher Herkunft ist, entspricht der durch geographische und sprachlich-kulturelle Nähe gegebenen beiderseitigen Interessenlage. In der Bandbreite zwischen Bewunderung und Ablehnung findet die Individualität weiten Raum für den spezifischen Ort eigener Darstellung, Erklärung und Deutung. So sind beispielsweise schon die Stimmen aus den jüngsten fünf Jahrzehnten (Mombert, Hans Mayer, Claudius alias E. Schmidt, Langhoff, Wiechert, Anna Siemsen, Brecht, Edschmid, Thomas Mann, Nelly Sachs, Walser, Härtling und Grass) miteinander kaum in Harmonie zu verbinden. Und fast unmöglich ist es, in den Äußerungen zwischen dem 15. Jahrhundert und der Gegenwart einen roten Faden zu entdecken. Die hier versammelten Ansichten und Einsichten legen eher Zeugnis ab für die Buntheit und die Wechselfälle der Begegnungen, so vom Umschwung des Argwohns des monarchischen Europa gegenüber der Eidgenossenschaft bis zur Bewunderung der schweizerischen Demokratie durch republikanische Nachbarn, den Wandel der Furcht des zivilisatorisch verwöhnten Europäers vor der Rauhheit der Berge über die alpine Schweizbegeisterung bis hin zum Massentourismus, dem die Veränderung der Bildungsreise des 18. in die Erlebnistour des 19. Jahrhunderts vorangeht, die gravierenden Unterschiede in den Zufluchtserfahrungen der 48er Demokraten, der Pazifisten des Ersten Weltkrieges und der durch das „Dritte Reich" rassisch und politisch Verfolgten und Verfemten. Das weite geschichtliche Panorama, beinahe so gewaltig wie das naturgegebene der Schweizer Berge, zeichnet Ch. Linsmeyer in einem kurzen Schlußwort nach, fein nuanciert und mit Fingerspitzengefühl, wie es dem Leser schon in der vorangehenden umfangreichen Zusammenstellung der Lebensdaten der Autoren, Quellenverweise und Sacherklärungen wohltuend auffällt.

Dies ist kein Buch, das in einem Zug zu lesen ist, sondern das das nachdenkliche Eingehen auf die einzelnen Texte verlangt. Es eröffnet mit seinen verschiedenen Betrachtungsweisen, sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Kompositionen wesentliche Aspekte für den Umgang der Schweizer mit der Welt, aber gleicherweise für uns Deutsche für Begegnungen mit dem uns altvertrauten Nachbarvolk. Befreit von Sonntagsgefühlen stehen jetzt die Mehrzahl der Schweizer zu ihrem Land mit Empfindungen kritischer Sympathie. „Die besten aller Welten" meinte im Jahr 1941 Robert Musil. „Sie (die Schweizer) leben im Glück und wissen es nicht", sagt 1988 eine junge chinesische Schriftstellerin. Die Schweiz bleibt für Nichtschweizer ein Faszinosum auch noch nach ihrem 700. Geburtstag, der heuer gefeiert wird. *Harry Werner*

Wichtige Jahresinformationen '91

Aktuell '91 – Das Lexikon der Gegenwart – Fakten, Trends, Hintergründe – Alle Länder der Welt im Überblick. Harenberg Lexikon-Verlag Dortmund 1990. 612 S., DM 19,80

Auf der Rückseite des Umschlages, – das bisher Zitierte ist auf der Vorderseite zu lesen –, geht es weiter:

- A-Z: Neue Begriffe, Trends und Fakten
- Alle Länder der Erde auf dem aktuellen Stand
- 500 Fotos und Karten
- Übersichtsartikel zu den wichtigsten Themen des Jahres
- 150 internationale Übersichten
- Anhang und Register.

Der Band besteht aus 4 Teilen, wovon der erste Teil, „Lexikon", runde 430 Seiten ausmacht, also zwei Drittel, und „Neue Begriffe, Fakten und Entwicklungen aus Politik, Wirtschaft, Umwelt, Wissenschaft und Kultur" bringt. Der zweite Teil,

„Länder", „Die neuesten politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in allen Ländern der Welt." Er umfaßt 132 Seiten. Der dritte Teil, „Anhang", enthält „Aktuelle Übersichten, Ranglisten und Tabellen" aus „Politik, Wirtschaft, Umwelt, Kultur, Sport". Der vierte und letzte Teil ist ein umfassendes Register.

Es geht also um einen Überblick ganz allgemein zum Jahre, ja, obendrüber steht '91, gemeint ist, und das geht nicht anders, August/September '90. Das bedeutet, daß Entwicklungen und Ereignisse vom Ende des Jahres nicht enthalten sind. Mithin ist die (ehemalige) DDR für sich erfaßt. Das ist keine große Kritik, denn eine solche erweiterte Info-Broschüre muß aktuell erscheinen und kann nicht alles bis zum Datum erfassen. Wie leicht ersichtlich ist, etwa bei den Übersichten zu den verschiedenen Sportarten, wo nur einige wichtige in den Tabellen bleiben.

Die Schulferien der deutschsprachigen Länder sind aufgelistet, das sieht logisch aus und ist für den Autofahrer unpraktisch. Die angrenzenden Nationen (Dänemark, Holland, Frankreich z.B.) steigen auch ins Auto.

Dabei ist das Buch reich illustriert, enthält viele bunte Tabellen, Übersichten, Köpfe usw. Die einzelnen Teile sind – einfach zu handhaben – im Buchschnitt farbig hervorgehoben. Überhaupt ist es leicht zu gebrauchen, am besten, wenn man Schlagwörter des Jahres sucht („Genbanken"), am vollständigsten ist der Länderteil, der schnelle und genaue Informationen bietet (die Landesfahne ist gleich dabei).

Sicher sind die Informationen auch woanders zu finden, aber zusammengefaßt bilden sie ein praktisches Buch, das zuverlässig informiert.

Dr. Manfred Sauer

Alles über das moderne Spanien – ein neuartiges Nachschlagewerk

Walther Bernecker u.a.: Spanien-Lexikon, Wirtschaft-Politik-Kultur-Gesellschaft. C. H. Beck München 1990, 528 S., DM 78,–

Der Augsburger Historiker Bernecker, jetzt Lehrstuhlinhaber an der Universität Bern, unternimmt es mit der Hilfe mehrerer, sehr sachkundiger Mitarbeiter in rund 240 Stichworten das Spanien der Gegenwart, insbesondere seit 1975, vorzustellen. Dies bedeutet einerseits, daß eine ganze Reihe von Namen und Daten durch die weitere Entwicklung bald überholt sein werden, daß man jedoch andererseits nirgends eine solche Fülle von Sachinformationen zum heutigen Spanien findet wie in diesem Lexikon. Im Vorwort nennen die Autoren den Adressatenkreis und die Zielsetzung: España oficial und España real in den im Untertitel genannten Bereichen (Literatur und Kunst wurden bewußt ausgeklammert, treten jedoch bei entsprechenden Stichworten durchaus in Erscheinung; geschichtlicher und gesellschaftlicher Zusammenhang werden im Bedarfsfall einbezogen); angesprochen sind nicht nur Institutionen, sondern alle, die sich näher für Spanien interessieren.

Die einzelnen Stichworte unterscheiden sich, je nach Bedeutung, durch die Länge von wenigen Zeilen bis zu mehreren Seiten. Zu fast allen Stichworten gibt es eine zum Teil recht umfangreiche Liste von Sekundärliteratur. Zu jedem Beitrag werden die (im Anhang vorgestellten) Autoren genannt. Bei aller oft sehr kritischen Darstellung der Verhältnisse und der Ereignisse stößt der Leser kaum auf eher subjektive Aussagen (etwa die „überfällige Legalisierung der zivilen Ehescheidung", S. 11, oder die „agressive Planung des NATO-Bündnisses", S. 41). Zwar durchzieht das ganze Buch nicht nur die klar ablehnende Haltung gegenüber dem Franco-Regime, sondern auch eine mehr oder weniger eindeutige Kritik an allem, was als konservativ eingestuft wird. Doch erfährt in gleicher Weise die seit 1982 in Spanien regierende sozialistische Partei PSOE auf sämtlichen in Frage kommenden Gebieten eine schonungslose Aufdeckung ihrer Versäumnisse und ihrer Sünden. Von dem Ideal, das durch die Transición von der vierzig Jahre dauernden Diktatur zur Demokratie angestrebt wurde, bleibt in der Gegenwart kaum etwas übrig, und deshalb wird Spanien zwar so manchem Land, das sich ebenfalls von der Diktatur lösen will, als Vorbild hingestellt, in Spanien selbst breitet sich jedoch der „desencanto" immer weiter aus. Von der kapitalistischen Wirtschaftspolitik bis zur geradezu unglaublichen Vernachlässigung des Umweltschutzes zeichnen die Autoren ein wirklich ungeschminktes Bild des „real existierenden" Spanien, und auch der nichtspanische Leser darf dabei sein eigenes Gewissen immer wieder prüfen, z.B. beim Thema Tourismus.

Wenn nun dieses Lexikon sich keineswegs auf nüchtern-neutrale Angaben beschränkt, so bietet es doch insgesamt eine solche Fülle an Informationen, daß kaum ein Wunsch des Lesers unbefriedigt bleibt. Aus dem großen, durchaus sinnvollen Angebot seien als Beispiele genannt: Autonomías, Banca, Cine, Constitución, Corrida, Editoriales, Educación, Feminismo, Fiestas populares, Folklore, Franquismo, Fuerzas Armadas, Guardia Civil, Iglesia católica, Jerez, Jota, Migración, Nueva canción, Paro, Prensa, Sanidad, Sindicatos, Teatro, Televisión. Wichtige Abkürzungen reichen von BUP, CC.00., INEM bis SEAT und SER. Das Erziehungswesen (auch die Colegios alemanes werden natürlich erwähnt), die Presse, Parteien und Gewerkschaften sowie die historische Entwicklung seit der Zweiten Republik bilden Schwerpunkte.

Der umfangreiche Anhang enthält: Zeittafel 1808-1990 (9 Seiten, sehr gut); 4 Landkarten zu verschiedenen Bereichen; Übersichtsdaten zu allen 17 Autonomías; Tabellen vor allem zu den letzten Wahlen, dazu die Liste der umsatzstärksten Unternehmen; die Staatsoberhäupter seit

1492; Verzeichnis der Ministerien; Nobelpreisträger aus Spanien; gesetzliche Feiertage; Bildungswesen jetzt und in der Zukunft; 16 Seiten Auswahlbibliographie, nach Sachgebieten geordnet; 8 Seiten deutsches Register; 18 Seiten spanisches Register (sehr nützlich und hilfreich!); Vorstellung der Autoren.

Hervorhebung verdient die Tatsache, daß das Buch trotz eines ganz erheblichen Anteils von spanischen Wörtern so gut wie keine Druckfehler enthält. Auch der mit Spanien einigermaßen vertraute Leser wird in diesem Lexikon so manches Neue entdecken, und er wird wahrscheinlich auch immer wieder feststellen, daß seine Kenntnisse auf bestimmten Gebieten ungenau oder gar falsch waren. Deshalb kann dieses Buch nicht nur Schulen, Universitäten, Bibliotheken als in Deutschland konkurrenzloses Nachschlagewerk empfohlen werden, sondern auch all denen, die sich für das heutige Spanien und für seine Entwicklung in unserem Jahrhundert (bis einschließlich 1990) interessieren. *Dr. Rudolf Kerscher*

Eine Auswahl von Grundtexten für Historiker

Über das Studium der Geschichte, hg. v. Wolfgang Hardtwig. Deutscher Taschenbuchverlag München 1990, 467 S., DM 19,80 (dtv 4546)

In der vorliegenden Sammlung kommen 20 deutschsprachige Geschichtsschreiber und Geschichtsforscher von der Mitte des 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zu Wort, davon ein Drittel Vertreter der „Zunft" nach 1945. Neben die schon klassisch zu nennenden Texte zur Frage nach Sinn und Funktion der Geschichte und der Geschichtswissenschaft (z.B. von Schiller, Ranke, Burckhardt, Nietzsche, Mommsen und Meinecke) treten Beiträge, die gegenwärtige Grundfragen der Verlagerung des Geschichtsinteresses und der Diversifikation der wissenschaftlichen Methoden zum Thema haben. Zu dieser jungen Auswahl, die übrigens vor der Wende in der ehemaligen DDR erfolgte, zwei Beispiele: P. Borscheid, Alltagsgeschichte – Modetorheit oder neues Tor zur Vergangenheit? und W. Küttler, Die historische Methode aus marxistisch-leninistischer Sicht.

Der Herausgeber verzichtet absichtlich auf eine Interpretation der einzelnen Texte, sondern stellt mit der jeweiligen biographischen und wissenschaftsgeschichtlichen Einführung, seinem Vorwort-Gedanken als Wegweiser für die getroffene Textauswahl und der dem Buch beigefügten Bibliographie mit ihrer thematischen Aufgliederung beispielgebend geistige Handreichungen und Hilfsmittel zur selbständigen Beschäftigung mit Historie bereit. In seiner Gesamtheit liefert das Werk auf seine Art eine Problemgeschichte des Faches. Der Geschichtslehrer auf der gymnasialen Oberstufe – die Auslandsschulen inbegriffen – wird es mit seinem Praxisbezug auch unterrichtlich zu nutzen wissen. *Harry Werner*

Ein aktuelles Handbuch der Staatsbürgerkunde für die Bundesrepublik Deutschland

Gerhard Buchner: Staatsbürgerkunde. Humboldt-Taschenbuchverlag (Band 438), München 1990, 205 S., DM 11,80

Staatsbürgerkunde ist wieder gefragt. Es gilt, die Bürger der neuen Bundesländer über ihren neuen Staat zu informieren. Hilfreich erscheint dann ein Kompendium, das der Humboldtverlag vorlegt, das billig und umfassend darstellt. Eine eher abstrakte Einleitung über „Staat und Bürger" erleichtert dem Leser eine ideengeschichtliche Orientierung über die geistigen Grundlagen einer Demokratie. Eine (zu) kurze Geschichte der Bundesrepublik führt zur Erläuterung von Grundbegriffen und ihrer praktischen Bedeutung über: Republik. Demokratie, Sozialstaat, Bundesstaat, Rechtsstaat. Der Autor erklärt anschließend die Grundrechte des Grundgesetzes.

Die nächsten Kapitel gehen dann in die Einzelheiten des politischen Lebens der Bundesrepublik Deutschland: die Organe des Bundes, Gesetzgebung, Verwaltung, Rechtsprechung und die Einflußmöglichkeiten des Bürgers auf die Politik.

In diesem Buch lernt der Leser, sich in der Welt seiner demokratischen Rechte und Pflichten zurechtzufinden. Ein Vorteil des Buches liegt darin, daß es sich in seinen Ausführungen immer auf das Grundgesetz bezieht, so daß auf diese Weise der Leser die Bedeutung des Grundgesetzes für sein Leben gut nachvollziehen kann. Insgesamt: ein brauchbarer Grundkurs in Staatsbürgerkunde.
Wolfgang Hammer

Ein altbekanntes Wörterbuch – im Komplettband und modernisiert

Langenscheidts Taschenwörterbuch Teil I: Englisch-Deutsch, Teil II: Deutsch-Englisch – Vollständige Neubearbeitung. Verlag Langenscheidt Berlin/München/Wien/Zürich/New York 1990, beide Teile in einem Band 1408 S., DM 27,80

Auf ein Lexikon aus dem Hause Langenscheidt hinzuweisen, heißt Eulen nach Athen tragen. Das Taschenwörterbuch Deutsch-Englisch / Englisch-Deutsch ist seit über 100 Jahren bekannt und berühmt; laufend wurde es vom Verlag überprüft und ergänzt, mehrfach völlig neu bearbeitet. Da gibt es also nichts vorzustellen und einzuführen: mit dem „Langenscheidt" sind wir alle groß geworden, wenn wir Englisch lernten oder die Sprache gebrauchen.

Die Neuausgabe ist noch handlicher geworden:

um fast ein Drittel schmaler als die zweibändige Ausgabe von 1970, dabei stabil und unempfindlich gebunden wie eh und je. Man kann das Buch also wirklich in der Jacken- oder Manteltasche mit sich führen. Es grenzt fast an Hexerei, daß die Herausgeber die Zahl der Stichwörter um rund ein Fünftel auf 100 000 und die Seitenzahl um knapp 150 erhöhen konnten bei gleichzeitiger Verringerung des Volumens und Verbesserung der Lesbarkeit durch eine neue Schriftart. Das Buch ist somit ausgesprochen benutzerfreundlich.

Es ist aber auch inhaltlich ein Vergnügen, in dem Lexikon zu blättern und mit früheren Ausgaben zu vergleichen. Beeindruckend ist die Aktualität: Wörter wie „hospice" (Sterbeklinik) und „surrogate mother" (Leihmutter) fehlen genauso wenig wie „Binnenmarkt" (home (der EG: single) market) oder „Treibhauseffekt" (greenhouse effect). Mit dem „Wendehals" (quick-change artist) schießt ein Lexikon des Jahres 1990 zweifellos den Vogel ab.

1970 betonte das Vorwort der damaligen Ausgabe als Schwerpunkt die Berücksichtigung von süddeutschen und österreichischen Ausdrücken sowie von Amerikanismen. Die vorliegende Neuausgabe legt dagegen besonderen Wert auf Slang, Umgangs- und Jugendsprache. Es tauchen Ausdrücke wie „heißer Ofen" oder „echt geil" auf; ob deren Übertragung als „(big motor)bike" bzw. „hot," „terrific" jedoch die Sprachebene wirklich treffen, kann man allerdings bezweifeln. Auch „ghetto blaster" (Kassettenrecorder), „bonk" (bumsen) und „gender bender" (Transvestit) mag mancher eher in einem Slangwörterbuch suchen als hier, und was da bloß modische Eintagsfliege ist, bleibt abzuwarten. Dennoch: daß hier heutige Sprachgewohnheiten erklärt werde, ist Hilfe und Bereicherung für den Fremden..

Manches aus früheren Auflagen ist zurecht weggefallen. „Gaudi" oder „Jause" etwa, 1970 bewußt neu aufgenommen, wird man in der Neubearbeitung vergeblich suchen (und kaum vermissen). Überhaupt haben die einzelnen Artikel durch Weglassen von Überflüssigem einerseits und prägnante Ergänzungen andererseits i.a. deutlich an Präzision gewonnen. Es muß hier darauf verzichtet werden, das im einzelnen darzustellen; der Leser möge sich selbst das Vergnügen des Vergleichs machen. „Great dictionaries don't change – they mature" sagen die Herausgeber im Vorwort nicht ohne Selbstbewußtsein. Man stimmt ihnen für diese Neubearbeitung gerne zu, möchte allerdings hinzufügen: . . . „within their time."

Dr. Dietrich Peinert

Grundregeln für das Lernen von Latein, flott verpackt

Wolfgang Endres, Axel Bohn, Klaus Preißer: Der Lateintrainer – Grammatik- und Übersetzungsmethodik. Beltz Verlag Weinheim 1990, 192 S., DM 28,– (Beltz Lernhilfen)

„Prost Mahlzeit, der Kurs beginnt" (S. 12), – so flott fängt die 41 Tage dauernde Trainingszeit im Ferienlager in Rom an. Amüsante Zeichnungen von Markus Olivieri lockern die Kapitel zu Grammatik und Übersetzungstechnik auf, Dialoge der jugendlichen Teilnehmer mit sinnfälligen Eigennamen wie Callidus, Annabella oder Aquiloculus, das Adlerauge, kurz Ali genannt, führen unmittelbar ins lateinische ambiente.

Worum geht's? Übersetzungsmethodik (S. 19-58), aci (S. 59-102), Gerundium/Gerundivum (S. 111-135), participium coniunctum und ablativus absolutus (S. 136-188) in „verblüffend einfacher" Weise darzustellen und spielerisch interessant zu machen, ist das Ziel. Erfahrungen der Autoren aus der Referendarausbildung schlagen sich in den Anweisungen des partnerschaftlichen Lehrers Ali nieder: Gruppenarbeit, Stillbeschäftigung, Unterrichtsgespräch, Arbeitsbögen, Tafelanschrieb, – alles ist da. – Man fragt sich nur, an welche Schüler oder Schülerinnen richtet sich das Buch? Diejenigen im Ferienlager haben Formenlehre und Syntax offenbar schon „hinter sich", werden nun an kurzen Einzelsätzen auf Systematik und einfache Faustregeln verwiesen, die sie im Gespräch beinahe selbst (wieder-)entdecken. Die jungen Leute haben also mindestens drei Jahre Lateinunterricht bereits „genossen", – die jungen und Mädchen, die im 5. oder 7. Schuljahr mit der Fremdsprache begannen. Ihr Vokabular (im Dialog) soll wohl altersgemäß sein: „Das ist easy", „haec praescriptio salax est (salax, acis = geil)", „der ist echt schwer, der Satz, wirklich".

Bedenken tauchen auf, wenn „man sich vor dem Übersetzen über HS und NS (Hauptsätze und Nebensätze) klar werden (muß)" (S. 23) und das Konstruktionsverfahren an nicht original lateinischen Sätzen vorgeführt wird: „Ich fange mit dem HS in der Mitte an: Er, sie, es gab . . ." (S. 26). Hat doch der Lateinunterricht vom modernen Fremdsprachenunterricht der neueren Sprachen eigentlich schon seit langem gelernt, daß auch grammatische Übungen und Übersetzungsmethodik möglichst an Originaltexten, vor allem aber an inhaltlich zusammenhängenden Sätzen eingeführt werden. Daß sich Sätze statt über Konstruktionen auch in der Reihenfolge des wohlklingenden lateinischen Wortes erschließen lassen, ist dem sonst so beredten Aquiloculus nicht so geläufig; eigentlich schade!

Dr. Friedhelm Forwick

Der Glaube der Germanen – eine vergessene Lektion

Klaus Bemmann, Der Glaube der Ahnen, Phaidon Verlag Essen 1990, 235 S., DM 29,80

Der Autor, Jurist in leitender Funktion an einem Gericht einer norddeutschen Kleinstadt, hat sich ein Jahrzehnt intensiv mit Leben, Denken, Kultur- und Geisteswelt der Germanen auseinanderge-

setzt und in der Begegnung mit einer Fülle von Fachliteratur, Museumsbesuchen und Erwanderung von authentischen Orten historischen Geschehens ein eigenes Bild von der Religion unserer Ahnen entworfen. Gerade diese Mischung von wissenschaftlicher Orientierung und persönlichem Erleben, was sich in zahlreichen Fotos des Autors und in dem schlichten Erzählstil äußert, verleiht dem leicht zugänglichen Buch Lebendigkeit und Frische.

Nach einer knappen Einführung über Leben und Denken der Germanen werden die bekannten Götter, die Kulte und Feste und schließlich auch die bedeutendsten Göttersagen vorgestellt; viele Fotos, Illustrationen, ein Anhang mit Zeittafel, Register, Karten und Übersichten dienen der Veranschaulichung und erleichtern dem Nichteingeweihten die Lektüre.

Gerade weil durch den Mißbrauch, der im Dritten Reich mit dem Germanentum betrieben wurde, lange Zeit dieses Thema verpönt war – zwischen 1945 und 1955 bekamen weder die Schüler an den Gymnasien noch die Studenten an den Universitäten davon etwas zu hören – und weil in unseren Tagen ein gesteigertes Interesse für religiöse Fragen (Jugendsekten, pseudoreligiöse Gruppen, unter ihnen auch germanophile Sektierer) besteht, kann das Buch einen einfachen, belehrenden, vielleicht auch aufklärenden und sicher unterhaltsamen Zugang zum „Glauben der Ahnen" vermitteln.

Otmar Lahr

÷ *China-Aphorismen* ÷

Sagt F. W. J. von Schelling 1857 in seiner „Philosophie der Mythologie": „Im fernen abgelegenen Osten Asiens hat sich seit undenklicher Zeit dieser Teil der Menschheit erhalten, der im Vergleich mit den andern, näheren und ferneren Völkern wirklich eine andere und zweite Menschheit bildet."

÷

Ein attraktives blondes Mädchen (20) reist 32000 km durch China. Sie wird nicht einmal belästigt.

÷

Goldene Riesen, hörte ich Chinesen die Deutschen nennen; schwarze Zwerge paßt nicht. Wir, die Langnasen. Chinesen, die Stupsnasen, geht wohl nicht.

÷

Die chinesische Schriftsprache sind ökonomische Kürzel. Die gesprochene Sprache? Artikulationslose Dialektlaute. Zur Einführung ins Chinesische: 8888 oder 5555 im Shanghai-Dialekt.

÷

In China sind alle arm. Wieso eigentlich beschenken sie die wohlständigen Langnasen mit sehr reichen Geschenken?

÷

Was exportiert China? Möbel, Porzellan, Seide, tausend Gegenstände des Alltags wie Vorhängeschlösser, Wintermäntel, Krawatten und ÷: Menschen, sagte eine Studentin.

÷

Chinesen begrüßen ihre Freunde und Verwandten am Flugplatz: keine Umarmung, kein Schulterschlag, kein Kuß. Keine Freudentränen.

÷

Wieso wurde eigentlich der Werther von Goethe neunmal ins Chinesische übersetzt? Das geistesgeschichtliche und literarische Umfeld ist unbekannt.

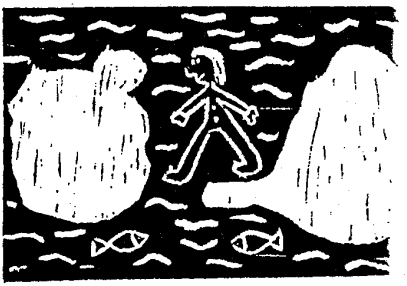
÷

Der kategorische Imperativ ist für Chinesen eine Selbstverständlichkeit.

Helmut Birkenfeld
Beijing Rundschau Nr. 22

①

Der große Schritt



Heute bin ich gerade fünf Jahre alt, laufen kann ich auch schon, und ein paar Wörter kriege ich auch zusammen.

Im Kindergarten ist es nicht gerade angenehm. Jeden Morgen Tee und Kekse, das schmeckt zum Kotzen, ich bin schon richtig froh, wenn ich in die Schule komme.

Der Tag ist da, ich bin jetzt 6 ½ Jahre alt. Meine Freundinnen Tanja und Silvi werden auch heute eingeschult.

Wir gehen durch den Schulhof mit unseren riesigen Schultüten ich glaube wir hatten die drei größten Schultüten von allen, aber das ist ja nicht so wichtig.

Nun klingelte es und alle Kinder rannten hoch, nur wir drei wußten nicht was los war.

Auf einmal kam ein Fräulein auf uns zu und fragte: „Na, seid ihr drei neu hier?"
Ich dachte wie kann man so eine blöde Frage stellen,

②

③

und ich gebe auf blöde Fragen blöde Antworten und sagte: „Nö, wir tun nur so."

Sie schaute uns etwas seltsam an und lächelte. Dann sagte sie: „Na, dann kommt mal mit mir mit ich bin Eure neue Klassenlehrerin"!

Das kann ja heiter werden, dachte ich mir. In der Klasse fing es dann an, wie sie schon läuft, grauenvoll.

Aber man kann es aushalten. Als ich heute nach Hause kam, schaut mich meine Mutter so komisch an, als wollte sie mir etwas klar machen.

Ich hatte recht. Sie sagte mit einer etwas seltsamer Stimme: „Wir gehen weg von hier auf eine Insel, es wird uns dort besser gefallen."

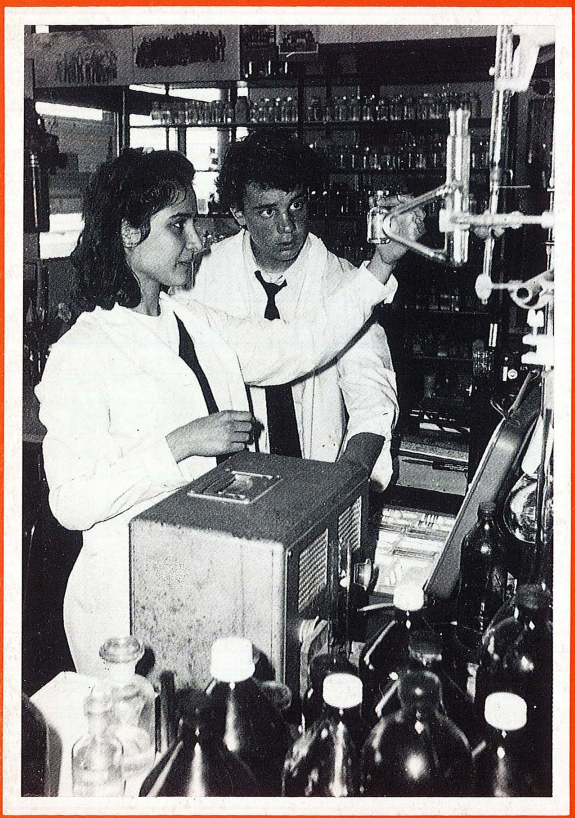
Silke Enczmann, Klasse 6 der DS Las Palmas zeichnet und beschreibt ihren großen Schritt von ihrer Heimat auf dem europäischen Festland zu ihrer neuen Heimat auf der Insel.

Ausstellung: Bildwelten – Weltbilder

Kunst und Unterricht, März 1990, Erhard Friedrich Verlag, S. 24

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Auslandslehrerbestand

Ungarn und ČSFR

Kriegswirren

Europäisches Geschichtsbuch?

Schroedel

38. Jahrgang · Juli **3/91**

Der deutsche Lehrer im Ausland

38. Jahrgang – Juli 1991

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Heinz WEISCHER, Webergasse 13, 8990 Lindau
☎ (0 83 82) 2 61 39

TELEFAX-ANSCHLUSS:
Deutschland –231– 736325

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1 (Röttgen)
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Schroedel Schulbuchverlag GmbH,
Hildesheimer Str. 202 - 206, 3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-0, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 16, vom 1. 1. 1991
Anzeigenschluß: am 1. des Erscheinungsmonats

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß: jeweils Mitte eines Quartals

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 47,60;
Einzelheft DM 12,20; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 52,–;
zuzüglich Versandkosten.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311, 3300 Braunschweig, ☎ (05 31) 4 80 15-0

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

TITELFOTO: Laboratorium der Hölters Schule
Buenos Aires; Rainer Rühl

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.
Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.
Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.
Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1989/91 setzt sich zusammen aus:

Hans-Georg BECKER, Vorsitzender
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77, FAX 231-736325

Ingrid BOSERT, Stellvertretende Vorsitzende und Geschäftsführerin
Graf-Spee-Str. 28, 2300 Kiel 1, ☎ (04 31) 8 14 58

Dieter FORSTER, Schatzmeister
Eichenweg 38, 7230 Schramberg, ☎ (07 42 2) 5 26 50

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, Referent für Rechts- und Sozialfragen
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

Wolfgang HAMMER, Referent für Öffentlichkeitsarbeit
Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe, ☎ (0 46 04) 5 92

Eckehart KNOP, Referent für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen
Mohnstr. 7, 4470 Meppen/Ems, ☎ (0 59 31) 8 91 98

Gerd DÜSER, Referent für Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt
Schillerstr. 5, 6900 Heidelberg, ☎ (0 62 21) 2 40 32

Christa BECKER, Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77

Heinz WEISCHER, Schriftleitung
Webergasse 13, 8990 Lindau, ☎ (0 83 82) 2 61 39

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.
Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Vermittelte Lehrer im Ausland	**DM 150,–**
Mitglieder im Inland und Pensionäre	**DM 60,–**
Studenten (Inland), Ortskräfte, Verwaltungspersonal	**DM 30,–**

Die Konten des VdLiA lauten:
Postgirokonto München, 177288-805 (BLZ 700 100 80),
Dresdner Bank, Bonn, 2246272 (BLZ 370 800 40)

Inhalt 3-91

HOCHAKTUELL – NEU

Erfolg in Steuerfragen *(Hans-Georg Becker)* ... 138
Bestand, Planung und Hoffnung des Deutschen Auslandsschulwesens *(Walter Schmidt)* ... 139
Lehrerstellenkürzungen Haushalt 1991/92 ... 143
– Brief des VdLiA an die Mitglieder des Haushaltsausschusses ... 143
– Antworten von Bundestagsabgeordneten ... 144
– Gespräche mit MdB Dr. Rose und MdB Waltemathe ... 146
– Gespräch mit dem ASchA ... 147

VERBAND

Einkommensteuerliche Behandlung amtlich vermittelter Lehrkräfte *(Hans-Georg Becker)* ... 148
Stellungnahme des Auswärtigen Amtes zu Anträgen der 19. Hauptversammlung in Regensburg ... 151
7. Vorstandssitzung vom 10. - 12. Mai in Freiburg *(Heinz Weischer)* ... 152
Arbeit im Stillen (2. Teil) *(Christa Becker)* ... 153
Die ZfA informiert ... 159
Persönliche Nachrichten:
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes ... 160
– in memoriam Gerhard Böhrer ... 161
– Neue Mitglieder ... 161
– Anschriftenänderungen ... 161
– Neue Obleute ... 162

ZUR DISKUSSION

Plädoyer für ein europäisches Geschichtsbuch *(Herbert Michel)* ... 162

EUROPA

Das Deutsch-Französische Gymnasium Freiburg *(Dr. Dieter Roser)* ... 167
Jeder ungarische Abiturient kennt Thomas Mann *(Mária Honti)* ... 170
Bayerisches Engagement in Ungarn *(MR Muth)* ... 178
Deutschbücher für Podbořany und Oldřiška Hájevská *(Hans-Georg Becker)* ... 180

AFRIKA

Vom Ende einer Auslandsschule – Bong Range *(Stefan Mangos)* ... 182

ASIEN

Krise, Krieg und Konsequenzen *(Helmut Lieske)* ... 186

DIDAKTIK

Didaktische Aufbereitung: Alfred Andersch, Fahrerflucht *(Klaus Engel)* ... 190
„Voll auf der Rolle" – Ein zeitkritisches Theaterstück an der Europaschule Karlsruhe *(Peer Schmidt-Walther)* ... 193

FEUILLETON

Der unaufhaltsame Aufstieg und der Glücksfall des Auslandsschulleiters Heinfried Beerheide *(Heinz Weischer)* ... 197

BÜCHERTISCH

Nachdenken über Erziehung – spätmodern und postmodern *(Otmar Lahr)* ... 202
Philosophieren über Europa *(Hans-Wilhelm Schäfer)* ... 204
Unterschiedliche Perspektiven zur deutschen Geschichte *(Dr. Manfred Sauer)* ... 204
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik bis zur deutschen Vereinigung *(Harry Werner)* ... 205
Rückblick auf die deutsche Literatur von 1989 *(Dr. Manfred Sauer)* ... 206
Bibliographierung des Themas „Deutsche Sprachgruppen im Ausland" *(Harry Werner)* ... 206
Zum Mozartjahr *(Ingrid Bosert)* ... 207
Untersuchungen zu zweisprachigen Unterrichtserprobungen in Nordamerika *(Harry Werner)* ... 207
Seit 1922 ein Standartwerk der Zoologie – in Neubearbeitung vorgelegt *(Dr. Susanne Vogel)* ... 208

GRÜNE BLÄTTER

Die Stellung der deutschen Sprache in Europa *(Dr. Massing AA)* ... 171
Liste der ASchA-Mitglieder ... 172
Liste von Video-Filmen für Kinder *(Bruno Birke)* ... 173

Wir kümmern uns um Sie – Wir waren erfolgreich

Steuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer ab 1.1.91

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen an den deutschen Schulen im Ausland!

Sie werden die Seiten 66-69 des letzten Heftes (2/91) unseres Verbandes eingehend studiert haben und den Satz am Ende von Seite 66 gelesen haben: „Der Vorstand wird sich dieser Probleme sofort an entscheidender Stelle annehmen und in Heft 3/91 über den Stand der Angelegenheit berichten."

Das war keine Leerformel, wir haben am 22 .März 1991 im Bundesministerium der Finanzen mit vier Abteilungsleitern und Sachbearbeitern ein längeres Gespräch geführt, uns informieren lassen und unsere Forderungen gestellt. In der Angelegenheit des besonders schweren Problems der 5000 DM Grenze und dem nach dem BFH-Urteil fatalen Zugriff der Steuer auf die vollen Auslandsbezüge – Ausgleichszulagen waren wir erfolgreich. Am 3.Juni 91 erreichte uns das in der Anlage abgedruckte Schreiben des Bundesfinanzministers.

Ihre Vertretung in Deutschland hat mitgeholfen, diesen Erfolg zu erzielen.

Hans-Georg Becker

Der Bundesminister der Finanzen 5300 Bonn 1, 3. Juni 1991

IV B 4 – S 2102 – 17/91

Vorsitzender des Verbandes
Deutscher Lehrer im Ausland
Herrn OStDir Hans Georg Becker

Betr.: Steuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer

Bezug: Besprechung im Bundesministerium der Finanzen am 22. März 1991

Sehr geehrter Herr Becker,

wunschgemäß komme ich Ihrer Bitte nach, Sie über Änderungen bei der steuerlichen Behandlung der durch das BVA an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer zu unterrichten.

Wie Ihnen vielleicht bekannt war, beruhte die seit Januar dieses Jahres geltende Änderung der Einkommensbesteuerung der sogenannten Auslandslehrer auf der Rechtsprechung des Bundesfinanzhofs. Die für die Finanzverwaltung gebotene Anwendung dieser Rechtsprechung führt in zahlreichen Fällen zu problematischen wirtschaftlichen Ergebnissen für die Betroffenen.

Die steuerliche Behandlung der sogenannten Auslandslehrer war daher Gegenstand der Erörterungen mit den obersten Finanzbehörden der Länder. Diese sind der Auffassung, daß sich die Besteuerung der vom BVA gezahlten Zuwendung nach den Vorschriften der beschränkten Einkommensteuerpflicht zwar nicht vermeiden läßt, wenn der Ehegatte eines Auslandslehrers im Ausland steuerbare Einnahmen von mehr als 5000 DM im Jahr bezieht. Die in der Vergangenheit gegebene Steuerfreiheit der in der Zuwendung enthaltenen Auslandszulagen soll dagegen so bald wie möglich durch eine Gesetzesänderung wiederhergestellt werden. Im Vorgriff auf die gesetzliche Regelung wird die Finanzverwaltung demnächst eine Verwaltungsanweisung veröffentlichen, die dieses Ergebnis ab Januar 1991 herbeiführt.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag
Weiß

Bestand, Planung und Hoffnung des Deutschen Auslandsschulwesens

Gespräch RSchD Schmidt (ZfA) – VdLiA am 23. 4. 91

VdLiA: *Ausgehend vom bisherigen Konzept der personellen Förderung der Auslandsschulen: Wie hoch setzen Sie die Mindestzahl an Vermittelten an?*

Schmidt: Die erforderliche Mindestzahl der amtlich vermittelten Lehrer für die einzelnen Auslandsschulen richtet sich nach der inzwischen für die meisten Schulen durch einen Förderungsrahmen festgelegten Struktur und den damit verbundenen deutschen Prüfungen.

Ordnet man die Schulen und ihre Teilbereiche den drei Typen Deutschsprachige Schule, Begegnungsschule und Schule mit verstärktem Deutschunterricht zu, so ergibt sich daraus nach einheitlichen Richtlinien die jeweils pädagogisch notwendige Anzahl amtlich vermittelter Lehrer unter dem Gesichtspunkt der Schulstruktur. Geht man von den deutschen Abschlüssen aus, so lassen die Vorschriften der KMK deren ordnungsgemäße Durchführung nur bei Mitwirkung einer Mindestzahl entsprechend qualifizierter amtlich vermittelter Lehrkräfte zu.

Die für die einzelnen Schulen nach beiden Gesichtspunkten intern ermittelten vorläufigen Richtzahlen weichen nur in wenigen Fällen geringfügig voneinander ab und ergeben insgesamt eine Zahl, die nach den verfügten Streichungen von insgesamt 90 Stellen keinerlei Reserven für den Einsatz von amtlich vermittelten Lehrkräften in Mittel-Osteuropa (MOE) übrig läßt.

Wenn es im Beschluß des Bundestages vom 7. 3. 1990 heißt: „Die Zahl der entsandten Lehrkräfte soll in Zukunft auf das pädagogisch notwendige Maß beschränkt werden", so bedeutet die Kürzung von 1320 auf 1230 Stellen bis Herbst 1992, daß damit eine Zahl erreicht sein wird, die nur noch unterschritten werden kann, wenn der Förderungsrahmen einzelner Schulen verändert bzw. die Durchführung deutscher Prüfungen reduziert wird.

VdLiA: *Die Stellenkürzung von 45 Lehrern ist für 1991 umgesetzt. Bemüht sich die ZfA über das AA, den Auslandsschulen die Kürzungen für 1992 zu ersparen?*

Schmidt: Wenn die ZfA zusammen mit dem AA versucht, die für 1992 vorgesehene Kürzung von 45 Stellen rückgängig zu machen, so kann dies nicht bedeuten, daß damit den Auslandsschulen die für 1992 angekündigten Kürzungen erspart bleiben. Über den Bedarf an zusätzlichen Lehrern für die deutschen Auslandsschulen in den Staaten Mittel-Osteuropas hinaus werden auch im Rahmen der neuen Lehrerentsendeprogramme für Tätigkeiten im staatlichen Schulwesen dieser Staaten besonders erfahrene ehemalige Auslandslehrer benötigt, die im Rahmen einer Zweitvermittlung Funktionen wie die Leitung eines deutschen Kollegiums an Spezialgymnasien mit deutschsprachigem Fachunterricht oder Aufgaben wie die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern an staatlichen Lehrerkollegs oder Pädagogischen Hochschulen übernehmen.

VdLiA: *Welche Schulen werden bei einer notwendig werdenden Umschichtung der verfügbaren Lehrerplanstellen besonders betroffen?*

Schmidt: Da bei Kürzungen an den Auslandsschulen bisher u.a. auf Vertragsdauer und Fächerkombinationen Rücksicht genommen wurde, kann dies auch zu geringfügigen Unterschreitungen der Richtzahl geführt haben, die durch weitere schrittweise Reduzierung bei Schulen mit einer bisher besonders günstigen Versorgung mit amtlich vermittelten Lehrern im Laufe der nächsten Jahre auszugleichen sind.

VdLiA: *Schulen, besonders in Lateinamerika, beteuern, daß sie mit ihrem Kontingent an vermittelten Lehrern den deutschsprachigen Schulbetrieb nicht aufrecht erhalten können. Welche Rolle sollen in Zukunft etwa die „frei angeworbenen" Lehrer spielen?*

Wenn die ZfA in Zukunft die Entsendung von bisherigen IOM und Länderprogrammlehrern koordinieren soll(?), wer-

den dann nicht „offiziell" neue Lehrerkategorien etabliert?

Schmidt: Schon jetzt wurde den Auslandsschulen bei Kürzungen stets der Hinweis gegeben, daß auf Antrag die durch die Verpflichtung in Deutschland frei angeworbener Ortslehrkräfte entstehenden zusätzlichen Aufwendungen im Rahmen der erweiterten Schulbeihilfe berücksichtigt werden können.

Auf diese Weise soll sichergestellt werden, daß die nach einheitlichen Kriterien für erforderlich gehaltene Anzahl zuverlässig verfügbarer deutschsprachiger Lehrer gewährleistet wird.

Obwohl sich die Auslandsschulen bei den **„frei angeworbenen** Ortslehrkräften" oft der Dienste der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZVA) in Frankfurt sowie der International Organization for Migration (IOM) in Bonn bedienen, bezieht sich die Übernahme der IOM-Lehrer durch die ZfA seit Herbst 1990 nicht auf diesen Personenkreis. Die ZfA hat vielmehr die Vermittlung und neuerdings auch die Anwerbung und Auswahl der „Programmlehrer" übernommen, wie sie z.B. an staatlichen Schulen in der Türkei, in Kenia und in den Staaten Mittel-Osteuropas tätig sind. Zu diesen **„frei vermittelten** Ortslehrkräften" gehören aber auch die rund neunzig an private Schulen in Lateinamerika über IOM aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte. Die ursprünglich über IOM ausgezahlte Zuwendung in Ergänzung zum Ortsgehalt erhalten all diese Lehrkräfte seit Herbst 1990 auf der Grundlage einer Zuwendungsvereinbarung mit der ZfA unmittelbar von hier.

Neben diesen vom Bund finanzierten, in der Regel noch nicht verbeamteten Lehrkräften sind an staatlichen Schulen in der Türkei und in Mittel-Osteuropa auch aus dem Landesschuldienst beurlaubte Ortslehrkräfte tätig, die in Ergänzung zu ihrem Ortsgehalt direkt oder auf dem Erstattungswege über die ZfA von den Bundesländern finanziert werden. Ihr Status soll durch eine Bund-Länder-Vereinbarung geregelt werden.

VdLiA: *Wie gedenkt die ZfA auf das immer geringer werdende Angebot von Lehrern auf dem freien Markt zu reagieren?*
Gibt es Beobachtungen, daß Länder in geringerem Maße beurlauben oder früher Lehrer aus dem Ausland zurückbeordern?
Welche Auswirkung hat Ihrer Meinung nach die neue steuerliche Einstufung von Auslandslehrern, deren Ehepartner im Ausland tätig werden (mehr als 5000 DM im Jahr verdienen), auf das Angebot an vermittelten Lehrern?

Schmidt: Wie groß das Angebot von Lehrern und Lehrerinnen auf dem freien Markt in den alten und neuen Bundesländern ist, wird die Reaktion auf unsere MOE-Anzeige in „Die Zeit" vom 18. 4. 1991 zeigen. Natürlich ist sich die ZfA der Probleme bei steigenden Bedarf an Lehrern für den deutschsprachigen Fachunterricht in Mathematik und Naturwissenschaften bewußt.

Sollten die Länder auch nur einen Teil der beabsichtigten 300 Lehrkräfte für den Einsatz in Mittel-Osteuropas beurlauben, so werden dies nicht zuletzt Lehrkräfte für den deutschsprachigen Fachunterricht sein müssen, weil Lehrkräfte für Deutsch und Deutsch als Fremdsprache erfahrungsgemäß noch am ehesten auf dem freien Markt zu haben sind.

Hinweise darauf, daß Länder in geringerem Maße Lehrkräfte für den Einsatz an Auslandsschulen beurlauben oder früher als bisher üblich aus dem Ausland zurückbeordern, sind hier nicht bekannt.

Obwohl es sich hierbei insgesamt nur um eine sehr geringe Zahl von betroffenen Lehrerehepaaren handelt, führt dies bei einigen Schulen zu einem entscheidenden Verlust besonders geeigneter Ortslehrkräfte. Ob und in welcher Form die Bemühungen der ZfA und des Auswärtigen Amtes zu einer Lösung dieses Komplexes führen, kann man heute noch nicht sagen.

VdLiA: *Können Sie bitte einen knappen Überblick geben, was augenblicklich zahlenmäßig zusätzlich zum Vermitteltenprogramm an Programmen läuft. Unter welchen finanziellen Bedingungen?*
Denkt man daran im Hinblick auf Osteuropa, die Zahl der vermittelten Fachberater entscheidend zu erhöhen? („Umschichtung"?) Gibt es Überlegungen, ob die ZfA nach einer Übergangsphase (3/4 Jahren) auslaufende Ost-Mittel-Europa-Länderprogramme in ihr Programm (Vermittelte – Frei Angeworbene) übernehmen wird?

Schmidt: Da sind zunächst die bereits erwähnten rund 90 von IOM übernommenen Lehrkräfte in Lateinamerika, die dort nicht

an personell und durch Schulbeihilfe geförderten Auslandsschulen, sondern an 54 anderen Privatschulen mit dem Fach Deutsch tätig sind. Nur 40 dieser Schulen erhalten eine Sprachbeihilfe von der ZfA und werden von Fachberatern betreut.
16 Lehrkräfte unterrichten Deutsch an Schulen in Kenia, bis die dort begonnene Deutschlehrerausbildung ihre Ablösung durch einheimische Lehrer ermöglicht. Ihr Einsatz wird durch Fachberater für Deutsch koordiniert und fachlich betreut.
In der Türkei sind rund 80 Lehrer an 10 Anadolu-Schulen mit deutschsprachigem Fachunterricht tätig.
Die in diesem Sonderprogramm zur Reintegration von Rückkehrerkindern gewonnenen Erfahrungen halfen beim Aufbau und bei der vertraglichen Absicherung der Lehrerprogramme für die Staaten in Mittel-Osteuropa. Wie in der Türkei erfolgt auch dort die fachliche Betreuung und Koordination des Einsatzes im Deutschunterricht und im deutschsprachigen Fachunterricht durch Fachberater der ZfA. In beiden Fällen arbeiten vom Bund finanzierte frei vermittelte Lehrkräfte in einem Programm zusammen mit solchen, die aus dem Landesschuldienst beurlaubt und von den Ländern finanziert werden. Während Ungarn bereits zum Schuljahr 1989/90 die ersten Lehrer anforderte, folgten Rumänien, Polen und die Tschechoslowakei erst zum Schuljahr 1990/91. Zum Schuljahr 1991/92 wird auch Bulgarien einbezogen, wo jedoch die ursprünglich aus der DDR entsandten Lehrkräfte bereits ab 1. 1. 1991 übernommen wurden, soweit sie nicht vorher in ihre Heimat zurückgekehrt waren. Zum kommenden Schuljahr wird der Bund die bereits in diesen Staaten über die ZfA finanzierte Anzahl von 86 Lehrkräften um 64 auf insgesamt 150 erhöhen und gemäß den z.Zt. noch nicht vollständig vorliegenden Bedarfsmeldungen angemessen verteilen. Hinzu käme noch die von den Ländern beabsichtigte Entsendung von insgesamt 300 beurlaubten und von den Ländern zu finanzierenden Lehrkräften. Bisher sind 38 Länderlehrer in MOE tätig und weitere rund 30 Lehrer sind bereits zugesichert worden.
Laut Erlaß des Auswärtigen Amtes sollen sie gemeinsam mit den „Bundeslehrern" von der ZfA auf ihre Auslandstätigkeit vorbereitet werden. Ihr Einsatz im staatlichen Schulwesen der MOE-Staaten wird von den durch die ZfA amtlich entsandten Fachberatern für Deutsch koordiniert und fachlich betreut.
Durch Nichtnachbesetzung von Fachberatern in Nordamerika, Südeuropa sowie im frankophonen Afrika können bereits zum Herbst 1991 in Ergänzung zu den vier Fachberatern in Budapest, Prag und Bukarest je ein Fachberater in Warschau, Bratislava und Sofia eingesetzt werden, um neben der allgemeinen Fachberatung für Deutsch in diesen Staaten auch den Einsatz der deutschen Lehrkräfte in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen Behörden zu koordinieren. Ohne diese zeitlich begrenzte Umschichtung wäre es nicht möglich, den Unterrichtsministerien der Gastländer die unbedingt erforderliche Unterstützung bei der Durchführung der Lehrerprogramme durch dafür von der ZfA unter Vertrag genommene Experten zu gewährleisten.
Bei dem enormen Umfang der auch auf die ZfA zukommenden zusätzlichen Aufgaben in MOE kann dies personell nur verkraftet werden, wenn sie sich dabei neben der Auslandsvertretung auch auf einen in jeder Hinsicht fachlich kompetenten Ansprechpartner stützen kann.

VdLiA: *Ausgehend von der augenblicklichen Situation: Hat die ZfA die Möglichkeit, (wie sie es beim Vermittelten beschränkt kann), die pädagogische Befähigung der Bewerber in den Nicht-Vermittelten-Programmen zu kontrollieren?*

Schmidt: Wenn auch kein Gutachten des Dienstherrn zur Eignung für den Auslandsschuldienst vorliegt wie bei den amtlich zu vermittelnden Lehrkräften, so kann die ZfA doch bei den nicht beamteten Bewerbern in der Regel auf Zeugnisse der bisherigen Arbeitgeber über die bisherigen Tätigkeiten im pädagogischen Bereich zurückgreifen und im Auswahlinterview sogar gezielt auf die meist vorliegenden Unterrichtserfahrungen im Fach Deutsch als Fremdsprache eingehen. Über die Fachberater für Deutsch haben wir erfahren, daß die bisher in Mittel-Osteuropa eingesetzten Lehrkräfte sich sowohl fachlich als auch persönlich-menschlich bestens bewähren. Bis auf

wenige Ausnahmen möchten sie auch gerne verlängern.

VdLiA: *Worin sehen Sie generell die Möglichkeit, das Auswahlverfahren für (teure) Auslandslehrer zu verbessern?*
Warum greift man hierbei nicht auf die Erfahrung von ehemaligen Auslandslehrern zurück?

Schmidt: Gerade hinsichtlich der Belastbarkeit im Bewältigen von Problemen, die sich aus der Andersartigkeit der schulischen und gesellschaftlichen Situation im Ausland ergeben, fehlt dem bisherigen Auswahl- und Vermittlungsverfahren für amtlich vermittelte Lehrer eine wichtige Komponente, die angesichts der Rolle, die der ZfA durch die neuen Zuwendungsbescheide zugewachsen ist, auch von dieser durch geeignete Maßnahmen überprüft werden müßte. Ob dafür die Erfahrungen ehemaliger Auslandslehrer hinreichen, darf bezweifelt werden.

VdLiA: *Die neue Art der Leistungsbeschreibung weckt Unmut und Ängste bei den Vermittelten: Zu unscharfe Items, keine klare Gewichtung der verschiedenen Bereiche (Pädagogisches und Persönliches), Fragwürdigkeit und Berechtigung(?) von Urteilen über Kleidung und Gepflegtheitsgrad eines Lehrers, darf ein Schulleiter die Eignung beurteilen (Länderdienstrecht!) u.a. Wie will die ZfA diesen Unmut abbauen?*
Ab wann soll die Leistungsbeschreibung wirksam werden?

Schmidt: Wie Herr Dr. Zeidler, der neue Leiter der ZfA, bereits im gelben INFO 1/91 vom 1. 4. 1991 dargelegt hat, haben nach Eingang einer Reihe von Rückfragen und kritischen Äußerungen von Lehrern und Kollegien in der ZfA bereits Überlegungen im Sinne einer Neugestaltung des Formblattes (Leistungsbeschreibung) stattgefunden. Danach sollte Überflüssiges entfallen und das Zentrum der Beschreibung in der besonderen Aufgabe des deutschen Lehrers im Ausland liegen. Solange die vorgesehenen Beratungen der Thematik im Auslandsschulausschuß noch nicht abgeschlossen sind, haben die bisher verschickten Formblätter natürlich Gültigkeit und müssen entsprechend benutzt werden.

VdLiA: *In diesem Zusammenhang wird von Vermittelten oft die „Neutralität" eines Schulleiters angezweifelt, der seinerseits von einer nichtpädagogischen Instanz abhängig ist, was seine eigene Vertragsverlängerung angeht. Sehen Sie dieses Problem auch? Wie wollen Sie die Beurteilerfähigkeit, die Beurteilerneutralität eines Schulleiters kontrollieren und steuern?*
Geht die Schulleitervorbereitung auf die Leistungsbeschreibung ein im Sinne einer möglichst gleichmäßigen Anwendung?

Schmidt: Zur Eignung als Schulleiter im Ausland gehört, daß er die Leistung des einzelnen Lehrers beschreiben sowie dessen Bewährung im Auslandsschuldienst beurteilen kann und dies auch gegenüber dem Schulträger zu vertreten weiß.
Sicher wird die Schulleitervorbereitung auf diese Fragen eingehen, um eine einheitliche Anwendung der Leistungsbeschreibung zu erreichen.
Geht man davon aus, daß auch in der bisherigen Praxis über Leistung und Bewährung geurteilt wurde, so sollte nicht verkannt werden, daß dieser Vorgang nunmehr einheitlichen Regelungen unterliegt, den Beteiligten offengelegt wird und entsprechende Stellungnahmen fordert bzw. zuläßt.
Sollte die Praxis an einigen Schulen auf Schwierigkeiten und Kompetenzkonflikte hinweisen, so wird ein Vertreter der ZfA bei den regelmäßig durchgeführten Schulbesuchen auf diese Probleme eingehen und versuchen, eine Klärung der anstehenden Fragen herbeizuführen.

VdLiA: *Beispiel Ungarn (Exemplarisch für Mittel-Ost-Europa): Der VdLiA führte ein Gespräch im ungarischen Erziehungsministerium (. S. 170). Da die deutsche Sprache in Ungarn enorm an Attraktivität gewonnen hat, fehlen Fachberater Deutsch, Lektoren, Deutschlehrer generell und deutschsprachige Fachlehrer an bilingualen Schulen. Wie vermag die ZfA zu helfen?*

Schmidt: Der für Ungarn zuständige Regionalreferent besucht zur Zeit dieses Land und wird sich all dieser Fragen annehmen, um für das kommende Schuljahr entsprechende Lösungen zu suchen.

VdLiA: *Aus Estland (Tallinn) hat sich ein Universitätsdozent an den VdLiA gewandt wegen Hilfen in Wirtschafts- und Handelsdeutsch. Bestehen Hilfsprogramme für Estland? Denkt man an Fachberatung im*

Baltikum, wo ebenfalls ein großes Umdenken begonnen hat, was Fremdsprachenausrichtung angeht, siehe Heft 2/91?

Schmidt: Sobald der erste Fachberater für Deutsch seine Tätigkeit in der UdSSR aufgenommen hat, wird er sich je nach Sitzort auch Fragen zur Unterstützung des Deutschunterrichts in den verschiedenen Teilrepubliken widmen und in Verbindung mit dem Goethe-Institut sowie den zuständigen Auslandsvertretungen nach Lösungswegen suchen.

Erlauben Sie mir zum Schluß noch den Hinweis, daß mit dem Einsatz von deutschen Lehrkräften an Spezialgymnasien mit deutschsprachigem Fachunterricht auf seiten der Gastländer in MOE die Erwartung verbunden wird, daß die Absolventen dieser Schulen befähigt sein werden, ein Studium an deutschen Universitäten aufzunehmen.

Während es an den deutschen Auslandsschulen als Privatschulen bereits eingespielte Regelungen bezüglich der Studienberechtigung gibt, bedarf es bei den staatlichen Spezialgymnasien jedoch noch bilateraler Vereinbarungen zwischen den hierfür zuständigen Gremien. Ob diese über die Abhaltung von Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK, Stufe II hinausgehen, werden die nächsten Jahre zeigen. Daß dafür nach entsprechend qualifizierte deutsche Lehrkräfte erforderlich sind, versteht sich von selbst.

Lehrerstellenkürzungen Haushalt 91/92

Schreiben des VdLiA an die Mitglieder des Haushaltsausschusses des deutschen Bundestages

Der Vorsitzende
Hans-Georg Becker

26. 3. 1991

Sehr geehrte Frau ..., sehr geehrter Herr ...

der Deutsche Bundestag hat die erste Lesung des Bundeshaushalts 1991 beendet. In dem von der Bundesregierung vorgelegten Entwurf ist im Einzelplan 05 gegenüber 1990 eine Kürzung von 45 Stellen für amtlich vermittelte Lehrer vorgesehen. Der VdLiA weiß aus vielen Schreiben von deutschen Auslandsschulen, daß diese Maßnahme zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Arbeit an den Schulen führen und auf Dauer einen nicht wieder gutzumachenden Schaden im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik bewirken wird. Wir bitten Sie daher, diese Entscheidung rückgängig zu machen und im Gegenteil eine den wachsenden Aufgaben des deutschen Auslandsschulwesens angemessene personelle Ausstattung der Schulen zu gewährleisten. Die Gründe haben wir Ihnen in unserem Schreiben vom 23.7.1990 dargelegt. In der Zwischenzeit haben die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz in einer Bedarfsanalyse festgestellt, daß für die deutschen Auslandsschulen etwa 2400 deutschsprachige und davon 60 %, das sind 1440 amtlich vermittelte Lehrer benötigt werden. Die notwendigen Stellen, die sich durch die Wünsche aus den ost-mitteleuropäischen Staaten zur Förderung der deutschen Sprache ergeben werden, sind dabei in diesen Zahlen noch nicht einmal berücksichtigt.

In ihrer Debatte vom 7. März 1990 haben die Sprecher der Fraktionen auf die vielfältigen und sich erweiternden Aufgaben der deutschen Auslandsschulen hingewiesen, zum Beispiel auf den Ausbau von berufsbildenden Zweigen, auf die Einrichtung deutscher Schulen in den Ländern Ostmitteleuropas, auf neue Aufgabenstellungen für die deutschen Schulen in den Europäischen Gemeinschaften und in Südafrika. Stellen- und Mittelkürzungen würden der erklärten Absicht des Deutschen Bundestages zur Förderung der deutschen Auslandsschulen und insbesondere der deutschen Sprache an diesen Schulen als Kernstück der auswärtigen Kulturpolitik zuwiderlaufen.

Der Verband deutscher Schulen im Ausland verkennt nicht die Probleme, die sich für den Haushalt durch die schwierige Lage in den fünf neuen Bundesländern ergeben. Die neuen Aufgaben, die die Bundesrepublik Deutschland nach der Vereinigung zu übernehmen hat, erfordern jedoch auch eine Stärkung der auswärtigen Kulturpolitik, die ohne zusätzliche Mittel die an sie gestellten Anforderungen

nicht erfüllen kann. Sparmaßnahmen würden letztlich dazu führen, die Qualität der Auslandsschulen zu mindern und ihr Ansehen in der Welt zu schmälern.

Wir bitten Sie daher dringend, während der Beratungen des Haushalts 1991 daraufhinzuwirken, daß Sparmaßnahmen rückgängig gemacht werden und daß die deutschen Auslandsschulen durch die Zuweisung der erforderlichen Mittel weiterhin in die Lage versetzt werden, die ihnen von der Bundesregierung und den Fraktionen des Deutschen Bundestages zugedachten wichtigen Aufgaben erfüllen zu können.

Mit freundlichen Grüßen

Hans-Georg Becker,
Vorsitzender

Aus den Antworten von Bundestagsabgeordneten zitiert:

... 1. Der Deutsche Bundestag hat bekanntlich *beschlossen,* daß eine gewisse Reduzierung der *amtlich vermittelten* deutschsprachigen Lehrer (um insgesamt 90 Stellen) vorgenommen werden soll. Dieser Beschluß des Gesetzgebers ist sowohl für die Exekutive wie für uns Abgeordnete, die insbesondere die Haushaltsgestaltung für das Parlament aufzubereiten und zu kontrollieren haben, eine bindende Entscheidung.

2. Bei allem Verständnis für die Anliegen Ihres Verbandes, der ja insbesondere die *amtlich vermittelten* Lehrer vertritt, kann ich doch als Berichterstatter meiner Fraktion für den Etat des Auswärtigen Amtes nicht an der klaren politischen Vorgabe vorbei, entsprechende Kürzungen im Titel 68651 im Schulfonds hinzunehmen.

3. Allerdings hat der Bundestag *nicht* beschlossen, die Zahl deutschsprachiger Lehrer *insgesamt* abzubauen, sondern lediglich, 90 Stellen für entsandte Kräfte einzusparen, die frei vermittelbaren Möglichkeiten an Auslandsschulen aber gleichzeitig zu verstärken. *Deshalb* habe ich im Berichterstattergespräch am 18.03.91 im Auswärtigen Amt ausdrücklich beantragt, für die jetzt zu Buche schlagenden 45 Stellen des Haushalts 1991, die im Titel 68651 gestrichen werden, durch *Erhöhung* des Ansatzes im Titel 68653 (Zuwendungen zu den Betriebskosten der Schulen, ... etc.) einen Ausgleich herbeizuführen. Denn dadurch sollen Auslandsschulen in die Lage versetzt werden, vermehrt Einstellungen deutschsprachiger Lehrkräfte als Ersatz für wegfallende amtlich vermittelte Lehrer vorzunehmen.

Am 18.04.91 ist in der Beratung des Etats des Auswärtigen Amtes im Haushaltsausschuß die Angelegenheit in diesem Sinne einvernehmlich diskutiert worden. Die Konsequenzen müssen insbesondere ab Haushaltsjahr 1992 (Beratung im Herbst dieses Jahres) gezogen werden.

4. Sie wissen, daß auch im Verhältnis Bund/Länder schwierige Verhandlungen laufen (z.B. Arbeitsplatzgarantien oder Einstellungszusagen im hiesigen Schuldienst für nicht amtlich vermittelte Lehrkräfte, die sich an Auslandsschulen frei vermittelt auf Zeit anstellen lassen). Außerdem gab es im Haushaltsausschuß Einigkeit darüber, daß die Kontinuität der einzelnen Schulen im Ausland gewährleistet werden müsse. Der Wegfall von 45 Stellen im Haushaltsjahr 91 (für amtlich Vermittelte) wirkt sich ab 1.10.91 aus, wobei eine tatsächliche Ablösung der Lehrkräfte im einzelnen natürlich nur zum Vertragsende erfolgen kann. Außerdem kann in Einzelfällen eine Kürzung nicht erfolgen, wenn beispielsweise die Fachrichtung der auslaufenden Lehrkraft zwingend nur durch eine entsandte Lehrkraft zu besetzen ist. Umschichtungen infolge des Rahmenkonzepts werden deshalb einen Zeitraum bis etwa 1996 erfordern ...

Ernst Waltemathe, SPD

... Zu dem Problem „Kürzung der Zahl der amtlich vermittelten Lehrer" habe ich in den vergangenen Monaten bereits mehrere „Hilferufe" von den verschiedensten Seiten erhalten. Ich habe mich daher bereits mehrmals wegen dieses Problemes mit der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in Verbindung gesetzt. Ich kann der von Ihnen dargestellten Sachlage nur zustimmen. Da der Haushaltsplan jetzt in die Einzelberatungen in die Ausschüsse geht, habe ich hier noch einmal die Gelegenheit, mich der Sache anzunehmen. Ob es dabei doch noch

gelingt, etwas in die richtige Richtung zu bewegen, ist allerdings nicht sicher, die Haushaltsberatungen sind jedoch noch in vollem Gange ...

Dr. Volkmar Köhler, CDU

... Die Chance – wie in den Vorjahren – den Haushaltsentwurf vor der abschließenden Beratung des Haushaltsausschusses im Fachausschuß zu beraten und Empfehlungen zu beschließen, bestand leider in diesem Jahr nicht, da trotz unseres Drängens gegenüber den Regierungsparteien der Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik sich erst gestern konstituiert hat. Inzwischen hat der Haushaltsausschuß bereits entschieden und dem Regierungsentwurf zugestimmt.

Ich habe mich als Stellvertretender Vorsitzender gestern mit dem Vorsitzenden, dem Kollegen Volkmar Köhler, darauf verständigt, das Thema umgehend auf die Tagesordnung zu setzen, damit rechtzeitig Einfluß auf den Haushalt 1992 genommen werden kann. Wir haben uns ferner darauf verständigt, die Bundesregierung um einen Bericht über den Vollzug der von Ihnen zitierten Beschlüsse des Deutschen Bundestages vom März 1990 zu bitten. Sobald dieser Bericht vorliegt, werde ich im Auftrag der SPD-Bundestagsfraktion die betroffenen Verbände zu einem Gespräch mit uns einladen. Dieses Gespräch scheint mir – nach längerer Pause – sinnvoll und notwendig ...

Hans-Günther Toetenmeyer, SPD

... Das Auswärtige Amt hat mir jetzt mitgeteilt, daß die vorgesehene Stellenkürzung vertretbar ist, weil diese aus der Anwendung der Richtlinien für Deutsche Schulen im Ausland resultiert. Bisher wurden diese Richtlinien häufig nicht konsequent berücksichtigt, so daß z.B. Klassen mit weniger als 8 Schülern eingerichtet wurden.

Darüber hinaus wird insgesamt die Zahl der Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland erhöht werden, da eine erhebliche Zahl von nicht-beamteten Junglehrern vor allem an Schulen in Osteuropa entsandt werden wird. Somit kommt es insgesamt zu einer günstigeren Beschäftigungssituation für Lehrer im Ausland ...

Michael von Schmude, CDU

... Ich möchte Ihnen meine Unterstützung zusagen, insbesondere weil ich die von Ihnen genannten Aufgaben des Ausbaus von berufsbildenden Zweigen für wichtig halte, weil ich meine, daß die Einrichtung deutscher Schulen in den Ländern Ostmitteleuropas unterstützenswert ist und weil ich die enorme Aufgabenstellung in der EG anerkenne ...

Uta Titze, SPD

... Ich teile Ihre Auffassung, daß die Arbeit in den Auslandsschulen nicht gefährdet werden darf. Wir müssen das deutsche Kulturgut auch im Ausland mit der nötigen Intensität vorstellen. Dazu ist unbedingt erforderlich, daß die deutschen Auslandsschulen in ausreichendem Umfang mit geeigneten Lehrern versorgt werden ...

Dr. Karl H. Fell, CDU



Gespräche des VdLiA mit Bundestagsabgeordneten zum Thema: Schuletat, Auswärtige Kulturpolitik

Mit den beiden Mitgliedern des Haushaltsausschusses des Deutschen Bundestages, Herrn Dr. Klaus Rose (CDU) und Herrn Ernst Waltemathe (SPD) führte der VdLiA Gespräche über den Schuletatsansatz des Haushaltsentwurfes 1991 und über Perspektiven für 1992. Herr Waltemathe hat seine Überlegungen in einem Brief an den VdLiA niedergelegt (S. 144), so daß wir hier nur die Gesprächsnotiz Dr. Rose bringen.

Gespräch MdB Dr. Rose – VdLiA

Vom VdLiA auf die Stellenkürzungen 1990/91 angesprochen (zweimal 45 vermittelte Lehrer), sagte Dr. Rose, der Ansatz von 1230 vermittelten Lehrern (also 1320 weniger 90) sei die augenblickliche Festlegung des Haushaltsausschusses, nicht eingerechnet 84 Fachberater. Diese 1230 würden als Mindestzahl an vermittelten Lehrern angesehen. Endgültig sei jedoch die Kürzung um das 2. Kontingent von 45 Lehrern noch nicht; im Herbst 91 könne durchaus die Notwendigkeit entstehen (etwa im Hinblick auf neue Aufgaben des Auslandsschulwesens), neu über diese 2. Kürzung nachzudenken.

Grundsätzlich meinte Dr. Rose, wenn im Etat der Auswärtigen Kulturpolitik aufgrund der deutschen Einigung etwa Sparmaßnahmen ergriffen werden müßten, dann müsse dies nicht nur die deutschen Auslandsschulen treffen. Das AA entscheide jedoch nach Dringlichkeit in den verschiedenen Bereichen der Auswärtigen Kulturpolitik. (So habe der DAAD für seine Aufgaben in Osteuropa sogar einen Stellenzuwachs erhalten.)

Die im jetzigen Haushalt verfügbare Zahl von 1230 vermittelten Lehrern werde auch weiterhin den bisher geförderten Auslandsschulen zur Verfügung stehen, große Verschiebungen innerhalb der bestehenden Verteilung seien seines Wissens nicht vorgesehen, aber es sei durchaus denkbar, daß neue Aufgaben, etwa in der dualen Bildung, eine Verlagerung von personeller Förderung notwendig mache; die deutsche Sprache sei jedoch, wie bisher, Grundlage auch für eine duale Bildung. Schulneugründungen (etwa in Osteuropa) würden jedoch eine zusätzliche Zahl an Vermittelten bedingen.

Den großen Bedarf an Deutschlehrern und Multiplikatoren in Osteuropa beurteilte Dr. Rose genauso dringlich wie der VdLiA, wies in diesem Zusammenhang auf das Programm der 150 frei vermittelten Lehrer für Osteuropa ab 1991 hin. Eine „flächendekkende" Betreuung des Deutschunterrichts sei jedoch illusorisch, man müsse mit den verfügbaren Mitteln möglichst effektiv arbeiten.

Auf die Situation der frei angeworbenen Lehrer angesprochen, war auch Dr. Rose wie der VdLiA der Meinung, daß für diese Lehrer unbedingt eine vernünftige Absicherung geschaffen werden müsse, darüber müsse aber ein Bund-Länder-Vereinbarung entscheiden.

Der VdLiA bekräftigte seine Sorge, daß mit einer weiteren Reduzierung der Stellen für vermittelte Lehrer das Auslandsschulwesen nicht auf seinem augenblicklich qualitativ hohen Stand gehalten werden könne, besonders auch, was die Prüfungsrelevanz für deutsche Hochschulzugänge angehe. Der VdLiA wies auch darauf hin, daß eine jetzt noch ausreichende Versorgung der Schulen mit Vermittelten und Frei-Angeworbenen leicht in einen defizitären Zustand umschlagen könne, wenn – wie allgemein erwartet – auf dem freien Markt in absehbarer Zeit keine Frei-Anzuwerbenden mehr zur Verfügung stünden.

Dann, so Dr. Rose, sei es Zeit, die Mindestzahl an Vermittelten zu überdenken.

Heinz Weischer

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **231 – 736325**

Die Personaldecke wird knapp – Die Aufgaben des Auslandsschulwesens nehmen zu

Gespräch des VdLiA mit dem Auslandsschulausschuß der (ASCHA) der KMK am 8. 4. 91

1. Bedarfsplan vermittelter Lehrer für die deutschen Auslandsschulen

Herr Dr. Stoldt und Herr Thomas haben – unabhängig voneinander – Bedarfsberechnungen angestellt, Herr Dr. Stoldt ausgehend von der Prüfungsrelevanz der Auslandsschulen in bezug auf deutsche Schulabgänge, Herr Thomas von den Notwendigkeiten des Deutschunterrichts und der Sprachdiplome. Die Berechnungen seien in ihren Ergebnissen fast identisch gewesen, Schule für Schule habe man also empirisch verifiziert, welche Mindestzahl an vermittelten Lehrern notwendig sei, mit der Folge, daß Verschiebungen unter den bisher geförderten Schulen, sowohl zum Positiven als auch zum Negativen, vorzunehmen seien, wenn man mit dieser Mindestzahl an Lehrern auskommen wolle in bezug auf den bestehenden Unterrichtsaufwand, die Schulziele und die deutschen Prüfungen.

Alle neuen Aufgaben, etwa des Ausbaus des Auslandsschulwesens (z.B. in Australien, in den USA oder in Ostmitteleuropa) könnten mit diesen Mindestzahlen nicht bewältigt werden. Entweder müsse der Bund dann neue Stellen schaffen, oder man müsse von jetzt bestehenden Dienstleistungen Abstriche machen.

2. Länderprogramme

Dem hohen Bedarf an Fachberatern und Deutschlehrern in Ostmitteleuropa solle durch ein Gesamtkonzept des Bundes und der Länder zusätzlich zum bestehenden Auslandsschulwesen in einer Übergangsphase entsprochen werden. Der Bund hat 150 Lehrer eines Frei-Vermittelten-Programms vorgesehen, die Länder haben, vorbehaltlich der Zustimmung der Länderfinanzminister, insgesamt 300 Lehrer als befristetes Programm vorgesehen (einschließlich der bereits durch die Länder entsandten Lehrer). Während die 150 Lehrer des Bundes auf dem freien Markt angeworben werden sollen, sind sich die Länder noch unschlüssig, ob nur verbeamtete Lehrer beurlaubt werden oder ob Lehrer ebenfalls vom freien Markt angeworben werden soll. Bayern z.B. hat bisher nur erfahrene verbeamtete Lehrer nach Ungarn entsandt, weil diese vorwiegend als Multiplikatoren tätig sein sollen. Auch in der Frage der Vergütung besteht noch große Unklarheit. Es sei aber z.B. nicht einzusehen, daß ein verbeamteter Lehrer aus dem Länderprogramm für die Tätigkeit eines Fachberaters weniger verdienen solle als ein vom Bund vermittelter Fachberater im Auslandsschuldienst.

3. Zum Rahmenstatut

Der ASCHA geht davon aus, daß der frei angeworbene Lehrer bei der sich abzeichnenenden Lehrerknappheit auf dem freien Markt bald nicht mehr verfügbar sein wird für das Auslandsschulwesen (und deshalb werden der Deutschunterricht und der Fachunterricht an vielen Schulen gefährdet sein, wenn man von der heutigen Mindestzahl an Vermittelten ausgeht, schon heute ist der Unterricht ohne die Frei-Angeworbenen an vielen Schulen nicht durchführbar). Es sei bei dieser Perspektive nicht sinnvoll, ein Rahmenstatut für die jetzigen deutschen Lehrergruppen im Ausland zu erstellen; es werde überhaupt die Möglichkeit eines einheitlichen Rahmenstatuts bezweifelt.

4. Leistungsbeschreibung

Der ASCHA nahm Anregungen des VdLiA zum Formular der ZfA auf, obwohl er sich selbst noch nicht mit dem Papier befaßt hatte. Zur Frage nach vereinheitlichten Auswahlkriterien für Auslandslehrer und Auslandsschulleiter (als Pendant zu einer einheitlichen Leistungsbeschreibung) wurde gesagt, es sei wegen der Länderhoheit nicht leicht zu vereinheitlichen; auf verschiedene Auswahlmodelle der Länder wurde hingewiesen.

Zur Frage der Stärkung der Position des Schulleiters (etwa im Hinblick auf eine unbefangene Leistungsbeschreibung) wurde auf die rechtliche Situation des Vertrages des Schulleiters mit einem privaten Schulträger verwiesen. Bei Dissens zwischen Schulleiter und Schulträger jedoch greife der ASCHA durchaus ein.

5. Europa

Eine Vereinheitlichung der deutschen

Schulen in Europa solle, soweit es überhaupt möglich sei, die Prüfungen und Ziele betreffen, während die Strukturen der Schulen eigenständig bleiben sollten. Der ASCHA sehe hier seinen Einfluß mehr als Vermittler im Verhältnis: Inlands- und Auslandsschulwesen. Sinnvoll erschienen Schulen mit Doppelabschlüssen (nationaler und deutscher Hochschulzugang) wie etwa in Finnland oder in Spanien. In Budapest strebe man Abschlüsse an, wie sie auch an den deutsch-französischen Schulen geboten werden.

Ein einheitlicher Geschichtsunterricht z.B. werde als schwieriges Unterfangen angesehen; hier erschienen bilaterale Abkommen der deutschen Auslandsschulen mit den jeweiligen nationalen Unterrichtsbehörden sinnvoller als ein „europäischer Lehrplan".

Die Europäischen Schulen seien wegen ihres Kostenaufwandes und ihrer komplizierten Struktur kein sinnvolles Modell für deutsche Schulen in Europa.

6. Berufliche Bildung

Bei allen Überlegungen zur beruflichen Bildung an Auslandsschulen sollte die deutsche Sprache einen angemnessenen Raum haben, es dürfe kein Export des deutschen Berufschulwesen stattfinden. Man solle sich an existierenden Modellen orientieren, etwa in Südamerika (Berufsausbildung als Alternative zum „schweren" Abitur, wenn die Berufliche Bildung im nationalen Bewußtsein, oder gar in nationalen Programmen anerkannt wird) oder Barcelona (Hochqualifizierte Ausbildung nach dem Abitur).

Heinz Weischer

VERBAND

Einkommensteuerliche Behandlung der durch das BVA an deutsche Auslandsschulen amtlich vermittelten Lehrkräfte

An alle Mitglieder des VdLiA, die den Verband in der oben angenannten Angelegenheit
– insbesondere in der Sache der Behandlung der Werbungskostenabzüge ab 1.1.1991 und
– insbesondere in der Angelegenheit der unbeschränkten und beschränkten Steuerpflicht seit November 1990 angeschrieben haben.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Bitte haben Sie Verständnis dafür, daß ich aus Zeitgründen Sie nicht alle einzeln mit gesonderten Schreiben anschreiben und auf Ihre Fragen antworten kann. Alle Anliegen konkretisierten sich auf wenige Grundsatzfragen, die in diesem Schreiben behandelt und sicher für Sie auch beantwortet werden. Dieser Brief wird auch in der Zeitschrift des Verbands im Heft 3/1991 veröffentlicht.

Nachdem der Vorstand des Verbands in mehreren Gesprächen in der ZfA, zuletzt Anfang Dezember 1990 mit Herrn LRD Schütz in der ZfA Klarheit darüber erhielt, daß die Anbindung der amtlich vermittelten Auslandslehrer an einen innerdeutschen Dienstherrn durch die Konstruktion des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids, dessen Bestandteil der Dienstvertrag mit dem Schulvereinsvorstand ist, zum 01.01.1991 Realität wurde, war uns klar, daß zwar die große Mehrheit unserer Mitglieder keine steuerlichen Einbußen durch die neu konstruierte unbeschränkte Steuerpflicht hatten, sofern sie unbeschränkt steuerpflichtig wurden, daß aber einige Fälle existieren würden, auf die die beschränkte Steuerpflicht zukommen würde, und daß als Konsequenz auf das BFH – Urteil vom 14.11.1986 – BStBl. 1989 Teil II, Seite 351, für eine teilweise Steuerfreiheit dieser „Fallgruppe" (Steuerfreiheit der Ausgleichszulage in anderer Steuerklasse wie bisher) keine gesetzliche Grundlage mehr bestehen würde.

Der Vorstand des VdLiA hat schon im Heft 5+6/1989 auf Seite 165 das Schreiben des Finanzamts Bonn-Außenstadt zur „einkommensteuerlichen Behandlung der Auslandslehrer" vom 4.8.1989 abgedruckt und auf den Seiten 164 bis 167 weitere Aufrufe des Vorstands, Erlasse des BFM und Schreiben der OFD Köln veröffentlicht.

Auf die zahlreichen Schreiben der Mitglieder an den Verband, auch in Kopie und Durchschrift an den

Verband bei Schreiben unserer Mitglieder an offizielle Stellen in der im Betreff genannten Angelegenheit, hat der Vorstand in der Person des Vorsitzenden

- am 10.12.1990 Eingaben an das Finanzamt Bonn-Außenstadt gemacht,
- im Dezember 1990 Gespräche im Finanzamt Bonn-Außenstadt geführt,
- am 28.01.1991 schriftliche Auskunft auf die gestellten Fragen vom Finanzamt Bonn-Außenstadt erhalten,
- am 4.03.1991 die Angelegenheit mit dem neuen Leiter der ZfA, Dr. Zeidler und in Gegenwart von 4 Referenten der ZfA erörtert,
- am 22.03.1991 Gespräche mit 4 Abteilungsleitern des Bundesfinanzministeriums Bonn geführt.

Ergebnisse:

Im Erlaß des Bundesministers der Finanzen IV-B-4 – S 2102-12/90 vom 9. Juli 1990 wird klargestellt, daß das Rechtsverhältnis des steuerpflichtigen amtlich vermittelten Auslandslehrers ab 1.1.1991 in der Weise geregelt wird, daß seine Rechte und Pflichten gegenüber dem auswärtigen Amt als der für die Auswärtige Kulturpolitik zuständigen Stelle der Bundesrepublik Deutschland in einem Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid geregelt werden, der den Betroffenen bezüglich seines Rechtsverhältnisses stärker vom Bund als von ausländischen Schulträgern abhängig macht.

Aus diesem Grund sollen ab 1.1.1991 die betroffenen Steuerpflichtigen unter der Voraussetzung des § 1 Abs. 3 EStG als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln sein. Die BFH-Urteile vom 14.11.1986 (Aktenzeichen bereits genannt) und vom 2.3.1988 (Bundessteuerblatt II Seite 768) sind wegen der geänderten Rechtsverhältnisse ab diesem Zeitpunkt nicht mehr anzuwenden, soweit darin zur Frage der unbeschränktigen Steuerpflicht Stellung genommen wird. Die Ausführungen in dem BFH-Urteil vom 14.11.1986 zur Berechnung der abziehbaren Werbungskosten sind hingegen weiter anzuwenden.

Der Erlaß des Bundesfinanzministers vom 3.12.1990 – Z C 2 – O – 1959-59/90 regelt im einzelnen, was Konsequenz aus diesem Urteil ist:

Wer in die erweiterte unbeschränkte Steuerpflicht nach § 1 Abs. 3 EStG fällt, hat durch Vorlage einer Bescheinigung des ausländischen Wohnsitzfinanzamts nachzuweisen, daß die – zusammen mit dem Ehegatten – im Wohnsitzstaat bezogenen, einkommensteuerpflichtigen Einnahmen nicht mehr als 5000 DM im Kalenderjahr betragen. Nur in diesen Fällen ist der sogenannte Auslandsanteil der Ausgleichszulage gemäß § 3 Nr. 64 EStG steuerfrei, für die Durchführung des Lohnsteuerabzugs gilt in diesem Falle § 39c Abs. 3 EStG.

Kann diese Bescheinigung nicht beigebracht werden bzw.nicht erteilt werden, liegt beschränkte Steuerpflicht vor, was bisher zu einer anderen Steuerklasse des Einkommensteuerpflichtigen bei der Besteuerung seiner Inlandsbezüge führte, ab 1.1.1991 aber dazu führt, daß die Ausgleichszulage in voller Höhe zu versteuern ist, es gilt in diesem Falle für die Durchführung des Lohnsteuerabzugs § 39d EStG.

In den Gesprächen des Vorstands mit den o.g. Behörden ist deutlich geworden, daß es derzeitig 16 Fälle in allen deutschen Schulen gibt, in denen amtlich vermittelte Lehrkräfte zusammen mit dem Ehepartner mehr als 5000,00 DM im Kalenderjahr beziehen, in einigen Fällen (uns sind 4 bekannt geworden), ist der Partner im Schulwesen des Gastlands tätig und in einigen Fällen zudem hat der Partner die Staatsangehörigkeit des Gastlandes. Für diese 16 Fälle soll noch in den Monaten März/April/Mai eine Anhörung des Auswärtigen Amts vor dem Finanzminister (oder umgekehrt) stattfinden zur Regelung der Angelegenheit bzw. zur Überlegung, wie hier eine schnelle praktikable Lösung gefunden werden kann. Zumindest sollte ein Aufschub der beschränkten Steuerpflicht um ein Jahr erreicht werden können, damit sich die Betroffenen hierauf einstellen können. Wir empfehlen allen in den genannten 16 Fällen, dringend in gleichlautenden Schreiben an Auswärtiges Amt, an Bundesfinanzministerum und andere zunächst um Aufschub des Zugriffs der unbeschränkten Steuerpflicht um ein Jahr bis zum 1.1.1992 zu bitten und gleichzeitig darauf hinzuwirken, daß bei der Anhörung die wichtigen Argumente für die Unterrichtstätigkeit des Ehepartners im ausländischen Schulwesen zur Sprache kommen.

Alle anderen Lösungen würden auf eine Änderung des Einkommensteuergesetzes hinauslaufen, was bei 16 Fällen nicht realistisch ist. Ein Sondererlaß des Bundesfinanzministers in dieser Sache ist hier weitaus realistischer. Aus den Gesprächen konnte der Vorstand des Verbands entnehmen, daß AA, ZfA, BMF die Probleme genau kennen und an einer Lösung arbeiten.

Anders liegt die Angelegenheit bei der beschränkten Abziehbarkeit der Werbungskosten bei Einkünften aus nichtselbständiger Arbeit (§ 19 EStG.).

Die an die Auslandslehrer gezahlte Ausgleichszulage wurde bisher nur teilweise, nämlich in Höhe des fiktiven Inlandsgehalts als einkommensteuerpflichtig angesehen und dem Lohnsteuerabzug unterworfen. Der übrige Teil der Ausgleichszulage war unter dem Gesichtspunkt des Werbungskostenersatzes einkommen- und lohnsteuerfrei belassen worden. Diese Handhabung beruhte auf einem BMF-Schreiben vom 13.12.1978. Im Merkblatt Steuern des Finanzamts Bonn-Außenstadt und der ZfA von 1986 wird erklärt, daß die das fiktive Inlandsgehalt übersteigenden Zuwendungen jetzt (1986) steuerfrei seien nach § 3 Nr. 64 EStG. Sie würden auch für den Auslandslehrer nicht mehr als Ersatz für Werbungskosten angesehen (wie das von 1981 bis 1986 war). Somit waren alle üblichen Werbungskosten für Einkünfte aus nichtselbständiger Arbeit wie in Deutschland in voller Höhe abziehbar, soweit der Arbeitgeber hierfür keinen besonderen Ersatz geleistet hatte.

Die Rechtmäßigkeit des BMF-Schreibens von 1978 und die in den folgenden Jahren praktizierte Regelung ist vom Bundesfinanzhof schon in seinem Urteil vom 14.11.1986 in Zweifel gezogen worden. Nach Veröffentlichung des Urteils geht aus diesem klar hervor:

Soweit die Finanzverwaltung einen Teil der Ausgleichszulage steuerfrei beläßt, sind in Anwendung des § 3c EStG Werbungskosten aus diesem Dienstverhältnis nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Zulage zum Gesamtbetrag der Zulage abziehbar. Der steuerfreie Teil der Ausgleichszulage kann nicht als typisierender Werbungskostenersatz gewertet werden.

Fazit:

Die Aufteilung der Werbungskosten bei Einkünften aus nichtselbständiger Arbeit in zwei Prozentteile mit der Summe 100 % und die Tatsache, daß nach § 3c EStG Werbungskosten aus dem Dienstverhältnis nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Zuwendungen zum Gesamtbetrag der Bezüge abziehbar ist, ist rechtens!

Jedoch:

1. Bis zum 1.1.1991 gilt noch die alte Regelung, d.h. alle Kollegen, die für Einkommensteuerklärungen für die Jahre 1988, 1989 und 1990 Abzüge bei den geltend gemachten Werbungskosten erfahren haben, sollten auf jeden Fall sofort Einspruch einlegen.

