Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

40. Jahrgang, 1993

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Allgaier, D.	Afrikas schwieriger Weg	1/78
Alt, H.	Verantwortungsbewußtsein wecken	3/177
Arnold, B.	DaF-Unterricht trotz Sprachdiplom	3/176
Becker, B.	Zur Erinnerung an Engelbart Onnen	2/97
Becker, H. G.	Einblick in die Chaostherorie	2/152
ders.	Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer	2/95
ders.	Frau Bosert wird 70 Jahre alt	1/6
ders.	Für den Physikunterricht gut in Form	1/80
ders.	Lehrerhandbuch für den Physikunterricht	3/224
ders.	Tempora mutantur	1/65
Beeck, A.	Hilfspakete aus Chile	2/139
Behrendt, H.	Arbeitskreis „Umwelterziehung"	2/89
ders.	Bericht des Schatzmeisters	4/289
Birkenfeld, H.	Fremdsprachenunterricht in der Diskussion	1/20, 2/109
ders.	Probleme der Dritten Welt	2/151
Blieske, w.	Weiterhin Sprachdiplom für Hauptschüler?	1/51
Brandes, E.	Beharren und Erneuern	3/174
dies.	DS Santiago	2/100
Braun, R.	Umwelterziehung	4/273
Burger, R. A.	Sprachdiplom – Eine pädagogische Möglichkeit	2/112
Daweke, K.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/229
Ditscheid, W.	Geistige Wegbereitung deusch-französischer Koexistenz	3/222
Dümpelkamp, J.	J. W. Goethe zum Thema	3/209
ders.	Willkommen und Genitiv	1/73
Durejka, R.	Auf Englisch geht's doch auch	2/134
Egenhoff, M.	Unerwartete Kreativität	1/61
Engel, K.	Sprachkompetenz und Fehlerquotient	2/130
Fabry, Ph.	Personalstruktur im Auslandsschulwesen	4/267
Fimpel, E.	Deutsche Schule – Colegio Alemán	3/194
Fischersworring, H. E.	„Ein Auswanderer in zwei Sprachen"	2/148
ders.	Eine unbekümmerte deutsche Kulturgeschichte	3/220
Forster, D.	21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz	1/4
ders.	Arbeitsgruppenthematik	2/87
ders.	Dank an die Helfer	4/295
ders.	Der Vorsitzende berichtet	1/2, 2/82, 3/154, 4/226
ders.	Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden	4/283
ders.	Zum Entwurf des Rahmenstatuts vom 15.3.93	3/155
Frommer, H.	Kreatives Schreiben	4/280
Goertz, D.	DS Santiago	2/100
Grätz, R.	Brasilianerinnen sind die schönsten Frauen	2/125
Grunwald, P.	DS Santiago	2/100
Hachmöller, H.	Erziehungsgeld	2/104
Hajevska, O.	Deutschbücher für Podborany	1/7
Held, E.	Der tägliche Schulweg hoch zu Roß	3/197
Hildenbrand, H. J.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/233
Homann, G.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/234
Ibach, H. J.	Erscheinungsbild des Islam	1/79
Kerscher, R.	Ein Spanisch-Lehrbuch	2/151
Kinkel, K.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/227
Klapproth, D.	Das Ohr – Lehrmeisterin der Sprache	4/319
ders.	Vom „Einstieg" bis zur „Hausaufgabe"	2/148
Kraus, J.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/234
Krause-Leipold, H.	Treffen der Regionalgruppe Oldenburg/Bremen	2/99
Kruczinna, R.	Umwelterziehung	4/273
Küper, F.	Schulverein und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung	4/278
Lahr, O.	Eine philosophische Deutung elterlichen Lebens	3/219
Lauber, B.	Wege zum Ökobewußtsein	1/55
Lubos, H.	Schulverein und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung	4/278
Mangos, St.	Bunte Theorie und grauer Alltag	2/147
Michel, H.	„Was Hänschen nicht lernt ..."	1/14
ders.	Drittvermittlung – niederer Wahn	2/145