2. Da wesentliche Teile der Ausgleichszulage, die ab 1.1.1991 bei vorliegender unbeschränkter Steuerpflicht steuerfrei bleiben, neben der Auslandszulage bzw. dem Auslandszuschlag, der die materiellen und immateriellen Mehrbelastungen im Ausland pauschal abgelten soll, das Auslandskindergeld und der Mietzuschuß sind, ist hier die Haltung und Position des Verbands wie folgt:

Als steuerfreier Betrag der Bezüge des amtlich vermittelten Auslandslehrers ist der Betrag anzusetzen, der sein innerdeutsches Gehalt übersteigt. Da die besteuerten Beträge der Bezüge der Auslandslehrer um 8,3 % gekürzt sind gegenüber dem Inlandsgehalt, das er im Inland erhalten würde, sollte bei der Berechnung des absetzbaren Prozentsatzes der Werbungskosten wie folgt verfahren werden:

Gesamtbetrag der Zuwendungen aus dem Dienstverhältnis (A)
minus
Gehalt, das der Lehrer im Inland erhalten würde (B)
gleich
Steuerfreie Bezüge (C) (B + C = A)
Steuerfreie Bezüge (C)
minus Auslandskindergeld (D)
minus
Mietzuschuß (E) (D + E + F = C)
gleich
Steuerfreier Lohnanteil (F) im steuerfreien Auslandsanteil.

Dieser steuerfreie Lohnanteil im steuerfreien Auslandsanteil sollte mit den steuerpflichtigen Bezügen ein Verhältnis eingehen folgender Art:

Gehalt, das der Lehrer im Inland bekommen würde (B)
zu
steuerpflichtigem Lohnanteil (F)
wie x % zu y %
also (B) DM zu (F) DM = x % : y % mit x + y = 100

Der Anteil x % sollte der Auslandslehrer absetzen können. Wir meinen, daß es nicht angeht, daß die Kinderzahl eines Lehrers die Absetzbarkeit von Werbungskosten vermindert, eine solche Regelung wäre einfach zu familienfeindlich, oder daß ein Kollege, der zufällig in einer Stadt mit hohen Mieten wohnt, weniger Werbungskosten absetzen kann. Gerade dort, wo hohe Mieten gezahlt werden, also in

Ballungsräumen, fallen hohe Werbungskosten an, z.B. durch Fahrten zur Arbeitsstätte u.a.

Wir bitten alle Kollegen, dem Finanzamt Bonn-Außenstadt diese Rechnung für 1991 aufzumachen und so zu verfahren. Der Verband wird in diesem Sinne beim Bundesfinanzminister, den Obersten Finanzbehörden der Länder und dem Finanzamt Bonn-Außenstadt tätig.

Mit freundlichen Grüßen und der Bitte um Ihre Stellungnahme und Antwort auf dieses Schreiben an mich über Telefax (02 31) 73 63 25

Hans-Georg Becker

Stellungnahme des Auswärtigen Amtes zu Anträgen der 19. Hauptversammlung in Regensburg 1989

Anträge Nr. 1 und 21

Förderung von Kindergärten an Auslandsschulen

Bei dem Grundsatz, daß Kindergärten an deutschen Auslandsschulen weder personell noch finanziell, d.h. weder durch amtliche Vermittlung deutscher Erzieher/innen noch durch eigene Schulbeihilfe gefördert werden, muß es angesichts der Haushaltsmittel und der wachsenden Aufgaben im Auslandsschulwesen bleiben. Das bedeutet jedoch nicht, daß Kindergärten an deutschen Auslandsschulen nicht in sonstiger Weise gefördert werden. Bei Neu- und Umbaumaßnahmen sowie bei der Bauunterhaltung werden Kindergärten in aller Regel berücksichtigt. Die allgmeinen Unkosten der Kindergärten wie Heizung, Reinigung etc. gehen in den allgemeinen Schulhaushalt ein und werden dadurch indirekt durch die Schulbeihilfe gefördert. An Unkosten, die auf die Eltern der Kindergartenkinder umgelegt werden müssen, verbleiben daher die reinen Personalkosten. Dieses System der indirekten aber nicht unerheblichen Förderung hat sich weltweit bewährt und erfolgt in Würdigung der Tatsache, daß die Kindergärten an unseren Auslandsschulen ein wichtiger Bestandteil pädagogischer und kultureller Auslandsarbeit sind.

Antrag Nr. 4

Versorgung der Auslandsschulen durch verbeamtete Lehrer

Dieser Antrag läuft der vom Bundestag in seinem einstimmigen Beschluß vom 7. März 1990 festgelegten Politik entgegen. Danach (Ziff. 4) soll der Einsatz amtlich vermittelter Lehrer begrenzt und durch Neustrukturierung effizienter gestaltet werden. Ihre Zahl soll in Zukunft auf das pädagogisch notwendige Maß beschränkt werden. Die hierdurch freiwerdenden Finanzmittel sind zur Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte insgesamt und zur Verbesserung der finanziellen Situation der Ortskräfte zu verwenden.

Im übrigen überzeugt die angeführte Begründung nicht. Neben amtlich vermittelten Lehrkräften mit Erfahrungen im innerdeutschen Schulwesen vertragen die Auslandsschulen sicher auch eine begrenzte Anzahl von Berufsanfängern. Für diese ist es – solange sich nicht eine sichere Anstellung im Anschluß an die Ausbildung abzeichnet – wichtig, die Chance zu bekommen, während der Wartezeit pädagogische Erfahrung zu sammeln. Wie die Inspektionen der ZfA und die Berichte der Prüfungsbeauftragten der KMK zeigen, zeichnen sich viele der frei angeworbenen Lehrkräfte durch überdurchschnittliches Engagement aus. Bedauerlicherweise wird dieses Engagement nicht in allen Fällen bei der Bewerbung zum innerdeutschen Schuldienst angemessen berücksichtigt. Es ist beabsichtigt, diesen Aspekt im Rahmen des vom Bundestag geforderten Rahmenstatuts für deutsche Lehrer im Auslandsschuldienst im Zusammenwirken mit den Ländern zu regeln.

Antrag Nr. 8

Schlichtungsverfahren

Die bisherigen Erfahrungen mit der Schlichtungsfunktion der Auslandsvertretungen haben dazu geführt, den früheren Passus zu streichen. Das erfolglos durchge-

führte Schlichtungsverfahren als formelle Klagevoraussetzung hat in der Regel nur zur Verfahrensverzögerung geführt. Dies hat sich wegen der langen Vorlaufzeiten für eventuelle Nachvermittlungen als unvorteilhaft herausgestellt.

Hinzukommt, daß gemäß Mustersatzung der Leiter der Auslandsvertretung bzw. dessen Beauftragter mit beratender Stimme im Vorstand des Schulvereins vertreten ist und daher bereits mit dem die Schlichtung auslösenden Vorfall befaßt war.

Antrag Nr. 14

Auslandslehrer als Bundesbeamte

Die deutschen Auslandsschulen sind bekanntlich als Privatschulen mit privatrechtlich organisiertem Schulträger organisiert. Sie sind keine Dienststellen des Bundes und können daher auch keine beamtenrechtlichen Beziehungen zu ihren Lehrkräften herstellen. Dies könnte nur eine Dienststelle des Bundes, etwa das Bundesverwaltungsamt. Es würde jedoch der Autonomie der einzelnen Schulvereine widersprechen, wenn die im Ausland tätigen Lehrkräfte nur mit dem BVA, nicht mit der Schule in einem Dienstverhältnis stünden.

Das System der Vermittlung beurlaubter Landesbeamter auf der Basis zivilrechtlicher Arbeitsverträge hat sich nach Auffassung des Auswärtigen Amtes insgesamt bewährt. Es bietet im übrigen den Lehrkräften auch manchen Vorteil. Sie haben eine klare vertragliche Grundlage ihrer Beschäftigung, die nur mit ihrer Zustimmung geändert werden kann. Als Bundesbeamte wären sie frei versetzbar. Die Dauer ihres Auslandsaufenthalts könnte einseitig von ihrem Dienstherrn bestimmt werden.

Bonn 13.5.91, Klemm AA

7. Vorstandssitzung vom 10. - 12. Mai 1991 in Freiburg

Die Rheinauen vor Freiburg luden zur letzten Vorstandssitzung vor der Hauptversammlung in Lübeck. Es versteht sich von selbst, daß sehr viel Technisches und auch noch Inhaltliches für diese Hauptversammlung besprochen und detaillierte Arbeitsaufträge an die Vorstandsmitglieder vergeben werden mußten. Hoffen wir, daß alle Teilnehmer in Lübeck zufrieden sein werden, daß die Erwartungen an das Thema: „Schulen in Europa – Schulen für Europa" erfüllt werden, prominente Redner und Fachleute konnten jedenfalls gefunden werden.

Berichtet wurde jedoch auch von den Aktivitäten des Sozialreferats (z.B. Fragen der Vertragszeit – Ausreisezeit, des Bundeserziehungsgesetzes), berichtet wurde von Initiativen des Vorsitzenden des VdLiA, in der Besteuerung von Auslandslehrern Klarheit zu bekommen, berichtet wurde vom Erfolg des VdLiA in seiner Intervention gegen die Leistungsbeschreibungsformulare, berichtet wurde von mehreren Gesprächen mit Politikern, Ministerialbeamten und Beamten der ZfA über die Stellenkürzungen im aktuellen Auslandsschulwesen und die Bedeutung von Mittelosteuropa für das zukünftige Auslandsschulwesen (siehe dazu diverse Artikel in diesem Heft).

Schließlich wurden Herr und Frau Becker und Herr Reichenbach beauftragt, mit einem Gymnasium in Podbořany ČSFR persönlichen Kontakt aufzunehmen, eventuelle Lehrbücherhilfen zu organisieren für diese Schule, die sich an den VdLiA gewandt hatte, in ihrem Bemühen um einen vernünftigen Deutschunterricht nicht allein gelassen zu werden. Eine kleine Geste der pädagogischen und kollegialen Verbundenheit (sie S. 180ff.)

In den Rheinauen vor Freiburg regnete sich währenddessen der Mai ein und bereitete sich auf die kalte Sophie vor...

Heinz Weischer

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **231 – 736325**

Arbeit im Stillen

Soziales Engagement von Lehrern an Orten deutscher Auslandsschulen

An sehr vielen Auslandsschulen laufen soziale Projekte für Kinder und Jugendliche des nationalen Umfeldes, oft eines wegen seiner Armut und Hoffnungslosigkeit bedrückenden Umfeldes. In Heft 2/91 wurde ein Überblick über diese „Stille Arbeit" begonnen, dieser Bericht wird hier fortgesetzt.

III. Jugendprojekte

1. „Pro Auto-Ayuda" in Lima, Peru

a) Das Jungendorf „Santa Maria"

Hier finden 140 obdachlose Jungen im Alter von 7 – 17 Jahren ein Zuhause. Statt auf den Straßen herumzulungern und eventuell kriminell zu werden, wohnen und arbeiten sie dort auf einem 2 ha großen Gelände.

Morgens gehen sie zur Schule, danach erledigen sie alle täglich anfallenden Arbeiten und bewirtschaften zur Selbstversorgung ein Stück Land, halten Kühe und andere Tiere. Sie können hier auch eine Ausbildung machen. Wenn sie im Alter von 17 Jahren das Jungendorf verlassen, bemühen sich die Betreuer, für sie eine Arbeitsstelle zu finden. Da die 140 Jungen in nur 2 Schlafräumen schliefen, stellten die vermittelten Lehrer der „Pro-Auto-Ayuda"-Gruppe Geld für einen Erweiterungsbau mit 4 weiteren Schlafräumen, Waschgelegenheiten und Toiletten zur Verfügung. So gaben sie 1984 12 000 DM, 1985 8 500 DM und 1986 10 230 DM.

b) Projekt „La Ramada"

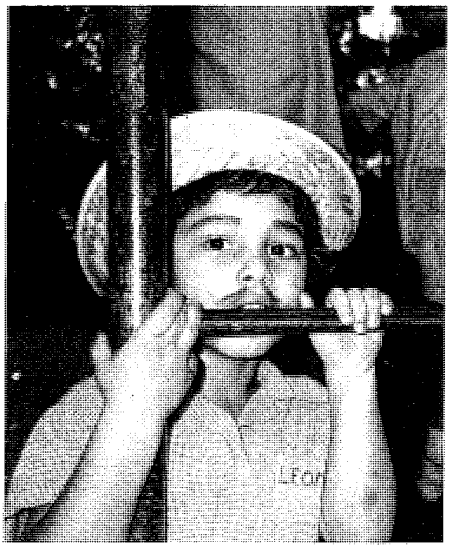
Da das Hauptproblem in Peru die Landflucht ist, wodurch die Armenviertel der Städte immer mehr wachsen, beschloß im August 1986 die „Pro-Auto-Ayuda"-Gruppe der DS „Alexander von Humboldt", ein Selbsthilfeprojekt auf dem Land zu unterstützen, um dort die Lebensbedingungen zu verbessern und so zu helfen, die Landflucht einzudämmen. So kauften sie für das Waisenhaus des Selbsthilfeprojekts „La Ramada", zwei Tagesreisen entfernt von Lima in den Andenausläufern, notwendiges Besteck und Geschirr und stellten zur Reparatur des Daches 2500 DM zur Verfügung. Ein Missionar kümmert sich hier um die 36 Waisenkinder, die er in den Dörfern der Umgebung aufgelesen hat, und weiter um ca. 180 Schüler. Auf einer „chacra" (kl. Farm) bauen sie neben der Schule vorwiegend Reis und Mais an zur Selbstversorgung und zum Verkauf auf dem Markt. Jedes Mitglied der „Pro-Auto-Ayuda"-Gruppe der DS Lima zahlt einen festen Monatsbeitrag. Außerdem stellen Freundeskreise in Deutschland Spendengelder zur Verfügung. Die Lehrer wandten sich an ihre Freunde, Bekannten, Schulen und Kirchengemeinden in Deutschland und machten ihre Projekte dort bekannt. Nur mit Hilfe der Spenden von diesen Gruppen können die Selbsthilfeaktionen mit solch hohen Geldern unterstützt werden.

2. Associacao Comunitario „Novo Tempo" in Sao Paulo, Brasilien

Kollegen des Colegio Humboldt in Sao Paulo haben sich dieser Vereinigung angeschlossen, die 1985 gegründet wurde. 190 Kinder und Jugendliche der Favela im Westen der Stadt werden betreut. Außer Verpflegung, Sport und Freizeit und einer gesundheitlichen Betreuung wird mit den Jugendlichen eine produktive Arbeit aufgebaut, deren Erträge der Entlohnung der Jugendlichen dienen. So werden Gemüse angebaut, Kunstgewerbe produziert und Näharbeiten angefertigt.

3. Gamines-Projekt „Bosconia" in Bogotá, Kolumbien

Daß auch einzelne vermittelte Lehrer oder ihre Ehefrauen tatkräftig ein Projekt unterstützen können, zeigt ein Beispiel in Bogotá. Hier arbeitet eine Kollegenfrau in dem Gaminesprojekt „Bosconia" mit, das ein Pater seit 1972 aufgebaut hat. Zielgruppe sind die 6 bis 14jährigen obdachlosen Straßenjungen von Bogotá, die z.T. zu Rauschgift und Kriminalität gegriffen haben. Die Jugendlichen werden von ihrer Situation auf der Straße bis hin zu einer fertigen Schul- und Berufsausbil-



dung durch fünf verschiedene Betreuungsetappen geleitet.

Die erste Etappe ist die Tagesbetreuung auf dem Hof „La Doce". Die Jugendlichen, die freiwillig hierherkommen, erhalten Mahlzeiten, Gelegenheit zum Duschen, medizinische Betreuung und lernen, sich um ihre Kleidung zu kümmern. Nachmittags gibt es Ballspiele. Nach der 2. Etappe, in der sie für 30 Tage ganz in das Heim „Liberia" aufgenommen werden, kommen sie in der 3. Etappe für mehrere Monate in das Heim „Bosconia", wo sie Schulunterricht erhalten, lesen und schreiben lernen und langsam Selbstverantwortungsgefühl entwickeln. Außerdem werden sie in einer Werkstatt spielerisch in die Arbeitswelt eingeführt.

In der 4. Etappe kommen sie in das Jugenddorf „Florida", in dem 500 ehemalige „Gamines" leben, und zwar zu je 15 in einem Haus. Schulbildung, Bezahlung der geleisteten Arbeit und gleichzeitiges Erlernen des Umgangs mit Geld stehen im Vordergrund.

In der 5. Etappe, der Jugendindustrie, arbeiten sie in einer mechanischen Werkstatt, einer Schreinerei oder auf dem landwirtschaftlichen Betrieb, 60 km von Bogotá entfernt. Von hier aus werden die übrigen Heime mit Fleisch, Gemüse, Milch und Früchten beliefert.

Die deutsche Kollegenfrau nun stieg aktiv in die Betreuung der „Gamines" in der 2. Etappe ein, in der sie 4 Wochen im Heim „Liberia" wohnen. In dieser Phase ist es sehr wichtig, daß sie Vertrauen und die Öffnung zu der sie betreuenden Person finden. Die deutsche Kollegenfrau versuchte, auf gemeinsamen Ausflügen, bei Picknicks und Spielen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen und sie über ihr bisheriges Leben auf der Straße ins Gespräch zu bringen.

Außerdem nahm sie oft nachts mit dem Heimleiter Kontakt mit den obdachlosen Kindern, die noch auf der Straße lebten, auf und lud sie ins Heim „Liberia" ein.

Sie zog mit ihnen in die 3. Etappe in den „Doce-Hof" und betreute dort vorwiegend 9 bis 15jährige Straßenmädchen, die z.T. an Geschlechtskrankheiten litten oder schwanger waren. Sie brachte ihnen bei, ihre Kleider in Ordnung zu bringen, betreute sie im Krankenzimmer und leitete sie zu Hygiene an.

IV. Schulen

Sozialhilfe deutscher Lehrer im Ausland oder ihrer Frauen wird außer in Kindergärten, Kinderheimen und Jugendprojekten auch im Sektor der schulischen Ausbildung einheimischer Kinder geleistet. Dabei geht es um sporadische oder auch kontinuierliche Hilfe über viele Jahre.

1. Schule No 6151 in Lima, Peru

Die bereits erwähnte Gruppe „Pro-Auto-Ayuda" an der Alexander-von-Humboldt-Schule in Lima unterstützt unter anderm die Schule 6151 im Pueblo Jóven Villa San Luis. Nachdem Eltern, Lehrer und Schulleiter seit 1978 die Primaria gebaut und die handwerklichen Arbeiten selbst bewerkstelligt hatten, gab „Pro-Auto-Ayuda" 1985 und 1986 das Geld für die Baumaterialien der geplanten Klassenräume für die Sekundarstufe, und zwar in der Höhe von 4500 DM bzw. 9410 DM. Heute werden dort 2500 Schüler in drei Schichten unterrichtet.

2. Schwerpunktmäßige Unterstützung von Schulen der Armenviertel in Arequipa, Peru

Seit Mitte der sechziger Jahre leisten vermittelte Kollegen am Colegio Max Uhle in Arequipa Sozialhilfe, wobei sich eine wechselnde Anzahl der jeweils vermittelten Lehrer beteiligt; im Moment sind es zwei. Im Laufe der Jahre konnten sie in Deutschland neun Schulen motivieren, durch verschiedene Aktivitäten Spendengelder für ihre Sozialprojekte aufzubringen. Vereine, Kirchenge-

meinden, Firmen und Privatleute schlossen sich den Spendengruppen an.

Von den knapp 1 Million Einwohnern Arequipas sind 250 000 Kinder im schulfähigen Alter. Die beiden deutschen Lehrer des Colegio Max Uhle unterstützen vorwiegend einheimische Schulen in den „Pueblos Jovenes" von Arequipa, und zwar nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe". Seit 1982 konnten sie 200 000 DM Spendengelder aus Deutschland an unterschiedliche Projekte weitergeben. Die Durchführung der Maßnahmen liegt in ihren Händen. Bei größeren Bauten stellen sie das Material, während Eltern der Schüler unter der Anleitung von Fachkräften die handwerkliche Arbeit selbst bewerkstelligen. Seit 1982 wurden 30 Klassen in den Armenvierteln mit Schulmöbeln eingerichtet, an 5 Schulen Toilettengebäude gebaut, das Geld zum Bau und der Ausstattung eines Erweiterungstrakts für Physik- und Chemieräume zur Verfügung gestellt, der Bau von Schulhofmauern, Lehrmittel, Lebensmittel und eine Patenschaft für eine Schülerin finanziert. (Als Dank gab sich eine der unterstützten Schulen in den Armenvierteln den Namen: República Federal de Alemania. Sie wurde daraufhin auch von Bundestagsabgeordneten besucht.)

3. Hilfskomitee der deutchen Schule Guatemala City, Guatemala

Nach ähnlichem Prinzip arbeitet das „Hilfskomitee der Deutschen Schule Guatemala", das nach dem schweren Erdbeben 1976 von Schülern, Eltern und einigen vermittelten deutschen Lehrern gegründet wurde. Das Matré-Gymnasium in Düsseldorf-Meerbusch schloß sich mit regelmäßigen monatlichen Spenden dem Projekt an.

Das Hilfskomitee stellte 1976 Geldmittel zum Bau von 27 Wohnhäusern in der „Colonia Alemania", in denen die Familien von Stipendiaten der DS Guatemala nach dem Erdbeben ein neues Zuhause fanden. 1979 und 1984 wurden der Landschule San Ignacio Erweiterungsbauten mit Klassenräumen und Toilettenanlagen übergeben. Der Landschule „Unesco" in Santa Isabel/Villa Nueva finanzierten sie einen Erweiterungsbau mit vier Klassenräumen und Toiletten, ebenso die Wasserversorgung für die Schule (1986). Die Eltern gründeten in Selbsthilfe einen Kindergarten. In einem Raum wurden 85 Kinder von einer Kindergärtnerin betreut. Das „Hilfskomitee" gab das Geld, um größere Räume zu schaffen. Der Kindergarten „Niños de Alemania" wurde 1987 fertiggestellt.

4. Schule „San Juan de la Mancha" in Mexiko City

Die Frau des Schulleiters des Colegio Aleman „Alexander von Humboldt" in Mexiko City begann 1972, mit 40 Slumkindern in einer Hütte im Vorort Naucalpan zu malen und zu basteln und erkannte bald die Notwendigkeit, daß die Kinder beschult werden müßten. Vom Staat war kein Zuschuß zu erwarten. Alle Frauen der vermittelten Lehrer der Deutschen Schule halfen, das Geld für den Bau einer Schule in Eigeninitiative zu sammeln, durch Monatsbeiträge, auf Cocktails und Einladungen, durch Anschreiben von Schulen, Kirchen und Freunden in Deutschland. Ohne staatliche Zuschüsse konnte die Schule bald von Spendengeldern in Form von Wellblechbaracken gebaut und mit alten Möbeln der DS Mexiko City eingerichtet werden.

Die deutschen Kollegenfrauen halfen weiterhin aktiv mit. Täglich versorgte eine von ihnen, die gerade an der Reihe war, die Kinder in der Pause mit Milch und Brötchen und führte Gespräche mit der Ärztin und den Lehrern. Die Lehrer der Primaria werden heute vom mexikanischen Staat bezahlt, der inzwischen die Schule anerkannt hat.

Heute besuchen ca. 700 Schüler die Schule. Sie werden in den 8 Klassenräumen in zwei Schichten unterrichtet. Hinzu kommen die Kinder des Kindergartens und der Vorschule. Sie werden in je 2 Gruppen auf die Schule vorbereitet. Dieses ist äußerst wichtig, da die Kinder dieser Bevölkerungsschicht sonst nicht in der Lage sind, den Stoff des 1. Schuljahres zu schaffen. Sie lernen im Kindergarten und in der Vorschule die Handhabung von Stiften, die Farben, Verse, Lieder und die notwendige geistige Beweglichkeit.

Die Lehrkräfte für diese 4 Gruppen werden von den Kollegenfrauen und dem Freundeskreis in Deutschland bezahlt, ebenso die Instandhaltung der Klassen und die Lehrmittel.

Kollegenfrauen sowie Lehrer und Schüler der Deutschen Schule geben an 2 Nachmittagen Kurse in Musik, Theater, Malen und Handarbeiten. Sie halten Lehrgänge für die Mütter in Lesen und Schreiben ab und stricken und häkeln mit ihnen. Bis heute wird die

Schule „San Juan de la Mancha" von der Gruppe deutscher Kollegenfrauen der deutschen Schule betreut und bildet sich mit Wechsel der Lehrer immer wieder neu.

Im Alter von 13 Jahren nach 6 Schuljahren treten die Jugendlichen in Mexiko ins Berufsleben ein. An der Schule „San Juan de la Mancha" wurden mit Hilfe von Spenden eine Schreinerwerkstatt und eine Nähwerkstatt gebaut und eingerichtet. Hier können 14 bis 16jährige Jugendliche eine Ausbildung machen. In der Nähwerkstatt absolvieren zur Zeit 60 Mädchen und Frauen eine Ausbildung zur Näherin. Inzwischen ist z.T. in Selbsthilfe ein neues zweistöckiges Schulgebäude mit Hilfe von Spendengeldern aus Deutschland errichtet und Ende 1990 eingeweiht worden.

5. Schule in Leoncido Prado in Lima, Peru

1977 nahm ein vermittelter Lehrer der Deutschen Schule Lima im Elendsviertel „Leoncido Prado" den Bau einer Schule in Angriff, für Kinder, die sonst keine Chance auf Unterricht in einer Schule hatten. Ohne staatliche Geldmittel konnte er mit viel Engagement seine Heimatschule und Freunde in Deutschland dafür begeistern, durch verschiedene Aktivitäten Geld für die Baumaterialien seiner Schule zu sammeln. Die Eltern, deren Kinder in eine Schule gehen sollten, führten die Bauarbeiten selbst durch. Bis 300 Personen arbeiteten freiwillig am Bau. Noch heute ist jedes Elternpaar verpflichtet, 12 Tage im Jahr für die Schule zu arbeiten. Heute werden 1700 Schüler in 22 Klassenräumen in zwei Schichten unterrichtet.

Nach seiner Rückkehr nach Deutschland steuerte er durch Gründung eines gemeinnützigen Vereins, des Vereins „Aktion Peru-Hilfe", die finanziellen Zuwendungen für die Fortführung des Projekts, dessen Betreuung vor Ort ein anderer deutscher Kollege an der Deutschen Schule in Lima übernahm. Sein persönliches Engagement für sein Projekt bleibt auch nach seiner Rückkehr nach Deutschland bestehen.

Der Verein stellt das Geld bereit für die schulmedizinische Versorgung der Schule, für ein tägliches Schulfrühstück der Kinder und für die Baumaterialien eines Erweiterungsbaus von 6 Klassen, der bereits begonnen wurde.

Inzwischen wurden Werkstätten eingerichtet, in denen die Schüler eine Berufsausbildung absolvieren können; eine kunstgewerbliche Werkstatt mit Webstühlen und Nähmaschinen, eine Schreinerei und eine Elektroinstallationsabteilung.

V. Comedores-Volksküchen

Comedor der „Junta de Vecinos San Gregório in Quilpué/Chile

Seit 1976/77 helfen Frauen vermittelter Lehrer in Quilpué in dem Comedor für Kinder; seit 1986 steht er ganz in ihrer Regie. Jeden Mittag von 12 bis 14 Uhr ist eine Kollegenfrau, die gerade an der Reihe ist, während der Essenszeit dort. Hier erhalten Kinder bis zu 12 Jahren umsonst eine warme Mahlzeit. Gespräche mit den fünf Köchinnen, Schreibtischarbeit, Buchführung über Lebensmittelverbrauch, Menüzusammenstellung, Einkauflistenführung, Kontrollisten über die abgespeisten Kinder gehören zur täglichen Arbeit. Es werden aber auch Gespräche mit den Eltern bei Problemen geführt, Familienbesuche und Elternversammlungen durchgeführt. Zu Weihnachten und am Nationalfeiertag gestalten die Kollegenfrauen mit den Kindern eine große Feier. Dreimal jährlich halten sie für die Eltern einen Verkaufsnachmittag mit gebrauchter Kleidung aus Deutschland ab, vom Erlös kaufen sie Schulhefte für die Kinder und neue Küchengeräte. Zweimal im Jahr geben sie jedem Kind neue Schuhe und ein neues Kleidungsstück. Die Kinder werden auch medizinisch betreut.

Der Staat zahlt die 5 Köchinnen. Alles andere wird durch Spenden aus Deutschland getragen. Im Laufe der Jahre konnten die vermittelten Lehrer einen großen Freundeskreis in Deutschland aufbauen, der für dieses Sozialprojekt Spendengelder zur Verfügung stellt. Daueraufträge jetziger und ehemaliger Kollegen helfen auch mit.

VI. Frauengruppen

Bei den bisher beschriebenen Projekten stand die Hilfe an Kinder im Vordergrund. Es gibt aber auch soziales Engagement deutscher Lehrer und Kollegenfrauen, die Gruppen von Frauen in Armenvierteln betreuen.

1. Grupo Compacto Humano in Lima/Peru

Sie wurde 1980 von einer ehemaligen vermittelten Lehrkraft, die jetzt als Ortskraft tätig ist, gegründet. In dem Elendsviertel von Pamplona Alta leitete sie 8 Indiofrauen an, sich selbst und ihren Familien aus der erdrückenden Not mit eigener Kraft herauszu-

helfen. Es begann mit der Herstellung von Eierwärmern in Indiomützenform, die sie über das Lehrerkollegium der Humboldtschule verkaufte. Von den bescheidenen Verkaufserlösen ermuntert, vergrößerte sich die Gruppe auf 18 Frauen. Die deutsche Lehrerin brachte ihnen Schritt für Schritt bei, „Arpilleras" herzustellen, die ersten in Peru überhaupt, die sich dann über ganz Peru ausbreiteten.

Arpilleras sind aus Stoffresten und alten Sachen hergestellte Wandbehänge, Stoffbilder, die reliefartig Szenen aus dem eigenen Leben darstellen: Marktszenen, Feldarbeit, Hochzeiten und Prozessionen.

Heute gehören zu dieser Frauengruppe über 160 Frauen, die sich täglich in zwei Schichten in einem kleinen Arbeitsraum treffen, der für nur 18 Frauen aus Spenden gebaut wurde.

Sie arbeiten dort an ihren Arpilleras, nähen Kleidungsstücke und Taschen und stellen Strickwaren her. Neben dem Verdienen des Lebensunterhalts für die Familie in der Gruppe Compacto Humano lernen die Frauen im Laufe der Jahre, Eigeninitiative zur Verbesserung der Lebensbedingungen zu fördern und Selbsthilfe zu entwickeln. In dem kleinen Arbeitsraum, auch Taller genannt, werden unter Anleitung der deutschen Lehrerin Themen erarbeitet, Probleme der Frauen besprochen und zum Teil gelöst. Es findet ein reger Gedankenaustausch statt, die Fähigkeit, auch Kritik anzunehmen, wird nach und nach erlernt. Die Frauen werden systematisch geschult und weitergebildet. So entwickeln sie langsam Selbstbewußtsein, Fähigkeit zur Mitsprache und Entscheidungsvermögen. Behutsames Umgehen mit der Mentalität von Frauen eines anderen Kulturkreises, ohne sie zu bevormunden oder abhängig zu machen, erfordert für die deutsche Lehrerin viel Einfühlungsvermögen.

Da immer mehr Frauen in der Gruppe Compacto Humano mitmachen wollen, hat man 1984 den Bau eines großen kunstgewerblichen Gemeindezentrums in Angriff genommen. Neben drei großen Arbeitsräumen sind ein Mehrzwecksaal, sanitäre Anlagen und ein Leseraum für ältere Leute vorgesehen. Das kunstgewerbliche Gemeindezentrum soll gleichzeitig Weiterbildung anbieten und ein sozialer Treffpunkt für organisierte Gruppen aller Altersstufen werden. Kindergarten, medizinische Versorgungsstelle, Lehrwerkstätten sollen folgen.

Geldlich unterstützt wird dieses Projekt durch die Mitgliedsbeiträge eines Förderkreises in Deutschland, den der Vater der deutschen Lehrerin gegründet hat und betreut, ferner durch Spenden und Verkauf der Arpilleras in Deutschland.

2. Frauengruppen der Fundación Missio in Santiago, Chile

Die Kollegen und Kollegenfrauen setzen sich nicht nur – wie unter I/4 beschrieben – für die Kindergärten und Kindertagesstätten der „Fundación Missio" ein, sondern auch für Frauengruppen in den „poblaciones" (Armenviertel).

1973 schlossen sich unter Schwester Karoline 34 Frauen zusammen, die ihre bedrükkende Situation durch Selbsthilfe verändern wollten. Sie strickten, nähten, stickten und stellten „arpilleras" her, um die Sachen dann zu verkaufen und bei der großen Arbeitslosigkeit in der „población" den Unterhalt für die Familie zu verdienen. Heute haben sich bereits über 500 Frauen den Frauengruppen angeschlossen. Im Laufe der Jahre zeigte sich die Notwendigkeit, den Frauen eine Ausbildung in den verschiedenen Handarbeitstechniken zu geben, sie zu alphabetisieren und ihnen Grundkenntnisse in Buchführung und Verkaufsabläufen zu vermitteln. Ferner mußten sie auch angeleitet werden, ohne Agressionen in einer Frauengruppe zurechtzukommen und Entscheidungen zu treffen. Dazu wurden die „Frauenwerkstätten" gegründet, in der sie eine Ausbildung erhalten, die in 3 Teile aufgegliedert ist:

- Handwerkliche Ausbildung (4 Wochenstunden bei einer Kunstlehrerin),
- Organisations- und Verwaltungslehre (2 Wochenstunden bei einer Lehrerin),
- Gruppentherapie (soziale und persönliche Probleme/Psychologin)

Seit 1973 betreuen deutsche Lehrerfrauen aktiv die Frauengruppen. Sie vermitteln ihnen die handarbeitlichen Fähigkeiten, überwachen den Materialeinkauf und helfen beim Verkauf der Artikel. Derzeitig arbeiten 3 deutsche Kollegenfrauen aktiv in den Frauengruppen mit. Sie betreuen zwei Strickgruppen. Hierbei ergeben sich wichtige Gespräche mit den Müttern über Erziehung, Kinderpflege und auch über eigene Probleme. Deswegen sind gute Spanischkenntnisse bei den Kollegenfrauen Voraussetzung.

Derzeitig verrichten 2 Kollegenfrauen Büroarbeit in der Hütte von Schwester Karoline,

und eine Kollegenfrau turnt regelmäßig, wie bereits unter I/4 erwähnt, mit bewegungsgestörten Kleinkindern. Eine Reihe der zurückgekehrten Lehrer oder ihre Frauen setzen sich weiter von Deutschland aus für die „Fundación Missio" ein. Sie sammeln gebrauchte Kleidung und schicken sie nach Chile, wobei sie die hohen Portogebühren tragen. Andere arbeiten mit bei verschiedenen Stellen in Deutschland, die die „arpilleras" und Strickwaren der Frauengruppen an Dritte-Welt-Läden und Basare weitervermitteln.

Die Hilfe der DSV Santiago ist ein Beispiel dafür, wie vermittelte deutsche Lehrer und ihre Frauen sich immer wieder neu finden und kontinuierlich über bereits 16 Jahre ein Sozialprojekt vor Ort unterstützen, verschiedene Tätigkeiten und Zielgruppen umfassend. Die Zahl der Aktiven variiert dabei im Laufe der Jahre, abhängig von vielen Faktoren, von der Bereitschaft der einzelnen, sich sozial zu engagieren, von der Ausbildung, den Interessen und Fähigkeiten der Kollegenfrauen.

VII. Medizinische Einrichtungen

In den großen Slumvierteln der süd- und mittelamerikanischen Städte, wo sich deutsche Lehrer oder ihre Frauen sozial engagieren, läßt die gesundheitliche Versorgung der Bewohner viel zu wünschen übrig. So ist bei der Mehrzahl der Projekte, die bisher dargestellt wurden, bei Kindergärten, Kinderheimen, Schulen und Comedores auch eine medizinische Betreuung der Kinder mit dem Projekt verbunden. Es gibt aber auch Projekte mit der Beteiligung von Lehrern, bei denen es ausschließlich um Hilfe auf dem Gesundheitssektor geht.

1. Krankenhaus San Juan de Dios in Caracas/Venezuela

Seit 1986 spenden die Lehrer der deutschen Schule Caracas Geld für dieses Krankenhaus, in dem Kinder behandelt werden, deren Eltern keine Operation finanzieren können. Das Krankenhaus wird über Privatspenden finanziert. Ordensschwestern und Helfer arbeiten ehrenamtlich, unter ihnen eine deutsche Krankenschwester. Die Geldspenden der deutschen Lehrer und der deutschen Kolonie dienen zur Anschaffung von Operationsgeräten.

2. Krankenhaus „Zorzor Bazaar" in Liberia

Die frei angeworbenen deutschen Lehrer der Deutschen Schule Bong Range in Liberia, einer Firmenschule, und mit ihnen zusammen deren Partner, die Schule und die gesamte europäische Gemeinde unterstützen finanziell das Krankenhaus Zorzor-Bazaar im liberianischen Busch, das nur von Spenden lebt. Durch Geld- und Materialspenden, Weihnachtsbazarverkäufe, Veranstaltungen und technische Hilfe wird dem Krankenhaus geholfen.

3. Krankenhaus Sokode in Togo

Seit 1984 unterstützen durch Vermittlung eines Fachberaters für Deutsch in Sokode/Togo Schüler seiner Heimatschule durch verschiedene Aktivitäten den Unterhalt von diabeteskranken Kindern im Krankenhaus Sokode. Diese Kinder können zwar normal leben, müssen aber im Krankenhaus wohnen, da sie ihre Insulin-Spritzen wegen der Kühlkette nur dort bekommen.

4. Projekt Ayni in La Paz/Bolivien

Einige deutsche Lehrer der Deutschen Schule La Paz unterstützen seit 1981 finanziell und organisatorisch das private bolivianische Projekt Ayni, das sich um das Gesundheitswesen in 25 Dörfern in den Anden und in abgelegenen Gebieten kümmert. Es gibt hier kaum eine Gesundheitsversorgung, die hygienischen Bedingungen sind meist katastrophal. Nach dem Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe verpflichten sich die Kommunen, denen Ayni hilft, einen Gesundheitsposten einzurichten und die Baumaßnahmen zur Verbesserung der Hygiene selbst durchzuführen. Mindestens ein Dorfbewohner muß sich zum Sanitäter ausbilden lassen. Ein Gesundheitskomitee verwaltet den Sanitätsposten und führt Buch über die Tätigkeiten und Gelder. Medikamente werden hier gegen eine geringe Gebühr abgegeben. Aus dem Erlös werden neue Basismedikamente eingekauft.

Die Organisation der Einfuhr dieser Medikamente ist ein wichtiger Teil der Arbeit deutscher Lehrer des Colegio Alemán. Ebenso wurde 1986 mit ihrer finanziellen Hilfe in Santa Rosa ein Ausbildungszentrum für Sanitäter erstellt, in dem Informationsveranstaltungen über richtige Ernährung abgehalten werden.

Unterstützte Projekte durch den Basar des VDLiA:

Der Vorstand des VDLiA konnte einige der Sozialprojekte, an denen sich deutsche Lehrer im Ausland ehrenamtlich engagieren, fi-

nanziell unterstützen und zwar durch Zuwendung des Basarerlöses der Hauptversammlung seit 1981. 1981 erhielt die Schule „San Juan de la Mancha" in Mexico City den Basarerlös zur Beschaffung von Schulmaterial. Mit dem Basarerlös der Hauptversammlung in Würzburg 1983 wurden zwei Projekte unterstützt: das Heim Liberia im Gamines-Projekt „Bosconia" in Bogotá, Kolumbien, konnte von dem Geld Sportgeräte und Spiele, Medikamente und Verbandsmaterial und Stoffe für Handtücher und Bettlaken kaufen. Die sozial engagierten Lehrer der Deutschen Schule Rio de Janeiro schafften für den Kindergarten „Escola Barao de Rio Doce" Kletter- und Spielgeräte an, ferner Übungsbücher für Vorschulrechnen, ein Exemplar für jedes Kind, und neue Teller und Löffel für die täglichen Mahlzeiten der Favelakinder. Der Basarerlös der Hauptversammlung 1985 in Goslar wurde zwei Projekten zugeteilt: der Kindertagesstätte „Pampahasi" in La Paz, Bolivien, und der „Asociación por los niños pobres" in Lima, Peru.

Die vier deutschen Kollegen und ihre Frauen kauften Schulmaterial, Tafeln und pädagogisches Spielzeug für das von ihnen gebaute Kinderheim „Dios de Amor". Der Basarerlös der Hauptversammlung 1987 in Trier wurde drei Projekten überwiesen: in San Salvador wurde im Waisenhaus eine komplette Spielecke im Wohnbereich von Kleinkindern eingerichtet, die von deutschen Lehrersfrauen betreut werden. Die Kollegenfrauen der deutschen Schule Quilpué, Chile, schafften von dem Geld didaktisches Spielzeug und Materialien für ihr Kinderheim „Corporación Esperanza Hogar Niño Amor" an. Die in Santiago, Chile, betreuten Frauengruppen erhielten Wolle und Stricknadeln für die Strickgruppen, Nähgarn, Nadeln und weiteres Material für die Nähgruppe, ein Schaukelbrett und Rollen für die Krankengymnasik mit den Kleinkindern und Kochtöpfe für die Volksküche „olla comun", bei der eine Kollegenfrau mithilft.

Der Erlös des Basars auf der Hauptversammlung 1989 in Regensburg wurde drei verschiedenen Projekten zugeteilt, – den Frauengruppen von Roswitha Lopez-Utters in Lima/Peru, – den Werkstätten der Schule in Leoncido Prado in Lima – und der Schule „San Juan de La Mancha" von den Lehrersfrauen um Josefine Wankel in Mexiko City.

Christa Becker

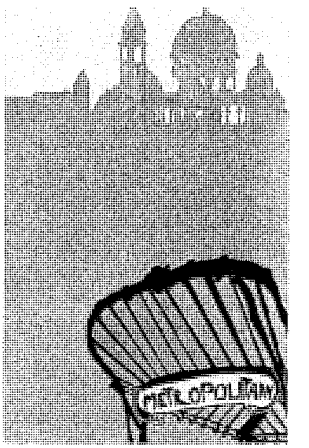
Die ZfA informiert

Folgende Stellen für Schulleiter(innen) sind zu besetzen

Deutsche Schule Nairobi
zum 1. 9. 1992
Lehrerbefähigung Sek I und II
StD(in)/Ges.Sch.Dir.(in)
Bes.Gr. A 15

St.-Petri-Schule Kopenhagen
zum 1. 8. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II
StD(in)/OStR(in)
Ges.Sch.Dir.(in)
Bes.Gr. A 15/A 14

Deutsche Schule Puebla
zum 1. 9. 1992
Lehrbefähigung Sek I und II
StD(in)/Ges.Sch.Dir.(in)
DaF-Erfahrung
Bes.Gr. A 15



Annette Lauenstein, 10. Kl. DS Paris
Bildwelten – Weltbilder

Neubesetzte Schulleiterstellen

(Stand 1. 5. 1991)

Lützel, Norbert	RR	DS New Delhi	1. 8.91
Zeller, Heinrich	Dir	DS Moskau	1. 8.90
Trautmann, Lutz	Lt.GSD	DS Den Haag	1. 8.90
Armbruster, Jürgen	RS-L	DS Budapest	15. 8.90
Hoffmann, Jörg	MinR	ES Varese	1. 9.90
Dr. Scupin, Manfred	OStD	DS Buenos Aires	1.10.90
Dr. Wendland, Jürgen	StD	DS Guatemala	1. 1.91
Stauß, Georg	StD	DS Managua	1. 2.91
Dr. Fiuczynski, Dietrich	OStD	DS Rio de Janeiro	15. 2.91
Rienecker, Hartmut	OStD	DS San José	15. 2.91
von Reeken, Dieter	OStR	DS Villa Ballester	1. 3.91
Schmahl, Joachim	DirSZ	DS San Francisco	1. 4.91
Metz, Alfred	StD	DS San Salvador	1. 8.91
Axmann, Manfred	RL	DS Warschau	1. 8.91
Studte, Horst	OStR	DS Montreal	1. 8.91
Konnemann, Otto	RS-R	DS Kuala Lumpur	15. 8.91
Aulmann, Gerd	OStD	DS Genua	1. 9.91
Kasper, Peter	OStD	DS Washington	1. 9.91
Ranft, Walter	OStR	DS Jakarta	1. 9.91
Dr. Düver, Lothar	StD	DS Barcelona	1. 9.91
Dr. Dürr, Georg	OStR	DS Pretoria	1. 9.91
Rudorff, Klaus-Jürgen	R	DS Jeddah	1. 9.91
Dr. Bietz, Wolfgang	OStD	DS Valencia	1. 9.91
Tautz, Werner	OStD	DS Lissabon	1. 9.91
Ochs, Hans-Dieter	RL	DS Prag	1. 9.91
Ullrich, Gunter	OStD	DS Cali	1. 9.91
Dr. Behle, Ernst-Ewald	OStD	DS Bilbao	1. 9.91
Hamm, Thomas	StD	DS Las Palmas	1. 9.91
Hauser, Werner	OStD	DS Quito	1.10.91
Dr. Pasch, Rudolf	StD	DS La Paz	1. 2.92
Adam, Manfred	LRSD	DS Johannesburg	1. 2.92

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Baez, Germán, Catamarca 232, 1640 Acassuso, Argentinien
Birke, Bruno, Am Sattelgut 22, 4630 Bochum 5
Engel, Klaus, Colegio Alemán, Apart. 688 E-35080, Las Palmas
Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
Lieske, Hartmut, P.O.Box 86611 Riyadh 11632, Saudi Arabia
Mangos, Stefan, Uhlandstr. 61, 7923 Königsbronn 4
Michel, Herbert, Hutweide 15, 8520 Buckenhof
Pohle, Marlene, Cas. Correo 102, RA–5000 Córdoba, Argentinien
Roser, Dr. Dieter, Runzstr. 83, 7800 Freiburg
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Schäfer, Hans W., Am Burghardsberg 7, 3549 Twistetal 1
Schmidt, Walter, ZfA, Barbarastr. 1, 5000 Köln 60
Schmidt-Walther, Peer, Marie-Curie-Str. 14, 7500 Karlsruhe 1
Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13-15, 6350 Bad Nauheim

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Gerhard Böhrer

* 7. 8. 46 † 2. 5. 91

Auslandstätigkeit in Nairobi, Kenia.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ACKERMANN, Gerd, StR, 5000 Köln-Chorweiler, Mariastr.11-15, Heinrich-Böll-Gesamtschule (Osorno)
BACKOFEN, Wolf, OStR, 6600 Saarbrücken 2, Tauentzienstr. 39 (Concepción)
BAUER, Karl-Heinz, StR, 7961 Ebersbach, Blönriedstr. 130 (Santiago/Ch)
CRAMER-MEHNERT, Anna, StR, 1000 Berlin 45, Ringstr. 64 (Santiago, Chile)
EWEL, Wolfgang, L, DS Singapur
FIUCZYNSKI, Dr. Klaus Dietrich, OStD, DS Rio de Janeiro
GOMA'A, Renate, Stud.Ass., DS d. Borrom. Kairo
HERGT, Simon, L, DS d. Borrom. Kairo
MÜLLER-POTELOIN, Hans-W., StR, DS Barcelona
NOLL,Thomas, L, DS Hongkong
RAK, Frank, OStR, 8500 Nürnberg 30, Bühlstr. 8
STECHEL, Gerhard, OStR, 6270 Idstein, Brauereiweg 12
STORZ, Jürgen, OStR, DS Santa Cruz/Bolivien
SPEIDEL, Josef, L, DS Mexico
TEMME, Ralf, StR, DS Kobe/Japan
VÖLKER, Waltrud, L, 6100 Darmstadt, Kalkofenweg 14 (Osorno)

Anschriftenänderungen

BALDAUF, Günter, 8480 Weiden/Oberpfalz, Marterweg 40 (Santiago)
BAUDENDISTEL, Dieter, 7884 Rickenbach-Egg, Am Eggberg 33
BECHERT, Friedrich, DS Concepción
BECOURS, Jürgen, 2727 Fintel, Keenmoor 26
BROMM, Michael, DS d. Borrom. Alexandria (Berichtigung)
BUNK, Alexander, DS Rio de Janeiro
CHAMMINGS, Kristina, 6000 Frankfurt/M. 70, Gutzkowstr. 43 (Genf)
CARSTENS, Volker, 7400 Tübingen, Wilhelmstr. 14
DELMICH, Martina, 2251 Pellworm, Utlandestr. 50 c
ENDEMANN, Burkhard, 6550 Bad Kreuznach, Breiter Weg 26
FIRNHABEN, Uwe, 2409 Badendorf/Lübeck, Zur Wüstenei 1 (Temuco)
FÖRG, Christian, Gymn. L./Fachber. DaF Coopération Allemande Conseiller Pédagogique d'Allemand B.P.504 Cotonou, Rép. Benin
HÄFNER, Manfred, 7852 Binzen, Im Frohnberg 21 (PZ Bogotá)
HAGL, Manfred, DS Concepción/Chile
HANF, Günter, PZ Bogotá
HEYDWEILLER, Anne-Monika, 7118 Künzelsau, Mozartstr.4
IHDE, Volker, 2000 Hamburg 80, Neuengammer Hinterdeich 78 (Sao Paulo)
KREIBICH, Herbert, DS Montevideo
LEDEBOER, Eckhard, 2301 Felde, Mühlenweg 6 (Tokio)
MEYER, Carl-August, 2000 Hamburg-Niendorf, Paul-Sorge-Str. 3B

MEYER, Johannes-Wilhelm, 1000 Berlin 28, Gurnemanzpfad 83
PICKEL, Heinrich, 5470 Andernach, Saherstr. 13
POHL, Robert, 8039 Pochheim/Bahnhof, Frühlingstr. 47 (Inst. Ballester, Buenos Aires)
RENKEL, Thomas, Intern. SHAPE-Schule, Casteau
SCHMID-BIELENBERG, Martin, 7247 Sulz a.N., Hegelstr. 6 (La Paz)
TIMM, Hartwig, Instituto Pedagogico Brasil-Alemanha, Rua Joaquin Babuco 1822 CEP-04021, Sao Paulo SP
TEWS, Helmut, El Ranco 60, La Hanga Club, 30385 Los Belones Cartagena (Murcia) Spanien (ab 1. 6. 91)
WEBER, Albert, 2000 Hamburg 52, Falckweg 9 (Managua)
WÖRDERHOFF, Brigitte, DS Barcelona
WOLF-SCHNEIDER, Angelika, 6300 Wiesbaden, Nerotal 27

Neue Obleute

DS San José	Karl-Hartmut Holzwarth
DS Singapur	Ottmar Fronhofer
DS Barcelona	Werner Lieberknecht

ZUR DISKUSSION

Europäische Geschichte als Chance oder ein Plädoyer für ein europäisches Geschichtsbuch

Zehn Thesen für ein europäisches Geschichtsbuch:

„Wer das fürchtet, was sein wird, der fürchtet sich in der Regel auch davor, dem ins Gesicht zu sehen, was gewesen ist. Und wer sich fürchtet, seiner eigenen Vergangenheit ins Gesicht zu sehen, muß notwendigerweise auch das fürchten, was sein wird . . . Schauen wir endlich aufrecht, ruhig und gespannt uns selbst ins Gesicht, unserer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aus dieser Zweideutigkeit gelangen wir nur dann, wenn wir sie begreifen. Versuchen wir, vom Grund unserer Zweifel, unserer Angst und unserer Verzweiflung den Keim eines neuen europäischen Selbstbewußtseins aufzuheben . . ."
(Aus einer Rede von Vaclav Havel zur Eröffnung der Salzburger Festspiele am 26. Juli 1990)

1. Europäische Integration fordert nicht den europäischen Kulturraum, sondern hat ihn zur Voraussetzung. („Priorität der Kultur")!

„Die europäische Kultur hat sich nie als ein Schmelztiegel verstanden wie etwa die US-amerikanische, sondern als ein harmonisches Konzert vieler Nationalkulturen, bei dem die Musiker aus allen Gegenden Europas stammen."[1] In Anlehnung an dieses Bild entspräche die Feststellung der Europäischen Kommission, in Folge der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen ab 1992 müsse in einer grundlegenden Revision des Bildungswesens auch ein europäischer Kulturraum geschaffen werden[2], dem Versuch eines Orchesterleiters, ein Konzert durch eine Verwaltungsreform im Instrumentenmagazin vorzubereiten.

Nein, ein europäischer Kulturraum muß nicht erst geschaffen werden, schon gar nicht durch Maßnahmen einer Bildungsbürokratie. Das „Kulturkonzert Europas" wurde immer aufgeführt, und es bildet sicherlich nicht nur das erbauliche Rahmenprogramm für die Haupt- und Staatsaktion Binnenmarkt und politische Einigung. Die europäische Kultur erzeugt – umgekehrt – erst das Klima und die Atmosphäre, in dem ökonomische, soziale und politische Systeme errichtet werden können.

Lange vor der bizarren Geographie der

europäischen Butterberge und Weinseen war Europa in seiner kulturellen Verflechtung und in seinen geistig-ideellen Gemeinsamkeiten existent. Auch nationalistische Fieberkrämpfe und die ideologische Trennkost des Kalten Krieges haben diese kulturelle Gemeinsamkeit und Substanz nicht zerstören können, wie die Zäsur des Jahres 1989 so eindrücklich unter Beweis gestellt hat. In diesem Nährboden – so müssen wir wohl Vaclav Havel als einen der Akteure dieses Jahres verstehen – werde nach der Zäsur des Jahres 1989 der „Keim eines neuen europäischen Selbstbewußtseins" wachsen und gedeihen.

Das heißt für die Aufgabe der Kultur- und Bildungspolitik in Europa, daß sie nicht als schmückendes und glättendes Ornament eines hyperdynamischen Binnenmarktes funktionalisiert und damit marginaliert werden darf, sondern daß sie sich ihres eigenen Gewichtes und ihres eigenen Rechtes und ihrer „Priorität" bewußt werden muß. Ex negativo drückt dies der Satz von Jacques Delors aus: „Man verliebt sich nicht in einen Binnenmarkt". D.h. auch, daß eine europäische Integration, die von den Menschen rational und affektiv nachvollzogen werden kann, nicht durch das Instrument einer europäischen Schweinefleischverordnung entsteht, sondern durch die Besinnung auf ein bereits existierendes, gemeinsames kulturelles Erbe, aus dem eines Tages eine europäische Identität erwachsen kann.

2. Europäische Integration basiert auf der Bildung europäischer Identität.

„Identität ist die Fähigkeit von Menschen, im sozialen Lebenszusammenhang mit anderen Menschen unterschiedliche Erwartungen der anderen mit eigenen Bedürfnissen, Fremdinterpretationen mit Selbstinterpretationen zu einem in sich stimmigen und handlungsermöglichenden Deutungsmuster des eigenen Daseins zu verarbeiten."[3] Nimmt man diese Definition zum Ausgangspunkt, so zeigen sich Notwendigkeit und Schwierigkeit einer neuen europäischen Identitätsfindung in gleichem Maße.

Stimmige und handlungsermöglichende Deutungsmuster des eigenen Daseins zu finden, erweist sich in Zeiten politischen Umbruchs als besonders erstrebenswert und sicherlich auch als notwendig. So entfaltete auch die europäische Vision ihre Faszination bald nach 1945, gerade angesichts des Fiaskos übersteigerter nationalistischer Deutungsmuster in der ersten Hälfte des Jahrhunderts. Ebenso konnte die Idee eines gemeinsamen Europa sich aus dem Brüsseler Paragraphendickicht noch einmal mit neuem Glanz erheben angesichts des Trümmerhaufens, den der real existierende Sozialismus im Epochenjahr 1989 hinterlassen hat. Im postnationalen und im postideologischen Zeitalter bietet sich Europa als geläuterte und „höhere" Daseinsform an, auch wenn es vielen Menschen immer noch – und in Deutschland in der Folge des 3. Oktober wieder – einfacher erscheint, sich in der Begrenzung der nationalen Etage anheimelnd einzurichten, statt im „europäischen Haus" insgesamt die Befähigung unter Beweis zu stellen, daß im sozialen Miteinander jeweils unterschiedliche Erwartungen zu einer neuen, eben europäischen Identität verarbeitet werden können.

Daß dies auch im Zeitalter des grenzüberschreitenden Tourismus und der grenzenlosen elektronischen Kommunikation, in dem das Fremde nah und allgegenwärtig ist, schwierig ist, zeigt die immer wieder akut aufflackernde Fremdenfeindlichkeit in vielen europäischen Ländern. Dennoch oder gerade deswegen ist die Ausbildung einer europäischen Identität die eigentliche Aufgabe der nächsten Jahrzehnte.

3. Identität kann sich nur im Rahmen eines Geschichtsbewußtseins entfalten.

Menschliche Identität als Deutungsmuster (s.o.) weist per se über das Erlebnis des gegenwärtigen Augenblicks hinaus, stellt sie doch so etwas wie eine unter dem Eindruck vergangener Erfahrungen verfertigte Schablone dar, durch die Erwartungen an die Zukunft projiziert werden. Identität ist also immer zeitbezogen, d.h. sie ist dann gegeben, wenn sich eine stimmige und handlungsorientierende Vorstellung von der Einbettung des eigenen Daseins in den äußeren Strom der Zeit bilden kann. D.h., daß jede Identität eine historische Dimension hat, daß sie letztlich nichts anderes ist" ... als die Fähigkeit der Menschen, auf dem Strom der Zeit zu schwimmen. Und um im Bilde zu bleiben, könnte man hinzufügen: Geschichtsbewußtsein ist nichts anderes als die Schwimmbewegungen der Seele und

des Geistes, die der Mensch sein Leben lang macht, um seine eigene Geschichtlichkeit (die Tatsache, daß er im Strom der Zeit schwimmen muß) lebensermöglichend zu bewältigen."[4] Konkreter heißt das, daß jeder Mensch für sich eine Erinnerungsleistung vollbringen muß, sich seiner Biographie bewußt sein muß, um seine aktuellen Zeiterfahrungen verarbeiten zu können und um für sich eine tragfähige Zukunftsperspektive zu gewinnen.

4. Geschichtsbewußtsein entsteht in einem sozialen Kommunikationsprozeß, stiftet soziale Zugehörigkeit und ist deswegen Aufgabe aktiver europäischer Bildungspolitik!

In Geschichtsschreibung und Geschichtsunterricht legt eine Gesellschaft in einem kommunikativen Prozeß sich Rechenschaft über ihre Vergangenheit ab, sie macht sich ein Bild über sich selbst und leitet daraus Entwürfe über die eigene Zukunft ab. Sie beschreibt und reflektiert den Bestand gemeinsam gemachter Erfahrungen, stiftet dadurch vielfach das Gefühl der Zusammengehörigkeit und leistet Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften, die durch andere historische Prägungen verbunden sind, d.h. die Erinnerung gemeinsamer Vergangenheit stiftet gegenwärtige Gemeinsamkeit.

Doch auch umgekehrt macht dieser Zusammenhang Sinn. Längst ist es an der Zeit, aus der Erfahrung der europäischen Gegenwart auch im Geschichtsunterricht den Blick zurückzuwenden auf die gemeinsamen Wurzeln der europäischen Geschichte. Dies ist zwar auch ein in unzähligen Festreden und Konferenzeröffnungen abgegriffener Gemeinplatz, der aber nichtsdestoweniger als Desiderat aktuell geblieben ist. Noch immer leisten wir uns im Geschichtsunterricht die Abstrusität, daß jede Nation von einem eigenhändig erbauten Aussichtsturm auf die Geschichte der anderen Nationen blickt und aus dieser Entfernung eher die Unterschiede und nicht die Gemeinsamkeiten erkennt. Schon vor zwölf Jahren hat Karl-Ernst Jeismann im Namen der künftigen Generation eine europäische Betrachtung der Geschichte angemahnt und dem nationalen Polyzentrismus eine deutliche Absage erteilt: „Wir wissen aber, daß Europa eine geschichtlich gewordene, wenn auch inhaltlich schwer zu bestimmende oder räumlich abzugrenzende Eigenart besitzt, die es von den anderen Regionen der Erde deutlich unterscheidet, und wir erleben, daß in der Gegenwart durch innere Probleme und äußere Herausforderungen diese europäische Identität von der Realität der Zeitgeschichte angemahnt wird ... Wir wissen nicht, wie sich diese Entwicklungen in der Zukunft auf die Gestalt Europas auswirken werden; aber wir meinen, daß die künftigen Generationen mit einer Kenntnis ihrer eigenen, europäischen Geschichte ausgerüstet sein müssen, um solche Herausforderungen angemessen aufnehmen, ja, nur verstehen zu können, denn zu begreifen sind die bewegenden Fragen der gegenwärtigen und künftigen Geschichte nicht mehr mit den nationalen Mustern historischer Rekonstruktion oder den aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Deutungsmustern von Weltsystemen."[5]

Interessant, daß diese Bemerkungen als „Prolegomena eines Handbuches der europäischen Geschichte für die Lehrer der Sekundarstufe II" angekündigt wurden. Allerdings ist bislang weder dieses Handbuch selbst erschienen, noch ist irgendwo ein europäisches Geschichtsbuch über den Zustand als Absichtserklärung in Grundsatzartikeln und Festtagsreden hinaus gediehen. Über die künftige Gestalt Europas wissen wir mehr als vor zehn Jahren, die Herausforderungen sind größer geworden und dennoch präparieren wir an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend im Unterricht die neue Generation immer noch mit fragwürdig gewordenen Versatzstücken aus dem Arsenal der nationalen Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts!

5. Geschichtsunterricht muß die europäische Dimension strukturell, nicht nur additiv aufnehmen.

Schon 1978 hat die KMK eine Empfehlung zum Thema „Europa im Unterricht" abgegeben, die zwischenzeitlich erneut aufgegriffen und bekräftigt worden ist.

Und gibt es nicht auch, so kann man fragen, im Geschichtslehrplan eines jeden Bundeslandes, den Bezug auf die „europäische Dimension" der Geschichte? Die „Einigung Europas seit 1948", das „Zusammenwachsen Europas" (Lehrplan Bayern, 12/13. Jahrgangsstufe), „Europa im Mittelalter" und „Europa auf dem Weg in die Neuzeit"

(7. Jahrgangsstufe Bayern) werden beispielsweise als verpflichtende Themen vorgeschrieben![6] Ist also das Thema Europa nicht präsent und zwangsläufig gewürdigt in Geschichtsbüchern, deren Zulassungsvoraussetzung die Lehrplankonformität ist? Bei näherem Hinsehen allerdings wird man erkennen, daß dem leider nicht so ist. Oft signalisiert die Überschrift „Europa", daß der Blick vom Aussichtsturm der nationalen Geschichtsbetrachtung auch einmal zu den europäischen Nachbarn schweift. Ein Blick auch in die neuere Generation der Geschichtsbücher zeigt, daß das Thema Europa in Einschüben abgehakt und dem Zentralthema der nationalen Geschichte als Garnierung hinzugefügt wird. Dies kann sicherlich nicht die Ausgangsbasis für die Bildung eines europäischen Geschichtsbewußtsein sein. Die europäische Dimension der Geschichte muß mehr sein als eine Randbemerkung unserer Geschichtsbücher, sie muß zu ihrem strukturellen Element werden.

6. Zentraler Bezugspunkt des Geschichtsunterrichts muß ein europäisches Geschichtsbuch sein.

Handreichungen, Unterrichtshilfen, Materialien, Lehrplansynopsen, Themenhefte, Wandkarten, Schaubilder zum Thema Europa gibt es unendlich viele: eine weitere „europäische" Überschußproduktion, die manche Druckerei ernährt, vermutlich aber einer europäischen Bildung nicht zum Durchbruch verhelfen wird!

Es bedarf eines ehrgeizigeren Projektes, eines wissenschaftlich fundierten und didaktisch reflektierten Unterrichtswerkes, das dem Lehrer die Mühe einer vagabundierenden Lektüre durch fliegende Broschüren abnimmt und ihm auf eine attraktive und überzeugende Art und Weise einlädt, seinen Unterricht neu zu akzentuieren und zu strukturieren. Ein solches Buch würde ein ernsthaftes und unübersehbares Zeichen setzen, daß das Projekt eines europäischen Geschichtsunterrichts mehr ist als ein rituelles Lippenbekenntnis.

7. Ein europäisches Geschichtsbuch vermittelt zwischen regionalen Wurzeln und mondialen Perspektiven: Erziehung in Europa ist Erziehung zur Einen Welt

„Offensichtlich ist es leichter, von Europa zu sprechen, als genau zu sagen, worin es besteht. Die Geschichte Europas in striktem Sinne darzustellen, wirft erhebliche in der Sache liegende methodische und literarische Probleme auf."[7] Dieser Warnung von Rudolf Vierhaus sollte man eingedenk sein, wenn man danach fragt, welche inhaltlichen Ansatzpunkte es für ein europäisches Geschichtsbuch geben könnte.

Völlig verfehlt wäre – als Gegenschlag zur bisher vorherrschenden polyzentrischen nationalen Betrachtungsweise – die Konstruktion einer unitarischen europäischen Geschichte, die es eben bisher nicht gegeben hat. Auch eine selektive Deutung in dem Sinne, die europäische Geschichte als Vorgeschichte hin zum Zielpunkt Integration zu betrachten, verbietet sich.

Auch Regional- und Nationalgeschichte dürfen nicht verdrängt werden. Erstere schon deswegen nicht, weil gerade im Prozeß der weiteren Integration Europas den überschaubaren Regionen als Kristallisationspunkt einer historischen Identität in menschlichem Maße besondere Bedeutung zukommt.[8] Ein Phantast wäre, wer die nationalgeschichtliche Perspektive ganz und gar über Bord werden wollte: nichts würde momentan die Akzeptanz eines europäischen Geschichtsbuches mehr in Frage stellen! Es muß also darum gehen, regionale und nationale Geschichte so darzustellen, daß ihre europäische Dimension deutlich wird. Karl-Ernst Jeismann hat dies so ausgedrückt: „Europa ist nicht eine besondere Ebene über seinen Nationen und Regionen, politischen Systemen, Parteien und Konfessionen, sondern eine Potenz in ihnen allen."[9]

Dies hätte auch zur Folge, daß eine europaorientierte Darstellung in der Vielfalt der Ordnungsvorstellungen, der nationalen und regionalen Ausprägungen die grundlegenden Gemeinsamkeiten, die Ähnlichkeiten und das Verbindende herauszuarbeiten oder – mit anderen Worten – das gemeinsame Fundament einer europäischen Zivilisation, die alle Europäer über die Gegensätze hinweg verbindet, freizulegen hätte.

Elemente eines solchen Fundamentes, die – allen gegensätzlichen Entwicklungen zum Trotz – sich in ganz Europa erhalten haben, sind beispielsweise die Strukturen des Alltagslebens auf dem Lande und in den Städten, sind Ansätze einer (in sich unterschiedlichen!) Selbstverwaltung, ist die Aus-

bildung einer Rechtsgesellschaft, die prägende Kraft des Christentums und der in der Zeit der Konfessionalisierung erkämpfte Gedanke der Toleranz. Grundherrschaft und Ständegesellschaft, die Form ihrer Überwindung in der Kritik der Aufklärung, die Entstehung des modernen Verwaltungsstaates, eines Bildungsbürgertums, der Wissenschaft, aber auch der Nationalismus sind im großen und ganzen gemeineuropäische Phänomene, die das „faktische" Europa, nämlich die europäische Zivilisation geprägt haben. Es kann hier nicht der Platz sein, alle konstitutiven Elemente einer europäischen Zivilisation aufzulisten: es soll deshalb genügen darzulegen, wie das Hauptanliegen eines europäischen Geschichtsbuches, Europa in der Regionalgeschichte und Nationalgeschichte darzustellen, bewerkstelligt werden könnte.

Europäische Geschichte hat aber auch eine mondiale Perspektive. Dies hervorzuheben, ist nicht nur notwendig, um dem Einwand zu begegnen, eine europäische Geschichte sei eine neue Eingrenzung auf größerem Areal.

Auch der Begriff „Europäisierung der Welt" als Bezeichnung für die Unterwerfung anderer Kulturen unter die Herrschaft Europas im Zeitalter des Kolonialismus und Imperialismus weist darauf hin, daß die europäischen Mächte lange Zeit Movens der Weltgeschichte waren, daß Europa deswegen auch globale Verantwortung, vor allem gegenüber der Dritten Welt, trägt: eben auch heute Bestandteil der „Einen Welt" ist.

8. Ein europäisches Geschichtsbuch ist in dem Maße angreifbar, in dem es die Komplexität der europäischen Geschichte didaktisch verantwortlich und modellhaft reduziert.

Wer die Auseinandersetzung um die „deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen" verfolgt hat, kann ermessen, auf welch schwierigem Terrain ein europäisches Geschichtsbuch erwachsen müßte. Nicht nur bi-, sondern multilaterale Abstimmung wäre vonnöten, wissenschaftlich vielleicht noch erzielbare Kompromisse müßten didaktisch verantwortlich reduziert werden und würden gerade deswegen ins Kreuzfeuer der Kritik derer geraten, die nicht wirklich bereit sind, die nationale Brille abzulegen. Doch: zu erwartende Schwierigkeiten widerlegen nicht die Richtigkeit eines gewählten Weges!

9. Das Projekt eines europäischen Geschichtsbuches ist ebenso utopisch wie notwendig.

Niemand, der ein europäisches Geschichtsbuch fordert, wird sich Illusionen über die Schwierigkeiten auf dem Wege dorthin machen. Welcher Verlag wäre bereit, sich auf ein insofern riskantes Unternehmen einzulassen, als ja bislang kein Lehrplan in irgendeinem Bundesland als Vorgabe existiert, mithin auch kein einigermaßen berechenbarer Abnehmerkreis? Wie wäre zu erwarten, daß man sich auf „grundlegende Empfehlungen" zur europäischen Geschichte einigen könnte, wenn die Länder innerhalb der Bundesrepublik so stark von einander differieren, daß die Verlage teuere Länderausgaben der Geschichtswerke breitstellen müssen? Wer könnte die umfangreichen Vorarbeiten unter Geschichtswissenschaftlern, Didaktikern und Praktikern organisieren und finanzieren? Fragen über Fragen!

Und dennoch! Man sollte sich an A. de Lamartines Wort halten: „Utopien sind oft nur vorzeitige Wahrheiten!" Oder den Kern der Botschaft V. Havels beherzigen, der daran erinnert hat, daß Verzagtheit und Zweifel dem Ziel Europa inadäquat sind.

10. Europäische Schulen und deutsche Auslandsschulen sollten Vorerfahrungen einbringen und eine innovative Rolle übernehmen.

Bereits 1978 wurde in Umsetzung des KMK-Beschlusses über „Europa im Unterricht" den europäischen Auslandsschulen die Empfehlung übermittelt, die „europäischen Komponenten im Fachunterricht . . . unter Beachtung ihrer binational gestellten Aufgaben zu festigen und auszubauen und die europäische Dimension im Bildungsauftrag der Schule einzubeziehen".[10] Sicherlich hat es an den einzelnen Schulen Bemühungen zur Verwirklichung in Form von Unterrichtseinheiten, Projekten und Materialsammlungen gegeben, die zu sammeln und zu sichten wären. Die Erfahrungen engagierter Lehrer müßten zusammengeführt und evaluiert werden, um einzufließen in eine erfolgversprechende Bemühung, ein europäisches Geschichtsbuch zu erarbeiten. Wie in wenigen anderen Fragen käme es hier darauf an, innovative Energien, die an Auslandsschulen in – m.E. – wohltuendem Abstand zu einengender Schuladministration

und unter dem unmittelbaren Eindruck einer bi- und multikulturellen Unterrichtspraxis freiwerden können, zu nutzen und einzubringen. Immer wieder ist die befruchtende Rückwirkung des Auslandsschulwesens auf das Inland theoretisch konstatiert worden, hier wäre die Gelegenheit, den praktischen Beweis zu erbringen!

Oder um noch einmal mit V. Havel zu sprechen:

„Versuchen wir, den Keim eines neuen europäischen Selbstbewußtseins aufzuheben!"

Anmerkungen:

[1] Klaus Westphalen: Europa und das deutsche Bildungswesen. Herausforderung durch fortschreitende Integration. In: „Die Realschule" Juni 1990/98. Jahrgang S. 191.

[2] „Über die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft" (24. Mai 1988)

[3] Jörn Rüsen: Geschichtsbewußtsein und menschliche Identität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/84 (13. Oktober 1984) S. 6 f

[4] Jörn Rüsen, a.a.O. S. 7

[5] Karl-Ernst Jeismann in: Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. (Eröffnungsrede einer Konferenz vom 17.-20. 12. 1979) Braunschweig 1980 S. 9f

[6] Lehrplan für das Bayerische Gymnasium. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 3/5. 9. 1990 S. 125 ff

[7] Rudolf Vierhaus: Grundlagen europäischer Zivilisation. Zum Problem der Darstellung europäischer Geschichte. In: Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer a.a.O. S. 12

[8] Allerdings müßten regionalgeschichtliche Kapitel zur Auswahl (verlagstechnisch vielleicht in austauschbaren" Modulen") angeboten werden und auch immer in ihrer exemplarischen Bedeutung dargestellt werden.

[9] K.-E. Jeismann, a.a.O. S. 10

[10] Harry Werner: Der europäische Bildungsauftrag der deutschen Auslandsschulen in den Mitgliedsstaaten des Europarates. In: DdLiA Heft 3/79 S. 9

Herbert Michel

EUROPA

Das Deutsch-Französische Gymnasium Freiburg

Eine binationale Begegnungsschule stellt sich vor

– Gründung im Jahre 1972 – eigenes Schulgebäude seit 1976 – deutsch-französisches Abitur seit 1981 – gegenwärtig 770 Schüler in 32 Klassen – 72 Lehrkräfte – ein Internat mit 60 Plätzen für französiche Schüler aller Altersstufen ...

Dieses ist unsere Vorstellung im Telegrammstil. Was steckt hinter diesen nüchternen Zahlen? Welches sind unsere Ziele? Was wollen und können wir im pädagogischen und menschlichen Bereich erreichen?

Alles Fragen, die uns fast täglich bewegen, die uns von vielen interessierten Eltern und von auswärtigen Besuchern gestellt werden – und auf die wir nicht immer die Antwort parat haben.

Ich sehe unsere Aufgabe vor einem doppelten Hintergrund: Zum einen vermitteln wir eine solide und fundierte gymnasiale Ausbildung, die zur deutsch-französischen Abiturprüfung führt.

Wir wissen, daß unsere Schüler gerade in der Oberstufe mit 34 – 36 Wochenstunden im Pflichtbereich stärker belastet sind als in dem jeweiligen nationalen System und daß es immer wieder der Ermunterung, des menschlichen Zuspruches bedarf, um „Durststrecken" bei den Jugendlichen zu überwinden. Wir wissen aber auch, daß die gegenseitige Anerkennung des Abschlußzeugnisses und der unbeschränkte Zugang zu den tertiären Bildungseinrichtungen beider Länder vielen Schülern Vorteile bringt. Dies gilt vor allem für Bewerber um einen der begehrten Plätze in den Vorbereitungsklassen für die Grandes Ecoles.

Unser zweiter Aufgabenschwerpunkt läuft unter dem Stichwort „Schaffung von persönlichen Kontakten zwischen beiden Nationen auf allen Ebenen" (Schüler – Lehrer – Eltern). Es ist für mich neben aller Wissensvermittlung ein ganz wichtiges Ziel, den Jugendlichen den Blick zu öffnen über nationales Denken hinaus auf eine größere Ebene hin, sie zu Toleranz und Kompromißfähigkeit gegenüber dem Partner von der anderen Seite

des Rheins zu erziehen – und dies alles vor dem aktuellen Hintergrund der Öffnung Europas ab Januar 1993! Diese zweite Aufgabenstellung ist ungleich schwieriger als die erste. Ihr dienen der integrierte Unterricht und vor allem die etwa 30 Arbeitsgemeinschaften vom Chorsingen über Töpfern, Volleyball, Theater bis zur Spanisch- oder Italienisch-Gruppe. Wir müssen frei bekennen, daß es noch ein weites Feld zu beackern gibt.

Um unsere Aufgabe der Integration erfüllen zu können, bedarf es eines bestimmten Anteils von Schülern aus dem Partnerland – es sollten mindestens 40 Prozent sein. Dieser Anteil ist mit den in der Region Freiburg ansässigen französischen Familien nicht zu erreichen. Als logische Folge entstand im Jahre 1979 unser Internat, das sich zwischenzeitlich zu einer Institution mit 60 Plätzen gemausert hat. Eine Ausweitung auf 75 Plätze – die französischen Jungen und Mädchen aller Altersstufen zur Verfügung stehen – wird im Schuljahr 1991/92 erfolgen.

Zur Unterstützung von besonders begabten und bedürftigen Schülern wurde 1988 die vom Land Baden-Württemberg, der Stadt Freiburg, der Elternschaft und mehreren Wirtschaftsunternehmen getragene Internatsstiftung eingerichtet. Gegenwärtig können zwölf Halbstipendien vergeben werden. Das Internat wird durch den bevorstehenden Abzug der französischen Streitkräfte aus dem Raum Freiburg auch in Zukunft eine wichtige Rolle in unserer Gesamtkonzeption spielen.

Wie sieht nun der Ausbildungsgang eines Schülers am Deutsch-Französischen Gymnasium aus?

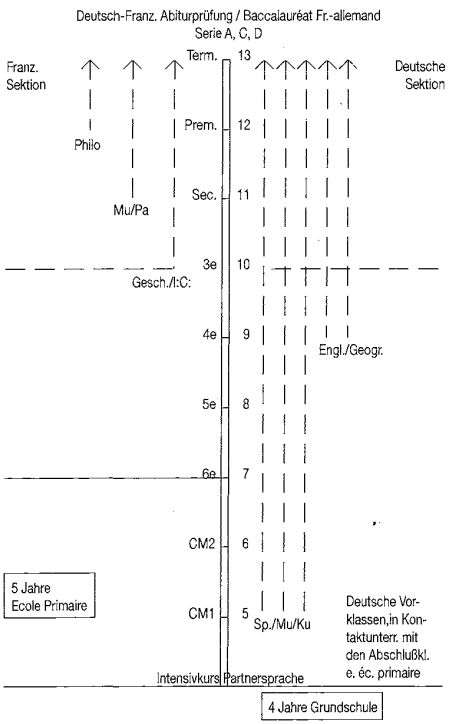
Die von den jeweils nationalen Grundschulen (vierjährige deutsche Grundschule und fünfjährige école primaire) kommenden Schüler erhalten zunächst einen Intensivunterricht in der jeweiligen Partnersprache von 9 Wochenstunden und gemeinsamen Unterricht in den Fächern Kunst, Musik und Sport. Dieser gemeinsame (= integrierte) Unterricht wird in der Mittelstufe auf die Fächer Englisch, Geographie, Geschichte und Gemeinschaftskunde erweitert. In der Oberstufe kann eine Teilintegration in der Mutter- und Partnersprache sowie in Philosophie hinzukommen.

Mit dem Eintritt in die dreijährige Oberstufe (Klassen 11 – 13 bzw. Seconde-Terminale) wählt der Schüler zwischen drei Zweigen,

- dem sprachlich-geschichtlich-philosophischen Zweig A,
- dem mathematisch-physikalischen Zweig C und
- dem mathematisch-chemisch-biologischen Zweig D.

In dem gewählten Zweig verbleibt der Schüler im Klassenverband bis zur gemeinsamen deutsch-französischen Abiturprüfung, die vor einer gemischten Jury abgelegt wird und die für jeden Kandiaten mindestens vier schriftliche und eine mündliche Prüfung in der Partnersprache umfaßt. Themenstellung und Korrekturrichtlinien sind für Deutsche und Franzosen in allen Fächern – mit Ausnahme der Mutter- und Partnersprache – identisch.

Ausbildungsgang und integrierter Unterricht an den DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN GYMNASIEN (Buc, Saarbrücken, Freiburg)



Zusammenfassung und Ausblick

Das Deutsch-Französische Gymnasium hat sich in den 18 Jahren seines Bestehens zu einem festen Bestandteil in der bildungspolitischen Landschaft des Raumes Freiburg entwickelt. Das Interesse der Eltern ist so groß, daß auf deutscher Seite jedes Jahr etliche Interessenten abgewiesen werden müssen.

Die bisher etwa 530 Abiturienten halten über den „Verein der Ehemaligen" und das zur Tradition gewordene Berufsforum ständigen Kontakt zur Schule, vor allem zu den jeweiligen Oberstufenschülern. Bei denen hat es sich längst herumgesprochen, daß es zwar mühsam ist, sich mit fünf Kernfächern herumzuschlagen und weniger Freizeit zu haben als die Freunde vom benachbarten Normalgymnasium. Man erkennt aber auch, daß man durch diese breit angelegte Ausbildung auf der Universität Vorteile hat, daß ein Studienabschnitt im Partnerland von Nutzen sein kann und daß die von der Kultusministerkonferenz verfügte Bonusregelung für zulassungsbeschränkte Fächer manchem Kandidaten erst die Tür zum gewünschten Studienplatz öffnet.

So gesehen könnte man sich auf den erreichten Lorbeeren ausruhen!

Dies wäre aber ein Trugschluß!

Eine Institution Schule, die es mit der Zukunft von Jugendlichen – in unserem Falle von Jugendlichen zweier Nationen – zu tun hat, darf nicht zu einem statischen Gebilde werden.

Sie muß neuen Entwicklungen geöffnet bleiben, muß versuchen, politische und wirtschaftliche Veränderungen in ihrer pädagogischen Zielrichtung zu berücksichtigen, um so die beruflichen Zukunftschancen ihrer Schüler zu optimieren.

Für das Deutsch-Französische Gymnasium stellt die zum Januar 1993 bevorstehende Öffnung des Europäischen Binnenmarktes eine neue Herausforderung dar.

Wir beabsichtigen, ab der Mittelstufe als dritte lebende Fremdsprache Spanisch als Kernfach einzuführen und dieser Gruppe in der Oberstufe den neuen Zweig B (drei Fremdsprachen plus Wirtschaftswissenschaften als Kernfach) anzubieten.

Dr. Dieter Roser

Schroedel
PRAKTIKUM

Dafür kann man etwas tun!

Am besten mit den Lernhilfen aus der Reihe SCHROEDEL PRAKTIKUM.

Denn damit wird das Üben zum Vergnügen. Und der Erfolg ist sicher.

Für Deutsch, Mathematik, Englisch und fächerübergreifendes Methodentraining.

Fordern Sie unseren ausführlichen SCHROEDEL PRAKTIKUM-Prospekt an.

SCHROEDEL PRAKTIKUM –
Die Lernhilfen mit Pfiff

Erhältlich in jeder Buchhandlung.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Abt. SCHROEDEL PRAKTIKUM
Postfach 810555 · 3000 Hannover 81



PRA 33 S

„Jeder ungarische Abiturient kennt selbstverständlich Thomas Mann"

In Ungarn zeichnete sich die Wende vom Realsozialismus zur Demokratie zuerst ab, in Ungarn wurde deshalb auch zuerst das Schulsystem geöffnet für neue didaktische Überlegungen. Die Fremdsprache Russisch verlor schlagartig an Bedeutung, die deutsche Sprache erlebte neben der englischen Sprache einen ungeheuren Aufschwung. Die ersten mittelosteuropäischen Lehrerprogramme der ZfA und der Länderkultusbehörden richteten sich deshalb nach Ungarn. Der ***VdLIA*** *führte mit der Staatssekretärin im Ungarischen Erziehungsministerium,* ***Frau Mária Honti*** *das folgende Gespräch:*

VdLiA: *Mit einer Schülergruppe des Gymnasiums Lindenberg besuchte ich im September 1989 Budapest und erlebte die DDR-Ausreise-Lager. Damals öffnete Ungarn für DDR-Bürger seine Grenzen ins westliche Ausland. Wie beurteilen Sie heute nach dem Zerbrechen des Ostblocks dieses ungarische Verhalten?*

Mária Honti: Vor allem möchte ich zum Ausdruck bringen, daß die Beurteilung des ungarischen Verhaltens für uns unter dem Gesichtspunkt interessant ist, wie beurteilen Europa und Deutschland das ungarische Verhalten. Die Frage, ob wir Ungarn die Entscheidung der damaligen Regierung als richtig empfunden haben, stellt sich nicht, da die ungarische Regierung im Sinne des Volkes handelte. Mit diesem Schritt haben wir einen Wandel der gesamten osteuropäischen Lage vorausgesehen.

VdLiA: *Wie würden Sie heute das Verhältnis der Ungarn zu den Deutschen aufgrund einer langen „gemeinsamen" Geschichte bezeichnen?*

Mária Honti: Beginnen wir früh: Vor tausend Jahren gründete König Stephan I den Staat Ungarn; sein Prinzip und das Prinzip seiner bedeutenden Nachfolger war es, in einem politischen Gleichgewicht mit den deutschen Kaisern zu leben, gleichzeitig berief man aus den Nachbarstaaten und auch aus Deutschland Bürger, Handwerksmeister, Intellektuelle und Wissenschaftler, die bei der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung Ungarns eine große Rolle spielen sollten.

Vom 11. Jahrhundert an beginnen die Einwanderungen der Deutschen auf das Gebiet des alten Ungarns. Wir sprechen von zwei großen Einwanderungswellen, 12 – 13. Jahrhundert die Sachsen, 18. Jahrhundert die Schwaben.

Die Sachsen haben die Entwicklung der Städte, des städtischen Lebens beeinflußt, eine große Zahl der städtischen Bewohner waren deutschstämmig. Die Schwaben haben das Dorfleben und die Entwicklung der Landwirtschaft beeinflußt. Diese Spuren des deutschen Einflusses kenne ich nicht nur aus der Geschichte, sondern als Lehrerin für ungarische Sprache und Geschichte weiß ich, daß zum Beispiel die ungarische Sprache mit vielen deutschen Wörtern angereichert wurde. Ich bin überzeugt davon, wenn eine Sprache deutsche Einflüsse akzeptiert, dann akzeptiert auch das Volk deutsche Einflüsse in allen Bereichen.

Vom 16. Jahrhundert an war das Verhältnis zwischen Ungarn und Deutschland orientiert am Verhältnis Ungarns zu seinem Nachbarn Österreich, also wurde Deutschland gefiltert erlebt, und später dann in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie war Ungarn voll eingebunden in einen westeuropäischen Kulturkreis, der natürlich auch sehr stark von deutscher Kutur, Bildung und Wissenschaft geprägt war.

VdLiA: *Die erste Hälfte unseres Jahrhunderts nun war geprägt durch zwei Weltkriege, in die auch Ungarn verwickelt war, geprägt auch durch Ideologien, die Leid erzeugten.*

Mária Honti: Da gibt es viel gemeinsames Leid, daraus ergibt sich aber auch gemeinsame Verantwortung für die Frie-

(Fortsetzung auf Seite 175)

Die Stellung der deutschen Sprache in Europa

Übersicht Europa

(Die Zahlen basieren auf Auswertungen der kulturpolitischen Jahresberichte der Botschaften, Berichtsjahre 1988/1989, Zusammenstellung Dr. Massing AA)

	Zahl der Deutschschüler	Zahl der Deutschlehrer	Zahl der einheimischen Schüler an dt. Schulen
WESTEUROPA	*(2428128) 2707163	(34387) 38052	(1203) 1294
SÜDEUROPA	(561881) 599938	(6348) 9985	(7511) 8412
OSTEUROPA	(10494687) 11060673	(74129) 89096	– –
EUROPA insg.	(13484696) 14367774	(114864) 137133	(8714) 9706

Deutsch in den europäischen Staaten

	Zahl der Deutschschüler	Zahl der Deutschlehrer	Zahl der einheimischen Schüler an dt. Schulen
WESTEUROPA	2707163	38052	1294
Andorra	–	–	–
Belgien	112630 (13,6%)	2500	10
Dänemark	150000	3500	249
Finnland	80000 (78%)	1459	370
Frankreich	1336100 (19%)	10520	67
Großbritannien	88850 (5%)	6500	23
Irland	27396 (10%)	400	293
Island	9000 (35%)	130	–
Liechtenstein	–	–	–
Luxemburg	9187 (100%)	343	–
Monaco	–	–	–
Niederlande	533000 (35%)	5000	4
Norwegen	101000 (48,5%)	3200	14

* Zahlen aus 1982/83 zum Vergleich

	Zahl der Deutschschüler	Zahl der Deutschlehrer	Zahl der einheimischen Schüler an dt. Schulen
Schweden	185000 (30%)	4500	250
Schweiz	75000	–	14
SÜDEUROPA	599938	9985	8412
Griechenland	2516 (0,3%)	57	704
Italien	205409 (5,2%)	2828	1503
Malta	1710 (1,5%)	20	–
Portugal	5296 (1%)	4000	958
Spanien	9000 (1%)	150	4381
Türkei	372570 (8%)	2903	866
Vatikan	–	–	–
Zypern	2800	27	–
OSTEUROPA	11060673	89096	–
Albanien	–	–	–
Bulgarien	96000	1080	–
CSFR	600000 (50%)	3000	–
Jugoslawien	138150	767	–
Polen	453000 (39%)	3000	–
Rumänien	470000	10200	–
Sowjetunion	9200000 (35%)	70000	–
Ungarn	103523	1049	–

Mitglieder des Auslandsschulausschusses

Baden-Württemberg:	Ministerialdirigent a.D. Eugen Weiss (Vorsitzender)
Bayern:	Ministerialrat Karl-Heinz Freund
Berlin:	Oberschulrat Wolfgang Andree
Bremen:	Oberschulrat Dr. Peter H. Stoldt
Hamburg:	Oberschulrat Jürgen von Rahden
Hessen:	Ministerialrat Hans-Karl Kissner
Niedersachsen:	Ministerialrat Dr. Martin Mühmelt
Nordrhein-Westfalen:	Ministerialrat Waldemar Schumacher
Rheinland-Pfalz:	Ministerialrat Dr. Heinz Müller
Saarland:	Ministerialrat Michael Felix Kürten
Schleswig-Holstein:	Ministerialrat Dr. Hartwig Martens
Thüringen:	Kreisschulrat Dr. Köhler
Auswärtiges Amt:	Vortr.Leg.R. I. Kl. Dr. Dieter Siemes
BVA/ZfA:	Abteilungspräsident Dr. Joachim Zeidler

Stand: 1. 4. 1991

Vor dem Schlimmsten bewahren – oder – Videos für Kinder

Bücher haben es schwer, einen großen Freundeskreis zu finden. (Vergl. Heft 1/91, S. 48). Dagegen geht es den Video-Kassetten gut; sie haben viele (zu viele?) Freunde. In einem Punkt jedoch sind sie – oder sie waren es zumindest – dem Buch gegenüber im Nachteil: Es mangelt an Orientierungshilfen. Jede gute Buchhandlung, jede Bibliothek kann den Eltern und ihren Kindern gute Bücher nennen. Wie aber sieht das beim Video aus? Wer sagt uns, welche Filme gut, empfehlenswert sind?

In einer gewissen Analogie zu den verschiedenen Einrichtungen, die sich um Jugendliteratur bemühen, sie auswählen, empfehlen und prämieren, arbeitet seit einiger Zeit das „Kinder- und Jugendfilmzentrum der Bundesrepublik Deutschland". Inzwischen hat sich das Arbeitsfeld des Film-Zentrums erheblich erweitert. So begann man 1983/84 damit, Video-Empfehlungen zu erarbeiten und herauszugeben. Um bei der Flut der Neuerscheinungen (mehr als 130 Videos pro Monat) aktuell zu bleiben, erscheinen heute u.a. die Empfehlungslisten „TOP VIDEOS für Kinder und Jugendliche" (vier bis sechs Blätter pro Jahr). Aus diesen Listen sind die folgenden Videos für Grundschulkinder ausgewählt und in den drei Altersgruppen chronologisch geordnet.

Und eine weitere Parallele gibt es: So wie alljährlich der Deutsche Jugendliteraturpreis verliehen wird, so werden seit 1985 Video-Filme mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis ausgezeichnet.

Wer sich der Devise des Filmzentrums „Empfehlen, nicht verbieten" anschließen und sich genauer mit der Materie auseinandersetzen will, wer weitergehende Informationen z.B. für die Schüler der Sekundarstufe sucht, findet sachkundige Hilfe im „Kinder- und Jugendfilmzentrum in der Bundesrepublik Deutschland" Küppelstein 34, 5630 Remscheid 1.

Von sechs Jahren an

Dumbo: Zeichentrickfilm über einen Zirkuselefanten, der mit Hilfe seiner großen Ohren fliegen kann
Otto ist ein Nashorn: Durch einen Zauberstift wird das gemalte Nashorn lebendig
Fimpen, der Knirps: Ein Film für unsere kleinen Fußballfans
Die unendliche Geschichte: Ein kleiner Junge in einer phantastischen Welt der Winzlinge, Gnomen und Riesenschnecken
Janoschs Traumstunde: Zeichentrickfilm nach den bekannten Kinderbüchern
Robin Hood: Zeichentrickfilm aus den Disney Studios
Asterix erobert Rom
Asterix bei den Briten
Peter und der Wolf
Die Hexe und der Zauberer: Zeichentrickfilm über die Legende vom Schwert im Stein
Die Möwe Jonathan: Nach dem gleichnamigen Roman
Galoschen des Glücks:
Nach Hans Christian Andersen
Die Schneekönigin:
König Drosselbart:
Frau Holle:
Tarka, der Otter: Die Abenteuer eines jungen Otters
Bananen Paul: Ein Zirkusbär sorgt für Aufregung
Unser neuer Bruder: Zwei Kinder begegnen einem entsprungenen Orang-Utan.
Frei geboren: Die Geschichte der Löwin Elsa
Der Dieb von Bagdad: Aufwendige Verfilmung eines Märchens aus „1001 Nacht"
Ico – das kleine Wildpferd: Die Abenteuer eines kleinen Hengstes, der ein Pferd des Königs werden möchte
Pinocchio: Nach dem Kinderbuch von Carlo Collodi
Vuk – der kleine Fuchs: Trickdarstellungen aus dem Leben eines heranwachsenden Fuchses
Tao - Tao: Zeichentrickfilm über einen kleinen Pandabären
Der kleine Schornsteinfeger auf dem Meeresgrund: Ein Waisenjunge auf dem Weg von London nach Yorkshire
Nummer 5 lebt: Ein Roboter entwickelt menschliche Eigenschaften
Eine phantastische Geschichte: Die Abenteuer eines Geschwisterpaares im Mittelalter. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '88
Das doppelte Lottchen:
Emil und die Detektive: Nach
Pünktchen und Anton: Eich Kästner
Das fliegende Klassenzimmer:
Die große Käse Verschörung:
Mäuse sehen Gangster-Filme und planen den Einbruch in einen Käseladen
Die Zugmaus: Eine Hausmaus fährt in die Welt
Pippi in Taka-Tuka-Land: Nach
Mio, mein Mio: Astrid Lindgren
E.T. – der Außerirdische: Ein modernes Märchen
Lisa und die Riesen: Kinder wollen ihr Spielgelände erhalten

Ein Zirkus voller Abenteuer: Erlebt von 40 Kindern. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '89
Die Braut des Prinzen: Sie verliebt sich in einen Stalljungen, und wie geht's weiter?
Bodo: Eine einfallsreiche Komödie mit einem Doppelgänger
Der Flug des Navigators: Ein Junge wird von einem UFO entführt
Die Reise im Ballon: Ein Großvater fliegt mit seinem Enkel über Frankreich
Daffy und der Wal: Ein 12jähriges Mädchen hilft, ein Schutzgebiet für Wale zu erhalten.
Der Zauberer von Oz: Ein kleines Mädchen gerät in das Zauberland Oz.
Susi und Strolch: Zeichentrickfilm einer abenteuerlichen Liebe zwischen einer verwöhnten Hundedame und einem Straßenhund
In einem Land vor unserer Zeit: Ein Saurier geht auf Entdeckungsreise.

Von acht Jahren an

Flußfahrt mit Huhn: Vier Kinder unternahmen nachts heimlich eine Flußfahrt. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '86
Samson und Sally: Öko-Zeichentrickfilm. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '86
Ronja Räubertochter: Nach dem bekannten Kinderbuch. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '87
Momo: Nach dem gleichnamigen Buch von Michael Ende
Blue Yonder: Ein kleiner Junge reist in die Jugendjahre seines Großvaters
The silent one: Die Geschichte eines stummen Jungen
Der Sommer des Falken: Zwei Kinder erleben ein Ferienabenteuer in den Alpen. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '89
Danny – der Champion: Der neunjährige Danny rettet die Existenz der Familie.
Tschetan, der Indianerjunge: Vom Entstehen einer Freundschaft zwischen dem Indianerjungen und einem weißen Schäfer
Goldregen: Ein Kinder-Krimi ohne Blutvergießen
Hasenherz: Janni überwindet ihre Zurückhaltung und wird ein selbstbewußtes Mädchen.

Von zehn Jahren an

Echt tu matsch: Ein Schulexperiment. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '85
Stand by me: Vier Jungen suchen einen Freund
Ake und seine Welt: Die Welt eines Jungen in einer schwedischen Kleinstadt
Heimat, süße Heimat: Eine Komödie aus der Tschechoslowakei
Auf Wiedersehen, Kinder: Ein französischer Jesuit hat jüdische Kinder versteckt und wird entdeckt. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '88
Mein Leben als Hund: Die Geschichte eines Zwölfjährigen und das Heranwachsen seiner Gefühle. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '88
Der Krieg ist aus: Junge Menschen lernen in den letzten Kriegswirren zwischen Freund und Feind zu unterscheiden. Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugend-Video-Preis '90
Kenny: Ein behinderter Junge lehnt jegliches Mitleid ab.

AUSLANDSKUNZE 1991

Das Auslandskunze–Jahrbuch 1991 – ist erschienen. Mitglieder des VDLiA können ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von 9,– DM incl. Versandspesen erhalten.

Anschrift: VdLiA, Ingrid Bosert, Graf-Spee-Str. 28
2300 Kiel 1.
Wir bitten bei Bestellungen um Vorauszahlung des Betrages auf das Konto:
Ingrid Bosert, Postgirokonto Hamburg 1538 37-208
BLZ 200 100 20

(Fortsetzung von Seite 170)

denssicherung in der Zukunft. Der 1. Weltkrieg endete für Ungarn mit dem Verlust bedeutender Landstriche, so verstehe ich gut die politische Schmach eines besetzten Ruhrgebiets, die in der Weimarer Republik das deutsche Volk betraf. Auch die, meiner Meinung nach, ungerechten Friedenvereinbarungen nach dem 1. Weltkrieg schürten die Aggressivität des späteren Nazi-Deutschlands. Aber auch hier möchte ich nicht das gesamte deutsche Volk mit dem Nazitum gleichsetzen, das in Ungarn, in Deutschland und in ganz Europa so großes Leid erzeugt hat. Wichtig ist es nun, daß Deutsche und Ungarn gemeinsam ihre Geschichte realistisch betrachten und analysieren, und besonders die Deutschen werden das tun müssen, analysieren, wie eine solche Ideologie eine solch große Beachtung finden konnte, wie es zum Beispiel zu der Tragödie der Judenverfolgung gekommen ist, auch davon war Ungarn betroffen. Aber wir können nicht die ganze Schuld allein den Deutschen geben, auch wir Ungarn müssen mit unserer Verstrickung in das damalige Geschehen fertig werden.

VdLiA: *Wie würden Sie das heutige Verhältnis der Ungarn zu den Deutschen beschreiben?*

Honti: Ich meine, daß wir heute engere Beziehungen zu den Deutschen haben als zu den anderen Ländern, die im Wandel sind. Wie Sie es auch sagten, spielten die Ungarn eine bestimmte Rolle bei der Wiedervereinigung Deutschlands. Die Ungarn standen im 2. Weltkrieg auf der Seite der Deutschen; mit verschiedenen Folgen gingen sowohl Ungarn als auch Deutschland als Verlierer aus den beiden Kriegen hervor. Nur mit dem Unterschied, daß ein Teil Deutschlands – Westdeutschland – den wirklichen Frieden gewonnen hatte, der andere Teil Deutschlands ihn auch für lange Zeit nach dem Krieg nicht erhielt; und Ungarn hat als ganzes lange die negativen Folgen des Krieges spüren müssen. Uns verbindet also heute sehr viel.

VdLiA: *Irritiert die Ungarn das Anwachsen Deutschlands zu einer europäischen Großmacht?*

Mária Honti: In erster Linie hat das neue Deutschland nach dem 2. Weltkrieg Europa und der Welt bewiesen, daß es über seinen eigenen Schatten springen kann. Hierunter verstehe ich, daß an Stelle feudaler und diktatorischer Privilegien eine bürgerliche Demokratie begründet wurde. Das ist keinesfalls das gleiche Deutschland, wie es die alte deutsche Großmacht war. Der andere Aspekt wäre, daß das vereinte Deutschland ein Teil des zukünftig vereinigten Europas sein wird.

VdLiA: *Das heutige Deutschland verdankt unter anderem Ungarn seine Wiedervereinigung. Wie können wir Deutsche – ganz unsentimental – unseren Dank ausdrükken? Wo stoßen wir Deutsche auf Empfindlichkeiten?*

Mária Honti: Dieser Dank wurde ja von den Deutschen in Reden und in Deklarationen schon öfter ausgedrückt. Ich persönlich bewerte es als schöne Geste, daß Gyula Horn zu den wenigen gehört, die den Ritterorden bekommen haben. Es geht aber bei Ihrer Frage wohl darum, wie eine deutsch-ungarische Zusammenarbeit bei der Entwicklung unseres Landes nach der Wende helfen kann. Ich erachte drei Dinge für möglich und notwendig:

1. Deutschland mit seiner politischen und wirtschaftlichen Macht hilft Ungarn bei seinem Eintritt in das gemeisame Europa.

2. Deutsches Kapital hilft, die Entwicklung der ungarischen Wirtschaft voranzutreiben.

3. Deutsche Wissenschaftler und Lehrkräfte unterstützen uns in der Entwicklung unserer ungarischen Kultur.

Ich meine, daß auch eine intellektuelle Zusammenarbeit mit anderen Kulturen uns in eine wirtschaftliche Weiterentwicklung führen wird und letztendlich auf ein gemeinsames Europa hin.

Empfindlichkeiten? – Wie meinen Sie das? Wenn die Deutschen in ihrem Sprachgebrauch den schmerzhaften Punkt „Entwicklungshilfe" berühren sollten? – Ich persönlich messe diesem Thema keine Bedeutung bei.

VdLiA: *Was können wir falsch machen bei dieser Zusammenarbeit?*

Mária Honti: Daß man bei Deklarationen stehen bleibt (lachend)! Eine Zusammenarbeit nur in Worten, ohne Taten wäre falsch. Dies betone ich, weil ich weiß, daß Deutschland nun seinen östlichen Lan-

desteil aufbauen muß. Auch andere europäische Länder wünschen kulturelle und wirtschaftliche Zusammenarbeit mit Deutschland. Wenn Ungarn dabei eine kleine Priorität bekommen könnte, wäre es sehr gut für uns.

VdLiA: *Haben Sie nicht Angst vor einem kulturellen Imperialismus?*

Mária Honti: Diese Antwort bitte ich in Klammern zu setzen, sie ist nicht objektiv. Ich persönlich bin sehr von der deutschen Kultur beeinflußt. Auch wenn ein solcher deutscher „Kulturimperialismus" bestünde, würde mir das nichts ausmachen. Bei dieser Gelegenheit möchte ich sagen, daß für die Weltkultur eine andere, größere Gefahr droht, der angelsächsische Kulturimperialismus. Vor allem müssen wir feststellen, daß die englische Sprache eine Weltmacht geworden ist, für die deutsche Sprache ist es schwer, dagegen anzukommen. Wir kennen die Gründe für die Expansion der englischen Sprache, wir brauchen darüber nicht zu reden.

VdLiA: *Englisch ist eben auch in der EG eine beherrschende Verkehrssprache.*

Mária Honti: Ich war überrascht, als ich erfuhr, daß man die Internationale-Matura-Prüfung, die in vielen Ländern Europas anerkannt ist, in Englisch, Französisch und Spanisch ablegen kann, aber nicht in Deutsch. Für uns ist es unvorstellbar, daß man in der deutschen Sprache diese internationale Prüfung nicht ablegen kann, oder in der russischen Sprache.

VdLiA: *In Ungarn leben viele Deutschstämmige. Wie sehen Sie deren kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit innerhalb der ungarischen Gesellschaft?*

Mária Honti: Die juristischen Probleme der Nationalitäten in Ungarn sind gelöst. Alle Volksgruppen haben theoretisch die Möglichkeit einer kulturellen und sprachlichen Selbständigkeit, aber mit den praktischen Bedingungen bin ich noch nicht zufrieden. Das betrifft nicht nur die deutsche Volksgruppe, sondern auch andere Minderheiten in Ungarn: Serben, Kroaten, Slowaken. Unsere jetzige Regierung legt jedoch großen Wert darauf, daß die Probleme gelöst werden. Es ist jetzt schon so, daß zum Beispiel die Schulmaterialversorgung der Kinder von Minderheiten sehr groß ist; so ist es möglich, daß auch in kleinen Ortschaften, wo deutschstämmige Bewohner leben, selbständige deutschsprachige Schulen existieren können. Staatliche Hilfe bekommen auch deutschsprachige Kulturinstitutionen. Wenn wir um deutsche Lehrer aus dem Ausland bitten, möchten wir diese nicht nur dazu einsetzen, die ungarischen Kindern Deutsch zu lehren, sondern sie sollen auch gerade in Schulen der deutschsprachigen Minderheiten wirken.

VdLiA: *Welche Bedeutung hat für Sie die gegenwärtige deutsche Kultur (Kunst, Literatur, Wissenschaft)? Sehen Sie Möglichkeiten einer Kooperation?*

Mária Honti: Die deutschsprachige Literatur hatte in Ungarn immer einen großen Stellenwert und hat ihn auch heute noch. Ich habe als Lehrerin an Gymnasien gearbeitet und kann behaupten, daß ein ungarischer Abiturient selbstverständlich Thomas Mann kennt und natürlich auch einige moderne Autoren: Böll, Grass, Lenz. Ungarische Intellektuelle lesen deutsche Literatur von ihren Anfängen an und beschäftigen sich auch mit deutscher Sprachgeschichte.

Die deutsche und die ungarische Musik stand und steht in ständigem Austausch, ist ja weitgehend voneinander beeinflußt. Die ungarische Wissenschaft stützt sich neben der englischen Fachliteratur auch auf deutsche. An einigen Universitäten wird auch in deutscher Sprache unterrichtet, Medizin zum Beispiel oder Technik.

Meiner Meinung nach ist es für eine Zusammenarbeit aber wichtig und sinnvoll, wenn bedeutende Werke der ungarischen Literatur und der Wissenschaft ins Deutsche übersetzt werden, damit ungarische Kultur in Deutschland so bekannt werde, wie es die deutsche Kultur in Ungarn ist. Selbstverständlich muß es in Zukunft einen verstärkten Austausch und eine verstärkte Zusammenarbeit im Bereich der wissenschaftlichen Forschung geben.

VdLiA: *Könnten Sie sich zum Beispiel Hans Magnus Enzensberger als deutschen Botschafter in Budapest vorstellen?*

Mária Honti: Da möchte ich nicht vorpreschen. Die Ernennung eines Botschafters ist natürlich immer Sache der jeweiligen Regierung. Andererseits sind wir es gewöhnt, daß die eine oder andere bedeutende kulturelle Persönlichkeit sich auch

mit Politik befaßt. Auch in der deutschen Vergangenheit gab es diese Persönlichkeiten, ich denke da etwa an Goethe, der war ein großer Dichter und gleichzeitig Staatsmann. Schließen wir also auch für die Zukunft die Möglichkeit eines deutschen Botschafters Enzensberger nicht aus.

VdLiA: *Frankreich schickt gerne Poeten als Botschafter ins Ausland.*

Mária Honti: Die Franzosen machen es so wie die Ungarn im letzten Jahrhundert, da gab es auch eine enge Verbindung von Kultur und Politik. Und das französische Volk hat sehr viel Esprit, vielleicht liegt es daran.

VdLiA: *Wie viele Schüler und Studenten lernen augenblicklich Deutsch in Ungarn?*

Mária Honti: Das ist schwer zu sagen, da die Unterrichtsbedingungen liberalisiert wurden. In allen Schultypen besteht die Möglichkeit, westliche Sprachen zu lernen, so auch die deutsche Sprache. Es kann auch jeder von einer Fremdsprache, die er früher lernen mußte, wechseln auf das heutige Angebot. Darum kann man zur Zeit keine genauen Zahlen nennen. Für die Zukunft beabsichtigen wir, daß in den Schulen mindestens zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, die 1. Fremdsprache kann Deutsch oder Englisch sein; vom 9. Lebensjahr an soll die Fremdsprache gelernt werden. Die 2. Fremdsprache soll dann Französisch, Latein, Spanisch, Italienisch sein, oder irgendeine andere, wenn sich eine genügend große Schülerzahl findet.

VdLiA: *Es gibt auf dem Erziehungssektor bereits Kooperationsprogramme zwischen Deutschland und Ungarn. Haben Sie Vorstellungen von weitergehender Zusammenarbeit, z.B. in der Lehrerausbildung?*

Mária Honti: Wichtig sind drei Dinge:

1. Die deutsche Sprache sollte auch von Lehrern unterrichtet werden, deren Muttersprache Deutsch ist, denn die Ungarndeutschen sprechen einen Dialekt,

2. Es gibt in Ungarn bilinguale Gymnasien und Fachoberschulen, etwa in Mosonmagyaróvár an der Grenze zu Österreich; an diesen Schulen haben die Schüler ein hohes fremdsprachliches Niveau, so daß auch bestimmte Sachfächer wie Geographie in deutscher Sprache unterrichtet werden könnten; an diesen bestehenden Schulen unterrichteten Lehrer aus der ehemaligen DDR, sie verließen Ungarn nach der Wende, und sie sind weitgehend noch nicht ersetzbar. Wir brauchen dort also dringend deutschsprachige Fachlehrer, wir können allerdings nur ein einheimisches Gehalt bieten, dazu eine Wohnung. Und wenn die deutschen Stellen einen Zuschuß geben würden, dann müßte man diese wertvollen bilingualen Schulen doch weiterführen können.

3. Dann wäre es sinnvoll, in größeren Orten über einen entsandten Deutschlektor zu verfügen, der etwa an einer Universität Deutschlehrer ausbildet, gleichzeitig an einem der Universität angeschlossenen Gymnasium den Deutschunterricht betreut. Denn dort machen wiederum Studenten ihr Praktikum. Auch müssen in nächster Zeit sehr viele Russischlehrer auf eine andere Fremdsprache umgebildet werden, da der Bedarf an Russischunterricht stark zurückgegangen ist.

VdLiA: *Wie fördert der ungarische Staat Begegnungsreisen und Austauschprogramme zwischen ungarischen und deutschen Jugendlichen?*

Mária Honti: Die Fahrtkosten der Reisen ins Ausland sind für unsere Jugendlichen sehr hoch. Und der Staat kann wegen seiner schwierigen wirtschaftlichen Lage keinerlei Zuschüsse geben; wenn es Mittel geben sollte, werden zuerst die zweisprachigen Schulen bedacht. Natürlich haben manche Schulen Partnerschaften mit Schulen in Deutschland aufgenommen, aber das kann bisher nur auf Privatinitiative geschehen.

VdLiA: *Welche Voraussetzungen muß z.B.*

Lager?
confern Umzugs-Partner
AUGUST MÜLKER KG
Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31 / 81 81 03

ein deutscher Student mitbringen, wenn er an der ungarischen Universität Debrecen studieren will?

Mária Honti: Das deutsche Abitur wird selbstverständlich anerkannt; ein deutscher Student kann sich an jeder Universität einschreiben, an der Medizin gelehrt wird, er muß allerdings ein Schulgeld zahlen, ein geringes. Er tut gut daran, sich an einer Universität einzuschreiben, in der in deutscher Sprache unterrichtet wird. An anderen Universitäten werden Schnellkurse in Ungarisch für angehende Medizinstudenten abgehalten.

VdLiA: *Soll Ungarisch verstärkt an deutschen Schulen angeboten werden? Existieren dafür Programme?*

Mária Honti: Dafür hat Ungarn bisher kein Programm erarbeitet, auch wenn es private Schulen in Deutschland geben wird, die Ungarisch anbieten. Falls staatliche Schulen in Deutschland Ungarisch als Fremdsprache einführen wollen, sind wir gern bereit, auch Lehrer zu entsenden.

VdLiA: *Befürchten Sie, daß in einem großen vereinten Europa zugunsten von Englisch und Französisch „kleine" Sprachgruppen wie Tschechisch, Schwedisch oder Ungarisch an Bedeutung verlieren?*

Mária Honti: Ungarisch ist nicht gefährdet, wo Ungarn wohnen. Man darf auch nicht von „kleinen" und „großen" Sprachen sprechen, jede Sprache ist der anderen gleichberechtigt, da sie der kulturelle und wissenschaftliche Ausdruck von Menschengruppen ist. Ungarisch ist zur Zeit leider in Rumänien und in Slowenien gefährdet, hier kann die ungarische Sprache nicht frei verwendet werden, es gibt dort bei den ungarischen Minderheiten keine Schule, die Ungarisch als Muttersprache erlaubt. Das ist bedauerlich, weil gerade diese europäischen Randsprachen wie Ungarisch, Rumänisch und Slowenisch sich gegenseitig stützen sollten.

VdLiA: *Wie stellen Sie sich ein Europa der vielen Landessprachen vor?*

Mária Honti: Als vereinigtes Europa, in dem alle Völker mit ihren eigenen Sprachen und Kulturen friedlich nebeneinanderwohnen können und dabei soviele Fremdsprachen erlernen, daß es zu immer mehr Begegnungen zwischen den Menschen kommt.

Bayerisches Engagement in Ungarn

Gesprächsnotiz: Ministerialrat Muth (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) – VdLiA

Ausgehend von Fragen aus einem Interwiev des VdLiA mit der Staatssekretärin Frau Mária Honti des ungarischen Erziehungsministeriums erläuterte MR Muth die bayerischen Bemühungen, dem ungeheuren Bedarf an Deutschunterricht in Ost-Mittel-Europa nachzukommen.

Der große Bedarf an Deutschlehrern in Ost-Mittel-Europa wird gesehen, Bayern engagiert sich seit einiger Zeit besonders in Ungarn. Es ist aus finanziellen Grenzen heraus jedoch nicht möglich, den **Deutschlehrerbedarf** Ungarns nach der Wende zu einem demokratischen Staat mit kultureller Annäherung an den Westen decken zu helfen, sondern es kann sich bei einem Hilfsprogramm nur um eine Entsendung von bayerischen Lehrern in **Schlüsselpositionen** handeln.

Die erste Pflichtsprache an ungarischen Schulen ist nicht mehr Russisch wie vor der Wende, sondern nun können Englisch, Deutsch oder Französisch gewählt werden, falls es das Fremdsprachenlehrerangebot erlaubt. Gewählt wird augenblicklich E – D – F etwa im Verhältnis 3 : 2 : 1, wobei ein deutlicher Anstieg des Deutschanteils zu spüren ist. Um den großen Bedarf fehlender ungarischer Fremdsprachenlehrer für E,D,F zu decken, werden in Intensivkursen überzählige Russischlehrer umgeschult zu Deutschlehrern und bereits vorgebildete Deutschlehrer fortgebildet.

Hier nun setzt die Hilfe Bayerns ein, z.B.

wurden 1990 50 ungarische Deutschlehrer zur Fortbildung für vier Wochen nach Bayern eingeladen; das Goethe-Institut organisierte diese Maßnahme in Ungarn. Das Goethe-Institut koordiniert und betreut auch fachlich den Einsatz von augenblicklich **11 bayerischen Lehrern** in Ungarn. Das bedeutet einen Einsatz sowohl an Lehrerbildungsanstalten, Universitätsabteilungen, als auch an angeschlossenen Schulen, aber wie zu betonen ist, nicht in erster Linie in der Erteilung von Deutschunterricht an Schüler, sondern als Multiplikator in der Umschulung und Ausbildung ungarischer Lehrer, als Berater in der Lehrplangestaltung, in der Medieneinweisung usw.

Diese 11 bayerischen Entsandtlehrer wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- **verbeamtet im bayerischen Schuldienst**
- **Erfahrung mit Deutsch als Fremdsprache**
- **Erfahrung in der Lehrerfortbildung/Erwachsenenbildung**
- **Affinität zum Land Ungarn**
- **Bereitschaft, sich in die sozio-kulturellen Verhältnisse des Gastlandes einzufügen**

Man ist der Ansicht, daß eine Lehrkraft wegen der nötigen beruflichen Erfahrung und wegen des zu erwartenden Umgangs mit älteren ungarischen Kollegen **nicht jünger als 35 Jahre** sein sollte, wegen der zu erwartenden Belastung **nicht älter als 50**; die letztere Grenze wurde jedoch schon beim ersten Einsatz bayerischer Entsandtlehrer gedehnt. Man ist im bayerischen Kultusministerium auch der Ansicht, daß nur **erfahrene verbeamtete Lehrer** (jeden Schultyps) diese Multiplikatorenfunktionen wahrnehmen können, man schickt deswegen **keine arbeitslosen Lehrer** nach Ungarn.

Die Verträge der Lehrer werden, da es sich um eine Übergangshilfsaktion handelt, für **ein Jahr** abgeschlossen, und zwar direkt mit dem ungarischen Erziehungsministerium, eine Verlängerung ist jedoch möglich: Auch für das Jahr 1992 ist die Entsendung von bayerischen Lehrern nach Ungarn vorgesehen (Kosten pro Lehrer ca. 100 000 DM jährlich). Die unter 40 Bewerbern ausgewählten ersten 11 Lehrer des Ungarnprogramms wurden eine Woche lang im Mai (unter Einbeziehung von ungarischen Kollegen) in Bayern auf ihren Einsatz vorbereitet, im August schloß sich ein einwöchiger Ungarischkurs am Plattensee an, da man von den entsandten Lehrern einen „Einstieg" in die ungarische Sprache ihres Gastlandes erwartet. Die Planstelle, meist auch verbunden mit einer Funktionsstelle, bleibt dem Entsandtlehrer an seiner Heimatschule erhalten (Die Erfahrung zeigt jedoch, daß es gar nicht so leicht ist, auf dem Arbeitsmarkt als Ersatz anzustellende Lehrer mit der entsprechenden Befähigung zu finden.). Der entsandte bayerische Lehrer bezieht weiterhin sein Inlandsgehalt, erhält in Ungarn die **Vergütung eines ungarischen Lehrers**, eine **ortsübliche Wohnung** wird ihm kostenlos gestellt, dazu erhält er eine einmalige **Umzugspauschale** von 2000 DM.

Dieser „finanzielle" bayerische Weg, verbeamtete Lehrer zu entsenden, soll jedoch sobald als möglich auslaufen, da man nicht eine neue „Klasse" von verbeamteten Auslandslehrern schaffen möchte; man möchte die vom Land Bayern entsandten Lehrkräfte finanziell und sozial den Auslandslehrern des Bundes gleichstellen.

In Zukunft werden voraussichtlich auch die Länderprogramme (die ohnehin in Zusatzabkommen des Auswärtigen Amtes mit

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

den jeweiligen Staaten Ost-Mittel-Europas abzusichern sind) durch die ZfA Köln organisatorisch betreut.

Die Länder haben sich geeinigt, ab 1991 bis zu **300 Lehrkräfte** nach Ost-Mittel-Europa zu entsenden, von denen Bayern **54** (die jetzigen 11 „Ungarnlehrer" eingeschlossen) gemäß dem Königsteiner Schlüssel übernimmt. Diese 300 Lehrer sind ein **zusätzliches** Kontingent zu den vom Bund ins Ausland vermittelten Lehrern; die Bezahlung dieser 300 „Länder"lehrer im Sinne eines vom Bund entsandten Lehrers wird in einer Übergangsphase von etwa 3 Jahren von den Ländern übernommen.

In das Länderprogramm Ost-Mittel-Europa sind die Staaten: **Polen, ČSFR, Rumänien, Bulgarien und Ungarn** einbezogen. Die **Sowjetunion** ist als möglicher Partner vorgesehen, wenn auch bisher kein konkretes Kooperationsersuchen vorliegt. Deshalb ist es auch bisher nicht möglich, vereinzelten „individuellen" Hilfeersuchen der baltischen Staaten nachzukommen. Die Länder können nicht über Moskau hinweg Kontakte knüpfen. Es tut sich allerdings zunehmend in der großen Volksgruppe der Wolgadeutschen ein Gebiet der Sprachförderung auf; diese Entwicklung ist abzuwarten.

Heinz Weischer

Deutschbücher für Podbořany und Oldřiška Hájevská

Der VdLiA antwortet auf einen Hilferuf einer Deutschlehrerin an einem Gymnasium in der ČSFR

Der unbändige Wille in den Ländern Mittelosteuropas, Deutsch zu lernen – auch ein Thema unserer 20. Hauptversammlung in Lübeck – hat sich in einem Brief konkretisiert, der den Verband im März erreichte:

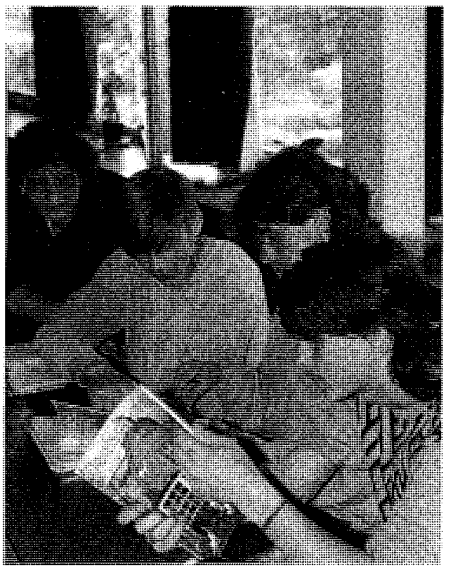
„...Ich, Oldřiška Hájevská, 36, bin Deutsch- und Russischlehrerin. Seit zehn Jahren unterrichte ich an einem kleinen Gymnasium – ca. 80 Schüler lernen Deutsch. Im Alter von 14 bis 18 Jahren. In dieser für uns ganz neuen Zeit möchten alle gut Deutsch lehren und lernen. Leider haben wir sehr sehr schlechte Deutschlehrbücher. Von Lehrwerken THEMEN, DEUTSCH AKTIV u.a. kann man nur träumen. Und alle Schüler möchten Brieffreunde in Deutschland haben..."

Wie wir erfuhren, hatte die Deutschlehrerin unsere Anschrift aus TIP – Jugendmagazin im Unterricht – Heft 1/91. Uns war sofort klar, daß wir hier gezielt und konkret als Verband helfen wollten uns sollten, auch schon deshalb, weil zu den Zwecken und Zielen des VdLiA nach § 2 unserer Satzung besonders die Kontaktpflege mit Schulen zählt, die zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur beitragen. Der Vorstand beschloß, hier mit einer Spende des Verbands, mit Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache zu helfen unter zwei Voraussetzungen:

1. daß die Schule dort in Podbořany noch nicht in die Förderung von amtlicher Seite einbezogen war und
2. daß die Bedingungen an der Schule einen guten Deutschunterricht mit modernen Lehrwerken zuließen.

Wir wandten uns zunächst um Hilfe an das Auswärtige Amt, bekamen aber die Antwort, daß solche Vorhaben ausschließlich über die Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, ZfA) mit einschlägiger Erfahrung abgwickelt würden. Das Goethe-Institut teilte uns mit, daß jenes Gymnasium in Podbořany noch nicht in die Förderung einbezogen worden sei.

Das war für uns der Auslöser, nun rasch als Verband zu helfen. Der Verlag Langen-

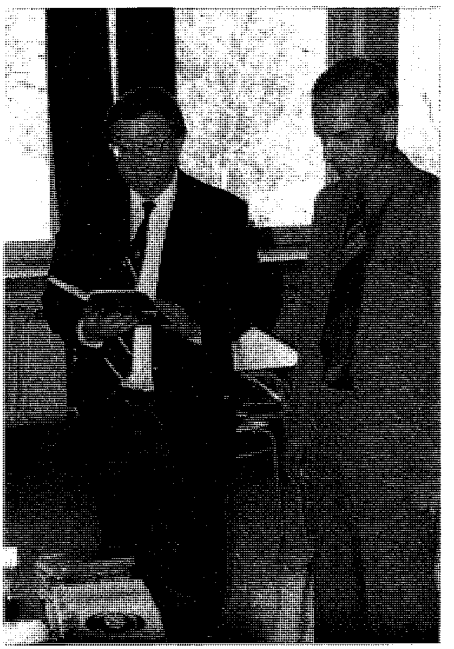


scheidt bot uns an, eine größere Spende in Form von Arbeitsbüchern zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache („Deutsch konkret" oder „Deutsch aktiv") zu machen, falls der VdLiA eine Spende für den gesamten Deutschunterricht am Gymnasium Podbořany vorhabe.

Im Auftrag des Vorstands fuhren vom 29. Mai bis 2. Juni der Vorsitzende und die Vorstandsmitglieder Christa Becker und Hans-Joachim Reichenbach im Pkw nach Podbořany, im Gepäck Probestücke der genannten DaF-Lehrwerke. Auch hatten wir im Gepäck einige wenige Texte deutscher Autoren und Jugendbücher aus dem Lagerrestbestand des Instituts für Auslandsbeziehungen Stuttgart, das wir ebenfalls um Mithilfe gebeten hatten.

Unsere Erwartungen in Podbořany wurden bestätigt: Es herrscht in jenem kleinen einzigen Gymnasium der Kleinstadt ein „unbändiger Wille, Deutsch zu lernen". Auf die 8jährige Volksschule ist ein 4jähriges Gymnasium aufgebaut, das zur nationalen Hochschulreife führt. In jeder Jahrgangsstufe wird nur eine Klasse gebildet von 30 bis 35 Schülern, die ein Fremdsprachenangebot Deutsch, Russisch, Englisch und Französisch haben. Zwei Sprachen sind Pflicht. War bisher unter diesen zwei Sprachen immer Russisch vertreten, so ist das offenbar jetzt Deutsch. Die Wahl für das kommende Schuljahr hat ergeben, daß alle 31 Schüler der entsprechenden Anfangsklasse Deutsch lernen wollen, Russisch 15 und Englisch 16. Vorher hatten 50 – 70% eines Jahrgangs Deutsch gewählt.

Die Deutschkenntnisse und die Sprachfertigkeit der Deutschlehrerin waren ausgezeichnet, wie wir uns in den drei Tagen im Unterricht und in persönlichen Gesprächen selbst überzeugen konnten. Die Leistung der Klasse – wir besuchten eine Deutschstunde des 3. Jahrgangs – war eher bescheiden, was vor allem auf völlig unzulängliches Material und auf ein katastrophales Deutschlehrbuch aus der ehemaligen DDR zurückzuführen war. Für die Abiturprüfung im Fach Deutsch mußte die Deutschlehrerin Themen und Texte der Schulaufsicht einreichen, die sie sich mühsam aus deutschsprachigen Print-Medien und Deutschbüchern zusammengestellt hatte, eine unzumutbare Belastung und das bei einem Monatsgehalt von ca. 2500 tschechischen Kronen (ca. 150



DM). Die 18 deutschlernenden Schüler aus der 3. Jahrgangsstufe stellte man uns vor, wir kamen in ein zaghaftes Gespräch über den Grund unseres Besuches. Uns beeindruckten die Disziplin und die Freundlichkeit der Schüler.

Wir waren rundum begeistert von diesem kleinen Gymnasium, sind auch jetzt noch der Meinung, daß wir mit unserer Spende, an der sich der Langenscheidt-Verlag entscheidend beteiligte, richtig gehandelt haben, konkret – wenn auch nur an einer Stelle – Hilfe bei der Verbreitung der deutschen Sprache geleistet haben.

Für den Vorstand
Hans-Georg Becker

AFRIKA

Bong Range – vom Ende einer Schule

Noch im Frühjahr 1990, als der Bürgerkrieg bereits im Norden Liberias wütete, veröffentlichte Stefan Mangos im Sammelwerk: ***Deutsche Lehrer in aller Welt*** *eine Selbstdarstellung der Schule Bong Range anläßlich der 25-Jahrfeier dieser Schule, die 1989 mit großem Aufwand und im Beisein des Erziehungsministers Liberias begangen wurde. Die Ereignisse überrollten die Zukunftshoffnungen, der nachstehende Artikel ist ein trauriger Abgesang einer einst blühenden Schule.*

Als im April 1989 die Firmenschule der Bong Mining Company (BMC) im westafrikanischen Liberia ihr 25-jähriges Jubiläum feierte, wünschte sich der Chronist mit vorsichtigem Optimismus, daß aufgrund der günstigen wirtschaftlichen Entwicklung der Firma diese internationale Schule mit liberianischem, deutschem und englischem Schulzweig noch eine Reihe weiterer Jahre ihre Arbeit fortsetzen möge: Ein verbesserter Eisenerzmarkt, die Erschließung neuer Lagerstättenteile, sowie Investitionen sollten die Existenz der Firma bis weit über das Jahr 2000 hinaus sichern;
– der liberianische Schulzweig mit über 3500 Schülern und einem qualifizierten Stab an einheimischen Kolleginnen und Kollegen galt als die beste Junior & Senior High School im Lande;
– der deutsche Schulzweig hatte seit 1981 die für eine Firmenschule höchste Anerkennungsform erreicht: neben der Berechtigung zur Erteilung von Haupt- und Realschulabschlußzeugnissen wurde seit 1978 die gymnasiale Schlußprüfung abgenommen, und die Firma hielt trotz sinkender Schülerzahlen diesen hohen Standard aufrecht, um den Kindern der deutschsprachigen Mitarbeiter eine qualifizierte Schulausbildung und damit den Anschluß an das innerdeutsche, weiterführende Schulsystem zu gewährleisten;
– und schließlich hatte sich seit 1972 ein britischer Schulzweig etabliert, in dem die Kinder aller englischsprachigen Überseeangestellten unterrichtet wurden. Alle drei Schulzweige waren seit über 20 Jahren einem liberianischen Director of Education unterstellt, der es verstand, die Geschicke des *Bong Education Center* durch alle politischen und ökonomischen Wirren hindurch sicher und souverän zu führen.

Selbst nach dem blutigen Putsch von 1980, von dem das Land sich nie wieder erholen sollte, ging der Firmenbetrieb und damit der Schulbetrieb ohne nennenswerte Störungen weiter. Wirtschaftliche Engpässe Anfang der 80er Jahre zwangen zwar zu teilweise schmerzlichen Einschnitten im sozialen Bereich, die die Schule mit Einsparung von Lehrkräften und einer vorübergehenden Erhöhung der Deputate auf 32 Wochenstunden zu spüren bekam. Ein Putschversuch gegen Präsident Doe im November 1985, der niedergeschlagen wurde und für den die Regierungstruppen an der Zivilbevölkerung aus dem Stamm des Putschisten grausam Rache nahmen, verschärfte erneut die politischen und sozialen Spannungen im Lande. Dennoch rechnete kaum jemand in Liberia

mit einer grundlegenden Veränderung der politischen Verhältnisse: Korruption innerhalb der Regierungskreise und Repressalien gegen jedwede Opposition hatte es zu allen Zeiten gegeben, die Hoffnung auf radikale demokratische Reformen, auf ökonomische und soziale Stabilität nach europäischem oder amerikanischem Muster war einer ernüchterten Resignation gewichen, die Binnenwirtschaft hatte sich mit den Verhältnissen arrangiert. Zudem galten die starke Präsenz der Amerikaner im Lande (Voice of America, OMEGA Navigation System, Peace Corps, Militärberatung etc.), die enorme Höhe ausländischer Investitionen und die recht und schlecht funktionierende Versorgungslage als Garant für den Erhalt wenigstens des status quo.

Noch im selben Jahr des Silberjubiläums der Schule, genau am 1. Weihnachtstag 1989 kamen über BBC Meldungen von einer kleinen Gruppe von Rebellen, die von der Elfenbeinküste aus in die nördlichste Provinz des Landes, Nimba County, eingedrungen seien und rasch Zulauf aus der Bevölkerung erhielten. Bei dem Rebellenführer Charles Taylor handelte es sich um einen ehemaligen Mitstreiter des amtierenden Präsidenten Samuel K. Doe, der ohne erkennbares ideologisches Konzept nur die Übernahme der Macht zum Ziele hatte.



Ein Halbwüchsiger präsentiert stolz sein Holzgewehr. Zufall oder Vorbote schrecklicher Wirklichkeit? – Das letzte Foto des Autors im liberianischen Busch.

In den folgenden Wochen und Monaten häuften sich die widersprüchlichsten Nachrichten. Verläßliches war nur von der BBC-Korrespondentin Elisabeth Blunt in der Sendung *Focus on Africa* zu hören, die über zunehmende Greueltaten auf beiden Seiten berichtete: Doe's Regierungssoldaten hatten von ihrem Präsidenten gleichsam den Freibrief erhalten, mit allen Mitteln die Rebellen und ihre Anhänger auszuschalten, die gesamte Bevölkerung wurde schließlich in einer TV-Ansprache des Präsidenten zum Kampf aufgerufen. Gleichzeitig gewannen die Rebellen um Charles Taylor jedoch mehr und mehr Zulauf aus der Bevölkerung, wobei sich vor allem die 1980 und '85 von den Regierungssoldaten verfolgten ethnischen Gruppen und Stämme den Rebellen anschlossen. Diesen gelang es bald, durch Einnahme der einzigen Nord-Süd-Straße das Land in zwei Teile zu spalten und so mit einem Schlag über die Hälfte Liberias zu kontrollieren.

Bereits im Februar '90 hatte die BMC in Absprache mit dem Auswärtigen Amt Evakuierungspläne ausgearbeitet. Ein Peilsender wurde installiert, um einer Transall der Luftwaffe die Landung im Gebiet der Mine zu ermöglichen, Notvorräte aus den Beständen der Bundeswehr wurden ins Land gebracht. Auf wöchentlichen Sitzungen koordinierte ein Krisenstab alle notwendigen Maßnahmen und Vorbereitungen. Doch liefen trotz wachsender Nervosität die Produktion und der Schulbetrieb ordnungsgemäß weiter. Bis Anfang April glaubte keiner der Mitarbeiter an die Notwendigkeit einer Evakuierung oder gar an die Stillegung der Mine. Selbst die erwartete, rasche Übernahme der Regierungsgewalt durch die Rebellen stellte sich für die BMC als kalkulierbarer Risikofaktor dar: Schließlich hatte Charles Taylor erklärt, das Prinzip der open door policy weiterzuführen und den Export von Kautschuk, Eisenerz und Holz als wichtigsten Wirtschaftsfaktor des Landes nicht zu gefährden.

Das rasche Näherrücken der Rebellen, die

zunehmenden Berichte von unvorstellbaren Grausamkeiten und die wachsende Angst und Sorge unter Einheimischen und *Expatriates* machte jedoch bald Entscheidungen notwendig: Mitte April hatte der deutsche Botschafter die Landsleute aufgefordert, das Land zu verlassen, solange noch geregelte Ausreisemöglichkeiten bestehen. Am 26. April wurde von Schulleitung und Geschäftsführung erwogen, die Schule vorzeitig zu schließen und Frauen und Kinder außer Landes zu bringen. Noch war der Internationale Flughafen Robertsfield nicht in der Hand der Rebellen und die Fahrt von Bong Town 70 km quer durch den Busch zum Flughafen ohne nennenswerte Probleme möglich. Am selben Tag wurde bei der KMK angefragt, unter welchen Voraussetzungen das laufende Schuljahr vorzeitig beendet und der mündliche Teil der Schlußprüfung durchgeführt werden könne, da eine baldige Evakuierung der Frauen und Kinder beabsichtigt sei. Dem Prüfungsvorsitzenden wurde dringend davon abgeraten, unter den gegebenen politischen Umständen zur Abnahme der Prüfung in das Land einzureisen. Die umgehende Antwort vom Leiter des Auslandsschulausschusses lautete, die Schule zum baldmöglichsten Zeitpunkt zu schließen und die Schlußprüfung unter Vorsitz des Schulleiters durchzuführen.

In den folgenden Tagen ging dann alles sehr rasch: Aufgrund der sich dramatisch zuspitzenden innenpolitischen Situation wurde die Evakuierung der Familienmitglieder mit einer Sondermaschine der Swissair auf den 2. Mai festgelegt. Zu diesem Zeitpunkt hatte der deutsche Botschafter bereits in einem 4. Rundschreiben alle Deutschen aufgefordert, das Land zu verlassen, sofern keine zwingenden Gründe das Hierbleiben rechtfertigten. Die Belegschaftsvertretung erarbeitete zusammen mit der Geschäftsführung eine Art Sozialplan, welcher der neuen Situation gerecht werden mußte: versicherungsrechtliche Fragen im Falle der Ausdehnung des Bürgerkriegs auf das Gebiet der Mine mußten ebenso bedacht werden wie die Finanzierung der doppelten Haushaltsführung, die vorsorgliche Verschiffung von Umzugsgut (wozu es in den meisten Fällen nicht mehr kommen sollte), Krankenversicherungsschutz für die Familienmitglieder in Deutschland, vertragsrechtliche Fragen bei Stillegung der Mine etc.

Über die Swissair wurde ein Jumbo angefordert, Tickets mußten besorgt, Tierkäfige bereitgestellt, Exit Visa beschafft und die Logistik für den Transport von etwa 200 Personen zum Flughafen ausgearbeitet werden. Gleichzeitig wurde der Abschluß des Schuljahres vorbereitet: Erst am Freitag, dem 27. 4. war der endgültige Beschluß zur Evakuierung der Familienmitglieder in der Nacht vom 1. auf den 2. Mai gefaßt worden. Dies bedeutete, daß für den mündlichen Teil der Schlußprüfung und die Ausgabe der Versetzungszeugnisse nur noch drei Tage Zeit blieben: Konferenzen, Rundschreiben, Abschlußberichte, Bescheinigungen, Zeugnisse etc. mußten vorbereitet und erledigt werden, die mündliche Prüfung wurde auf Montagnachmittag anberaumt, die Ausgabe der Zeugnisse und die anschließende Abschlußfeier für die Schulabgänger auf Dienstagvormittag. Daneben mußten die gestreßten Kollegen, Schüler und Eltern ihre Koffer und Überseekisten packen, – alles im sicheren Glauben, nach diesen „verlängerten Sommerferien" spätestens im August zu Beginn des neuen Schuljahres wieder nach Liberia zurückzukehren...

Als die Großraummaschine schließlich mit einiger Verspätung am 2. Mai um 4 1/2 Uhr morgens abhob, war den zurückbleibenden Männern die Erleichterung anzusehen. Und von den abfliegenden Familienmitgliedern dachte gewiß niemand daran, daß er dieses Land wohl nie wiedersehen würde.

Die Entwicklung in den darauffolgenden Wochen und Monaten ist bekannt, wenn auch die Weltöffentlichkeit wenig Anteil an der innenpolitischen Tragödie Liberias nahm. Am 6. Juni besetzten die Rebellen im Handstreich das Gebiet der Bong Mine, die Produktion mußte eingestellt werden. Schüler und Lehrer des liberianischen Schulzweiges wurden – völlig überrascht – aus den Klassenräumen in den Schulhof getrieben, wo sie Aufstellung nehmen mußten. Von den Rebellen wurden sie mit vorgehaltenem Gewehr einzeln nach ihrer Stammeszugehörigkeit gefragt. Wer aus Angst nicht zu reden wagte, da er etwa zum Stamm des Päsidenten gehörte, wurde angeherrscht, in seinem Stammesdialekt zu antworten. Es gelang den Schülern unter dem Schutz ihrer Lehrer jedoch weitgehend, keine Aussagen zu machen, so daß die Rebellen nach einiger Zeit wieder abzogen und niemand zu Schaden

kam. Ab diesem Tag blieb auch der liberianische Schulzweig geschlossen – und ist es bis heute.

Über diese Zeit schrieb einer der Zurückgebliebenen in seinem Tagebuch: „Nun sollte das wohl traurigste Kapitel der Bong Mine beginnen. Mit dem Einzug der ‚Freiheitskämpfer' zogen Tod, Gewalt, Plünderungen, Angst und Schrecken in diese stets so friedliche Gemeinschaft ein. Die immer zahlreicher werdenden Freiheitskämpfer trieben Mandingos und Krahn in die Flucht und töteten alle, die ihnen nicht rechtzeitig entkommen konnten. Es wurden keine Unterschiede gemacht zwischen Frauen, Kindern und Männern. Das Eigentum der Gejagten teilten die Freiheitskämpfer untereinander auf, ihre Häuser wurden geplündert und teilweise zerstört. Den Europäern wurden unter Androhung von Waffengewalt Bargeld, Autos, Motorräder und andere Gegenstände abgepreßt. Später hatten einige von uns die unangenehme Aufgabe, die von den Freiheitskämpfern Hingerichteten zu begraben, da sich diese nicht um ihre Opfer kümmerten. So entstand ein immer größer werdender Friedhof. Viele der Opfer wurden erst nach einigen Tagen gefunden und bei der großen Hitze hatte der Verwesungsprozeß bereits eingesetzt. Die Beerdigungsmannschaft mußte deshalb mit Gasmasken ausgerüstet werden . . ."

Am 12. Juni evakuierte eine Transall der Luftwaffe den Großteil der knapp 200 Überseeangestellten in drei Shuttle-Flügen zunächst nach Freetown, von wo aus eine Linienmaschine sie nach Europa brachte. Erlaubtes Fluggepäck waren 5 kg, alles andere mußte zurückgelassen werden. Eine Restmannschaft von 35 Leuten blieb in der stillgelegten Mine zurück, um die wichtigsten Anlagen (Notstromaggregate, Trinkwasserversorgung für die Bevölkerung etc.) zu warten. Es kam in der nun folgenden Zeit zu Plünderungen von Häusern, die Rebellen begannen, sich gegenseitig zu bekämpfen, Kinder mit entsicherten Maschinenpistolen zogen durch Bong Town: Augenzeugen berichteten Wochen später noch immer entsetzt und verstört von schrecklichen Ereignissen.

Am 20. August erst verließen die letzten 35 Überseeangestellten Liberia auf dem Landweg, wenige Tage nachdem die Mitglieder der deutschen Botschaft ebenfalls auf dem Landweg das umkämpfte Gebiet verlassen hatten. Durch den von den Rebellen besetzten nördlichen Teil des Landes gelangte der Konvoi in die Elfenbeinküste und von dort via Abidjan mit dem Flugzeug nach Deutschland. Ende August schließlich wurden die Arbeitsverträge beendet und die Mitarbeiter gemäß dem aufgestellten Sozialplan abgefunden. Den meisten von uns wurde erst jetzt bewußt, daß neben dem Verlust des teilweise langjährigen Arbeitsplatzes sowie dem materiellen Verlust des gesamten Hausrats mit all den persönlichen Dingen nun endgültig eine Epoche in der Geschichte Liberias zuende ging.

In welchem Maße die Schüler der ehemals *Deutschen Schule Bong Range* unter dieser Vertreibung aus ihrer zweiten Heimat leiden sollten, wurde uns Kollegen erst so recht deutlich, als zu Beginn des neuen Schuljahres in unzähligen Telefonaten die Fassungslosigkeit der Kinder zum Ausdruck kam: daß es für sie wirklich kein Liberia und keine Deutsche Schule dort mehr geben soll, daß an eine Rückkehr in dieses Land nicht mehr gedacht werden konnte, in dem über 50% unserer Schüler geboren und ihre gesamte Kindheit und Schulzeit verbracht hatten. Für manches der Kinder bedeutete dieser Verlust einen schmerzlichen Schritt auf dem Wege in die Welt der Erwachsenen. Für den Schulleiter ergab sich nach Schließung der BMC die traurige Aufgabe, bei einem letzten

im Ort
bundesweit
weltweit
Umzüge Peter Ganatz
Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergestellung
Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 26700

Dienstgespräch mit dem Leiter des Auslandsschulausschusses der KMK sozusagen den Totenschein für seine Schule auszustellen, die nach insgesamt 28jähriger Lebensdauer mit gewissem Stolz das Prädikat für sich in Anspruch nehmen darf, die älteste aller deutschen Firmenschulen im Ausland gewesen zu sein.

Stefan Mangos

Nachruf: *Anfang Februar, in der schlimmsten Phase des Golfkriegs, erklärte Perez de Cuellar, die Situation in Liberia sei derzeit „die schlimmste in der Welt", Liberia sei ein Opfer des Golfkrieges, aus dem öffentlichen Interesse ausgeblendet. Über 750000 Menschen, d.i. ein Drittel der Bevölkerung des Landes, sind in die Nachbarländer geflohen, mehr als 15000 Zivilisten getötet worden, im Lande herrschen Seuchen, Hunger und Chaos, und ein Ende des Konflikts ist nicht in Sicht ...*

Krise, Krieg und Konsequenzen

Die Deutsche Schule Riyadh im Wüstensturm

Hartmut Lieske erlebte in seiner deutschen Schule Riad, Saudi Arabien, die Eskalation am Golf, den Golfkrieg und die Beruhigung nach der Operation Wüstensturm mit. Er berichtet darüber, protokollartig und reflektierend, beschreibt eine Schule in der Spannung, in der Gefahr, beschreibt das Zusammenspiel aller Kräfte der deutschen Gemeinde und der arabischen Freunde um Bewältigung dieser Gefahr, in der Lösung dieser Spannung.

Unerwartet hatte uns die Nachricht von der Besetzung Kuwaits am 2. August 1990 erreicht. Es waren Sommerferien, und die meisten Schüler hielten sich mit ihren Eltern ebenso wie die Lehrer außerhalb Saudi-Arabiens auf, der Hitze von bis zu 50° im Schatten entflohen. Für unsere Schule – wie auch für die anderen in der Region – bestand also unmittelbarer Handlungsbedarf nicht; anfangs ließ sich sogar mit der Hoffnung leben, daß bis zum planmäßigen Wiederbeginn des Unterrichts am 8. September die Krise vorüber sein, das Leben in Riad seinen gewohnten Gang nehmen und das Schuljahr 1990/91 ebenso ungestört von äußeren Ereignissen verlaufen werde wie die fünfzehn vorausgegangenen seit Bestehen der Deutschen Schule.

Indes trog diese Hoffnung. Mit herannahendem Ferienende zeichnete sich ab, daß es kurzfristig keine Entspannung der Lage geben würde. Und so galt es, schnell eine Entscheidung zu treffen, damit die Schülereltern noch vor der geplanten Rückreise nach Saudi-Arabien benachrichtigt werden könnten, dies vor allem dann, wenn von der bekannten Ferienordnung abgewichen würde. Denn selbstverständlich ging es nicht an, erst einmal abzuwarten und dann möglicherweise in Riad den gerade Angereisten zu eröffnen, daß die Schule geschlossen bleibe. Welchen Protest hätte es – und das mit Recht – gehagelt.

Das Auswärtige Amt neigte der Ansicht zu, alle Schulen in der gefährdeten Region sollten das Unterrichtsjahr drei Wochen später als vorgesehen beginnen lassen. Das erschwerte die Entscheidung für den pünktlichen Anfang. Das „Ja" dafür wurde dem Schulträger auch deshalb nicht leicht, weil es bedeutete, trotz stürmischer See zum Auslaufen aus sicherem Hafen aufzufordern.

Aber Vorstand und Schulleiter, die während der gesamten Zeit ständig einander konsultierten, waren sich darin einig, daß die Lage bei realistischer Beurteilung keinerlei Anzeichen dafür bot, daß die Krise bis Ende September vorüber sein könnte und somit eine Verschiebung des Unterrichtsbeginns um drei Wochen sinnvoll wäre. Wir glaubten vielmehr, daß dies für so manches Elternpaar nicht nur das Signal sein könnte, die Kinder vorübergehend in Deutschland einzuschulen, sondern auch Anstoß dazu, bei der

familieninternen Planung von der Annahme auszugehen, daß die Wiederaufnahme des Unterrichts in Riad höchst ungewiß und es demzufolge vernünftiger sei, für den Rest des Schuljahrs 1990/91 die Rückkehr von Frau und Kind(ern) erst gar nicht in Erwägung zu ziehen. Diese Überlegung bestimmte Vorstand und Schulleitung maßgeblich dazu, den Unterricht wie vorgesehen am 8. September beginnen zu lassen.

So gut es ging, wurde die Nachricht über Firmen und private Telefonkontakte, oftmals über Umwege angebahnt, über die Botschaft in Riad und die Zentralstelle in Köln verbreitet. Die Entscheidung wurde von der Botschaft ebenso begrüßt wie von den Firmen mit deutschen Mitarbeitern. Auf dem Flug zurück nach Riad saß ich neben einem deutschen Geschäftsmann, der erst wenige Tage zuvor von dort gekommen war. Er berichtete von der Beunruhigung, die Handzettel mit Verhaltensmaßregeln für einen Giftgasangriff hervorgerufen hatten. Und er wurde nicht müde, mir zu beteuern, welche Erleichterung es für seine Frau sein werde zu hören, daß die Deutsche Schule zum „business as usual" entschlossen sei.

Mit der termingerechten Wiederaufnahme des Unterrichts war nun freilich keineswegs ein volles Schulhaus garantiert. Die Lage war insgesamt brenzlig; die Frage, ob auch Riad – 500 km von der irakischen und der kuwaitischen Grenze entfernt – im Falle einer militärischen Auseinandersetzung durch Raketen bedroht wäre, wurde diskutiert – und bejaht. Dies gab bei manch einem, der bislang geschwankt hatte, ob er den Vertrag verlängern sollte, den Ausschlag, der Wüste so bald wie möglich den Rücken zu kehren und die Familie erst gar nicht mehr zurückkommen zu lassen. Andere – sehr viele, wie sich bald herausstellte – verhielten sich abwartend, sondierten sozusagen erst einmal allein das Terrain und ließen vorläufig Frau und Kinder in Deutschland zurück. Und auch das gab es: Eine große deutsche Firma hatte ihren Mitarbeitern gleichsam untersagt, die Familienangehörigen ins Krisengebiet zurückreisen zu lassen. Welche Folgen hatte das für die Schule? Zum einen, daß die Schülerzahl anfangs nur ein gutes Drittel der vom Vorjahr betrug, womit sich aber – angesichts von Ausnahmesituation und unverzagt genährter Hoffnung auf eine friedliche Lösung – grundsätzlich eine Klasse pro Jahrgangsstufe einrichten ließ. Zum anderen mußte jedoch der vor den Ferien bereits fertiggestellte Stundenplan erheblich geändert werden, da zwei eingeplante Ortslehrkräfte nicht zur Verfügung standen und teilweise klassenübergreifender Unterricht notwendig wurde.

Während der ersten drei Wochen kamen tatsächlich fast täglich neue „alte" Schüler hinzu, die herzlich in Empfang genommen wurden und ihrer Freude Ausdruck verliehen, endlich wieder zu Haus zu sein. Am 1. Oktober waren es 109 und damit fast doppelt soviel wie drei Wochen zuvor bei Schuljahresbeginn.

Die Zuversicht schien also zu wachsen, zumindest in der ersten Zeit. Trotzdem waren Sicherheitsmaßnahmen zu überdenken bzw. neu zu beschließen. Neben Kriegshandlungen konnten innere Unruhen eine Gefährdung darstellen. Die Möglichkeiten der Schule, Vorsorge zu treffen, waren gering. Außer einem allgemeinen Appell zu erhöhter Wachsamkeit ließ sich nicht viel mehr tun, als das Schulgelände verschlossen zu halten und Besucher nur einzulassen, wenn sie bekannt oder angemeldet und unverdächtig waren.

Da ein Schutzraum in den Schulgebäuden (ursprünglich Wohnhäusern) nicht vorhanden ist, konnte für den Fall eines Gasangriffs lediglich ein relativ leicht abzudichtender Raum als zentraler Zufluchtsort bestimmt werden. Eine wichtige Aufgabe kam der Schule jedoch als Verteilerstelle für Informationen zu, indem sie einerseits ständigen Kontakt zur Botschaft hielt und andererseits Schüler und Eltern und über diese weite Kreise der deutschen Gemeinschaft benachrichtigte. Die Botschaft übrigens, allen voran Botschafter Bente selbst, hat während der gesamten Krisen- und Kriegszeit unermüdlich über ein Vertrauensmännergremium eine offene Informationspolitik getrieben; sie stand praktisch jederzeit als Anlaufstelle zur Verfügung. Abgesehen davon, daß die Schülereltern angehalten wurden, gewissenhafter als bislang Änderungen von Telefonnummern dem Schulbüro bekanntzugeben, wurden sie auch um Lagepläne der Wohnung in Riad und Kontaktanschriften außerhalb Saudi-Arabiens gebeten.

Abhängig von den Nachrichten – den offiziellen oder veröffentlichten, denen vom Hörensagen oder unter der Hand weitergege-

benen – gab es später immer stärkere Stimmungsschwankungen. Besondere Aufregung entstand, als bekannt wurde, daß Gasmasken und Schutzanzüge für Erwachsene von der Bundesregierung geschickt und in der Botschaft bereitgehalten werden sollten und für Kinder auf Bestellung (und gegen Bezahlung) angefertigt werden könnten. Viele Leute wollten einfach nicht erkennen, daß dies eine Vorsorgemaßnahme war. Sie interpretierten das vielmehr so, als ob nun feststehe, daß chemische Kampfstoffe gegen die Zivilbevölkerung in Riad zum Einsatz kommen würden, ihnen darüber aber kein reiner Wein eingeschenkt werde. Und von Seiten österreichischer Schülereltern wurde Klage geführt, daß ihre Kinder diskriminiert würden, indem wir sie einem Gasangriff schutzlos aussetzten, während die deutschen Mitschüler den Schutzanzug unter der Bank liegen hätten. Dies, obwohl zu jenem Zeitpunkt weder ein einziger Schutzanzug in der Botschaft lag noch ausgegeben worden war; obwohl damals überhaupt nicht abzusehen war, ob je Veranlassung bestehen würde, Schutzanzüge auszugeben; und obwohl es schließlich keinen Grund gab anzunehmen, daß bei Zuspitzung der Lage bis zu militärischer Bedrohung Riads noch Unterricht stattfinden würde. Und immer wieder kursierte das Gerücht von der unmittelbar bevorstehenden Schließung des Luftraums für zivilen Flugverkehr. Geradezu fluchtartiges Abbrechen der Zelte mehrte sich; die Schule leerte sich, stand plötzlich auch ohne Buchhalterin da. Für die Zurückbleibenden durchaus keine ermutigende Erfahrung. Allerdings gab es auch die Schülermutter, die ich in jenen Wochen des öfteren begrüßen konnte, wenn sie im Sekretariat am Tresen stand und Formulare ausfüllte. Meine grinsende Frage: „Ab- oder Anmeldung?" quittierte sie lächelnd.

So verging der erste Schuljahresabschnitt: In der Schule stärker noch als sonst konzentriert auf die reine Unterrichtsarbeit; im Privaten reduziert und schwankender Stimmung. Das saudische Fernsehen schwelgte in vaterländischer Euphorie, und die Arab News brachten – und hielten das wohl für einen besonderen Gag – seit Wochen an hervorgehobener Stelle ein Kalenderblatt, auf dem die abgelaufenen Tage durchgestrichen und nach Art des Countdown die bis zum K-Day (Kuwait-Tag) verbleibenden gezählt wurden. Wir schickten, in der Hoffnung auf eine friedliche Lösung, die Schüler am 19. Dezember in die Weihnachtsferien und hielten am Wiederbeginn des Unterrichts am 12. Januar fest.

Doch die Friedenshoffnung wurde mit jedem Tag, den das Ultimatum näherrückte, geringer. Die Weihnachtsferien verstrichen. Die Situation ähnelte der vor Beginn des Schuljahrs im Sommer, allerdings hatte die jetzt zu treffende Entscheidung eine ganz andere Qualität. Sollte – und dies war wahrscheinlicher als die friedliche Lösung in letzter Minute – das Ultimatum fruchtlos verstreichen und es zum Krieg kommen, dann war mit seinem Beginn bald nach dem 15. Januar zu rechnen; der zivile Flugverkehr käme zum Erliegen; eine Gefährdung Riads wäre nicht auszuschließen. Schon wurde der 13. Januar genannt; die anderen Gesellschaften stellten ebenfalls die Flüge ins Krisengebiet ein; die Bundesregierung kündigte für den 14. Januar einen Sonderflug an (*die vorerst letzte Möglichkeit, Riad auf dem Luftweg zu verlassen,* wie allen Deutschen am Ort über das gut funktionierende Rundrufsystem mitgeteilt wurde). Kurz zuvor war vom Auswärtigen Amt an die vermittelten Lehrer die Empfehlung ergangen, das Land zu verlassen. Dem Schulträger blieb angesichts dieser Entwicklung keine andere Wahl, als die Aussetzung des Unterrichts – zunächst für drei Wochen – zu beschließen. Ob die Schule während des laufenden Schuljahrs überhaupt wieder geöffnet werden könnte – wer wollte dazu eine Prognose abgeben? Wir rieten den Eltern daher dringend, die Kinder in Deutschland – oder wo immer sonst die Familie sich aufhalten würde – eine adäquate Schule besuchen zu lassen, damit das Schuljahr auch dann nicht verloren wäre, wenn der Unterricht in Riad über einen längeren Zeitraum ausgesetzt bleiben müßte. Und in besonderem Maße galt diese Empfehlung für die Zehntkläßler, die sich darauf einstellen mußten, den Übergang in die gymnasiale Oberstufe oder den Realschulabschluß auf anderem Wege als durch die Teilnahme an der Prüfung in Riad zu erreichen. Wir zogen die Halbjahreszeugniskonferenzen, die sonst Ende Januar stattgefunden hätten, vor und sicherten damit den Stand dessen, was bislang erreicht worden war.

Der Krieg kam, Scud-Raketen schlugen in

Riad ein. Des Wüstensturms traurige Realität rechtfertigte – wenn dies überhaupt vonnöten war – die Aussetzung des Unterrichts.

Der Krieg endete am 28. Februar. Das Ziel war es nun, die Schule so schnell wie möglich wieder zu eröffnen und das Jahr so zu Ende zu führen, daß es schließlich doch kein verlorenes wäre. Wie dies im einzelnen bewerkstelligt werden könnte, mußte sich sozusagen im Vollzug herauskristallisieren. Improvisation würde vonnöten sein. Darüber gab es keinen Zweifel, als der Neubeginn auf den 11. März festgesetzt und die Schülereltern mit dem in der Zwischenzeit überarbeiteten und erprobten Benachrichtigungssystem rasch informiert worden waren. Die Kunde wurde allgemein begrüßt; wie viele Schüler aber tatsächlich nach Riad zurückkommen würden, darüber ließ sich noch kein klares Bild gewinnen. Fest stand jedoch, daß wir erneut auf Mitarbeiter verzichten und uns behelfen müßten. Sowohl zwei Ortslehrkräfte als auch die Buchhalterin, die erst wenige Wochen vor Weihnachten eingestellt worden war, nahmen den Dienst nicht wieder auf. Die Unterrichtsverteilung mußte ebenso wie der Stundenplan neu erstellt werden; und fürs erste oblag die Buchhaltung weiterhin dem Schulleiter, der bereits die Kriegskasse verwaltet hatte.

Und wie lief der Betrieb nun tatsächlich wieder an? In den ersten drei Tagen fanden sich 16 Schüler zum Unterricht ein, der nach einem Notplan durchgeführt wurde. Zu Beginn der zweiten Woche waren es dann schon 36 Schüler, nach einer weiteren Woche 49; jetzt, knapp zwei Monate später sind es 75, und im Kindergarten, der in den früheren Jahren stets aus zwei Gruppen mit bis zu 18 Kindern bestand, sind es 11 Kinder. Das stellt zwar den Tiefpunkt in der Statistik unserer Schule seit deren Aufnahme in die amtliche Förderung im Jahre 1979 dar, aber die meisten von uns hatten Schlimmeres erwartet. Auf dem düsteren Hintergrund der Ereignisse werten wir die steigende Entwicklung als Lichtblick für die Zukunft.

Wegen des Unterrichtsausfalls wurden die Oster-/Ramadanferien auf die eigentlichen Feiertage beschränkt. Das Unterrichtsjahr wird aber – in Übereinstimmung mit der amerikanischen, britischen und französischen Schule in Riad – wie ursprünglich geplant unmittelbar vor dem Haj-Feiertagen, dem Fest der Pilgerfahrt nach Mekka, enden, d.h. am Mittwoch, den 19.06.1991. Insgesamt ist damit ein Unterrichtsausfall von fünf Wochen eingetreten, der zu verkraften ist, da die Jungen und Mädchen fast ausnahmslos unserem Rat entsprechend in Deutschland oder anderswo während des Krieges zur Schule gegangen sind. Wir sind also zuversichtlich, daß trotz gewisser „Reibungsverluste" durch den (oder die) erzwungenen Schulwechsel und die psychische Belastung der Schüler das pädagogische Ziel erreicht wird.

Dies bedeutet jedoch nicht, daß das Schuljahr an seinem Ende insgesamt als zufriedenstellend wird gewertet werden können. Das Leben mit der Ungewißheit seit Beginn der Golfkrise, das Auf und Ab zwischen Befürchtungen und Hoffnungen in der Phase vor dem Krieg; die Zerrissenheit des Lebensrhythmus, die Ruhelosigkeit und für viele der Zustand des Unbehaustseins während des Kriegs; dazu die Ungewißheit bei manchem Familienvater hinsichtlich der weiteren Berufstätigkeit in Saudi-Arabien und der sich daraus ergebenden Konsequenzen; diese und vielerlei weniger konkretisier- und benennbare unmittelbare und mittelbare Belastungen haben ihre Spuren hinterlassen, vor allem auch bei den Kindern. Daß es trotz vielerlei *Gleichgewichtsstörungen* nicht zu einem gewaltsamen Ende der Arbeit kam, sondern der Unterbrechung ein Wiederbeginn und Fortsetzenkönnen folgte, also die Kontinuität für die künftigen Schuljahre gewahrt ist, darf als Lichtblick gewertet werden. Daß der Schulbetrieb *dennoch* weitergeht, darin sehe ich den Gewinn für den Fortbestand der Deutschen Schule Riyadh.

Deutsche Schulen im Ausland, in welcher Himmelsgegend auch immer sie sich befinden mögen, sind gegen Krisen, innere Unruhen und militärische Konflikte nicht gefeit. Die Notwendigkeit zur vorübergehenden Aussetzung des Unterrichts (oder auch zur Schließung der Schule) kann am Ende einer seit langem absehbaren politischen Entwicklung – wie jetzt etwa in Äthiopien – stehen, sie kann sich gleichsam über Nacht ergeben oder – wie bei uns – in relativ kurzer, aber kalkulierbarer Frist. Die für die Schulen Verantwortlichen müssen sich dessen bewußt sein. Entsprechende Überlegungen sollten Bestandteil der langfristigen Planung sein. Was immer sich auf einen Eventualfall hin im Vorgriff erledigen läßt, erleichtert im

Ernstfall rasches und sicheres Handeln. Wichtig aber vor allem ist es, daß die Verantwortlichen – Schulvereinsvorstand, Schulleiter und Kollegium, Elternvertretung und Botschaft – in recht verstandener Weise zusammenarbeiten, indem sie in klarer Kompetenzabgrenzung, aber sachdienlichem Informationsaustausch und gegenseitiger Konsultation zum Besten der Schule wirken, wozu sie sich entweder durch Übernahme des Ehrenamts selbst verpflichtet haben oder wozu sie kraft ihres Amtes verpflichtet sind. Diese Kooperation muß erprobt und bewährt sein; sie sollte nicht erst aus der Not geboren werden.

Hartmut Lieske

DIDAKTIK

Alfred Andersch: Fahrerflucht

Didaktische Aufbereitung eines Hörspiels für den DaF-Unterricht Klasse 10

Inhalt

Die Lebenswege dreier Menschen werden durch einen Verkehrsunfall (mit Fahrerflucht) zufällig miteinander verbunden. Ein Manager ist an diesem Unfallmorgen auf der heimlich vorbereiteten Flucht aus seinem Familien- und Berufsleben, nachdem er erfahren hat, daß Lungenkrebs ihm noch eine Lebensfrist von einem halben Jahr läßt. Ein Mädchen, eine tüchtige Verkäuferin im Teenageralter, ist mit dem Fahrrad unterwegs zu ihrer ersten Reitstunde, einem Herzenswunsch, der ihr durch die Bekanntschaft mit einem jungen US-Chinesen ermöglicht wird. Auf dem Weg zum Reitstall wird sie vom Manager überfahren. Ein Tankwart verkauft dem Manager kurz nach dessen Unfall Benzin und läßt sich, von Aussehen und Auftreten des Managers eingeschüchtert, mit Schweigegeld bestechen. In Retrospektiven werden wesentliche Lebensmomente der drei Personen mit der Handlung verbunden und das Motiv der Angst dem Geschehen unterlegt.

1./2. Stunde (Doppelstunde)

Vorbemerkung

Fahrerflucht
(aus: Strafgesetzbuch, § 142)

1. *Wer sich nach einem Verkehrsunfall der Feststellung seiner Person, seines Fahrzeuges oder der Art seiner Beteiligung an dem Unfall vorsätzlich durch Flucht entzieht, obwohl nach den Umständen in Frage kommt, daß sein Verhalten zur Verursachung beigetragen hat, wird mit Gefängnis oder mit Haft und mit Geldstrafe oder mit einer dieser Strafen bestraft.*
2. *Der Versuch ist strafbar.*
3. *In besonders schweren Fällen ist die Strafe Gefängnis nicht unter sechs Monaten oder Zuchthaus.*

Gesamte Hörspielaufnahme wird vorgespielt, anschließend Stillarbeit Arbeitsblatt 1

Arbeitsblatt Nr. 1
Wie hat Dir das Hörspiel beim ersten Anhören gefallen? Begründe Deine Meinung!

Hausaufgabe: Lektüre Teil 1, S. 3-14 mit Hilfe der Wortliste

1. Notiere kurz, wie Teil 1 aufgebaut ist!
2. Markiere die Stellen, in denen der Tankwart von seiner Angst spricht!

3. Stunde

Die genauere Besprechung der Hausaufgabe (1. Auftrag) soll den etwas komplizierten Aufbau von Teil 1 klären und gleichzeitig eine Verstehensvoraussetzung für Teil 2/3 sein, die ähnlich aufgebaut sind.

Aus der Arbeit an Auftrag 2 (Hausaufgabe) kann folgender TA entstehen:

Arbeitsblatt Nr. 2
Formuliere, was das Hörspiel Deiner Meinung nach „vor Ohren bringen will"?

- Angst vor dem machtbewußten Auftreten von brutalen Feiglingen (Terror)
- Tankwart läßt sich einschüchtern, statt zu widerstehen
- „. . . aber ich bin dann wie gelähmt." S. 14
- Tankwart weiß, daß er zu Diener von Mächtigeren wird; servile Haltung → Erfahrung einer persönlichen Schwäche
- diese Form sich unterwerfender Angst führt zur Verstrickung in die Schuld anderer

Hausaufgabe: Charakterisiere den Tankwart, wie er uns im 1. Teil des Hsp. entgegentritt! (unter Verwendung der Hilfen durch den TA)

4. Stunde

Besprechung der Hausaufgabe
Beginn der stillen Lektüre Teil 2, S. 15-28
Hausaufgabe: Lektüre Teil 2 beenden
Markiere die Stellen, in denen der Manager von der Macht spricht!

5. Stunde

Gemeinsame Erläuterung und Klärung der Stellen, in denen der Manager über die Macht spricht.

Gruppenarbeit an vier Frägestellungen:

1. Aus welchen Gründen ergreift der Manager die Macht?
2. Wie geht er mit der Macht um?
3. Ist der Manager in seiner Machtposition ein zufriedener Mensch?
4. Zweimal verliert der Manager die Kontrolle über sich selbst. – „Und ich spüre, daß diese beiden Handlungen miteinander zusammenhängen. Ich kann mir nicht recht erklären, in welcher Weise sie zusammenhängen, aber sie hängen zusammen." S. 27
   Kannst Du Dir den Zusammenhang erklären?

mögliche Antworten:

zu 1: Ziel der Karriere/einmalige Chance/Rache für die Unterschätzung seiner Person

zu 2: beschmutzt seine Hände (Bestechung)/berechnend/souveräne Benutzung der Macht/zynisch

zu 3: nein, denn er entfremdet sich seiner Familie/ein halbes Jahr leben heißt ein halbes Jahr ohne Macht/Macht als psychische Belastung/Sinnlosigkeit der Macht/er lebt nur für die Arbeit

zu 4: Beginn der Machtergreifung – Ende der Machtausübung
Ursache: Nervosität – Ursache: Angst
Anfang des physischen Todes – Anfang des geistigen Todes, es sind jeweils die entscheidenden Lebenswenden
jeweils eine Kleinigkeit (Irrationalität) bewirken die existenzielle Lebensentscheidung: Griff zur Zigarette/Hupen

6. Stunde

Gedankliche Reorganisierung und schriftliche Produktion: Hier sind Bemerkungen über die Person des Managers durcheinandergeraten. Ordne sie neu und formuliere sie zusammenhängend als Personenbeschreibung!
Hausaufgabe: eine Personenbeschreibung des Managers

Arbeisblatt 3
Hier sind Bemerkungen über die Person des Managers durcheinandergeraten. Ordne sie neu und formuliere eine zusammenhängende Personenbeschreibung!
rundes Gesicht mit spitzem Kinn und spitzer Nase
arbeitet viel, obwohl ihm Zweifel am Sinn seiner Arbeit kommen
trägt vornehmen grauen Hut
hat einen Fahrer
verheiratet
hat zwei Töchter
trägt dicke schwarze Hornbrille
hat zwei Dienstmädchen und eine Erzieherin
rundes käsiges Gesicht
macht von der Ehe „schon seit längerer Zeit keinen Gebrauch"
hat bedeutenden Zweireiher an
12 und 17 Jahre alt, um die er sich kaum kümmert
bedauert das Schicksal des Mädchens
kauft im Jahre 1932 als Strohmann der Firma Rölling-Zoch ein Aktienpaket seines Arbeitgebers

empfindet aber keine Reue
um 1947/48 spürt er zum ersten Mal seine Krankheit
hat nach der Feststellung seines Arztes Lungenkrebs
hat nur noch ein halbes bis ein Jahr zu leben
begeht Fahrerflucht

7. Stunde

Besprechung einiger Personenbeschreibungen
Hausaufgabe: Lektüre S. 29 - 41, Teil 3
Beantworte eine der drei Fragen!
1. Wie tritt das Mädchen im Geschäft den Kunden gegenüber auf?
2. Wie möchte das Mädchen einmal als Mensch werden?
3. Warum ist sie von Jimmy Wong so stark beeindruckt?
mögliche Antworten zu 3: Jimmy verkörpert das, was sie sein möchte/Jimmy hat sie taxiert und hält sie für einen Reitertyp/sie bewundert seine Willenskraft/Jimmy scheint viel von ihr zu verlangen: Reiten, Chop Suey/ sie merkt, daß Widerstand sinnlos ist/sie ist wie hypnotisiert

8. Stunde

Mit Hilfe der drei als Hausaufgabe gegebenen Fragen Teil 3 interpretieren
Die Illusion des Mädchens als mögliche Lebenswende sehen: Heirat, Reiten, Kentucky
Hausaufgabe: Teil 4, S. 42f lesen, Arbeitsblatt „Hörspielaufbau" ausfüllen

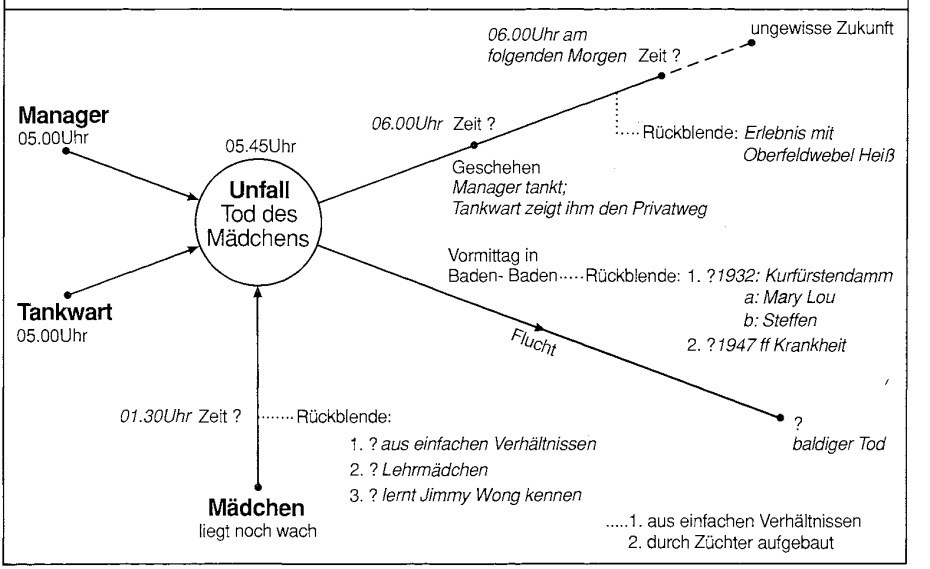
9. Stunde

Die Struktur des Hörspiels

Arbeitsblatt 5
Hast Du bemerkt, in wieviel Teile sich die Handlung gliedert? Welche Person wird in den Teilen zur Hauptperson?

Interpretation Teil 4
Hausaufgabe: Nachschlagen in Lexika Stichwort „Hörspiel", „Guión radiofónico". „pieza teatral radiofónico"
evt. Kopien aus deutschem Lexikon mit nach Hause geben

Arbeitsblatt 4
Die gesamte Handlung verläuft innerhalb von knapp 24 Stunden, wobei sich die Schicksale von drei Personen kreuzen. Alle drei kennen sich nicht.



10. Stunde

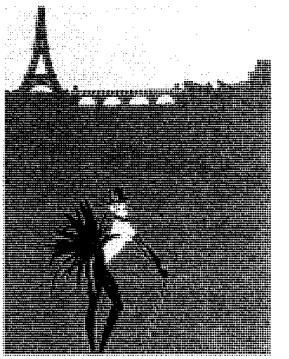
Hörspieltheorie
Abschlußbesprechung

11./12. Stunde

nochmaliges Hören des Hörspiels

Anmerkungen:
Text: Schöninghs deutsche Textausgaben Schöningh 29327
Tonkassette: Cotta's Hörbühne
A. Andersch, Fahrerflucht ca. 57 Min.
Klett Verlag 76107
Sekundärliteratur: A. Andersch, Sansibar oder der letzte Grund, Fahrerflucht
(Königs Erläuterungen und Materialien Bd. 334/35)

Klaus Engel



Thomas Denkl, 10. Kl. DS Paris
Bildwelten – Weltbilder

„Voll auf der Rolle"

Erfahrungen mit einem zeitkritischen Theaterstück an der Europaschule Karlsruhe

Theaterspielen über das Thema „Hitler" birgt Gefahren. Wenige Theaterstücke eignen sich wirklich für schulische Lernprozesse. „Voll auf der Rolle" (von Leonie Ossowski) ist ein empfehlenswertes Stück.

Historische Distanz

Der Versuch, geschichtliche Erscheinungen transparent zu machen und ihre Aktualität zu verdeutlichen, scheitert im Unterricht häufig an der zeitlichen Distanz. Dies gilt gleichermaßen für „alte" wie für „neuere" Geschichte, soweit kein direkter Kontakt zwischen Historie und der Realität der Schülerwelt vorhanden ist; also auch für den deutschen Faschismus.

Wir Lehrer, auch die jüngeren, hatten diesen Kontakt zum Teil noch: sei es, daß wir in zerstörten Städten aufgewachsen sind, in Trümmern gespielt haben oder die direkten physischen Auswirkungen des Krieges auf die Menschen unserer Umgebung zu spüren bekamen.

Unsere Schüler dagegen sind in die vermeintlich heile Wohlstandsrepublik hineingeboren. Die Möglichkeit und Chance, Krieg und Faschismus als Geschichte dieser Gesellschaft durch Eltern und Großeltern zu erfahren und damit zu begreifen, wird nicht genutzt oder in den meisten Familien sogar vermieden.

Damit wird diese „jüngere Geschichte" für die Schüler ebenso abstrakt wie die „ältere"; die direkte Verbindung, die Betroffenheit schaffen könnte, ist nicht gegeben. Auch durch die Medien – insbesondere Filme – kann diese Distanz nicht aufgehoben werden; im Gegenteil, sie tragen wahrscheinlich noch zu einer Vergrößerung dieser Distanz bei.

Der Unterschied zwischen Horrorfilm, Krimi und Film über den NS-Staat ist gering – die gleichen Verdrängungsmechanismen werden in Gang gesetzt. Die Aktualität im Film ist immer die gleiche, ob die Handlung im Mittelalter, in der NS-Zeit oder heute spielt, in den USA oder in Deutschland. Psychisch erträglich ist die Handlung nur, weil die Zuschauer, also auch die Schüler,

sich inhaltlich distanzieren können. Die Zeitspanne zwischen dem Leben im alten Rom und dem Leben im Mittelalter schrumpft – sie ist nur noch intellektuell nachvollziehbar – die zwischen heute und dem NS-Staat wird unendlich.

Hier wird über einen Versuch berichtet, Vergangenheit in der Schule (im Deutschunterricht mit Theater AG) anders zu behandeln, um die beschriebene Distanz aufzuheben.

Die Handlung

„Voll auf der Rolle" ist eine Produktion des Grips Theaters in Berlin.

Wie Schüler und Lehrer einer Theatergruppe aus ihrer aktuellen Betroffenheit von Neofaschismus und Ausländerfeindlichkeit lernen, nämlich zielbewußtes und realitätsgerechtes politisch soziales Handeln, abzuleiten aus geschichtlichen und persönlichen Erfahrungen.

„Voll auf der Rolle" enthält zwei Stücke, einmal jugendliche Hauptschüler und ihre Lehrerin im Jahre 1984 in der BRD, deren Theater an einer ausländerfeindlichen Strömung zu scheitern droht; zum anderen das Theaterstück „Stern ohne Himmel", das ebenfalls von Jugendlichen handelt, aber 1945 kurz vor Ende des Krieges und von Judenverfolgung und Widerstand.

Dabei sind beide Handlungsabläufe vielfach verflochten. Zum einen, weil die heutigen Schüler die damaligen Jugendlichen spielen, zum anderen der Parallelität der Handlungsmotive wegen: Findet der zum Außenseiter gestempelte und verfolgte (türkische bzw. jüdische) Jugendliche bei seinen neuen Freunden Solidarität und Hilfe oder siegt die Ausländerfeindlichkeit bzw. der Rassenhaß seines deutschen Gegenspielers?