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
ders.	Franz Kafka zum Thema	3/182
ders.	Hugo Ball zum Thema	3/175
ders.	Nachtgesang eines künftigen Auslandslehrers	4/314
Miklitz, G.	Praxis groß geschrieben	3/162
Milthaler, G.	Umwelterziehung	4/273
Munderloh, B.	Die neuen Leiden der jungen X	3/170
Oksaar, E.	Kulturen brauchen Brücken	4/242
Ostertag, M.	Was macht der „Zauberlehrling" in Lateinamerika	2/132
Oyarzun, P.	Sprache und Identität	1/43
Peinert, D.	Querschnitt eines außergewöhnlichen Gesamtwerkes	1/75
ders.	Verständnis von Romanliteratur	4/319
Pohlmann, D.	Fragen an Frau Holik	2/99
Pross, H.	Was heißt „größere Verantwortung"?	4/235
Puchianu, C.	Schultheater in Siebenbürgen	1/28
Repnik, H. P.	Berufliche Bildung und Ausbildung	4/253
Ritz, V.	„Proyecto Jardin Botánico"	2/127
Roth, R.	Wochenplanunterricht	3/212
Rudek, K.	Die deutsche Schule Santiago de Chile	1/48
Rühl, R.	Begegnung der anderen Art	1/33
Sauer, M.	Das Baltikum	1/76
ders.	Deutsche Literaturgeschichte	2/147
ders.	Geschichte und Politik	4/318
ders.	Kultur- und verlagsgeschichtliche Reflexionen	3/222
ders.	Leseförderung	3/223
Schäfer, H. W.	Die Faszination des Neuentdeckten	4/310
ders.	Theorieversuch für exemplarischen Unterricht	4/317
Schilke, D.	Neue Unterrichtsformen	4/277
Schleuning, H. P.	Rumänisch-Deutsche Begegnungsschule Bukarest	3/193
Schmidt, O.	Olli tut antworten	1/73
ders.	Wege zum Ökobewußtsein	1/55
Schneider, St.	Theorie und Wirklichkeit	3/183
Schnoor, St.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/228
Schreiner, V.	Neffe besucht alte Tante	1/36
Schürholz, B.	La nueva esperanza	3/163
Schwarz, P.	Die Frau – Die Mann	2/143
ders.	Ein Stück Deutschland	2/124
ders.	Lieben Sie wohl …	1/74
ders.	Schule machen	4/312
ders.	Studenten: sich erst einmal erholen	3/199
ders.	Wir wurden in Watte gepackt	1/25
Semrau, B.	Die neuen Leiden der jungen X	3/170
ders.	Von Schnitzern	3/172
Simon, K.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/231
Specht, M.	Deutsches Sprachdiplom	4/272
Stegmann, E.	Vor 6 Jahrzehnten in Amerika	2/135
Stercken, H.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/228
Teunert, D.	Finnland	2/150
Thurow, J.	Dummheit ist erlernbar	2/144
Treiber, H.	Der Wandel der Wirtschaft beeinflußt die Auslandsschulen	4/247
Unrau, M.	Die DS San Sebastian blickt zurück	3/179
VdLiA	Erklärung zur Ausländerfeindlichkeit	1/3
ders.	Haushaltskürzungen	2/83
ders.	Leitantrag zur 21. Hauptversammlung	4/296
Vogel, G.	Treffen der Regionalgruppe Detmold/Bielefeld	2/98
Voigt, H.	Bilderbuchfamilie Schaudi	2/141
von der Linden, B.	Aspekte pädagogischer Grundlagenkritik	2/146
Wagner, M.	Freire und die Hoffnung auf eine bessere Welt	3/201
Wassidlo, E.	Sprachdiplom auf dem falschen Gleis?	2/122
Wattler, H.	DS Santigago	2/100
Weidinger, K.	Berufliche Bildungsgänge	4/268
Weischer, H.	Computertexte	2/105
ders.	Da kamen zwei Frauen aus Rumänien	3/157
ders.	Ernest Hemingway zum Thema	3/200
ders.	Es grünt so grün	2/140
ders.	Siebenbürgen	1/76
ders.	Vor 50 Jahren begann eine wunderbare Freundschaft	1/71
Weiss, E.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/230
Wenig, B.	Die neuen Leiden der jungen X	3/170
Werner, H.	„Das Fremde ist nicht bloß ein Echo meiner selbst"	3/221
ders.	Anadolu	1/78
ders.	Auswanderer im Lichte historischer Wissenschaft	4/316
ders.	Das PZ Bogotá stellt sich vor	1/76
ders.	Der Büchmann	1/79
ders.	Deutsche Institutionen in Lateinamerika	1/68