Die dritte Verflechtung schließlich findet auf der Ebene des „eingreifenden Denkens" (Brecht) des Betrachters statt. Er lernt in dem Maße und in dem Tempo wie die schauspielenden Schüler kritisch Bezüge zwischen dem Damals und dem Heute, zwischen Faschismus und Ausländerhaß, zwischen allgemeinem politischen Zeitgeschehen und individueller, persönlicher Lebenserfahrung herzustellen.

An Problemkreisen wird angesprochen:

- Neofaschismus und Ausländerfeindlichkeit in ihrer Herleitung/ihrem Verhältnis zur Nazizeit;
- Wie lernen Schüler Geschichte?
- Was lernen Schüler und Lehrerin aus der Geschichte?
- offene Szenen:
  Unterschiedliche Familien
  soziokulturelle Umfelder
  kultureller, staatlicher, unterschwelliger Rassismus/Autoritarismus
  } Einfluß auf den einzelnen

Vorüberlegungen

Da das Stück spannend geschrieben ist, die Hauptakteure etwa so alt sind wie die Schüler der Klasse, war das Interesse an der Handlung groß. Es ergaben sich viele Fragen zu historischen Fakten, wobei meine Betroffenheit über die Unwissenheit der Schüler ebenso groß war wie deren Interesse, Fakten erzählt zu bekommen, ohne sie allerdings „lernen" zu wollen.

Die beim Lesen des Stückes entstandene Identifikation der Schüler mit den Hauptpersonen führte zu der Idee, dies auch in Szene zu setzen und auf die Bühne zu bringen.

Zwischen der Lektüre und der Arbeit an dem Stück verging ca. ein dreiviertel Jahr, in dem wir uns mit Zweifeln plagten, ob dieses Projekt nicht zu schwierig sei. Das Stück ist sehr lang, der Text zum Teil sprachlich kompliziert, die Rollenverteilung sehr ungleich (teilweise lange Monologe).

Ausschlaggebend dafür, schließlich doch mit der Arbeit zu beginnen, waren vorwiegend drei Gründe:

1. Es gibt nur sehr wenig Theaterstücke für Jugendliche, die inhaltlich überhaupt interessant sind, über das Thema Faschismus demgemäß noch weniger.
2. Die Schüler, mit denen wir über unsere Bedenken sprachen, wollten trotz zu erwartender Probleme, das Risiko des Scheiterns eingeschlossen, gern das Stück bearbeiten.
   Vielleicht war das Bewußtsein von außergewöhnlichen Schwierigkeiten auch eine zusätzliche Motivation. Bei vorhergehenden Theaterprojekten mit relativ oberflächlichen, leicht zu spielenden Stücken war die Bereitschaft zu ernsthafter Arbeit z.T. viel geringer gewesen.
3. Wir hatten Lust, Arbeit in eine Sache zu investieren, die wir auch politisch für sinnvoll hielten.
   Die Zweifel an der Durchführbarkeit waren damit aber keineswegs ausgeräumt.

Rollenansprüche

Wichtig für die Schüler war die Erfassung der vorkommenden Personen und eine individuelle Klärung der Frage: „Welche Rolle will ich haben?"

Ein Warnsignal für mich! Welches waren meine Vorstellungen? Bei den Worten „Faschismus" und „Judenverfolgung" sollen die Schüler ihre Betroffenheit zum Ausdruck bringen und das Bekenntnis ablegen, „so etwas darf nie wieder geschehen"; sie sollten sich in keinem Falle aber durch die leichter nachvollziehbaren und lustigen Szenen dem Anspruch an „Ernsthaftigkeit" entziehen. Gleichzeitig wollten wir eine „Zeigefingermethodik" ausschließen, indem wir Geschichte durch Erleben transparent und erfahrbar werden ließen.

Judenverfolgung und Faschismus waren der Theatergruppe aus verschiedenen Zusammenhängen ein Begriff, aber auch nur ein Begriff ohne Übertragbarkeit. Abiram war für sie in erster Linie ein Junge in ihrem Alter ohne Eltern und ständig auf der Flucht (Für die Schüler auf abenteuerlicher Flucht vor den Erwachsenen.). Man könnte nun vermuten, daß das Interesse für das Stück nun ausschließlich aus der Identifikation mit der Jugendgruppe entstanden war. Wahrscheinlicher hingegen ist, daß bei dem größten Teil der Schüler eine Mischung aus Identifikation mit den im Stück agierenden Personen, dem Wunsch, etwas „Ernsthaftes" spielen zu wollen und Betroffenheit, die zunächst nicht offen gezeigt wurde, ausschlaggebend für das Interesse am Stück waren.

Wie wenig verständlich den Schülern die inhaltlichen Aussagen des Stückes in der Vorbereitungsphase geworden waren, wurde mir im Laufe der wochenlangen praktischen Übungsphase deutlich. Zunächst wurden Angstsituationen distanziert und unbeteiligt gespielt, aggressive Handlungen harmlos und witzig. Erst nachdem sie Szenen mehrmals gespielt hatten, wir ihnen zu bestimmten Stimmungsmomenten Verbindungs- und Vorstellungsbrücken gebaut hatten, fügten sich die Bilder für sie zu einem Ganzen, in das sie sich hineindenken und hineinfühlen konnten.

Neben den hörbar verkündeten „Aha-Erlebnissen" war die aktive Teilnahme an der Korrektur der gespielten Szenen ein Ausdruck des zunehmenden Verstehens. Während wir in den ersten Wochen die in den jeweiligen Szenen nicht beteiligten Spieler, Bühnenbauer und Techniker immer wieder zur Beurteilung des Gespielten auffordern mußten und, wie zu erwarten, auch vorwiegend gelangweilte „Muß-Antworten" erhielten, wurde es zunehmend selbstverständlicher, daß das Gespräch über Verbesserungen mehr und mehr unter den Schülern verlief, und ich diesen Part abgeben konnte. Zwischenrufe seitens der Schüler wie: „Sprecht lauter, aggressiver!" oder Kommentare zur Gestik auf der Bühne waren selbstverständlicher geworden.

Bei den Spielern selbst wurde durch Text und Spielen deutlich, wie sie sich zunehmend in die Zeit des Faschismus versetzen und das Verhalten der Personen begreifen konnten. Die anfängliche Begeisterung für im Text vorgeschriebene „Heil-Hitler"-Rufe verschwand völlig. Die Schüler achteten selbst darauf, die in den Proben verwendeten Hakenkreuzbinden in den Pausen abzunehmen. Sie wollten außerhalb des Proberaumes damit nicht gesehen werden oder gar von Dritten damit identifiziert werden.

Bühnenarbeit

Die Zahl der Schüler zwang uns dazu, die vorhandenen Rollen im Stück zu reduzieren. Wir verteilten deshalb einige Rollen auf zwei Schüler. Die Bereiche Bühnenbild, Ton und Geräusche, Beleuchtung, Souffl ieren wurden auf Schüler verteilt, die keine Sprechrollen im Stück hatten und nur für diese Aufgaben verantwortlich waren.

Eine große Bedeutung erhielt die Herstellung des Bühnenbildes, die parallel zu den Proben erfolgte. Voraussetzung war, es so einfach zu gestalten, daß die Schüler es selbst herstellen konnten und Materialien verwendet werden konnten, die sie selbst beschafften.

Während in der ersten Zeit der Proben, die einmal wöchentlich am Nachmittag stattfanden, die Begeisterung der Schüler groß war, kam es nach einiger Zeit zu Tiefpunkten in der Arbeit. Die z.T. großen Textmengen, die gelernt werden mußten, die ständige Wiederholung immer der gleichen Szenen vor leerem Zuschauerraum auf einer fast leeren Bühne, daß einige Schüler ihren Text bereits konnten, während andere noch mit den Zetteln in der Hand proben mußten, daß Szenen wieder und wieder geprobt wurden, bis die Beleuchtungswechsel feststanden – das al-

les führte zu Frustrationen, nicht nur bei den Schülern.

Das Vorhaben schien zeitweilig unrealisierbar und wäre es auch gewesen, wenn die Schüler in zunehmendem Maße nicht selber aus diesen Frustrationen den Wunsch entwickelt hätten: „nun erst recht!" Es kam häufiger vor, daß, nach einer unbefriedigend verlaufenden Probe, die Schüler von sich aus festlegten, was bis zur nächsten Woche gelernt werden sollte, oder daß sie Szenen so lange wiederholen wollten, bis alles klappte.

Der eigentliche Durchbruch erfolgte, als das Bühnenbild fertig wurde und Kostüme und Requisiten hinzukamen. Gerade letztere schufen immer wieder einen neuen Anreiz. Ebenso wichtig für die Motivation war, von Zeit zu Zeit einigen Schülern, die nicht zur Gruppe gehörten, bereits fertigte oder halbfertige Passagen vorzuspielen. Erst die Resonanz Dritter ließ uns das, was wir zusammen erarbeiten hatten, als lohnenswertes Ergebnis erscheinen. Dem entsprach es dann auch, daß die Phase der größten Ernsthaftigkeit einsetzte, als der Aufführungstermin feststand.

Reaktionen

Zum 25jährigen Schuljubiläum der Europäischen Schule Karlsruhe hatte das Stück bei uns Premiere. Die Reaktionen waren natürlich recht unterschiedlich – wie das so ist bei zeitkritischen Stücken: von purer Begeisterung bis zu schockierter Entrüstung über die „Fäkalsprache" reichte die Skala der Kritik. Aber auch der Inhalt selbst wurde angegriffen: warum denn „so etwas" heutzutage überhaupt notwendig sei, und überhaupt, „diese an den Haaren herbeigezogenen Parallelen zwischen Juden damals und Türken heute – völlig daneben!" Zunehmende (europaweite) neonazistische und ausländerfeindliche Tendenzen belehren jeden, der diese Problematik negieren oder herunterspielen möchte, eines anderen. Und die Sprache? Jugendliche Schauspieler, die Jugendliche spielen, können nicht durch eine aufgesetzte Erwachsenensprache überzeugen; sie müssen auf der Bühne so sprechen, wie Jugendliche anno '88 eben reden, wenn sie unter sich sind. „Vorbild", wie es manche Erwachsenen gerne hätten, will und kann diese Sprache daher nicht sein, vielmehr ist sie ein Medium der Überzeugung und Motivation für die Thematik. Sprache wird auch nicht durch eine Theateraufführung „verdorben", wie manche zu bedenken gaben. Tatsächlich spielen die Medien in dieser Hinsicht die prägende Rolle. Der immense Video-Konsum unterstreicht diese These überdeutlich. Das Stück wurde von den Schülern sieben Mal vor unterschiedlichen Gruppen aufgeführt: Europa-Schülern (Karlsruhe, München, Luxemburg), Gewerkschaftern, ausländischen Arbeitnehmern, Jugendlichen aller Schularten. Erstaunlich war eine enorme Ruhe während der neunzigminütigen Aufführung, wie sie sonst bei Schulveranstaltungen nicht herzustellen ist.

In Gesprächen mit einzelnen Jugendlichen nach den Aufführungen wurde deutlich, daß es gelungen war, echte Betroffenheit auszulösen; gleichzeitig wurde die Leistung der Darsteller bewundert.

Was leider nicht immer klappte, waren Diskussionen zwischen Zuschauern und Schauspielern nach den Aufführungen.

Resümee

Meine Einschätzung nach Abschluß des Kurses ist positiv. Aus Äußerungen der Schüler der Theatergruppe und auch aufgrund der Resonanz von anderen Schülern und Lehrern meinen wir sagen zu können, daß dieses Theaterstück zur Aufklärung über Faschismus einen wichtigen Beitrag geleistet hat.

Ziel war es, daß die Schüler sensibler auf den geschichtlichen Faschismus reagieren und, noch viel entscheidender, die neofaschistische Entwicklung heute erkennen. Eine konkrete Verhaltensänderung der Schüler ist in der Schule in den seltensten Fällen erkennbar bzw. überprüfbar. Die Möglichkeit der Überprüfung ist der Transfer durch die Schüler. Gegen Ende des Theaterkurses kamen häufiger Schüler zu mir, um zu berichten, was sie neues über „Neonazis" gelesen und erfahren hatten. Ebenso stellten sie Überlegungen an, daß die Situation der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland mit der der Juden im Dritten Reich vergleichbar sei.

Diese Erlebnisse waren für mich sehr wichtig. Die Erfahrung, die ich gemacht habe, daß ohne das ständige den Schülern leidige „Thematisieren" und „Theoretisieren" seitens der Schüler eine große Bereitschaft aufkam, sich selbst zu informieren, selbst

Fragen zu entwickeln, war wichtig und klärend für meine anfänglich gestellte Frage: Wie geht man mit dem Thema Faschismus in der Schule um? Ein wichtiger Faktor, der die offene Situation geschaffen hatte, war der Entwicklungsprozeß vom Lesen des Stükkes bis zum Theaterkurs selbst.

Zur Arbeit im Kurs muß noch bemerkt werden: Es war wichtig, das vorhandene Energiepotential nicht überzustrapazieren. Der Kurs sollte den Schülern viel Spaß bereiten und nicht nur endloses Lernen und Üben bedeuten.

(Das Textbuch „Voll auf der Rolle" ist zu beziehen beim: GRIPS-Theater, Altonaer Str. 22, D-1000 Berlin-West 21, Tel.: (030) 3 93 30 12)

Peter Schmidt-Walther

Die Wahrheit der Limericks

Thema: Lustig ist das Zigeunerleben

Ein Rektor in Nordrhein-Westfalen
hörte Auslandskollegen nur prahlen
von Reisen und Fahrten,
die auf einen warten.
Soll dafür das BVA zahlen?

Thema: Der Fluch des Samba

Eine Studienrätin für Rio
konnte nichts, außer Mathe und Bio.
Kaum war sie vor Ort,
wollte sie wieder fort,
denn sie hatte fast ausschließlich ‚lio'.

German Baez

FEUILLETON

Der unaufhaltsame Aufstieg und Glücksfall des Auslandsschulleiters Heinfried Beerheide

Eine Satire ist eine Satire ist eine Satire.
Eine Rose ist eine Rose ist eine Rose.
Also ist eine Satiré eine Rose.
Peter Panther

Angaben zur Person

Studiendirektor Heinfried Beerheide stammte aus einer der Osnabrücker Patrizierfamilien, die in jeder Generation mindestens einen katholischen Priester oder eine Nonne hervorbringen. Mit Befremden beobachtete seine Verwandtschaft, daß er Mathematik und Physik studierte („Das hätte der Junge als Jesuit doch auch können!") und eine evangelische Musiklehrerin heiratete; folgerichtig schloß man ihn von der Erbfolge der im Familienbesitz befindlichen Patrizier-Brauerei aus. Da ihm die Aussicht, auf Norderney dereinst sein Leben als Gymnasiallehrer fristen zu müssen, zu wenig innovativ erschien, studierte er im Nebenfach Informatik und bewarb sich für den Auslandsschuldienst. Der Schulleiter einer mittelständischen Auslandsschule unter dem Kreuz des Südens hatte sich soeben vom Schulvereinsschatzmeister überreden lassen, für die Schule durch die Importfirma des Schulvereinsschatzmeisters eine Computeranlage anzuschaffen sowohl für die personell total unterforderte Administration als auch für die Spielnachmittage der Schüler; und da der Schulleiter selbst kaum Schreibmaschine schreiben konnte, dafür aber über die semiotischen Schriften Alfred N. Whitehead's promoviert hatte, gab er Heinfried Beerheide einen Vertrag.

Heinfried Beerheide schloß die Schulcomputer ans städtische Stromnetz an und unterrichtete fachfremd Deutsch als Fremdsprache, worin ihm die frei angeworbene Lehrkraft Hilde Becker-Ebel einen halbjährigen Einführungskurs gab. Die Auslandsnachmittage tändelten so dahin, Heinfried Beerheide betreute als Autodidakt das Bio-

top der Schule. Da nichts Aufmüpfiges aus seinen spärlichen Beiträgen im Lehrerzimmer, im Deutschen Club und im Reiterverein (in seiner Jugend hatte Heinfried Beerheide gemeinsam mit Alwin Schockemöhle Pferde gestriegelt) bekannt war, deshalb sein Vertrag auf sechs Auslandsjahre verlängert wurde und da er mit säuberlicher Schrift die Protokolle der Sprachdiplomsprüfungen ausfüllte, so daß jeder Verdacht auf Zahlenakrobatik im Keim erstickt wurde, galt er in der ZfA als bewährter Erstvermittelter und konnte sich getrost in die Zweitvermitteltenkartei einreihen lassen, zumal ihm sein Inlandsschulleiter in Friesoythe bescheinigte, daß er als Fachleiter Physik die Experimentiertische peinlich geordnet im Vorbereitungsraum aufgereiht hielt. So gelangte er in den Dreiervorschlag für eine Schulleitung an einer mittelständischen Auslandsschule unter dem Kreuz des Südens.

Die Auswahl

Der Schulvereinspräsident der mittelständischen Schule unter dem Kreuz des Südens und Brauereibesitzer Hugo Brinkmann rief den Schulvereinspräsidenten jener mittelständischen Schule an, wo Heinfried Beerheide als Erstvermittelter gewirkt hatte: „Ja, Hugo, daß man von dir auch mal wieder etwas hört!" – „Sag mal, Willi, wie kommst du eigentlich mit dem Manitobaweizen klar?" Es schloß sich ein für diese Dokumentation nicht wichtiges Gespräch unter kaufmännisch Gleichgesinnten an; dann sagte der Schulvereinspräsident Hugo Brinkmann: „Du, Willi, wir haben hier die Bewerbungsunterlagen von einem Heinfried Beerheide!" – „Ja, so was, der liebe Friedel!" – „Ist das ein ordentlicher Mann?" – „Grundsolide! Der hat doch damals mit dem Alwin Schockemöh..." „Hat er im Unterricht Enzensberger-Gedichte gelesen?" – „Gott bewahre, ich habe immer nur 'Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland' gehört." – „Was hat er über Kohl gesagt?" – „Nur Gutes!" – „Hat er pünktlich den Mitgliedsbeitrag im Deutschen Club bezahlt?" – „Auf die Minute!" – „Hat er arg viel in Sozialarbeit gemacht?" – „Kaum der Rede wert." – „War er mal in der Gewerkschaft?" – „Das hätten wir ihm rasch ausgetrieben!" – „Hat er an eurer Schule was mit Frauen gehabt?" – „Aber nein! – Nicht mal die ortsüblichen Abhängigkeitstechtelmechtel!" – „Er ist doch nicht...?" – „Nein, er hat zwei blonde Kinder." – „Ist er Antialkoholiker?" – „Nein, er pichelt sich so über die Runden!" – „Das ist unser Mann!" – Die Gattin des stellvertretenden Schulvereinsvorsitzenden ließ sich das Foto von Heinfried Beerheide geben und zeigte es am Freitagnachmittag den versammelten Damen der Mesa Redonda. Alle Damen waren hellauf begeistert, sicherheitshalber hatte Heinfried Beerheide das Paßbild seines Vetters, des Bischofs von Speyer, auf die Bewerbungsunterlagen gepappt.

Die Ankunft

Am Flugplatz der mittelständischen Stadt unter dem Kreuz des Südens holte eine Abordnung des Schulvereins den neuen Schulleiter Heinfried Beerheide ab, auch der nationale Co-Direktor war erschienen und ein vermittelter Kollege. „Jetzt trinken wir erst mal einen Begrüßungs-Pisco Sour im Club Alemán und reden etwas über die Schule." sagte der Schulvereinspräsident. Der nationale Co-Direktor zischelte ihm in einem unbewachten Augenblick zu: „Wenn der Schulverein fort ist, trinken wir einen Pisco Sour und reden über das Lehrerkollegium." Dann flüsterte ihm der Vermittelte zu: „Heute abend bei mir zum Pisco Sour. Über den Schulvorstand ist einiges im Vorfeld zu klären." So bekam Heinfried Beerheide bereits am ersten Tag einen umfassenden Überblick über die Schule, das Kollegium und den Schulverein; und am nächsten Morgen hatte er einen erbärmlichen Kater. Dem Schulverein sagte Heinfried Beerheide in der ersten Sitzung: „Da wird sich wohl einiges ändern müssen, zumindest die allgemeine Schülerleistung ist ja katastrophal!" Dem Elternbeirat: „Wie ich mich bei ersten Unterrichtsbesuchen informieren konnte, haben Ihre Kinder ein ausgezeichnetes Leistungsniveau, wenn auch hier und da noch Kleinigkeiten zu verbessern sind." Der allgemeinen Lehrerkonferenz: „Wir wollen frohgesinnt im bewährten, leistungsorientierten Stil dieser Schule weiterarbeiten." Den vermittelten Lehrkräften: „Im Vertrauen, Sie sind die Stützen dieser Schule, ich erwarte Ihren vollen Einsatz im Sinne unserer auswärtigen Kulturpolitik." Den nationalen Lehrern: „Ohne das kontinuierliche nationale Lehrerkontingent ließe sich das Niveau dieser Schule nicht halten." Dem nationalen Co-Direktor: „Jaime, wir müssen zusammenhalten, dann

kann uns keiner." Seiner Frau, der evangelischen Musiklehrerin: „Elfriede, ich habe das Gefühl, ich sitze mindestens zwischen vier Stühlen." Und um in der Zukunft nicht ins Bodenlose zu fallen, klammerte er sich recht häufig an den Schulvorstandsstuhl. „Was, Sie haben keine ordentlichen Arbeitsverträge mit dem Schulverein?" sagte er in der Personalversammlung der nationalen Kollegen. „Ich werde mich vehement im Schulvorstand dafür einsetzen." Der Schulvereinspräsident lächelte milde: „Das mit den Arbeitsverträgen, lieber Beerheide, das regeln wir hier a la criolla, das konnten Sie nicht wissen, Abfindungen und sowas, die würden uns doch die ganze Schulbeihilfe auffressen, – übrigens: Sind Sie schon in unsern Reitclub eingetreten? – Wir haben gehört, Sie haben mit Alwin Schocke..."

Die Bewährungsprobe

Mariana, die wunderhübsche, rehgrazile und mandeläugige Tochter des Wasserwerkschefs der Stadt verbrachte eigenmächtig – in der Schulordnung nicht vorgesehen – verlängerte Ferien und die darauffolgenden eigenmächtig verlängerten Wochenenden mit Freunden am Strand; so konnte sie sich natürlich nicht auf die Nachprüfung vorbereiten, die ihr eine Versetzung in die 12.Klasse ermöglicht hätte; denn die 11. Klasse mußte sie sonst laut Konferenzbeschluß wiederholen. Nachdem man sie höflich zum dritten Mal zur Nachprüfung geladen hatte, warf sie einen kurzen glutäugigen Blick auf die Mathematikaufgaben und sagte zu dem erbosten Mathematiklehrer Pepe Pinto, der zweimal umsonst nachmittags gewartet hatte: „Mir ist heut nicht wohl! Verschieben wir's auf nächste Woche, no sea malito, Profe!" Der erboste Mathematiklehrer bescheinigte ihr stattdessen ein „Nicht bestanden!" Pancho Medina, der Wasserwerkschef rief beim Schulvereinsmitglied und verantwortlichen Brauereimanager Georg Dempski an: „Jorge, alter Junge, wie..." und dann sprachen sie eine Viertelstunde über die anstehenden Vorstandswahlen im Lion's Club, und er, Pancho, wolle sich stark machen für Jorge, „und, eh, bei dieser Gelegenheit: Wir müssen euch leider für zwei Wochen das Wasser in der Brauerei sperren, dringendste Kanalarbeiten, tut uns leid." Georg Dempski rief bei Heinfried Beerheide an und erkundigte sich nach dem Lauf der Dinge und nach der Familie; dann lud er Heinfried Beerheide nebst Gattin zur Pachamanca auf seine Finca ein, „und, eh, bei dieser Gelegenheit: Wir haben da doch auf der Schule die Tochter vom Wasserwerkschef, wie heißt sie noch?" – „Mariana." – „Richtig... Mariana... Hübsches Kind." – „Bodenlos faul!" sagte Heinfried Beerheide, und Georg Dempski setzte fort: „Ja, ja, warn ja alle mal jung! – Um es kurz zu machen: Wenn die nicht in die 12. Klasse versetzt wird, dann kriegt die Brauerei zwei Wochen lang kein Wasser." – „Wir sind doch nicht korrupt!" – „Ja nie! Da hat der Schulvorstand eine klare Linie! – Aber die Brauerei müßte Kurzarbeit..." – „Tut mir leid! Das Mädchen verbringt seine Tage nur mit Schönsein." – „Ja, verstehe..., aber... eine letzte Chance..." – „Soviel Chancen, wie die..." – „Verstehe, verstehe, warn ja alle mal jung. – Und das Bierdeputat für die Lehrer..." – „Das könnte allerdings Unruhe im Lehrerzimmer ge..." – „Sie wissen, dem Schulvorstand ist an freundlicher Atmosphäre gerade..." – „Verstehe! – Ja, so bodenlos faul allerdings... mal überlegen..." – „Danke, danke, warn ja alle mal jung! Also das Deputat..." – „Wolln mal pädagogisch mit..." – „Beste Grüße an die Gattin, bis Sonntag, nicht vergessen, Pachamanca..." – Heinfried Beerheide sprach eine Viertelstunde lang mit dem Mathematiklehrer Pepe Pinto über dessen außergewöhnliche Ergebnisse im Dreisatz, „und, eh, bei dieser Gelegenheit: Unser Sorgenkind Mariana..." – „Bodenlos faul!" – „Ja, aber die häuslichen Verhältnisse..." – „Die Verführung durch den Wohlstand..." – „...Strandleben, warn ja alle mal jung." – „Verstehe...! Könnte allerdings... Letzte Chance..." – „Nochmal prüfen..." – „Unser guter Wille..." – „Aber versetzt werden darf sie nicht, das wäre ungerecht!" – „Sonnenklar!" – „Übrigens möchte die Brauerei das Bierdeputat vom..." – „Alles klar: Die Aufgabe kommt aus der Stochastik." – „Da ist sie blank?" – „Total!" – „Ich sprech schon mal mit Madre Antonia." – Madre Antonia war Leiterin des privaten Mädchengymnasiums Sagrados Corazones. Heinfried Beerheide sprach mit ihr eine Viertelstunde über die christliche Privaterziehung und schimpfte auf die Koedukation an der Deutschen Schule. „Wir haben da eine Schülerin, ein gar unschuldig' Ding, die geht bei uns in den Anzüglichkeiten der rauhen Knaben total..."

– „Bei uns ist das unschuldig' Ding genau richtig, wir behüten sie wie unseren..." – „Danke, Madre, und wenn Sie mal Englischbücher..." – Mariana bekam einen in der Schulordnung nicht vorgesehenen zusätzlichen Prüfungstermin, der Mathematiklehrer Pepe Pinto bewies seinen guten Willen und Weitsicht, untermauerte sein „Nicht bestanden!" mit Stochastik. Heinfried Beerheide rief bei Georg Dempski an: „...ihr ein letzte Chance gegeben, ... extra leichte Aufgabe, ... aber das Kind ist zu schön... Sollte nach Sagrados Co..." – „Verstehe!" – Georg Dempski rief Pancho Medina an: „... kluge Tochter, da kannst du stolz drauf sein, nur auf der falschen Schule, ... bestens aufgehoben in Sagrados Co..." – „Seh ich ein, Jorge, besten Dank, die Kanalarbeiten können wir auch verschie..." – „Pancho, du solltest Vorsitzender im Lion's..." – Im Lehrerzimmer verkündete Heinfried Beerheide: „Die Brauerei wird das Bierdeputat zum..." – Anhaltender Beifall und Bravo-Rufe.

Der Härtetest

Die Sprachdiplomserfolge der letzten Jahre, Prozente so um 45 herum, gaben Heinfried Beerheide zu denken, und als auf forcierte Anstrengungen aller Beteiligten hin – Heinfried Beerheide hatte die Parole ausgegeben „Klotzen, nicht Kleckern!" und die Prüflinge 67 Versatzstücke auswendiglernen lassen, mit denen man einen freien Aufsatz über jedes denkbare Thema schreiben konnte, es kam nur auf die richtige Reihenfolge der Versatzstücke an – also als die Zahl im ersten Jahr beerheideschen Wirkens mal gerade auf 47,3% stieg, sagte sich Heinfried Beerheide: Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muß der Prophet den Berg abtragen. Mathematisch ausgedrückt war einfach die Teilnehmerzahl zu groß, wenn die Zahl der Erfolgreichen konstant blieb. Also überredete er zu Beginn der 12.Klasse die Eltern der Schüler, die aufgrund ihrer bisherigen Leistung kaum Aussichten hatten, das Diplom zu erreichen, pro forma ihre Kinder abzumelden, sie als Gastschüler zu erhöhten Schulgeldern an der Schule mitlaufen zu lassen, erhöhte Schulgelder, weil die Schulbeihilfe durch den Rückgang der Gesamtschülerzahl reduziert werden würde. Kurz vor dem nationalen Abschluß und nach dem Sprachdiplom konnte man sich dann wieder als ordentlicher Schüler einschreiben. Dieser einfache und weitgehend legale Schachzug – Gastschüler brauchte man Köln nicht zu melden – brachte im Jahr darauf erhoffte 95% Sprachdiplomsergebnisse und trug der Schule in Köln den Ruf ein, pädagogischer Vorreiter zu sein, man fragte vom Sprachendezernat an und bat um didaktische und methodische Ratschläge. Die erteilte Heinfried Beerheide in reichem Maße.

Ein Härtetest für Heinfried Beerheide war der Besuch des Oberinspektors Rudolf Töttges vom Bundesrechnungshof. Und Rudolf Töttges war gewieft, überstand trinkfest die Einladungen zum Pisco Sour, brach sich kein Bein, als ihm der Schulvorstand zum sonntäglichen Oasenritt des Reitclubs den wildesten Wallach andienerte. Montag morgens „stand er auf der Matte" (Originalton Rudolf Töttges), bzw. saß er in der 12.Klasse und zählte die Schüler, verglich sie mit seinen Listen. Ihm fiel auf, daß sehr viele Bänke leerstanden, „Mittel für Einrichtungsgegenstände wohl etwas hoch angesetzt, was?" fragte er lächelnd. Auch als er unvermutet am nächsten Tag wieder „auf der Matte stand", im Unterricht erschien, hatte man vorsorglich den Gastschülern wieder freigegeben. Im Direktorat bei zwanglosem Plauderton studierte Rudolf Töttges peinlich gewissenhaft den farbig gesteckten Stundenplan und konnte nichts Auffälliges im Vergleich zu seinen Daten feststellen. – Nun gab der Stundenplan wohlweislich nicht alle seine Geheimnisse preis, weil des öfteren die örtliche Schulbehörde in ihm nach Touristenlehrern ohne Arbeitserlaubnis fahndete. – Und als der Schulvereinsschatzmeister und der Schulleiter auch noch die akkurate und bestens leserliche Bilanz der Schulfinanzen dem Prüfer Rudolf Töttges vorlegten und dessen wimpernzuckender Frage nach der Schwarzen Kasse ein ungläubiges Erstaunen entgegenbrachten: „Nein sowas! Sagen Sie bloß, das haben andere Schulen?", seufzte Rudolf Töttges und sagte: „Diesen Besuch in der Oase der Ahnungslosen hätt ich mir auch sparen können!"

Das Augenzwinkern

Dann standen zwei Opus Dei Priester vorm Direktorat. „Wir sind alle Sünder!" sagten sie, und Heinfried Beerheide antwortete: „Wie wahr, meine Herren!" – „Darum werden auf Wunsch der Eltern von nun an alle Schüler einmal wöchentlich beichten, während

des Unterrichts, damit wir auch alle Sünder beieinander haben." Und bevor Heinfried Beerheide sich von seiner Verblüffung erholen konnte, hatten sie einen zusammenfaltbaren Beichtstuhl aufgestellt. Heinfried Beerheide rief beim Bischof an und fragte, was das solle; der Bischof räusperte sich: „Einfritt, ich kann dir auch nicht helfen, gegen Opus Dei kämpfen Götter selbst vergebens. Tu, was du willst! Meinen Segen hast du!" Der Kollege vom Colegio Anglo-Americano war genauso überrascht worden; selbst Madre Antonia von den Sagrados Corazones rotierte. Heinfried Beerheide war lange Zeit ratlos, die Sache war aber auch zu delikat, er blätterte in seinem Dienstvertrag, Sitten des Landes respektieren und so... Religiöse Empfindlichkeiten... Getan werden mußte etwas. Heinfried Beerheide sah sich schon in Sack und Asche, ohne Anrecht auf weitere Auslandsbezüge, außer Landes verwiesen, und seine Schüler standen geduldig in einer langen Schlange, besonders wenn das Beichten während der Deutschstunden stattfand. Da löste der mittelmäßige Schüler Pocho Canipa das Problem, der noch vor kurzem den Malvolio in „Was Ihr wollt" auf der Schulbühne gespielt hatte. Pocho Canipa setzte sich eines Morgens in den Beichtstuhl und ließ als Köder einige Klassenkameraden Schlange stehen und beichten. An eine solche Beichtschlange, wenn man ihrer gewahr wurde, schlossen sich sofort Schüler anderer Klassen zum Warten an, und zum Beichten. Die Sache flog bald auf, und Heinfried Beerheide bestrafte mit ehrlicher Entrüstung diese Schandtat, die nicht nur „ein gemeines Sakrileg, sondern auch ein Vertrauensbruch übelster Art" gewesen sei; jedenfalls hörte das Beichten zur Unterrichtszeit nicht nur an seiner Schule, sondern in der gesamten Stadt auf; die Pfarrer waren dankbar, weil sie endlich wieder ihre Schäfchen im eigenen Beichtstuhl beieinander hatten. Und auf der Direktorenversammlung zwinkerten die Kollegen Heinfried Beerheide mit den Augen zu; und als ihm der Bischof derart auf die Schultern hieb, daß ihm das Whiskyglas aus der Hand hüpfte, und als der Bischof ihm mit den Augen zuzwinkerte, wählten ihn die Direktoren zum Vorsitzenden der Privatschulvertretung, und die örtliche Schulbehörde ernannte ihn zum permanenten Berater in allen pädagogischen und administrativen Belangen, Spezialgebiet: Trennung von Staat und Kirche, wie es die Verfassung des Landes unter dem Kreuz des Südens vorsah. Der Bischof erwählte ihn kurz vor Weihnachten zum außerordentlichen Mitglied des Diözesanrates; damit begann für Heinfried Beerheide die Entrückung.

Die Entrückung

So hatte Heinfried Beerheide also Kirche und Staat, zumindest deren örtliche Filialen, gewonnen; in die wahre maß-, gesetz- und sittengebende Gesellschaft stieg er jedoch erst auf, als er in den Lion's Club, den Rotary Club und den Club Playas de los Kallatos eintrat; es verwunderte ihn auch nicht, daß er überall die gleichen Gesichter traf. Nach einem Jahr hatte er es geschafft, zu allen Festmahlzeiten aller Clubs an den Tisch des örtlichen Präsidenten der Handelskammer geladen zu werden, das gelang nicht mal immer seinem Freund, dem Bischof. Durch Heinfried Beerheides unermüdliche Anwesenheit an allen Knotenpunkten des Lebens der Stadt unter dem Kreuz des Südens war das Colegio Alemán in aller Munde, und mehr noch, jemand, der sich an den Namen Colegio Alemán anlehnen konnte, galt etwas in der Stadt. Der Schulverein profitierte davon und ernannte Heinfried Beerheide zum Schulleiter auf Lebenszeit. Seiner Frau befahl Heinfried Beerheide, der Mesa Redonda der Damen jener sittenbildenden Gesellschaft beizutreten; seine Frau, die evangelische Musiklehrerin, sagte: „Heinfried, für einen Niedersachsen hast du eine ganz schöne Meise!" und verbrachte ihre Nachmittage in den Sozialeinrichtungen des deutschen Missionars Padre José draußen in den Barreadas.

Häufige Besuche in der Hauptstadt nötigten Heinfried Beerheide diplomatisches Flair auf; in der Lehrerkonferenz begann er seinen Bericht mit den Worten: „Also sagte ich zum Botschafter, Hubert, sagte ich, das kannst du so..." Auf solch niedrige Geschäfte wie Lehrerkonferenzen ließ Heinfried Beerheide sich aber im dritten Jahr seiner Schulleitertätigkeit nicht mehr ein; stattdessen ließ er von seiner Sekretärin Lelia tägliche Directivas Directorales ans Schwarze Brett heften; und die Pünktlichkeit seiner Lehrer überwachte er mittels einer Stechuhr. Sorgsam baute er um sich den Nimbus des unsichtbar Waltenden; er wurde somit auch

von seinen Lehrern, nicht nur von seiner Frau, der evangelischen Musiklehrerin, in höheren Sphären vermutet. Wenn es eben ging, ließ er sich in der wöchentlichen Sprechstunde, die er großzügig, wie er nun mal war, für sein Lehrerkollegium eingerichtet hatte, vom nationalen Co-Direktor vertreten, vorgeschrieben war ein schriftliches Bittgesuch um Audienz drei Wochen vorher mit a) dem Grund, b) dem Thema und c) der voraussichtlichen Dauer des Gesprächs. Mit glänzenden Augen und bebend vor Ehrfurcht erfuhren die Lehrer, daß man ihre Verlängerung wohlwollend kontempliere; die Nicht-Verlängerten übten sich in Gewissenserforschung: „Wie kann er nur erfahren haben, daß ich am 16.November ein Stück roter Kreide aus Schulbeständen meinem Jüngsten mitgebracht habe?"

Von Angesicht zu Angesicht sahen seine Lehrer Heinfried Beerheide nur in der Abiturientenentlassung etwa eine Stunde lang. So lange konnten sie an Heinfried Beerheides Ausführung „Über die Pädagogik als menschlich verbindendes Element im allgemeinen und speziell an der Deutschen Schule" ihre eigene Ungenügsamkeit messen. Bei gelegentlichen Reisen nach Deutschland – da es sich um Dienstreisen handelte, fanden sie sinnvollerweise während der Schulzeit statt – kündigte Heinfried Beerheide sich mit einem Telegramm in der ZfA an: „Komme Di 16.5. / 9.30 Uhr. Alle Abteilungen haben sich zu Gesprächen vorbereitet bereitzuhalten. gez. Beerheide". Man munkelte, seit er in Costa Rica bei einem Zwischenstopp im Pazifikhotel Villaggio La Guaria Morada Außenminister Genscher kennengelernt hatte, beende er jedes Dienstgespräch nach Deutschland mit den Worten: „Und bestellen Sie Hans-Dietrich schöne Grüße."

Der Glücksfall

Der Glücksfall ist schnell abgehandelt: Die evangelische Musiklehrerin, Gattin des entrückten Schulleiters Heinfried Beerheide, war diesseitig geblieben und hatte sich in einen jungen deutschen Dichter verliebt, der vom Goethe-Institut durch die Welt versandt worden war. Ihm folgte sie auf die Färöer-Inseln, wo der junge Dichter ohne Radio und Fernseher in einem umgebauten Schafstall lebte. Die Scheidung kam Heinfried Beerheide zupaß, konnte er doch so der jungen Witwe Roxana des verstorbenen Schulvereinspräsidenten und Brauereibesitzers Hugo Brinkmann Avancen machen und seinen lang gehegten Wunsch in die Realität umsetzen, Schulvereinspräsident zu werden und seiner mißgünstigen Osnabrücker Verwandtschaft zum Trotz Brauereibesitzer. Und so rief er eines Tages seinen Kollegen an jener mittelständischen Schule unter dem Kreuz des Südens an: „Du Willi, wie kommst du denn so mit den Hopfenlieferungen aus der Hallertau klar?... Und übrigens, wir haben hier die Bewerbungsunterlagen von Robert Franzbecker!" – „Ach, das liebe Fränzchen..." – „Soll der nicht Squash-Partner vom Gauweiler gewe...?"

Heinz Weischer

BÜCHERTISCH

Nachdenken über Erziehung – spätmodern und postmodern

Paul Oswald: Erziehen? Heute? Prinzipien verantwortlicher Erziehung. Academia Verlag Richarz Sankt Augustin 2. Aufl. 1989, 103 S., DM 24,80

Die bereits 1980 erstmals veröffentlichte und schnell vergriffene Schrift erschien in neuer Auflage, weil Verfasser und Verlag nach dem Abklingen radikaler Strömungen der sog. „Antipädagogik" und wegen der erneut aufflammenden Diskussion über die Grundwerte von Demokratie, Staat und Gesellschaft, des Fragens nach den Ursachen der zunehmenden Gewalt, wegen des berechtigten Zweifels am erhofften Erfolg lernzielorientierter Lehrpläne und vor allem wegen der grassierenden Erziehungsunsicherheit in Familien und Bildungsstätten jeglicher Art die Zeit gekommen sahen, daß wieder „erzogen werden darf." Für den Verfasser ist Erziehung ein „Geschäft", das immer „anthropologische und gesellschaftliche Voraussetzungen" integrieren muß; die „Bedürftigkeit" und die „Möglichkeit" des Kindes, erzogen zu werden, sowie seine „Selbsttätigkeit" sind die Grundpfeiler von Oswalds Erziehungsbegriff. Dabei stützt er sich auf das Gedankengut der Reformpädagogik, vor allem auf die für ihn gerade heute wichtige Praxis der Montessori-Erziehung. So soll der Erzieher im Erziehungsprozeß Helfer des Kindes sein, das vom Lebensbeginn her ein „Aktivitätszentrum" ist und seine stetig wachsende oder auch reifende Existenz als „Selbsttat"

vollzieht; hinzu kommt die verantwortliche, behutsame Einflußnahme des Erziehers bei der notwendigen Begegnung und oft schwierigen Auseinandersetzung des Kindes mit der Gesellschaft, die er unter dem Begriff „Kultur" faßt-„Menschsein im vollen Sinn kann sich nur entfalten als Mitmensch-Sein im Raum der Kultur."

Bei der knappen Vorstellung der wichtigsten Literatur zum Problem „Erziehungsprinzipien" (Horney, Eggersdorfer, Esterhues, Kerschensteiner, März, Ballauf) zeigt Oswald, daß es keinen Konsens über einen allgemein anerkannnten Katalog gibt, ja daß nicht einmal Klarheit über die Trennung zwischen Erziehung und Bildung getroffen werden kann. Er setzt dafür sein eigenes System von acht Prinzipien:

Die ersten drei: „Subsidiarität", „Vertrauen und Geduld" sowie „Wohlwollen und Liebe" gelten der Verwirklichung des „spontanen Selbstaufbaus des Kindes"; die folgenden drei: „Tradition und Vermittlung", „Angemessenheit" sowie „Zielgerichtetheit, Stimmigkeit und Konsequenz" orientieren sich auf die „begegnende Umwelt"; die letzten beiden: „Indirektheit" sowie „Verantwortung und Sinnvermittlung" betreffen den Erzieher und Lehrer.

Diese acht Prinzipien werden recht ausführlich anhand von Beispielen erläutert, wobei auffällt, daß diese fast immer auf Fragen der Familienerziehung hinzielen und somit das nicht minder schwierige „Erziehungsgeschäft" der Lehrer in den Schulen etwas vernachlässigt erscheint; vielleicht resultiert diese Interessenverlagerung aus dem Wissen um die Gefährdung der heutigen Familie („alle vier Minuten eine Ehescheidung, alle acht Minuten die Geburt eines unehelichen Kindes").

Oswald verzichtet bewußt auf eine kritische Analyse bildungspolitischer und gesellschaftlicher Wirkungskräfte, obwohl gerade sie in steigendem Maße alles, was mit Erziehung und Bildung zu tun hat, beeinflussen, ja geradezu bestimmen. Der Verfasser will seine acht Prinzipien als eine Auffächerung des komplexen Geschehens verstanden wissen, das trotz aller Differenziertheit und Variabilität im Zentralbegriff „Erziehung" integriert ist und hofft dabei auf die in unserer Gesellschaft noch vorhandene Akzeptanz von tradierten, praktizierten und angestrebten Werten.

Er steht damit in deutlichem Gegensatz zu den im Anschluß vorgestellten Ausführungen eines zweiten Werkes über die gleiche Problematik.

Heinrich Kupffer: Pädagogik der Postmoderne. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990, 142 S., DM 22,00

Kupffer verbindet in seiner Kritik an der traditionell orientierten Pädagogik, die junge Menschen durch planvolle Erziehung und Bildung für ein voraussehbares Leben rüsten möchte, den unauflösbaren Gegensatz zwischen Idealismus und Materialismus: Bestimmt das Bewußtsein das Sein – oder umgekehrt das Sein das Bewußtsein? – So formuliert er auch als seine wichtigste Prämisse, daß „das pädagogische Bewußtsein" hinter dem „gesellschaftlichen Sein" zurückgeblieben sei und daraus ein Großteil der uns im „Erziehungsgeschäft" belastenden Probleme entstanden sein soll. Er fordert deshalb eine Besinnung auf den derzeit praktizierten Lebensstil, auf die aktuellen privaten und öffentlichen Interessenskomplexe, die uns das aufzeigen und erklären, was in der Pädagogik geschieht. „Postmoderne" als Begriff umfaßt für ihn den heutigen Pluralismus der Standorte und Perspektiven unserer Gesellschaft.

War die „Moderne" vor allem Theorie und Praxis der Reformpädagogik gekennzeichnet, – mit „modernen" Versuchen wie Curricula, Taxonomien von Lernzielen, Demokratisierung der Schule (Schülermitverwaltung etc.), Chancengleichheit oder zumindest Chancengerechtigkeit, Entdekkung und Förderung der kindlichen Bedürfnisse – wobei die Autorität der Erziehenden und eine lernwillige Jugend vorausgesetzt wurden, kennt die „Postmoderne" weder verbindliche Erziehungsziele noch eindeutige Zielsetzungen, weder klare Handlungs- und Verhaltensweisen noch allgemein akzeptierte Formen der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Dafür „herrscht" nach Kupffer in unserer immer mehr als multikulturell zu bezeichnenden Gesellschaft der „Pluralismus": Alles kann verschieden interpretiert werden; alles unterliegt einer fast schon Mode gewordenen Fragwürdigkeit: Familie, Ehe, Religion, Vaterland etc. – auch die Pädagogik! Die Folge dieser Verunsicherung zeigt sich in der Massenproduktion und im Massenkonsum von sog. Beratungsliteratur, in einschlägigen Sendungen des Hörfunks und des Fernsehens, im florierenden Angebot von privaten, staatlichen, kirchlichen Beratungsinstituten für alle Lebenslagen und -probleme; der Erziehende wird in die ihm aus anderen Bereichen gewohnte Kundenrolle gedrängt und in wachsendem Maße fremdbestimmt.

Hinzu kommt, daß „schulisches Lernen" sehr häufig zur erzwungenen, weitgehend einzig auf Schulerfolg – sprich: „Punktesammeln!" – bezogenen Leistung entartet ist, dagegen aber das „inoffizielle Lernen" durch die vielfältigen Kräfte unserer Massenkultur bei der Jugend freiwillig und lustvoll akzeptiert wird und sie meist zu früh dem Einfluß von Elternhaus und Schule entzieht. – Nach diesen grundlegenden Überlegungen formuliert K. drei Ziele der Pädagogik der Postmoderne, die er sehr vorsichtig als „Versuche" kennzeichnet, weil alle als Zukunftsprojektionen der Eigendynamik einer sich ständig verändernden Wirklichkeit unterliegen, einer primär durch Medien vermittelten Wirklichkeit, deren Erfahrbarkeit der franz. Philosoph Baudrillard nur „virtuell", d.h. „indirekt" für möglich erachtet. Die Ziele:

„– Versuch, das Bewußtsein dem Sein anzunähern
– Versuch, gefährliche Strömungen im Denken

wie im politischen und sozialen Alltag aufzuspüren, bevor sie unheilvolle Wirkungen zeitigen
- Versuch einer allgemeinen geistigen Innovation mit Hilfe eines neuen Vertrauens in die Kraft des kritischen Intellekts."

Die Notwendigkeit dieser Versuche ergibt sich aus der Lektüre der vier folgenden Abschnitte, in denen unter schlagwortartigen Überschriften wie „Familienalltag . . .", „Kultur und Gesellschaft . . .", „Moralische Orientierung . . ." und „Zukunftsperspektiven" zahlreiche Beispiele – zum Teil recht provozierend formuliert („Familie – intaktes Allzweckfahrzeug oder ausgedienter Oldtimer") – in ihrer Beziehung zur Pädagogik dargestellt werden. Dies leistet K. in einer sprachlich verdichteten, überzeugend stringenten Weise, so daß auch der kritische Leser von den oft als bittere Wahrheit empfundenen Ausführungen betroffen sein wird. Trotzdem muß die Tatsache des berechtigten Zweifels an den von uns Lehrern und Erziehern noch größtenteils vertretenen pädagogischen Kategorien keine „Ver-Zweiflung", kein resignierendes Lamentieren über den „Verlust der Mitte" erzeugen. Die von K. anvisierten Ziele und auch die am Schluß angeführten „Acht Thesen für die Öffnung des Blicks" für das Neue, das Notwendige und wohl auch Unumgängliche im Erziehungsfeld, vor allem das Plädoyer für den Mut zu eigenen Entscheidungen bei Eltern und Erziehern, erlauben einen optimistischen Blick in die Zukunft.

Die beiden Bücher hinterlassen beim Leser eine Mischung von Wehmut, Sehnsucht nach der „heilen Welt", von impulsivem Widerstand, schmerzhafter Selbsterkenntnis; auch ein bißchen Zorn über eigenes Versagen bzw. Versagenmüssen mischt sich drein, zum Glück aber auch eine Spur Selbstbestätigung und Mut zu weiterem Bemühen im „Erziehungsgeschäft". Nicht zuletzt deshalb sollten sich möglichst viele mit den beiden so unterschiedlichen Büchern auseinandersetzen.

Otmar Lahr

Philosophieren über Europa

Sigrid Hunke: Vom Untergang des Abendlandes zum Aufgang Europas – Bewußtseinswandel und Zukunftsperspektiven. Horizonte Verlag GmbH Bad König 1989, 334 S., DM 34,–

Die Verfasserin ist nicht nur eine brillant kluge, sie ist auch eine prominent gelehrte Frau norddeutscher Prägung. Der Waschzettel ihres Buches sieht sie in den Fußstapfen von Nietzsche und Spengler, die von Europa kündeten und damit handfesten Einfluß ausübten. Hier sei vorweg gesagt, daß Hunke von diesen beiden in Richtung der Schriften von Hoimar von Ditfurth abweicht – eine Tendenz, die deutlich wird, wenn so flotte Prägungen wie ‚Seniorenheim der Weltgeschichte' auftauchen, wenn . . . ‚Hirngespinste konkreter Fakten . . . in den Nachthimmel der Zukunft flattern'. Aber das sind wohl nur Blüten aus dem Überschwang der Einleitung. Im übrigen muß man die weitgespannte Belesenheit der Autorin und ihre Fähigkeit zur übergreifenden Gesamtschau anerkennen.

Die sechs Hauptkapitel (Agonie eines Zeitalters – Ursprung und Wesen europäischer Identität – Zerstörung der Identität – Behauptung der Identität – Entfaltung der Identität – Schluß) sind flüssig und gut lesbar geschrieben, ohne in philosophisches Fachchinesisch auf der einen oder Stammtischphilosophieren auf der anderen Seite abzugleiten. Die Zahl der Anmerkungen hält sich in Grenzen. Das am Buchende stehende Register ist sorgfältig und hilfreich. Über einige Hauptaussagen Hunkes kann man geteilter Meinung sein. Ein Bayer wird nur zögernd nachvollziehen können, daß in der dummen und brutalen Bekehrung der Sachsen orientalisches Wesen aufgezwungen wurde, das Europas Identität in eine verheerende Spaltung trieb. Dennoch wird dieser Bayer, falls ihm Theologie und Philosophie keine böhmischen Dörfer sind, mit ausgesprochenem Vergnügen den ideengeschichtlichen Bögen folgen, die Hunke über Heraklit, Eckhart, Goethe und Fichte spannt, die sie von Nikolaus Cusanus bis in die moderne Verhaltensforschung zieht. Imponierend und gewiß auch gewinnbringend ist die Entfaltung eines zeitgenössischen Konzepts, das ureuropäische Denkstrukturen aufzudecken sucht, das die Geschlechterrollen in einem neuen Licht sieht, das die Naturwissenschaften nicht vergißt und gleichermaßen Biologie, Ökologie, Astronomie, Astrophysik, Psychologie, Soziologie und die Medizin einbezieht.

Wenn hier und da die außergewöhnliche Gelehrsamkeit mit der Autorin durchgeht, so ist das kein ernstzunehmender Fehler. Neben dem geistes- und kulturgeschichtlich Informativen wird manche neue Einsicht vermittelt, die zeigt, woran Nordeuropa krankt und was es gefährdet. Ob die Selbstbefreiung Europas zwischen artfremdem Orient und amerikanisch-ozeanischem Liberalismus gelingen wird, ist höchst fraglich. Dennoch ist der Aufruf zur Selbstfindung berechtigt und das Buch lesenswert. Nur müßten bis zum Aufgang Europas noch manche Pfähle aus dem Fleisch des Europäers gezogen werden. *Hans-Wilhelm Schäfer*

Unterschiedliche Perspektiven zur deutschen Geschichte

Deutschland – Ein historisches Lesebuch (Beck'sche Reihe). Hrsg. v. Rainer Beck, mit einem Vorwort von Gordon A. Craig. Verlag C. H. Beck München 1990. 446 S., DM 12,–

„Einen Menschen namens Meier
Schubst man aus des Hauses Tor,
Und man spricht, betrunken sei er;
Selber kam's ihm nicht so vor." (S. 290) W. Busch

Solche Verse in einem Buch mit dieser Überschrift! Das muß etwas besonderes sein. Der Herausgeber gibt uns im begleitenden Text an, in welchem Zusammenhang diese Sammlung von historischen Quellen und Artikeln zu sehen ist. Das wiedervereinte Deutschland erfordert ein neues Nachdenken über die eigene Situation, d.h. auch über die Vergangenheit: „In einer solchen Situation tut man gut daran, sich die verschiedenen Etappen der deutschenn Geschichte, ihre unterschiedlichen Entwicklungslinien und Entwicklungspotentiale vor Augen zu halten. Das Buch beginnt mit einem Vorwort von Gordon A. Craig, der auf das eigentliche Kernproblem abhebt: das gebrochene Verhältnis des Deutschen zu seiner Geschichte, zu seinem Staat (seinen Staaten), zu sich selber als in diese sprachliche Umgebung hineingeboren und in diesem Staat wohnhaft. Er erläutert das wesentlich einfachere Verhältnis des US-Amerikaners, des Franzosen, des Engländers zu seiner Nation und versucht, die deutsche Schwierigkeit aufzuzeigen. Dabei zitiert er die für diesen Zusammenhang wohl wichtigsten Stimmen aus unserem Lande: Nietzsche und Heine: „Es ging ihm (Nietzsche) vielmehr darum, zu verhüten, daß das unheimlich gute Gedächtnis der Deutschen die gesellschaftlichen Kräfte und Potenzen seiner Zeit lähmte. Was er forderte, war eine ‚kritische Geschichte'" (S. 17). Heines Meinung erscheint ihm wie die Voraussetzung zu dieser Schlußfolgerung. Wir sollten uns auf die Suche machen, nach einem Geschichtsbewußtsein, das Selbstbewußtsein vermittelt und Probleme lösen kann. So weit – so wahr, Craig.

Der Band bietet eine Übersicht zur deutschen Geschichte, vier Kapitel – Mittelalter, Neuzeit, das 19. Jahrhundert, das 20. Jahrhundert –, dazu ein praktisches Autoren- und Quellenverzeichnis. Die Beiträge sollen dem Leser ermöglichen, sein Geschichtsbild zu überprüfen, zu komplementieren, zu korrigieren, neu zu bilden, um der deutschen Misere abzuhelfen, einer Misere, die von den Intellektuellen viel besprochen und allen bewußt ist.

Die Verfasser der Artikel bzw. die Herausgeber sind nicht nur aus deutschen Staaten. Alle aber – mit Ausnahmen – sind junge oder jüngere Autoren. Es gibt mehrere Artikel von Gordon A. Craig und von Hans Ulrich Wehler, der letztere wahrscheinlich unvermeidlich, für den ersteren müssen wir dankbar sein. Wichtig ist nicht nur der Artikel selbst, sondern auch die Plazierung im Umfeld. Wilhelm Buschs Verse stehen hinter dem Wohltätigkeitsbazar und der viktorianischen Hochzeitsnacht und vor den Sozialversicherungsgesetzen. Prinzip ist, die verschiedensten Aspekte zu Wort kommen zu lassen, die deutsche Fassung des „Close the eyes . . ." neben dem west-östlichen Diwan und den Umweltschäden.

So erhalten wir eine differenzierte Übersicht über das Mittelalter, wobei die Schlacht von Bouvines, Walther („Hahi, wie lacht gar christlich der Herr Papst") größeren Stellenwert erhalten – berechtigterweise – als spektakuläre Ereignisse etwa um Friedrich Barbarossa. Frauenfragen des Mittelalters und, da muß der Rezensent den Herausgeber loben, die Quelle zur weltgeschichtlichen Aufgabe der Deutschen (so Herausgeber Hartmut Boockmann) werden vorgestellt. Das gab es einmal; die Brechung des deutschen Selbstverständnisses kam offensichtlich später. Im Kapitel „Neuzeit" haben wir so schöne Abschnitte wie Richard Alewyns Erläuterungen zum Schauspieler des Barock, klug plaziert hinter dem Katechismus des Petrus Canisius. Im 19. Jahrhundert fehlen weder die Post noch Kant noch Richard Wagner noch unser Hauptschuldiger Wilhelm II. (das ist er erstaunlicherweise immer noch). Der Teil über das 20. Jahrhundert führt über die deutsche Frage zur Weimarer Republik, Goebbels, zum Antisemitismus und schließlich zur DDR. Abschließend erläutert Graf von Krockow Parteien und Politik. Die einzelnen Abschnitte sind von einem typischen Bild eröffnet, im übrigen gibt es nur wenige Bilder zur unmittelbaren Verdeutlichung. Gut so!

Unter den Texten fehlen solche von Heine und Nietzsche, die in Craigs Vorwort zentrale Bedeutung haben. Trotzdem: ein Auszug aus dem Vorwort zu Heines „Wintermärchen" und einige zügige Zeilen von Nietzsche wären angebracht.

Im ganzen ist eindeutig, daß der Primat der Außenpolitik gebrochen ist, Sozial-, Wirtschaftsgeschichte usw. gleichwertig sind. Das ist zeitüblich und muß so sein. Es ist ein Lesebuch, so sind wir, und so sind wir gewesen, das sind die Menschen, die unsere Sprache sprechen, so dumm waren wir und so klug, so fürchterlich und so gut.

Zur Akzeptanz des Deutschen: Warum nicht etwas Genaueres über Knackpunkte im deutschen Geschichtsbild, z.B. die späte Bildung eines Nationalstaates, das ewig nicht sterbende Heilige Römische Reich, den Wendepunkt des 30jährigen Krieges, die preußische Dominanz, um nur einiges zu nennen. Aber das besagt wenig. Das Buch ist hervorragend, jedem zu empfehlen, im richtigen Zeitpunkt erschienen und endlich einmal etwas, was sich außerhalb des Gelehrtenstreites und der intellektuellen Zirkel sehen lassen kann. Es ist genau das, was in deutschsprachigen Klassen des Auslandes in Auszügen benutzt werden sollte: besser als die Musikstunde mit deutschen Volksliedern! Und das besagt viel. Der Preis ist erstaunlich niedrig. Dem Verlag und dem Herausgeber sei Dank.

Dr. Manfred Sauer

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik bis zur deutschen Vereinigung

Brigitte Mohr: Bildung und Wissenschaft in Deutschland West. Bundesanzeiger Verlagsges. Köln 1991, 160 S., 28,– DM

Unter den Veröffentlichungen über Bildungspolitik und Bildungswesen in der alten Bundesrepublik Deutschland ist dem Buch von Brigitte Mohr eine Sonderstellung sicher, denn es ist sowohl von hoher aktueller Bedeutung als auch von historischem Belang. Die Autorin, langjährige bildungspolitische Korrespondentin der FAZ, setzt sich mit ihrer Schrift zunächst das Ziel, interessierten Gesprächspartnern in der ehemaligen DDR ein sachlich verläßliches Bild von Entwicklungsgeschichte und Entwicklungsstand des westdeutschen Bildungssystems zu geben, das alle Bereiche von der Vorschule über Schul- und Hochschulwesen einschließlich Forschung bis hin zur Berufs-, Jugend- und Weiterbildung umfaßt. Sie blickt gespannt in die Zukunft, denn „seit dem 3. November 1990 läuft das einmalige Experiment, das Bildungssystem einer westlichen Demokratie und das eines bislang sozialistischen Ostblocklandes in kürzester Frist zusammenzuführen". Doch wird das Buch über sein bilaterales Anliegen hinaus recht bald einen großen Leser- und Benutzerkreis im In- und Ausland finden, da es mit seiner unvoreingenommenen Darstellung und souveränen Bearbeitung des Themas wie auch durch seine allgemein verständliche, weil wohltuend unprätentiöse Sprache überzeugt.

So sollen auch die deutschen Schulen und Lehrer im Ausland eindringlich auf dieses Werk hingewiesen werden, das für ihre Arbeit nicht nur einen hohen Informationswert besitzt, sondern zugleich einen klaren Orientierungsrahmen abgibt. Da es frei ist von Schönfärberei, werden in ihm auch im einzelnen, wo es sachlich geboten ist, Diskontinuitäten und Problemlagen aufgezeigt (z.B. zu den Gegenständen Gesamtschule, Privatschule, Studiendauer, Begabtenförderung, Beschäftigungsperspektiven, Arbeitslosigkeit). Informationshinweise am Ende jedes Teil-Kapitels sowie ein Anhang mit nützlichen Adressen, Schaubildern, Stundentafeln und zahlreichen Statistiken erleichtern es dem speziell Interessierten, weitere Auskünfte und Daten einzuholen.

Harry Werner

Rückblick auf die deutsche Literatur von 1989

Deutsche Literatur 1989, Jahresüberblick. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 8406 (4) Stuttgart 1990, DM 11,20

„Was war wichtig für die deutsche Literatur im vergangenen Jahr?" Antworten durch: einen Essay über die literarische Situation, eine Chronik des Literaturbetriebs, ein Verzeichnis der Neuerscheinungen mit wichtigen Rezensionen und eine Debatte über die Literatur der 80er Jahre.

Redaktionsschluß war April 1990, so daß das Jahr 89 in der Tat erfaßt ist. Es ist das Jahr, in dem Thomas Bernhard starb, abgesehen von der politischen Wichtigkeit für Deutschland. Das Buch gliedert sich in vier Abschnitte und enthält am Schluß noch das Verzeichnis der Beiträge und das Register der Autoren. Die Einleitung (S. 5-42) bildet ein Essay zur Situation der deutschen Literatur im Jahre 1989. Die folgende Chronik (S. 42-133) bringt von Januar bis Dezember 1989 literarische Ereignisse, registriert Todesfälle, Änderungen im Literaturbetrieb, etwa bei Herausgebern von Zeitschriften, zitiert Erstaufführungen und Literaturpreise und deren Träger. Danach gibt es jeweils Auszüge aus Reden, Besprechungen usw., meist aus Zeitungen zitiert, dazu kurze Meldungen unterschiedlichster Art. Der 3. Teil, Neue Bücher, (S. 133-252) besteht aus den Neuerscheinungen, alphabetisch nach den Verfassern geordnet. Bei den Autoren und deren Produkten steht oft eine Rezension, normalerweise aus wichtigen Zeitungen. Es ist sinnlos, etwa fehlende Autoren zu suchen, das ganze ist hervorragend geordnet, eine komplette Übersicht über alles Neue.

Der 4. Teil endlich (S. 252-318), Überblick und Debatte, umfaßt acht Beiträge über die deutsche Literatur der 80er Jahre, dabei zwei Originale, der Rest aus Zeitungen. Darunter befindet sich so Hübsches wie Günter Franzens „Habemus papam!" (S. 272 ff) über den neuen FAZ-Literatur-Papst Frank Schirrmacher. Die Debatte selbst ist hier nicht wiederzuerkennen, man muß die einzelnen Beiträge lesen. Ein Eindruck aber bleibt: Es wurde in den 80er Jahren viel geschrieben und veröffentlicht. Thomas Bernhard, der verstorbene, nimmt natürlich den gebührenden Platz ein; immerhin waren die 80er Jahre noch seine Zeit, und dieser Überblick ist gleichzeitig ein Nachruf auf ihn.

Das Büchlein ist unentbehrlich für Leute, die auf dem laufenden sein wollen.

Dr. Manfred Sauer

Bibliographierung des Themas „Deutsche Sprachgruppen im Ausland"

Joachim Born/Gerhard Jakob: Deutschsprachige Gruppen am Rande und außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets – Eine bibliographische Dokumentation von Literatur zum Thema „Sprache" aus der Zeit nach 1945. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Institut für deutsche Sprache Mannheim 1990, 539 S., DM 42,–

Wie die erste so fußt auch diese zweite Auflage der bibliographischen Dokumentation über deutschsprachige Gruppen im Ausland auf einer am Institut für deutsche Sprache in Mannheim geführten Datenbank zu Literatur über besagtes Thema. Dabei wurde die Zweitauflage nicht nur erweitert (auf ca. 5000 Einträge), sondern auch entschlackt u.a. durch die Eliminierung von Dou-

bletten und etlicher Rezensionen sowie die Tilgung irrelevanter Texte. Entsprechend der komplexen Aufgabenstellung haben neben rein sprach- bzw. literaturwissenschaftlich orientierten Werken oder Abhandlungen auch historische, geographische, volkskundliche, soziologische und pädagogische Titel Eingang gefunden.

Schon ein kurzer Blick in den Auswertungsteil zeigt, welchen hohen Orientierungs- und zugleich Nutzwert diese Zusammenstellung besitzt für Pädagogen und Institutionen, deren Arbeit in Praxis und Theorie mit Deutsch als Muttersprache und deutschsprachigen Gruppen im Ausland zu tun hat. Hierzu ein paar numerische Beispiele als Erläuterung. Im Titelaufkommen des geographischen Registers für insgesamt 40 Staaten finden sich für die Sowjetunion 450, Brasilien 291, Australien 156, Dänemark 119, Chile 72 und Namibia 46 Einträge. Das gemischte Sachregister zur inhaltlichen Erschließung des Bestandes weist z.B. für die Begriffe Schulwesen 193, Pennsylvaniadeutsch 191, Zweisprachigkeit 167, Sprachinsel 146 und Sprachkontakt 79 Titel aus.

Im Vorwort bittet der Herausgeber Joachim Born (Institut für deutsche Sprache, Postfach 101621, 6800 Mannheim 1), ihm ggf. unmittelbar Ergänzungen oder Hinweise auf Fehler in dieser Publikation mitzuteilen. Hierbei sollte auch mit der Kompetenz und Mitteilungsbereitschaft von Auslandsschulen und -lehrern gerechnet werden können.

Harry Werner

Zum Mozartjahr

Über Mozart, von Musikern, Dichtern und Liebhabern. Eine Anthologie, hrsg. von Dietrich Klose. Philipp Reclam jun. Stuttgart 1991, 323 S., DM 19,80

Dieses handliche, gediegen ausgestattete Buch reiht sich in die Fülle der zum Jubiläumsjahr erscheinenden Ausgaben für den interessierten Laien ein. Es ist gut lesbar, da jeder Abschnitt – insgesamt sind es 55 Autoren – ein abgeschlossenes Ganzes darstellt. Deutungen des Phänomens Mozart, Besprechungen seiner Werke, Gedichte, Äußerungen in Briefen und Reisetagebüchern, Essays, Zeitungsartikel zur Jahrhundertfeier von Mozarts Geburtstag, Auszüge aus Novellen etc. folgen in bunter Reihenfolge, die zeitlich angeordnet ist, beginnend mit den Zeitgenossen Mozarts, endend mit einem Originalbeitrag des Arztes und Psychotherapeuten Aron Ronald Bodenheimer: „Der trostlose Tröster."

Vertreten als Autoren sind u.a. Dichter wie Eduard Mörike und E.T.A. Hoffmann mit längeren Auszügen aus ihren Werken „Mozart auf der Reise nach Prag" und „Don Juan", Alexander Puschkin mit seinem Einakter „Mozart und Salieri", Hermann Hesse mit einem Auszug aus „Der Steppenwolf", Josef Weinheber und Albrecht Goes, Philosophen wie Sören Kierkegaard mit einer ausführlichen Abhandlung „Der innere musikalische Bau der Oper", eine Deutung des „Don Giovanni", der Basler Theologe Karl Barth und natürlich viele Musiker, sowohl Komponisten als auch Dirigenten. Da finden wir Josef Haydn neben Carl Maria von Weber und Franz Liszt, Richard Wagner neben Richard Strauß, Arnold Schönberg und Werner Henze. Dazu u.a. die Dirigenten Ferenc Fricsay und Bruno Walter. Auch die Musikwissenschaft kommt zu Wort in Beiträgen von Romain Rolland und Berndhard Shaw, der sich, bevor er weltberühmter Dramatiker wurde, als Musik- und Theaterkritiker sein Geld verdiente. Allerdings sucht man vergeblich nach Äußerungen des wohl auch heute noch bedeutendsten Mozartkenners in der Musikwissenschaft, Hermann Abert, dessen grundlegendes Werk „W. A. Mozart", Leipzig 1923, noch heute das Standardwerk für jeden ist, der sich mit Mozart wissenschaftlich beschäftigt.

Sehr hilfreich beim Lesen des Buches ist, daß nach der Nennung des Autors mit seinen Daten eine kurze Biographie von ihm dem eigentlichen Artikel über Mozart vorangestellt ist. Insgesamt ist das Büchlein eine kurzweilige und interessante Lektüre über das Phänomen Mozart unter den verschiedensten Aspekten.

Ingrid Bosert

Untersuchungen zu zweisprachigen Unterrichtserprobungen in Nordamerika

Dieter Horn: Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada – Unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider Baltmannsweiler 1990, 210 S., 32,– DM (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 11)

Informationen und Analysen aus den praktischen und theoretischen Bereichen interkultureller Erziehung und Bildung gewinnen in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend an Bedeutung. Verlegerischer Beleg hierfür ist auch eine Mitte der 80er Jahre von der Burgbücherei Schneider begonnene Buchreihe solcher Thematik, zu deren vier Neuerscheinungen aus dem vergangenen Jahr neben dem vom Verband deutscher Lehrer im Ausland/Wolfgang Hammer herausgegebenen Sammelwerk „Deutsche Lehrer in aller Welt" (s. Rezension in H. 4/90, S. 214/5) die Arbeit von Dieter Horn über zwei unterschiedliche Konzepte bilingualer Schulprogramme in den USA und Kanada gehört. Diese Modelle betreffen in einem Fall Kinder von Sprachminderheiten, in dem anderen Schüler der Sprachmehrheit; beider Ziel ist, mittels zweier Sprachen die Erreichbarkeit offizieller Schulabschlüsse zu sichern. Nach einem Abriß der jeweiligen geschichtlichen Entwicklungen der

Gründervölker und der gesellschaftlich aktiven Einwanderergruppen stellt der Autor die unterrichtlichen Vorhaben, ihre Pläne und Abläufe vor und diskutiert deren politische und wissenschaftliche Grundlegung sowie verschiedene Aspekte der Programmauswertungen. Vorangestellt ist dem Hauptteil der auf einen amerikanischen Subkontinent bezogenen Abhandlung eine Einführung in das komplexe Thema Zweisprachigkeit und Minderheiten, wobei in der Auseinandersetzung mit der Forschung noch Leo Weisgerber als ein führender Vertreter der Sprachinhaltsforschung mit seiner in einem Vortrag von 1965 vorgetragenen Kritik an der Zweisprachigkeit Beachtung findet. Schließlich münden die Ausführungen mit ihrem Schlußteil über den Unterricht für Kinder von Arbeitsimmigranten in der Bundesrepublik ein in strittige politische Fragen und Probleme der Bildungspolitik hierzulande. So wird das Buch schon dieses Exkurses wegen seine beflissenen Leser finden.

Wenngleich zu bedauern ist, daß die zum Teil weiter ausholenden Darstellungen die deutschen Schulen im Ausland mit ihren vielfältigen Erfahrungen des Unterrichts in zwei Hauptsprachen völlig unbeachtet lassen – lag nicht bei den Begriffen Begegnungssprache und Begegnungsklasse derjenige der Begegnungsschule nahe? – so wird der an Fragen des Bilingualismus grundsätzlich oder praktisch interessierte Auslandslehrer viele Passagen des Buches mit Gewinn an Einsicht lesen und studieren können.

Harry Werner

Seit 1922 ein Standardwerk der Zoologie – in Neubearbeitung vorgelegt

Rüdiger Wehner/Walter Gehring: Zoologie (begründet von Alfred Kühn), 22., völlig neu bearbeitete Auflage. Georg Thieme Verlag Stuttgart/New York 1990, 816 S., 48,– DM.

Die beiden Autoren unternehmen in diesem Lehrbuch den Versuch, alle Themenbereiche der Zoologie unter einem einheitlichen Konzept darzustellen und sowohl biologische Fakten als auch Erkenntnisse und Konzepte zu vermitteln, die im Sinne Alfred Kühns die ‚Weite und Tiefe der Probleme unseres Faches' beleuchten.

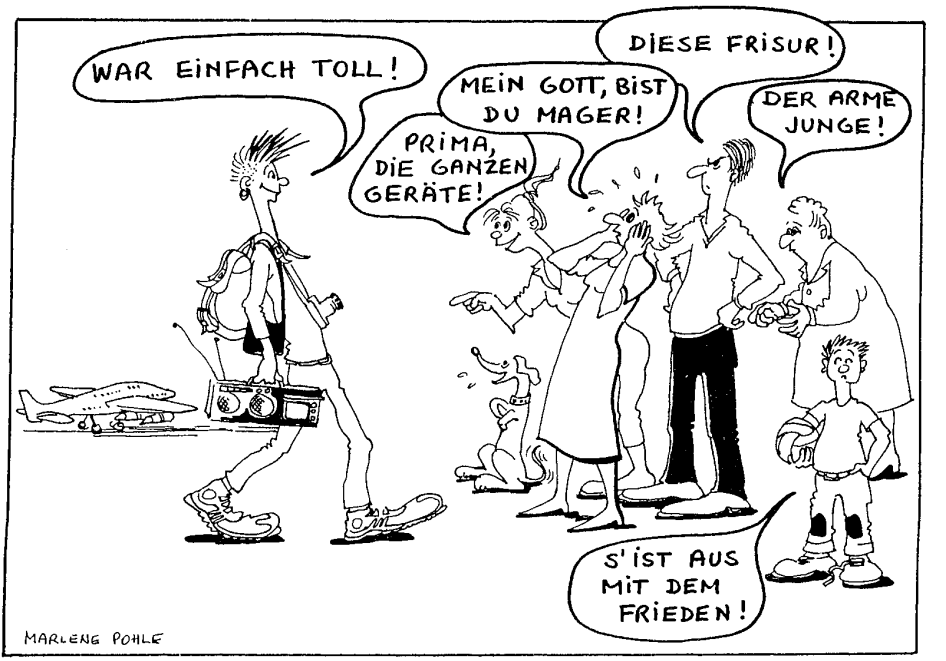
Der Inhalt umfaßt fünf Komplexe: Zelle – Organismus/Genetisches Programm und seine Realisation – Organismus/Funktionelle Maschinerie – Organismus im Umweltkontext – Vielfalt der Organismen, die nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten untergliedert sind und Grundlagen und Zusammenhänge des jeweiligen Kapitels sachlich fundiert aufzeigen. Neueste Forschungsergebnisse aus der Molekular- und Zellbiologie, aus der Ethologie, Ökologie und Evolutionsbiologie werden berücksichtigt und am entsprechenden Orte in die Darstellung einbezogen, eine Dokumentation der Autoren zur gesamtzoologischen Betrachtungsweise. Gleichzeitig wird verdeutlicht, daß die o.g. Komplexe nicht streng voneinander abgrenzbar sind, sondern ineinander übergreifen und sich wechselseitig durchdringen. Bemerkenswert ist die didaktische Konzeption des Werkes. Eine Vielfalt an Abbildungen machen das Buch nicht nur attraktiv, sondern erleichtern dem Leser den Zugang zu den Texten und das Verständnis der wissenschaftlichen Aussagen – und das um so mehr, weil z.B. die Zeichnungen durch ihre Klarheit, ja Schönheit und häufig Zweifarbigkeit bestechen und die dazugehörige Legende eindeutig ist. Tabellen, Graphiken, Fotos und die sogen. Boxen (rötlich unterlegte Texte über besondere Experimente und Ergebnisse) tragen zum ausgewogenen Gesamteindruck bei.

Der Anhang bringt nützliche Übersichten aus Physik, Geologie, Geographie und aus dem Tierreich sowie zahlreiche themenzugeordnete Angaben zu einschlägiger Sekundärliteratur. In In- und Auslandsschulen zielt der Unterricht in der Sekundarstufe II, speziell in den Leistungskursen, darauf ab, die Schüler zu höherer Selbständigkeit und Gründlichkeit bei der geistigen Auseinandersetzung mit biologischen Sachverhalten zu führen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe tragen u.a. die Erschließung und Aneignung relevanter Inhalte aus Genetik, Ökologie und Systematik bei. Voraussetzung dafür ist die fachwissenschaftliche Souveränität des Biologielehrers und seine Fähigkeit, Lehrplaninhalte in den Fragehorizont der Schüler zu rücken. Der Blick in dieses Buch hinein kann in dem skizzierten Zusammenhang dem verantwortungsbewußten Lehrer und dem leistungsbereiten Schüler nur empfohlen werden.

Dr. Susanne Vogel

Anzeigenschluß für Heft 4/91:
25. September 1991


SCHÜLERAUSTAUSCH
CHAU, LEUTE!
PASS AUF, MEIN KIND!
GIB NICHT VIEL GELD AUS...
BRING SCHOKOLADE MIT!
SO EINE WEITE REISE!
JETZT HAB ICH RUHE !!!
DULCE DE LECHE


WAR EINFACH TOLL!
PRIMA, DIE GANZEN GERÄTE!
MEIN GOTT, BIST DU MAGER!
DIESE FRISUR!
DER ARME JUNGE!
S'IST AUS MIT DEM FRIEDEN!
MARLENE POHLE

Schneider, S.

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



20. Hauptversammlung in Lübeck

Schulformen in Europa

Fremdsprachenerwerb in Europa

Schroedel

38. Jahrgang · November **4/91**

Der deutsche Lehrer im Ausland

38. Jahrgang – November 1991

Herausgeber:
Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:
Heinz WEISCHER, Bukarest–Luft
Postfach 1500, 5300 Bonn 1

TELEFAX-ANSCHLUSS:
Deutschland –7422– 53978

Zuschriften:
Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.

Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:
Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1 (Röttgen)
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:
Schroedel Schulbuchverlag GmbH,
Hildesheimer Str. 202 - 206, 3000 Hannover 81
☎ (05 11) 83 88-0, Telex: 9 23 527

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 16, vom 1. 1. 1991
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)
Redaktionsschluß: jeweils Mitte des 1. Quartalsmonats

Bezugsbedingungen:
Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 47,60;
Einzelheft DM 12,20; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 52,–;
zuzüglich Versandkosten.

Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311, 3300 Braunschweig, ☎ (05 31) 4 80 15-0

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343

TITELFOTO: Der scheidende 1. Vorsitzende H. G. Bekker auf der 20. Hauptversammlung;
Foto: Hans-Joachim Reichenbach
FOTOS im Text: Hans Joachim Reichenbach

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.
Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.
Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.
Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1991/93 setzt sich zusammen aus:

Dieter FORSTER, Vorsitzender
Eichenweg 38, 7230 Schramberg,
☎ (07422) 52650, FAX 07422-53978

Wolfgang BAIER, Geschäftsführer
Postfach 11 12, 2250 Husum, ☎ (04841) 8 12 69

Hansjörg BEHRENDT, Schatzmeister
Sigurdstraße 89, 2390 Flensburg, ☎ (04 61) 4 40 59

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, stellvertretender Vorsitzender und Referent für Rechts- und Sozialfragen
Bahnhofstr. 69, 4053 Jüchen 2, Hochneukirch, ☎ (02164) 34 73

Christa BECKER, Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50,
☎ (02 31) 73 71 77

Wolfgang HAMMER, Referent für Öffentlichkeitsarbeit
Lerchenweg 10, 2391 Großenwiehe, ☎ (04604) 592

Herbert MICHEL, Referent für schulpolitische Fragen
Hutweide 15, 8520 Buckenhof, ☎ (09131) 55098

Hartmut NEIMÖCK, Referent für Berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen
Ilsenburger Weg 4, 2000 Hamburg 61, ☎ (040) 552 54 14

Heinz WEISCHER, Schriftleitung
Bukarest-Luft, Postfach 1500, 5300 Bonn 1

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.
Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Vermittelte Lehrer im Ausland	**DM 150,–**
Mitglieder im Inland und Pensionäre	**DM 60,–**
Studenten (Inland), Ortskräfte, Verwaltungspersonal	**DM 30,–**

Die Konten des VdLiA lauten:
Postgirokonto München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80),
Dresdner Bank, Bonn, 2 246 272 (BLZ 370 800 40)

HOCHAKTUELL – NEU

Der neue Vorsitzende stellt sich vor *(Dieter Forster)* ... 210
Das Ende der Fahnenstange ist erreicht *(Wolfgang Baier)* ... 211
Lehrer aus den neuen Bundesländern an Auslandsschulen *(Siegfried Vergin/Helmut Schäfer)* ... 212

VERBAND

Ehrungen
– Ingrid Bosert scheidet aus ihrem Amt *(Hans-Georg Becker)* ... 215
– Hans-Georg Becker, 12 Jahre Vorsitzender des VdLiA *(Dieter Forster)* ... 216
Beurlaubung und Freistellung für den Auslandsschuldienst *(Hans-Joachim Reichenbach)* ... 217
in memoriam
– Walter Unger *(Bernhard Becker)* ... 218
– Günther Lindner ... 219
Persönliche Nachrichten:
– Neue Mitglieder ... 219
– Anschriftenänderungen ... 219
– Neue Obleute ... 221
– Mitarbeiter dieses Heftes ... 221

20. HAUPTVERSAMMLUNG IN LÜBECK

Grußworte ... 222
Die Antwort der Schul- und Kulturpolitik auf die offenen Grenzen in Europa *(Dr. Werner Remmers)* ... 228
Bildungspolitische Perspektiven für das neue Europa – der Beitrag deutscher Schulen *(Torsten Wolfgramm)* ... 234
Fremdsprachenerwerb – ein Schlüssel zur europäischen Bildung *(Marianne Tidick)* ... 240
Schulformen in Europa
– Das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc *(Michael Hart)* ... 247
– Die Europäischen Schulen *(Reinhard Konzen)* ... 249
– Begegnungsschule Santa Cruz de Tenerife *(Waldemar Gries)* ... 254
Mitgliederversammlung
– Bericht des Vorsitzenden *(Hans-Georg Becker)* ... 260
– Bericht des Schatzmeisters *(Dieter Forster)* ... 272
– Behandlung der Anträge *(Ingrid Bosert)* ... 275
– Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer ... 284
– Ein Dank an die Helfer *(Dieter Forster)* ... 284

AFRIKA

Auslandslehrer im Ruhestand *(Achim von Dombois)* ... 285

FEUILLETON

Nur der Reine kommt mit sich ins Reine *(Eckard Immig)* ... 288

BÜCHERTISCH

Einsichten in Strukturen und Prozesse menschlicher Denkweisen *(Hans Jürgen Ibach)* ... 289
„Jede Gesellschaft hat die Journalisten, die sie verdient" *(Harry Werner)* ... 289
Literatur-Kalender, handlich und wohlfeil *(Dr. Manfred Sauer)* ... 290
Wie Geschichte mit der Gegenwart zu tun hat – Brasilien *(Harry Werner)* ... 291
Umweltschutz – Wissenschaft und Ratgeber *(Dr. Susanne Vogel)* ... 291
Mucha práctica – poca teoría *(Horst Badura)* ... 292

Der neue Vorsitzende stellt sich vor



DIETER FORSTER, geb. 1942, Studium der Mathematik, Physik und Chemie in Stuttgart, Berlin und Freiburg, Auslandsschuldienst von 1982 bis 1985 an der DS Santa Cruz de Tenerife, stellv. Schulleiter in Schramberg, im Vorstand seit 1987 als Referent und Schatzmeister

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die 20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Lübeck erbrachte in der Zusammensetzung des Vorstandes einschneidende Veränderungen. Nach jeweils 20 Jahren Tätigkeit an entscheidender Stelle stellten sich Frau Bosert und Herr Becker nicht mehr für eine Wiederwahl zur Verfügung. Die Anerkennung ihrer Arbeit und die Würdigung ihrer Persönlichkeiten durch die Mitgliederversammlung ist für mich als neuen Vorsitzenden Ansporn und Auftrag, den Verband in ihrem Sinne zum Wohle der Mitglieder und im Blick auf ein funktionierendes Auslandsschulwesen in den nächsten zwei Jahren weiterzuführen.

Die Mitgliederversammlung hat dem neuen Vorstand dazu in Lübeck konkrete Aufgaben gestellt.

Nach wie vor werde ich mich für die Gleichstellung der amtlich vermittelten Lehrerinnen und Lehrer mit den übrigen, ins Ausland entsandten Beamten einsetzen. Die für die letzteren erreichten Verbesserungen müssen auch den amtlich vermittelten Lehrerinnen und Lehrern zugute kommen. Dazu gehören Regelungen für die Umsetzung der Arbeitszeitverkürzung und der Beförderung auch an den Auslandsschulen. Den Ortskräften, sowohl den nationalen wie denjenigen, die in der Bundesrepublik anerkannte Qualifikationen zur Ausübung des Lehrerberufes erworben haben, sind ihrer Arbeit adäquate und verbesserte Bedingungen einzuräumen. Ich werde versuchen, den verantwortlichen Stellen und den Politikern insbesondere im Haushaltsausschuß zu verdeutlichen, daß im Interesse der Bundesrepublik Deutschland am Auslandsschulwesen nicht gespart werden darf.

Die sich aus dem Auftrag des Deutschen Bundestages zur Schaffung eines einheitlichen Status für im Ausland tätige Lehrer ergebenden Probleme und ihre Lösungsansätze wurden auf der Hauptversammlung leidenschaftlich diskutiert. Kritische Begleitung und konstruktive Mitarbeit werden einen Schwerpunkt der Verbandsarbeit in den nächsten zwei Jahren darstellen. Gegen weitere Stellenkürzungen bei den amtlich vermittelten Lehrern wird sich der Vorstand wehren. Er wird im Gegenteil auf neue Möglichkeiten und Chancen für das Auslandsschulwesen bei der beruflichen Bildung und Ausbildung hinweisen, die personellen und sachlichen Mittel dazu fordern und diesem Zweig des Auslandsschulwesens auch durch die Berufung eines sachkundigen Referenten im Vorstand mehr Gewicht beimessen.

Als neuer Vorsitzender bin ich auf den Meinungsaustausch und die Information vor allem durch die Auslandsmitglieder angewiesen. Die Kenntnisse und Erfahrungen von Herrn Becker und Frau Bosert werden mir am Anfang fehlen. Die effektive Verbandspolitik der letzten Jahre läßt sich nur fortsetzen, wenn Sie mir schnell und umfassend Ihre Probleme und Wünsche mitteilen und zum wohlwollenden, aber auch kritischen Dialog mit dem neuen Vorstand bereit sind. Meine Wahl in Lübeck betrachte ich als Vorschuß auf ein Vertrauen, das ich mit Ihrer Hilfe dazu einzulösen versuche.

In kollegialer Verbundenheit Ihr

Dieter Forster

Das Ende der Fahnenstange ist erreicht

Gedanken zur 20. Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck

Dr. Klemm als Vertreter des Auswärtigen Amtes sprach allen aus der Seele: Weniger als 1230 amtlich vermittelte Auslandslehrer darf es nicht geben, will man nicht den jetzigen Standard des Auslandsschulwesens mindern. Aber trotz aller Bekenntnisse wollen Gerüchte nicht verstummen, es bestehe die Absicht, „billige", d.h. frei angeworbene Lehrkräfte an Stelle der „teureren" Vermittelten einzustellen.

Aufschlußreich waren Berichte von Kollegen über Probleme mit frei angeworbenen Lehrkräften: Viele arbeiten gut und zuverlässig. Andere bereiten den Schulen zunehmend Sorgen. Sie kündigen mitten im Schuljahr, um eine gesicherte Stelle im innerdeutschen Schuldienst zu besetzen. Wer könnte ihnen das verdenken? Dann ist kurzfristig kein Ersatz möglich, oder amtlich vermittelte Lehrer müssen zusätzlich die verwaisten Stellen mit übernehmen. Die Kontinuität des Unterrichts ist gefährdet, der Erfolg in Frage gestellt. Wer kennt nicht die Einbrüche in DaF, wenn der Unterricht auch nur für kurze Zeit ausfällt!