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
ders.	Die EG von 1993	2/149
ders.	Die Geschichte der DS Montevideo	2/149
ders.	Eine neuartige Dokumentation von Kulturpolitik	1/75
ders.	Erinnerungen an Franz Schmidt	1/75
ders.	in memoriam: Günther Diehl	1/9
ders.	Literatur im Widerspruch	3/221
ders.	Lobreden auf die deutsche Sprache	4/316
ders.	Mosaiksteinchen der Weltgeschichte	3/223
ders.	Nationalstaat – ethnische Minderheiten	4/314
ders.	Nomen atque omen	3/209
ders.	Pädagogische Reformen	2/146
ders.	Sprachliche Zeitgenossenschaft	3/219
ders.	Von Geburt und Tod der Wörter	3/220
Wittmann, L.	Schwerpunkte der künftigen Entwicklung im Auslandsschulwesen	4/261
Zeidler, J.	Grußwort zur 21. Hauptversammlung	4/230

Rezensionen

Autor/Titel	Rezensent	Heft/Seite
Abenteuer Sprache	(H. Werner)	3/219
ACKERMANN, I.: In zwei Sprachen leben	(H. E. Fischersworring)	2/148
ALBRECHT, W., KANTOLA, M.: Finnland	(D. Peinert)	2/150
ANSPRENGER, F.: Politische Geschichte Afrikas	(D. Allgaier)	1/78
Auswärtige Kulturpolitik und Internationale Kulturbeziehungen	(H. Werner)	1/75
BRAUN, G., HILLENBRAND K.: Dritte Welt	(H. Birkenfeld)	2/150
CLASSEN, J.: Erich Fromm und die kritische Pädagogik	(B. von der Linde)	2/146
Das Carl-Friedrich von Weizsäcker-Lesebuch	(D. Peinert)	1/75
Das Pädagogische Zentrum Bogotá 1922	(H. Werner)	1/76
DELCAMBRE, A. M.: Stichwort: Islam	(H. J. Ibach)	1/79
Dichter Porträts – Bilder und Daten	(M. Sauer)	2/147
Die Schule in ethnischen Minderheiten	(H. Werner)	4/314
Die verstellte Welt – Beiträge zur Medienökologie	(M. Sauer)	3/223
DIELING, H.: Phonetik im Fremdsprachenunterricht	(D. Khapproth)	4/139
EHMANN, H.: affengeil	(H. Werner)	3/220
FINDBUCH: „Die deutschen Auslandsschulen"	(H. Werner)	1/75
FLITNER, A.: Reform der Erziehungsimpulse	(H. Werner)	2/146
GELFERT, H. D.: Wie interpretiert man einen Roman	(D. Peinert)	4/319
GÖSSMANN, W.: Deutsche Kultugeschichte im Grundriß	(H. E. Fischersworring)	3/220
HALM, W., ORTIZ, C: Paso a paso	(R. Kerscher)	2/151
HEINRICHS, G. Chaos	(H. G. Becker)	2/152
KIRCHHOFF, H. W.: Material-Handbuch Physik	(H. G. Becker)	1/80
KLEBER, E. W.: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern	(St. Mangos)	2/147
Kleines Lexikon untergegangener Wörter	(H. Werner)	3/220
KNABE, W.: Aufbruch in die Ferne	(H. Werner)	4/316
KNABE, W.: Die neue Heimat nimmt sie auf	(H. Werner)	4/316
Kopfbahnhof – Almanach 5	(M. Sauer)	3/222
KREISER, K.: Kleines Türkei-Lexikon	(H. Werner)	1/78
LUDWIG, K.: Das Baltikum	(M. Sauer)	1/76
MALI, R. A.: Philosophie im Vergleich der Kulturen	(H. Werner)	3/221
Meine Schulzeit im Dritten Reich	(H. Werner)	3/223
MERMET, G.: Die Europäer	(H. Werner)	2/149
MINDER, R.: Die Entdeckung deutscher Mentalität	(W. Ditscheid)	3/222
MÖGENBURG, H.: Rußland im Umbruch	(M. Sauer)	4/318
MUCKENFUSS, H.: Neue Wege im Elektrikunterricht	(H. G. Becker)	3/224
MÜLLER, B.: DS Montevideo 1857–1988	(H. Werner)	2/149
Pädagogik und Schule in Ost und West	(H. Werner)	4/314
Reclams Zitaten-Lexikon	(H. Werner)	1/79
REICH-RANICKI, M.: Lauter Verrisse	(H. Werner)	3/221
SCHENK, A.: Deutsche in Siebenbürgen	(H. Weischer)	1/76
THOMÄ, D.: Eltern – Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform	(O. Lahr)	3/219
WALTER, K. F.: Narzißmus und Schule	(H. W. Schäfer)	4/317
WEIGMANN, J.: Unterrichtsmodelle für DaF	(D. Klapproth)	2/148

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Beiträge	Heft/Seite
21. Hauptversammlung in Konstanz	1/4, 2/87, 3/157
Der Vorsitzende berichtet	1/2, 2/82, 3/154, 4/226
Ihre Mitarbeit – Unsere Heftplanung	1/8
Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, Obleute	1/10, 2/107, 3/168, 4/308
Anschriften der Mitarbeiter	1/13, 2/108, 3/168, 4/309
in memoriam: Günther Diehl	1/10
in memoriam: Engelbart Onnen	2/106
in memoriam: Willi Ulrich	3/167
in memoriam: Thea Olmes	3/167
in memoriam: Richard Krieger	3/167
in memoriam: Manfred Liesecke	4/308
Urteil des BFH zur Aufteilung der Werbungskosten	4/305
Steuermerkblatt	4/306

Grüne Blätter

Bericht der Bundesregierung zum Auslandsschulwesen	2/113
Der neue BLASCHA	1/41
Die ZfA informiert	1/41
Entwurf: Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland	3/185
Obleute im VdLiA	1/39

INHALT 1-93

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Dieter Forster)* 2
Erklärung zur Ausländerfeindlichkeit *(VdLiA)* 3

VERBAND

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz *(Dieter Forster)* 4
Frau Bosert wird 70 Jahre alt *(Hans-Georg Becker)* 6
Deutschbücher für Podborany *(Oldriska Hajevska)* 7
Ihre Mitarbeit – Unsere Heftplanungen *(Heinz Weischer)* 8
in memoriam: Günther Diehl *(Harry Werner)* 9
Persönliche Nachrichten:
– Neue Mitarbeiter 10
– Anschriftenänderungen 10
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 13
Regionalisierung der Lehrereinstellung *(MKS Baden Württemberg)* 12

DISKUSSION

„Was Hänschen nicht lernt ..." *(Dr. Herbert Michel)* 14
Fachsprachenunterricht in der Diskussion – 1. Teil *(Helmut Birkenfeld)* 20

EUROPA

Wir wurden in Watte gepackt – Moskau *(Dr. Paul Schwarz)* 25
Schultheater in Siebenbürgen *(Carmen Puchianu)* 28

AMERIKA

Begegnung der anderen Art *(Rainer Rühl)* 33
Chile: – Neffe besucht alte Tante *(Volkmar Schreiner)* 36
– Kooperationsvertrag zwischen dem VdLiA und dem VdLiCh 43
– Sprache und Identität *(Pablo Oyarzún R.)* 43
– Hohe Auszeichnungen für Auslandsschulleiter Klaus Rudek 47
– Die deutsche Schule Santiago de Chile *(Klaus Rudek)* 48
– Weiterhin Sprachdiplom für Hauptschüler? *(Werner Blieske)* 51

ÖKOLOGIE

Wege zum Ökobewußtsein *(Birgitta Lauber / Olaf Schmidt)* 55

DIDAKTIK

Unerwartete Kreativität *(Manfred Egenhoff)* 61

HISTORISCHES

Tempora mutantur *(Hans-Georg Becker)* 65
Deutsche Institutionen in Lateinamerika *(Harry Werner)* 68

FEUILLETON

Vor 50 Jahren begann eine wunderbare Freundschaft *(Heinz Weischer)* 71
Olli tut antworten *(Olaf Schmidt)* 73
Lieben Sie wohl ... *(Dr. Paul Schwarz)* 74