Jedoch: Viele deutsche Auslandsschulen brauchen die frei angeworbenen Lehrer, da ihnen keine amtlich vermittelten zur Verfügung gestellt werden. Die Gruppe der frei angeworbenen Lehrer einfach aus den deutschen Schulen im Ausland drängen zu wollen, hieße, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Und diese Lehrer brauchen beispielsweise die Sicherheit, daß sie nach ihrer Auslandstätigkeit eine Stelle im Inland erhalten können, und eine ausreichende soziale Absicherung. Dies wird ihren Arbeitseinsatz an den Auslandsschulen beflügeln und sie nicht ständig nach dem inländischen Stellenmarkt schielen lassen. Der Verband muß sich ihrer annehmen, aber er darf nicht müde werden, auch auf die mit den frei angeworbenen Lehrern verbundene Problematik hinzuweisen. Aber: Der frei angeworbene Lehrer muß die Ausnahme an den deutschen Schulen im Ausland bleiben, er darf nicht zur Regel werden.

Die politischen Veränderungen in Mittel-Ost-Europa stellen an die auswärtige Kulturpolitik neue Anforderungen, denen sie nur dann gerecht werden kann, wenn ihre Mittel aufgestockt werden. Die Sorge, man wolle die neuen Aufgaben mit dem alten Umfang der Mittel schlicht durch Umschichtung finanzieren, wurde auf der 20. Hauptversammlung des VdLiA mehrfach artikuliert. Erste Anzeichen von Enttäuschung klingen an in Sätzen wie diesem: „Jetzt habt ihr ja neue Freunde gefunden, dann werdet ihr euch von den alten abwenden!" Sie werden an den Schulen im Ausland gedacht und gesagt. An kaum einer bundesrepublikanischen Schule wurde der Tag der Vereinigung so gefeiert wie an den Auslandsschulen. Tragische Ironie: Sie feierten womöglich mit Pomp und Emotionen die Reduzierung ihrer Schulbeihilfe, die Erhöhung ihres Schulgeldes, die drohende Kürzung der Stellenzahl vermittelter Lehrer. Es wäre fatal, würde dort all das über Jahrzehnte aufgebaute Vertrauen in die Deutschen auf diese Weise verspielt.

Hörte man die geladenen Politiker auf der 20. Hauptversammlung reden, dann könnte man meinen, der Verband sei überflüssig und alles stünde zum besten: Die Arbeit der Auslandslehrer wurde von Dr. Werner Remmers, vormals Kultusminister von Niedersachsen und MdL, von Torsten Wolfgramm, MdB und Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, und von Frau Marianne Tidick, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, in den höchsten Tönen gelobt und bedankt. Die Auslandslehrer seien die Mentoren für Europa, meint Wolfgramm, Remmers sieht in ihnen die flexiblen Lehrer, die in verkrustete Kollegien frischen Wind tragen und Erlasse kreativ erfüllen könnten, Frau Tidick wünscht sich geradezu den mutigen und ventilen Lehrer, der bereit ist, etwas Neues anzupacken (Starker Beifall!).

Frau Tidick entwarf ein hoffnungsvolles Programm, wie der Fremdsprachenerwerb an den Inlandsschulen neu zu gestalten sei: Früherwerb einer Fremdsprache in der Grundschule, Diversifizierung des fremdsprachlichen Angebots, Verbesserung der Stundentafeln, Intensivierung des fremdsprachlichen Unterrichts an Hauptschulen und beruflichen Schulen, Förderung des

Fremdsprachenlernens durch Schüleraustausch...

Fragwürdig jedoch wird alles Lob, und Ernüchterung kehrt ein, wenn ein Kollege hört: „Was Sie im Ausland gemacht haben, interessiert uns nicht.", oder ein anderer zur Begrüßung von seiner Schulbehörde aufgefordert worden sein soll: „Nun vergessen Sie erst einmal alles, was Sie im Ausland gemacht haben und gewöhnen sich wieder an ordentliches Arbeiten." Weiß man denn nicht um das Kapital, das in die deutschen Schulen im Ausland und seine Lehrer investiert worden ist? Der Einsatz der Rückkehrer und die Nutzung ihrer Kenntnisse entwickelte sich während der Hauptversammlung zu einem wichtigen Nebenthema.

Die Frage aus dem Plenum, wer denn die Hunderte von Erfahrungsberichten zurückkehrender Lehrer in den Ministerien eigentlich lese, kam prompt und folgerichtig. Die Anregung, Erfahrungen an den deutschen Schulen im Ausland und ihrer Lehrer auf dem Gebiet des Fremdsprachenerwerbs zu nutzen, wurde von der Ministerin aufgenommen, als habe man bisher völlig Unbekanntes vorgeschlagen.

Staatssekretär Wolfgramm sagte zu, die Länderbehörden an die KMK-Vereinbarung von 1981 zu erinnern, in der die Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer vereinbart worden ist. Immerhin.

Beim Verlassen des Mövenpick-Hotels fragte die Ministerin Frau Bosert, wie die Kollegen es denn in dem schlecht klimatisierten Tagungslokal bei subtropischen Temperaturen vier volle Tage hätten aushalten können. Sie konnten, weil der Verband sich keinen Müßiggang erlauben darf und wichtiger ist denn je. Er muß mithelfen, die politischen „Visionen", von denen Wolfgramm sprach, zu verwirklichen.

Sein und Schein? Anspruch und Wirklichkeit? „Das Wort vernehm ich wohl,..." wie es dem neuen Vorsitzenden Dieter Forster einmal entfuhr, aber nur bis zum Komma?

Der Verband wird die Politikerin und die Politiker an ihre Worte erinnern, er wird die Interessen der Kollegen und Schulen bei der ZfA sachlich vertreten, mit den Kultusbehörden der Länder zusammenarbeiten und die Gespräche mit den Politikern fortsetzen. Alle Äußerungen von Herrn Dr. Zeidler, dem neuen Präsidenten der ZfA, haben gezeigt, daß der Verband wenigstens bei ihm stets offene Ohren für die vielfältigen Anliegen finden wird.

Allein schon das stimmt optimistisch!

Wolfgang Baier

Lehrer aus den neuen Bundesländern an Auslandsschulen

Siegfried Vergin
Mitglied des Deutschen Bundestages

Bonn, den 5. August 1991

Pressemitteilung

Lehrer an Auslandsschulen auch aus den neuen Ländern

Vergin: Es muß eine schnelle Regelung gefunden werden

Siegfried Vergin, Mitglied des Bundestagsausschusses für Bildung und Wissenschaft und langjähriger Vorsitzender der GEW in Baden-Württemberg, setzt sich dafür ein, daß auch Lehrerinnen und Lehrer aus den neuen Bundesländern so bald wie möglich an Auslandsschulen unterrichten können.

Bisher wurde noch keine Regelung gefunden, um Lehrerinnen und Lehrer aus den neuen Bundesländern durch amtliche Vermittlung im Auslandsschuldienst einzusetzen, da entsprechende Organisationsformen mit den neuen Bundesländern noch nicht geschaffen werden konnten. Deshalb wandte sich Siegfried Vergin an den Bundesaußenminister, in dessen Zuständigkeit die Auslandsschulen liegen, und bat ihn, sich dieser Sache anzunehmen.

Gleichzeitig richtete er ein Schreiben an die zuständigen Ministerien in den neuen Ländern mit der Bitte, daß diese in der Kultusministerkonferenz entsprechend aktiv werden.

Es sei im Interesse der Auslandsschulen, so begründet Siegfried Vergin seine Initiative, daß dort auch Lehrerinnen und Lehrer vertreten seien, die den Hintergrund des Lebens in der ehemaligen DDR mitbringen. Ebenso könne er sich vorstellen, daß eine Reihe von Lehrenden aus den neuen Bundesländern Interesse an einer Stelle an einer deutschen Auslandsschule habe.

In einem Antwortschreiben begrüßt Helmut Schäfer, Staatsminister im Auswärtigen Amt, die Initiative des SPD-Abgeordneten. Der Bund und die alten Länder hätten sich sogleich nach der Einigung für die Einbeziehung der neuen Bundesländer in die Auslandsschularbeit eingesetzt. Leider sei die Reaktion aus den neuen Ländern bisher sehr gering. Lediglich das Land Thüringen habe einen Vertreter zu einer Informationsveranstaltung der Zentrale für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes entsandt. Eine Mitwirkung der neuen Länder sei aber unerläßlich, da die Lehrkräfte von ihren Dienstherren für den Auslandseinsatz freigestellt werden müßten. Darüber hinaus müsse ihnen das jeweilige Land, solange sie nicht Beamte sind, eine Rücknahmegarantie erteilen. Es bestehe sonst die Gefahr, daß der Auslandseinsatz zur Dauerbeschäftigung würde, eine Entwicklung, die dem Auslandsschulwesen fremd sei.

Weiter teilt das Außenministerium mit, soweit Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen (über die Zentralstelle für Arbeit in Frankfurt) frei oder als Programm-Lehrer (über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln) vermittelt würden, seien Lehrer aus den ostdeutschen Ländern bereits voll integriert und nähmen an der Vermittlung teil.

Auf seine Schreiben an die Ministerien in den neuen Ländern erhielt Siegfried Vergin aus dem Kultusministerium Thüringen eine positive Reaktion. Die Ministerin teilte mit, ihr Haus widme dem Auslandsschulwesen, trotz zahlreicher anderweitiger Aufgaben, große Aufmerksamkeit.

So sei bereits frühzeitig ein Vertreter in den Auslandsschulausschuß entsandt worden, der im Unterausschuß für das Auslandsschulwesen die Interessen des Landes Thüringen vertrete. Thüringen unterstütze das Entsendeprogramm des Bundes für die Staaten Mittel- und Osteuropas personell. Außerdem sei der Vertreter Thüringens während der 173. Sitzung des Unterausschusses für das Auslandswesen in den Unterausschuß zur Auswahl von Auslandsschulleitern gewählt und als Prüfungsbeauftragter der KMK bestätigt worden. So fanden die Interessen der neuen Länder auch dort Berücksichtigung.

Die Ministerin versicherte Siegfried Vergin, daß seine Bitte, sich für eine befriedigende Regelung im Interesse der Lehrenden aus den neuen Bundesländern einzusetzen, sich im Einklang mit den Initiativen ihres Hauses befinde.

Siegfried Vergin nahm das Antwortschreiben aus dem Auswärtigen Amt zum Anlaß, noch einmal an die Ministerien in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Sachsen zu appellieren, in dieser Sache aktiv zu werden. Ihm sei natürlich bewußt, welche personalrechtlichen und finanziellen Probleme bestehen, er sei aber davon überzeugt, daß sich für eine Übergangsphase eine einvernehmliche Lösung zwischen der Bundesregierung und den Länderregierungen finden ließe.

Mit guten Wünschen für das Jahr

1992

grüßt Sie der Vorstand des VdLiA

Helmut Schäfer
Staatsminister im Auswärtigen Amt

Bonn, den 18. Juli 1991

An das
Mitglied des Deutschen Bundestages
Herrn Siegfried Vergin
Bundeshaus
5300 Bonn 1

Betr.: Schriftliche Fragen für Monat Juli
Frage Nr. 7/85

Sehr geehrter Herr Kollege,

Ihre Frage

Wie beurteilt die Bundesregierung den Verlust an Einrichtungen zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur, der durch die Auflösung der Kulturzentren und sonstiger Einrichtungen der DDR in Ungarn (und anderen Staaten in Osteuropa) entstanden ist, und welche Schritte wird die Bundesregierung unternehmen, um die so entstandenen Defizite auszugleichen?

beantworte ich wie folgt:

1. Ungarn und die übrigen WP-Mitgliedstaaten waren Schwerpunktgebiete der auswärtigen Kulturarbeit der DDR. Hinsichtlich der Förderung der deutschen Sprache und Kultur hatte die DDR in diesen Ländern jahrzehntelang eine starke Stellung.
2. Die DDR hat in manchen Bereichen wichtige Arbeit geleistet. Die Bundesregierung hat daher z.B. diejenigen Teile der Kultur- und Sprachförderungsarbeit der DDR in den Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas, die nicht ideologiebefrachtet waren, weitgehend fortgeführt.

   Hierzu gehören
   - die Übernahme der Tätigkeit ehemaliger DDR-Kulturinstitute durch neu errichtete **Goethe-Institute** in Budapest, Moskau, Prag, Preßburg, Warschau, Krakau und Sofia (weitere Institute sind geplant; ihre Einrichtung hängt von der Haushaltslage ab)
   - die Übernahme von 40 ehemaligen DDR-Lektoren in den Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas
   - die Weiterentsendung von bisher 20 ehemaligen DDR-Lehrern
   - die Fortführung eines Großteils der von der ehemaligen DDR gewährten Stipendien.
3. Daneben gibt es eigene umfangreiche Sprachförderungsprogramme der Bundesregierung für die Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas.

   Ungarn, das sich 1987 als erstes Land dieser Region öffnete, liegt hierbei weiterhin an der Spitze. Zu dem beachtlichen Maßnahmenkatalog, der dort seit mehreren Jahren zur Förderung der deutschen Sprache durchgeführt wird, gehören:
   - Sonderprogramm zur Förderung der deutschen Sprache und der deutschen Minderheit in Ungarn (Es umfaßt bauliche Maßnahmen/finanzielle Förderung der Neuerrichtung des Lenau-Hauses in Fünfkirchen sowie des Bildungszentrums in Frankenstadt; Fortbildung von Kindergärtnerinnen und Lehrern, Stipendien, Unterstützung ungarndeutscher Medien und des ungarndeutschen Theaters etc.)
   - Programm zur Umschulung ungarischer ehemaliger Russischlehrer zu Deutschlehrern (durch Goethe-Institut und Land Bayern)
   - Langzeitentsendung von deutschen Lehrern (zusammen mit den ehemaligen DDR-Lehrern: demnächst 70)
   - Entsendung von Lektoren (zusammen mit den ehemaligen DDR-Lektoren: 10)
   - Stipendien aller Art
   - Buch- und Materialspenden.

Bei der Planung dieser Programme werden auch die fünf neuen Bundesländer einbezogen.

Helmut Schäfer
Staatsminister im Auswärtigen Amt

Ingrid Bosert scheidet aus ihrem Amt:

Vom Vorstand gewidmet

Stufen

Es muß das Herz bei jedem Lebensrufe bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauer in andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft zu leben.
Wir wollen heiter Raum um Raum durchschreiten, an keinem wie an einer Heimat hängen,
der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen, er will uns Stuf um Stufe heben, weiten.
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen;
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise, mag lähmender Gewöhnung sich entraffen.
Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde uns neuen Räumen jung entgegensenden,
das Lebens Ruf an uns wird niemals enden.
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!

Hermann Hesse



Liebe Frau Bosert,

als Sie am 8.11.1956 in Ihrem Tagebuch notierten „und Du schwebst, Du fliegst. Ein herrliches Gefühl ist das!" haben Sie weder an Hermann Hesse's Gedicht gedacht noch daran, daß Sie in Zukunft über 35 Jahre hinweg eine Beziehung zum Auslandsschulwesen entwickeln würden, die enger nicht hätte werden können. Aber dem Lebensrufe, den Sie verspürten, sind Sie damals schon nachgegangen und Sie werden ihm auch noch weiter folgen. Ich möchte hier nicht über Ihre vielen Ämter, die Sie im Verband und im Vorstand innehatten, reden, die kennt jeder von uns. Entscheidend für mich war die Art und Weise, wie Sie sie ausgeübt haben.
Und wenn es mal zu einer ernsteren Auseinandersetzung zwischen Vorstandsmitgliedern kam, waren Sie diejenige, über die alle Versöhnungsversuche liefen, die Ansprechpartnerin für die streitenden Parteien war.

Ansprechpartnerin waren Sie als Geschäftsführerin für all unsere Mitglieder im In- und Ausland, Sie stellten den ersten und letzten Kontakt dar, wie Sie es machten, nötigte allen Respekt und Anerkennung ab. Ihre Briefe enthielten immer persönliche Zeilen, Sie fragten so beiläufig nach dem Wohlergehen von Auslandslehrern in schwierigen Situationen, Sie zeigten Ihr Mitgefühl und Ihr Interesse an der schwierigen Arbeit draußen, so daß sich unsere Mitglieder im Verband heimisch und gut aufgehoben fühlten. Die vielen, vielen Kontakte in Briefen und im persönlichen Kennenlernen, die Sie herstellten und nie abreißen ließen, belegen dies. In vielen Fällen war der Dank, den Mitglieder an den Verband schickten, ein Dankeschön an Sie ganz alleine. Wie sehr, ist uns aufgegangen, als uns ein Kollege draußen erzählte, Frau Bosert habe neulich seine Auslandsschule besucht und es sei ganz toll gewesen.

Denn es ist klar: Sie haben den Verband auf Ihre unverwechselbare Art menschlich, persönlich, lebendig gemacht. Sie haben ihn geprägt. Ohne Sie wird der Verband um Vieles ärmer sein, ihm wird etwas fehlen. Uns allen werden Sie fehlen!

Wir wünschen Ihnen von Herzen für die Zukunft alles Gute.

Lübeck, den 1. August 1991

Für den Vorstand:

Hans-Georg Becker

Hans-Georg Becker
12 Jahre Vorsitzender des VdLiA



Als Frau Dr. Foerster nach ihrer Laudatio den Antrag stellte, Hans-Georg Becker zum Ehrenvorsitzenden des Verbandes zu wählen, merkte man ihm ein bißchen die Befangenheit ob der überwältigenden Zustimmung der Mitglieder an.

Effekthascherei war nie seine Art, die Arbeit zu tun, die ihm gestellt wurde und der er sich stellte. Schon während seiner Tätigkeit im Auslandsschuldienst als Lehrer für Mathematik und Physik und Koordinator des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges an der Deutschen Schule Lissabon war er sich darüber im Klaren, daß der damals noch junge Verband ein geeignetes Gremium war, zum Forum für die an den deutschen Auslandsschulen tätigen Lehrer zu werden. In der Regionalgruppe Spanien/Portugal sorgte er zuerst ab 1969 als Regionalobmann für die Kontakte der iberischen Lehrer untereinander, nach seiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst wollte er sich 1973 auf der Hauptversammlung in Saarbrücken der Aufforderung zur Mitarbeit nicht entziehen und übernahm das Schatzamt als Schatzmeister im Vorstand, das er in seiner jetzigen Form organisierte. Von 1977 bis 1979 gönnte er sich zwei Jahre „eine schöpferische Pause", ehe er dann als Nachfolger von Herrn Dr. Sauer und einem Interregnum von Herrn E. Beyer auf der Hauptversammlung von Stuttgart zum Vorsitzenden gewählt wurde.

In den zwölf Jahren seiner Amtszeit als Vorsitzender hat Herr Becker den VdLiA zu einem ernstzunehmenden Gesprächs- und Verhandlungspartner in allen Fragen des Auslandsschulwesens gemacht. Beharrlich suchte er die Kontakte zu den amtlichen Stellen, brachte die Anliegen der Mitglieder ebenso zur Sprache wie Fragen prinzipieller Bedeutung für das Auslandsschulwesen. Vor dem Deutschen Bundestag wurde er zur „Stellung der deutschen Sprache in der Welt" ebenso gehört wie zum „Stand und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens." Seine Tätigkeit im Verwaltungsrat des Instituts für Ausländerbeziehungen ist als Beleg für seine allgemeine kulturpolitische Tätigkeit zu sehen. Auch von den Lehrern an den Auslandsschulen wurde die wachsende Bedeutung des Verbandes durch ständig steigende Beitrittszahlen honoriert. In den vielen Jahren seiner Tätigkeit knüpfte Herr Becker ein festes Band zwischen den Mitgliedern und dem Vorstand, durch das sichergestellt wurde, daß die Vorstandsarbeit im Inland immer im Interesse derer im Ausland geleistet wurde.

Bei all der Beschäftigung mit dem Auslandschulwesen konnte es nicht ausbleiben, daß Herr Becker bei seiner Arbeit als Schulleiter am Max-Planck-Gymnasium die in Lissabon gemachten Erfahrungen auch im Inland umsetzte. Daß für viele portugiesische Kinder in Dortmund die Möglichkeit geschaffen wurde, an einem deutschen Gymnasium ihre eigene Sprache als erste Fremdsprache und als eines der vier Abiturfächer anerkannt zu bekommen und damit sprachlich, kulturell und emotional eine Heimat in der zweiten Heimat zu finden, gehört mit zu seinen Leistungen, die mit hohen Auszeichnungen der Republik Portugal durch die Offizierswürde des Ordens „Infante Dom Henrigue" und das Bundesverdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland gewürdigt wurden. Herr Bekker tritt nicht in den Ruhestand, er hat sich nur aus der Vorstandsarbeit zurückgezogen. Aber wer solange wie er am Nektar des Auslandsschulwesens gesogen hat, wird auch weiterhin dessen Entwicklung und die des Verbandes begleiten.

Wünschen wir es dem VdLiA.

Dieter Forster,
Vorsitzender

aus dem Rechts- und Sozialreferat berichtet...

Beurlaubung und Freistellung für den Auslandsschuldienst

Ein Einzelfall aus Baden-Württemberg veranlaßte den Vorstand des VdLiA in der KMK und in der ZfA im BVA nachzufragen, welche Beurlaubsbestimmungen und -bedingungen in den einzelnen (alten) Bundesländern bei Lehrern praktiziert werden, die für den Auslandsschuldienst freigestellt sind und aus der Bundesrepublik ausreisen.

Zu dieser Thematik teilte die KMK/ZfA folgendes mit: Grundsätzlich benachrichtigt die zuständige innerdeutsche Dienststelle den zukünftigen AL nach Vertragsabschluß über das Freistellungsdatum. Mit dieser Freistellung verpflichtet sich die Landesschulbehörde, den Lehrer für die im Dienstvertrag angegebene Zeit im Auslandsschuldienst zu beurlauben.

Nach einem Beschluß der (alten) Bundesländer liegt der Freistellungstermin exakt 14 Tage vor Beginn des Schuljahres am ausländischen Schulort, das bedeutet, bis zu diesem Zeitraum (= der letzte Tag vor dem „14-Tage-Zeitraum") zahlt das Landesamt für Besoldung und Versorgung Dienstbezüge, ab dem 1. Tag der „14-Tage-Frist" die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im BVA. Änderungen, die von dieser Bestimmung abweichen, werden grundsätzlich nicht akzeptiert. Diese Regelung gilt, wie erwähnt, für alle zukünftigen AL aus allen (alten) Bundesländern. Ansonsten gibt es keine allgemein gültigen Beurlaubungs- und Freistellungsmodalitäten. Es werden in der Regel bei der Festsetzung von Freistellungsdaten seitens der Landesschulbehörden Einzelfallentscheidungen getroffen, wobei zwischen der besonderen organisatorischen Situation am inländischen Dienstort und den Verhältnissen an der zukünftigen Auslandsschule abgewogen wird.

So beginnt zum Beispiel aus klimatischen Gründen das Schuljahr an der DS Guayaquil/Ecuador am 15. April. Auslandslehrer für diese Schule werden aber nicht am 1. April beurlaubt, da die innerdeutschen Schulbehörden aus verständlichen Gründen (Organisation des Schulbetriebs am Ende eines Schuljahres) nicht freistellen. In diesen Fällen erfolgen Freistellungen erst unmittelbar nach Schuljahresende in Deutschland. Infolge ähnlich gelagerter Umstände (z. B. Halbjahreszeugnisse) **kann** auch im Falle Südafrika (Schuljahresbeginn 1. Januar/Unterrichtsbeginn Mitte Januar) die Freistellung u. U. zu einem späteren Zeitpunkt ausgesprochen werden.

Gegenwärtig beginnen in der Regel die Dienstverträge an folgenden Terminen: 1. Februar / 1. März / 1. August und 1. September eines jeden Jahres. Die Landesschulbehörde prüft mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im BVA in jedem Einzelfall die besonderen Kriterien, spricht dann die Beurlaubung aus und setzt gleichzeitig den Freistellungstermin (14 Tage vor Vertragsbeginn) fest. In dem Zusammenhang bleibt möglicherweise die Zeit der großen Ferien unberührt, das heißt, es kann die Freistellung zu Beginn der großen Ferien erfolgen, während der Vertragsbeginn auf den 1. September festgesetzt ist.

Hans-Joachim Reichenbach

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **(7422) 53978**

In memorian

Walter Unger

* 3. 1. 1920 † 19. 7. 1991

Im September 1970 lernte ich ihn kennen, als er in die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eintrat, frisch aus der Türkei zurückgekehrt, um bei uns einen Arbeitsbereich im Grundsatzreferat zu übernehmen. Erst mit ihm war nun ein waschechter Kölner unter uns Referenten, „auf der Hohe Straße" geboren, der, wie er gerne erzählte, als erste Fremdsprache in der Schule Hochdeutsch gelernt hatte. Es kamen dann, nach Neigung und Ausbildung, noch etliche hinzu: Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch – und noch Interessen für andere. Im Gespräch konnte man wohl von ihm hören, daß dieses oder jenes Wort zwar im Türkischen so lautete, wohingegen im Serbokroatischen so, und daß der ungarische Ausdruck mit dem entsprechenden finnischen nahe verwandt sei –

So war es kein Wunder, daß es Walter Unger schon früh ins Ausland zog und er 1956 der Gründungsleiter der Deutschen Schule Genua wurde, nachdem er seine Lehrjahre in Köln und Bad Godesberg verbracht hatte. Seither wurde er immer wieder im Bereich der Deutsch lernenden Ausländer tätig: als Deutschlehrer in Istanbul am Erkek Lisesi, am Studienkolleg Köln, an der Pädagogischen Hochschule Istanbul, als „Fach-Türke" in der Zentralstelle und schließlich noch einmal am staatlichen Erkek Lisesi in Istanbul als Leiter der Deutschen Abteilung, einer Position, die nur im Einvernehmen mit türkischen Behörden besetzt werden konnte und die erhebliches Geschick verlangte, da sie sowohl den türkischen wie den deutschen Lehrern gegenüber über lange Jahre rechtlich in einem sehr labilen Raum angesiedelt war. Nach seiner Rückkehr 1979 – inzwischen hatte er 18 Jahre im Ausland verbracht – bekam er die Betreuung des Deutschunterrichts an staatlichen Schulen in den Ländern des francophonen Afrika übertragen.

Auch hier konnte er – wie in der Türkei – vorwiegend nur mit Sachkunde und Überzeugungskraft arbeiten; Weisungen waren nicht zu erteilen. Die Steuerung des Einsatzes der anfangs mehr als 50 vermittelten Lehrer in 11 Ländern mit verschiedenen Schulsystemen lag bei ihm in guten Händen. Seine profunden Sprach- und Sprachtheoriekenntnisse kamen ihm dabei ebenso zustatten wie seine rheinisch-frohe Art, Geschick im Umgang mit Menschen verschiedenster Herkunft, Engagement im Gespräch, seine kollegiale Einstellung und dienstliche Loyalität.

In den 15 Jahren unserer guten dienstlichen Zusammenarbeit kamen wir uns auch menschlich nahe, und in seiner mit türkischen Kostbarkeiten leicht orientalisch wirkenden Wohnung habe ich manchen fröhlichen Abend verbracht. Gelegentlich war dann nicht leicht zu entscheiden, ob mehr seine Kochkunst zu bewundern war oder seine ausgeprägte Routiniertheit im Umgang mit verschiedensten Getränken. Sein Platz hinter der Hausbar, die auch einmal mit nach Istanbul wanderte, stand ihm gut zu Gesicht – und er wußte das.

1985 erreichte er den Ruhestand, und sein langjähriges Bemühen und Wirken im Bereich der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen wurde mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes gewürdigt. Von nun an zog es ihn immer wieder in die Türkei, auch bei seinen theoretischen Studien an der Universität Köln. Die Verbindung zu seinen Kolleginnen und Kollegen erhielt er gerne aufrecht. Als er ging, schied ein Stück Kölner Urgestein mit internationalem Flair aus der Zentralstelle.

Am 19. Juli ist Walter Unger, 71 Jahre alt, in der Türkei an einer Lungenembolie gestorben. Mir ging sein Tod besonders nahe, da ich gerade jenen runden Geburtstag gefeiert hatte, zu dem ich ihm Anfang vorigen Jahres noch persönlich hatte gratulieren können.

Bernhard Becker

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Günther Lindner

* 15. 1. 1908 † 24. 7. 1991

Auslandstätigkeit in La Paz/Bolivien.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ABELE, Manfred, L, DS Riyadh
AMMON, Ulrich, Assesor, DS Lima
BAILEY, Maria, L', Shape-Schule /Belgien
BECKER, Paul, StD, DS Puebla/Mexiko
BECKMÖLLER, Werner, StR, 4700 Hamm 1, Ostenallee 53
BRODE, Dr. Hanspeter, OStR, Colegio Visconde de Porto Seguro/Sao Paulo
BRÜCKNER, Klaus, GHSL, 7505 Ettlingen-Bruchhausen, Enztalweg 12
CAMPE, Hans-Heinrich, StR, DS Lima
DROSTE, Dr. Hermann-Josef, OStR, DS Santa Cruz de Tenerife
FEILEN, Norbert, StR, DS Montevideo
FISCHER, Johannes, StD, DS Montevideo
FRIES, Erhard, OStR, 3003 Ronnenberg 3, Barbarastr. 13 c
HAMANN, Falk, StR, DS Milano
HARMS, Wolfgang, OStR, DS Nairobi
HESS, Hans-Peter, StR, DS Lima
HOFFMEISTER, Klaus, StR, DS Helsinki
KEEDING, Dr. Ekkehart, StD, Colegie Viconde de Porto Seguro/Sao Paulo
KOTTEK, Ursula, L', GSIS Hongkong
KRÄMER, Helmut, StR, DS Pretoria
MILTHALER, Gertrud, StR', DS Nairobi
NAGEL, Thomas, StR, DS Santa Cruz de Tenerife
ORSCHEL, Klaas Hans, OStR, Humboldt-Schule, Sao Paulo
PAPE, Walter, OStR, DS Bogotá
RAMIREZ-SORIANO-BECKER, Kordula, OStR', Santa Cruz de Tenerife
von REEKEN, Dieter, OStR, DS Villa Ballester /Arg.
RETTINGHAUS, Uwe, StR, Colegio Visconde de Porto Seguro/Sao Paulo
RÖMELT, Edgar, StR, DS Madrid
ROTH, Peter, OStR, DS Lima
RÜBY, Wolfgang, OStR, DS Jakarta
RÜCKERT, Horst, OStR, DS Lima
SCHERLIESS, Kai Uwe, PH-Student, 6900 Heidelberg, Ladenburger Str. 2a
SCHEUERLEIN, Georg, StR, DS Nairobi
SCHLEMMINGER, Ingrid, StR', Bogotá
SEUBERT, Erich, L, Hölters-Schule, Villa Ballester/Arg.
SPÖRI, Werner, Fachberater, E-28034 Madrid, Calle Costa Brava 22/4 B
WERNER, Maria Elisabeth, Dipl.Pädag., DEO Kairo
WIEGMANN, Petra, L', DS Roma

Anschriftenänderungen

AMBERG, Herbert, 8755 Alzenau, Hochstr. 25
ARNHARDT, Hans-Peter, 7507 Pfinztal-Söllingen, Wesebachstr. 18
BACKOFEN, Wolf, 6603 Sulzbach, Pfarrgasse 10
BAMBERG, Rainer, 7150 Backnang, Hornbergstr. 7
BECOURS, Jürgen, 2727 Fintel, Am Keenmoor 26

BIEDERMANN, Dr. Walter, 6082 Mörfelden-Walldorf, Zaunkönigweg 11
BLUM-WABRA, Ilse, W-1000 Berlin 37, Jänikkestr. 135
BÖHM, Bertold, 7710 Donaueschingen, Auf Schalmen 10
BÖTTCHER, Hans, 2211 Beringstedt, Steinbergstr. 3
BRENNER, Hans-Rudolf, DS Bogotá
DEVULDER, Dr. Karl, 2308 Preez, Lerchenweg 56
DIFLOE, Karlheinz, 8766 Großheubach, Eichenstr. 22
DOMISCH, Rainer, SF-01350 Vantaa, Nokkoskuja 4A
DROTSCHMANN, Josef, DS San Salvador
DÜNKELOH, Dr. Karl Heinz, DS Santa Cruz de Tenerife
EBERBACH, Volker, GSIS-Hongkong
von EIFF, Elisabeth, 7903 Laichingen, Beethovenweg 4
ENGEL, Klaus, 2804 Lilienthal, Im Grunde 25
FIRNHABER, Uwe, 2401 Badendorf, Heckkaten 57
GEIGER, Hans-Ulrich c/o Schneider, 7863 Zell im Wiesental, Gresgen 17
GEORGI, Eva-Maria, 8730 Bad Kissingen, Röntgenstr. 1
GERSPACHER, Hans Peter, 7890 Waldshut-Tiengen, Postfach 1127
GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG und WISS., 6000 Frankfurt/M. 90, Postfach 900409
GIERHARDT, Horst, Alman Lisesi Istanbul
GIERIG, Norbert, DS Athen
GOLTZ, Dieter, Deutsches Päd.Seminar, Buenos Aires (Martinez)
GOTTERBARM, Wolfgang, 6940 Weinheim, Friedrich-Ebert-Ring 163
GREIß, Franz 7974 Aichstetten, Haupstr. 24
HAASE, Klaus-Dieter, 8712 Volkach, Am Kreuz 5
HAMEL, Luise, 7328 Wäschenbeuren, Tulpenweg 6
HAMM, Thomas, DS Las Palmas
HAUSSMANN, Paul, 7446 Oberboihingen, Steigstr. 84
HEYER, Johannes Wilhelm, 1000 Berlin 28, Gurnemanzpfad 83
HOEDT, Hans, 4018 Langenfeld/Rhld. Friedensstr. 14
HÖHNE, Friedhelm, 5591 Wirfus, Johann-Junglas-Str. 11
HÖRNEL, Hans-Jürgen 7640 Kehl/Rhein, Etzelstr. 14
ILLIGENS, Andreas, 5100 Aachen, Am Neuenhof 86
JAEGER-DE GROSSI, Anette, DS Roma
JUNG, Reinhard, 2800 Bremen 1, Georg-Gröning-Str. 150
KLÜVER, Hans Peter 2100 Hamburg 90, Meyerstr. 12
KÖLLE, Dr. Martin, 6900 Heidelberg, Leyergasse 5
KONNEMANN, Otto, 4550 Bramsche, Arminiusstr. 21
KRAMER, Hans, 6903 Neckargemünd, Hollmuthstr. 55
KÜPER, Fritz, 5350 Euskirchen, Mörikestr. 22
LAHRSEN, Hans-Joachim, 2000 Norderstedt, Walter-Grophius-Weg 71
LAMMERSDORF, Michael, 2150 Buxtehude, Alte Trift 50
LEILICH, Wolfgang, 6780 Pirmasens, Käthe-Kollwitz-Str. 13
LEINSS, Gottfried, 2120 Lüneburg, Feldstr. 30, Wilh-Raabe-Schule
LENZ, Eugen, 5500 Trier, Prümer Str. 9
LIEBEL, Günter, 6750 Kaiserslautern, Brunnenstr. 100
LUMME, Bodo, 2720 Rotenburg/Wümme, Humboldtstr. 6 B
LÜTH, Carsten, 4006 Erkrath 2, Sandheiderstr. 23
LÜTZEL, Norbert, DS New Dehli
MANGOS, Stefan, 7923 Zang, Uhlandstr. 61
MESCHAR, Margerete, 7410 Reutlingen, Am Heilbrunnen 10
MÜLLER, Manfred, 5529 Daleiden/Eifel, Weiherstr. 2 c/o Cloos
NOLL, Thomas, 5000 Köln 41, Mommsenstr. 26 a
OSTERTAG, Michael, DS Puebla/Mexico
OTT, Bernd, 6900 Heidelberg-Schlierbach, An der Unteren Rombach 6a
PANWITZ, Wolfgang, 2000 Norderstedt, Falkenbergstr. 9
PASSARGE-ASSEL, Susanne, DS Lima
PAULEIT, Rainer, 2900 Oldenburg, Friesenstr. 43
PICCON, Eugen, 8960 Kempten, Liechtensteiner Str. 2
PLÖGER, Elmar, Dtsch.päd.Seminar, I.M. Estrada 2353, 1640 Martinez, Bs.As. Casilla de Correo 86 /Arg.
PÜTTMANN, Meinolf, 5901 Wilnsdorf 3, Am Mühlenberg 33
RADEMAKER, Jan Ulrich, 7921 Nattheim, Asternweg 9
RAMM, Gisela, 2300 Kiel 1, Holtenauer Str. 252
REICHARTZ, Peter, 4050 Mönchengladbach 6, Hardter Waldstr. 20a
REITEMEIER, Klaus, 8302 Mainburg-Steinbach, Schustergasse 3
REUTER, Dirk, 2104 Hamburg 60, Herm.-Kauffm. Str. 13
ROOS, Manfred, 8393 Freyung, Winterbergerstr. 22
SCHIFFBACH, Jürgen, 4950 Minden, Am Dutzer Sportplatz 7
SCHNEIDER, Gunter c/o Röder, 6450 Hanau, Weißenburgstr. 12
SCHWARZ, Dr. Paul, 6450 Landau/Pfalz, Stalbühlweg 15
SCHWIRZ, Petra, 4403 Senden, Hiegenbusch 12 b
SIEVERS, Annemarie, 2370 Rendsburg, Edv-Grieg-Str. 43
SPIEKER, Dieter, 6460 Gelnhausen 2, Ysenburgerstr. 10
STEINMEISTER, Lothar, 4973 Vlotho-Uffeln, Lönsstr. 5

STUHLINGER, Dieter, 7903 Laichingen, Beethovenweg 3
VDA-BUNDESGESCHÄFTSSTELLE, 5205 St. Augustin 2, Kölner Str. 76
VOGEL, Walther, 2890 Nordenham, Holzmindener Weg 4
WEBER, Albert, 2000 Hamburg 50, Pfitznerstr. 67 c/o Hermanns
WEIRICH, Dieter, 4000 Düsseldorf 30, Bankstr. 20
WOLF-SCHNEIDER, Angelika, 6200 Wiesbaden, Nerotal 27

Neue Obleute

DS Ankara	Manfred Burghardt
DS Dublin	Franz Wagner
DS Montreal	Jürgen Elfers
DS Moskau	Wolfgang Selbert
DS Nairobi	Gertrud Milthaler
DS New York	Johannes Kettlack
DS Riyadh	Manfred Abele
DS Tokio	Ulrich Raabe
Reginonalobmann Arg./ Päd. Sem. Martinez	Jürgen Sauer



Anika Winter, Klasse 7
Deutsche Schule Nairobi
Ausstellung Bildwelten – Weltbilder

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Badura, Horst, Feststr. 3, 3250 Hameln 1
Becker, Bernhard, Schulstr. 13, 7801 Stegen-Oberbirken
Gries, Waldemar, C. T. Martin Bencomo 21, E-38004 Santa Cruz de Tenerife, Spanien
Ibach, Hans Jürgen, Wienholdweg 3, 4600 Dortmund 30
Immig, Eckhard, Riedweg 5, 6380 Bad Homburg v. d. Höhe 6
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13-15, 6350 Bad Nauheim
von Dombois, Achim, Rembrandtstr. 2, 5000 Köln 50
Hart, Michael, 2, Place de Grange, F-7877 Chateau
Konzen, Reinhard, Tannenweg 14, 7741 Tennenbronn

Gute Nachricht für frei angeworbene Lehrkräfte

Ein führender deutscher Autohersteller ist bereit, auch der Gruppe der in Deutschland frei angeworbenen Ortslehrkräfte Sonderbedingungen beim Autokauf einzuräumen.

Nähere Informationen durch Thomas Jurisch über:
Christa Becker, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, D-4600 Dortmund

20. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland Lübeck vom 31. Juli bis 3. August 1991

Grußworte

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich möchte Ihnen die Grüße der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes überbringen. Das Auslandsschulwesen ist, wie Sie wissen, ein zentraler Bereich der auswärtigen Kulturpolitik; dies nicht nur, weil der Schulfonds den größten Einzelposten im Kulturhaushalt des Auswärtigen Amt ausmacht, sondern weil die Schularbeit sich an Schüler wendet und so die geistige Entwicklung ihrer Adressaten nachhaltig prägen kann.

Ich kann Ihnen mitteilen, daß trotz der angespannten Haushaltslage der Schulfonds nicht nur nicht gekürzt, sondern aufgestockt wurde. Dies mag nicht ausreichend sein für die vielen neuen Aufgaben, die sich stellen, zeigt aber, daß der Bundestag die Bedeutung des Auslandsschulwesens und damit Ihrer Arbeit kennt und würdigt.

Ein Schwerpunkt Ihrer Tagung ist die Schule in Europa. Schwerpunkt des Schulreferats ist zur Zeit vor allem Mittel- und Osteuropa. Seit der Demokratisierung dieser Staaten und damit auch ihrer Unterrichtsorganisation gibt es einen enormen Bedarf an Deutschunterricht. Der Bund versucht zusammen mit den Ländern diese Chance wahrzunehmen. Es galt, innerhalb kürzester Zeit ein Lehrerprogramm von über 200 Lehrkräften auf die Beine zu stellen. Dies war nur möglich, weil einzelne Länder bereit waren, für diese Aufgabe Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen. Zur Zeit wird auf hoher Ebene darüber verhandelt, daß sich alle Länder daran beteiligen und daß das Programm auf 450 Lehrkräfte aufgestockt wird.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich bedanken für den vertrauensvollen Dialog zwischen dem Schulreferat des Auswärtigen Amtes und Ihrem Verband, insbesondere mit seinem Vorstand. Herr Becker ist ein regelmäßiger Gast bei uns, mit dem die anliegenden Fragen besprochen werden. Wir sind für die Anregungen aus Ihrem Verband sehr dankbar. Ich möchte dieses Grußwort abschließen mit dem herzlichen Wunsch für ein gutes Gelingen Ihrer Tagung.

Dr. Ulf-Dieter Klemm,
stellvertretender Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amtes

Sehr geehrter Herr Vorsitzender
Sehr geehrte Damen und Herren

Zur 20. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland richte ich allen Mitgliedern und Gästen im Namen des Unterausschusses „Auswärtige Kulturpolitik" herzliche Grüße aus.

Die deutschen Schulen im Ausland leben in einer langen und stolzen Tradition, die überwiegend auf die deutsche Auswanderung des 19. Jahrhunderts zurückgeht. Dabei wurde der größte Teil der deutschen Auslandsschulen in privater Initiative gegründet; zumeist sind ihre Träger Schulvereine, deren Mitglieder ortsansässige deutsche Staatsbürger sowie deutschstämmige und andere der deutschen Kultur verbundene Bürger des Gastlandes sind.

Die Bedeutung und die Leistung der Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland zu einer maßgeblichen Unterstützung ihrer Arbeit. Den deutschen Schulen und Lehrern im Ausland kommt im interkulturellen Dialog eine besondere Rolle zu: Sie tragen in besonderer Weise dazu bei, Brücken zwischen Ländern zu schlagen und bei den Schülern den Grundstein für eine – meist das ganze Leben – prägende Freundschaft mit den Deutschen und der deutschen Kultur zu legen. So helfen sie, die freundschaftlichen Beziehungen mit dem jeweiligen Gastland zu vertiefen und den geistigen Austausch und die kulturelle Zusammenarbeit zu fördern.

Ein besonderer Schwerpunkt unserer Arbeit in den kommenden Jahren liegt in der stärkeren Betonung des Begegnungscharakters aller deutschen Schulen im Ausland – auch der deutschsprachigen Auslandsschulen. Begegnungen der Menschen soll hier aber auch heißen: Begegnungen von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtliche Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung. Ich denke, daß gerade, was die beiden letztgenannten Punkte anbelangt, nach den revolutionären Umwälzungen der Jahre 1989/90 und nach der Vollendung der deutschen Einheit ein besonderes Interesse bei unseren Partnerländern besteht.

Die Bundesregierung hat es sich darüber hinaus zum Ziel gesetzt, die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland verstärkt zu fördern. Auch hier leisten die deutschen Schulen und Lehrer im Ausland einen wesentlichen Beitrag.

Besonders freue ich mich, daß das Thema „Europa" bei Ihrer diesjährigen Hauptversammlung einen so hohen Stellenwert einnimmt. Europa wächst zusammen: Daraus erwachsen neue und interessante Aufgaben für den Schulunterricht, auch und besonders in den deutschen Auslandsschulen. Die Schüler auf ein vereintes Europa vorzubereiten, ihnen dafür nicht nur das sprachliche und fachliche, sondern auch das geistige Rüstzeug mit auf den Weg zu geben und zugleich die Entwicklung einer nationalen Identität zu fördern – das ist die Herausforderung der Zukunft für die deutschen Lehrer im Ausland. Sie leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur europäischen Integration.

Allen Teilnehmern der Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland wünsche ich schöne Tage in Lübeck, interessante und fruchtbare Diskussionen sowie einen regen Meinungsaustausch in angenehmer menschlicher Atmosphäre.

Dr. Volkmar Köhler, MdB
Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
meine Damen und Herren,

ich nutze gerne einmal mehr die Gelegenheit, allen Teilnehmern und Gästen der Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland herzliche Grüße zu übermitteln und Ihnen für ihre Arbeit zu danken.

Seit Sie das letzte Mal beieinander waren, hat sich bei uns sehr viel geändert: Die beiden deutschen Staaten haben sich vereinigt, die Ost-West-Gegensätze sind in manchen Ländern schon so abgebaut, daß sie es vorziehen würden, unserer Gemeinschaft der freien Europäer und gar der atlantischen anzugehören. Auch in der Sowjetunion wird um einen neuen Weg gerungen. Keiner weiß heute zu sagen, zu welchen Ergebnissen dies führt. Sicher nicht zur Wiederherstellung des alten Zustandes. Die Beendigung des traditionellen Ost-West-Gegensatzes könnte für den größten Teil dieser Welt eine Ermunterung sein, auch in anderen Verantwortungsbereichen nach ähnlichen Prinzipien der Entspannung und der Zusammenarbeit zu verfahren.

Das gibt in aller Welt neue Aufgaben und Chancen für den Pädagogen, der jungen Menschen Einsichten vermitteln will und Hoffnung für die Bewältigung dieser Aufgaben schaffen will.

Für eine Welt, die sich nicht nur am Konsum orientiert, muß doch der Ansporn größer werden, wenn wir berechtigte Chancen besitzen, alte Konflikte zu entschärfen und Frieden zu schaffen. Eine Welt, die zu einer neuen Ordnung strebt, muß doch für junge Menschen und damit auch für den Pädagogen eine größere Herausforderung sein als der alte Trampelpfad der Konfrontation von Freiheit und Diktatur.

Es gibt viel Unzufriedenheit, weil man nicht die Teilung Deutschlands überwinden kann, ohne auch teilen zu lernen. Dazu wird am Ende noch eine vorteilhafte Situation entstehen, in der sich die Wirtschaftskraft unseres Landes weiter festigt, wenn wir eine Zeitlang nur etwas solidarischer miteinander umgehen.

Insofern dürfen Sie davon ausgehen, daß die Tätigkeit, die Sie leisten, auch in den kommenden Zeiten sehr hoch bewertet wird und daß sich auch im Rahmen der Leistungsfähigkeit daraus für uns im Deutschen Bundestag immer wieder angemessene Verpflichtungen ergeben werden.

Dr. Hans Stercken
Mitglied des Deutschen Bundestages
Vorsitzender des Auswärtigen Ausschusses

Sehr geehrter Herr Vorsitzender
Sehr geehrte Damen und Herren

Als Präsident des Goethe-Instituts möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser 20. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland im Jahre 1991 in Lübeck herzliche Grüße übermitteln.

Die deutschen Lehrerinnen und Lehrer im Ausland, wo immer sie tätig sind, ob an deutschsprachigen Auslandsschulen, an Begegnungsschulen, Europaschulen, Sprachgruppenschulen oder ausländischen Schulen, verfolgen in ihrer Tätigkeit Ziele, die denen des Goethe-Instituts sehr nahe stehen.

Sie fördern die deutsche Sprache im Ausland, indem Sie deutschsprachigen Kindern in einer fremdsprachigen Umgebung ihre muttersprachliche Kompetenz fertigen und verbessern helfen und indem Sie fremdsprachigen Kindern durch deutschen Sprach- und Sachunterricht mit der deutschen Sprache und der Betrachtung der Welt durch diese Sprache vertraut machen.

Das Goethe-Institut fördert die deutsche Sprache vorwiegend durch Unterstützung des deutschen Sprachunterrichts an Schulen des Gastlandes und führt eigene Sprachkurse an den Kulturinstituten durch.

Sie fördern die Erziehung Ihrer Schülerinnen und Schüler im Ausland zur interkulturellen Kommunikation, zum Verständnis und zur Offenheit für andere Kulturen, zur Bereitschaft zum kulturellen Geben und Nehmen, kurz: zur aktiven Toleranz. Das ist auch die Aufgabe des Goethe-Instituts.

An vielen Orten der Welt, wo Sie tätig sind, gibt es auch Goethe-Institute, deren Programmangebote und Bibliotheken zu nutzen Sie stets eingeladen sind. An vielen Orten gibt es darüber hinaus auch enge Kontakte zwischen Ihnen und unseren Mitarbeitern.

Angesichts der vergleichbaren ideellen Ziele möchte ich eine Intensivierung der Kontakte zwischen deutschen Lehrerinnen und Lehrern im Ausland und den Mitarbeitern der Goethe-Institute anregen, um die auf beiden Seiten gesammelten Erfahrungen zusammenzutragen und auszutauschen, zum Nutzen der jeweiligen Institution und nicht zuletzt zum Nutzen unserer gemeinsamen Ziele.

München, 4.6.1991

Dr. Hans Heigert
Präsident des Goethe-Instituts

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen des Deutschen Philologenverbandes wünsche ich der 20. Hauptversammlung des „Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland" vom 30.7. - 3.8.1991 in Lübeck einen guten Verlauf und zukunftsweisende Ergebnisse.

Als im Ausland tätige Kollegen sind Sie Vermittler von Bildung und Kultur des nun wiedervereinten Deutschlands. Daß Sie sich der Zukunftsaufgaben unseres Landes bewußt sind, zeigen Ihre Tagungsthemen, die die Aufgabe der Schulen in Europa nicht an den Grenzen der Europäischen Gemeinschaft enden läßt, sondern Sie schlagen bewußt Brücken zwischen Ost und West sowie Nord und Süd.

Der Deutsche Philologenverband ist durch den Zusammenschluß der west- und ostdeutschen Landesverbände am 8. September 1990 zu einem gesamtdeutschen Philologenverband geworden. Auf der gemeinsamen Sitzung wurde beschlossen, sich mit allem Nachdruck für den Aufbau eines neunjährigen Gymnasiums in den neuen Bundesländern einzusetzen.

Da der deutsche Einigungsprozeß von allen Delegierten eingebettet in den europäischen Einigungsprozeß gesehen wurde, herrschte Übereinstimmung darin, daß die Schule der Zukunft für die Studienvorbereitung das europäische Gymnasium sein muß. Nur wenn ein breites Fremdsprachenangebot und die Mehrsprachigkeit am Gymnasium gesichert sind, eine vertiefte mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung vermittelt wird und die Fächer des historisch-geographisch-gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs mit Philosophie und Religion Orientierung geben, kann bei jungen Menschen, die ein Universitätsstudium oder entsprechend qualifizierte Berufe anstreben, ein solides Fundament für die gemeinsamen europäischen Aufgaben gelegt werden.

Mit dem europäischen Bekenntnis zum Zeitpunkt der deutschen Vereinigung hat der Deutsche Philologenverband die Notwendigkeit zur Formulierung eines europäischen Bildungsauftrages, mit dem die gemeinsamen Grundlagen für Denken und Handeln bewußt gemacht werden sollen, unterstrichen:

1. Die Bedeutung der Menschenrechte und der Schutz der Menschenwürde
2. Die Bedeutung des sozialen Rechtsstaates für Sicherheit und Wohlergehen des Menschen.

In gleicher Weise gehört dazu der Appell an jeden einzelnen wie auch an die Verantwortlichkeit des öffentlichen Bildungswesens: Die Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Menschen sind optimal zu entwickeln; denn die Produktivität, die Kreativität, der Fleiß und die Fähigkeit zum Austausch mit dem Mitmenschen sind die entscheidenden Wurzeln für Wohlstand und Wohlergehen im künftigen Europa!

Deshalb fordert der Deutsche Philologenverband für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland die Gestaltung und den Ausbau des gegliederten Schulwesens, weil es allein für alle Begabungen optimale Entfaltungschancen bietet.

Dazu fordert der Deutsche Philologenverband für Europa – ohne auf die jeweils besonderen regionalen Bildungssysteme Einfluß nehmen zu wollen – den Ausbau der Differenzierungen, so daß alle Begabungen zur Entfaltung kommen können.

Damit das deutsche Schulwesen in Europa wettbewerbsfähig bleiben kann, bedarf es auch dringend beruflicher Anreize.

Das „Sparen am Lehrer" treibt die Schulen in den Ruin. Der Deutsche Philologenverband wird daher nicht ruhen und nicht aufhören, die politisch verantwortlichen Parlamente und Regierungen in aller Öffentlichkeit an ihre Pflicht zu erinnern, die für einen ordnungsgemäßen Unterricht notwendigen Lehrer einzustellen, ihnen Berufsperspektiven zu sichern, die mit den Aufstiegschancen in der Wirtschaft vergleichbar sind und den Lehrern eine Arbeitszeitverkürzung, wie sie im übrigen öffentlichen Dienst und in der Wirtschaft gewährt wird, einzuräumen.

Nur dann können Gymnasium und die anderen Schulformen ihre Aufgaben in den neunziger Jahren erfüllen; denn die nächsten Jahre stellen angesichts der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklung neue und hohe Aufgaben an den Lehrer hinsichtlich einer stärkeren pädagogischen Betreuung der Kinder, im Hinblick auf die Aktivierung und Ausweitung des fremdsprachlichen Unterrichts sowie wegen der Notwendigkeit ständiger Innovation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Das Bildungswesen benötigt in der Zukunft nicht weniger als heute leistungsstarkes Lehrpersonal. Deshalb müssen qualifizierte und leistungsbereite junge Menschen für eine Tätigkeit im Schuldienst gewonnen werden. Leistungsbereitschaft ist aber nur dann zu erwarten, wenn auch entsprechende Perspektiven für den beruflichen Aufstieg gegeben sind.

Liebe Kolleginnnen und Kollegen, ich hoffe, Ihnen mit diesem kurzen Resümee einen Einblick in das Engagement unseres Verbandes für die Lehrerschaft gegeben zu haben. Ich würde mich über eine Unterstützung, auch an den Auslandsschulen, sehr freuen!

Ihnen und Ihrer Arbeit wünsche ich einen guten Erfolg und Ihrer Tagung einen erfolgreichen Verlauf!

Mit freundlichen Grüßen

B. Fluck
1. Vorsitzender
Deutscher Philologenverband

Herr Vorsitzender,
meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wieder einmal darf ich mich im Namen der Gewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft" für die Einladung zur Hauptversammlung bedanken.

Ich überbringe Ihnen allen die herzlichsten Grüße unserer Bundesvorsitzenden Dr. Dieter Wunder und Achim Albrecht sowie des Vorsitzenden unserer Arbeitsgruppe „Auslandslehrer" Kurt Simon, die dieser Veranstaltung einen guten Verlauf wünschen.

Für den langjährigen Vorsitzenden Ihres Verbandes, den Oberstudiendirektor Hans-Georg Becker, ist es die letzte von ihm geleitete Hauptversammlung, Ich bin vom Bundesvorstand unserer Gewerkschaft beauftragt worden, ihm für die stets gute Zusammenarbeit zwischen Ihren und unseren Gremien in den vergangenen Jahren ganz herzlich zu danken. Man mag im Detail unterschiedliche Auffassungen vertreten haben, in grundlegenden Fragen gab es keine Unterschiede, konnte es auch nicht geben, denn Ihnen wie auch uns ging es immer darum, zum Wohle unserer Auslandsschulen und der an ihnen Tätigen zu arbeiten.

Wir gehen davon aus, und das wäre unser Wunsch an dieser Stelle, daß die positive Zusammenarbeit mit dem neuen Vorsitzenden fortgeführt wird.

Lieber Hans-Georg Becker!

Wir von der GEW danken ganz herzlich für die Zusammenarbeit in den vergangenen Jahren. Für die Zukunft wünschen wir alles Gute.

Die Themen Ihrer Hauptversammlung gehen uns alle an, Sie an den Auslandsschulen und uns hier in Deutschland. Die GEW hat diese Themen während ihrer letzten Sonnenberg-Tagung im November 1990, an der auch Ihr Vorsitzender teilgenommen hat, zum Gegenstand längerer Beratung gemacht.

Ich nenne hier

- die Aufgaben deutscher Kulturpolitik im Ausland vor allem jetzt in Ost- und Mitteleuropa, wo es eindeutig darum gehen muß, die deutsche Sprache zu erhalten und auszubauen als Brücke zum Westen bei gleichzeitiger Ausrichtung auswärtiger Kulturpolitik an den Bedürfnissen des Gastlandes und seiner Zielgruppen.

  Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des umgehenden Einsatzes von Lehrkräften, Fachberatern und Reiselektoren in Schulen und der Lehrerbildung in Ost- und Mitteleuropa wie auch die Gründung deutschsprachiger Auslandsschulen als Dienstleistungsangebot für die Tätigen aus den deutschsprachigen Ländern, die die zunehmenden politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Aktivitäten ihrer Länder in Ost- und Mitteleuropa tragen.

Die weiteren Aufgaben beziehen sich auf die Weiterentwicklung der deutschen Schulen im Ausland, wo es u.a.

- um eine stärkere Einbindung in die Bedürfnisse des Gastlandes und
- um die Erweiterung beruflicher Bildungsmöglichkeiten geht.

Deutlicher gesagt:

Den deutschen Auslandsschulen kommen in einer sich erheblich wandelnden Welt bedeutende Aufgaben zu.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben brauchen sie unsere Unterstützung und vor allem eine erhebliche Verstärkung des Einsatzes öffentlicher Mittel.

Zum Null-Tarif ist nichts zu machen.

Planstellenkürzungen, die definitiv vorgesehen sind, sind der falsche Weg wie auch die „Leistungsbeschreibungen". Und unsere ganze Aufmerksamkeit müssen wir dem sogenannten „Rahmenstatut" widmen. Ich fürchte, daß mit dem „Rahmenstatut" versucht wird, die für die Auslandslehrer 1977 erreichten guten Absicherungen und seitdem leider immer wieder verschlechterten Grundpositionen im wirtschaftlich-rechtlichen Bereich unserer Auslandslehrer deutlich zu eliminieren.

Für mich ist die auswärtige Kulturpolitik ein verbindendes Glied zwischen dem Ausland, dem Gastland und uns. Sie soll mithelfen, Ängste abzubauen und Vertrauen zwischen Deutschland und anderen Völkern dieser Erde entstehen zu lassen und dabei entscheidend mitzuhelfen bei der Überwindung der körperlichen und geistigen Not in vielen Teilen unserer Welt.

Das bedeutet

- verstärkte Mitarbeit in den Gastländern und Ausbau der deutschen Bildungseinrichtungen, vor allem in den ärmeren Ländern, wobei immer der Bedarf des jeweiligen Gastlandes Vorrang hat vor deutschen und anderen Interessen.

Das heißt aber auch

- Erhöhung der Planstellenzahl für vermittelte Lehrkräfte, hier vor allem bezogen auf berufliche Bildungsgänge sowie
- Verbesserung der Situation der Ortslehrkräfte und eine bessere Einbindung aller deutschen Tätigkeiten „vor Ort" und vieles mehr.

Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten, und das kann nicht deutlich genug gesagt werden, ist aber auch die ständige Bereitschaft deutscher Dienststellen, mit uns vorbereitend und nachbereitend planend tätig zu werden. Und ich glaube, da stimmen wir, Sie als Verband und wir als GEW überein, da liegt noch vieles brach.

Die GEW hält daher, so wie wir es bereits 1971 in unserer „Konzeption einer auswärtigen Kulturpolitik" vorgeschlagen haben, die Schaffung eines „Beirates für Angelegenheiten der auswärtigen Kulturpolitik" für unumgänglich.

Nur durch die Zusammenarbeit aller – hier und im Ausland – wird es gelingen, die ständig zunehmenden Aufgaben zu erfüllen.

Möge Ihre Hauptversammlung uns alle ein Stück auf diesem Wege voranbringen.

Max Bertram
Hauptvorstand der GEW

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
lieber Herr Becker,

als letzter Redner darf ich Ihnen die herzlichen Grüße des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart übermitteln. Ich tue dies um so lieber, als Ihr Vorsitzender auch meiner ist. Herr Becker ist seit langem Mitglied unseres Verwaltungsrats und ich darf mich für die gute Zusammenarbeit Ihres Verbandes mit dem Institut für Auslandsbeziehungen, aber auch für die gute Zusammenarbeit Ihres Vorsitzenden mit unserem Institut bei dieser Gelegenheit herzlich bedanken.

Herr Becker hat in seiner Einleitung darauf hingewiesen, daß ich in meiner früheren Eigenschaft als bildungspolitischer Sprecher der CDU/CSU-Fraktion schon einmal bei einer Verbandstagung in Würzburg war. Diese Tagung ist noch nicht aus meiner Erinnerung verschwunden und deshalb will ich Ihnen die oft referierte Geschichte dieses Tages rekonstruieren.

Ihre Veranstaltung begann am Nachmittag eines Tages, der für mich mit einer Podiumsdiskussion an der Universität Bremen anfing. Ehrlich gesagt, vor dem ASTA-Termin hatte ich eine gehörige Angst, vor dem VDLiA-Termin überhaupt keine. Auslandslehrer gelten als diplomatisch-freundlich und insofern als politisch pflegeleichte Zeitgenossen.

Es sollte aber alles ganz anders kommen als gedacht, denn morgens saßen in Bremen ein paar freundliche RCDS-Anhänger, die sich höflich nach der Umstellung des Bafög erkundigten. Dann am Nachmittag in Würzburg erregte Diskussionen um einen Beschluß des Haushaltsausschusses, Einsparungen an der Besoldung der Auslandslehrer vorzunehmen. Wir hatten damals alle gegen uns. Die Kultusminister, weil sie bei einer Kürzung der Lehrergehälter zu Recht vermuten konnten, daß es demnächst eine eigenständige Lehrerbesoldung geben könnte, die Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes, weil sie bei einer Kürzung der Auslandszulage für sich ähnliche Konsequenzen befürchteten, und natürlich die von diesen Maßnahmen Betroffenen. Ich habe oft von den großen Wellen berichtet, die diese, übrigens noch nicht einmal wirksamen, Sparmaßnahmen geschlagen haben, und es wundert nicht, daß eingedenk der Erfahrung von damals bei den diesjährigen Sparpaketen dieser Bereich ausgenommen worden ist.

Das hat aber auch andere Gründe, erkennen doch mehr und mehr von uns in der Bundesrepublik, wie wichtig Ihre Aufgabe im Ausland ist. Sie sind, wie der neue Chef der USIA kürzlich ausdrücklich sagte: Citizen Diplomats.

Für Ihre Tätigkeit im Ausland biete ich Ihnen gerne die Dienste des Instituts für Auslandsbeziehungen an, wünsche Ihnen alles Gute für Ihre Arbeit und der Tagung einen guten Verlauf.

Klaus Daweke
Generalsekretär, Institut für Auslandsbeziehungen



Dr. Werner Remmers, MdL

Die Botenfunktion der deutschen Lehrer in Ost-Mittel-Europa muß behutsam wahrgenommen werden

Die Antwort der Schul- und Kulturpolitik auf die offenen Grenzen in Europa

Herr Vorsitzender, meine sehr verehrten Damen und Herren, ich habe mich natürlich gefragt, wer auf den Gedanken gekommen ist, mich einzuladen. Ich weiß es unterdessen. Was man sich dabei gedacht hat, warum nun gerade ich hier reden soll, weiß ich noch nicht so genau und was man erwarten könnte. Vielleicht ist es für Sie wichtig, daß jemand zu Ihnen spricht und schlicht seine Informationen, seine Erfahrungen, seine Kenntnisse vorträgt über unsere Situation, besonders angesichts der Aufgaben in Sachen Schule, Schulpolitik und Kulturpolitik gerade auch bezüglich des Auslandes. Zunächst müssen wir uns fragen, was sind wir nun hier in Deutschland und was ist mit uns? Gibt es Änderungen in unserer Rolle, richten sich andere Erwartungen an uns? Ich könnte mir denken, daß Sie sich gesagt haben, der Remmers, das ist einer, der hat eine gewisse Nähe zur Bildungspolitik und doch steht er auf der anderen Seite mitten in der Politik und vielleicht kann er uns einiges sagen. Ich werde es versuchen, meine Damen und Herren.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, die Grenzen sind offen und insbesondere unsere deutsche unselige Teilungsgrenze gibt es nicht mehr. Wir sind also wieder eine gemeinsame Republik. Und diese Entwicklung stellt uns vor ganz große Aufgaben. Und besonders die, die im Ausland die neue Rolle Deutschlands in der Welt und besonders gegenüber dem östlichen Mitteleuropa und Osteuropa darstellen und erläutern müssen. Sie, meine Damen und Herren, die Sie an den deutschen Schulen im Ausland tätig sind, oder damit im besonderer Verbindung stehen, haben besonders diese Aufgabe.

In der Schul- und Kulturpolitik werden wir sowohl die außenpolitischen Wirkungen und Erwartungen, die aus der neuen Rolle Deutschlands erwachsen, zu bedenken haben, wie auch die innenpolitischen Chancen und Probleme, ja auch Gefahren, die mit dem Prozeß des Zusammenwachsens der bisher getrennten Teile verbunden sind. Ich konzentriere mich schon aus Zeitgründen im Wesentlichen auf die innenpolitischen Aspekte und soweit diese nach außen hin bedacht werden müssen. Nur eine Bemerkung zur neuen außenpolitischen Rolle. Ich bin mit Henning Ritter in der FAZ der Meinung, daß, solange die Bundesrepublik ein Provisorium war, besondere außenpolitische Belastungen von der Bundesrepublik ferngehalten werden mußten. Wörtlich schreibt Henning Ritter: „Seitdem die nationalstaatliche Normalität eingetreten ist, besteht jedenfalls im Ausland kein Zweifel daran und darüber, daß dieser Staat, dessen Wirtschaftskraft imponiert, die Verantwortung und die Risiken auf sich nehmen muß, die mit einer daraus erwachsenden politischen Rolle notwendig verbunden sind." Meine Damen und Herren, wenn ich das unterstreiche und mich dieser Meinung anschließe, dann meine ich damit nicht nur Aufgaben in Sachen UNO, Aufträge im Rahmen der NATO, sondern ich sage, die nationalstaatliche Normalität ist jetzt da und dementsprechend müssen wir unsere Rolle wahrnehmen in der Welt, in unserer Außenpolitik gegenüber den anderen Ländern und eben auch in Sachen Auslandsschulen und Kulturpolitik im Ausland. Nun ist es sicher richtig, daß



Bundestag und Regierung sich dieser gewachsenen Aufgabe im Prinzip bewußt sind. Dies zeigen auch zahlreiche Programme von Bund und Ländern, mit denen versucht wird, der größer gewordenen Nachfrage vieler Länder, insbesondere in Ost- und Mitteleuropa nach Deutschlehrern, Lehrern für Naturwissenschaften, nach Hilfe bei der Einführung von Deutsch als Fremdsprache, bei der Lehrerausbildung und nicht zuletzt, beim Aufbau einer effizienten dualen Berufsausbildung nachzukommen. Es ist gut, daß die sich hier bietenden z.T. einmaligen Chancen wahrgenommen werden. Es ist ja auch im Grunde genommen so, daß wir dem entsprechen können. Zunächst könnte man zufrieden sein mit dem, was der Sprecher des Auswärtigen Amtes gesagt hat. Diesmal ist also nicht gekürzt worden, diesesmal ist sogar ein bißchen dazugekommen. Aber wenn man das in Relation setzt zu der gewaltigen Ausweitung der eigentlichen Aufgaben und der Verpflichtung, in die die neue Bundesrepublik hineinwachsen muß, dann ist es mit der leichten Erhöhung nicht getan, dann setzt das Sparen eigentlich in der Relation von dem nur ein bißchen Dazutun bei gewaltiger Ausweitung der eigentlichen Aufgabe an. Von den Voraussetzungen her sind wir in der Lage zu helfen, wenn ich auch die finanziellen Probleme ernstnehme. Aber es trifft sich glücklich, daß das Lehrerpotential für diese Aufgaben vorhanden ist. Wir haben in den Ländern eine sehr gute Unterrichtsversorgung und es gibt immer noch Warteschleifen bei der Übernahme fertig ausgebildeter Lehrer in den öffentlichen Schuldienst. Wenn trotzdem die Gefahr besteht, daß hier einerseits Chancen nicht wahrgenommen werden, und daß anderenorts, etwa in Südamerika, die Aufbauarbeit vieler Jahre, also z.B. im Bereich des deutschen Sprachdiploms der KMK aus Mangel an Lehrkräften verloren zu gehen droht, so liegt das ausschließlich am Mangel an Geldmittel zur Bereitstellung der erforderlichen Lehrer. Dabei wird die Diskussion darüber, ob die Auslandslehrer zuviel oder gerade genug verdienen, ebensowenig weiterhelfen, wie alle Versuche, mit einer Statusänderung oder am Einsatz – dem Mißbrauch könnte man auch sagen – an sich arbeitsloser Lehrer für hochrangige Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik ein paar Mark zu sparen.

Meine Damen und Herren, damit ist nicht der Verschwendung das Wort geredet, sondern einfach der Notwendigkeit, für als wichtig erkannte Aufgaben das erforderliche Personal und damit die erforderlichen Mittel zur Verfügung zu stellen. Ob sich hier die Länder stärker engagieren, wie ein schon etwas länger zurückliegender Vorschlag meines früheren Staatsekretärs, Herrn Schaede, dies vorsah, oder ob der Bund dies in erster Linie seiner Aufgabe ensprechend wahrnimmt, ist im Grunde genommen nicht entscheidend, entscheidend ist, daß es geschieht. Ich meine, auch dies bedeutet ja, der veränderten Rolle und Bedeutung der Bundesrepublik Deutschland entsprechend zu handeln.

Aber ich wollte ja sagen, was sind wir nun, was ist mit uns, aus welcher Position heraus agieren wir denn nun in Europa, im wieder zusammenwachsenden ganzen Europa? Wie geht es aus der innenpolitischen Sicht weiter? Wie kann man das, was im Prozeß des Zusammenwachsens abläuft, draußen erklären? Was ist mit der inneren Einheit? Ich leite diese Überlegungen ein mit einem Zitat von Hans Joachim Meyer, dem jetzigen Minister für Wissenschaft und Kunst im Lande Sachsen. Er sagt: „Nur wenige im Osten Deutschlands waren auf den radikalen Umbruch aller Lebensverhältnisse eingestellt, der sich ereignet hat und noch weiter vollzieht. Auf einen Umbruch, der in der erdrückenden Mehrheit der Fälle zunächst ein Zusammenbruch ist. Da für viele Bereiche nicht erkennbar ist, wie und wann ein Neuanfang möglich sein wird, bedeutet dies für eine große Anzahl von Menschen in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens, daß auf die Jahrzehnte, also auf diese 40 Jahre, die man glaubt glücklich überwunden zu haben, keine Chance für eine selbstgestaltete und befriedigende Existenz zu folgen scheint." Ich trage dies hier vor, um die Befindlichkeit in unserer neuen Bundesrepublik und in den neuen Bundesländern darzulegen. Wenn man eine solche Situationsbeschreibung zur Kenntnis nimmt, kann man nicht mit Parolen, wie manche Schlaumeier sie vortragen, kommen: „Die müssen erst mal selber die Ärmel aufkrempeln, sich selber erst mal krummlegen." So kommt es dann zu den Bezeichnungen Ossis und Wessis und den von daher hergeleiteten Bezeichnung Besserwessis. Andererseits macht man in den neuen Bundesländern auch ganz andere Erfahrungen. Ein evangelischer Superintendent sagte in einer Predigt: „Wir sind um 40 Jahre Wüstenwanderung geprellt worden. Das was jetzt dabei herausgekommen ist, haben wir so nicht gewollt." Hier mischen sich utopische Elemente des Sozialismus, die dann mit Freiheit und Wohlstand verbunden werden sollen, und man ist dann mit dem unzufrieden, was nun konkret in dieser eben nie vollkommenen Welt dabei herauskommt. Aber was wichtig ist, das Zusammenwachsen ist mehr und komplizierter als Wohlstandsangleichung. Und viele von der Seite der neuen Bundesländer und viele von unserer Seite sehen nur die Wohlstandsangleichung. Die Frage ist doch, wie wachsen wir wirklich zusammen, ohne uns dabei laufend wehzutun. Und geben wir z.B. aus den alten Bundesländern zu, daß es auch bei uns eine ganze Reihe von Problemen gibt und nicht dies hier einfach das Paradies ist. Es ist bei uns nicht einfach alles OK. Und es ist nicht so,

als hätten wir gar keine Probleme. Hier ist nicht das Paradies, hier bei uns ist die Erbsünde nicht abgeschafft. Und Kardinal Lustiger (Paris) hat voriges Jahr auf dem Katholikentag in Berlin gesagt: „Das Scheitern des dialektischen Materialismus ist nicht schon bereits ein Grund, um aus dem Erfolg des praktischen Materialismus die Lebensgrundlage der Menschheit zu machen." Mich macht das schon nachdenklich. Es ist wichtig, daß wir uns mit diesen Überlegungen auseinandersetzen. Ulrich Beck, der Soziologe, hat auf dem Soziologenkongress gesagt: „Mit dem Grabgesang auf den Marxismus, der mit guten Gründen und schlechten Manieren jetzt öffentlich zelebriert wird, dürfen wir nicht über die Probleme und Mängel unserer Gesellschaftsordnung hinwegspielen."

Es wird von uns Wessis sehr leicht von Wiedervereinigung gesprochen. Meine Freunde in den neuen Bundesländern sind da sehr empfindsam. Hans Joachim Meyer hat dazu eine sehr dezidierte Auffassung. Viele leiden nämlich unter dem Überschlucksyndrom. Gestern abend wurde ich noch im Fernseh-Cabaret gefragt: Haben wir denn eigentlich die 40 Jahre überhaupt existiert, hat es uns denn gegeben? Oder waren wir eigentlich gar nicht da? Deshalb die Frage Wiedervereinigung, oder ist das eine Vereinigung? Hans Joachim Meyer hat dazu folgendes gesagt: „Was sich in Deutschland vollzog und vollzieht, ist ein Prozeß der Vereinigung, nicht der Wiedervereinigung. Es wird kein Deutschland entstehen, das schon einmal bestand. Auch nicht in der Gestalt der Bundesrepublik. Was entstehen wird, ist eine neue Bundesrepublik aller Deutschen." Mich hat in diesem Zusammenhang die Diskussion um den Parlaments- und Regierungssitz – also Berlin oder Bonn – einigermaßen erschreckt und meine Sorge hält auch noch an. Das hängt eng mit unserem Thema zusammen. Einmal ging es um die Frage der Glaubwürdigkeit nach 40 Jahren Reden von Berlin und den ganzen Einheitsbeteuerungen. Immer haben wir gesagt, Berlin ist unsere Hauptstadt, und als es dann soweit war, da wollte dann keiner mehr etwas davon wissen. Berlin ist für mich aber das Symbol für diesen neuen gemeinsamen Anfang. Und Berlin ist für mich der Ausdruck dafür, daß wir das ganze Europa wollen und daß wir uns nicht scheuen, diesen Schritt in Richtung auf die Öffnung nach Mittelosteuropa und Osteuropa zu machen. Wir müssen die Brückenfunktion wahrnehmen, die Deutschland gerade gegenüber den östlich gelegenen Ländern hat, insbesondere auch gegenüber Polen. Henning Ritter (FAZ vom 20. Juni 91): „In ihnen (also den Argumenten gegen Berlin) meldet sich unübersehbar ein gegen alles Östliche gerichteter Affekt, der nicht nur durch die Nachkriegsgeschichte anerzogen ist, sondern alte Vorbehalte der deutschen Geschichte spiegelt. Angesichts der schwer bestreitbaren Tatsache, daß das Gewicht der ostpolitischen Probleme in den kommenden Jahren wachsen wird, ist es symptomatisch, wie sehr diese Republik sich gegen eine Verlagerung ihres politischen Zentrums nach Osten sträubt." Ich glaube, das ist richtig beschrieben. Und auch meine persönlichen Entscheidung, in Berlin eine neue Aufgabe zu übernehmen, hängt damit zusammen. Wir müssen also der Nachfrage entsprechen, die hinsichtlich des Erlernens der deutschen Sprache besteht. Deutsche Kultureinrichtungen müssen neu und zusätzlich geschaffen werden. Was die deutschen Schulen im Ausland angeht, müssen wir uns auf den Osten und den mitteleuropäischen Osten konzentrieren. Und unsere Aufgabe ist es, eine Brückenfunktion zwischen Ost und West wahrzunehmen und zwar als Aufgabe des vereinten Deutschlands in seiner neuen Rolle. Dabei müssen in den bisher unter der Eisglocke des Kommunismus lebenden Völkern die Ressentiments der bis dahin verordneten Völkerfreundschaften genauso aufgearbeitet werden, wie manche Denkgewohnheiten im Ost-West-Gegensatz bei uns. Gerade am Beispiel Polen wird deutlich, daß die Brückenfunktion behutsam wahrgenommen werden muß. Denn bei den slawischen Völkern, besonders bei den Polen, sitzen die zwiespältigen Gefühle der Bewunderung und der Unterlegenheit gegenüber den Deutschen tief. Umgekehrt bei uns ja auch, nur daß man die entsprechenden Adjektive dann umtauschen und ins Negative wenden muß. Und bedenken Sie dabei auch, die Gesellschaften der Länder des ehemaligen Ostblocks sind aller sozialistischen Fortschrittlichkeit zum Trotz in vielen Bereichen und Schichten des privaten und öffentlichen Lebens traditionale, in der Substanz konservative Gesellschaften geblieben. Eine verordnete sozialistische Öffentlichkeit, die es gab, hat das Beharrungsvermögen der Gesellschaft in diesen Staaten nur noch verstärkt, wobei soziale Bindungen wichtiger und intakter geblieben sind, als im Westen. Im Westen dagegen sind durch einen liberalen Öffentlichkeitsstreß eher individualisierende Privatisierungstendenzen wirksam geworden. Wir beobachten bei uns ein Nischenverhalten. Einerseits ist man bestrebt, aus dieser Gesellschaft auszusteigen. Man geht aufs Land, richtet sich ein schönes altes Haus her, mit einem Ökogarten, andererseits ist Staat und Politik und öffentliches Engagement ganz weit weg. Aber wehe, die eigene Frau wird krank und im Kreiskrankenhaus gibt es keinen Computerthomographen. Für mich bleibt zu bedenken, daß die westlichen Gesellschaften in den östlichen Gesellschaften ihrer eigenen Vergangenheit noch einmal begegnen. Das müssen Sie berücksichtigen. Um es noch einmal anders zu sagen: In der Begegnung von

Ost und West begegnen sich zeitlich versetzte gesellschaftliche Verarbeitungszustände von Modernität und materialistisch bzw. postmaterialistisch zu interpretierender Wohlstand. Spannend ist im Übrigen für die Ost-West-Begegnung auf all diesen Feldern, wie sich die Kirchen, wie sich die russisch-orthodoxe Kirche, bzw. die katholische Kirche speziell in Polen verhalten werden. Und wie sie sich verhalten werden zur gesellschaftlichen Öffnung und zum gesellschaftlichen Pluralismus. Ich frage, wird z. B. die katholische Kirche in Polen ihre staatskirchliche gesellschaftliche Macht halten wollen und können? Werden starke laizistische,christlich geprägte Eliten die normative Orientierung der Gesellschaft bestimmen? Wird es in der nachideologischen Phase des Ostens in bewußter Abgrenzung zu Ansprüchen etwa der Kirche oder großrussischer oder transslawistischer Tradition zur Ausbildung eines eigenständigen Bildungsauftrages kommen? Bezogen auf Polen habe ich kürzlich deutlich gesagt, wie wichtig es ist, daß die Kirche nun nicht meint, in die Rolle eines generellen ideologischen Ordnungshüters einsteigen zu müssen. Sie muß zur tatsächlichen Pluralität ja sagen. Die Kirche muß dementsprechend zulassen, daß aus der Gesellschaft heraus freie katholische Organisationen, die mehr sind als institutionalisierte Kirche, entstehen können. Das sind interessante Fragen, die auch mit unserem Engagement für deutsche Schulen im Ausland zusammenhängen. Dabei stellen wir nicht das nationale Anliegen in den Vordergrund, sondern Europa. Wir können jetzt davon träumen, gemeinsame europäische Schulformen zu entwerfen. Europa sollte wenigstens heute wieder so international wie an seinen mittelalterlichen Universitäten werden. Gerade in den Ländern, die so lange von uns durch den eisernen Vorhang getrennt waren, gibt es einen gewaltigen Hunger nach Informationen, Austausch und Begegnung. Es ist unbestritten, daß zu den Voraussetzungen eines neuen, umfassenden Europa und einer Welt ohne Grenzen Fremdsprachenkenntnisse an allererster Stelle gehören. Hier leisten Sie, d.h. die deutschen Schulen im Ausland, Hervorragendes. Eine weitere Überlegung kommt hinzu, die Wirtschaftskraft der EG und speziell auch der die Phantasie beschäftigende Vorgang der deutschen Wiedervereinigung führten dazu, daß sich viele für uns interessieren, daß sie ihre Hoffnung auf uns richten, besonders auf Deutschland. Viele kommen auch hierher. Ich kann hier an dieser Stelle nicht das Asylanten- und Übersiedlerproblem erörtern. Nur eins ist wichtig, wir sollten uns von vornherein darüber klar sein, wir können uns im wiederzusammenwachsenden gesamten Deutschland nicht einen Egoismus zu zweit leisten. Wir dürfen nicht sagen, die Probleme draußen interessieren uns nicht. Wir müssen uns diesen internationalen Problemen stellen. Die Aus- und Übersiedler, Asylbewerber, politische und sog. Wirtschaftsflüchtlinge, Fremdarbeiter, Gastarbeiter, Arbeitssuchende, gemischtnationale und gemischtsprachige Eheschließungen in großer Zahl stellen eine große bildungspolitische und schulische Herausforderung dar. Die Auswirkungen auf die Schule sind leicht erkennbar: der Einzug des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache in unsere Lehrpläne, der muttersprachliche Unterricht in zahlreichen Heimatsprachen der Kinder, die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung gemischtsprachiger und gemischtkultureller Lerngruppen, die Probleme der Integration, der Multikulturalität, der Ausländerpädagogik. Wer übrigens diesen Zustrom einschränken will, muß dort, woher diese Menschen kommen, durchgreifend helfen. Dort muß es eine Verbesserung der Lebenschancen geben, damit man in der Regel dort leben und bleiben kann.

Nachdem der Ost-West-Gegensatz überwunden ist, kann es durchaus sein, daß diejenigen recht haben, und ich glaube, daß sie recht haben, daß der eigentliche Gegensatz in der Welt sich an der Nahtstelle zwischen armen und reichen Ländern entwickelt. Wenn nicht bald etwas geschieht, werden die Menschen aus den nicht entwickelten Ländern nicht nur zu uns kommen und an die Tür klopfen, sie werden uns die Tür eintreten. Dies wird möglicherweise die große Auseinandersetzung der Zukunft werden, die den bisherigen Ost-West-Gegensatz durchaus an Schärfe und Härte übertreffen wird.

Zurück zu den unmittelbaren und konkreten Forderungen an unser Schulwesen. Die Probleme, die sich hier stellen, lassen sich etwa so auflisten:

- wir haben das Problem der Alphabetisierung fremdsprachiger Kinder,
- es geht um die Stellung der Fremdsprachen in der Schule und um den Beginn des Fremdsprachenunterrichts,
- um die Stellung der Muttersprachen, das Verhältnis von Sprachigkeit und Staatsangehörigkeit,
- die gemeinsame Unterrichtung gemischtsprachiger Lerngruppen,
- das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Sprache, Kultur und Religion,
- das Verhältnis von Schülern und Schülerinnen zu ihrem Gastland und zu ihrem Heimatland,
- die Abstimmung von Lehrplänen verschiedener Länder,
- die Dauer der Schulzeit.

Hier schiebe ich eine Bemerkung zur Frage Dauer der Schulzeit und zu Schulorganisationsfragen ein.

Diejenigen, die sich noch erinnern an das, was ich früher als Kultusminister gesagt habe, werden mir verzeihen. Eins erhoffe ich mir von den Lehrern an den Schulen im Ausland, daß sie möglichst viel mit nach Hause bringen und hier unter die Kolleginnen und Kollegen bringen an Flexibilität in der Diskussion um die Frage, wie Schule sein soll. Kann man diese Frage nicht ein wenig lockerer diskutieren? Ich habe mich schon erregt bei der Frage, wie in den neuen Bundesländern die Schule aufzubauen ist. Ich wünsche mir schon lange, daß wir die Fragen der Schulorganisation und Schulgliederung nach dem Ergebnis, das die schulische Arbeit bringt, beurteilen. Ich meine, Sie als Lehrer mit Auslandserfahrung könnten hier helfen. Sie könnten doch sagen, daß manche innerdeutschen Probleme unnötig hochgespielt werden. Sie könnten darauf hinweisen, daß draußen ganz anders gearbeitet werden muß. Sie sind weit genug weg von den entsprechenden Kultusbürokratien, so daß Sie sich es auch erlauben können. Erlasse sind im Übrigen dazu da, daß sie kreativ ausgelegt werden.

Ich führe meinen Katalog zu Ende, also Herausforderung oder Fragen sind

- Dauer der Schulzeit,
- gegenseitige Anerkennung von Schulabschlüssen,
- die Nachführung verspätet in einen Bildungsgang eingetretener Schülerinnen und Schüler
- Berufsausbildung und Schule und schließlich
- Nachschulung von Erwachsenen.

Das sind alles Herausforderungen, vor denen wir stehen. Es überrascht immer wieder, meine Damen und Herren, daß kaum jemand auf die Idee kommt, Erfahrungen in den angesprochenen und von mir gerade aufgezählten Problembereichen dort abzurufen, wo sie seit vielen Jahrzehnten gesammelt und wo für viele Probleme Lösungen erarbeitet wurden, nämlich bei den deutschen Schulen im Ausland. Die neuen Aufgaben, die sich uns nach den geöffneten Grenzen stellen, müssen mit Ihnen, mit Ihrem Verband und mit den Damen und Herren, die draußen tätig sind, besprochen werden, Erfahrungen müssen abgerufen werden. Diese Erfahrungen müssen bei den Schulen in der Bundesrepublik genützt werden. Es geht bei dem Problem der ausländischen Kinder in unseren Schulen nicht darum, ein paar Gastarbeiterkinder schlecht und recht zu beschulen, sondern hier steht die Zukunftsaufgabe für Schule in Europa überhaupt zur Debatte. Hoffentlich werden die Einsichten schnell umgesetzt und sich mein alter Kalauer als unwahr erweisen: „Willst Du Butter von den Behörden, schicke Milch auf den Dienstweg."

Eine Überlegung wollte ich noch gerne an die Frau und an den Mann bringen. In einem Schlußteil möchte ich einige politische Überlegungen grundsätzlicher Natur anstellen, wie wir mit den Problemen fertig werden, die sich im gemeinsamen Deutschland, vereinigt, aber nicht einfach wiedervereinigt, ergeben werden.