REZENSIONEN

Querschnitt eines außergewöhnlichen Gesamtwerkes *(Dr. Dietrich Peinert)* 75
Eine neuartige Dokumentation von Kulturpolitik *(Harry Werner)* 75
Erinnerungen an Franz Schmidt *(Harry Werner)* 75
Das PZ Bogota stellt sich vor *(Harry Werner)* 76
Das Baltikum *(Dr. Manfred Sauer)* 76
Siebenbürgen *(Heinz Weischer)* 76
Anadolu *(Harry Werner)* 78
Afrikas schwieriger Weg *(Dr. Dieter Allgaier)* 78
Erscheinungsbild des Islam *(Hans Jürgen Ibach)* 79
Der Büchmann *(Harry Werner)* 79
Für den Physikunterricht gut in Form *(Hans-Georg Becker)* 80

GRÜNE BLÄTTER

Obleute des VdLiA 39
Die ZfA informiert 41
Der neue BLASCHA 41
Aufruf und Bitte 42

Der Vorsitzende berichtet:



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Selbstverständnis eines Lehrerverbandes, und gleich gar nicht das des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, der in der Satzung als seinen Zweck die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung festgeschrieben hat, kann von den uns alle beunruhigenden und zugleich beschämenden ausländerfeindlichen Äußerungen und Aktionen einer radikalen Minderheit nicht unberührt bleiben. Der Vorstand des VdLiA hat dazu in einer Erklärung Stellung genommen. Wir alle, die wir Gäste eines anderen Landes sind oder waren, sind gefordert, noch mehr als bisher unseren Beitrag dafür zu leisten, daß Deutschland und sein Bild in der Welt nicht von einigen Rechtsradikalen bestimmt wird. Daß Auswirkungen und Reaktionen bei den Schülern und Eltern der Auslandsschulen eintreten werden, ist zu erwarten. Wie Sie als Lehrer und Ihre Schule darauf reagieren, darüber soll auch in unserer Zeitschrift berichtet werden. Für Beiträge dazu wäre ich Ihnen dankbar.

Die Bedeutung der auswärtigen Kulturpolitik und innerhalb dieser die der deutschen Auslandsschulen wird durch die oben erwähnten Vorkommnisse nur betont. Die Auslandsschulen müssen mehr denn je in die Lage versetzt werden, über die Vermittlung von Sprachkenntnissen und den Erwerb von Bildungsabschlüssen hinaus ihrem erzieherischen und völkerverbindenden Zweck gerecht zu werden. Daß dies nicht durch Sparmaßnahmen geschehen kann, liegt auf der Hand. Die Forderung des VdLiA, über allen begrüßenswerten Anstrengungen zur Förderung der deutschen Sprache in den Ländern Mittel-Ost-Europas die gewachsenen und in aller Welt verwurzelten deutschen Auslandsschulen nicht zu vernachlässigen, erhält neues und größeres Gewicht. Die nächste Hauptversammlung soll daher nach den Vorstellungen des Vorstandes unter dem Motto ***Kontinuität und Wandel – neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen*** in einer Arbeitsgruppe auch einen Beitrag zur pädagogischen Ausgestaltung der Auslandsschulen leisten. Anregungen und Beiträge zur Umwelterziehung tauchen in den letzten Heften vermehrt auf. Die Diskussion über das Sprachdiplom findet in Artikeln im letzten und diesem Heft bereits ihren Niederschlag, sie hat bei der Hauptversammlung des Vereins deutschsprachiger Lehrer in Chile, die im November vergangenen Jahres in Santiago stattfand, eine wichtige Rolle gespielt.

Fächerverbindender und projektorientierter Unterricht haben inzwischen Eingang in die Lehrpläne der Bundesländer gefunden, sie müssen ihren Stellenwert auch an den Auslandsschulen erhalten. In einer weiteren Arbeitsgruppe wird die Personalstruktur der Auslandsschulen eine wichtige Rolle in der Diskussion spielen; die Arbeit von Bund und Ländern daran ist in der entscheidenden Phase, noch sind manche Bedenken des Verbandes gegen Konzeption und Status von Programmlehrkräften nicht ausgeräumt. Die Bund-Länder-Vereinbarung dazu muß Gegenstand der Erörterungen der Hauptversammlung sein.