Der Weg Ostmitteleuropas und Osteuropas unter Führung eines doktrinären und totalitären staatsbürokratischen und planwirtschaftlichen Kommunismus war letztlich, und dafür möchte ich Sie gerne ein bißchen sensibilisieren, war letztlich eine bestimmte Ausprägung eines gemeinsamen europäisch-abendländischen Ansatzes. Es war, wenn man ideengeschichtlich herangeht, ein innereuropäischer, innerabendländischer Streit, der weltweite Auswirkungen hatte. Die gemeinsame Quelle war die Auffassung von der Weltlichkeit der Welt, also von der Säkularität der Welt, von der Gestaltungsfähigkeit und der Gestaltungsbedürftigkeit der Welt. Es kam dann zu einer bisher nicht dagewesenen Freisetzung und Entfesselung von Kräften und Nutzung von Ressourcen auf fast allen Gebieten in Wissenschaft, Technik und Kultur. Im Osten und im Westen war man mit diesem Grundansatz im Grunde in Übereinstimmung, aber man war sehr unterschiedlich erfolgreich. Und zwar nicht nur unterschiedlich erfolgreich wirtschaftlich und bezogen auf den Wohlstand, sondern auch weil dieser Erfolg auf der westlichen Seite mit geschützten Freiheitsrechten und mit demokratischen Rechten einherging. Eine gemeinsame europäische Schul- und Kulturpolitik, ein gemeinsames Nachdenken über das, was gewesen ist und was nun kommen soll, kann und muß diese unterschiedlichen Erfolgs- und Mißerfolgsgeschichten in Ost und West aus der gemeinsamen Wurzel heraus aufarbeiten. Wir müssen diese Aufarbeitung leisten, weil wir wahrscheinlich ganz unterschiedliche Vorstellungen von dem haben, wie es denn jetzt mit uns weitergehen soll. Wenn ich vor nun schon bald 2 Jahren in der damaligen DDR „Wir sind das Volk" als Ruf hörte, den Ruf also nach Demokratie, dann dachte ich, sie wollen Demokratie und bei uns sind doch so viele diese Demokratie schon leid, kritisieren sie, empfinden Frust gegenüber diesem demokratischen Staat und gegenüber der Politik in der Demokratie. Und wenn Sie in der Monatszeitschrift Merkur Februar 91 nachlesen, dann schreibt dort Klaus Koch: „Die Osteuropäer treffen eine Demokratie bei uns an, die sich nichts mehr zutraut, von den Bürgern zumeist mit Mißvergnügen ausgeübt wird und sich um ihre Zukunft nicht schert". Damit wird gesagt: die Völker im

mitteleuropäischen Osten wollen die Demokratie, aber diese Demokratie hat bei uns den Glanz ihrer Selbstgewißheit verloren. Wie ist denn das überhaupt in Übereinstimmung zu bringen, unser Frust in Sachen Demokratie, und auf der anderen Seite die Sehnsucht danach? Ich meine, wir haben jetzt die gemeinsame Chance, uns neu in die Demokratie einzuüben, uns mit ihr auseinanderzusetzen. Wir müssen aus unserer jeweiligen Erfahrung heraus die Demokratie neu schätzen lernen und sie von der einen, wie von der anderen Seite her in ihrer Normalität und Alltäglichkeit und einüben. Jede Seite muß dies leisten, wir und auch die neuen Bundesbürgerinnen und -bürger und natürlich die Bürgerinnen und Bürger in Polen und anderswo. Jede Seite muß die Normalität der Demokratie lernen. Bei den Mitbürgerinnen und Mitbürger in den neuen Bundesländern geht es um das Einüben der Regeln in einer repräsentativen parlamentarischen Demokratie. Nach dem demokratischen Aufbruch mit dem Ruf „Das Volk sind wir" wird die Zeit kommen und ist ja schon gekommen, in der der demokratische Alltag beginnt, mit der Mühsal demokratischer und dann auch repräsentativer Verfahren. Und wir Deutschen sind darin nicht sehr geübt, die Normalität und Alltäglichkeit, schließlich auch die Begrenztheit der Demokratie zu ertragen und sie dennoch über alles zu schätzen. Das ist etwas, was mich in der Tat sehr beschäftigt, nämlich: überfordern wir nicht auch schon wieder unsererseits Politik, Demokratie, staatliches Handeln in der Demokratie? Und erwächst daraus nicht schon wieder eine neue Gefahr? Mir ist dabei eine Stellungnahme von Hans Joachim Meyer (Wissenschaftsminister in Dresden), eingefallen. Er sagt nämlich im Hinblick auf die Beurteilung der Situation in den neuen Bundesländern: „Die Vorstellung von Gesellschaft ist bei uns, also in der DDR, auch nach dem Scheitern der sozialistischen Utopie marxistischer Prägung noch vielfach bestimmt von einem letztlich statischen Modell allseitig organisierter gesellschaftlicher Harmonie als Finale des historischen Fortschritts. Der häufig beklagte Mangel an individueller Initiative und Aktivität ist sicherlich primär der verkrüppelten Wirkung des vormundschaftlichen Staates zuzuschreiben, hat aber auch etwas zu tun mit dieser entindividualisierenden und jede Transzendenz prinzipiell ausschließenden Sicht des Staates als einer alles regulierenden omnipotenten Größe und einer Gesellschaft, in der alles optimal geregelt werden kann." Und dann sagt er: „Diese Sicht der Gesellschaft muß jeden demokratischen Staat überfordern und stempelt ihn von vorneherein zum Verlierer." Als Politiker beschäftigt mich diese Frage: Was kann denn Politik eigentlich? Erwarten wir von der Politik nicht zu viel? Und sind wir gerade deshalb nicht immer enttäuscht, weil wir und die Wählerinnen und Wähler zuviel erwarten? Es heißt ja auch: „Sollenshypertrophierung bewirkt Seinsvermiesung." Das kann jeder an sich selbst nachvollziehen. Es ist aber auch gesellschaftspolitisch so. Ich bin fest davon überzeugt, daß ein gut Teil der Kritik an unserer Demokratie aus dieser Hypotrophierung der Erwartung erfolgt und daß es dann zu diesen Frustzuständen und zu der Vermiesung kommt.

Aber wir brauchen gerade in den neuen Bundesländern, aber auch bei uns Geduld und maßvolle Erwartungen. Der polnische Politiker Geremek hat geschrieben: „Das Hauptproblem des postkommunistischen Mitteleuropa ist das Fehlen von gesellschaftlicher Geduld, von Mut und von Hoffnung. So treten autoritäre Versuchungen auf, die Billigung eines Regimes der starken Hand und außerrechtlicher Entscheidung und so verstärkt sich die Stimmung eines allgemeinen Mißtrauens und so sucht man nach Sündenböcken." Kritik muß sein in der Demokratie, Streit muß auch sein in der Demokratie, denn Demokratie ist institutionalisierter Streit, Aber es darf nicht der Eindruck entstehen, die Politiker brauchten sich nur vernünftig anzustellen, dann wären die Probleme gelöst. Auch wenn alle Politiker sich vernünftig anstellen würden, sind die Probleme deshalb noch nicht gelöst. In der Folge geht dann die Suche nach Sündenböcken los und dann haben schnell die Asylanten Schuld, oder in Polen die Intellektuellen.

Deshalb meine ich, wir haben eine gemeinsame Aufgabe, in der Demokratie auch Geduld zu üben und unsere Forderungen und Erwarungen zu mäßigen.

Mich bewegt schon seit langer Zeit eine Überlegung, die Odo Marquart so formuliert hat: „Mit dem Ende Gottes ist es für den Menschen schwer, Mensch zu bleiben. Er gerät unwillkürlich unter Kandidaturzwang." Das heißt, es wird jetzt alles von menschlichem Handeln und Machen erwartet. Innerweltliche Instanzen werden überfordert. Eugen Biser beschreibt noch deutlicher, was gemeint ist: "Mit der christlichen Hoffnung richtete sich der Blick säkularisierter Fortschrittsgläubigkeit nach vorne. Nur im Zuge der Säkularisierung nicht mehr auf endzeitlich jenseitige Erfüllungsziele, sondern auf innerweltliche Strebeziele. An die Stelle des Gottesstaates trat der Sozialstaat. An die Stelle der ewigen Glückseligkeit die allgemeine Wohlfahrt, an die Stelle der Geborgenheit im Hause des Vaters die klassenlose Gesellschaft, an die Stelle des ewigen Lebens die durch den medizinischen Fortschritt ständig gesteigerte Lebenserwartung in dieser Welt."

Der Unterschied zwischen Ost und West, marxistischer Ideologie und marktwirtschaftlichem Sozial-

staat bestand darin, daß der Sozialstaat westlicher Prägung signifikante Verbesserungen der Lebensverhältnisse brachte, medizinischer Fortschritt usw. Aber mit unserem Fortschritt geraten wir ja an Grenzen, wie wir unterdessen alle wissen. Fortschritt um seiner selbst willen ist schon im Prinzip eine Frage und im übrigen wissen wir, daß wir im Hinblick auf die Belastung unserer Natur an Grenzen geraten und wir nicht einfach sagen können, wir machen weiter so. Jede Partei, die sagt, weiter so, hat die Zeichen der Zeit nicht erkannt. Hans Jonas hat gesagt: „Nie war die Natur dem Menschen so gefährlich wie heute die Menschen der Natur." Wir sind also auch mit unserem System an Grenzen gestoßen mit unserer Entwicklung. Wenn wir dies einsehen, dürfen wir aber andererseits nicht vom Staat erwarten, daß er alles reguliert.

Meine Damen und Herren, ich wollte Sie mit diesen Überlegungen darauf aufmerksam machen, daß uns eine viel tiefergehende Auseinandersetzung, wie es mit unserer Gesellschaft, mit unserer Wirtschaftsordnung, mit unserem Fortschritt weitergehen soll, noch bevorsteht und zwar gemeinsam. Und dies gemeinsam zu bedenken und zu überlegen, ist meiner Ansicht nach eine außerordentlich wichtige Sache und ich will zum Schluß noch Kollakowski zitieren, der im Hinblick auf diese Überforderungsfragen gesagt hat: „Wir können uns entweder eine vollkommende Gesellschaft vorstellen, oder eine, in der es sich zu leben lohnt, nicht aber beides zugleich." Ich bedanke mich fürs Zuhören.

Dr. Werner Remmers

Mitbegründer und von 1962 - 1976 Direktor des Ludwig-Windthorst-Hauses in Lingen/Ems
seit 1967 Mitglied des Niedersächsischen Landtages
von 1976 - 1982 Niedersächsischer Kultusminister
von 1982 - 1986 Vorsitzender der CDU-Fraktion des Niedersächsischen Landtages
von 1986 - 1990 Niedersächsischer Umweltminister
1990 Gründung der Katholischen Akademie in Berlin
seit Januar 1991 Direktor der Katholischen Akademie in Berlin

Torsten Wolfgramm, MdB
Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

Wir brauchen europäische Schulbücher, wir brauchen europäische Inhalte, wir brauchen vor allem europäische Lehrerinnen und Lehrer

Bildungspolitische Perspektiven für das neue Europa – der Beitrag deutscher Schulen

---

Sehr geehrter Herr Vorsitzender Forster;
lieber Herr Becker,
meine sehr verehrten Damen, meine Herren,

ich bin sehr gerne zu Ihnen gekommen, selbst wenn es, wie Herr Forster ausführte, einen kleinen Verzicht auf Urlaub bedeutet.
Ich darf noch einmal sehr herzlich danken für die Einladung zu Ihrer 20. Hauptversammlung hier in Lübeck und darf Ihnen Herr Vorsitzender zu Ihrer Wahl sehr herzlich gratulieren. Das ist eine sehr idealistische Position, wenn ich das recht sehe, und ich nehme an, daß Sie eben diesen Idealismus

aufbringen werden. Ich darf Ihnen für Ihre Arbeit alles Gute wünschen, und ich darf gleichzeitig Herrn Becker nach 12jähriger Tätigkeit als Vorsitzender im Namen des Herrn Ministers, Prof. Dr. Ortleb, und meines Hauses sehr herzlich für diese Arbeit danken. Ich weiß, daß alle diese Dinge nur geschehen können, wenn sie unter Verzicht auf eigene Lebensqualität und wenn sie unter eben der Nutzung des Enthusiasmus stehen, die diese ehrenamtlichen Arbeiten bedürfen. Ihnen übrigens allen darf ich herzlich danken, daß Sie hierhergekommen sind und daß Sie sich mit einem sehr umfangreichen Programm beschäftigt haben.

Das gewählte Thema gibt mir die Gelegenheit, Bilanz zu ziehen, zu fragen: Wie weit die bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa gediehen ist, und zugleich auf die Herausforderung einzugehen, der sich die Bildungspolitik angesichts der Umwälzungen, die sich in den vergangenen Monaten und Jahren vollzogen haben und vollziehen, gegenübersieht.

Die politischen Veränderungen in den letzten Jahren haben unseren Blick auf Europa verändert. Der Osten ist stärker ins Blickfeld gerückt. Europa umfaßt heute in einer viel offeneren Weise wieder den gesamten Raum von Nord-, West-, Süd- und Osteuropa. Und in diesem Zusammenhang darf ich natürlich auch sagen, daß es mich sehr freut, daß jetzt nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten die Möglichkeit wieder besteht, daß auch ostdeutsche Mitglieder in Ihrem Verband tätig sein werden. Und ich freue mich sehr darauf, für Sie und für uns, daß es da zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit kommen wird. Wir verbinden damit die Hoffnung auf ein partnerschaftliches und dauerhaftes Zusammenwachsen in einem freiheitlichen, demokratischen und rechtstaatlichen Grundsätzen verpflichteten sozialgerechten Europa, was auf seiner kulturellen Vielfalt aufbaut. Bis Ende 1992 wollen wir in Europa die Vollendung des europäischen Binnenmarktes erreichen. Zwölf Staaten aus Nord-, West- und Südeuropa wollen ihre verschiedenen kulturellen Traditionen in ein gemeinsames Haus Europa einbringen. Das gemeinsame Haus ist damit natürlich nicht beendet. Sie wissen, daß wir es weiter ausdehnen wollen. Sie sind bereit, mit dem europäischen Binnenmarkt den nach dem Abschluß der römischen Verträge bedeutendsten Schritt zur Verwirklichung einer europäischen Union tun. Sie tun dies, weil sie alle wissen, daß die Menschen in Europa dieses europäische Haus brauchen, um wirtschaftlichen Wohlstand, soziale Sicherheit und erfolgreiche Friedenspolitik auf Dauer zu schaffen und zu behaupten.

Aber Europa wird in der Zukunft sehr viel stärker von anderen Faktoren bestimmt werden und einer der Faktoren ist, wie ich meine, Bildung, Ausbildung, Weiterbildung und Kultur.

In den letzten 40 Jahren haben sich unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit herausgebildet. Dies gilt auch für die Bildungspolitik. Am weitesten fortgeschritten ist die bildungspolitische Zusammenarbeit im Europa der Zwölf. Die Europäische Gemeinschaft hat früh Strukturen entwickelt und ist heute mit einer Vielzahl von Programmen engagiert. Gemeinsam mit der EG bilden die EFTA-Staaten das sogenannte „Europa der 18".

Sie stehen in einer engen Kooperation mit der EG, die sich auch zusehends auf den Bildungsbereich erstreckt und die mit dem erhofften baldigen Abschluß der sog. EWR-Verhandlungen, den Verhandlungen über einen Europäischen Wirtschaftsraum, weiter an Intensität zunehmen wird. Ein wichtiges Forum des Ost-West-Dialoges ist der Europarat geworden, in dem heute 25 europäische Staaten vertreten sind. Von Bedeutung sind schließlich die bilateralen Kontakte, die mit den übrigen osteuropäischen Staaten, insbesondere der Sowjetunion ausgebaut werden.

Die bilateralen Kontakte, die innerhalb von Europa bestehen, konzentrieren sich im Augenblick in besonderer Weise natürlich auf die Länder wie, CSFR, Polen, Ungarn und die Sowjetunion. Die Letztere wird uns in besonderer Weise beschäftigen müssen, denn Polen, Ungarn und die CSFR liegen natürlich durch ihre europäische, gemeinsame mitteleuropäische Geschichte und durch die sehr viel frühzeitigere Veränderung ihrer gesellschaftspolitischen Position schon sehr viel besser im Rennen und sind auch sehr viel schneller in der Lage, mit uns im wirtschaftlichen und im Bildungsbereich bilaterale Kontakte herzustellen und sie auch zu nutzen.

Gemeinsames Ziel all dieser Anstrengungen ist u.a. die Herstellung einer europäischen Bildungslandschaft, die traditionell von Vielfalt geprägt ist und dies auch in Zukunft sein muß. Wir wollen das ja nicht verändern zugunsten oder zu ungunsten einer Einheitsausbildung, im Gegenteil. Aber die Bildungspolitik steht in der Verpflichtung, durch ihre Impulse eben einen wesentlichen Beitrag zur Annäherung des gesamten Europas leisten zu müssen.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

der europäische Einigungsprozeß im Rahmen der EG hat in den letzten Jahren, vor allem mit der Verabschiedung der Einheitlichen Europäischen Akte 1987, erheblich an Dynamik gewonnen. Ich nenne als Stichworte nur die Vollendung des Binnenmarktes 1992, die angestrebte Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts in der Gemeinschaft, die den wirtschaftlichen Abstand zwischen den Regionen vermindern und die soziale Dimension des Binnenmarktes sichern soll, ich nenne die politische Zielsetzung eines „Europas der Bürger", eines Europas, das für den einzelnen Bürger im Alltag erfahrbar ist und ihm neue Möglichkeiten der Mobilität und der beruflichen Tätigkeit über die Grenzen hinweg eröffnet. Zahlreiche Maßnahmen haben diese Ziele der Verwirklichung bereits näher gebracht. Diese Dynamik wird sich fortsetzen: Zwei Regierungskonferenzen beraten seit Dezember vergangenen Jahres weitere Schritte zur Wirtschafts- und Währungsunion und zur Politischen Union. Selbstverständlich verlaufen diese Beratungen nicht ohne Konflikte, doch spricht alles dafür, daß sie den Einigungsprozeß deutlich weiter vorantreiben werden, zumal die deutsche Einigung wie die Veränderungen im östlichen Europa eher zusätzlichen Druck in Richtung auf eine Vertiefung der Gemeinschaft ausüben düften.

Es liegt auf der Hand, daß dieser weitreichende und vielschichtige Integrationsprozeß ohne eine aktive Mitwirkung der Bildungspolitik und aller im Bildungswesen Tätigen nicht gelingen kann. Letztlich kann er nicht von Regierungen und Parlamenten allein geleistet werden, sondern muß von den 320 Mio. Europäern mitgetragen und mitgestaltet werden: Von den Arbeitnehmern wie den Selbständigen, von den Führungskräften der Unternehmen wie den Gewerkschaftern, von Lehrern, Ausbildern und Wissenschaftlern wie von den jungen Menschen, die noch in der Ausbildung stehen – von allen Gemeinschaftsbürgern also, die doch zugleich Briten, Deutsche, Franzosen oder Spanier bleiben werden. Ihre Kreativität und Leistungsfähigkeit, ihre Anpassungsfähigkeit und ihr aktives europäisches Engagement werden dafür entscheidend sein, ob die wirtschaftlichen und politischen Chancen der europäischen Einigung genutzt, ob wirtschaftsstrukturelle Veränderungen und soziale Probleme gemeistert werden. Damit ist die Bildung, sind allgemeine Grundbildung, berufliche Ausbildung und Weiterbildung gefordert – völlig unabhängig davon, daß bildungspolitische Kompetenzen der Gemeinschaft nur in sehr engen Grenzen bestehen und die Verantwortung – auch nach der Verabschiedung der angestrebten Vertragserweiterung in der Herstellung einer Politischen Union – ganz überwiegend bei den Mitgliedstaaten liegt und weiterhin liegen muß.

Meine Damen und Herren,

Ihnen, die Sie seit vielen Jahren in vielen Ländern, nicht nur in Europa, sondern in aller Welt, in deutschen Schulen oder in Begegnungsschulen lehren, brauche ich den Rahmen europäischen und internationalen Denkens und Handelns nicht zu erklären. Sie sind die Botschafterinnen und Botschafter für all diejenigen, die jetzt in Deutschland in den Schulen, aber auch in anderen Bildungseinrichtungen, damit beginnen, ihre Lehre europäischer zu gestalten. Das ist eine sehr wichtige und besondere Aufgabe und ich möchte Sie ermutigen, in Ihren Anstrengungen nicht nachzulassen.

Die konkretesten Veränderungen wird in nächster Zeit ohne Zweifel die Vollendung des gemeinsamen Binnenmarktes bewirken. Es geht darum, einen „Raum ohne Binnengrenzen" zu schaffen, „in dem der freie Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital ... gewährleistet ist", wie der Art. 8a des EWG-Vertrages formuliert. Was werden die neuen Rahmenbedingungen und Herausforderungen sein, auf die Bildungswesen und Bildungspolitik sich einzustellen haben? Ich möchte auf einige Entwicklungen hinweisen, mit denen alle Mitgliedstaaten der Gemeinschaft zu rechnen haben, und daraus einige bildungspolitische Aufgabenstellungen herleiten.

Im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft hat die Prognos AG die Auswirkungen des Binnenmarktes auf das deutsche Bildungssystem und dessen Verhältnis zum Beschäftigungssystem untersucht. Gefragt wurden Expertinnen und Experten aus Wirtschaft, Verbänden und Gewerkschaften, Bildungsverwaltung und Institutionen, die sich mit Fragen der internationalen Bildung befassen. Übereinstimmend fordern die Befragten, mehr „internationale Qualifikationen" zu vermitteln. Neben Sprachkenntnissen sind Kenntnisse des internationalen Wirtschaftslebens in der Zukunft unabdingbar.

Unter den liberalisierten Wettbewerbsbedingungen des Binnenmarktes dürfte sich eine neue europäische Arbeitsteilung herausbilden, die nicht nur den Industriesektor, sondern auch neu geöffnete Dienstleistungs- und Kommunikationsmärkte betrifft. Das wird den sich ohnehin vollziehenden Strukturwandel noch beschleunigen und vor allem in den wirtschaftlich weiter fortgeschrittenen Staaten der Gemeinschaft den Prozeß der „Tertiärisierung" unserer Volkswirtschaften vorantreiben.

Der wirtschaftliche Vorteil unserer Länder wird noch mehr bei solchen Produkten und Dienstleistungen liegen, für deren Entwicklung, Herstellung und Vermarktung hoch entwickeltes Know-how und qualifiziertes Personal Voraussetzung sind. Zunehmender Anpassungs- und Innovationsdruck dürfte dazu führen, daß der Trend zu höheren Qualifikationsanforderungen zunimmt und daß sich die Position von Arbeitskräften ohne erfolgreich abgeschlossene Erstausbildung weiter verschlechtern wird.

Die Bildungspolitik sieht sich damit zu verstärkten Anstrengungen aufgefordert, die jungen Menschen zu schulischem Erfolg zu führen und Schulversagen zu bekämpfen. Alle Begabungsreserven zu nutzen, dazu zwingt uns im übrigen auch die demographische Entwicklung, die zunehmend zu Nachwuchsmangel führen wird. Für die Zeit nach der Pflichtschule wird die Aufgabe noch wichtiger, möglichst allen jungen Menschen eine weiterführende Ausbildung zu vermitteln.

Das duale System der Berufsausbildung hat sich – europäisch gesehen – geradezu als Exportschlager entwickelt. Dennoch: Die Attraktivität des dualen Systems gegenüber Abitur und Studium ist in den vergangenen Jahren nicht hinreichend in das Bewußtsein der Öffentlichkeit gedrungen. Es muß nicht nur dem sich abzeichnenden Fachkräftemangel wirksam begegnet werden. Wichtig ist, klar zu machen, daß in diesem Bereich echte Zukunftsperspektiven für junge Leute mit praktischer Ausbildung liegen.

In den letzten 20 Jahren ist der Anteil der Studienanfänger am Altersjahrgang kontinuierlich von gut 15% auf heute bereits knapp 30% gestiegen. Immer weniger Jugendliche wollen eine duale Ausbildung und daran eine Facharbeitertätigkeit anschließen. Wir wissen aber andererseits, daß auch in Zukunft etwa zwei Drittel aller Beschäftigten für Facharbeitertätigkeiten benötigt werden. Ich bin sicher, daß es weder den Interessen der Jugendlichen noch denen unserer Wirtschaft entspricht, wenn sich die Schere zwischen der Ausbildung der Jugend und dem Bedarf des Beschäftigungssystems weiter öffnet. Wir drohen mittelfristig in eine Situation hineinzukommen, bei der auf der einen Seite Hochschulabsolventen keine oder keine ausbildungsadäquate Beschäftigung finden, während auf der anderen Seite die Wirtschaft händeringend nach Fachkräften sucht.

In den meisten unserer Partnerländer in EG und OECD hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß den Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 19 ein vielfältiges Angebot allgemeiner wie berufsqualifizierender Bildungsgänge offenstehen sollte, das den unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Neigungen der Jugendlichen gerecht wird und damit am ehesten auch Ausbildungserfolg garantiert. In diesem Spektrum sollten berufliche Bildungsgänge eine gleichwertige Alternative darstellen und sowohl zu einer ersten beruflichen Tätigkeit befähigen als auch den Weg zu weiteren Bildungsmöglichkeiten eröffnen.

Notwendig erscheint mir daher:

- Austausch- und Kooperationsmaßnahmen sind über die bestehenden EG-Programme (ERASMUS, COMETT, LINGUA, Austausch junger Arbeitskräfte, ARION) hinaus zu fördern. Die Förderung von Auslandsaufenthalten von Schülerinnen und Schülern sollte nicht nur auf Gymnasien und einige wenige Partnerländer konzentriert bleiben.
- In der beruflichen Bildung sollten Unternehmen und Kammern angeregt werden, mehr Praktikums- bzw. Fortbildungsplätze für Gäste aus anderen Ländern anzubieten.
- Bildungsabschlüsse müssen in Europa international anerkannt, d.h. europakompatibel sein. Über eine umfassende wechselseitige Anerkennung der beruflichen Abschlüsse hinaus befürwortet das PROGNOS-Gutachten einen europäischen „Berufsbildungspaß", der neben der Ausbildung auch die berufliche Tätigkeit und Weiterbildung wiedergibt.
- Schülerinnen und Schüler sollten ihre Schulbildung ohne Zeitverluste in anderen Ländern fortsetzen können. Hierzu müssen verbesserte Anerkennungsregelungen für ausländische Schulzeugnisse gefunden werden. Stütz- und Förderangebote zur Integration ausländischer Jugendlicher auch auf höherem Niveau;
- die Erweiterung des Fremdsprachenangebots um die Sprachen möglichst aller EG-Mitgliedstaaten – ich füge hinzu: auch anderer, vor allem osteuropäischer Staaten.

In vielen Wirtschaftsbranchen werden sich die Unternehmen und ihre Arbeitnehmer frühzeitig auf die neuen Bedingungen des großen europäischen Wirtschaftsraums einstellen müssen, um für schärferen Wettbewerb gewappnet zu sein und neue Chancen – zu Hause oder im europäischen Ausland – nutzen zu können. Veränderungen sektoraler und regionaler Art und neue berufliche Anforderungen müssen möglichst frühzeitig erkannt und in ihren Konsequenzen „abgefedert" werden.

Bildungspolitisch verstärkt der Binnenmarkt damit noch die Schlüsselrolle, die der Weiterbildung in den nächsten Jahren ohnehin zukommen wird. Er zwingt die Betriebe, ihren Mitarbeitern rechtzeitig Qualifizierungshilfen zur Anpassung an veränderte Aufgaben zu geben und macht insbesondere

zusätzliche Anstrengungen nötig, daß auch Arbeitnehmern kleiner und mittlerer Unternehmen Möglichkeiten zur laufenden Weiterbildung offenstehen. Eine Gruppe wird besonderer Aufmerksamkeit bedürfen: Das sind diejenigen Erwerbstätigen oder bereits Arbeitslosen, die in den vergangenen Jahren ohne Schulabschluß und Berufsausbildung auf den Arbeitsmarkt gekommen sind. Sie müssen die Chance erhalten, ihre Bildungsdefizite nachträglich wettzumachen, weil sie vielfach erst dann die Kenntnisse und Fertigkeiten hinzuerwerben können, die die Veränderungen in Arbeitsorganisation und Technologien ihnen abverlangen.

Ob der Binnenmarkt erneut zu größeren Wanderungsbewegungen in Europa führen wird, ist noch nicht endgültig abzusehen, gilt jedoch als nicht sehr wahrscheinlich.

Als Folge der Europäisierung und Internationalisierung der Wirtschaft ist jedoch mit neuen, sehr unterschiedlichen Formen von Mobilität zwischen den Mitgliedstaaten zu rechnen; vielfach werden es vorübergehende Arbeitsaufenthalte von Spezialisten auf allen Ebenen sein, zum Teil werden sie sich innerhalb der Firmen und Konzerne abspielen. Ein europäischer Arbeitsmarkt dürfte sich am ehesten in manchen Fachrichtungen für Hochschulabsolventen herausbilden. Auch für Lehrer werden vermehrt Anstellungsmöglichkeiten über die Grenzen hinweg in Betracht kommen.

Europaweiter Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt wird schrittweise den Wettbewerb der nationalen Bildungssysteme nach sich ziehen – ein Anstoß, der dazu zwingen wird, Altgewohntes in Frage zu stellen und das Bildungswesen auf seine vergleichsweisen Stärken wie Schwächen hin zu überprüfen. Dabei wird jeder Mitgliedstaat zu anderen Schlußfolgerungen gelangen. In der Bundesrepublik hat eine öffentliche Debatte darüber eingesetzt, ob wir es uns auch in Zukunft noch leisten können, daß unsere Hochschulabsolventen auf die 30 zugehen, wenn sie nach einer langen, allerdings sehr gründlichen Ausbildung, eine erste Berufstätigkeit aufnehmen wollen. Ich glaube nicht, daß unsere Absolventen mit einer so langen Ausbildung auf Dauer auf dem europäischen Arbeitsmarkt bestehen werden können. Ich halte daher eine Verkürzung der Studienzeiten und Studieninhalte für notwendig.

Ziel unserer Anstrengungen, meine sehr geehrten Damen und Herren, ist nicht die „Europäisierung der nationalen Bildungssysteme, geschweige denn ihre „Harmonisierung", sondern ihre zunehmende Orientierung an europäischen Entwicklungen und Erfordernissen, ihre „Europafähigkeit" und ihre gegenseitige Durchlässigkeit im Interesse der Bürger. Das erfordert die Bereitschaft, das Bildungswesen und die Bildungspolitik gegenüber den europäischen Nachbarn zu öffnen, Mobilität über die Grenzen hinweg zu fördern und zu einer engen Zusammenarbeit in der Gemeinschaft beizutragen und damit letztlich auch zu einer größeren „Korrespondenz" der Bildungssysteme.

Die beiden zunächst konkurrierenden Vorstellungen: einerseits möglichst viel an Verantwortung den Mitgliedstaaten und dort ggf. wiederum den Regionen vorzubehalten und andererseits dennoch auf europäischer Ebene immer intensiver zusammenzuwirken und gemeinsam zu handeln, wo dies bildungspolitisch wie europapolitisch geboten ist – diese beiden Vorstellungen führen zu einer geteilten Verantwortung zwischen den Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft, die sich an dem Prinzip der Subsidiarität orientieren sollte. Für föderal aufgebaute Staaten ist dies nichts Neues. In Staaten mit einer eher zentral orientierten politischen Willensbildung und Verwaltung ist das Stichwort Subsidiarität Anlaß für eine vielleicht recht heilsame Debatte. Nach Europa übersetzt heißt es: Aufgaben sollten in der Regel auf möglichst bürgernaher staatlicher oder kommunaler Ebene wahrgenommen werden, die Gemeinschaft muß aber dann tätig werden, wenn eine Aufgabe von den Mitgliedstaaten allein nicht befriedigend wahrgenommen werden kann, wenn der angestrebte europäische Mehrwert gemeinschaftliches Handeln rechtfertigt und nötig macht. Hinzu kommen muß, daß alle Ebenen eng und vertrauensvoll zusammenwirken. In der Bundesrepublik sprechen wir deshalb vom kooperativen Föderalismus, ein Begriff, der Ihnen in seiner praktischen Bedeutung gleichermaßen geläufig ist.

In der Zusammenarbeit der vergangenen eineinhalb Jahrzehnte haben sich fünf Aktionsfelder herausgeschält, auf denen gemeinschaftliches Tätigwerden in der Bildungspolitik erforderlich ist, um die Gemeinschaft und ihre Mitgliedstaaten voranzubringen:

1. Systematische gegenseitige Informationen – „voneinander wissen".
2. Intensiver bildungspolitischer Erfahrungsaustausch – „voneinander lernen".
3. Gemeinsam betriebene Innovation – „miteinander Neues erproben".
4. Gemeinsamer Abbau von Mobilitätsschranken und Förderung der Anerkennung von Bildungsabschlüssen – „einander öffnen".
5. Förderung des Austausches – „einander begegnen".

Hier liegt m.E. ein weites und ausbaubares Betätigungsfeld deutscher Schulen im Ausland und ihrer Lehrkräfte.

Das zentrale Stichwort für die Verwirklichung der europäischen Dimensionen im Bildungswesen heißt „Multikulturelles Lernen".

Kinder sollten heute möglichst früh lernen,

- warum und wie sich die Kulturen anderer Länder von der Kultur in Deutschland unterscheiden,
- warum und wie die Menschen auf mitunter relativ belanglose Dinge im Alltag (z.B. Eßgewohnheiten, Arbeitsökonomie) verschieden reagieren und
- wie man eine Sprache findet, sich miteinander gemeinsam zu verständigen.

Konkret bedeutet dies, daß die neuen Modellversuche zur europäischen Dimension

- „muttersprachlichen Unterricht" auch in die andere Richtung, d.h. zum Beispiel Italienisch, Spanisch, Griechisch, Portugiesisch, aber auch Türkisch und Arabisch für deutsche Kinder, z.T. bereits in den Grundschulen,
- didaktische Einheiten für die Vor- und Nachbereitung des Austauschs von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Ländern in der EG, aber auch in Ost- und Ostmitteleuropa sowie
- internationale Lernmodule für beispielsweise deutsch-französische Betriebspraktika, deutsch-niederländischen Sozialkundeunterricht etc. zu entwickeln und zu erproben.

Es ist kein Zufall, daß die erfolgreichsten Programme, die die Gemeinschaft in den letzten Jahren ins Leben gerufen hat, der Förderung der Austausches und der gegenseitigen Begegnung dienen: Des Austausches von Studenten und Hochschuldozenten, von Wissenschaftlern und Berufspraktikern, von Auszubildenden und Ausbildern, von Fachleuten aus allen Bereichen des Bildungswesens. Europas Reichtum machen nun einmal die vielen und – bei allen Gemeinsamkeiten – vielfältig ausgeprägten nationalen und regionalen Kulturen, Sprachen und Lebensformen aus.

Der Europäischen Gemeinschaft wird oft vorgeworfen, sich abzukapseln und zu einer „Festung Europa" zu werden. Seien Sie versichert, daß es in der Bildung eine solche Festung nicht geben wird. Der Bildungsbereich ist im Gegenteil ein bevorzugtes Feld für den Wettbewerb der Ideen und Konzepte. Ausdruck der Offenheit ist z.B. die bildungspolitische Zusammenarbeit von EG und EFTA.

Die Bundesregierung hat sich von Beginn an dafür eingesetzt, daß den EFTA-Staaten die Beteiligung an wichtigen EG-Programmen im Bildungsbereich ermöglicht wird. 1989 kam eine erste Vereinbarung zustande, die die Teilnahme am COMETT–Programm ermöglicht. Die Verhandlungen über die Öfffnung von ERASMUS sind bereits abgeschlossen. Andere Programme der Bildungszusammenarbeit werden folgen.

Der Umbruch in Osteuropa, meine Damen und Herren, stellt auch die Bildungspolitik vor neue Herausforderungen. Was 40 Jahre und länger abgeschnitten war, drängt nun mit Macht zurück nach Europa, zu einer Vereinigung mit Westeuropa. Vor uns liegt die Aufgabe, den osteuropäischen Ländern bei der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Erneuerung mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

Ich weiß, daß wir die in den Europäischen Gemeinschaften bis zum 1. Januar 1993 vollzogenen Schritte nicht ohne weiteres in kürzesten Zeiträumen auf die Länder in Ost- und Ostmitteleuropa übertragen können. Gleichwohl ist der Einigungsprozeß in Nord-, West- und Südeuropa Auftrag für das ganze Europa. Wir, die Europäerinnen und Europäer der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften, wissen, daß wir als die wirtschaftlich und sozial Erfolgreichsten in Europa eine besondere Verantwortung für die Menschen und Länder in die Tat umzusetzen haben, die sich erst in den letzten Jahren die Freiheiten erkämpft haben.

Es geht nicht nur um die Ausweitung des Gedankens der freien Marktwirtschaft. Genauso wichtig ist der freie Markt der Gedanken, das Wissen voneinander, der breite wissenschaftliche, kulturelle und politische Dialog, das unmittelbare Kennenlernen und die Begegnung. Zwischenstaatliche Vereinbarungen sind jetzt nicht länger das Nadelöhr, durch das gesellschaftliche und persönliche Kontakte hindurch müssen. Sie haben nur noch den Sinn, solche Zusammenarbeit und Begegnungen zu fördern, die von alleine nicht zustande kommen könnten.

Im Blick auf die jetzt in Westeuropa entstehenden „Netzwerke" für Information und Austausch, so z.B. das ERASMUS-Programm, LINGUA-Programm, Netzwerke in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sollte angestrebt werden, daß die ost- und mitteleuropäischen Staaten sich auf mittlere Sicht daran beteiligen können.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich muß es bei diesem knappen Überblick über die Vielfalt der Aktivitäten bewenden lassen. Ich bin davon überzeugt, daß wir innerhalb der EG, wie auch mit der Öffnung für die EFTA-Staaten und der rasch zunehmenden Begegnung mit den Staaten Mittel- und Osteuropas, auf dem richtigen Weg sind, auf einem Weg, zudem es keine Alternativen gibt. Schon bald

wird das gegenseitige Geben und Nehmen zwischen Ost- und Westeuropa auch im Bereich der Bildung selbstverständlich sein. Ich bin sicher, daß davon neue Impulse ausgehen werden.

Was brauchen wir in Europa und für Europa? Wir brauchen europäische Schulbücher, wir brauchen europäische Inhalte, aber wir brauchen vor allem europäische Lehrerinnen und Lehrer. Wir brauchen schließlich Schulleiterinnen und Schulleiter, die wissen, wie man Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fächer für europäische Themen gewinnt, und wie man es anstellt, Kontakte mit anderen Schulen in anderen Ländern dauerhaft zu gestalten. Wir brauchen schließlich Gemeinden, denen an ihren Schulen und an deren Kontakt zu anderen Ländern liegt.

Und schließlich: wir brauchen den Mut, die Angst vorm anderen Land, die oft eine Angst vor der anderen Sprache ist, zu überwinden und auch mit wenig ausgeprägten Sprachkenntnissen miteinander in Kontakt zu treten. Dies wird insbesondere bei den vielen Kontakten mit Ländern in Ost- und Ostmitteleuropa, aber auch in Ländern anderer Erdteile eine Grundvoraussetzung für erfolgreiche Völkerverständigung sein.

Eine in der Praxis multikulturelle Erziehung erfordert, daß wir die vielfältigen kulturellen Lebensweisen verschiedener Länder aufgreifen und uns auch den in der Verständigung bestehenden Problemen ständig neu stellen. Die Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen im Ausland haben oft genug schon bewiesen, daß und wie dies geht.

Ich möchte Sie ermuntern, in diesem Sinne als Botschafterinnen und Botschafter ihre erfolgreiche Arbeit fortzusetzen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Torsten Wolfgramm

von 1968 - 1979 Ratsherr der Stadt Göttingen
seit 1974 Mitglied des Deutschen Bundestages
von 1978 - 1991 Parlamentarischer Geschäftsführer der F.D.P.-Bundestagsfraktion, Mitglied des Ältestenrates des Deutschen Bundestages
Mitglied des F.D.P.-Landesvorstandes Niedersachsen und Mitglied des Bundesvorstandes der F.D.P.
von 1982 - 1991 stellvertretender Vorsitzender der Friedrich-Naumann-Stiftung
seit 1991 Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

Marianne Tidick
Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Wer die Sprache seines Gegenübers spiegelt, nicht nur spricht, zeigt Neugier und überwindet Fremdheit

Fremdsprachenerwerb – ein Schlüssel zur europäischen Bildung

Herr Vorsitzender, meine Herren und Damen, ich darf zunächst Ihrem neugewählten Vorstand auch an dieser Stelle noch einmal herzlich gratulieren, ich wünsche Ihnen erfolgreiches, kollegiales Wirken für eine gute Sache, die, denke ich, gerade in diesen aufregenden Zeiten politischen Umbruchs an so vielen Stellen in der Welt einschließlich unserer deutschen Heimat von besonderer Bedeutung ist. Und mit dem Thema *„Schulen in Europa – Schulen für Europa,"* haben Sie sich ja auch ein höchst aufregendes und ganz aktuelles Tagungsthema gewählt. Ich führe diesen Gedankenstrich mal aus, vielleicht im Sinne derer, die dieses Motto gewählt haben. Schulen in Europa müssen Schulen für Europa sein und d. h. natürlich auch, Schulen in Deutschland müssen Schulen für Europa sein. Es ist ein Auftrag für alle Schulen, der hier formuliert ist, bei uns, aber auch bei unseren europäischen Nachbarn. Und uns wiederum, hier in Deutschland ist aus der deutschen Vereinigung die besondere Aufgabe zugewachsen,

den Kindern und Jugendlichen in den Schulen Verständnis und Bewußtsein für diese neue Rolle des größer gewordenen Deutschlands in einem nun ungeteilten Europa und in einer hoffentlich auch bald ganz ungeteilten Welt zu vermitteln. Diese neue Rolle wird ja nicht zuletzt auch dadurch ganz augenfällig unterstrichen, daß Berlin nun in die Reihe der Tagungsorte der KSZE-Konferenzen des Außenministerrates aufgenommen wurde. Etwas was vor wenigen Jahren noch ziemlich unvorstellbar war.

Und Sie wiederum, meine Herren und Damen, haben mit der Wahl Ihres Tagungsortes, mit der Hansestadt Lübeck für Ihre Hauptversammlung eine ganz alte und zugleich auch wieder ganz ganz junge Nahtstelle für die Begegnung und den wirtschaftlichen und kulturellen Austausch mit unseren östlichen Nachbarländern gewählt. Lübeck als Königin der Hanse mit weitreichenden Beziehungen ist auch heute wieder, und das merken wir auch am Verkehr, ich bitte um Entschuldigung für mein Zuspätkommen, eine hochwirksame, hochbegehrte Nahtstelle zwischen Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern geworden. Sie haben mit dem Themenkomplex: „Osteuropa – Mittel-Europa: der unbändige Wunsch, Deutsch zu lernen", der jüngsten Entwicklung Rechnung getragen und ein dringliches, drängendes Thema aufgegriffen.

Meine Vorredner, die Herren Remmers und Wolfgramm haben bereits zur europäischen Bildungspolitik vorgetragen mit Blick auf die europäische Gemeinschaft und sicherlich auch mit Blick auf die jetzt offenen Grenzen nach Osten, insofern muß ich das nicht noch einmal ansprechen. Aber das mir gestellte Thema *„Vertiefung und Erweiterung unserer Fremdsprachenkompetenz – Bedeutung von Fremdsprachen an unseren Schulen"* sind natürlich auch für diesen Prozeß der Verständigung, des Austausches von großer Bedeutung: Muttersprache und Fremdsprachen sind Schlüssel zur europäischen Bildung. Die Kenntnis moderner Fremdsprachen legt erst die Grundlage für die Verständigung mit unseren Nachbarn, und zwar direkt und indirekt als Medium, aber auch als Gegenstand des forschenden Interesses bei Kulturwissenschaften, Sprachwissenschaften, Literaturwissenschaften.

Und Sie, meine Herren und Damen als Lehrkräfte im Auslandsschuldienst, sind wichtige Mittler europäischer Kultur und Bildung: Sie vermitteln deutsche Sprache, das deutsche Kulturerbe als Teil der Vielfalt des europäischen Erbes über die öffentlichen, über die privaten und die Begegnungsschulen in das Ausland. Ihnen fällt damit auch die ungemein wichtige Aufgabe zu, unsere jüngste Geschichte, die Aufarbeitung der deutschen Einheit mit all ihren Folgerungen und für manche europäische Nachbarn auch bedrohlichen Begleiterscheinungen darzustellen, für Verständnis zu werben, wenn wir uns dann selbst mit unserer neuen Rolle nach innen mehr als nach außen auch manchmal noch schwer tun. Das erleichtert Ihnen Ihre vermittelnde Rolle nicht immer. Aber ich denke, es ist verständlich und gut, wenn wir uns selbst ein wenig schwertun, und erleichtert vielleicht sogar diesen Prozeß der Verständigung ins Ausland hinüber. Diejenigen von Ihnen, die inzwischen mit reichen Erfahrungen aus dem Auslandsschuldienst zurückkehren, helfen dann wiederum hier den Weg ebnen zu mehr Weltoffenheit. Und Weltoffenheit, denke ich, setzt zweierlei immer voraus: Neugier und Kenntnisse. Und beides zu vermitteln, denke ich, ist ein wichtiger Teil pädagogischer Arbeit. Weltoffenheit ist eine conditio sine qua non für Bewahrung von Vielfalt, für die Stärkung des Gemeinsamen. Mehrsprachigkeit ist das Vehikel, um dann europäische Bildung zu erfahren und an sich selber zu praktizieren. Sie ist inzwischen schwieriger geworden sicherlich, diese Aufgabe der Vermittlung, weil auch der Prozeß des europäischen Zusammenwachsens, dessen, was wir unter europäischer Bildung verstehen, jedesmal ein wenig komplexer wird. Seit der industriellen Revolution hat die europäische Kulturgemeinschaft gerade in den letzten Jahren noch deutlicher eine zusätzliche Verpflichtung zur Bewahrung ihres großen Erbes übernommen: die Aufgabe Natur und Technik zu versöhnen, eine Aufgabe, die uns im letzten Viertel dieses Jahrhunderts als überlebenswichtig bewußt geworden ist – auch, weil wir eingesehen haben, daß eine Aufgabe wie diese in der Tat nur grenzüberschreitend gelöst werden kann, weil Umweltzerstörung nun einmal auch grenzüberschreitend funktioniert. Auch das gehört zum Austausch, zur Vermittlung europäischer Bildung, muß vermittelt werden im gemeinsamen Interesse.



Die unmittelbare Frage, die mehr auf Gegenwart und Zukunft gerichtete Frage nach der Dimension

europäischer Bildung ist eigentlich die: Wie sind denn Schüler und Schülerinnen für eine Partnerschaftsbegegnung vorbereitet? Wie ist der ins Berufsleben eintretende junge Mensch auf die Möglichkeit der Freizügigkeit und später der Niederlassungsfreiheit vorbereitet? Wie sind die Bürgerinnen und Bürger für das Leben in einer größeren Gemeinschaft, in einer europäischen Union womöglich vorbereitet? Wie der Facharbeiter auf die Zusammenarbeit in einem gesamteuropäischen Betriebsrat, in einem großen europäischen Unternehmen. All das sind Situationen, die sehr bald selbstverständlich werden. Und ein anderes Maß an Kenntnissen, sprachlichen Fertigkeiten erfordern, als wir bislang als selbstverständlich gehalten haben. Es kann uns überhaupt nicht gleichgültig sein, ob viele oder wenige aufgrund ihrer Bildung an diesem Prozeß der Öffnung der Grenzen beteiligt sind. Ob nicht viele deswegen ausgeschlossen bleiben von der Teilnahme, weil zu geringe Anstrengungen unternommen wurden. Und das bedeutet natürlich, daß dieses Stück europäischer Bildung für alle, für alle Schulformen, für alle beruflichen Bildungsgänge gleichermaßen Geltung haben muß. Und ich möchte deswegen bei einem Aspekt europäischer Bildung etwas verweilen, der vielleicht zu wenig Beachtung fand. Das interkulturelle Lernen nämlich, das Sie sich im Rahmen Ihrer Tagung auch in einer Arbeitsgemeinschaft zum Thema genommen haben. Ich weiß, ich spreche ja gerade hier vor einem Kreis von Fachleuten für dieses Gebiet. Ich versäume nie, bei keiner Rede über bildungspolitische Ziele, darauf hinzuweisen, daß das Ziel unseres Erziehens, unserer pädagogischen Bemühungen in der Tat heute interkulturelles Lernen sein muß. Das bedeutet die Erkenntnis, daß die Vielfalt europäischer Kultur, die sich sicher auch ganz stark in der Vielfalt der Sprachen ausdrückt, ein Reichtum dieses Raumes ist. Und daß wir auch in der Bundesrepublik Deutschland schon lange sehr viel mehr interkulturelle Erziehung brauchen, als manche von uns hier einzusehen bereit waren, und daß bei aller Bewahrung der regionalen und nationalen Identität, multikulturelles Lernen eigentlich Lernziel sein muß und daß das eine ohne das andere gar nicht geht. Daß man sich vergewissert über die eigene Identität, die eigene regionale oder nationale Identität, ermöglicht erst wirklich den Austausch. Aber unter interkultureller Bildung verstehen wir sicherlich alle mehr, nämlich die Bereitschaft, auf der Grundlage soliden Wissens, persönlicher Erfahrungen auch Vorurteilen zu begegnen, Toleranz zu praktizieren, das Nebeneinander des ganz Verschiedenen als Reichtum zu begreifen. Und diese Qualität zeigt sich, wenn junge Menschen gelernt haben, anderen Kulturen gegenüber wirklich aufgeschlossen zu sein. Das ist kein spannungsfreier Lernprozeß.

Hohe Erwartungen können durch Begegnungen mit europäischen Nachbarn und ihrer Alltagswelt erfüllt, aber auch enttäuscht werden, und die modernen Erscheinungsbilder des Tourismus, des Konsums verstellen dann häufig auch die Wirklichkeit, den Blick für die Wirklichkeit im unbekannten Ausland. Man kann durchaus ins Ausland fahren, ohne Dinge wirklich zu sehen. Das „Sehen" will vorbereitet sein. Und gerade nach der Öffnung der letzten Grenzen gegen Osteuropa stellt sich der Schule, denke ich, die Aufgabe sehr viel stärker, die Vorgänge pädagogisch fruchtbar zu machen und die europäische Bildung ganz bewußt auf einen erweiterten Europabegriff zu beziehen. Auf ein Europa, das entsprechend seiner Historie einen Mittelpunkt hat, der sehr viel weiter im Osten liegt, als wir bislang, wenn wir von der europäischen Gemeinschaft sprachen, zu glauben meinten. Europa ist größer geworden, und das Zentrum wandert damit eindeutig mehr nach Osten, und der Osten wiederum braucht unsere Hilfe. Auch deswegen kann es nicht genügend Schulpartnerschaften geben. Ich freue mich, daß gerade in diesen Wochen und Monaten zahlreiche neue Partnerschaften mit ost- und ostmitteleuropäischen Schulen entstanden: die sind in dieser Phase des Umbruchs nötig. Wir haben hier in Schleswig-Holstein jeweils 12 polnische, sowjetische, sowie 10 ungarische Schulen zu Partnern für unsere schleswig-holsteinischen Schulen. Das ist schon ein ganz ermutigender Beginn für eine kurze Zeit, aber es ist eben nur ein Beginn.

Ich weiß auch, daß viele von Ihnen, wenn sie aus dem Ausland zurückkehren, sich dem Aufbau solcher Partnerschaften, gerade weil Sie internationale Erfahrungen gesammelt haben, sehr zielbewußt widmen. Das ist für uns eine wichtige Aufgabe, und die Kultusministerkonferenz hat im vergangenen Dezember in der Fortschreitung der Empfehlung „Europa im Unterricht" auch genau an solche Dinge gedacht. Das was ich eben kurz als interkulturelles Lernen beschrieben habe, ist ein Kern dieser Empfehlung, und ich hoffe sehr, daß die Anregungen dieser sehr guten Empfehlung dann zu einer Verstärkung, Vertiefung europäischer Bildung in der Schule führen werden, obwohl ich auch weiß, daß alles, was als fächerübergreifendes Prinzip gedacht ist, es immer sehr schwer hat, sich im schulischen Alltag wirklich durchzusetzen. Aber interkulturelles Lernen ist nun wirklich ein fächerübergreifendes Prinzip, das man nicht in irgendein Kästchen irgendeines Faches stecken kann, es muß Grundlage allen Lernens sein.

Dabei kann dann die Sprachbarriere sehr wohl ein großes Hindernis bleiben, wenn aus Beobachtung und Wahrnehmung junger Menschen dann Wissen und Verständnis erwachsen soll. Und daß fehlende

Fremdsprachenkompetenz das größte Hindernis ist und damit die größte Barriere zum europäischen Verständnis, ist eine Binsenweisheit. Und sie allein würde weiß Gott keinen Vortrag zu diesem Thema rechtfertigen. Aber, die Frage ist doch eigentlich: gibt es eine neue Qualität europäischer Zusammenarbeit, die das Nachdenken über Fremdsprachenunterricht, den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz notwendig macht? Das ist das, was ich vorhin meinte, in einem zusammenwachsenden Europa gilt es für alle Gruppen sehr viel mehr. Es droht auf der anderen Seite sehr wohl die Gefahr, daß wir und unsere europäischen Nachbarn unser heutiges Thema nicht mehr wirklich als Auftrag begreifen. Während wir auf der anderen Seite in West- und Mitteleuropa eine Stagnation erleben, wächst in Ost – und im östlichen Mitteleuropa eine ungeheuer große Bereitschaft, eine Begierde geradezu, neue Sprachen zu lernen, Deutsch zu lernen, eine Aufbruchstimmung, die wirklich Austausch braucht und will. Da sind lang unterdrückte traditionelle Bindungen wieder wach geworden, und da ist natürlich auch eine ungeheure Begehrlichkeit, Neues kennenzulernen, zu reisen, sich auszutauschen. Wir merken das im Kulturbereich mindestens genauso deutlich. Was aber hat nun eigentlich neue Qualität?

Erstens: Wir erleben, daß die westeuropäische und eben auch die osteuropäische Zusammenarbeit ständig neue Berufs- und Arbeitsfelder umfaßt, auch zunehmend in weitere Dienstleistungsbereiche eingreift, neben Handel und Transport und nicht schlagartig mit dem 1. 1. 1993, aber doch kontinuierlich, werden die Menschen im Berufsleben mobiler sein. Ich denke, nach dem, was jetzt von der EG-Kommission gesagt worden ist zur Mobilität der Lehrer, zur Frage der Lehrkräfte als Beamte in der Bundesrepublik Deutschland, werden wir uns auch hier auf mehr Mobilität und vielleicht auf beamtenrechtliche Konsequenzen einzustellen haben. Das hat dann Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht aller Schularten, für die beruflichen Schulen, die ich vorhin schon kurz ansprach. Und daraus ziehe ich eine Folgerung, die ich in Schleswig-Holstein auch durchaus praktisch umsetzen will:

Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahren der Hauptschule ist dringend erforderlich. Wir haben in Schleswig-Holstein das etwas archaische Relikt übernommen, daß nur zwei Wochenstunden Englisch in der Hauptschule gegeben werden. Und daß man damit keine wirkliche fremdsprachliche Kompetenz erarbeiten kann, dürfte gerade unter den Bedingungen der Hauptschule deutlich sein. Hier müssen wir verstärken. Und dann anschließend brauchen wir Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts in den beruflichen Schulen. Wir haben es uns vorgenommen für Schleswig-Holstein, das wird nicht einfach sein, aber es ist doch dringend erforderlich.

Zweitens: Wir haben ein anderes Problem, an das wir herangehen müssen: Durch die Westintegration der Bundesrepublik, durch die Teilung Europas ist die Fremdsprachenorientierung auch nach dem 2. Weltkrieg westlich geblieben. Englisch und Französisch sind mit dem Lateinischen durchweg die ersten, zweiten, dritten Fremdsprachen, obwohl wir in der Mitte Europas leben. Eine slawische Sprache, das Russische, hat als vierte Sprache nur eine gerade marginale Rolle erlangt. In einigen Zweigen der berufsbildenden Schulen hat das Spanische doch eine größere Bedeutung als zweite Fremdsprache, die aber lange nicht seiner Verbreitung in der Welt entspricht. Wir haben inzwischen in der gymnasialen Oberstufe eine verstärkte Nachfrage nach Spanisch, wir haben aber noch viel zu wenig Lehrkräfte mit der entsprechenden Lehrbefähigung, und wir haben deswegen in Schleswig-Holstein ganz bewußt Spanisch in die Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien aufgenommen. Mit dieser Diversifikation des Fremdsprachenangebots, und hier stimmen eigentlich alle Bundesländer in ihrem Wunsch nach Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts überein, wird sicherlich dieser neuen Qualität europäischer Zusammenarbeit Rechnung getragen und das schafft damit auch berufliche Perspektiven, für diejenigen, die diese weiteren Fremdsprachen lernen, schafft damit auch wiederum erweiterte Möglichkeiten für das interkulturelle Lernen.

Drittens: Sie, meine Herren und Damen, beschäftigen sich auf diesem Kongreß mit einer aktuellen Entwicklung, bei der es um die bildungspolitische Weiterentwicklung in den ost- und mitteleuropäischen Ländern geht, denen es materiell so ungemein schlecht geht. Dort ist der Wunsch, westliche Fremdsprachen zu erlernen, groß, deren unmittelbarer westlicher Nachbar sind z. T. die Deutschen. Für Millionen von Menschen, vom Baltikum bis Rumänien war Deutsch in der letzten oder in der vorausgegangenen Generation Muttersprache oder Verkehrssprache. In den vergangenen Jahren ist dies aufgrund heftiger Unterdrückung in immer weniger Familien üblich gewesen, möglich gewesen oder nur zu Hause praktiziert worden. Damit wurde Deutsch zu einer Fremdsprache, für die aber ein immer noch nicht abschätzbares Interesse besteht.

Wir müssen uns an die große Nachfrage nach Deutsch als zweite Fremdsprache bei unseren östlichen Nachbarn gefaßt machen, es besteht jetzt ein großes Interesse, Fortbildungsangebote für Deutschlehrer

in der Bundesrepublik zu erhalten, und der Lehreraustausch mit der Sowjetunion steht noch in seinen allerersten Anfängen. Ein sogenannter post-to-post-Austausch mit Ländern wie Polen, Ungarn und der CSFR wird sich nur in Einzelfällen verwirklichen lassen. Das Hospitationsprogramm wird ein sinnvoller Ansatz sein, für polnische Lehrkräfte ist es angelaufen, und was durch die 40jährige Tradition der Teilung Europas auf fast unüberwindbare Hindernisse stieß, ist jetzt wegbereitend für ein größeres Haus Europa. Es bedeutet damit auch zugleich Stärkung des Deutschen als Fremdsprache.

Und für den Fremdsprachenunterricht an sich selbst gilt es, die Bereitschaft Fremdsprachen zu erlernen, zu fördern. Das ist gar nicht so selbstverständlich, auch wenn es trivial klingt. Aber es ist ein Wahrnehmungsproblem. Ich bin nicht ganz sicher: wird von den Eltern, von einem Teil der Öffentlichkeit, den Schülern und Schülerinnen hinreichend wahrgenommen, daß fremdsprachliche Kompetenz nicht nur eine Grundlage ist für die Beschäftigung mit schöngeistigen Dingen, europäischer Kulturgeschichte, sondern eine ganz wichtige Schlüsselqualifikation für die Schulabgängerinnen und Schulabgänger aller Schulen ist. Ich denke, das muß sehr viel stärker in die Köpfe hineingebracht werden. Und daraus folgt dann, daß wir die Rahmenbedingungen, unter denen der Fremdsprachenunterricht erfolgt, sehr kritisch unter die Lupe nehmen müssen. Daß wir eventuell über kürzere Lehrgänge mit mehr Fremdsprachen für schnelle Lerner intensiver nachdenken müssen. Ich denke auch, daß wir die Möglichkeiten der fremdsprachlichen Früherziehung noch einmal genauer überprüfen müssen. Andere Bundesländer als Schleswig-Holstein haben sich in besonderen Programmen bereits dafür entschieden. Wir haben in Schleswig-Holstein bereits in den späten 50iger und 60er Jahren Erfahrungen gemacht, die damals nicht befriedigten. Aber nach meiner Auffassung darf das nicht das letzte Wort sein, sondern wir müssen versuchen, das Paket neu aufzuschnüren, und mit inzwischen neugewonnenen didaktischen Kenntnissen hier neue Ansätze zu entwickeln. Denn die Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist inzwischen anders, und ich bin sicher, daß die größere Notwendigkeit, Fremdsprachen zu lernen gekoppelt mit neuen methodischen Kenntnissen, das interessant machen dürfte. Wir müßten dann prüfen, ob nach der beginnenden Frühvermittlung z. B. die dritte Fremdsprache ebenso in einem früheren Alter einsetzen kann, dann nämlich, wenn Schülerinnen und Schüler leichter lernen. Und wir prüfen z. Z., ob die Stundentafel für die langsamer Lernenden so knapp bemessen sein muß, wenn es um den Erwerb der ersten Fremdsprache geht. Das Beispiel der Hauptschüler und Hauptschülerinnen habe ich genannt. Gerade dort, denke ich, müßte Englisch so lange und so intensiv unterrichtet werden, wie in den Kursen der Gesamtschule oder in der Realschule üblich, wenn nicht sogar mehr, damit an diese dann erworbenen Fähigkeiten auch in der beruflichen Schule besser angeschlossen werden kann. Und wir haben die Erfahrungen der Binnendifferenzierung inzwischen, die wir vor vielen Jahren nicht hatten, und mit dieser Binnendifferenzierung, denke ich, dann kann sprachliche Begabung durch alle Altersstufen und Lehrgänge hindurch sehr viel besser gefördert werden, als wir uns das früher zugetraut haben. Lernverfahren, die sich bei uns im Rahmen des offenen Unterrichts in der Grundschule hervorragend bewährt haben, können wir doch sehr wohl auf ihre Tauglichkeit auch für den Fremdsprachenunterricht prüfen, insbesondere nach den beiden Eingangsklassen.

Und schließlich denke ich – das ist noch die angenehmere Seite für alle Beteiligten – wird der Schüleraustausch, der wirklich eines der tauglichsten Mittel für interkulturelles und sprachliches Lernen ist, erheblich intensiviert werden können. Der muß in sehr viel größerem Maße als bisher alle weiterführenden Schulen einschließen, und wir haben deswegen jetzt gerade bei den Haushaltsberatungen auch zum ersten Mal das EG-Lingua Progamm für die berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein mit einem Komplementärmittelansatz versehen, damit diese Gruppe auch an Austauschprogrammen teilnehmen kann. Das gibt neue Motivation, denke ich, für viele, die sich einmal wirklich dann im Ausland bewegt haben.

Es wäre wirklich verhängnisvoll und eigentlich zutiefst uneuropäisch, wenn wir uns im größer werdenden Europa mit dem Englischen als Verkehrssprache bescheiden wollten. Die Diversifizierung, die wir jetzt anpeilen, eröffnet langfristig ein ganzes Netz von direkten Verständigungsmöglichkeiten, so wie ich sie mir im Kosmos der europäischen Schulen verwirklicht vorstelle. Auch wenn das, wie ich gerade merke, beim Einsatz, bei der Einrichtung von Französisch als erster Fremdsprache in Schleswig-Holstein ganz schön teuer werden kann. Es kostet eine ganze Menge zusätzlicher Lehrerstunden, wir probieren es gerade aus in Schleswig-Holstein, Französisch als erste Fremdsprache anzubieten mit sehr ungleichem Echo: in Kiel läuft's wie der Teufel, in Lübeck ist die Nachfrage gerade zusammengebrochen, aus Gründen, die ich nicht ganz nachvollziehen kann, und dann folgen zwei weitere Sprachen, die müssen, weil es eben nicht immer ganze Klassen waren, teilweise doppelt unterrichtet werden. Aber ich denke, es ist ein interessanter Ansatz, und die Kieler Erfahrungen sind sehr positiv. Das Ziel der echten

Mehrsprachigkeit werden nur wenige erreichen: die ganz fleißigen, die ganz sprachbegabten, aber die weniger sprachbegabten müssen dann in der zweiten Fremdsprache mindestens an den "threshold level" herangeführt werden können, sie müssen die Grundstruktur der Sprache beherrschen und langfristig so gefestigt haben, daß sie dann bei längeren, vielleicht auch nicht geplanten Auslandsaufenthalten wirklich aus eigener Hilfe sich eine verläßliche Sprachkompetenz erarbeiten können. Wir haben deswegen in Schleswig-Holstein verschiedene Maßnahmen bestritten, um Fremdsprachenunterricht erweitern zu können:

Erstens: Wir haben die schon erwähnte erste Fremdsprache Französisch eingeführt, dann geht es weiter mit Englisch, Spanisch oder Latein, jeweils ab 7 oder 9 verpflichtend, also drei Sprachen, und damit bekommen Schülerinnen und Schüler dann im Französischen eine Kompetenz, die es bislang bei uns nur in der englischen Sprache gab. Und ich denke auch, daß mit dem Angebot einer zweiten romanischen Sprache dann ein Schlüssel für den iberischen oder südamerikanischen Raum vermittelt wird, der dann ganz hilfreich ist für viele Berufe.

Zweitens: Die im Rat vereinigten Bildungsminister der 12 EG-Mitgliedstaaten haben darüber hinaus, genau wie der Europarat, zweisprachige bilinguale Züge angeregt an weiterführenden Schulen, und wir beginnen im neuen Schuljahr, das in der übernächsten Woche in Schleswig-Holstein beginnt, an fünf verschiedenen Gymnasien mit diesen sog. bilingualen Zügen, nämlich in Kiel, Neumünster, Rendsburg, Niebüll und Luisenlund. Bevor ab Klasse 7, so läuft es dann, der Unterricht in Geschichte oder Erdkunde in Englisch erteilt wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler in den Klassen 5 und 6 zwei zusätzliche Englischstunden. Eine probeweise Einrichtung an Realschulen wird z. Z. geprüft. Diesem Programm ging eine sehr gründliche Schulung der Lehrkräfte voran. Wir sind sehr gespannt auf den Erfolg, es gab erheblich mehr Schulen, die sich daran beteiligen wollten, so daß ich der weiteren Entwicklung sehr optimistisch entgegensehe. Wir sehen, langsam aber beständig wird das Fremdsprachenangebot an weiterführenden Schulen auch dadurch erweitert, daß mehr Lehrkräfte eine Lehrbefähigung im Rahmen der Prüfungsordnung erlangen, also neben Latein und Griechisch, Englisch, Französisch in Schleswig-Holstein – Sie haben es angesprochen, Herr Vorsitzender – die Nachbarsprache Dänisch, sowie Russisch und Spanisch. Natürlich kommt dem Dänischen gerade im Landesteil Schleswig eine besondere Bedeutung in den allgemeinbildenden Schulen zu. Wir sind in Schleswig-Holstein mit unserer dänischen Minderheit, denke ich, wirklich ein kleines Vorbild für Europa, seit der Bonn-Kopenhagener Erklärung in den 50er Jahren gilt eigentlich ein mustergültiges Zusammleben der Deutschen und Dänen im schleswiger Raum, mit eigenen Schulen, mit hochentwickeltem eigenen Kulturleben und mit entsprechendem Angebot des Dänischen an deutschen Schulen im Landesteil Schleswig, das auch sehr gut genutzt wird. Um den Übergang von den Realschulen auf die beruflichen Schulen zu erleichtern, wenn eine zweite Fremdsprache fortgeführt werden muß, ist jetzt beabsichtigt, das Dänische auch an den beruflichen Schulen verstärkt anzubieten. Wir wollen damit auch als Schleswig-Holstein unsere Brückenkopffunktion in den skandinavischen Raum hinein stärken. Die wirtschaftlichen Beziehungen werden zunehmend noch enger, weil Schleswig-Holstein als Brückenkopf auch z. B. für die Schweden, die ja einen Fuß in den EG-Raum hineinsetzen wollten, genutzt wurde. Das wird bei einem sich erweiternden Europa für uns nicht nur positive Folgen haben, weil diese Brückenkopffunktion sich dann verringern wird, aber auf der anderen Seite sind langjährige Erfahrungen da, die uns nützen können.

Wenn wir in den slawischen Sprachen mehr anbieten könnten, wäre ich froh, im Wahlbereich zumindestens in den Arbeitsgemeinschaften, und da setze ich dann gerade darauf, daß die Rückkehrerinnen und Rückkehrer unter Ihnen, die diese Kenntnis mitbringen aus dem Auslandsschuldienst, mit der von Ihnen vielleicht hinzugelernten Sprache das Arbeitsgemeinschaftsangebot an Ihren Schulen verstärken.

Dieses fremdsprachliche Teilkapitel ist natürlich ein Stück bildungspolitischer Diskussion, aber ich denke, es ist ein Stück bildungspolitischer Diskussion, das zwischen den manchmal doch sich heftig befehdenden bildungspolitischen Lagern, jedenfalls was Parteipolitik angeht, höchst unstrittig ist.

Bildung und Sprachpolitik auf der anderen Seite sind im Rahmen der EG-Politik Bereiche von geringerer Delegation von nationalen Rechten an die Gemeinschaft, auf der anderen Seite haben wir gerade jetzt bei den beiden letzten Kulturministerratstagungen in Brüssel und in Luxemburg, und ich habe im Moment das Vergnügen, die Länderseite als Vizepräsidentin der KMK im Kulturministerrat zu vertreten, recht intensiv über die Novellierung der römischen Verträge verhandelt, da steht ja einige Novellierungen an. Und die Kultusministerkonferenz hat ihr Herz dabei sehr weit über die Hürde

geworfen, und die Ministerpräsidentenkonferenz ist uns gefolgt. Wir waren nämlich bereit, ein kleines Stück bildungs- und kulturpolitischer Kompetenz abzugeben an die EG, soweit sie Austausch und Mobilität fördert. Wir wollen der EG nicht eine bildungspolitische Kompetenz konkreter inhaltlicher Form in Schulen, oder berufsbildenden Fragen zugestehen, aber für Maßnahmen und Programme, die Information, Mobilität und Austausch fördern in beiden Bereichen, Kulturpolitik und Bildungspolitik, der EG erweiterte Kompetenzen zugestehen. Denn wir sind schon der Meinung, man kann Europa nicht bauen ohne Bildung und Kultur. Und Austausch und Mobilität zu befördern, ist die zentrale Frage. Ich hoffe, daß dies bei den jetzt sich abzeichnenden Bemühungen wirklich berücksichtigt werden wird. Die letzten Entwürfe, die noch von der luxemburgischen Präsidentschaft eingebracht worden sind, zeigten, daß man sich unseren Positionen doch deutlich genähert hat. Und das zeigt Ihnen auch, daß ich ganz sicherlich nicht die *Jacques Girac,* glaube ich, zugeschriebene Äußerung mir zu eigen mache, nämlich, daß man für seine Sprache, seine eigene Sprache auch etwas tun könne, indem man keine andere spreche. Das ist eine Position, die nicht, ganz sicher nicht meine ist.

Und unabhängig davon, daß wir uns bemühen wollen, die Sprache der anderen möglichst perfekt zu können, müssen die anderen auch akzeptieren, daß sie unsere Sprache als Konferenzsprache in allen Verhandlungen wirklich übersetzen. Selbstverständlich ist es natürlich deswegen im deutschen Interesse, daß unsere Nachbarn auch Deutsch unterrichten, und daß Deutsch auch im größeren Maße europäische Verkehrssprache wird. Gerade durch die Aufhebung der Teilung wird sich vielleicht hier das schwerpunktmäßig leichter entwickeln lassen. Vielleicht wachsen auch die Widerstände, weil natürlich dieses größer gewordene Deutschland von manchen dann doch mit ein bißchen mehr Zurückhaltung betrachtet werden wird. Deswegen ist unser Bemühen um Vermittlung und kulturellen Austausch besonders wichtig. Ich denke jedenfalls, daß die Vielfalt der europäischen Sprachen den kulturellen Reichtum unseres Kontinents zu einem wesentlichen Teil widerspiegelt, daß, wer die Sprache seines Gegenübers spiegelt, nicht nur spricht, nicht nur höflich ist, sondern auch Neugier zeigt und die Chance hat, ungemein viel zu lernen und damit Fremdheit leichter überwinden kann. Ich denke, das ist dann ein Schlüssel zu europäischer Bildung. Aber es ist in der Tat auch nur ein Schlüssel, nicht mehr, denn danach fängt dann die eigentliche inhaltliche Arbeit an. Aber manchmal – man kann hier *Marshall McLuhan* variieren, ist dann „the medium the message" und hilft dann auch beim Verständnis nicht nur als „medium", sondern ist „message" in sich selbst, weil es zeigt, daß wir unser Gegenüber wirklich ernst nehmen.

Marianne Tidick

von 1962 - 1968 Studium der Germanistik und Anglistik/Amerikanistik in Hamburg und Fayetteville/USA, Erstes und Zweites Staatsexamen
von 1970 - 1971 Studienrätin in Hamburg
von 1971 - 1976 Referentin im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
von 1976 - 1987 Geschäftsführerin der Stiftung JUGEND FORSCHT e.V.
von 1987 - 1988 Generalsekretärin der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
von 1988 - 1990 Ministerin für Bundesangelegenheiten und stellvertretende Ministerpräsidentin des Landes Schleswig-Holstein
seit 1990 Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Anzeigenschluß für Heft 1/92:
30. Dezember 1991

Schulformen in Europa

Auslandslehrer berichten:

Das Deutsch-Französische Gymnasium Buc

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

in meinem Referat stelle ich Ihnen das Deutsch-Französische Gymnasium von Buc bei Versailles vor. Ich gehe dabei auf die Entstehung und die Strukturen dieser Schule ein und werde zeigen, daß in diesem Gymnasium trotz einiger Schwierigkeiten seit Jahren erfolgreich gearbeitet wird.

Drei deutsch-französische Gymnasien, in Buc, Freiburg im Breisgau und Saarbrücken, sind aus Abkommen, Vereinbarungen und Verträgen (1962 - 1976) zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich entstanden. Ziel der Unterrichtsarbeit in diesen Schulen ist es, eine möglichst große Zahl von deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern zu dem in beiden Ländern als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung anerkannten deutsch-französischen Abitur zu führen. Bilingualität und ein vertieftes Verständnis für den Partner stehen dabei im Mittelpunkt.

Zu den Strukturen des Lycee Franco-Allemand in Buc. Das Gymnasium ist in zwei Abteilungen gegliedert, in eine deutsche und eine französische, wobei Nationalität und Muttersprache nicht immer identisch sind. Im Schuljahr 1990/91 besuchten 212 Schülerinnen und Schüler die deutsche, 391 die französische Sektion. Auf die Entwicklung der Schülerzahlen gehe ich später noch ein. Der Unterricht wird, wie in Frankreich üblich, ganztägig durchgeführt. Er beginnt um 8.45 Uhr und endet um 16.30 Uhr. Nur die Schüler der Unter- und Mittelstufe haben am Mittwochnachmittag unterrichtsfrei. Die Unterrichtsstunden dauern 55 Minuten.

Die meisten Schüler nehmen ihre Mittagsmahlzeit recht gerne in der Schulkantine ein, weil sie für sie ein Ort der Begegnung und des Austausches darstellt. Die Eltern müssen für das Essen pro Trimester eine Gebühr entrichten. Schulgeld wird nicht erhoben, da der Schulträger des Deutsch-französischen Gymnasiums in Buc der Französische Staat ist.

Die beiden Abteilungen führen in jeweils acht Jahren zum Abitur, von der sg. Vorklasse (5. Klasse) bzw. CM2 bis zur 13. Klasse bzw. Terminale. Der deutschen Sektion sind noch zwei Grundschulklassen (3. Kl., 4. Kl.) angegliedert. Im Unterschied zur neunjährigen Gymnasialzeit in der alten Bundesrepublik wird bei uns im Bereich der Mittelstufe ein Jahr eingespart.

Die Entwicklung der Schülerzahlen zeigt einen kontinuierlichen Anstieg: Im Schuljahr 1981/82 besuchten 354 Schülerinnen und Schüler das DFG, 1990/91 waren es 603! Damit drohte die Schule buchstäblich aus allen Nähten zu platzen, und die Klassenzimmer waren mit teilweise über 30 Schülern fast schon überbelegt. Nur über Aufnahmeprüfungen läßt sich der große Andrang kontrollieren. An späterer Stelle dazu mehr. Im vergangenen Schuljahr unterrichteten am Lycée Franco-Allemand 34 beamtete französische Lehrkräfte, 14 aus Deutschland vermittelte Lehrer und zehn Ortskräfte. Wegen der engen Verzahnung des Unterrichts in den zahlreichen integrierten Fächern (Kunst, Musik, Sport, Englisch, Erdkunde, Geschichte, Biologie) und den Anforderungen in der Partnersprache unterrichten die meisten Lehrkräfte in beiden Abteilungen.

Französisch und Deutsch sind für unsere Schüler nicht erste Fremdsprache, sondern Partnersprache und erstes Hauptfach von den Anfangsklassen bis zum Abitur. In der Abiturprüfung werden alle Schüler verpflichtend in der Partnersprache schriftlich und mündlich geprüft. Die Anforderungen liegen hierbei erheblich über denen, die in beiden Ländern in der Fremdsprache gestellt werden. Der Absolvent eines deutsch-französischen Gymnasiums muß schließlich fähig sein, an deutschen und französischen Hoch-

schulen erfolgreich zu studieren. Die Studiengänge unserer Abiturienten bestätigen dies!

Aus den genannten Gründen wird die Aufnahme in das Deutsch-Französische Gymnasium in Buc entsprechend reglementiert: Im französischen Zweig bestehen jährlich nur ca. 20% der Bewerber die Aufnahmeprüfung. Viele Eltern unternehmen erhebliche Anstrengungen, um ihren Kindern hier zu einem Erfolg zu verhelfen. Die Aufnahme in die deutsche Abteilung wird abhängig gemacht vom Zeugnis der zuletzt besuchten Schule und einer Prüfung in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch – je nach Klassenstufe.

Die Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe sind an unserer Schule im Vergleich zum deutschen und zum nationalen französischen System eher begrenzt. Es werden nur drei Wege angeboten: Der A-Zweig, ein sprachlicher Zweig, existiert in beiden Abteilungen. Spanisch oder Latein kommen als dritte Fremdsprache dazu. Ein D-Zweig auf der deutschen Seite und ein C-Zweig auf der französischen bedeuten, bei Verzicht auf eine dritte Fremdsprache, eine Intensivierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Erschwert wird dabei das Arbeiten durch die schwache finanzielle und bauliche Ausstattung der Schule. Die Klassenräume sind karg, so fehlen z.B. Waschbecken mit Wasseranschluß. Die Schulmöbel sind sehr einfach und reparaturanfällig. Auch das Unterrichtsmaterial ist oft von schlechter Qualität und zwingt die Lehrer immer wieder zum Improvisieren.

Weitere Schwierigkeiten sind zu bewältigen. Unsere Schüler sind teilweise über eine Stunde morgens und spätnachmittags mit verschiedenen Verkehrsmitteln auf dem Schulweg unterwegs. Wir verfügen zwar über sieben eigene Schulbuslinien, decken damit aber nur einen Teil des weiten Einzugsgebietes des DFG ab. Das System einer Ganztagesschule schafft auch Nachteile im Bereich der Hausaufgaben und behindert außerunterrichtliche Aktivitäten bei Schülern. Trotzdem spielen mit großem Erfolg Orchester und Theatergruppen. Es kommen auch immer wieder politisch-geschichtliche Arbeitsgemeinschaften und andere Neigungsgruppen zustande.

Selbstverständlich müssen sich besonders die Deutschlehrer, wie wohl an jeder deutschen Auslandsschule, um die Kultivierung der deutschen Sprache mühen, da das anderssprachige Umfeld nicht ohne Wirkung bleibt. Mein Vorredner hat dieses Problem bereits angesprochen. So macht uns Lehrern schon manchmal eine gewisse Heterogenität in den Klassen, besonders in den integrierten, zu schaffen. Diese resultiert nicht nur aus teilweise recht unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen, sondern auch daraus, daß deutsche und französische Schüler an unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden durch ihre jeweiligen Lehrer gewöhnt wurden.

Trotz aller aufgezeigten Probleme sind die Ergebnisse des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Buc sehr gut. Spricht schon der seit Jahren wachsende Andrang für sich, so erst recht das Abschneiden unserer Schüler bei offiziellen Prüfungen.

Als im Juni 1986 in ganz Frankreich zum ersten Mal die Abschlußprüfung am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt wurde, war unsere Schule die einzige des Landes, die bei diesem sg. Brevet eine 100%-Erfolgsquote aufweisen konnte. Alle 37 Abiturienten des Schuljahres 1989/90 bestanden im Mai 1990 erfolgreich das Abitur (5x 1,0, 17x 1,1-1,9, 13x 2,0-2,9, 2x 3,0-3,5)! Viele unserer Schüler werden zu den Wettbewerbsprüfungen der französischen Elitehochschulen (grandes écoles) zugelassen und sind dabei sehr erfolgreich.

Es gibt in ganz Frankreich keine Ausbildungsstätte, an der so viele junge Franzosen so gründlich (in deutscher Sprache!) über Deutschland informiert werden und am Ende ihrer Schulzeit nicht nur die deutsche Sprache gut bis hervorragend beherrschen, sondern auch in den an der Schule unterrichteten Fächern einen Kenntnisstand erreicht haben, der sie befähigt, an den begehrtesten Hochschulen Frankreichs erfolgreich zu studieren. Die deutsche Abteilung ist ein für das Erreichen der Lernziele Zweisprachigkeit, Öffnung zum Partner und Integration unerläßlicher und unverzichtbarer Teil dieser Schule.

Zum Abschluß meiner Ausführungen möchte ich Ihnen noch ein aktuelles Beispiel geben, wie sehr wir uns dem Gedanken der deutsch-französischen Freundschaft auch im wiedervereinigten Deutschland verpflichtet fühlen. Es ist uns gelungen, einen Aus-

tausch mit dem Friedrich-Schiller-Gymnasium in Weimar zu realisieren. Daß zwischen Oberstufenschülern unserer beider Schulen Freundschaften entstanden sind und dieser Austausch fortgesetzt werden wird, stimmt froh und entspricht genau den Zielen eines deutsch-französischen Gymnasiums! Vielen Dank!

i.A. **Michael Hart, OStR**
Deutsch- u. Geschichtslehrer am DFG, Buc

Die Europäischen Schulen

Sehr geehrte Damen und Herren!

Europäische Schulen gibt es am Sitz von europäischen Institutionen, d.h. genauer gesagt an Orten mit Institutionen der Europäischen Gemeinschaften. Die drei großen Schulen sind in Luxemburg und zwei in Brüssel, (Groß heißt: mit Schülerzahlen zwischen 2500 und 3500 Schülern) und ein paar kleine Schulen mit Schülerzahlen zwischen 500 und 800 Schülern etwa in Karlsruhe, in München, in Mol in Belgien, in Bergen in den Niederlanden und in Varese in Norditalien. Ausschlaggebend ist also für die Standortwahl der europäischen Schulen dieser Sitz europäischer Institutionen, das ist der eine Grund und der zweite Grund, die Offenheit, oder die Flexibilität der nationalen Kultusverwaltungen gegenüber einer Schulart, die nicht ihrer Aufsicht unterliegt. Das hat über lange Zeit verhindert, daß in Frankreich eine europäische Schule entstehen konnte. Mitterand hat seit etwa 10 Jahren da die Tür geöffnet, es könnte also jetzt eine solche Schule in Straßburg eröffnet werden, aber bislang fehlt das Geld dafür. Diese Europäischen Schulen, wie Sie eben schon bemerkt haben, haben also eine eigene Schulaufsicht, die nicht an die nationalen Schulen gebunden ist. Diese eigene Schulaufsicht wird beschickt durch je zwei Inspektoren aus jedem Mitgliedsland der Europäischen Gemeinschaften. Die Europäischen Schulen haben einen eigenen Lehrplan, der nicht Rücksicht nimmt auf die Lehrpläne in den jeweils natioalen Schulsystemen, auch nicht in den Sitzländern der jeweiligen Schulen, und die Europäischen Schulen haben keine, ja, wie soll man das sagen, keine eigene pädagogische Ideologie. D.h., man kann also nicht sagen, die Philosophie der Schule bestehe darin, daß, sondern die Entstehung dieser Schulen begründet sich einfach mit der Notwendigkeit, am Sitz europäischer Institutionen die Kinder der dort beschäftigten Beamten aus den verschiedenen Mitgliedsländern in irgend einer Weise zu versorgen. Aus dieser Bindung an die Europäischen Gemeinschaften ergibt sich auch ein maximales Alter von etwa 30 Jahren für die ältesten Schulen, d.h. also Karlsruhe, Brüssel und Luxemburg, Varese, die anderen sind etwas später gekommen, die zuletzt gegründete Schule ist die in München. Aus dieser Bindung ergibt sich auch die Zusammensetzung der Schüler, einmal national, eben aus den 12 Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaften, dann, soziologisch, finden Sie eine Mehrzahl von Schülereltern mit höherer Schulbildung und oft Studienabschluß. Sie finden relativ häufig nationale und sprachliche Mischehen unter den Schülereltern. Im Gegensatz zu manchen Auslandsschulen sind relativ wenig Kinder aus den Bereichen diplomatischer Dienst, Firmenrepräsentanten in dieser Schule. Es überwiegen eben die Kinder von europäischen Beamten oder Angestellten, und von daher ergibt sich auch eine etwas größere Verweildauer der Schüler, weil normalerweise die Eltern relativ lange am gleichen Sitzort einer Gemeinschaftsinstitution beschäftigt sind. Angehörige von EG-Institutionen haben einen Rechtsanspruch, ihre Kinder in diese Schule zu schicken, bei Nicht-EG-Kindern werden die Klassen jeweils aufgefüllt, bis zu einer Maximalzahl, die liegt etwa bei 27 bis 30 Schülern. Daraus ergibt sich dann, daß in sog. kleinen Schulen, wo also wenig EG-Beamte beschäftigt sind, wie in Karlsruhe, der Anteil der Nicht-EG-Schüler wesentlich höher ist als in Brüssel oder in Luxemburg. Von daher kommt es auch oft zu einer soziologischen Umgruppierung, gerade in Karlsruhe waren zeitweise relativ viele echte Gastarbeiterkinder in dieser Schule oder sind es noch. In Luxemburg kommt als relativ starkes Element noch die Gruppe der Bänker, die auch z.T. ihre Kinder in diese Schule

schicken. Der Anteil der Nicht-EG-Schüler ist auch in den sog. kleinen Sprachen größer, d.h. es sind relativ wenig Griechisch sprechende Schüler da, es sind relativ wenig Portugiesisch sprechende Schüler da, infolgedessen können also die griechischen Klassen oder die portugiesischen Klassen leichter mit anderen Kindern, mit Nicht-EG-Kindern, aufgefüllt werden.

Die Lehrer kommen, ebenso wie die Schüler, aus den 12 EG-Ländern; sie werden im Normfall für 9 Jahre dort „geduldet". Es gibt allerdings auch Mitgliedsländer, die diese Neun-Jahresfrist nicht praktizieren, die also ihre entsandten Lehrer nach 9 Jahren nicht zurückrufen, sondern „lebenslänglich" dort lassen. Der Rhythmus wird relativ strikt eingehalten von der Bundesrepublik, von Italien, von Großbritannien, Dänemark und Irland, bei Spanien und Portugal kann man das noch nicht sagen, bei Griechenland ist der Rhythmus oft gebunden an die politischen Veränderungen, die sich in Griechenland abspielen, während Benelux und Frankreich ihre Lehrer relativ lange an der Schule belassen. Für Lehrer am gleichen Schultyp gilt, und da ist glaube ich ein wesentlicher Unterschied zu deutschen Auslandsschulen, vor allem in Übersee, gleiche Bezahlung. D.h. das Gehalt wird festgelegt in der Währung des Sitzlandes, meinetwegen für die europäische Schule in Brüssel in belgischen Franken. Das nationale Gehalt läuft weiter, es wird nach dem jeweiligen Wechselkurs am Tag der Auszahlung abgezogen vom festgelegten europäischen Gehalt, und der Lehrer erhält dann den Differenzbetrag in belgischen Franken oder in der Währung des Sitzlandes an Ort und Stelle. Es gilt auch gleiche Arbeitszeit, d.h. also unterschiedliche Einstufungen, – ein Agrégée in Frankreich hat weniger Wochenstunden als ein deutscher Oberschullehrer, – zählen nicht, sondern jeder Lehrer hat im Prinzip die 20 1/2 bis 21 Wochenstunden zu absolvieren, es gibt keine Stundenermäßigung für besondere Aufgaben oder Pöstchen. Dies ist ein Grund, warum sich sehr wenig Agrégées für die Europäische Schule interessieren. Es gilt inzwischen auch für alle Europaschulen die 5-Tage-Woche. Insofern ist also ein Gleichlauf an den verschiedenen Schulen in den verschiedenen Ländern vorhanden.

Zur Struktur der Schule: die Struktur ist ohne Bezug zum jeweiligen Gastland, Ähnlichkeiten, Parallelen sind rein zufällig. Die Struktur läßt sich von etwa 4 Komponenten her beschreiben oder definieren: Einmal die Anordnung der Schuljahre, dann die Sprachenfolge, die Einteilung in Sprachsektionen und die Wahlfachdifferenzierung im Verlauf der Oberschule.

Zunächst zu den mehr formalen Elementen: Sie haben in den Europäischen Schulen zwei Kindergartenjahre, Sie haben 5 Grundschuljahre und 7 Oberschuljahre. D.h., wenn Sie den Kindergarten weglassen, 12 Schuljahre. Da ist schon ein Unterschied bspw. in Luxemburg, im luxemburgischen Schulsystem, das mit drei Kindergartenjahre aufwartet, (davon eines obligatorisch), dann hat das luxemburgische Schulsystem 6 Grundschuljahre und 7 Oberschuljahre, also im Ganzen 13 Schuljahre.

Zu den Sprachsektionen, das wäre das zweite wichtige Gliederungselement. Im Augenblick haben die Europäischen Schulen, also zumindest die großen Schulen, 9 Parallelsprachsektionen, weil es eben in der Gemeinschaft 9 offizielle Sprachen gibt, also Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Dänisch, Portugiesisch und Griechisch. Es gibt einige kleinere Schulen, die aufgrund der zu geringen Schülerzahl nicht alle Sprachsektionen einrichten können. Diese 9 Parallelsektionen laufen ab dem Kindergarten. D.h. jedes Kind wird im Kindergarten in der Sektion seiner Muttersprache eingeschult. Ausschlaggebend ist also die Muttersprache, nicht die nationale Zugehörigkeit. Das ist bei vielen identisch, aber gerade bei belgischen Kindern, bei luxemburgischen, muß das nicht identisch sein. Es gibt die Möglichkeit, – manche Eltern bestehen darauf, – ein Kind in einer anderen Sprachsektion als der eigenen Muttersprache einzuschulen. Das wird gelegentlich gemacht, vor allem wenn die Muttersprache nicht der Ortssprache entspricht. Es gibt also beispielsweise spanische Eltern, die ihr Kind in Luxemburg in der deutschen oder in der französischen Sektion einschulen. Aber Norm ist, daß das Kind im Kindergarten in der eigenen Muttersprache untergebracht wird. Es gab am Anfang der Europäischen Schulen mal den Versuch, sprachlich zu mischen im Kindergartenbereich, der ist aber relativ bald wieder aufgegeben worden, weil man gemerkt hat, daß die Muttersprachenfestigung doch sehr darunter lei-

det, und man nicht Kinder „produzieren" wollte, Schüler „produzieren" wollte, die über keine Muttersprache verfügen. Minderheitensprachen, also z.B. Katalan, oder Baskisch, auch Luxemburgisch, werden in den europäischen Schulen nicht angeboten, also weder als Muttersprache für den Einstieg, noch als Fremdsprache nachher. Es gibt aus rechtlichen Gründen einen Gälischkurs für die irischen Schüler, die ja, wenn sie eventuell ins irische Schulsystem zurückkehren wollen, ihre offizielle Muttersprache gelernt haben müssen. Das ist ein Zugeständnis an eine kleine Sprache, wenn man so will, innerhalb der Gemeinschaften.

Ich habe vielleicht vorher noch vergessen zu erwähnen, daß das einzige, was die Europäischen Schulen von außen her zusammenhält, das Abitur ist. Ich komme nachher auch noch einmal darauf zurück. Das Abitur ist der einzige Schulabschluß, der per Staatsvertrag zwischen den 12 europäischen Ländern beschlossen ist, der die Rechtsgrundlage bildet für die Existenz der Schulen. Insofern kann man ein bißchen brutal sagen, man kann entweder an der Europäischen Schule Abitur machen, oder nichts.

Zur Sprachenfolge zunächst einmal: Sie fangen also im Kindergartenbereich mit diesen muttersprachenorientierten Gruppen an, im Grundschulbereich kommt zur ersten Grundschulklasse die Wahl der ersten Fremdsprache. Diese erste Fremdsprache muß eine der sog. großen EG-Sprachen sein, d.h. Sie haben die Wahl bis jetzt zwischen Englisch, Französisch und Deutsch, und da wird wohl auch Spanisch dazukommen. Diese Wahl der ersten Fremdsprache ist sehr wichtig, das ist die spätere Langue véhiculaire, also die Verkehrssprache, wenn man so will. Und diese Verkehrssprache wird ab der ersten Grundschulklasse mit einer Stunde pro Tag unterrichtet. In diesem Fremdsprachenunterricht, in der Langue véhiculaire, werden die Kinder nicht mehr nach Muttersprachengruppen unterrichtet, sondern gemischt. Automatisch muß der Unterricht einsprachig erfolgen. Also der Französischunterricht nur auf Französisch, der Deutschunterricht nur auf Deutsch usw. Weil, in dem Augenblick, wo Sie versuchen, die Muttersprache eines der Kinder aufzunehmen, Sie ja dann 5 oder 6 andere Muttersprachen benachteiligen. Neben diesem Unterricht in der ersten Fremdsprache mit einer Stunde pro Tag, pro Schultag, gibt es noch die „Europäischen Stunden" im Grundschulbereich, das sind Aktivitäten, die meistens eher im künstlerischen Bereich, im musischen Bereich oder mit Basteln gefüllt werden. Diese Aktivitäten finden in muttersprachlich gemischten Gruppen statt, in einer Sprache, die kann zufälligerweise auch mal die Muttersprache des Kindes sein, aber sie muß es nicht sein. Im Oberschulbereich, also nach diesen 5 Grundschuljahren, wählt das Kind die zweite Fremdsprache. Als zweite Fremdsprache kann jede andere Gemeinschaftssprache gewählt werden. Zumindest theoretisch, denn, wie gesagt, ist an den kleineren Schulen möglicherweise für Neugriechisch oder für Portugiesisch vielleicht niemand da. Die Oberschule bietet auch Latein und Altgriechisch an. Der Fremdsprachenunterricht wird auch hier eben streng einsprachig durchgeführt von Anfang an, weil, wie gesagt, die Gruppen, die sich da zusammenfinden für irgendeinen Sprachunterricht, gemischt sind, also muttersprachlich gemischt sind. Ab der dritten Oberschulklasse werden dann eine Reihe von Fächern nur noch in der Langue véhiculaire, d.h. in der ersten Fremdsprache, angeboten. Dazu gehören Geschichte, Erdkunde, Ökonomie als Wahlfach, Wirtschaftsgeographie und Soziologie. Diesen Fächern kann man also ab der dritten Oberschulklasse nicht mehr in der Muttersprache folgen, sondern die muß man dann in der ersten Fremdsprache absolvieren. Ab der ersten Oberschulklasse ist es auch möglich, daß andere Fächer in einer anderen Sprache als der Muttersprache unterrichtet werden. Dazu gehören musische Fächer in erster Linie, dann Sport, manchmal auch Informatik, Religion, Moral und Kunstgeschichte. Bei Religion und Moral, (also Moral ist das Auffangbecken für diejenigen Schüler, die nicht an irgendeinem Religionsunterricht teilnehmen möchten, entweder weil er nicht existiert oder aus ideologischen Gründen,) da liegt es einfach an den praktischen Angeboten. Nicht an jedem Ort ist in jeder Sprache ein Religionslehrer da, der die Kinder unterrichten könnte.

In der Muttersprache bleiben über die ganze Schulzeit weg erhalten eben das Fach Muttersprache, das Fach Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer, während bei allen anderen Fächern im Lauf der Oberschulzeit zunehmend die Langue véhi-

culaire oder eine andere Gemeinschaftssprache an die Stelle der Muttersprache tritt.

Nur als Vergleich dazu ganz kurz vielleicht einen Blick auf die luxemburgischen Schulen. Im Gastland Luxemburg haben Sie ja einen sehr hohen Ausländeranteil, also trotz der relativ raschen Einbürgerungsmöglichkeiten immer noch einen recht hohen Ausländeranteil, der in einzelnen Jahrgängen der Kinder, jetzt der luxemburgischen Kindern, bis zu 2/3 ausmachen kann. In den luxemburgischen Schulen haben Sie in den 2-3 Kindergartenjahren Luxemburgisch als normale Kindergartensprache. In der Primarschule wird dann als Unterrichtssprache zunächst Deutsch eingeführt, im Laufe der zweiten Grundschulklasse setzt Französisch als Fremdsprache oder zweite Muttersprache, wie man sagt, ein, und im Laufe der 7 Jahre Gymnasium wird zunehmend immer mehr Französisch unterrichtet, so daß dann das Abitur mit Ausnahme des Faches Deutsch praktisch nur noch auf Französisch absolviert wird. Da gerade der größte Anteil der Gastarbeiterkinder in Luxemburg aus dem romanischen Sprachraum kommt, d.h. es sind in erster Linie Italiener, Portugiesen und Leute mit portugiesischem Paß aus den ehemaligen portugiesischen Kolonien in Afrika, ist da der Zugang natürlich zu Luxemburgisch und Deutsch als erster Unterrichtssprachen besonders schwer. Es gibt deshalb sog. classes d'acceuil oder in den größeren Orten, in Luxemburg selbst und in Esch, écoles d'acceuil, in denen Sprachintensivkurse für diese Kinder, völlig abgetrennt vom Unterricht der normalen Schulen, durchgeführt werden und auch die Muttersprachen der Kinder noch fortgeführt wird, mit dem Ziel eben, spätestens bis zum Anfang der Oberschulzeit diese Kinder auch in den normalen Schulalltag einzubinden.

Das vierte Bestimmungselement, das ich vorhin genannt habe, will ich nur ganz kurz streifen, weil es für uns hier nicht so wichtig ist, das ist die Wahlfachdifferenzierung. Sie können im Lauf der Oberschule Schwerpunkte bilden, im Bereich alte Sprachen, moderne Sprachen, Mathematik und Ökonomie. Da ein Teil dieser Fächer in der Muttersprache unterrichtet wird, also vor allem der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich, ergibt sich da natürlich eine Vielfalt von parallelen Gruppen.

Für die Schüler hat diese Sprachenvielfalt eine Reihe von Konsequenzen, die sie positiv oder negativ bewerten können. Ich will mal ein paar wichtige nennen: Zunächst einmal sind Abstriche zu machen in der Muttersprachenkompetenz. Die Muttersprachenlehrer sagen, daß sie im Vergleich zu einer Abiturklasse im heimischen Schulsystem etwa ein oder zwei Jahre zurückstecken müssen. Das betrifft vor allem die literarische Kompetenz, nicht unbedingt die sprachliche. Auf der anderen Seite wird die erste Fremdsprache durch diese intensive Förderung oft zu einer zweiten Muttersprache. Die Bedeutung der Umgebungssprachen im Gastland ist für die Qualität der Fremdsprachen nicht so entscheidend, wie man vielleicht zunächst denken würde. D.h. also, wenn ich in den Prüfungen Deutsch in Brüssel oder Deutsch in Karlsruhe vorgeführt kriege, ist das kein so besonders großer Unterschied. Die Bedeutung der Umgebungssprache spielt manchmal allerdings eine Rolle bei dieser Einschulungsentscheidung: „Was wähle ich als Longue véhiculaire?" Da hat es also schon bei der Elternwahl eine gewisse Bedeutung, obwohl für nicht deutschsprechende Eltern z.T. Deutsch so ein bißchen Prestigesprache ist. D. h. frankophone Eltern, die ihren Kindern etwas Gutes tun wollen bzw. die glauben, daß ihre Kinder besonders intelligent sind, die nehmen dann Deutsch als erste Fremdsprache, während Englisch als erste Fremdsprache eher das „Geschmäckle" hat, das sei etwas für die weniger Begabten. Was meine Kinder und ich als besonders angenehm empfunden haben an den europäischen Schulen ist die Tatsache, daß alle lebenden Sprachen, die unterrichtet werden, auch im Schulalltag gesprochen werden. Man geht in die Pause und man hört dann eben Niederländisch, Griechisch, Italienisch, alles das, was es gibt im Angebot, ist von vorneherein auch praktizierbar. Und das baut eine ganze Reihe von Hemmschwellen ab, die sonst im Fremdsprachenunterricht ja bekannt sind.

Lerninhalte: Ich habe schon gesagt, daß es einen eigenen Lehrplan gibt, die Europäischen Schulen orientieren sich nicht an den nationalen Lehrplänen. Vielleicht könnte man sagen, da liegt ein bißchen „Europäische Ideologie" drin, weil man nun natürlich versucht, europäischen Bezug herzustellen, wo das überhaupt möglich ist. Formell geschieht es im Lehrplan im Bereich der euro-

päischen Stunden, mehr oder weniger „subkutan", denn in den ersten 5 Schuljahren können Sie natürlich nicht großartige Inhalte vermitteln. Aber die Tatsache, daß Sie eben mit den Mitschülern der anderen Sprachsektionen gemeinsam irgendetwas machen, wird schon als europäischer Inhalt, wenn Sie so wollen, angesehen. Dann kommt es formell besonders deutlich im Geschichts- und Erdkundeunterricht: es gibt also keinen Lehrplan für die deutsche Sektion oder Lehrplan für die französische Sektion, sondern ich habe nun in meinen Gruppen in Geschichte und Gemeinschaftskunde und Erdkunde gemischte Schülergruppen aus Italien, aus Griechenland, aus Frankreich, die von mir erwarten, daß ich einen Geschichtsunterricht mache, der ihnen nicht nur deutsche Geschichte vermittelt. Selbst wenn ich das wollte, würde ich da von meinen Schülern relativ rasch zur Ordnung gerufen. Das heißt natürlich auch, daß ich nationale Lehrbücher nicht nur in Geschichte, Gemeinschaftskunde, Erdkunde, sondern auch in anderen Fächern nicht grundsätzlich einsetzen kann. Es ist also reiner Zufall, wenn mal ein Lehrbuch, das auf dem nationalen Markt angeboten wird, auch dahin paßt. Oder man versucht eben, das Lehrbuch zu finden, falls es möglich ist, das weitgehend für ein Schuljahr den Bereich abdeckt. Man kann gelegentlich noch auf dem Schweizer Markt suchen, weil gerade im Bereich der Geschichte in den neueren schweizer Lehrbüchern auch die nationale Geschichte zugunsten einer allgemeineren Geschichtsbetrachtung nicht so im Vordergrund steht, und kann sich da zumindest Anregungen holen. Sie haben also eine absolute oder fast absolute Lehrmittelfreiheit, d.h. die Freiheit zu wählen, oder die Freiheit, selbst das zu produzieren, was Sie für nötig halten, so daß Sie mit den 20 oder 21 Wochenstunden in bestimmten Fächern mit wesentlich mehr Nebenarbeit rechnen müssen als im nationalen Schulsystem. Sie haben aber eben auch die „Freiheit", nichts zu finden, weil es nichts gibt. Eventuelle Vorteile im Geschichtsunterricht bisweilen: Daß Sie Quellen einsetzen können aus Muttersprachen eines Teils der jeweiligen Schüler. Warum kann nicht mal ein griechischer Schüler, ein griechisch sprechender Schüler, eine Quelle vorstellen, interpretieren, die Sie vielleicht selber nicht verstehen oder die Sie vielleicht vage verstehen. Also, da gibt es Möglichkeiten, eventuell den Unterricht zu bereichern von dieser Seite her, aber natürlich ist es etwas schwierig, dann immer das Richtige zu finden. Europa spielt auch eine große Rolle im Bereich Erdkunde für die 7. Klassen, also für die Abiturs-klasse. Da ist im Bereich Erdkunde, Gemeinschaftskunde Europa im Sinne der Europäischen Gemeinschaft praktisch Prüfungsthema. Informell gibt es einen europäischen Bezug natürlich durch die ständigen Kontakte mit den anderen Kollegen, das kann vielleicht auf Anhieb etwas bedrückend sein, – die unterschiedlichen Vorstellungen gerade der Kollegen aus romanischen Ländern sind schon vorgestellt worden, – aber der Zwang, miteinander arbeiten zu müssen und immer wieder auch die Schüler der anderen Sprachgruppen zu unterrichten, ist meines Erachtens eine gute Möglichkeit, auch eigene Konzepte, auch eigene Dogmen ab und zu in Frage zu stellen und zu überdenken. Die Langue véhiculaire-Fächer als Sammelbecken von Schülern aus verschiedenen Sprachgruppen stärken m. E. auch dieses selbstverständliche Miteinander. Der Fremdsprachenunterricht, desgleichen auch die anderen Fächer, die weitgehend nicht in der Muttersprache unterrichtet werden, sind da ein zusätzlicher Schub, und natürlich dann auch außerunterrichtliche Aktivitäten. Die Integration findet innerhalb der Schule und z.T. auch außerhalb im Privaten, in der privaten Gestaltung, durchaus statt. Und trotz der oft chaotischen organisatorischen Verhältnisse in großen Schulen, – das kann man, glaube ich, inzwischen schon so sagen; mit 3500 Schülern, sind es oft bei den verschiedenen Sprachsektionen und der Differenzierungsmöglichkeit recht chaotische organisatorische Verhältnisse, – empfinden die Schüler überraschenderweise in ihrer Mehrzahl die Schule als angenehm, und das hat verschiedene Gründe: Einmal sehen sie den Vorteil, den sie durch diese Begegnungen haben. Sie sehen, daß sie mit einer größeren Sprachkompetenz die Schule verlassen, sie haben erweiterte Studienmöglichkeiten, denn das europäische Abitur ist gleichwertig anerkannt in allen 12 EG-Ländern mit den jeweiligen Zugangsbedingungen, also in Deutschland eben als unmittelbares Zugangsdokument, in Spanien mit dem Umweg über diese zentralen Prüfungen, aber es ist eben jeweils gleichwertig dem nationalen

Abitur in den 12 Ländern. Viele Schüler haben erweiterte Berufsmöglichkeiten, gerade im multinationalen oder multisprachlichen Umfeld in Luxemburg, auch in Brüssel, wo eine ganze Reihe von Schülern unmittelbar im Anschluß an das Abitur eine Berufsmöglichkeit finden, bei den Banken bspw., wo sie eben aufgrund ihrer Sprachkompetenz gesucht sind, während man sagt, die übrige Ausbildung, die übrige Fachkompetenz ließe sich dann im Lauf der Arbeit zusätzlich erwerben. Da ist das System z.T. auch etwas weniger fixiert, als in Deutschland mit den Ausbildungsdokumenten, die man so haben muß. Als Nachteil wird empfunden: z.T. die geringeren experimentellen Arbeitsmöglichkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich. Irgendwo muß ja die große Stundenzahl, die im sprachlichen Bereich zustande kommt, kompensiert werden, da leiden also die Naturwissenschaften etwas darunter. Bei der Rückkehr ins Heimatland auch die schon angesprochenen geringeren staatsbürgerlichen Detailkenntnisse, denn in einem gemischten Sozialkundeunterricht können Sie nicht so intensiv auf die luxemburgische oder auf die dänische Verfassung eingehen. Der formalisierte europäische Bezug, eben auf Europäische Gemeinschaften wird z.T. auch als eine gewisse Einengung empfunden, aber in dem Maße, in dem die Europäischen Gemeinschaften wachsen, kann man ja das dann allmählich vergessen. Osteuropa, Mittel- und Osteuropa, war bislang relativ inexistent im Denkkreis der Schulen.

Vielleicht noch kurz ein Wort zur Situation der Lehrer. Die Schulaufsicht wird, wie gesagt, durch Inspektoren der jeweiligen Länder und durch die Direktoren der Schulen durchgeführt, ansonsten haben Sie in der Unterrichtsgestaltung einen relativ großen Spielraum; Auch der Lehrplan ist relativ weitmaschig formuliert, mit dem einen Fixum eben, dem zentralen Abitur, das also nicht von der Schule aus gestaltet wird, sondern das mit einer zentralen Aufgabenstellung durchgeführt wird, und wo dann eben die „Stunde der Wahrheit" für Sie als Lehrer auch kommt. Sie können an den Lehrplänen mitwirken, die Hierarchie ist relativ überschaubar. Sie kennen mehr oder weniger bald die Leute, die irgendwo etwas mitzureden haben in der Hierarchie, d.h. es ist da vielleicht etwas überschaubarer als in den Kultusbürokratien, mit denen wir sonst in den Bundesländern zu tun haben. Die Besonderheiten der nationalen Systeme kommen in Form von Unterrichtsstilen eben über die Lehrerpersönlichkeiten rein, und auch das macht manchen Kollegen mehr und anderen weniger zu schaffen. Der Mangel an administrativer Gängelung, (habe ich es boshaft genug formuliert?) ist auch für manchen Kollegen am Anfang eine Schwierigkeit, wenn man nicht so recht weiß, was man darf und was man nicht darf. Und es gibt im Grunde bei der Arbeit an Europäischen Schulen einige Kollegen, die nach einem Jahr mit einer leichten Gänsehaut die Schule wieder verlassen, entweder weil sie ihre pädagogischen Vorstellungen nicht in der Form verwirklichen konnten, wie sie sich das vorgestellt haben oder weil sie sich vielleicht auch ein bißchen alleingelassen vorkommen. Es gibt die andere Seite derer, die diese Möglichkeiten eben dann nützen. Dankeschön.

Reinhard Konzen

Begegnungsschule Santa Cruz de Tenerife

Sehr verehrte Damen und Herren,

ich versuche kurz die Begegnungsschule Santa Cruz de Tenerife darzustellen. In einem ersten Punkt möchte ich über die Struktur der Schule sprechen und in einem zweiten Punkt einige ausgewählte Stichpunkte noch einmal detailliert erläutern und auf einige brisante Aspekte, so wie ich sie sehe, eingehen, und in einem dritten Punkt möchte ich den Begriff Begegnung an einigen Beispielen in seiner schillernden Vielfältigkeit darzustellen versuchen.

Meine Schule in Santa Cruz ist eine Begegnungsschule, die eine selbständige ausländische Privatschule ist, die vom spanischen Staat nach dem Real decreto 1110

vom 12. 5. 1978 als solche anerkannt wurde. Sie wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik personell, finanziell und materiell gefördert. Sie ist von der Kultusministerkonferenz als offizielle Auslandsschule anerkannt und wird von ihr auch beaufsichtigt. Die in diesem eben erwähnten Real decreto 1110 aufgeführten Annexofächer, der sog. deutsch-spanischen Sekundarstufe unterstehen der spanischen Schulaufsicht. Der Schulträger insgesamt ist der deutsche Schulverein von Sta Cruz. Unsere Schule ist eine Begegnungsschule mit im Moment ca. 580 Schülern, von denen 38% deutsche Schüler und 62% Schüler anderer Nationalitäten, vor allem spanische, sind. Wir haben einen Kindergarten, der sich in drei Jahrgänge gliedert, dann haben wir eine deutschorientierte Grundschule, und im 4. Grundschuljahrgang haben wir 3 Cursillogruppen, zu diesem Begriff werde ich noch kommen. Anschließend folgt die deutsch-spanische Sekundarstufe von der 5. bis zur 12. Klasse. Zu den Abschlüssen: Unsere Schule verleiht den deutschen Hauptschul-, den deutschen Realschulabschluß und die Reifeprüfung, wie sie in den Auslandsschulen abgenommen werden kann. Das sind die 3 innerdeutschen Abschlüsse, die wir erteilen. Wir erteilen auch den Abschluß nach der spanischen EGB, das ist die Educatión General Básica, die kleine 8jährige spanische, gesamtschulartig orientierte Grundstufe. Die Schüler, im besonderen die spanischen Schüler, die bei uns die 8. Klasse vollenden, bekommen auch diesen Abschluß. Im spanischen Schulwesen gliedert sich dann das sog. BUP an, das ist ein dreijähriger Kurs, das würde bei uns bis zur 11. Klasse laufen, und entsprechend unserer 12. Klasse folgt im spanischen System dann der COU, Curso Orientación Universitaria, ein Kurs, der speziell auf das Studium an der Universität vorbereiten soll. Wir sind folglich eine Begegnungsschule, die deutschen und spanischen Lehrplänen genügt. Zu bemerken ist noch, daß sich in der 11. und 12. Klasse die Schüler in einen naturwissenschaftlichen Zweig, bzw. in einen sprachlichen Zweig einwählen müssen und in entsprechenden Klassen zur Reifeprüfung geführt werden. Was für alle Schulen in Spanien gilt, gilt auch für uns, die Schüler, die bei uns die Reifeprüfung abgelegt haben, egal ob deutsche oder spanische Schüler, müssen, bevor sie in die Hochschule eintreten können, die Selectividad ablegen. Dies ist eine Hochschulzugangsprüfung, und zu der werde ich später noch einiges sagen. Im folgenden einige Anmerkungen detaillierterer Art zur Struktur der Schule.

Ich fange unten an. Die drei Jahre Kindergarten gliedern sich in ein sog. Eingewöhnungsjahr, dann schließt sich ein Beobachtungsjahr an und im folgenden ein Vorbereitungsjahr. In diesem Vorbereitungsjahr, die Kinder sind etwa 5 bis 6 Jahre alt, wird verstärkte deutsche Spracharbeit betrieben, um die Kinder auf die deutsche Grundschule etwas vorzubereiten und, das ist ein Problem, zu dem ich später noch detaillierter Stellung nehme, auch Schüler, die nicht geeignet sind, die vor allem Schwierigkeiten haben, die Sprache zu lernen, vor einem späteren Scheitern zu bewahren.

Die deutschorientierte Grundschule ist bei uns einzügig, sie umfaßt vier Klassen, und es werden deutschsprachige und spanischsprachige Schüler nach deutschem Lehrplan gemeinsam unterrichtet. Die deutschsprachige Sekundarstufe, wiederum Klassen 5 bis 12 ist in der Regel zweizügig organisiert, teilweise auch dreizügig, und sie besteht bis zur 8. Klasse aus Klassen, die aus der Grundschule aufgestiegen sind, und aus Klassen der sog. neuen Sekundarstufe. Ab der Jahrgangsstufe 9 integrieren sich diese Klassen zu einer sog. bilingualen Sekundarstufe, d.h., die Schüler, die in einem Seitenzweig aus dem Cursillo aufgestiegen sind, die separat geführt worden sind, kommen in der 9. Klasse mit sog. „Kindergartenspaniern" und den deutschen Schülern in neuzubildende Klassen. Sie werden also in der 9. Klasse integriert. In der 11. und 12. wird nach Ciencias, also naturwissenschaftlich und Letras, sprachlich differenziert. Anmerken möchte ich hier auch, daß dieses 12jährige Schulsystem hohe Anforderungen an die Schüler stellt, daß vor allem im Sprachlichen erheblich mehr verlangt wird als im Inland im Bereich erste Fremdsprache, das gilt vor allem für die sog. Partnersprachen. Partnersprachen sind für uns Deutsch und Spanisch. Ich möchte noch einmal betonen, daß die Anforderungen weit über das hinausgehen, was in der ersten Fremdsprache bei uns im Inland gefordert wird, und was vielleicht erschwerend auch noch hinzukommt, ist, daß in der 11. und 12.

keine großen Wahlmöglichkeiten bestehen. Die Schüler haben nur die Entscheidung zwischen Letras oder Ciencias, können also ganz traditionell nur zwei Klassen wählen.

Jetzt möchte ich über den Punkt *Cursillo* sprechen, den ich schon einmal angedeutet habe, das ist der sog. Seiteneinstieg für Spanischschüler, die an unsere Schule kommen und sich diesem Schulsystem und diesen Anforderungen unterwerfen möchten. Der Cursillo erhält ca. 150 Anmeldungen jedes Jahr. Diese hohe Anzahl von Anmeldungen beruht darauf, daß eine intensive Grundschulwerbung durchgeführt wird. An den jeweiligen spanischen Grundschulen in unserer Stadt und in der näheren Umgebung wird unser Konzept vorgestellt. Diese Grundschulwerbung, die allgemein hohe Bekanntheit und der gute Ruf unserer Schule führen dazu, daß etwa 150 Schüler zu einem Cursillo, der während der vierten Grundschulzeit der spanischen Schüler stattfindet, angemeldet werden. Diese 150 Schüler werden zu einem Test eingeladen, und von den 150 angemeldeten Schülern erscheinen etwa 125. Die nehmen an einem ersten Testverfahren teil, und dieser Test besteht aus einem sprachfreien Intelligenztest und in der Folge, während des Jahres in dem der Cursillo läuft, weiteren Tests, vor allem in Deutsch, aber auch in einem Überprüfen der Mathematik- und Spanischnoten, die aus der Grundschule kommen. Von diesen ursprünglich 150 sind also 125 zum Test angetreten, letztendlich werden ca. 75 in drei Cursillogruppen übernommen, die ein Jahr dann nach der Schule, am Dienstagabend bei uns im Moment und am Samstagvormittag an einem intensiven Deutschkurs teilnehmen. Während dieses Deutschkurses finden unterschiedliche Testverfahren statt, die ich bereits erwähnt habe. Von diesen 75 Schülern, die in drei Cursillogruppen organisiert sind, werden schließlich zwischen 22 und 24 aufgenommen. Der entscheidende Punkt ist der, daß aufgrund dieser m.E. doch recht deutlichen Auslese die Cursilloschüler im Endergebnis, und das kann ich auch später noch belegen, die besten Durchschnitte in der Reifeprüfung erreichen. In diesem Zusammenhang Cursillo möchte ich auch auf die diskutierte soziale Öffnung eingehen. Der Cursillo ist ein Versuch, die deutschen Schulen im Ausland auch der allgemeinen Gesellschaft zu öffnen. Ich muß sagen, daß an unserer Schule der Anteil der Schüler, die aus eher sozialschwachen Familien kommen, sog. bildungsfernen Schichten, gering ist.

Das trifft nicht so zu auf die Situation in Barcelona und Madrid, da kommen auch eine ganze Reihe von Schülern aus sog. bildungsfernen Schichten, die aber besonders begabt, vor allem zum Sprachenlernen begabt sind. Sie schaffen diesen Einstieg über den Cursillo und bekommen z.T. auch Beca. Becas sind Zuwendungen, Schulgeldstipendien, Bücherstipendien usw. Aber diese Gruppe ist auch in unserer Schule sehr gering, da auch die Schüler, die über den Cursillo an die Schule kommen, häufig aus, so muß man schon sagen, aus sozialen und wirtschaftlichen Eliten der jeweiligen Stadt kommen.

Ein paar Worte zur Rolle der Sprachen an unserer Schule. Ich möchte hier vor allem zum Stellenwert von Deutsch und Spanisch sprechen. Deutsch wird an unserer Schule für muttersprachliche, deutsche Schüler überwiegend nach muttersprachlichen Regeln unterrichtet. Stichwort DaM, was Deutsch als Muttersprache bedeutet. Für spanische Schüler wird es überwiegend nach DaF-Kriterien unterrichtet. Spanisch dagegen, auch eine Partnersprache, wird für beide Schülergruppen weitgehend nach muttersprachlichen Kriterien unterrichtet. Die jeweiligen Partnersprachen Deutsch bzw. Spanisch werden ab der ersten Klasse gleichberechtigt unterrichtet. Das Anforderungsniveau, wie ich bereits sagte, ist erheblich höher als im Inland in der ersten Fremdsprache. Ab der 5. oder für die neueintretenden Schüler ab der 6. Klasse wird Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet und Französisch ab der 9. als zweite Fremdsprache angeboten. Latein wurde wegen zu geringer Schülerzahlen gestrichen. Neueintretende deutsche Schüler müssen grundsätzlich im Spanischunterricht und am spanischsprachigen Fachunterricht teilnehmen. Sie werden jedoch erst nach dem dritten Schulbesuchsjahr in diesen Fächern benotet. Wir geben also eine Anlaufzeit, in der eine schriftliche Benotung nicht erfolgt. In diesem Zusammenhang ist auch noch zu sagen, daß die Annexofächer, was ich vorhin erwähnt habe, die Fächer Spanisch, Religion, Area Social, ein Fach, das vielleicht einer Kombination aus Sozialkunde, Geogra-

phie und Geschichte vergleichbar ist, und das Fach Geografía/Historia in der 11. Klasse von der spanischen Schulaufsicht beaufsichtigt und nach deren Plänen auch unterrichtet werden. Als Tendenz läßt sich formulieren, daß die spanischsprachig unterrichteten Fächer in ihre Bedeutung zum Abitur hin abnehmen. Die deutschunterrichteten Fächer nehmen einen größeren Anteil ein, bsp. Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte werden auf deutsch ab der 9. Klasse unterrichtet. D.h. der Anteil der auf deutsch unterrichteten Fächer wird größer, da der Abschluß, den die Schule verleiht, die Reifeprüfung ist.

Ein weiteres Stichwort: *Integration*

Ab der ersten Klasse werden deutsche Schüler und sog. Kindergartenspanier gemeinsam unterrichtet. Diese beiden Schülergruppen werden ab Klasse 9 mit den Spaniern der Cursillo-Klasse zu einer bilingualen Sekundarstufe zusammengeführt, und die Klassenverbände werden neu formiert. Integrierter Unterricht findet in allen Fächern, außer in Deutsch, hier nur teilweise Integration, statt. Volle Integration findet in allen Fächern, auch in Deutsch ab Klasse 11 statt. Die Frage bei uns ist nicht, ob Integration stattfinden soll, sondern wann im Fach Deutsch integriert wird; m.E. sollte dies flexibel gehandhabt werden, um dem jeweiligen Leistungsstand der Klassen, der Jahrgänge, entsprechend zu integrieren.

Stichwort *Selectividad:*

Diese spanische Hochschulzugangsprüfung muß von allen Schülern, die in Spanien studieren wollen, bestanden werden. Es hat sich bei uns an der Schule bewährt, daß die besondere Vorbereitung, die vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik nötig ist, von einem spanischen Kollegen an unserer Schule erteilt wird, der für diese Aufgabe zusätzlich angestellt worden ist. Diese Selectividad ist eine zentral organisierte, aber dezentral durchgeführte Hochschulzugangsprüfung. Und wir führen das praktisch so durch, daß im Rahmen des regulären Unterrichts in der Klasse 11 und 12 Zusatzstunden in Mathematik, Physik und Chemie angeboten werden, in denen vor allem die spanische Terminologie, Aufgabenstellungen und Lösungswege vermittelt werden. Nach der mündlichen Reifeprüfung, die bei uns meist Anfang Mai liegt, wird ein gesonderter Stundenplan für die an der Selectividad teilnehmenden Schüler organisiert.

Jetzt möchte ich vielleicht in etwas anekdotischer Form auf das Stichwort *Begegnung* eingehen und versuchen, diese eher trockenen Fakten ein wenig zu erläutern, was sie konkret an unserer Schule bedeuten. Vielleicht erstmal zum Lehrerkollegium; ich möchte hier beginnen, und an diesem Beispiel aufzeigen, wie Begegnung stattfindet. Wir haben zur Zeit 18 vermittelte Kollegen, 9 deutschsprachige Ortslehrkräfte und 13 spanische Ortslehrkräfte. Weiterhin sind 6 deutsche oder deutschsprachige Kolleginnen im Kindergarten eingesetzt. Wo findet Begegnung statt? Wir haben an unserer Schule einen sog. pädagogischen Arbeitskreis eingerichtet, der sich mit pädagogischen Problemen, die in der Schule auftreten, die zu Konflikten, die zu Diskussionen führen, gegründet, und da hat sich bsp. an dem Thema Klassenbucheinträge eine Diskussion entzündet. Eine heftige Debatte wurde innerhalb dieses pädagogischen Arbeitskreises geführt, an dem deutsche –

Bedauerlicherweise konnte das vorliegende Heft 4/91 nur mit Verspätung erscheinen. Die Bemühungen, die 20. Hauptversammlung von Lübeck vollständig zu dokumentieren und der Umzug von Herrn Weischer nach Sibiu in Rumänien führten zu dieser Verzögerung.
Ich bitte um Ihr Verständnis dafür.

Dieter Forster

überwiegend – aber auch spanische Kollegen und Kolleginnen teilnehmen, und aus dieser Diskussion über das Problem Klassenbucheinträge ist ein Tagesordnungspunkt für die Gesamtkonferenz entstanden. Eine entsprechende Vorlage wurde erarbeitet, um eine einheitliche Regelung herbeizuführen. Dies ist der Versuch, auch auf der pädagogischen Ebene einige Dinge gemeinsam zu besprechen, vielleicht sogar gemeinsam zu lösen.

Ein zweiter Punkt ist unser Kulturprogramm. Hier versuchen Kollegen der Schule, Referenten von außen und Eltern auf deutsch, bzw. auf spanisch, Vorträge zu halten. Zu allgemeinen Fragen, zu allgemeinen Problemen, Stichwort Umwelt, Stichwort deutsche Einigung, Stichwort Beziehungen während des spanischen Bürgerkrieges zwischen Deutschland und Spanien, und ich denke, das ist auch eine Aufgabe, die sich umsetzen läßt. Es wird sehr interessant angenommen, findet innerhalb der Schule statt und zeigt eigentlich, daß wir uns wechselseitig befruchten können.

Ein nächster Aspekt ist der außerunterrichtliche Freizeitbereich. Hier wird zwischen den Lehrern gemeinsam getanzt, unsere spanischen Kolleginnen sind z.T. Spezialistinnen im Baile Canario oder im Sevillana, das sind sehr integrierte Gruppen, wo – muß auch ich gestehen, – spanisch gesprochen wird, aber es findet Begegnung zwischen deutschen und spanischen Kollegen statt. Kritisch möchte ich etwas zur fachlichen Zusammenarbeit anmerken. Ich kann jetzt mal für das Fach Geschichte sprechen. Wir haben zwar eine gemeinsame Fachkonferenz, wir diskutieren auch etwa die Abfolge der Unterrichtsinhalte in bezug auf das Curriculum, doch muß ich gestehen, daß die Kooperation auf dem Gebiet sehr schwierig ist, weil die Kollegen ganz unterschiedliche Ansätze haben. Ich meine jetzt spanische und deutsche, und dort eine Zusammenarbeit nur mit sehr viel Fingerspitzengefühl durchgeführt werden kann. Ich habe eher das Gefühl, daß es ein Gefälle gibt, bei dem die spanischen Kollegen dankbar und offen sind für Anregungen, daß aber dort noch mehr – vor allem wechselseitig – erfolgen müßte.

Der nächste Punkt finde ich, ist auch problematisch, denn, es geht hier um die Sprachkenntnisse. Eine Begegnungsschule, bei uns wird alles zweisprachig durchgeführt, deutsch und spanisch und in diesem Zusammenhang möchte ich sagen, daß, kritisch sagen, daß eigentlich die Deutschkenntnisse unserer Ortslehrkräfte zu gering sind. Nur wenige Kollegen sprechen so gut deutsch, daß sie voll am Konferenz- oder Lehrerzimmergeschehen auf deutsch teilnehmen können. Da müßte mehr geschehen, denke ich und teilweise ist das Engagement sehr gering, vor allem im Gegensatz zu den deutschen Kollegen, denen ja vertraglich auferlegt wird, die Sprache zu lernen.

Stichwort Didaktik-Methodik. Vielleicht sollte ich es kurz umreißen. Der spanische Fachunterricht ist eher wissens-, lernorientiert, sehr häufig stark lehrerzentriert, memorisierend angelegt, auch auf weniger Selbständigkeit, häufig schriftliche Lernkontrollen, eher rezeptiv. Die deutsche Lehrauffassung, vielleicht kann man das so verallgemeinernd sagen, ist eher exemplarisch, eher tiefergehend, kritisch reflektierend angelegt. Und das sind Dinge, die sich eigentlich wechselseitig ausschließen. Was wir anstreben sollten, ist in diesem pädagogischen Arbeitskreis, eventuell an der Schule zu versuchen, eine pädagogische Befruchtung wechselseitiger Art durchzuführen, d.h. auch mal gegenseitig zu hospitieren und die gesehene Stunde im nachhinein zu besprechen.

Begegnung Schüler – Schüler, Schüler – Lehrer, in diesem Zusammenhang möchte ich auf einen Punkt hinweisen, der mir kritisch erscheint, die Stunden der Arbeitsgemeinschaften. Der Umfang außerunterrichtlicher Arbeitsgemeinschaften richtet sich nach der Zahl der vermittelten Lehrer. Für zwei vermittelte Lehrer wird eine AG-Stunde zur Verfügung gestellt. In diesem Zusammenhang möchte ich sagen, daß viel zu wenige AG's in dem allgemeinen Stundendeputat angeboten werden können. Die Kollegen machen das über ihr Deputat hinausgehend, machen das also über ihre normale Pflichtstundenzahl hinaus und bieten die AG's – praktisch auf eigene Rechnung – an. Mir erscheint dieser Teil des Schullebens sehr wichtig, und das Zusammenführen der spanischen und deutschen Schüler kann gerade in diesem Bereich besonders gut funktionieren. Ich möchte ein Beispiel erzählen.

Eine spanische Bank, Banesto, bereitet die olympischen Spiele vor; sie vertreiben

die Olympiaeintrittskarten, und um ganz Spanien etwas auf die Olympiade in Barcelona 1992 einzustimmen, haben sie in diesem Jahr einen landesweiten Wettbewerb ausgeschrieben, an dem Schulen teilnehmen können. Es ist praktisch eine Olympiade für Schüler. An dieser Olympiade für Schüler hat eine Delegation aus dem 9. und 10. Jahrgang unserer Schule teilgenommen. Dieser Wettbewerb besteht nicht nur aus sportlichen Wettbewerben, sondern auch aus kulturellen, auch aus Wissensfragen, und er wird landesweit im Fernsehen übertragen. Unsere Schüler haben den zweiten Platz gemacht, wir waren die beste Schule der Kanaren und haben, was das Theaterspiel angeht, das war ein Teil dieses Wettbewerbs, die beste Leistung erbracht. Und da sehe ich eine Möglichkeit, da sehe ich auch Chancen für Begegnung, wenn sie funktionieren und gut funktionieren soll, daß gerade in diesem außerunterrichtlichen Bereich, in dem musisch-künstlerischen Bereich, z.B. Theater, mehr auf die Schüler eingegangen werden könnte und eigentlich tolle Leistungen erbracht werden können.

Nun möchte ich zu einem letzten Punkt kommen, ein Punkt der m.E. häufig aus dem pädagogischen Sichtfeld ausgeblendet wird; die Schüler, die scheitern. Was bedeutet Begegnungsschule für Schüler, die scheitern? Wir haben immer wieder Schüler, die den Leistungsanforderungen nicht genügen können, weil sie sehr anspruchsvoll sind. Hier hat die Schule eine wichtige Aufgabe, Übergänge an diesen Schaltstellen, die ich vorher genannt habe, 8. Klasse, 11. Klasse oder auch dazwischen, Übergänge zum einheimischen Schulsystem genau zu beachten und intensive Laufbahnberatung durchzuführen. Denn, was wir z.T. erleben, wenn ein Schüler die deutsche Schule verlassen muß, ist, daß wir von familiären Beinahekatastrophen hören. Es ist fast eine Schande, ein Scheitern der Familie, man ist unglücklich, und ich denke, wir müssen sehr sensibel, sehr vorsichtig damit umgehen, und die Schüler und auch die Eltern entsprechend beraten. Und da ist es manchmal sinnvoller, jemanden, der eher wacklig wäre, bei einer Entscheidung nicht zu nehmen, um auch im Interesse der Dinge, die ich gerade erzählt habe, weiteres Scheitern zu vermeiden. Die Schüler die durchkommen, die bis zur 12. kommen, sind wirklich, ja, wie soll ich sagen, sie haben sich sehr gut durchgesetzt, sie haben z.T. sehr gute Ergebnisse und schneiden auch an den Universitäten hervorragend ab. Und ich denke, man sollte auch den positiven Aspekt sehen bei dieser Beratung. Viele Schüler, die sich an einer deutschen Schule sehr schwer getan haben, die mit sehr schlechten Noten in der Schule, natürlich sehr unzufrieden und frustriert waren, haben große Erfolgserlebnisse, wenn sie die deutsche Schule verlassen haben und weiter arbeiten auf staatlichen oder privaten spanischen Schulen, und das hören wir durch viele Berichte von Schülern, die zu uns kommen, die davon erzählen können, wie es auf der deutschen Schule war, wie gern sie dort waren, aber daß sie auch z.T. mit den hohen Anforderungen, mit dem Unterrichtskonzept große Schwierigkeiten hatten.

Zusammenfassend, denke ich, daß wir versuchen sollten, und das gelingt bei uns in vielen Fällen, in einigen Fällen eben nicht, Situationen und Anlässe zu schaffen, daß sich Menschen mit spanischer und deutscher Muttersprache begegnen, Kultur- und Sprachentraditionen kennenlernen, das Fremde abbauen, und dazu, denke ich, brauchen Begegnungsschulen Raum, dazu brauchen sie auch noch weitere Unterstützung, Stichwort, außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften, und ich denke, dann kann auch soziale und kulturelle Begegnung möglich werden. Und dann kann eine Schule wie unsere und wie andere Begegnungsschulen zum Ort geübter Toleranz werden, und diese Chance, denke ich, ist ein wesentliches Element des deutschen Auslandsschulwesens. Danke.

Waldemar Gries

Bemerkung zu den Arbeitskreisen

In den Arbeitsgruppen: I. Interkulturelles Lernen, II. Berufliche Bildungsgänge, III. Ost-Mittel-Europa: Eine Herausforderung für das Auslandsschulwesen wurde ausgiebig diskutiert und informiert. Die Ergebnisse sind festgehalten, sie sollen zu einem späteren Zeitpunkt erweitert durch Arbeitspapiere veröffentlicht werden (ab Heft 1/92: Berufliche Bildungsgänge).

H. W.

Mitgliederversammlung

Bericht des Vorsitzenden

TOTENEHRUNG

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V. trauert um 6 Mitglieder, die in der abgelaufenen Amtsperiode

Juli 1989 bis Juli 1991

verstorben sind:

Herr Gerhard Böhrer
Herr Heinz Hilden
Frau Monika Hock
Herr Rudolf Schröter
Frau Ilse Seyffert
Herr Horst A. Weber

Meine sehr geehrten Damen und Herren! Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Bericht des Vorstandsvorsitzenden zu Beginn und vor der Mitgliederversammlung anläßlich dieser 20. Hauptversammlung unseres Verbands ist als Bericht des gesamten Vorstands zu verstehen, der derzeitig im Amt ist. Er wurde von mir zusammengestellt und formuliert, alle Vorstandsmitglieder haben Beiträge zu diesem Bericht geliefert. Der Bericht wurde vom Vorstand in der vorliegenden Fassung in einer Vorstandssitzung unmittelbar vor der Hauptversammlung einstimmig gebilligt.

Der Schatzmeister im Vorstand, Herr Forster, wird seine Berichte, den Kassenbericht und den Haushaltsvoranschlag für die Amtsperiode 1991 bis 1993 des nächsten Vorstands, im Anschluß hieran getrennt geben.

Damit Sie die vom Vorstand in den beiden letzten Jahren ehrenamtlich geleistete Arbeit mit den für Sie tätig gewesenen Kolleginnen und Kollegen im Vorstand in Bezug bringen können, darf ich Ihnen an dieser Stelle kurz die Vorstandsmitglieder und ihre Aufgabenbereiche in der abgelaufenen Amtsperiode vorstellen:

Gewählte Vorstandsmitglieder:

Frau Ingrid Bosert, seit 6 Jahren Geschäftsführerin des Vorstands und Vertreterin des Vorsitzenden.

Frau Bosert hatte 1985 diese Aufgabe von Herrn Beyer übernommen, nachdem sie vorher 12 Jahre lang die Zeitschrift des Verbandes: „MMM – Mitteilungen, Meinungen, Materialien" die später unter dem neuen erworbenen Titel „Der deutsche Lehrer im Ausland" bekannt wurde, innehatte.

Seit der 10. Hauptversammlung in Kiel, die Frau Bosert als Vorsitzende des Ortsausschusses ausrichtete, ist sie nunmehr 20 Jahre lang ohne Unterbrechung im Vorstand tätig. Schon vor längerer Zeit hat Frau Bosert für sich selbst die Entscheidung getroffen und mit mir abgestimmt, daß sie mit dieser Hauptversammlung aus dem Vorstand ausscheiden möchte, ich möchte am Ende des heutigen Tages die Gelegenheit ergreifen, ihr ein Wort des Dankes zu sagen.

Herr Dieter Forster. Schatzmeister im Vorstand, der bereits 4 Jahre im Vorstand arbeitet und vor 2 Jahren das Amt des Schatzmeisters von Herrn Bechert übernahm, nachdem er vorher das Referat Ortslehrkräfte und Aufgaben der Deutschen Schulen in der Dritten Welt übernommen hatte. Herr Forster hat sich bereit erklärt, weiterhin im Vorstand zu arbeiten, und hat sich für das Amt des Vorsitzenden als Kandidat zur Verfügung gestellt, hierzu gestatten Sie mir am Nachmittag zum TOP Wahlen für den Vorstand ein Wort.

Der Berichterstatter als Vorsitzender, der diese Aufgabe nunmehr seit 12 Jahren wahrnimmt, insgesamt wie Frau Bosert genau 20

Jahre lang in Vorstandsarbeit, Kassenprüfertätigkeit und Regionalgruppenarbeit für den Verband gearbeitet hat und ebenso wie sie mit dieser Hauptversammlung freiwillig aus der Vorstandsverantwortung ausscheiden möchte.

Die nach Abstimmung mit den gewählten Vorstandsmitgliedern in den Vorstand berufenen Referenten:

Herr Wolfgang Hammer, der seit 4 Jahren das Referat für Öffentlichkeitsarbeit wahrnimmt und über seine Arbeit hinaus versucht hat, den Verband dadurch mehr in das Bewußtsein der deutschsprachigen Öffentlichkeit zu bringen, daß er im Auftrag des Verbandes ein Buch über „Lehrer in aller Welt" herausgegeben hat. Das Buch ist im vergangenen Jahr erschienen und kann von allen, die es noch nicht haben, an dem Buchstand im Saal hier erworben werden zu Sonderkonditionen.

Herr Eckehart Knop, der das Referat für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen seit 2 Jahren betreut. Über die Aufgaben dieses Ressorts hinaus hat Herr Knop viele Einzelfragen des Verbands und Spezialanliegen bearbeitet.

Herr Hans-Joachim Reichenbach, vor 1985 schon mehrere Jahre im Vorstand tätig und unmittelbar nach seinem zweiten Auslandsaufenthalt Anfang des Jahres 1990 wieder in den Vorstand aufgenommen für die Aufgabe des Rechts- und Sozialreferenten, nachdem Herr Dr. Forwick, der nach der letzten Hauptversammlung zunächst für diese Aufgabe berufen war, nach wenigen Monaten Tätigkeit im Vorstand in das Referat Auslandsschulen der KMK berufen wurde und der aus Interessenkollision verständlicherweise die Aufgabe im Vorstand ab 1.1.1990 nicht weiterführen konnte.

Frau Christa Becker als Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen. Für diese Aufgabe eines neu geschaffenen Referats war eigentlich der frühere Regionalobmann der Region Spanien/Portugal (Regionalgruppe) im VdLiA, Herr Rüdig, vorgesehen, dessen Auslandsaufenthalt Juni 1990 endete. Der Verband wollte hier einem häufig geäußerten Wunsch aus der Mitgliederschaft nachkommen, ein aktives, noch im Auslandsschuldienst befindliches Mitglied in den Vorstand aufzunehmen. Aus internen Gründen nahm Herr Rüdig selbst von der Aufgabe Abstand. Frau Christa Becker, die zunächst als Statthalterin für Herrn Rüdig für ein Jahr die Arbeit übernehmen wollte, hatte sich jedoch schon derart intensiv eingearbeitet, daß sie diese Aufgabe durch die Amtsperiode hindurch weitergeführt hat.

Herr Heinz Weischer, der die Schriftleitung der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" von Herrn Düser vor 2 Jahren übernahm und diesem wichtigen Aushängeschild des Verbands ein neues Gesicht und eigene Konturen gegeben hat, konzeptionell und in der Aufmachung. Seit einem Jahr ist die Schriftleitung auch mit EDV ausgestattet, und die Arbeit mit dem Verlag gestaltet sich



dadurch effektiver und in manchen Dingen zeitsparender.

Die Aufgabe eines Referenten für Steuerfragen, die ja in der abgelaufenen Amtsperiode besonders drängend waren, und bekannterweise eine große Rolle spielten, habe ich – wegen der Sachkenntnis aus den letzten Jahren – wieder selbst übernommen. Hierbei handelte es sich um die ständigen Kontakte zu Parlamentariern, zu AA und ZfA in der Frage der Lösung des großen Besteuerungsproblems nach der Veröffentlichung des BFH-Urteils und in der Folge um die Kontakte zum Bundesministerium der Finanzen und zum Finanzamt Bonn-Außenstadt in der Frage der Konsequenzen in Bezug auf die 5000 DM-Grenze und die Absetzbarkeit der Werbungskosten nach dem Urteil.

In den beiden letzten Jahren ist der Vorstand nach der 19. Hauptversammlung in Regensburg und vor dieser 20. Hauptversammlung insgesamt zu 6 ordentlichen und 2 außerordentlichen Vorstandssitzungen zusammengetroffen. Besonderheiten bei den Vorstandssitzungen waren diesmal begründet in der Öffnung der DDR und der daraus für uns sich ergebenden Verpflichtung zu Versuchen, mit Auslandslehrerkollegen aus der ehemaligen DDR Kontakte aufzunehmen. Das führte zu einer außerordentlichen Arbeitssitzung in Dresden Mai 1990 mit Kontakten zu Lehrergruppierungen dort und in Halle-Köthen.

Wegen der Besonderheit der Thematik „Schulen für Europa – Schulen in Europa", die zentrales Anliegen unserer 20. Hauptversammlung ist, war die Sitzung in Brüssel nötig, wo wir die Europaschule I eingehend studieren konnten und wo der Vorstand einen Tag lang Informationen gezielter Art (und gewünschter Art) in der EG-Kommission erhielt. Das Ergebnis ist in die Vorbereitung dieser 20. Hauptversammlung eingeflossen und hat den zusätzlichen Aufwand und unsere zusätzliche Arbeit einer außerordentlichen Vorstandssitzung gelohnt.

Über die Vorstandssitzungen, die sämtlich randvoll mit Problemen aus dem Auslandsschulwesen und aus der Mitgliedschaft waren, und jeweils ca. 25 bis 30 Tagesordnungspunkte zu behandeln hatten, die aber aus Gründen der Berufstätigkeit fast aller Vorstandsmitglieder nur am Wochenende von Freitag bis Sonntag durchgeführt werden konnten, sind Kurzberichte in unserer Verbandszeitschrift erschienen. Bezüglich der Thematik der Tagesordnungspunkte und der jeweils dazu gefaßten Beschlüsse sei auf diese Kurzberichte verwiesen.

Die Hauptarbeit wurde vom Vorstand jedoch nicht auf den Vorstandssitzungen geleistet, sondern in fast täglichem Umgang mit Verbandsfragen durch die Beantwortung von Anfragen in Briefen, Telefonaten und neuerdings auch über Telefax, der brieflichen und telefonischen Kontakte der Vorstandsmitglieder untereinander und vor allem der persönlichen Kontaktaufnahme durch Vorstandsmitglieder bei Parlamentariern, Behördenvertretern, Institutionen u. a. Was uns als kleinem Verband mit nur 2500 Mitgliedern vor allem wichtig war, war die Präsenz an den genannten Stellen, die ständige Ansprechbarkeit und die ständige Bereitschaft, für diese genannten Personen und Institutionen sachkundiger Gesprächspartner zu sein.

Die Zusammenarbeit unter den Vorstandsmitgliedern funktionierte im Verlauf der beiden Jahre wie immer einwandfrei und vor allem deshalb so gut, weil bei der Geschäftsführerin und beim Vorsitzenden die Fäden der Information zusammenliefen und durch Kopien der Geschäftsstelle alle Vorstandsmitglieder in den 3-4 Monaten zwischen den Vorstandssitzungen stets auf dem laufenden und voll informiert waren und kurzfristig anstehende Probleme auch kurzfristig bearbeitet und in der Regel auch kurzfristig gelöst werden konnten. Wie Sie aus früheren Vorstandsberichten vor Mitgliederversammlungen wissen, war es in den 12 Jahren meiner Vorsitzendentätigkeit stets das besondere Anliegen des Vorstands, mit allen für uns wichtigen und das Auslandsschulwesen tangierenden Institutionen im Gespräch und im Gedankenaustausch über aktuelle und grundsätzliche Probleme sowie Entwicklungen im Bereich des Auslandsschulwesens zu bleiben bzw. in solche Kontakte einzutreten, als Ansprechpartner da zu sein und als sachkundiger Gesprächspartner angesehen zu werden.

Verbandsmitglieder, die schon vor 12 Jahren dabei waren und in diesen Jahren die Politik des Verbands, vertreten durch den Vorstand, bewußt erlebt haben, wissen, daß die Bemühungen des Verbands um Kontakte mit der Spitze des Auswärtigen Amts und

insbesondere der Kulturabteilung des AA stets sehr groß waren. Wir waren da in der Tat auch erfolgreich, besonders in den Jahren 1979 bis 1982, als die damalige Staatsministerin Hamm-Brücher unsere Hauptreferentin bei der Hauptversammlung in Stuttgart war, und auch in der Folge der Jahre bis 1982, in denen der Vorstand zweimal zu Arbeitssitzungen mit Frau Hamm-Brücher im AA zusammenkam. Diese Kontakte haben sich leider bei den Nachfolgern auf der Ebene der Staatsminister, die für die Auswärtige Kulturpolitik die Verantwortung trugen, Herrn Möllemann und Frau Adam-Schwaetzer, nicht fortsetzen lassen, was nicht am Vorstand des Verbands lag. Zwar gab es Grußworte von Herrn Minister Genscher, von Frau Dr. Adam-Schwaetzer zu den letzten beiden Hauptversammlungen, aber zu einer Arbeitssitzung im Auswärtigen Amt ist es in den letzten Jahren nicht gekommen. Die Hoffnungen des Vorstands ruhen jetzt auf Frau Staatsminister Seiler-Albring, die um einen Termin für ein erstes Kontaktgespräch und Arbeitsgespräch mit einer Delegation des Vorstandes gebeten worden ist.

Nach wie vor gut sind die Kontakte des VdLiA zur Kulturabteilung des Auswärtigen Amts. Der Leiter der Kulturabteilung, Herr Dr. Witte, war 1985 in Goslar unser Festredner und schätzt unsern Verband und seinen Arbeitsstil.

Seit 3½ Jahren ist Herr Dr. Wittmann, erfahrener Auslandslehrer und Auslandsschulleiter, Ministerialdirigent in der Kulturabteilung des AA und für uns allezeit Ansprechpartner in schwierigen Fragen, den Problemen des Verbands gegenüber aufgeschlossen. Zur gleichen Zeit Anfang 1988 wurde Herr Dr. Siemens Leiter des Schulreferats in der Kulturabteilung als Nachfolger von Herrn Dr. Wittmann. Mit ihm konnte der Vorstand schon 4 Gespräche und Arbeitssitzungen zu aktuellen Fragen und brennenden Problemen des Auslandsschulwesens und der Auslandslehrerschaft durchführen.

In die abgelaufene Amtsperiode fiel die Zurruhesetzung des Leiters der Zentralstelle, Herrn Dr. Veuhoff, Ende September letzten Jahres und die seines Stellvertreters, Herrn Thomas, Ende Februar dieses Jahres. Seit dem 1. Februar 1991 ist Herr Dr. Zeidler, allen aus seiner 9jährigen erfolgreichen Tätigkeit im Auslandsschulausschuß der KMK bekannt, neuer Leiter der Zentralstelle.

Ihr Spezialist für Auslandsumzüge

Carl Grove
Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 33 30 81
Taubenstraße 11
Telex 9 52 857

Den Dank an die ausgeschiedenen Leiter der Zentralstelle, die Begrüßung, Vorstellung und Beglückwünschung des neuen Leiters finden Sie in Form kleiner Vorstellungen und Würdigungen in Heft 2/1991 unserer Zeitschrift.

Der Vorstand hofft, daß es in der neuen Amtsperiode zu einer weiteren Arbeitssitzung in der ZfA mit Herrn Dr. Zeidler und Mitarbeitern der ZfA kommt, diese schon fast 12 Jahre übliche und sehr ergiebigen Arbeitsform und der intensive Gedankenaustausch sollten auch vom neu zu wählenden Vorstand in der kommenden Amtsperiode angestrebt werden.

Zum ersten Mal in der Zeit meiner Vorsitzendentätigkeit im Verband kam es am 8. April 1991 in München zu einem sehr fruchtbaren Gespräch zwischem dem Auslandsschulausschuß der KMK und dem Vorstand des VdLiA. Themen waren:

1. Bedarfsplanung für die Stellen amtlich vermittelter Lehrer an deutschen Auslandsschulen nach Vorstellungen des AA, der ZFA und der Länder; Stellenpläne für übrige deutsche Lehrer

2. Status des deutschen Lehrers im Ausland gemäß den Forderungen des Deutschen Bundestages:
   - Ist ein einheitlicher Status überhaupt möglich?
   - Auswahlkriterien
   - Vorstellungen des Ascha hierzu in Verbindung mit den Vorschlägen des VdLiA
3. Leistungsbeschreibung und Anleitung dazu in Verbindung mit den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden für amtlich vermittelte Lehrer ab 1. 1. 1991
4. Entwicklung der Deutschen Schulen in Ostmitteleuropa
   a) Osteuropa
   b) Gibt es im Ascha Überlegungen zu einer wie auch immer gearteten einheitlichen Gestaltung der deutschen Schulen bei Schulbesuchsdauer, Fächerkanon bei Fremdsprachenerwerb, bei Lehrplänen wie Geschichte und Landeskunde, in informationstechnischer Grundbildung?
   c) Sind weitere Einrichtungen vom Typ deutsch-französische Gymnasien in Europa vorgesehen?
5. Berufliche Bildung an deutschen Auslandsschulen

Im Rahmen der Bemühungen um eine Verstärkung des Verbandseinflusses durch Zusammenarbeit mit anderen Berufsverbänden waren wir weiterhin bemüht, mit Lehrervereinigungen in grundsätzlichen Fragen des Auslandsschulwesens und seiner Lehrer zusammenzuarbeiten. Leider kam es im Berichtszeitraum zu keinen konkreten Treffen und Arbeitssitzungen mit dem Deutschen Lehrerverband und dem Deutschen Philologenverband. Dennoch stehen uns die Publikationsorgane der Verbände offen für Darstellungen über unsern Verband und unsere Ziele und Forderungen. Daß auch ohne konkrete Treffen genügend gemeinsame Anliegen vorhanden sind, zeigen die Grußworte der Lehrerverbände. Die traditionell gute Zusammenarbeit des VdLiA mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft trotz vorhandener Unterschiede in personalpolitischen Grundsatzpositionen wurde fortgesetzt durch die gegenseitige Teilnahme von Vertretern beider Vereinigungen, d. h. der Vorsitzende des VdLiA konnte im November 1990 an der Sonnenberg-Tagung im Harz teilnehmen, Kollege Max Bertram nimmt in Vertretung des stellvertretenden Vorsitzenden des Hauptvorstands der GEW an dieser unserer 20. Hauptversammlung teil.

Auch die Arbeit in den Regionalgruppen des Verbands verlief in ähnlich konstruktiven Bahnen wie in den vorausgegangenen Amtsperioden. Die Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA tagte im Juni 1990 in Barcelona, der neue Regionalobmann Waldemar Gries von Sta. Cruz de Tenerife nahm die Arbeit zu diesem Zeitpunkt auf, und der Vorsitzende konnte einen Tag an der Regionaltagung teilnehmen. Die Regionalgruppe Italien tagte im Juni dieses Jahres in Mailand, Herr Forster konnte vom Vorstand an dieser Tagung teilnehmen.

Ein besonderer Dank gilt wie seit vielen Jahren der einzigen wirklich funktionierenden Regionalgruppe im Inland, der Gruppe Detmold-Bielefeld, die regelmäßig Frühjahrs- und Herbsttreffen durchführt und in unserer Zeitschrift auch regelmäßig durch ihren Leiter – früher Herr Stegmann –, seit einiger Zeit Herr Christian Kanne, darüber berichtet.

Dominierende Themen und Aufgaben des Vorstands, die alle angingen und zum Einsatz forderten, waren in der abgelaufenen Amtsperiode:

- die einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer nach der Veröffentlichung des BFH-Urteils von 1986
- die Lösungsansätze und Lösungen zu dieser Frage in Verbindung mit den dazu erforderlichen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden für amtlich vermittelte Lehrer und die daraus resultierenden Leistungsbeschreibungen einschließlich der entwickelten Formblätter zur Leistungbeschreibung
- die Anhörung des Verbands vor dem Auswärtigen Ausschuß des Deutschen Bundestages zum Thema: „Situation und Entwicklung der Deutschen Auslandsschulen und Förderung der deutschen Sprache in der Welt" im September 1989
- Stellungnahme des VdLiA zu Bericht der Bundesregierung an den deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland, die sog. Fortschreibung des Rahmenplans von 1978
- Entschließungsantrag zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Ent-

wicklung der deutschen Schulen im Ausland sowie die Stellungnahme des VdLiA dazu
- Kürzung von 45 Stellen amtlich vermittelter Lehrer für das Haushaltsjahr 1991 und Gefahr weiterer Kürzungen von weiteren 45 Stellen dieser Lehrerkategorie für 1992
- das zunehmend größer werdende Problem der Verschiedenartigkeit der Lehrerkategorien (inzwischen sind nach einer ersten Zusammenstellung nach der Öffnung Ostmitteleuropas nicht weniger als 7 Lehrerkategorien von uns aufgelistet worden) und die besonders große Problematik der sog. frei angeworbenen Lehrkräfte
- die verschiedenen Versuche auch des Verbandsvorstands zu einer Kategorisierung aller deutschen Lehrer im Auslandsschulwesen im Hinblick auf den Auftrag des deutschen Bundestags an die Bundesregierung, bis 1992 in Zusammenarbeit mit den Bundesländern ein Rahmenstatut in der Form einer Bund-Länder-Vereinbarung zu erlassen, das für alle Kategorien deutscher Lehrer im Ausland gültig ist, eine fast unlösbare Aufgabe, wie sich immer deutlicher zeigt, je schneller die Öffnung im Osten läuft und je mehr Programme – auch Länderprogramme – zum Einsatz kommen.
- Vorbereitung der 20. Hauptversammlung Lübeck durch Arbeitsgruppen zu den Themen Europa, Schulen für Europa, europäische Schulen und zur Interkulturellen Pädagogik.

Es ist hier nicht möglich und sicher auch nicht erwünscht, Ihnen von der Vielzahl der Arbeitseinsätze, der Kontaktnahmen, gerade auch mit Politikern, Mitgliedern des Deutschen Bundestags im Haushaltsausschuß und Auswärtigem Ausschuß und hier besonders Mitgliedern des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, des Vorstelligwerdens bei Politikern, des Präsentseins bei Behörden u. a. zu berichten. Die Erfolge und Mißerfolge zu den genannten Problemkreisen haben wir Ihnen stets und sofort in unsern 8 Ausgaben unserer Verbandszeitschrift ausführlich dargestellt, es soll hier auf diese 8 Ausgaben verwiesen werden. Nicht ausführlich dargestellt und deshalb hier besonders zu erwähnen ist der in dieser Amtsperiode besonders schnelle und intensive Informationsfluß vom Vorstand zur Auslandsschule und über den Obmann zu den Mitgliedern an den Auslandsschulen, besonders in der Frage der Besteuerung, die genau vor 2 Jahren während der Hauptversammlung in Regensburg brennend aktuell wurde. So sind von August 1989 bis Juni 1991 sieben,(!) Rundbriefe (die sog. gelben Briefe des Vorsitzenden) an die Mitglieder an den Auslandsschulen gegangen über die Obleute an den Schulen, jeweils ca. 150 Sendungen, der Brief mehrseitig.

Dieser schnelle Informationsfluß und unser schnelles und energisches Eintreten für die Belange der Auslandslehrer in diesen Fragen haben zu großem Mitgliederzuwachs durch eine in der Amtsperiode ungewöhnlich hohe Zahl von Neumitgliedern an den Auslandsschulen geführt. Insgesamt sind in der abgelaufenen Amtsperiode *387* neue Mitglieder zu verzeichnen gewesen, demgegenüber stehen nur *122* Austritte, meist Inlandsmitglieder, so daß ein Mitgliedergewinn von *265* zu verzeichnen ist, der höchste in der Geschichte des Verbands. Im Vergleich zu den 387 Neumitgliedern sind die Zahlen in den vorausgehenden Amtsperioden 1985 bis 1987: 220 neue Mitglieder und 1987 bis 1989: 230 neue Mitglieder.

Hiermit beträgt der Mitgliederstand am 30. Juni 1991 *1705* vollzahlende Mitglieder, dazu kommen noch über 800 Ortslehrkräfte des VdLiCH, der als Verband korporatives Mitglied im VdLiA ist. Wir können daher von über 2500 Mitgliedern des VdLiA sprechen.

Aus der Geschäftsstelle:

Die Verwaltungsarbeit in der Geschäftsstelle hat in den beiden letzten Jahren noch zugenommen. Neben den laufenden Anschriftenänderungen – es waren in den beiden Jahren ca. 400 – mußte viel Korrespondenz erledigt werden, insbesondere Anfragen beantwortet werden, auch in den neuen Bundesländern. Die Rückmeldung der aus dem Ausland zurückgekehrten Mitglieder ist – auch dank der guten Zusammenarbeit mit dem Werbereferat und der Versandstelle für die Zeitschriften ins Ausland – weiter verbessert worden, weist aber immer noch Schwächen auf, da sich nicht alle Kollegen zurückmelden und die Anschriftenänderung bekanntgeben. Verbessert wurde die Rückmeldung der aus Chile zurückgekehrten Kollegen, da sie bereits in Chile auf die Meldung in der Geschäftsstelle mit einem Formular hingewiesen werden. Besondere Arbeit bereitete der Geschäftsstelle das Registerge-

richt in Köln: bei der Anmeldung der neuen Referenten des Vorstands stellte sich heraus, daß durch einen Irrtum die Satzung aus dem Jahre 1987 nicht im Registergericht vorliegt, d. h. daß also bis heute noch die alte Satzung aus 1975 gilt. Um die genehmigte Satzung von 1987 (Beschluß der Hauptversammlung Trier) einschließlich der jetzt vom Registergericht geforderten formalen Änderung rechtswirksam werden zu lassen, war ein ausgiebiger Briefwechsel mit dem zuständigen Beamten des Registergerichts notwendig. Der der Mitgliederversammlung heute vorliegende Antrag entspricht den Anforderungen dieses Registergerichts. Besonders viel Arbeit bereitete der Geschäftsstelle die Vorbereitung dieser 20. Hauptversammlung. Bereits im Oktober 1989 begannen die ersten Vorbereitungen, vier Fahrten von Vorstandsmitgliedern nach Lübeck waren notwendig, um alles wie gewünscht vorbereiten zu können. Die Geschäftsführerin, in Kiel wohnhaft, hat die Funktion eines Ortsausschusses mit übernommen, da die Entfernung Kiel – Lübeck schnell überbrückbar ist.

Aus dem Referat Öffentlichkeitsarbeit:

Die besonderen Bemühungen galten der Herausgabe des Buchs „Deutsche Lehrer in aller Welt", das umfassend das Auslandsschulwesen von der Lehrerseite her darstellen sollte. Der Vorstand wollte mit dem Buch dazu beitragen, den Lehrer mit seiner umfassenden Aufgabenstellung einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Der Vorstand bedankt sich von dieser Stelle aus bei allen Autoren, größtenteils Mitglieder des Verbands, sehr herzlich für ihren Beitrag zu diesem Werk. Medienarbeit für das Auslandsschulwesen und den Vorstand deutscher Lehrer im Ausland stößt bei überregionalen Zeitungen auf Schwierigkeiten. Den meisten Redakteuren ist das Goethe-Institut geläufig, dort treten ja häufig berühmte Schriftsteller oder Wissenschaftler auf, bei Schulen und Schülern, erst recht bei Lehrern schwindet in aller Regel das Interesse: „Schüler im Ausland, das ist ja ganz schön, aber das alleine reicht nicht für eine Story, die müßten schon die Schule anzünden" erläuterte ein Redakteur unserm Pressereferenten seine Weigerung, einen Bericht über eine deutsche Schule abdrucken zu lassen. Erfolgreicher verlaufen die Bemühungen, in der Regionalpresse präsent zu sein. Zu Vorstandssitzungen erscheinen an den Orten der Sitzungen regelmäßig Kurz- und auch Langberichte über den Verband, die Vorstandssitzung und das Auslandsschulwesen. Auch Lehrerzeitungen drucken Artikel ab, auch in den neuen Bundesländern erschienen Kurzartikel über unsern Verband.

Aus dem Referat Rechts- und Sozialfragen:

Der Referent konnte in den letzten 1 1/2 Jahren seit Beginn seiner Mitarbeit im Vorstand neben zahlreichen Einzelanfragen und Einzelproblemen folgende Themen bearbeiten, die von allgemeinem Interesse sind

Frei angeworbene Lehrkräfte: der weitaus größte Teil dieser Lehrer, die derzeitig an einer Auslandsschule arbeiten, hat den Wunsch, bei Rückkehr in die Bundesrepublik in den innerdeutschen Schuldienst übernommen zu werden. Um hier Transparenz zu bekommen, fragte der Vorstand bei allen Kultusministerien der alten Bundesländer die Einstellungsmodalitäten für den innerdeutschen Schuldienst ab. Die Antworten wurden aufgelistet und ausgewertet, so daß in einem sog. Positionspapier die Einstellungspraxen tabellarisch sichtbar sind. Dieses Papier will Hilfe zur Selbsthilfe sein, es kann nicht Aufgabe des Verbands sein, Übernahmen in den innerdeutschen Schuldienst der Länder zu arrangieren.

Weitere Themen waren: mehrfache Anfragen nach einer Verlängerung der Beurlaubung bei Erstvermittlung über 6 Jahre hinaus, Problematik der Beurlaubungstermine bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst. Hier gilt der Grundsatz, daß kein vermittelter Lehrer auch nur einen Tag ohne Dienstbezüge ist, die ZfA kontrolliert hier die Kontinuität der Versorgung, Probleme bei den Freistellungsterminen vor dem Dienstantritt an der Auslandsschule, Beförderungsfragen im Auslandsschuldienst, Bearbeitungszeit von Beihilfeanträgen, Fragen des Erziehungsgeldes für amtlich vermittelte Lehrer im Ausland nach dem Bundeskindergeldgesetz, Abschluß einer Rechtsschutzversicherung für die Zeit des Auslandsschuldienstes, und vieles andere mehr. Die Fülle und Vielfalt der Probleme zeigt, wie wichtig für den Verband dieses Referat ist.

Aus dem Referat für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen:

In dem neugeschaffenen Referat ging es darum, Verbindungen von Verband und Ver-

bandsvorstand zu den Auslandsschulen vor allem durch stärkere Kontakte zu den Obleuten zu pflegen und noch mehr Mitglieder an den Auslandsschulen zu werben. Ein persönlich gehaltenes Anschreiben Ende 1989/Anfang 1990 an alle Auslandsschulen ohne Obmann mit der Bitte, daß sich ein Kollege als Obmann zur Verfügung stellen möge, führte zu dem erfreulichen Ergebnis, daß sich 26 neue Obleute fanden, so daß heute an 80 Auslandsschulen, also an fast allen mit mehr als 2-3 amtlich vermittelten Lehrern, der VdLiA durch einen Obmann vertreten ist.

Bei der Werbung weiterer Auslandskollegen setzten wir bei den neu vermittelten Lehrern und den frei angeworbenen Lehrern zu Beginn eines jeden neuen Schuljahrs an. Die Aktion über Formblatt zur Benennung der neu in das Kollegium eingetretenen Kollegen einschließlich Versendung von Werbematerialien wurden in der abgelaufenen Amtsperiode viermal durchgeführt: mit dem Versand der Hefte 1/1990 und 1/1991 auf der Südhalbkugel mit Schuljahresbeginn im Februar/März/April und mit dem Versand der Hefte 3/1990 und 3/1991 jeweils auf der Nordhalbkugel mit Schuljahrsbeginn im August/September/Oktober eines jeden Jahres. Echo und Erfolge der Aktionen waren sehr erfolgreich, insgesamt konnten von den neu im Auslandsschuldienst arbeitenden Kollegen *121* Neumitglieder gewonnen werden. (in insgesamt 3 Aktionen, die vierte steht noch aus.) Eine weitere gezielte Werbeaktion Dezember 1989 galt den Europaschulen. Nach der Vorstandssitzung in Brüssel, auch in der Europaschule I, erwarteten wir aufgrund des Interesses dort ein großes Echo und Neubeitritte, die Werbeaktion an allen 9 Europaschulen brachte nur 2 Mitglieder!

Der Vorstand beschäftigte sich auch mit den 67 amtlich vermittelten Kollegen, die an den Auslandsschulen in Chile arbeiten und dem VdLiCH angehören. Bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst gingen sie meist dem VdLiA als Inlandsmitglieder verloren. Mit Anschreiben und Formblatt ist es jetzt eher möglich, daß diese Auslandslehrer dem VdLiA erhalten bleiben.

Der Gedanke, als Verband in den Lehrerzimmern der Auslandsschulen stärker als bisher präsent zu sein, war der Auslöser für ein Plakat, das im Juni dieses Jahres an 139 Auslandsschulen versandt wurde.

Aus dem Referat Schriftleitung der Zeitschrift:

Das inhaltliche Konzept der Zeitschrift wurde in seinen bewährten Grundzügen beibehalten:

- Information über standespolitische Entwicklungen, dienstrechtliche, sozialrechtliche, steuerliche Behandlung von Auslandslehrern
- Informationen über die pädagogischen und strukturellen Entwicklungen im Auslandsschulwesen
- Berichte aus allen „deutschen" Schulorten der Welt
- Didaktisches und Methodisches zum Fremd- und Fachsprachenunterricht Deutsch
- persönliche Nachrichten für die Verbandsmitglieder
- Büchertisch mit Informationen über „auslandslehrerrelevante" Neuerscheinungen, u. a.

Durch ein Umfrageergebnis unter den Verbandsmitgliedern 1990 wurde dieses thematische Konzept der Zeitschrift bestätigt. Dem feuilletonistischen Bereich wurde in letzter Zeit etwas mehr Raum gegeben, hierunter werden auch in Zukunft zeitgeschichtliche Berichte von ehemaligen und tätigen Auslandslehrern zu finden sein.

Der Büchertisch wird seit 1990 von Harry Werner verantwortet, womit dieser wichtige Bereich konsequenter gestaltet und der Schriftleiter entlastet werden kann.

Dem Wunsche der Umfrage entsprechend mehr Interviews zu bringen, konnte bisher schon in Ansätzen entsprochen werden. Diese müssen nicht immer vom Vorstand ausgehen: hier sei noch einmal an die Verbandsmitglieder appelliert, im Bereich ihrer Möglichkeiten Gespräche mit „auslandsschulrelevanten" Behörden und Persönlichkeiten zu führen, uns die Ergebnisse zu übersenden. Es wurde auch versucht, dem Umfrageergebnis gemäß mehr Leserbriefe zu bringen, aber dies hängt nun einmal von der Schreibfreude der Mitglieder ab. An eine große Zahl von Fachberatern in aller Welt wurde 1990 die Bitte gerichtet, über ihre Arbeit zu berichten, da dieser Bereich des Auslandsschulwesens für vielen Mitgliedern unbekannt ist oder noch im Ungewissen angesiedelt ist.

In vorsichtiger Weise wurde das Erscheinungsbild der Zeitschrift modifiziert, ohne

daß der „rotleuchtende Alarmcharakter" gemindert wurde. Für eine Versuchszeit sollen Schwarz-weiß-Fotos auf dem Umschlag zusätzliche Augenreize bieten im konsequenten Rot eines Jahrgangs den Einzelheften etwas Individualität geben. Wir bitten Sie um Ihre Meinung dazu, bitten von dieser Stelle aus auch um Zusendung von interessantem Fotomaterial. Auch im Innenbereich des Heftes sollen mehr Fotos erscheinen, ohne unserer Zeitschrift jedoch einen Illustriertencharakter zu geben. Die anderweitigen kleinen „Lay-out-Veränderungen" im Schriftbild versuchen ohne große Ambitionen eine augenfreundliche Auflockerung. Trotz dieser Auflockerung ist eine deutliche Abgrenzung zu anderen Auslandsschulperiodica gewahrt, etwa zur BEGEGNUNG des AA, die einen klaren Zeitschriftencharakter hat und themengebundene Hefte erscheinen läßt. Die Schriftleitung ist seit Oktober 90 mit einem Computer ausgerüstet, womit der Zeitaufwand der Textverarbeitung reduziert werden konnte und durch diesen Zeitgewinn die inhaltlichen und planerischen Arbeiten der Schriftleitung intensiviert werden konnten.

Aus dem Referat für Ortslehrkräfte:

In einem Jahr, in dem das Referat besetzt war, konnte vor allem versucht werden, das Verhältnis unseres Verbandes zum Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCH) zu klären und zu verbessern. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit war in den letzten Jahren trotz guter Erfolge in bestimmten Fragen gestört. Zu den Reibungspunkten gehörten die pünktliche Überweisung der Mitgliedsbeiträge und die Meldung der Kollegen, die dem VdLiCH beigetreten sind, und derjenigen die in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehrten. Die schon in den 70er Jahren von Herrn Fuhrmann begründete Kooperation wurde unter den Nachfolgern im Vorsitz des VdLiCH unterschiedlich praktiziert. Verständlich war demnach eine gewisse Distanz der in Chile ankommenden Kollegen zum VdLiA, insbesondere, wenn man bedenkt, wie umfassend die Fürsorge des VdLiCH für die Neuankömmlinge ist. Auf der anderen Seite wird bis heute im Vorstand des VdLiCH anerkannt, welch wichtige Rolle mit welchen Erfolgen der VdLiA spielt, weil er vor Ort in Deutschland mit Behörden in Kollegenanliegen direkt verhandeln kann. Mit dem neuen Vorsitzenden seit 1990 bahnt sich eine umfassende Lösung aller schwebenden Probleme an, ein neuer Kooperationsvertrag wird erarbeitet, der sowohl die Frage der Mitgliederbeiträge, der gestiegenen Kosten für die Zeitschrift und deren Versand nach Chile als auch die der Beitrittserklärungen zum VdLiA berücksichtigen soll. Zu einer Fortsetzung der guten Zusammenarbeit der beiden Verbände sind die Partner unter Berücksichtigung der Respektierung der jeweiligen Eigenständigkeit fest entschlossen.

Aus dem Referat für schulpolitische und verbandspolitische Grundsatzfragen:

Durch die Konstellation im Vorstand ergab es sich in der abgelaufenen Amtsperiode, daß viele grundsätzliche Fragen nicht von einem einzelnen Referenten ausgearbeitet werden konnten und sollten, sondern in Gemeinschaftsarbeit, so die Stellungnahme vor dem Auswärtigen Ausschuß, die Frage der Leistungsbeschreibung und das Positionspapier zu den Lehrerkategorien, die Briefe an die 80 Parlamentarier aus Auswärtigem Ausschuß und Haushaltsausschuß im Sommer 1990 und aus Anlaß der Stellenkürzungen Anfang dieses Jahres wiederholt im Mai dieses Jahres. Umso stärker konnte sich der Referent wichtigen Einzelfragen schulpolitischer Art zuwenden und viel Einzelanliegen des Vorstands gezielt einer Lösung zuführen. Auf Einzelheiten soll an dieser Stelle verzichtet werden.

Auch der Schatzmeister im Vorstand hat sich über seine eigentliche Aufgabe als Schatzmeister hinaus sehr in verbandspolitischen Grundsatzfragen engagiert und vor allem für den Vorstand Grundsatzpapiere ausgearbeitet und Grundsatzpositionen vor dem Vorstand zur Diskussion gebracht. Hier sind vor allem zu nennen die Stellungnahme des Verbandes zum Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag, die Frage der Stellenkürzungen bei den Stellen für amtlich vermittelte Lehrer und die Koordinierung und Leitung des Arbeitskreises Interkulturelles Lernen im Auftrag der Mitgliederversammlung der 19. Hauptversammlung in Regensburg 1989. Alle drei Aufgabenbereiche sind Grundsatzfragen des Verbands, die in den nächsten zwei Jahren eine grundsätzliche Antwort des Verbands verlangen und bei denen der Verband in den nächsten Jahren einen Schwerpunkt seiner Arbeit sehen muß:

1. Interkulturelles Lernen

Die Mitglieder des AK Interkulturelles Lernen beschrieben den Ist-Zustand an deutschen Schulen in Europa und betonen die Bedeutung der Partnersprache des jeweiligen Sitzlandes für eine Begegnung der beiden Kulturen. Die Partnersprache sollte so früh wie möglich eingeführt werden, ein Deutsch als Fremdsprachenprogramm für den Kindergarten ist wünschenswert. Auch daraus ergibt sich die nach wie vor vertretene Meinung des Verbandes, daß die Kindergärten auch personell wieder in die Förderung einbezogen werden müssen. Die deutschen Schulen in Europa sollten gemeinsame Curricula für einen Landeskundeunterricht über die Bundesrepublik Deutschland entwickeln und ein Konzept für einen europäischen Geschichtsunterricht haben, das auf das jeweilige Sitzland abgestimmt ist. Der informationstechnischen Grundbildung ist an den deutschen Schulen erhöhte Aufmerksamkeit im Interesse der Absolventen der deutschen Schule zu widmen.

2. Stellungnahme des VdLiA zur Statusfrage der Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland Heft 4/90 S. 180

Der VdLiA sieht mit Besorgnis die Stellenkürzungen für amtlich vermittelte Lehrer und eine Stellenumschichtung zugunsten von für die Bundesrepublik billigeren Lehrern. Der VdLiA betrachtet die amtlich vermittelten Lehrer als das Rückgrad des deutschen Auslandsschulwesens. Die meisten der an das Funktionieren des Auslandsschulwesens gestellten Anforderungen – Gleichwertigkeit der Prüfungsanforderungen,. kultureller Auftrag, der in den neuen Zuwendungsbescheiden gefordert ist, Übernahme von außerunterrichtlichen und außerschulischen Aufgaben – sind nur mit einer ausreichenden Stellenzahl an amtlich vermittelten Lehrern zu erfüllen. Nach Meinung des Verbandes ist diese mit 1230 Lehrern nicht mehr ausreichend. Der VdLiA betont, daß an Lehrer an deutschen Auslandsschulen hohe Anforderungen gestellt werden dürfen.

Wenn neben den amtlich vermittelten Lehrern an den Auslandsschulen auch frei angeworbene und frei vermittelte Lehrer für die Erfüllung der Unterrichtsverpflichtungen inzwischen unerläßlich geworden sind, so fordert der Verband für diese Kollegen eine angemessene Bezahlung, eine ausreichende soziale Absicherung und im Falle der Bewährung im Auslandsschuldienst eine bevorzugte Einstellungszusage für den innerdeutschen Schuldienst. Erst die Erfüllung dieser Bedingungen ermöglicht längerfristige Verträge und eine kontinuierliche Arbeit dieser Kollegen. Ihre Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik darf nicht für ein billiges Auslandschulwesen ausgenützt werden. Auch den nationalen Ortskräften ist ein Gehalt zu gewährleisten, das ihnen erlaubt, ihren Aufgaben an den deutschen Schulen ohne Notwendigkeit weiterer Nebentätigkeiten nachzukommen.

3. Gesamtstellungnahme des VdLiA zum Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland – veröffentlicht in Heft 1/90 S. 20. Stellungnahme zum Bericht des Auswärtigen Ausschusses, veröffentlicht in Heft 2/90 S. 59.

Der VdLiA begrüßte prinzipiell den Bericht der Bundesregierung, in dem die Bedeutung der deutschen Auslandsschulen gewürdigt und ihre Rolle in der auswärtigen Kulturpolitik betont wurde. Mit der Bundesregierung war der VdLiA der Meinung, daß den deutschen Auslandsschulen ein weiteres Tätigkeitsfeld mit den Begegnungsschulen, den Schulen in Europa und beim Ausbau der dualen Ausbildung an den deutschen Schulen zukommt. Da sich auch der Auswärtige Ausschuß diese Ziele zu eigen machte, ist

im Ort
bundesweit
weltweit
Umzüge Peter Ganatz
Nah- und Fernverkehrs-Umzüge
Auslandsumzüge
Überseetransporte
Möbellagerung
Packergestellung
Kaiserstraße 97 · 7630 Lahr · Telefon (07821) 26700

der VdLiA besonders darüber enttäuscht, daß die Konsequenz der Politiker auf den Bericht hauptsächlich in einer Stellenkürzung für amtlich vermittelte Lehrer an den deutschen Auslandsschulen bestand, ohne daß in irgend einer Weise ein Ausgleich erfolgte. Der VdLiA ist der Auffassung, daß die Bedeutung der deutschen Schulen auch eine Verstärkung im personellen Bereich erfordert, will der bisherige Leistungsstand nicht verringert werden.

Ich komme zum Ende der Berichterstattung:

Welche großen Aufgaben konnten wir in der Amtsperiode lösen, welche Ziele haben wir erreicht, welche nicht erreicht?

1. Wir haben dazu beigetragen, daß in der Frage der Besteuerung der Zuwendungen der amtlich vermittelten Auslandslehrer in der schwierigen Situation nach Veröffentlichung des BFH-Urteils eine Lösung herbeigeführt wurde, die uns den früheren Status fest zurückgebracht hat und ein drohendes einschneidendes Steueropfer vermieden hat. Unter allen möglichen und denkbaren Lösungen des Problems war dies die beste, die in solch kurzer Zeit, wie ihn das Bundesministerium der Finanzen vorgab, überhaupt erreichbar war. Wir sind uns bewußt, daß es bessere Lösungen gibt, den amtlich vermittelten Auslandslehrer nicht den Bundesbeamten im Auslandsschuldienst (wohlgemerkt: nicht Diplomaten) gleichzustellen, aber die waren in der Kürze der Zeit und auch durch fehlenden politischen Willen derzeit nicht erreichbar.

2. Wir sind als sachverständiger Verband gehört worden vor dem Auswärtigen Ausschuß des Deutschen Bundestags zum Thema: „Situation und Entwicklung der deutschen Auslandsschulen und Förderung der deutschen Sprache in der Welt." Wir sind stolz darauf, daß unser kleiner Verband mit 2500 Mitgliedern ernstgenommen worden ist und bei den zuständigen Stellen anerkannt ist. 4 Arbeitsgespräche im Schulreferat des Auswärtigen Amts deuten zumindest darauf hin, daß man die Diskussion mit uns nicht scheut und auch unsere Meinung zu Entwicklungen im Auslandsschulwesen hören möchte!

3. Wir haben in den beiden letzten Jahren bei unsern Mitgliedern an Glaubwürdigkeit gewonnen durch unsere schnelle Reaktion, durch unsere offene und direkte, vor allem aber schnelle Reaktionen und die zahlreichen Aktionen, die in den 7 Rundbriefen an alle Auslandsschulen in den gelben Briefen des Vorsitzenden einen sichtbaren Ausdruck fanden. Wir sind glaubwürdiger geworden, weil wir uns der Sorgen und Nöte der Mitglieder in konkreten Fällen sofort angenommen haben! Das Ergebnis war dann auch der größte Mitgliederzuwachs in der Geschichte des Verbands!