Die Neufassung der Richtlinie für die jährliche Heimatreise ermöglicht Ihnen, die Sie im Ausland tätig sind, mehr als bisher ohne zusätzliche finanzielle Belastungen an der Hauptversammlung teilnehmen zu können. Der Vorstand hat daher beschlossen, den bisher möglichen Zuschuß zu den Reisekosten für die amtlich vermittelten Auslandslehrer (200 DM für den Vertreter einer Auslandsschule) zu streichen. Für an der Hauptversammlung teilnehmende Programm- und Ortslehrkräfte soll der Zuschuß jedoch nach wie vor in der bisherigen Form beibehalten werden.

Mit kollegialen Grüßen

Dieter Fuchs

Erklärung des Vorstandes des VdLiA zur zunehmenden Ausländerfeindlichkeit in Deutschland

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland sieht in der Welle ausländerfeindlicher Aktionen der letzten Monate eine Entwicklung, die den inneren Frieden der Bundesrepublik gefährdet und dem Ansehen Deutschlands im Ausland schweren Schaden zufügt.

Das Bild der Bundesrepublik als des „anderen Deutschlands" wurde und wird in vielen Ländern durch die deutschen Auslandsschulen mitgeprägt, an denen deutsche Lehrer – als Ausländer – zusammen mit den Kollegen des Gastlandes mit großem Engagement und innerer Beteiligung für die Idee der friedlichen Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft arbeiten. Die Früchte dieses jahrzehntelangen Bemühens dürfen nicht durch die Gewaltbereitschaft einer kleinen Gruppe und ihrer Sympathisanten in Frage gestellt werden.

Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

fordert die verantwortlichen Politiker aller Parteien auf, alle nur möglichen und geeigneten Maßnahmen gegen Ausschreitungen zu ergreifen, welche die Würde von Mitbürgern ausländischer Herkunft verletzen.

bittet alle Kollegen im Inland, in ihrem Wirkungsbereich auf die ihnen anvertrauten jungen Menschen verstärkt Einfluß zu nehmen im Sinne von Toleranz und Respekt gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten.

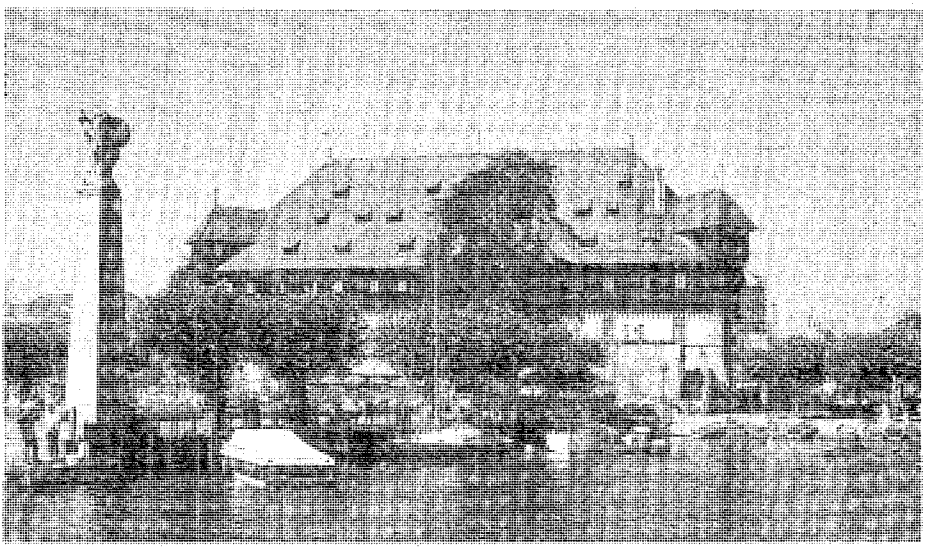
ersucht alle im Auslandsschuldienst aktiven Lehrer, in ihrer alltäglichen Arbeit unbeirrt und verstärkt zu werben für die Werte, auf denen das deutsche Auslandsschulwesen aufbaut, nämlich auf Toleranz, Aufgeschlossenheit und Interesse an der Begegnung mit den Menschen des jeweiligen Gastlandes.

ist der Meinung, daß nichts so wirksam die spürbaren Ängste im Ausland vor einem vergrößerten Deutschland abbauen kann wie eine engagierte Kulturpolitik. Auslandsschulen mit ihrem Begegnungscharakter tragen in besonderem Maß zum gegenseitigen Verständnis bei.