4. Wir haben versucht, an dem Auftrag des Bundestags an die Bundesregierung über ein einheitliches Rahmenstatut für alle deutschen Lehrer an Auslandsschulen mitzuarbeiten durch Positionspapiere zu den Lehrerkategorien. Dabei haben wir es uns nicht leicht gemacht! Jeder im Vorstand hat seine eigene Position neu überdenken müssen und wir haben vorerst Abschied nehmen müssen von der Re-Implantation der beiden traditionellen Lehrerkategorien der amtlich vermittelten Lehrer und der Ortslehrkräfte. Der Denkprozeß und die gegensätzlichen Standpunkte im Vorstand sind hier noch nicht zu einem Ende angelangt, auch weil uns die größer werdende Zahl der Sonderprogramme: Länderprogramme, ZAV, IOM, u.a. und die vor 2 Jahren nicht absehbare Entwicklung in der DDR, den heutigen 5 neuen Bundesländern und in den 5 Staaten Ostmitteleuropas überrannt hat.

5. Nicht erreicht haben wir die vor 10 Jahren einmal so gelobte fast erreichte Gleichstellung mit den Bundesbeamten im Auslandsdienst. Die Diskriminierung der Zuwendungskürzung von 8,3% und die mehrfach vorgenommenen Stellenkürzungen bei den amtlich vermittelten Lehrern – erst 1983 von 60, jetzt von 45 und bedroht durch eine Kürzung von weiteren 45 Stellen sind schmerzliche Eingriffe gewesen, die in unserer Mitgliederschaft unvergessen sind.

Und das trotz der Resolutionen von Würzburg 1983, von Goslar 1985 und von Trier 1987, und das obwohl die Regierungserklärungen des Kanzlers zu Beginn der 10. Wahlperiode 1983 und zu Beginn der 11. Wahlperiode 1987 fast gleichlautende Aussagen sind: „Wir wollen die deutschen Schulen im Ausland stärker als bisher fördern. Wir werden neue Anstrengungen unternehmen, um die deutsche Sprache im Ausland wieder mehr zu verbreiten." „... wir wollen die Verbreitung der deutschen Sprache, unserer

Muttersprache, in der Welt auch künftig nachdrücklich fördern."

Es mag sein, daß der erklärte politische Wille, der in den Regierungserklärungen deutlich wird, für deutsche Spracharbeit an Goethe-Institutionen, an Fernlehrwerken und an anderen Arbeiten im Ausland zur Weckung von Interesse an der deutschen Sprache gilt. Der Verband bezweifelt ihn für die Förderung der deutschen Schulen und der deutschen Sprache an und über die deutschen Schulen.

Der Verband ist enttäuscht über die schwachen Reaktionen auf die genannten Resolutionen vor allem bei denen, die sich angesprochen fühlen müßten: Auswärtiger Ausschuß und Unterausschuß auswärtige Kulturpolitik, Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestags. Uns ist trotz der verbalen Bekundungen von Verständnis und Wohlwollen deutlich gemacht worden, daß Auswärtige Kulturpolitik im Bezug auf das deutsche Auslandsschulwesen nicht so sehr von den Notwendigkeiten her als vielmehr von den zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln bestimmt wird. Der frühere Vorsitzende des Unterausschusses hat mir damals im privaten Gespräch gesagt: „Kulturpolitik sei kein Feld, auf dem man sich als Politiker profilieren könne, was zur Folge habe, daß der Verband unter den Parlamentariern keine Lobby, höchstens Einzelkämpfer habe. 2500 Bundesbürger sind in der Tat auch keine große Wählerschar! So bleibt dem Verband nur der in den vergangenen Jahren von mir immer wieder beschrittene Weg der direkten Kontaktaufnahme in persönlichen Briefen, in persönlichen Besuchen und Vorstellungen bei den Parlamentariern. Wir hoffen, dadurch wenigstens im Bewußtsein der maßgeblichen Leute präsent zu sein. Der Verband wird in dieser Richtung weiterarbeiten und hofft, auf diese Weise in der Interessenvertretung der Anliegen unserer Mitglieder weiterzukommen.

Für den Vorstand:
Hans-Georg Becker

Schroedel
PRAKTIKUM

Dafür kann man etwas tun!

Am besten mit den Lernhilfen aus der Reihe SCHROEDEL PRAKTIKUM.

Denn damit wird das Üben zum Vergnügen. Und der Erfolg ist sicher.

Für Deutsch, Mathematik, Englisch und fächerübergreifendes Methodentraining.

Fordern Sie unseren ausführlichen SCHROEDEL PRAKTIKUM-Prospekt an.

SCHROEDEL PRAKTIKUM –
Die Lernhilfen mit Pfiff

Erhältlich in jeder Buchhandlung.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Abt. SCHROEDEL PRAKTIKUM
Postfach 810555 · 3000 Hannover 81



PRA 33 S

Kassenbericht

Bericht für die Zeit vom 1. 7. 1989 – 30. 6. 1991

Guthaben vom Ende des letzten Berichts:			25510,57 DM
Kassenbewegungen:			
Kontenstände vom 30. 6. 1991			
	PG München:		23678,42 DM
	Dresdner Bank:		6387,68 DM
	Guthaben:		30066,10 DM
	Festgeld:		32144,00 DM
	Guthaben insgesamt:		62210,10 DM
Einnahmen:			277435,50 DM
Ausgaben: (in den Ausgaben sind 30000 DM als Überweisung auf das Festgeldkonto geführt)			272879,97 DM
Von den Ausgaben für den Zeitraum in Höhe von: entfallen auf die einzelnen Titel			242879,97 DM
Titel I	Vorstandsarbeit	23,0%	56897,15 DM
Titel II	Referatsarbeit	0,3%	1121,03 DM
Titel III	Schreibhilfen	1,3%	3267,50 DM
Titel IV	Porto/Telefon	5,3%	12892,35 DM
Titel V	Materialkosten	7,1%	17335,54 DM
Titel VI	Zeitschrift	42,1%	
	a) Kosten durch Verlag		88396,63 DM
	b) Auslandsversand, Porto und Material		15700,00 DM
Titel VII	Sonstiges:	20,5%	
	Retouren/ Beiträge		7643,00 DM
	Erstattung/ Beiträge		4470,00 DM
	Kontogebühren		578,65 DM
	HV Regensburg		17044,06 DM
	Regionalgruppen		4491,20 DM
	AK Geisenheim		4294,00 DM
	Sammlung Luchterhand		351,07 DM
	Bücher „Deutscher Lehrer"		1305,00 DM
	Geschenke		272,72 DM
	Notariatskosten		156,82 DM
	Cholerahilfe Lima		1000,00 DM
	Vorbereitung HV Lübeck		5663,25 DM
	Gesamt		242879,97 DM
	Überweisung Festgeldkonto		30000,00 DM

Erläuterungen zum Kassenbericht 1989 – 1991

I: Die Kosten für Vorstands- und Referatsarbeit haben sich in der vergangenen Amtsperiode sowohl absolut wie prozentual erhöht.
In der Amtsperiode 1989 – 1991 traf sich der Vorstand zu 8 Sitzungen, in der vorhergegangenen Amtsperiode fanden nur 6 Tagungen statt.
Außerdem haben sich im Berichtszeitraum die Hotelkosten um ca. 10 % erhöht.
Allerdings waren in der Amtsperiode 1989 – 1991 auch zwei Vorstandssitzungen, die einen erhöhten Aufwand mit sich brachten: Dresden und Brüssel.
In der Periode von 1987 – 1989 waren zeitweise nur 8 Kollegen im Vorstand tätig.
Zusätzlich erforderten die zahlreichen Gespräche des Vorstandes zu Fragen des Status, der Leistungsbeschreibung und zum Steuerrecht einen erhöhten Reisekostenaufwand.

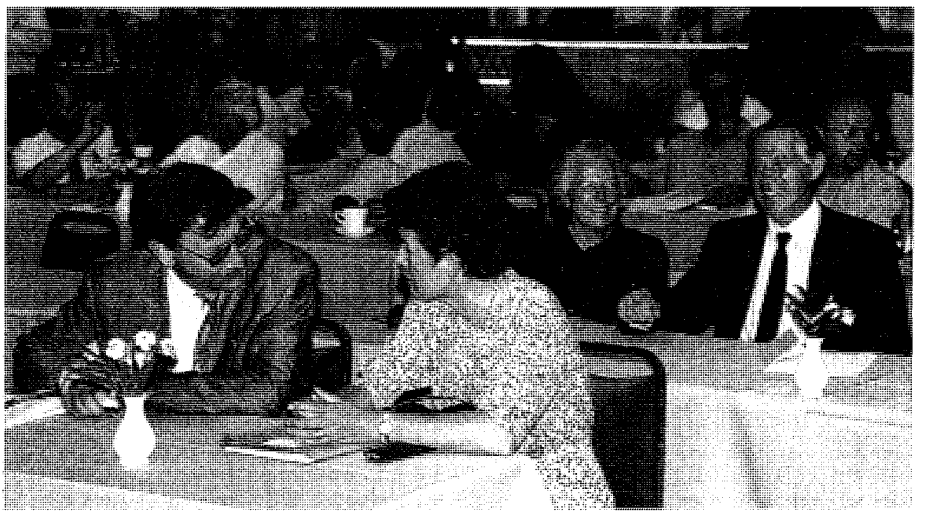
II: In den Materialkosten sind ein Computer für die Schriftleitung und die Neuanschaffung des Telefaxgeräts sowie einer neuen Schreibmaschine für die Geschäftsstelle enthalten. Dies erforderte etwa 10000 DM.

III: Die Reduzierung der Anzahl der Hefte von 6 auf 4 brachte keine Entlastung des Zeitschriftenetats. Der Umfang des Jahrgangs 1989 mit 6 Heften betrug 248 Seiten, der Jahrgang 1990 in 4 Heften 220 Seiten und der Jahrgang 1991 in drei Heften bisher 208 Seiten. Ich möchte hier betonen, daß die Zeitschrift aber auch an Aktualität und Gestaltung gewonnen hat, so daß dem finanziellen Aufwand eine adäquate Leistung gegenübersteht. Herrn Weischer möchte ich hier für seine Arbeit und Leistung nochmals danken.

IV: Retouren und Erstattungen haben sich formal erhöht. Im Vergleich zur letzten Periode sind die Retouren, d. h. die nicht einziehbaren Beiträge etwa gleich geblieben. Daß sich die Erstattungen erhöht haben, ist auf einen Abbuchungsfehler meinerseits zurückzuführen. Aus Versehen wurden Beiträge in Höhe von ca. 4000 DM doppelt abgebucht und wieder zurückerstattet. Dies bedeutet letztlich, daß die effektiven Einnahmen des Verbandes aus Mitgliedsbeiträgen um den Betrag von Erstattungen und Retouren vermindert werden müssen.

V: Sonstiges enthält als gewichtigste Posten die Ausgaben des Verbandes die Choleraspende für das Projekt der Deutschen Schule Lima in Höhe von 1000 DM und den Kauf von 75 Büchern des Burgverlages in Höhe von 1350 DM, die der Verband als Geschenke weitergegeben hat. Außerdem sind in diesem Posten noch die Beiträge für die KMK-Sammlung des Verlages Luchterhand und Notariatskosten für die Neueintragung von Vorstandsmitgliedern in das Vereinsregister enthalten.

Dieter Forster



Dieter Forster im Gespräch mit Ministerin Tidick, Ingrid Bosert im Gespräch mit Dr. Martens

Bericht der Kassenprüfer

Auf der 19. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Regensburg wurden in der Mitgliederversammlung Frau Margot Bermann und Herr Günter Diehl als Kassenprüfer gewählt.

Die Überprüfung der Kassenführung für die Zeit vom 1.7.1989 bis 30.6.1991 wurde am 17.7.1991 in Erkrath durchgeführt.

Die Arbeit der Kassenprüfer wurde durch die fachkundige Anordnung, die lückenlose Abheftung der Belege und durch die entsprechenden mündlichen Erläuterungen wesentlich erleichtert.

Die Einnahmen und Ausgaben wurden anhand der Eintragungen im Journal und den dazugehörigen Bankauszügen durch Stichproben überprüft. Rechnerisch und sachlich ergaben sich dabei keine Beanstandungen. Bei der Überprüfung des Rechnungsabschlusses für den angegebenen Zeitraum stellten wir fest, daß die Kontobestände bei der Dresdner Bank und beim Postgiroamt München mit den Kontoauszügen der betreffenden Institute übereinstimmten. Ebenfalls stimmte die Aufstellung des Barvermögens auf dem Festgeldkonto der Dresdner Bank mit der Abrechnung überein.

Die Kassenprüfer stellten abschließend fest, daß dem Schatzmeister für die Bewältigung der sehr umfangreichen und sorgfältig durchgeführten Arbeiten Dank gebührt.

Wir beantragen hiermit die Entlastung des Schatzmeisters.

Erkrath, den 17.7.1991

Margot Bermann Günter Diehl

Haushaltsplan 1991 – 1993

Einnahmen 1991 – 93	275000 DM		
Ausgaben 1991 – 93	**Voranschlag 1991 – 93**	**Voranschlag 1989 – 91**	**Kosten tatsächlich 1989 – 91**
Vorstandssitzungen, Reisekosten, Referate	65000 DM	50000 DM	58018,18 DM
Schreibhilfen	8000 DM	8000 DM	3267,50 DM
Porto- und Telefonkosten	15000 DM	12000 DM	12892,35 DM
Materialkosten (2 Computer, Programme)	25000 DM	8000 DM	17335,54 DM
Zuschüsse Regionalgruppen	8000 DM	8000 DM	4491,20 DM
Arbeitskreis	5000 DM	3000 DM	4294,00 DM
Hauptversammlung	30000 DM	25000 DM	25436,57 DM
Verbandszeitschrift			
a) Kostenlegung durch den Verlag	95000 DM	100000 DM	88396,63 DM
b) Auslandsversand	18000 DM	—	14319,66 DM
Retouren und Erstattung	8000 DM	7000 DM	12113,00 DM
Kontoführung	1000 DM	1000 DM	578,65 DM
Lernmittelspende CSFR	2700 DM	—	—
Sonstiges	2000 DM	—	3085,61 DM
	282700 DM	222000 DM	244228,89 DM

Erläuterungen zum Haushaltsplan 1991 – 1993

Der Haushaltsplan 1991 – 1993 orientiert sich

1. an den voraussichtlichen Mitgliedsbeiträgen (Basis 1991)
2. am Kostenrahmen für die Amtsperiode 1989 – 1991

Der Umfang des Haushaltsplanes läßt den Zwang zu Einsparungen erkennen, jedoch habe ich bewußt eine realistische Einschätzung zugrunde gelegt.

Einsparungsmöglichkeiten müssen im Bereich der Vorstandsarbeit gefunden werden.

Der Ansatz für die Materialkosten wurde so hoch gewählt, weil für die Geschäftsstelle und das Schatzamt zur rationellen Arbeit Computer für die Mitgliederverwaltung und die Abrechnung erforderlich werden. Daher ist auch für die Erfassung des Datenbestandes eine einmalige höhere Ausgabe für Schreibarbeiten erforderlich, weil die Einrichtung einer Mitgliederdatei nicht von ehrenamtlich tätigen Vorstandsmitgliedern geleistet werden kann.

Die Kostenentwicklung bei der Zeitschrift ist schwierig zu beurteilen, zu hoffen bleibt, daß die Kosten unterhalb des vorgegebenen Rahmens liegen werden.

Der in Regensburg von der Mitgliederversammlung geforderte Arbeitskreis hat sich bewährt, dem Vorstand sollte die Möglichkeit der Wiederholung eventuell für einen Arbeitskreis „Berufliche Bildung" eingeräumt werden.

Dieter Forster

Behandlung und Verabschiedung der Anträge der Hauptversammlung in Lübeck

Der Mitgliederversammlung, die im Rahmen der 20. Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck am 1. August 1991 stattfand, lagen 23 Anträge vor, von denen 14 Anträge angenommen wurden. Im Einverständnis mit den Antragstellern hat der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer in seiner Sitzung am 30. Juli 1991 in mehreren Fällen Änderungen, Zusammenfassungen oder Ergänzungen beschlossen.

Antrag Nr. 1
Antragsteller: Wolfgang Kudraß, DS Lima
Betrifft: Jährlicher Heimflug

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wirkt in Gesprächen und Verhandlungen mit den zuständigen Stellen darauf hin, daß auch den vom BVA vermittelten Auslandslehrern der Zuschuß für einen jährlichen Heimflug gewährt wird, der nach § 18 GAD allen ins Ausland entsandten Beamten zusteht.

Begründung:
Im Haushaltsbegleitgesetz zum GAD ist nach unseren Informationen eine solche Übertragung vorgesehen. Die notwendigen Änderungen der einschlägigen Richtlinien sind aber bisher nicht erfolgt. Diese fehlenden Ausführungsbestimmungen werden vom BVA als Argument genommen, um Kollegen den beantragten Zuschuß für einen Heimflug zu verweigern.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 2
Antragsteller: Vorstand des VdLiA
Betrifft: Änderung des Bearbeitungs- und Abrechnungsmodus bei den Schulgeldkosten.

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, bei den zuständigen Instanzen darauf hinzuwirken, daß in Zukunft bei vermittelten Lehrern die Schulbeihilfe (der Beihilfeanteil des Schulgeldes) direkt zwischen bundesdeutschen Dienststellen

und der jeweiligen Auslandsschule abgerechnet wird.

Begründung:
Mit dem Modus einer direkten Abrechnung der Schulgeldbeihilfe wird eine finanzielle Benachteiligung der vermittelten Lehrer mit schulpflichtigen Kindern aufgehoben, da die Lehrer dann nicht mehr wie bisher in Vorlage von zum Teil beträchtlicher Höhe treten müssen.

Mehrheitlich angenommen (mit einigen Änderungen in der Begründung)
Zusatz: Der Vorstand möge die Bemühungen der ZfA in dieser Sache begleiten.

Antrag Nr. 3
Antragsteller: Vorstand des VdLiA
Betrifft: Nachteile in der Laufbahnbeförderung

Die Hauptversammlung möge beschließen, verstärkt über die ständige Kultusministerkonferenz der Länder auf die einzelnen Bundesländer einzuwirken, daß die Benachteiligung der Auslandslehrer während des Auslandsdienstes und bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst, besonders im Hinblick auf die Laufbahnbeförderung, abgestellt wird.

Begründung:
Nach Auskunft der Rechtsabteilung des Bundesverwaltungsamtes ist es mit der Fürsorgepflicht des Landes, die auch bei einer Beurlaubung bestehen bleibt, nicht vereinbar, daß der Auslandslehrer eine Beförderung nicht erwarten könne. Eine Beförderung muß auch während seines Auslandsdienstes möglich sein.

Mehrheitlich angenommen (mit geringfügiger Änderung in der Begründung)

Antrag Nr. 4
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Arbeitszeitverkürzung im Auslandsschulwesen

Nachdem in allen alten Bundesländern die Arbeitszeitverkürzung umgesetzt wurde, wird der Vorstand aufgefordert, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß die Arbeitszeitverkürzung auch an den Auslandsschulen wirksam wird.

Begründung:
Eine Arbeitszeitverkürzung im Auslandsschulwesen dient ebenso wie im Inland der Verbesserung der Qualität des Unterrichts. (vgl. Antrag Nr. 22 der 19. Hauptversammlung Regensburg, Heft 5/6 1989).

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 5
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Gleichstellung von amtlich vermittelten Lehrern mit Auslandsbeamten

Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen weiterhin und verstärkt dafür ein, daß die Ungleichbehandlung zwischen amtlich vermittelten Lehrern und Auslandsbeamten abgebaut wird.

Begründung:
In diesem und nächsten Haushaltsjahr sollen insgesamt 90 Stellen für vermittelte Lehrer gestrichen werden, ohne daß die Aufgaben im Auslandsschulwesen geringer geworden sind.
Seit 1983 wurden die Zuwendungen an amtlich vermittelte Lehrer um 8,3% gekürzt und 60 Stellen gestrichen, ohne daß diese Kürzung bzw. Streichung auf Auslandsbeamte ausgedehnt wurde.
Deshalb fordert der VdLiA daß die Gruppe der amtlich vermittelten Lehrer in finanzieller und sonstiger Hinsicht wieder mit den übrigen in deutschem Auftrag im Ausland tätigen Personen gleichgestellt wird. (vergl. 5 Forderungen des VdLiA 1985).

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 6
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Anträge an die 19. Hauptversammlung des Verbandes in Regensburg 1989

Der Vorstand wird aufgefordert, ein Jahr nach der Hauptversammlung eine Bilanz über die Reaktionen und Ergebnisse auf die in einer Hauptversammlung angenommenen Anträge zu veröffentlichen.

Begründung:
Es wurde über die anläßlich der Hauptversammlung in Regensburg angenommenen Anträge nicht oder nur unzureichend informiert.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 7
Antragsteller: Siegfried Trapp (für die Grup-

pe der frei angeworbenen Lehrkräfte der DS Quito)
Betrifft: Anrechnung der von (frei angeworbenen) Lehrern im Ausland abgeleisteten Dienstzeit auf den Schuldienst in der Bundesrepublik Deutschland

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß die von Lehrern an der Auslandsschule abgeleistete Dienstzeit bei Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst auf das Besoldungs- bzw. Pensionsdienstalter angerechnet wird.

Begründung:
Lehrkräfte, die durch lange Vertragszeiten für Kontinuität und Zuverlässigkeit (bspw. bezüglich der Sprachdiplom- und Abiturarbeit) in ihrer Auslandsschultätigkeit gesorgt haben, werden (ibs. nach der Anhebung der Zahl der ruhegehaltsfähigen Dienstjahre auf 40) in ganz erheblichem Maße benachteiligt.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 8
Antragstellerin: Renate Goma'a im Namen der 50 Mitglieder des Interessenverbandes der vollqualifizierten Ortslehrkräfte an den Deutschen Schulen in Ägypten.
Betrifft: Status der vollqualifizierten Ortskräfte an deutschen Auslandsschulen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Verband – Interessenvertretung aller LehrerInnen an deutschen Auslandsschulen – sich konkreter für die grundsätzliche Verbesserung der Situation der vollqualifizierten Ortslehrkräfte einsetzt. Hierunter sind Ortslehrkräfte mit in der Bundesrepublik erworbenen oder dort anerkannten Lehrerqualifikationen zu verstehen, die an deutschen Auslandsschulen arbeiten.
Die Gehälter sollten sich an deutschen Grundgehältern orientieren, wenn nicht die einheimischen Lehrergehälter darüber liegen, und den Lehrkräften einen Lebensstandart ermöglichen, der mit dem eines Lehrers in der Bundesrepublik vergleichbar ist. Die Schulbeihilfe sollte so bemessen sein, daß Schulen in der Lage sind, diese Ortslehrkräfte entsprechend zu bezahlen.
Die Schulbeihilfe sollte mit der Auflage einer ausreichenden Alters-, Kranken- und Unfallversicherung verknüpft sein.
Bei Bewährung sollte die Übernahme von besonderen Funktionen mit entsprechender Honorierung und/oder Dienstalterszulage möglich sein.
Stundenverpflichtungen der Ortskräfte sollten nicht über denen entsprechender vermittelter Kollegen liegen, damit sie den Anforderungen der Schule in vollem Maße nachzukommen vermögen.

Begründung:
Obwohl immer wieder von allen Seiten die besondere Rolle und die hervorragenden Leistungen vollqualifizierter Ortslehrkräfte im Auslandsschulwesen hervorgehoben werden, befinden sich viele von ihnen in einer rechtlich und finanziell untragbaren Situation und bedürfen der besonderen Unterstützung der bestehenden Interessenvertretungen. Durch finanziell attraktive und sichere Arbeitsplätze kann sich jede Auslandsschule einen Stamm von hochqualifizierten und motivierten Ortskräften schaffen. Eine angemessene Entlohnung der Ortskräfte bedeutet einen Abbau von Diskriminierung und eine Förderung der Gleichbehandlung innerhalb der Kollegien an deutschen Auslandsschulen. Sie bildet die Voraussetzung für eine konkurrenzfreie, neidlose Zusammenarbeit zwischen Ortskräften und vermittelten Lehrern mit ihren jeweils ganz besonderen Kenntnissen und Erfahrungen. Eine deutsche Auslandsschule, die entscheidend das Bild der Bundesrepublik in ihrem Land mitgestaltet, sollte ihre Mitarbeiter so bezahlen können, wie es dem internationalen Ansehen der Bundesrepublik und damit dem kulturpolitischen Auftrag der Auslandsschulen angemessen ist. Gerade in Ländern der 3. Welt, in denen der Lehrerberuf in der Rangskala des Sozialprestiges und des Einkommens häufig ziemlich weit unten angesiedelt ist und LehrerInnen oftmals ihre Kräfte in lukrativen „Nebenverdiensten" einsetzen, können ortsübliche „Hungerlöhne" nicht dazu beitragen, über die Schulen ein positives Deutschlandbild an die Öffentlichkeit weiterzuvermitteln.

Mehrheitlich angenommen (mit Veränderungen im Antrags- und Begründungstext)

Antrag Nr. 9
Antragsteller: Regionalgruppe Spanien-Portugal
Betrifft: Resolution zur Situation der Ortskräfte in Spanien und Portugal

Die Hauptversammlung möge den Vorstand beauftragen, erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland über eine Erhöhung der Schulbeihilfen auf eine wirklich angemessene Besoldung der Ortslehrkräfte zu drängen.

Begründung:

In den letzten Jahren haben Bundesregierung und Bundestag mehrfach die Bedeutung der Ortslehrkräfte für die Deutschen Schulen im Ausland herausgestellt, gleichzeitig aber auch deren unbefriedigende finanzielle Situation anerkannt – zum Beispiel zuletzt im Bundestag bei der Beratung der Beschlußempfehlung des AA über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen. (Dr. Pohlmeier von der CDU/CSU wies auf die „absolut unbefriedigende Lage der Ortskräfte" hin, die in vielen Schulen die wirklich tragenden „Säulen des Unterrichts" seien; ebenso Frau Dr. Hamm-Brücher, die von „jenen unterbezahlten Ortskräften" sprach, die das permanente Rückgrat der deutschen Auslandsschulen darstellten.)

Obwohl den Ortskräften eine so wichtige Rolle zugesprochen wird, ist deren Besoldung noch immer in keiner Weise zufriedenstellend. So liegen die Ortskraftgehälter an einigen Schulen in Spanien und Portugal noch immer unter denen der einheimischen Kräfte an staatlichen Schulen – schon gar nicht deutlich darüber, wie wiederholt von deutscher Seite gefordert worden ist.

Die anspruchsvolle Tätigkeit und der hohe Einsatz in einer bikulturellen Schule – insbesondere Zweisprachigkeit – sollten in besonderer Weise honoriert werden. Ebenso bestehen noch immer von Schule zu Schule starke Unterschiede in der Höhe und der Zusammensetzung der Gehälter. Hier bedarf es dringend einer Angleichung aus Gründen der Gleichbehandlung, wobei ein einheitliches, hohes Grundgehalt anzustreben ist, da dieses die Basis zur Berechnung des Rentenanspruchs darstellt. Da in verstärktem Maße Ortslehrkräfte in der Oberstufe und bei der Abnahme der Reifeprüfung eingesetzt werden, muß darauf gedrungen werden, daß auch diese Mehrbelastungen angemessen vergütet werden. Nicht zuletzt ist eine Angleichung des Stundendeputats an das der Vermittelten nötig, da dies zur Aufrechterhaltung der Qualität des Unterrichts beiträgt und den Arbeitsfrieden in den einzelnen Schulen fördert.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 10

Antragsteller: Vorstand des VdLiA

Betrifft: Satzungsänderung

Der Vorstand des VdLiA beantragt vor der Mitgliederversammlung die Genehmigung der Verbandssatzung in nachfolgender Form:

§ 1 Allgemeine Kennzeichnung

1. Der Verband führt den Namen „Verband deutscher Lehrer im Ausland", abgekürzt „VdLiA".
2. Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.
3. Der Sitz des Verbandes ist Köln.
4. Der Verband soll in das Vereinsregister eingetragen werden.
5. Das Geschäftsjahr ist das Kalenderjahr.

§ 2 Zweck und Aufgaben

1. Der allgemeine Zweck des Verbandes ist die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Der Verband verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnittes „Steuerbegünstigte Zwecke" der Abgabenordnung. Der Verband ist selbstlos tätig, er verfolgt nicht in erster Linie eigenwirtschaftliche Zwecke.
2. Als besondere Aufgabe sieht der Verband an:

- Förderung des deutschen Auslandsschulwesens
- Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schulen und Hochschulen, die zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur beitragen
- Förderung des bilingualen Schulwesens und des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im Inland
- Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen
- Vertretung der Forderung seiner Mitglieder nach Gleichstellung der Auslandslehrer mit den Bundesbediensteten im Ausland
- Vertretung der Interessen der im Ausland tätigen Mitglieder gegenüber den Behörden, Schulträgern und der Öffentlichkeit
- Wahrnehmung der Interessen der zurückgekehrten Auslandslehrer in beruflicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht
- Rat und Hilfe für in Not geratene Mitglieder

§ 3 Mitgliedschaft

1. Der Verband besteht aus ordentlichen Mitgliedern und Ehrenmitgliedern.
2. Mitglieder des Verbandes können werden: Angehörige pädagogischer und wissenschaftlicher Berufe, die im Ausland tätig werden wollen, es sind oder waren; Personen und Institutionen des In- und Auslandes, die gewillt sind, den Zweck und die Aufgaben des Verbandes zu fördern und zu unterstützen.

3. Die Mitgliederversammlung kann auf Antrag Ehrenmitglieder und Ehrenvorsitzende ernennen.
4. Die Beitrittserklärung ist dem Vorstand des Verbandes schriftlich einzureichen. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.
5. Der Mitgliedsbeitrag ist ein Jahresbeitrag, dessen Höhe von der Mitgliederversammlung festgesetzt wird.
6. Der volle Mitgliedsbeitrag ist von den aktiv im Ausland tätigen vermittelten Lehrkräften zu entrichten. Inlandsmitglieder und Ortskräfte zahlen nicht den vollen Beitrag.
7. Die Mitgliedschaft erlischt durch Tod, Austritt und Ausschluß.
8. Der Austritt aus dem Verband ist nur mit dem Ablauf des Geschäftsjahres möglich; er muß durch eingeschriebenen Brief an den Vorstand erklärt werden.
9. Der Ausschluß durch den Vorstand kann erfolgen: bei Nichtbezahlen der festgesetzten Beiträge, bei schwerer Schädigung der Interessen des Verbandes. Gegen den Ausschluß kann die Entscheidung der Mitgliederversammlung angerufen werden.
10. Ausscheidende Mitglieder verlieren alle Rechte am Vermögen des Verbandes.

§ 4 Organe

1. Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung, der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer und der Vorstand.
2. Soweit sich Mitglieder in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese ebenfalls als Organe des Verbandes.

§ 5 Mitgliederversammlung

1. Die Mitgliederversammlung ist das höchste beschlußfassende Organ des Verbandes.
2. Die ordentliche Mitgliederversammlung tritt in der Regel alle zwei Jahre zusammen.
3. Auf Beschluß des Vorstandes oder wenn 25 Prozent der Mitglieder unter schriftlicher Angabe der zu besprechenden Tagesordnungspunkte dies beantragen, findet eine außerordentliche Mitgliederversammlung statt.
4. Einladungen mit Angabe der vorläufigen Tagesordnung zu ordentlichen und außerordentlichen Mitgliederversammlungen müssen spätestens acht Wochen vorher erfolgen.
   Sie ergehen durch die Verbandszeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland", ggf. durch eine persönliche schriftliche Einladung an jedes Mitglied.
5. Der Mitgliederversammlung obliegt insbesondere:

- Bestimmung der Richtlinien für die Arbeit des Verbandes
- Aussprache über die Berichte des Vorstands
- Entgegennahme des Berichts der Kassenprüfer
- Entlastung des Vorstands

Lager?
confern Umzugs-Partner
AUGUST MÜLKER KG
Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31 / 81 81 03

- Verabschiedung des Haushalts
- Wahl des Vorsitzenden, des Geschäftsführers, des Schatzmeisters und der Kassenprüfer
- Beschlußfassung über die endgültige Tagesordnung, über Anträge und über Satzungsänderung (vgl. aber § 7,7)

6. Die Leitung der Mitgliederversammlung, mit Ausnahme der Wahl des Vorstands und der Kassenprüfer, liegt beim amtierenden Vorstand. Der neu gewählte Vorstand tritt sein Amt unmittelbar nach Ablauf der Mitgliederversammlung an.
7. Die Mitgliederversammlung entscheidet mit der Mehrheit der gültigen Stimmen, bei Satzungsänderungen mit Zweidrittelmehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt ein Antrag als abgelehnt.
8. Über die Beschlüsse der Mitgliederversammlung und des Vorstandes ist eine vom Vorsitzenden und vom Geschäftsführer zu unterzeichnende Niederschrift anzufertigen.

§ 6 Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer

1. Der Arbeitskreis dient der Verstärkung der Einwirkungsmöglichkeit der aktiven Auslandslehrer auf die Politik des Verbandes.
2. Im Arbeitskreis sind nur solche Mitglieder des Verbandes stimmberechtigt, die zum Zeitpunkt einer Mitgliederversammlung als Fachberater oder als Lehrer im Ausland oder in Deutschland an einer Europaschule tätig sind.
3. Dem Arbeitskreis obliegt die Sichtung der einer Mitgliederversammlung vorliegenden Anträge, er berät und diskutiert die aktuellen Probleme der Auslandsschulen, er kann aus seinen Beratungen selbst Anträge an die Mitgliederversammlungen stellen.
4. Der Arbeitskreis tritt in der Regel zwei Tage vor einer Mitgliederversammlung zusammen.
5. Die Leitung des Arbeitskreises liegt bei einem Mitglied des Vorstands.
6. Die Teilnahme an Sitzungen des Arbeitskreises steht allen Mitgliedern des Verbandes offen.

§ 7 Vorstand

1. Der Vorstand leitet den Verband.
2. Er besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer, dem Schatzmeister und mindestens vier Referenten.

3. Er wählt aus seiner Mitte einen Stellvertreter des Vorsitzenden, der ihn im Verhinderungsfall oder in seinem Auftrag vertritt.
4. Der geschäftsführende Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Geschäftsführer und dem Schatzmeister, die von der Mitgliederversammlung in getrennten Wahlgängen gewählt werden. Die Referenten, die nicht zum geschäftsführenden Vorstand gehören, werden nach Abstimmung mit den beiden anderen gewählten Vorstandsmitgliedern vom Vorsitzenden berufen.
5. Im Falle des vorzeitigen Ausscheidens ergänzt sich der Vorstand durch Zuwahl bis zur nächsten Mitgliederversammlung.
6. Je zwei Vorstandsmitglieder haben gemeinsam Vertretungsbefugnis, davon muß eines der Vorsitzende oder sein Stellvertreter sein. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und der Schatzmeister haben jedoch Alleinvertretungsbefugnis.
7. Dem Vorstand obliegt insbesondere:
- im Rahmen der Beschlüsse der Mitgliederversammlung die Verbandspolitik zu führen, den Verband und seine einzelnen Mitglieder gegenüber allen zuständigen Behörden zu vertreten
- die Geschäfte des Verbandes zu führen und das Verbandsvermögen zu verwalten
- die Mitgliederversammlungen vorzubereiten und zu leiten
- Arbeitsausschüsse und Einzelpersonen mit Sonderaufgaben zu betrauen.
8. Der Vorstand kann Satzungsänderungen redaktioneller Art beschließen, die von dem Registergericht gewünscht werden.

§ 8 Vergütung

Jede Tätigkeit für die Zwecke des Verbandes ist ehrenamtlich. Mittel des Verbandes dürfen nur für die satzungsmäßigen Zwecke verwendet werden. Die Mitglieder erhalten keine Zuwendungen aus Mitteln des Verbandes. Es darf keine Person durch Ausgaben, die dem Zweck der Körperschaft fremd sind, oder durch unverhältnismäßig hohe Vergütung begünstigt werden.



H. G. Becker im Gespräch mit Lübecks Bürgermeister M. Bouteiller

§ 9 Zeitschrift

1. Die Information der Mitglieder erfolgt durch eine Verbandszeitschrift.
2. Die Zeitschrift des VdLiA steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
3. Verantwortlich für die Zeitschrift ist der Referent für die Schriftleitung.
4. Sie wird allen Mitgliedern kostenlos zugestellt.

§ 10 Auflösung

Bei Auflösung oder Aufhebung des Verbandes oder bei Wegfall des bisherigen Zwecks fällt das Vermögen des Verbandes an eine Körperschaft des öffentlichen Rechts oder an eine andere steuerbegünstigte Körperschaft zwecks Verwendung für die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung. Die Mitgliederversammlung bestimmt mit einfacher Mehrheit die zu begünstigende Körperschaft.

§ 11 Geschäfts- und Wahlordnung

Alles weitere regelt die Geschäfts- und Wahlordnung, über die die Mitgliederversammlung mit der Mehrheit der gültigen Stimmen entscheidet. Sie ist nicht Bestandteil dieser Satzung.

Begründung:

Durch ein erst jetzt im Vereinsregister aufgetauchtes Versehen ist die von der Mitgliederversammlung 1987 in Trier mit Zweidrittel der Stimmen genehmigte Satzungsänderung nicht in das Vereinsregister eingetragen. Dort gilt demnach immer noch die Satzung von 1975.

Um nun die genehmigte Satzung von 1987 einschließlich der jetzt vom Registergericht geforderten formalen Änderungen rechtswirksam zu machen, werden beide Fassungen noch einmal der Mitgliederversammlung zur Abstimmung vorgelegt. Sie wird in dieser Form laut schriftlicher Zusage vom Registergericht in Köln akzeptiert.

Einstimmig angenommen

Antrag Nr. 11

Antragsteller: Regionalgruppe Spanien-Portugal

Betrifft: Änderung des Vereinsnamens

Die Hauptversammlung wird gebeten, die Änderung des Vereinsnamens in **Verband LehrerInnen an deutschen Auslandsschulen** zu beschließen.

Begründung:

Die Namensänderung wurde schon vor zwei Jahren auf der Regionaltagung Marbel-

la für die folgende HV empfohlen, jedoch vom Vorstand abgelehnt. Dieser hat seine negative Haltung dazu nicht hinreichend begründet.

Da der Verband die Interessen aller Lehrer wahrnehmen will, also die der Vermittelten, der deutschen Ortskräfte und der übrigen Ortskräfte, wird der Antrag notwendig. Die Namensänderung ist im Sinne einer Gleichbehandlung aller Lehrergruppen dringend zu empfehlen.

Der bisherige Name grenzt Nicht-Deutsche aus, was unhaltbar ist, wenn Begegnung ernst gemeint ist.

Mehrheitlich nicht angenommen.

(Die Mitgliederversammlung beauftragte den Vorstand, in einem der nächsten Hefte: „Der deutsche Lehrer im Ausland" eine ausführliche Begründung der Ablehnung darzustellen.)

Antrag Nr. 12
Antragsteller: Horst Badura
Betrifft:
Berufliche Bildung und Ausbildung an Auslandsschulen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstandsvorsitzende des VdLiA beruft einen Referenten für „Berufliche Bildung und Ausbildung an Auslandsschulen", der aus Gründen der Fachkompetenz aus dem Bereich des beruflichen Schulwesens kommen sollte.

Begründung:
Die immer wichtiger werdende Gruppe der Berufsschullehrer im' Auslandsschuldienst ist bislang in keinem Gremium vertreten, das sie betreffende Anliegen entsprechend vortragen und vertreten könnte.

Gerade weil diese Gruppe klein ist, bedarf sie einer Stimme, die ihr bei zuständigen Stellen Gehör verschafft! Der VdLiA erscheint mir in besonderer Weise geeignet, dieses Mandat über einen Referenten wahrzunehmen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 13
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland (Positionspapier des VdLiA, veröffentlicht in der Verbandszeitschrift Heft 4/90 S. 180-182)

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, das in Heft 4/90 der Verbandszeitschrift auf S. 180-182 veröffentlichte „Positionspapier des VdLiA zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland" zurückzuziehen und im Bereich der Personalversorgung an deutschen Auslandsschulen wieder die fünf Forderungen zur Grundlage der Verbandspolitik zu machen, die schon 1985 Bestandteil der „Stellungnahme des VdLiA zum Referentenentwurf des Auswärtigen Amtes zu einem Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag über die Durchführung der Regierungserklärung vom 4. 5. 1983 im Bereich des Auslandsschulwesens" waren (veröffentlicht in Heft 4/85 der Verbandszeitschrift, bes. S. 7).

Zur Erinnerung:
Die fünf Forderungen des VdLiA im Personalbereich lauteten 1985:

1. Die Kürzung der Zahl der amtlich vermittelten Lehrer muß zurückgenommen werden. Darüber hinaus ist eine Steigerung der Stellenzahl auf über 1400 anzustreben.
2. Die amtlich vermittelten Lehrer müssen nach wie vor in allen Bereichen einer Auslandsschule eingesetzt werden, weil nur so die Qualität der Ausbildung sicherzustellen ist.
3. Die Fortbildung besonders der Ortskräfte muß entschieden verbessert werden. Fortbildungsmöglichkeiten vor Ort sind dabei den wenig erfolgreichen Langzeitprogrammen in Deutschland vorzuziehen.
4. Die Schulträger dürfen nicht die Möglichkeit erhalten, an den deutschen amtlichen Stellen vorbei Lehrer, die im innerdeutschen Schuldienst stehen, frei anzuwerben und zu Ortskraftbedingungen zu beschäftigen. Auch andere Sonderprogramme, die dazu führen, daß an den Auslandsschulen neben den amtlich vermittelten Lehrern und den klassischen Ortskräften eine dritte Lehrerkategorie tätig wird, sind abzulehnen.
5. Der VdLiA fordert, daß die Gruppe der amtlich vermittelten Lehrer in finanzieller Hinsicht wieder mit den übrigen in deutschem Auftrag im Ausland tätigen Personen gleichgestellt wird. Falls aus Haushaltsgründen Kürzungen erforderlich

sind, müssen sie alle Personengruppen gleichermaßen betreffen.

Begründung:

Das Positionspapier steht im eklatanten Widerspruch zu der früher vom VdLiA vertretenen Linie, daß an Auslandsschulen nur zwei Gruppen von Lehrkräften tätig sein sollten: die amtlich vermittelten Lehrer einerseits und die Ortslehrkräfte, die deutsche und einheimische Lehrer umfassen, andererseits.

Das Positionspapier führt als weitere Kategorie die der frei angeworbenen Lehrkräfte ein und versteht unter „Ortslehrkräften" nur deutsche Lehrer, neben denen dann die einheimischen Lehrkräfte als 4. Kategorie zu zählen wären. Eine 5. Kategorie von deutschen verbeamteten oder nicht verbeamteten Lehrern, die im Rahmen von Länderprogrammen in nationalen Schulwesen einzelner Länder tätig sind, wird in einer „Anmerkung der Schriftleitung" zum Positionspapier angedeutet.

Eine solche Ausweitung und Aufweichung der beiden bisher festgefügten Kategorien von Lehrern an deutschen Auslandsschulen (amtlich vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte) kann die Probleme bei der Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrkräften nicht lösen. Dies haben alle bisherigen Sonderprogramme eindeutig bewiesen. Darüber hinaus kann es auch nicht im Interesse einer erfolgreichen Verbandspolitik liegen, Politikern, deren Vorbehalte und negative Voreinstellungen gegenüber dem Auslandsschulwesen oft genug deutlich geworden sind, dadurch Zubringer-Dienste zu leisten, daß man ihnen Modelle an die Hand gibt, mit denen die Auslandsschulen vermeintlich kostengünstiger arbeiten könnten.

Vielmehr muß in aller Klarheit betont werden: Wenn die Bundesrepublik den augenblicklichen Standard ihres Auslandsschulwesens halten will, muß sie auch bereit sein, etwas dafür zu tun, und weiterhin amtlich vermittelte Lehrer in ausreichender Anzahl entsenden und diese ihrer Ausbildung und den besonderen Anforderungen des Dienstes entsprechend mit den übrigen Auslandsbediensteten des Bundes gleichstellen. Jeder Ansatz zur Aufweichung dieser Grundlinie ist der erste Schritt auf dem Wege zum Abbau des einmal Erreichten. Der VdLiA hat in der Vergangenheit mehr oder weniger erfolgreich über die Interessen der



Thea Olmes, Mitgliedsnummer 43 im Gespräch mit Dr. Martens

Lehrer auch die Interessen der Auslandsschulen vertreten und sollte jetzt, da das politische Klima (wieder einmal) nicht günstig ist, nicht von einer Position lassen, für die es aus sachlichen Gründen mehr als genug Argumente und außerdem keine Alternative gibt.

Neben der Kategorie der amtlich vermittelten Lehrer kann es nur eine Kategorie von Ortslehrkräften geben. Diese muß einheimische und deutsche, frei angeworbene und vor Ort kontraktierte umfassen und finanziell, was die laufenden Zahlungen angeht, absolut gleichstellen. Daß diese Kategorie sozial insgesamt vernünftig gestellt sein muß, versteht sich von selbst. Der Maßstab dazu kann – zumindest in Europa – in der Lehrerbesoldung des jeweiligen Gastlandes gefunden werden.

Mehrheitlich abgelehnt

Ergänzung zu Antrag Nr. 13 (Kompromißvorschlag)

Antragsteller: Michael Bromm

Der Vorstand wird aufgefordert, das in „Der deutsche Lehrer im Ausland" Heft 4/90 veröffentlichte Positionspapier so zu überarbeiten, daß:

1. die „klassischen" Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen, nämlich amtlich vermittelte Lehrer und Ortskräfte, als tragende Elemente als A und B beschrieben werden,
2. die übrigen Lehrkräfte unter C beschrieben werden. Dabei soll deutlich werden, daß diese für besondere, vorübergehende Situationen sinnvoll sein können, aber

die Mehrzahl der Lehrer an deutschen Auslandsschulen in allen Schulformen und -stufen amtlich vermittelte Lehrer oder Ortskräfte sein müssen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 14
Antragsteller: Arbeitsgruppe 1
Betrifft: Nutzung der Erfahrung der Auslandslehrer

Der VdLiA möge nach Möglichkeit die Durchführung einer qualitativen und quantitativen Studie über Anspruch und Wirklichkeit des Einsatzes und der Nutzung der Erfahrung der deutschen Auslandslehrer nach ihrer Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst in Auftrag geben.

Begründung:
Auslandslehrer sind zweifach Mittler: zwischen Deutschland und dem Ausland, aber auch zwischen dem Ausland und Deutschland. Diese doppelten Erfahrungen sollten besser genutzt werden.

Die Erfahrung der zurückkehrenden Auslandslehrer werden in der Regel zu wenig genutzt bei ihrer Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst. Systematische Forschung zu Ansprüchen und Wirklichkeit der Aufgaben der Auslandslehrer liegen nicht vor.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 15
Antragsteller: Arbeitsgruppe 1
Betrifft: Europäische Bildungsaspekte im Bereich der Naturwissenschaften und der Umwelterziehung

Der Verband deutscher Auslandslehrer möge Initiativen ergreifen, gemeinsame europäische Bildungsaspekte auch im Bereich der Naturwissenschaften und in der Umwelterziehung zu verstärken. (z.B. Curricula, Lehrerfortbildung, Projekte, Informationen)

Begründung:
Europäische Erziehung wird bisher vor allem in kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächern angestrebt. Gleichzeitig sind alle europäischen Nationen von Umweltproblemen belastet, die nicht mehr vor den Grenzen einzelner Länder haltmachen.

(Tschernobyl, Katalysator-Auto, Waldsterben, Rheinverschmutzung . . .) Das Verständnis dieser Probleme und ihrer Bereitung ist nur zu leisten, wenn in allen Schulen Europas auch im naturwissenschaftlichen Unterricht und in der Umwelterziehung gemeinsame Bildungsaspekte verstärkt werden. Deutsche Auslandsschulen könnten hierbei eine Pilotfunktion übernehmen.

Mehrheitlich angenommen

Antrag Nr. 16
Antragsteller: Arbeitsgruppe 3
Betrifft: Ausweitung des Deutschunterrichtes in die UdSSR

Der Verband möge bei der ZfA anfragen, welche Möglichkeiten zur Ausweitung des Deutschunterrichts in der UdSSR z.Z. gesehen werden.

Begründung:
1. Die deutschstämmigen Bürger der UdSSR suchen ihre sprachliche Identität,
2. bei den historisch westorientierten Schichten in der Sowjetunion besteht der dringende Bedarf, die deutsche Sprache erlernen zu können, da sie traditionell als Lingua franca gilt.

Mehrheitlich abgelehnt

Antrag Nr. 17
Antragsteller: Arbeitsgruppe 3
Betrifft: Gleiche Besoldung für Lehrkräfte in den MOE-Ländern

Der Verband möge sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzen, daß Lehrkräfte, die in MOE-Ländern mit gleichen Aufgaben betraut sind, auch gleich besoldet werden.

Begründung:
Aus anderen Bereichen im Auslandsschulwesen sind die Schwierigkeiten in den Kollegien hinreichend bekannt (bis zu 4 verschiedene Lehrerkategorien), daher sollte man bei den anstehenden neuen Programmen von vornherein versuchen, Ungerechtigkeiten zu vermeiden.

Mehrheitlich angenommen

Wahl des Vorstandes und der Kassenprüfer

Wahlausschuß

Vorsitzender: Herr Schiering
1. Beisitzer: Herr Krause-Leipoldt
2. Beisitzer: Frau Goma'a

Wahl

1. *Vorsitzender*	Ja-Stimmen:	66
Name: Dieter Forster	Nein-Stimmen	–
	Enthaltungen:	1
2. *Geschäftsführer*	Ja-Stimmen:	66
Name: Wolfgang Baier	Nein-Stimmen	–
	Enthaltungen:	1
3. *Schatzmeister*	Ja-Stimmen:	66
Name: Hans-Jörg Behrendt	Nein-Stimmen	–
	Enthaltungen:	1
Kassenprüfer für 1993	Ja-Stimmen:	66
Günter Diehl	Nein-Stimmen	–
Margot Bermann	Enthaltungen:	1

Ein Dank an die Helfer

Die 20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat vom 30. Juli bis 2. August 1991 in Lübeck stattgefunden. Schon während der Tagung haben die Teilnehmer geäußert, daß sie die Wahl des Tagungsortes und der Themen sowie den Verlauf als geglückt empfanden.

Die Wahl von Lübeck war auch als Hommage an ***Frau Bosert*** gedacht, die sich besonders intensiv um die Organisation in ihrer Geburtsstadt gekümmert hat und der in erster Linie auch das Verdienst um das gelungene Rahmenprogramm am Donnerstagabend in Travemünde und am Samstag in Ratzeburg und Mölln gebührt. Sie hat dafür zusätzlich viel Arbeit auf sich genommen und keine Mühen gescheut.

Besonderen Dank schulden wir ***Frau Hammer,*** die während der Hauptversammlung zusammen mit ihrem Mann das Tagungsbüro übernommen hatte und die vielfältigen Aufgaben souverän löste, ***Frau Knop*** und ***Frau Reichenbach,*** die sich zusammen mit ***Frau Becker*** der schwierigen Arbeit der Ausgestaltung des Tagungsraumes und der Betreuung des Bazars, des Büchertisches und der Ausstellung „Bildwelten – Weltbilder" widmeten und die dafür gesorgt haben, daß sich die Teilnehmer auch außerhalb der Plenarsitzungen im Hotel heimisch fühlten. Ohne ihren großen Einsatz und ihre Bereitschaft, zuzulangen, wo Bedarf war, wäre die Hauptversammlung ärmer geworden.

Ohne die aktive Beteiligung der Mitglieder kann eine Hauptversammlung jedoch nicht gelingen. Bei allen, die durch die Leitung des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer, der Arbeitsgruppen, durch Berichterstattung, Protokollen und Beiträgen mitwirkten, möchte sich der Vorstand hier herzlich bedanken.

Dem neuen Vorstand werden ***Herr Knop,*** der für schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen zuständig war und ***Herr Düser,*** der sich nach seinem Rücktritt von der Arbeit als Schriftleiter nochmals kurzfristig in die Vorstandsarbeit einspannen ließ, auf eigenen Wunsch nicht mehr angehören. Der Vorstand bedankt sich bei ihnen für das Engagement und die konstruktive Arbeit, die sie für den Verband in der vergangenen Amtsperiode geleistet haben.

Dieter Forster
Vorsitzender

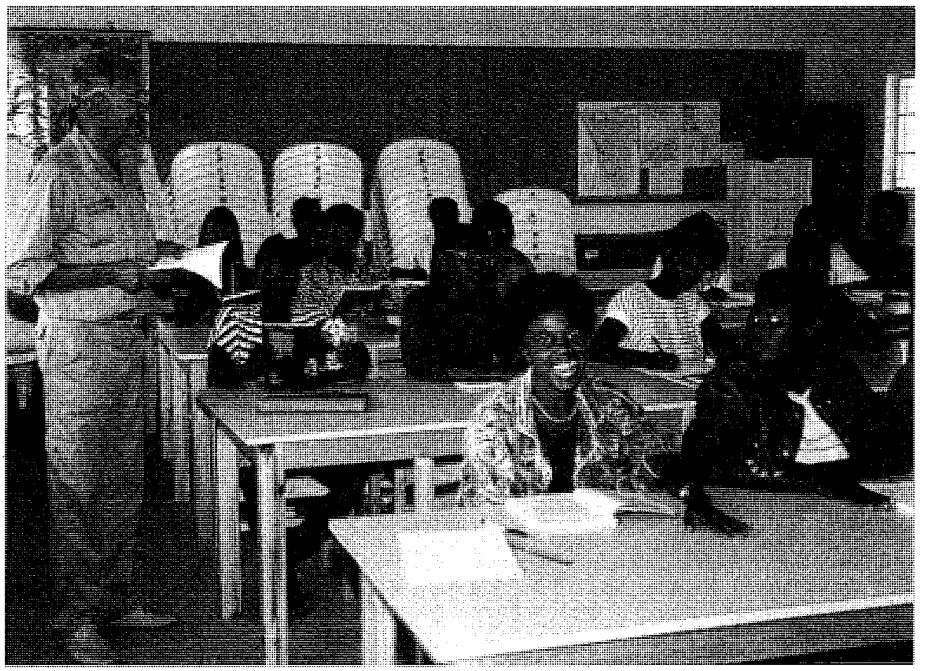
Auslandslehrer im Ruhestand?

Als Bildungshelfer in Namibia

Achim von Dombois hat ein bewegtes Lehrer- und Schulleiterleben hinter sich. Aber vielleicht noch nicht bewegt genug: Von Nov. 90 bis Febr. 91 ließ er sich vom Senior Experten Service zur pädagogischen Beratung an die ländliche Hauswirtschaftsschule in Baumgartsbrunn, Namibia vermitteln. Landeskenntnis war vorhanden durch die Leitung der Deutschen Schule Kapstadt (1968-75), und sage man nicht, ein Philologe verstehe nichts von Hauswirtschaft ...

Als die Helmut-Bleks-Stiftung in Baumgartsbrunn bei Windhoek eine pädagogische Beratung für ihr gerade errichtetes Institute for Domestic Science and Agriculture suchte, erschien mir die Mitarbeit an der Basis eines kleinen, aber sinnvollen Entwicklungsprojektes lohnenswert und reizvoll.

Zur Vorgeschichte: Helmut Bleks, der aus gesundheitlichen Gründen eine Stellung als erfolgreicher Wirtschaftsführer im Ruhrgebiet aufgegeben hatte, erwarb 1971 die Farm Baumgartsbrunn in der welligen Buschsavanne des Khomashochlands, 40 km westlich von Windhoek. Da für die Kinder seiner Farmarbeiter – meist Nama und Damara – keine Schule in erreichbarer Nähe existierte, baute er einen Klassenraum, stellte einen Lehrer ein und begann seinen Weg als Schulorganisator mit 13 Schülern. Heute hat sich diese Farmschule zum weithin aner-



kannten Schuldorf mit etwa 450 Schülerinnen und Schülern und den dazugehörigen Lehrern entwickelt.

Bleks erkannte bald, wie bedeutsam die Entwicklung der Landwirtschaft und des ländlichen Raumes für die wirtschaftliche Gesundung Namibias ist und daß dabei in der afrikanischen Gesellschaftsordnung der Frau eine herausragende Rolle zukommt. Aus dieser Weitsicht entstand sein nächstes Projekt, die oben erwähnte ländliche Hauswirtschaftsschule. Er stellte sein Farmland zur Verfügung, sammelte für den Bau der Schule Spendengelder aus der Bundesrepublik, erhielt dazu staatliche Mittel der Entwicklungshilfe und gewann die Konrad-Adenauer-Stiftung zur Übernahme der Lehrergehälter und der Unterhaltskosten der Schülerinnen. Dem Gründer, dem als Anthroposoph ganzheitliche Erziehungsvorstellungen am Herzen liegen, schwebt die vielseitige Ausbildung und Qualifizierung junger namibischer Frauen vor, die nach Beendigung ihrer dreijährigen Schulzeit in Baumgartsbrunn als Fach- und Führungskräfte Anstellung vor allem im ländlichen Raum finden sollen, z.B. als Farmersfrau, als Leiterin einer Gästefarm, als Mitarbeiterin in Kindergärten, Tageskrippen und Schülerheimen, als Angestellte in Restaurants und ländlichen Hotels oder als Lehrerin in ähnlich gestalteten Schulen. Dementsprechend umfaßt das in einem großen Oval angelegte Ausbildungszentrum Lehrküche, Restaurant, Nutzgarten, Stallungen, Metzgerei, Backöfen, Klassenräume, Verwaltungsräume, Lehrerwohnungen und ein Schülerheim – alles zweckmäßig und unaufwendig eingerichtet.

Meine Tätigkeit begann noch während der Versuchsphase der Schule im November 1990, umfaßte die Eröffnung zum neuen Schuljahr im Januar 1991 und endete im Februar d.J. Der Auftrag war dreifacher Art:

1. Zunächst ging es den fünf deutschen Fachkräften um eine allgemeine **pädagogische und schulorganisatorische Beratung** in ihrem Unterricht mit den 25 für das erste Ausbildungsjahr aufgenommenen Schülerinnen. Diese hatten bereits 10 bis 12 mehr oder weniger regelmäßig besuchte Schuljahre an einer allgemeinbildenden Schule hinter sich und standen im Alter von 16 bis 25 Jahren. Fragen aus der Praxis: wie kommen wir zu einem sinnvoll gegliederten Stundenplan der vier Arbeitsgruppen für den von 8.30 bis 17.00 Uhr reichenden Schultag? Wie beurteilen wir Persönlichkeit und Leistungen unserer Schülerinnen? Wie gewichten wir Theorie und Praxis und wie messen wir die Leistungen in beiden Bereichen? Wie kann eine Ferienordnung den Wünschen der Betroffenen entsprechen und doch die ganzjährige Versorgung des Viehs und des Lehrgartens (tägliche Bewässerung) sicherstellen? Wir führten wöchentliche Lehrerbesprechungen und einmal im Monat eine Vollversammlung der ganzen Schulgemeinde ein, auf der Aktuelles zur Lage, auch Wünsche und Kritik vorgebracht werden konnten.

2. Ferner mußten die **Englischkenntnisse** der Schülerinnen **gefördert** werden. Ich bemerkte bald, daß wir ohne die tägliche Englischstunde nicht auskommen würden. Englisch ist zwar die neue Nationalsprache in Namibia, doch wird es nur von wenigen beherrscht, und von unseren meist aus dem im Norden gelegenen Ovamboland stammenden Jugendlichen wurden bis auf wenige Ausnahmen nur Grundkenntnisse mitgebracht. Natürlich mußten angesichts der Zukunftsbedeutung dieser Sprache für unsere Schülerinnen auch die Lehrkräfte auf Englisch als Unterrichtsmedium verpflichtet werden. Als Lernziele standen die Beherrschung der Fachsprache und Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund. Ein geeignetes Lehrbuch mußte gefunden werden, dessen Lektionsthemen sich weniger mit dem „Changing of the Guard" in London als mit afrikanischen Inhalten beschäftigten und das zudem frei von kolonialistischen Reminiszenzen war. Im Unterricht, den ich zu meiner Freude längere Zeit selber übernehmen konnte, galt es, die Lernenden aus ihrem traditionell rezeptivem Verhalten herauszuführen und sie durch Partnerarbeit, Gruppenaufträge und Kleinprojekte zu aktivieren; dabei waren sie durchaus motiviert. Auch wirkte ihre Fröhlichkeit belebend, und der Respekt, die Höflichkeit gegenüber dem älteren Menschen sind in der Ovambokultur verwurzelt. So war die Arbeit eingebettet in eine sehr angenehme menschliche Atmosphäre. Dennoch ging mein Vorschlag dahin, Englisch künftig von einem sprachkompetenten einheimischen Lehrer, möglichst mit gleichem ethnischen Hintergrund, unterrichten zu lassen.

3. Die umfangreichste und schwierigste

Aufgabe lag in der Erstellung von **Rahmenlehrplänen** für die an der Hauswirtschaftsschule gewünschten Fächer

Agriculture and Gardening
Home Science
Hotel and Restaurant raining
Child Care and Education
Community Education
English.

In enger Zusammenarbeit mit den Fachlehrern und in häufigem Kontakt mit den Fachinspektoren des Windhoeker Erziehungsministeriums wurden Pläne für drei Unterrichtsjahre in englischer Sprache entwickelt. Da der Schulgründer mit Recht die Anerkennung seiner Ausbildung und Examen von der neuen Erziehungsbehörde anstrebte, hielten wir eine ausführliche Einleitung zu den Lehrplänen für angebracht: Schulziele und Schulorganisation, Darstellung der Grob- und Feinlernziele für jedes Fach, Erklärung der Stundentafel und Hinweise auf die angestrebten Methoden. Bei der Einarbeitung in heute gültige Lehrplantheorien – ich war schließlich Generalist – kam mir das Windhoeker Teachers College entgegen.

So entstand ein Curriculumentwurf von 34 Seiten, nach dem gegenwärtig gearbeitet wird. Die Praxis wird seine Tauglichkeit prüfen und erweisen, ob und wo Änderungen im Umfang oder Anspruchsniveau notwendig werden. Eine Schwäche der Arbeit liegt im Bereich Evaluation/Assessment, d.h. in der Kontrolle der Lernzielumsetzung, der Bewertung von Schülerleistungen und der Entwicklung von Test- und Prüfungsverfahren. Hierfür haben wir die Mithilfe der neu geplanten Prüfungsbehörde (Examination Board) erbeten.

Das Erziehungsministerium steht bei der Begutachtung der Hauswirtschaftsschule vor keiner leichten Aufgabe, da es vergleichbare Schulen im ohnehin unterentwickelten Berufsschulwesen Namibias bisher nicht gab. Andererseits glauben wir, daß einige unserer Schulziele die ausgesprochene Zustimmung der neuen Regierung finden dürften: die enge Verbindung der Theorie mit der breiten Raum einnehmenden Praxis; die Anerkennung und Wertschätzung der Landwirtschaft; die Bedeutung eigener Produktion für das Erziehungskonzept der Schule, das den Kreislauf der Güter von der eigenen Herstellung bis zum Verbrauch und zur Abfallverwertung täglich demonstriert. Auch der ganzheitliche Besoldungsansatz, der zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit führen soll, muß Erwähnung finden. Schließlich wird eine im bisherigen Schulwesen unbekannte partizipatorische Verfassung des Schullebens angestrebt, die den Studentinnen Möglichkeiten konkreter Mitwirkung eröffnet. Im übrigen ist festzustellen, daß die von der SWAPO als stärkster Partei geführte Regierung entgegen mancher Befürchtungen im Erziehungswesen keinen radikalen Kurswechsel vorgenommen hat, sondern die notwendigen Reformen unter der maßvollen Devise „Change with Continuity" betreibt.

Zu einer **Bewertung des Projekts** gehören auch kritische Fragen:

- Werden die Schülerinnen einen dreijährigen Ausbildungsgang in der Abgeschiedenheit von Baumgartsbrunn durchhalten?
- Wird das Abschlußdiplom dieser Privatschule staatlich anerkannt und welchem Abschluß des öffentlichen Schulwesens wird es gleichgestellt?
- Werden die Schülerinnen nach erfolgreichem Abschluß wirklich Stellungen auf dem Lande annehmen und nicht wie die Mehrzahl junger Menschen in die Städte strömen?
- Wird es im Laufe der Zeit möglich sein, die jetzigen deutschen Lehrkräfte durch namibische zu ersetzen?

Insgesamt aber überwiegt der positive Eindruck des Projekts: Hier wird, wenn auch in kleinem Maßstab, sinnvolle Ausbildung zur lebensnotwendigen Entwicklung des ländlichen Raumes geleistet. Die Mitarbeit an der Basis, „at the grassroots", war für mich ein besonderer Reiz.

Wer nach dem Vermittler dieses Einsatzes fragt, sei auf den **Senior Experten Service** in Bonn, Adenauerallee 148, verwiesen, der pensionierte Fachkräfte in Entwicklungsländer und jetzt auch zunehmend in die neuen Bundesländer entsendet. Es handelt sich um einen ehrenamtlichen Dienst der deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit. Natürlich überwiegen wirtschaftsbezogene Einsätze, pädagogische Aufträge sind selten. Unkosten entstehen nicht, denn für Unterkunft und Verpflegung wird vom Auftraggeber gesorgt. Nach meinem langen und heißen Arbeitstag in der Schule (zwischen 30 und 34 Grad) brachte der Abend in der Stille

und landschaftlichen Schönheit der Farm die notwendige Erholung. Stellenweise glitt man in das „einfache Leben" zurück und entdeckte, wenn der Stromgenerator nicht lief, die Kraft und den Zauber der Kerze neu.

Hinter mir liegt ein großartiges Erlebnis und eine neuartige Erfahrung. Noch einmal habe ich Afrika hautnah erleben dürfen, hatte aber auch eine intellektuelle und physische Herausforderung zu bestehen. Sollte die Hauswirtschaftsschule auf ihrem Weg ein Stück vorangekommen sein, wäre das für einen „Ruheständler" der schönste Lohn.

Achim von Dombois

„Nur der Reine kommt mit sich ins Reine"

(Jan Dümpelkamp)

Betr.: Personalhauptakte

Ich traute meinen Augen nicht, als ich vor einigen Wochen morgens vor der Tür meiner Wohnung in Griechenland einen ziemlich beschädigten Umschlag liegen sah, der auf abenteuerlichem Weg dorthin gelangt war.

Absender: Regierungspräsidium in X.

Inhalt: Meine eigene Personalhauptakte

Das im Auslandsschuldienst erworbene und oft erprobte dicke Fell hielt mich zunächst von unnötiger Aufregung ab, wenngleich ich eine merkliche Anspannung beim Durchblättern (ohne Genehmigung der aktenführenden Behörde (!), s.u.) nicht unterdrücken konnte, stellte ich doch eine außerordentlich schlampige und unvollständige Führung der Akte fest.

Was nun tun?

Die Gelegenheit nutzen und sich einfach vorzeitig aus dem Dienstleben schleichen?

Die Akte nach bewährter Stasimethode bereinigen und vervollständigen und dadurch vielleicht die Chancen für die Rückkehr ins Inland verbessern?

Warten, ob das überhaupt auffällt? ..

Schließlich rief ich das Regierungspräsidium in X. an. Meine Frage nach der Möglichkeit der Zusendung der Personalhauptakte an meine Privatadresse ins Ausland verursachte eine deutliches „Was-glauben-Sie-wo-wir-sind", und ich ließ mich unmißverständlich über die „Sensibilität" solcher Akten und die Vorschriften im Umgang mit ihnen belehren.

Der bescheiden am Telefon vorgebrachte Einwand, die besagte Akte liege vor mir auf dem Schreibtisch, wurde mit einem schneidenden „Unmöglich, das gibt es nicht" und einem aggressiver werdenden Unterton in der Stimme, der Zweifel an meiner Zurechnungsfähigkeit andeutete, vom Tisch bzw. aus der Telefonleitung gewischt.

Erst als ich begann, aus der Akte zu zitieren, bekam ich wieder Oberwasser, die belehrende Stimme am anderen Ende der Leitung wurde langsam unsicher, zweifelnder, bis nach einer Weile der Sprachlosigkeit und der Bitte, erst die Türe schließen zu dürfen, ein klares Signal der Akzeptanz des Anrufers mit den Worten „Das ist ein Hammer" durch den Äther ging.

Eine weitere, sachlich begründete Stellungnahme wollte man allerdings nicht abgeben.

Inzwischen ist die Akte auf dem Dienstweg zurückgeschickt worden, versehen mit einem energischen Protest und der Aufforderung zur Aufklärung des Vorgangs.

Allerdings – eine Antwort, etwa mit einem Bedauern oder einer Entschuldigung ist (noch) nicht eingetroffen.

Aber es gibt ja noch den normalen Postweg. Deshalb schaue ich jeden Morgen vor meine Wohnungstür ...

E. I. in Griechenland

Eine Fundgrube für Einsichten in Strukturen und Prozesse menschlicher Denkweisen

Christopher Robert Hallpike: Die Grundlagen primitiven Denkens (Originalausgabe: „The Foundations of Primitive Thought", Clarendon Press Oxford 1979). dtv/Klett-Cotta München 1990, 615 S., DM 29,80.

Das Buch will den Ablauf kognitiver Prozesse in sog. „primitiven" Gesellschaften streng wissenschaftlich (i.e. empirisch, nicht theoretisch) erfassen und entwicklungspsychologisch begründen mit dem Ziel, dem gebildeten Menschen des europäischen Industriezeitalters einen Weg zum Verständnis sowohl eines eigenen als auch des primitiven Denkens zu öffnen, einen Beitrag zu leisten zur Problematik des Themas „Denken" in seiner entwicklungspsychologischen und soziokulturellen Verflechtung sowie „nützliche Unterscheidungen zwischen Denkweisen und insbesondere die Unterschiede zwischen den für primitive Gesellschaften charakteristischen und den in gebildeten Industriegesellschaften vorherrschenden Denkweisen herauszuarbeiten". Der Autor, geboren 1938, Professor für Anthropologie an der McMaster University in Hamilton, Ontario (Kanada), stützt sich dabei auf eigene Feldforschungen in Äthiopien und bei den Papuas (gesondert publiziert 1972 und 1977) sowie auf die Arbeiten des schweizerischen Entwicklungspsychologen Jean Piaget und anderer, die bisher nach seiner Meinung in der anthropologischen Forschung zu wenig Beachtung fanden. Nach Hallpike wird der transkulturelle Vergleich zwischen den Denkweisen der Industrie- und der primitiven Gesellschaft durch das Fehlen einer klaren, empirisch begründeten Lern- und Denktheorie erschwert und durch politische Vorurteile überschattet. Das Wort „primitiv" hat für ihn keinerlei negativen oder gar diskriminierenden Beigeschmack; er bezieht es auf Gesellschaften, die „weder das Schreiben noch das Lesen beherrschen, verhältnismäßig wenig spezialisiert sind, noch keine Industrie haben, kleinräumig und im Alltagsleben durch direkte zwischenmenschliche Kontakte gekennzeichnet sind."

Hallpike setzt sich kritisch mit der Auffassung der etablierten Anthropologie auseinander, wonach das primitive Denken sich von unserem nur durch den Inhalt, nicht aber durch die Struktur, i.e. die kognitiven Prozesse, unterscheidet. Er will nachweisen, daß gewisse formale Wahrheiten, die für „angeborenermaßen erkennbar" gehalten werden, in primitiven Gesellschaften „nicht angeboren, ja nicht einmal evident sind", und kommt zu dem Schluß, daß „das Muster der späteren Stadien des präoperativen Denkens ... am besten zum primitiven Denken paßt", das sich „auf einer Stufe unterhalb des formalen Denkens stabilisiert". Das rein formale Denken hat die „rationalistische Gesellschaft" geprägt, die die „Uniformität der Normen" als Ideal betrachtet; es hat eine Schranke aufgebaut zwischen dem gebildeten und dem einfachen Menschen, wodurch „eine neue Art von Ethnozentrik" entsteht, die zu dem Unvermögen führt, die affektive Natur des Menschen und die Besonderheiten des präoperativen Denkens zu verstehen. Die rationalistische Gesellschaft hat ihre Tugenden; zu weit getrieben führen sie „zum persönlichen Orientierungsverlust und zur Auflösung der Gesellschaft". Hallpike hält den Versuch, „eine Welt aus vereinheitlichten Menschen zu schaffen", für absurd und fordert, die bestehende Differenzierung zu erhalten als Grundlage eines wirklich menschlichen Zusammenlebens.

Bei der schier unendlichen Fülle von (auf 573 Seiten) dokumentierten, systematisierten analysierten, interpretierten und evaluierten Beispielen und Feldstudien kognitiver Prozesse und ihrer Implikationen in den unterschiedlichsten Sozietäten erschließen sich neben der unmittelbaren Zielansprache des Autors vielfältige Dimensionen, die tief in die Problematik der Interaktion zwischen individuellem Denken und sozialem Umfeld und zwischen Sprache und Denken und der Entwicklung der menschlichen Intelligenz vorstoßen und die schließlich in einen philosophischen Diskurs über das globale Zusammenleben von Menschen verschiedener gesellschaftlicher und kultureller Prägungen komprimiert werden. Den meisten der elf Kapitel ist eine Zusammenfassung angefügt, die den Leser der Mühe enthebt, die ungezählten Fallbeispiele in extenso zu studieren. Der Anhang enthält die Erklärung von Grundbegriffen der genetischen Psychologie, eine ausführliche Bibliographie sowie ein Stichwort- und Namensregister.

Das Werk ist eine Fundgrube sowohl für den Wissenschaftler, der sich – zentral oder periphär – mit der Problematik des menschlichen Denkens beschäftigt, als auch für den wissenschaftlich interessierten und entsprechend vorgebildeten Laien, der in die Strukturen und Prozesse menschlicher Denkweisen im allgemeinen und primitiven Denkens im besonderen einzudringen gewillt und in der Lage ist, der fachspezifischen Argumentation und Terminologie zu folgen. Dem Ethnographen will es Anstoß und Hinweis sein für neue Untersuchungen, die unser Wissen über das primitive Denken verbessern könnten.

Hans Jürgen Ibach

„Jede Gesellschaft hat die Journalisten, die sie verdient" (Franz Alt)

Hermann Boventer (Hrsg.:): Medien und Moral – Ungeschriebene Regeln des Journalismus. Universitätsverlag Konstanz

GmbH, 2. Auflage 1990, 192 S., DM 34,80 (Band 27 der Reihe „Journalismus" im Universitätsverlag Konstanz).

Die Vermischung von Information und Meinung, sensationslüsterne Berichterstattung, voyeuristische Reportagen, Negativismus und Angstkampagnen, Verbreitung von Kampfideologien oder Heile-Welt-Philosophien, byzantinische Hofberichterstattung, Scheckbuch-Journalismus, Vorverurteilungskampagnen, mediale Erfolgsmessung an Auflagehöhen und Einschaltquoten – mit derartigen Defiziten sind Fernseh-, Rundfunk- und Pressejournalismus bei uns ins Gerede gekommen. Dennoch bleibt unbestritten, daß sie durch Information und Orientierung der Öffentlichkeit einen unverzichtbaren Dienst leisten, und daß die Kontrollfunktion der Medien in einer Demokratie unerläßlich ist. Dabei hat in unserer stark visuell bestimmten Zeit das Fernsehen eine Vorrangstellung erreicht, dessen Informationen zum Tagesgeschehen für 66% der Bundesbürger die wichtigste Bezugsquelle darstellen. Gerät damit die Demokratie nicht in Gefahr, sich in eine Telekratie zu verformen?

Um dem Problemkomplex gedanklich beizukommen, hilft es meist wenig, hehre ethische Überlegungen anzustellen, da diese leicht auf Skepsis stoßen. Dagegen kann Empirie zu konkreter Annäherung und Einsicht führen, wie es dieser Sammelband belegt. Hier berichten 20 Journalisten der Geburtsjahrgänge 1912 bis 1953, darunter leider nur zwei Frauen, aus ihrer Praxis, aus dem Arbeitsalltag bei der Presse, dem Radio und dem Fernsehen, wobei sie über ihr Handeln in bestimmten Fällen auch moralische Rechenschaft geben. Auf diese Weise ist eine Art Lesebuch zum Thema Ethik des Journalismus entstanden.

Enthüllungsjournalismus um jeden Preis? Die Steigerung von Details ins Überdimensionale als Medienrealität? Journalisten als Vermittler oder Erzieher? Das Medium als Kanzel? Fernsehen ein bißchen Volkshochschule? Für eine Vielzahl solcher und ähnlicher Fragen, die ernsthaft auch mit älteren deutschsprachigen Schülern an Auslandsschulen zu erörtern sind, liefert das Buch inhaltlich und sprachlich griffige Texte, dazu eine ganze Menge von Fallbeispielen, über die sich trefflich diskutieren läßt. Schließlich können selbst für den Unterricht in Deutschlandkunde auf gehobenem Niveau Textteile ausgewählt werden, die von dem Bemühen um ein menschlich verantwortbares Geben und Nehmen in unserer Informations- und Mediengesellschaft Auskunft geben. Hierbei mag sich der Lehrer mit dem Wort von Edmund Husserl trösten, das dieser den Anfängern in der Philosophie zu sagen pflegte: „Nicht immer die großen Scheine, meine (Damen und) Herren, Kleingeld, Kleingeld!".

Harry Werner

Literatur-Kalender, handlich und wohlfeil

Reclams Literatur-Kalender 1990. Universal-Bibliothek 36. Jg. Stuttgart 1989, 112 S. DM 2,80.
Reclams Literatur-Kalender 1991. Universal-Bibliothek 37. Jg. Stuttgart 1990, 128 S. DM 2,80.

Beide Bändchen werden so vorgestellt: „Mit Bild, Kurzbiographie und Textproben stellt Reclams Literatur-Kalender Autoren des Verlages von der Antike bis zur Gegenwart vor. Die Auswahl berücksichtigt wichtige Gedenktage und Neuerscheinungen in der Universal-Bibliothek. Ein Kalendarium verzeichnet Geburts- und Todestage von Autoren der Weltliteratur."
Also verschiedene Jahrgänge, doch gleicher Aufbau und gleiche Absichten.

Der 1. Teil besteht aus einem Kalendarium und bringt zu den einzelnen Tagen von Januar bis Dezember durchgehend Geburts- und Sterbedaten verschiedenster Autoren. In den einzelnen Jahrgängen wird diese Liste leicht geändert bzw. ergänzt, vor allem werden neue Autoren einbezogen. Das Zentrum, der 2. Teil, ist eine Vorstellung der verschiedenen Autoren des Verlages aus dem bestimmten Jahr in Auswahl. Nach einem Bild (Abbildungsnachweis am Schluß) folgt eine Biographie, eine kurze Interpretation und ein Beispiel aus einem Werk, dahinter Angaben über bei Reclam erschienene Werke des Schriftstellers. Dieser Teil bringt antike, mittelalterliche usw. Autoren bis zu den jüngsten, rund 20. Die Herausgeber achten darauf, daß eine bunte Mischung angeboten wird von Klassik bis zum Kriminalroman 1. Wahl. Dabei tauchen Bekannte auf, werden Vergessene oder Unbekannte zitiert.

Der Kalender 1990 führt so über Aristophanes und Velleius Paterculus (der letztere historisch äußerst wichtig, man muß froh über die Ausgabe sein) zu Fischart und Góngora, M. Claudius Keller, Pasternak und Reiner Kunze; der 91er Kalender entsprechend von Demokrit zu Chrétien de Troyes, Spee, Verlaine, Hasek und Heiner Müller. Bei den dankenswerten zweisprachigen Ausgaben (ein Muß für Literaturinteressierte) stehen Original und Übersetzung als Probe im Text. Diese Zitate sind häufig solche zweiter Güte (Matthias Claudius), bei anderen das beste. So erscheint Góngoras meisterhaftes Sonett „Mientras por competir con tu cabello" ... (Kalender 90, S. 44) mit dem klassisch gewordenen Schluß „en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada." Dazu fairerweise die Übersetzung des nicht zu Übersetzenden: „... in Erde, Rauch, Staub, Schatten, Nichts."

Schon die Information, daß solche Übersetzung mit der Originalausgabe gewagt wird, ist wertvoll. So dienen die Kalender zu Orientierung über Re-

clams Jahresautoren, wobei das Kalendarium und die kurze Biographie von allgemeinem Interesse sein dürften.

Dr. Manfred Sauer

Wie Geschichte mit der Gegenwart zu tun hat – ein Beispiel für Brasilien

Gilberto Freyre: Das Land in der Stadt – Die Entwicklung der urbanen Gesellschaft Brasiliens. dtv/Klett-Cotta München 1990, 568 S., DM 29,80 (dtv 4537).

In dem Folgeband zu seiner epochemachenden Studie „Herrenhaus und Sklavenhütte" (s. Rezension in H. 3/90. S. 160) untersucht Gilberto Freyre die Entwicklung Brasiliens im 18. und 19. Jahrhundert zu einer städtischen Gesellschaft. Die Originalausgabe dieser Arbeit erschien 1936 in Rio de Janeiro, doch muß der hier vorliegenden Übersetzung aus dem Portugiesischen eine spätere Auflage zugrunde liegen, da im Schlußkapitel u.a. auf einen Besuch in Rio Grande do Sul aus dem Jahr 1939 und daran anschließende Untersuchungen Bezug genommen wird.

Durch die Entdeckung von reichen Bodenschätzen war das Interesse der Kolonialmacht Portugal an seiner amerikanischen Besitzung neu geweckt worden. Die durch Intensivierung von Handel und Gewerbe, aber auch von Regierung und Verwaltung hervorgerufenen Strukturveränderungen führten zu einer neuen Entwicklungsphase der brasilianischen Gesellschaft, die innerhalb des Vorgangs fortschreitender Integrierung und Differenzierung durch das Phänomen der Verstädterung gekennzeichnet ist. Der Lebensstil in den Stadtpalästen und die Lebensweise in den Holzhütten am Stadtrand, der soziale Aufstieg des Akademikers und des Mulatten, die Re-Europäisierung der kulturellen Leitbilder, die Angeberei der sogenannten Neuweißen wie die typisch brasilianische Liebenswürdigkeit, das Wuchern von Diminutiven in der Sprache, Wundergläubigkeit und Lebenslust – dies sind nur wenige Beispiele für die meisterhafte thematisierte Facettierung.

Mit dem Niedergang der auf Sklavenhaltung gegründeten Wirtschaft stieg für Brasilien die Bedeutung der europäischen Einwanderung, wobei Freyre Anteil und Beitrag der Deutschen, die ab 1824 in das Land strömten, wenig in seinem Blick hat. Solche geringe Beachtung mag in der regionalen Bevorzugung von Mittel- und Nordbrasilien und der dort wahrnehmbaren gesellschaftlichen Dynamik ihre Ursache haben. Doch gilt ähnliches für die Feststellungen zum zeitgemäßen Angebot europäischer Handwerks- und Industrieerzeugnisse. Da können Eichenschränke aus Hamburg und Nürnberger Spiegel als deutsche Merkmale nicht ausreichen. Doch dürfte in den zurückliegenden Jahrzehnten die Fachdiskussion von Historikern, Anthropologen, Ethnographen und Soziologen zu Detail-Korrekturen und -Ergänzungen geführt haben. Gleichwohl besitzt die vorliegende Veröffentlichung ihren Eigenwert als „histoire totale", die sich infolge der sachlich komplexen, anschaulichen und zugleich kunstvollen Darstellungsweise des Autors spannend wie ein Roman liest.

Harry Werner

Umweltschutz – Wissenschaft und Ratgeber

Dieter Heinrich/Manfred Hergt: dtv-Atlas zur Ökologie. Tafeln und Texte. Mit 122 farbigen Abbildungsseiten. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1990. 283 S., DM 19,80.

Humboldt-Umwelt-Lexikon. Herausgegeben und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion in Zs.arb. m. Prof. Dr. Klaus Wegmann. Humboldt-Taschenbuchverlag, München 1990. 360 S., DM 22,80.

Gerhard Leibold: Umweltschutz – jeder muß was tun! Humboldt-Taschenbuchverlag, München 1990. 192 S., DM 11,80.

Jede Wissenschaft hat ihren historischen Hintergrund und wird durch geistesgeschichtliche Strömungen geprägt, beeinflußt aber auch umgekehrt gesellschaftliche Denkweisen. Am Beispiel der Ökologie und des Umweltschutzes läßt sich das besonders deutlich nachvollziehen. Die Ökologie, 1866 von Ernst Haeckel als Teilgebiet der Biologie eingeführt und längst zu einer eigenständigen Disziplin geworden, untersucht nicht mehr nur die Wechselwirkungen zwischen organischer und anorganischer Natur, sondern sie fühlt sich auch verantwortlich für die Sicherung der Funktionsfähigkeit des Naturhaushaltes überhaupt. Sie rückt damit den Problemen, mit denen sich der Umweltbiologe auseinandersetzt, sehr nahe. Der Umweltbiologe? Umweltschutz ist heute in aller Munde, verursacht durch einen Wandel des Umweltbewußtseins in der breiten Öffentlichkeit. Es kann kaum bezweifelt werden, daß die Menschen um ihre Umwelt besorgt sind, aber inwieweit kennen sie ihre Gegebenheiten und Abhängigkeiten, Ursachen und Folgen von Veränderungen?

Die obengenannten Bücher beziehen sich auf die angedeutete Thematik und vermögen jedem an Ökologie und Umweltschutz interessierten Menschen vielfältige Daten zu vermitteln: Der ‚dtv-Atlas zur Ökologie' ist ein Nachschlagwerk für Schüler, Studenten und Lehrer an In- und Auslandsschulen, das durch seine Fakten- und Beispielsammlung und durch seine mehrfarbigen Abbildungen besticht. Der Inhalt ist nach Kapiteln gegliedert (Grundlagen, Populationsökologie, Problemkreise u.a.m.), die detailliert über Aspekte

und Strukturen des jeweiligen Bereiches informieren, jedoch m.E. beim Leser ein gewisses Maß an Grundkenntnissen voraussetzen. Das Humboldt-Umwelt-Lexikon versucht, in alphabetischer Folge Stich- und Schlagworte unserer Umgangssprache zu erklären und komplexe Zusammenhänge verständlich zu beschreiben. Farbtafeln und Abbildungen erleichtern den Textzugang.

‚Umweltschutz – jeder muß was tun!' ist ein Ratgeber für den Alltag und zeigt an anschaulichen und lebensnahen Beispielen, wie jeder Mensch in seinem Umfeld umweltbewußtes Verhalten üben kann. So mancher Tip könnte mit Sicherheit auch an einer Auslandsschule von Nutzen sein.

Dr. Susanne Vogel

Mucha práctica – poca teoría: ein zweisprachiges Lehr- und Lernbuch zur spanischen Handelskorrespondenz

René Steinitz, Gina Beitscher: Teoría y práctica del español comercial – Theorie und Praxis der spanischen Handelssprache. Max Hueber Verlag, Ismaning 1991, 278 Seiten, DM 34,80.

Etwas Wichtiges vorweg: das Buch setzt solide Spanischkenntnisse voraus, ist also nicht für Spanischlerner der Anfangskategorie geeignet. Zwar beginnt es mit den Regeln zur Rechtschreibung, Akzent- und Zeichensetzung, steigt dann aber sofort einsprachig Spanisch in den Aufbau und die Form des kaufmännischen Briefes ein. Das Fehlen einer Normierung wie etwa die DIN 5008 in Deutschland bedeutet Vielfalt der spanischen Briefform, die das Buch übersichtlich an einer Reihe von Beispielen zeigt.

Wichtigstes Kapitel ist mit über 100 Seiten die Kaufvertragskorrespondenz bis hin zu den Erfüllungsstörungen. Entsprechende Redewendungen werden zweisprachig gegeben, leider mit teilweise überholten bzw. wenig schönen Beispielen („In Beantwortung Ihres Schreibens . . .", falscher Gebrauch von „möchten" u.ä.). Ergänzt wird dieses Kapitel durch 30 Brief- und Telextexte, 14 davon in spanischer, 15 in deutscher Sprache sowie ein zweisprachiges Beispiel.

Der Theoriebereich umfaßt von der Verpackung über Transport- und Zahlungsmöglichkeiten (gut die ausführliche Behandlung des Dokumentenakkreditivs) bis zu den Incoterms die Grundkenntnisse für den Schriftverkehr im Außenhandel. Ein 50seitiger Anhang bringt gebräuchliche Abkürzungen der Wirtschaftssprache, ein Verzeichnis mit Grunddaten zu den spanischsprachigen Ländern, Messen und Ausstellungen in Spanien sowie ein Glossar Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch.

Z.T. falsch und m.E. überflüssig der Kartenanhang. (Die Andenländer bis hin nach Perú werden unter Zentralamerika geführt, die Restkarte Südamerikas unterschlägt Brasilien, México fehlt ganz.)

Dennoch ein klar gegliedertes und gut einsetzbares Buch für den Berufsfachschul- und den fachgymnasialen Bereich und für alle, die im Geschäftsleben mit nicht allzu spezieller Handelskorrespondenz im spanischsprachigen Raum zu tun haben.

Horst Badura

Der Auslandslehrer: Ein politischer Opportunist?

Ein Auslandslehrer in Sewastopol
erfüllte brav sein DaM-DaF-Soll.
Einst rief er „Gorbi
ist urbi et orbi!",
heut schwärmt er: „Helmut ist Wunderkohl!"

Jan Dümpelkamp