Kassel, 7. 11. 1992

Der Vorstand

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz vom 28. Juli bis 31. Juli 1993



Nicht nur das Konzilgebäude und das Münster hat in der europäischen Geschichte eine Rolle gespielt, sondern auch der Obermarkt, an dem das Haus zum Hohen Hafen und das Hotel Barbarossa, das Tagungshotel des VdLiA während der Hauptversammlung, stehen. Auf dem Obermarkt hat Kaiser Friedrich I. Barbarossa am 25. 6. 1183 im Frieden von Konstanz seine Auseinandersetzungen mit den Lombardischen Städten beendet, ihre Liga und damit ihre Selbstverwaltung anerkannt, sie aber auch vertraglich dazu verpflichtete, ihn bei der Wiedergewinnung von Reichsrechten außerhalb des lombardischen Bundesgebiets, insbesondere in den Auseinandersetzungen mit dem Papst, zu unterstützen. Für den Stauferkaiser Friedrich II. wurde Konstanz 1212 der Schlüssel zum Deutschen Reich und der Kaiserkrone: Er erreichte kurz vor seinem Widersacher Otto IV. die Stadt, versicherte sich ihrer Unterstützung und zwang den Welfenkönig zum Rückzug. Ebenfalls auf dem Obermarkt belehnte Kaiser Sigismund während des Konzils 1417 den Burggrafen von Nürnberg, Friedrich von Hohenzollern, mit der Mark Brandenburg. Gleich um die Ecke, wenn auch einige Jahrhunderte später, proklamierte im April 1848 der badische Revolutionär Friedrich Hecker vom Balkon der heutigen Stephansschule, einem ehemaligen Franziskanerkloster, die Erste Deutsche Republik.

Wichtige Termine

Bei der 21. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland muß im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 2/93 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VdLiA müssen daher bis zum 1. März 1993 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum **1. März 1993**

eingegangen sein. Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsanträge behandelt werden.

Bitte nutzen Sie Ihr Recht und machen Sie von den Möglichkeiten für Kandidatenvorschläge und für Anträge regen Gebrauch.

Richten Sie bitte alle Schreiben an den Geschäftsführer des Verbandes:

Wolfgang Baier, Postfach 1112, W-2250 Husum
oder als Telefax an die Nummer 0 74 22-5 39 78

Wahl des neuen Vorstandes anläßlich der Mitgliederversammlung in Konstanz

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 Kandidatenvorschläge der **1. März 1993 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 dem Vorsitzenden berufen.
5. Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen wollen, benutzen den in der Verbandszeitschrift vor der Mitgliederversammlung veröffentlichten 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 dem der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftstelle, 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 Hansjörg Behrendt, Schatzmeister, steht nicht mehr 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 1993)**

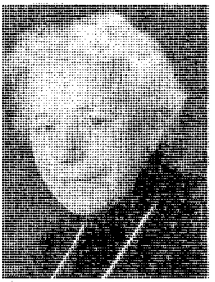
Beispiel:
ANTRAGSTELLER: Gottlieb Müller (Verbandsmitglied)
oder: Regionalgruppe Italien
oder: Ortsgruppe Santa Cruz de la Sierra

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 ...

Frau Bosert wird 70 Jahre alt

Worte anläßlich des 70. Geburtstags beim Empfang am 10. 10. 1992 in Kiel



Liebe Frau Bosert, sehr geehrte Damen und Herren!

Gestatten Sie einem Freund der Jubilarin und dem Ehrenvorsitzenden des Verbands deutscher Lehrer im Ausland, der Mitstreiterin im Vorstand dieses Verbands über genau 20 Jahre einige Worte des Dankes zu sagen für die gemeinsame Zeit im Interesse des Deutschen Auslandsschulwesens und insbesondere der an den deutschen Schulen in aller Welt arbeitenden Lehrer.

Liebe Frau Bosert,
wir beide – Sie und ich – haben gemeinsam, daß wir eine große Zeitspanne unseres Lebens und der aktiven Dienstzeit des Lehrers in den Dienst einer gemeinnützigen Sache gestellt haben, in den Dienst des deutschen Auslandsschulwesens und der Interessenvertretung der Lehrer, unserer Kolleginnen und Kollegen, an den deutschen Schulen im Ausland. Daß dies uneigennützig war und uns persönlich keinen materiellen Vorteil brachte, vermag man schon daran zu sehen, daß die gemeinsamen 20 Jahre nicht durch einen weiteren Auslandsaufenthalt unterbrochen wurden.
Wir lernten uns vor wenig mehr als 21 Jahren kennen bei der Hauptversammlung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland 1971 in dieser schönen Stadt Kiel, als Sie als Vorsitzende des Ortsausschusses die Hauptversammlung ausrichteten und bei Ihnen alle Fäden der Planung und Durchführung zusammenliefen. Sie hatten zu diesem Zeitpunkt, damals noch nicht einmal 50 Jahre alt, schon zwei große erlebnisreiche und prägende Auslandsaufenthalte in Teheran und Mailand hinter sich, ich selbst war aktiver Auslandslehrer in Lissabon.
Sie werden sich in diesen Tagen des Rückblicks sicher auch noch daran erinnern, daß dieses erste Treffen noch nicht von der gegenseitigen Achtung, dem Vertrauen, des Wohlwollens und der Zuneigung geprägt war, die uns in den späteren Jahren bis heute – 21 Jahre danach – verbinden. Die Ankündigung, daß mein Ziehvater in verbandspolitischen Dingen, mein Freund Gotthard Hönig und ich als die neuen Vorsitzenden der Regionalgruppe Spanien/Portugal im VdLiA in Kiel auftreten würden, hatte im Vorstand Angst und Schrecken verbreitet, hatten wir doch die Stirn gehabt, statt einer bescheidenen Regionalgruppe einen Regionalverband Spanien/Portugal mit eigener Satzung und größtmöglicher Selbständigkeit gegenüber dem Hauptverband zu fordern.
In Kiel schlug uns die geballte Kraft des Vorstands entgegen, der eigens für uns einen Arbeitskreis eingesetzt hatte, um das Unheil abzuwehren. Im Gespann Hönig/Becker war mein Freund Gotthard die politischere Natur, progressiver, ich galt eher als konservativ und Bremser. Für Gotthard zerfiel die Welt damals in 23 Regionen mit 23 Regionalverbänden mit 23 eigenen Satzungen.
Das Unheil wurde abgewehrt, wir überwanden schnell die deprimierenden Erfahrungen und gaben nicht auf, uns für die Ziele des Verbands und unsere Arbeitskraft und Freizeit für diese Sache einzusetzen.
Schon 2 Jahre später, unmittelbar nach der Rückkehr aus dem Ausland, wurde mir das Amt des Schatzmeisters im Vorstand angetragen, was sicher nicht nur das Werk von Eckhard Stegmann war, dem Vorsitzenden der Jahre 1971 bis 1973, sondern auch das von Ingrid Bosert war. Danach ließ auch mich der Verband nicht mehr los.

Liebe Frau Bosert,
das deutsche Auslandsschulwesen und der Verband deutscher Lehrer im Ausland gehörten für Sie immer zusammen, das waren für Sie von der ersten Stunde der Auslandstätigkeit in Teheran über die Tätigkeit in Mailand, über 20 aktive Jahre im Vorstand des Verbands bis hin zu Ihrer Verabschiedung aus dem Vorstand und Ernennung zum Ehrenmitglied des Verbands im letzten Sommer weit über 30 Jahre Ihres Lebens!
Und nicht nur in den Karteikarten unserer Mitglieder und in den zahllosen Briefwechseln mit unsern Mitgliedern hatten Sie die „Welt im Griff", Sie sahen sich auch privat auf unserer Erde um in zahlreichen großen Reisen durch Europa, aber vor allem Lateinamerika und Asien, und Sie gaben Ihre Erlebnisse weiter an Interessierte in packenden großartigen Lichtbildervorträgen.
Afrika fehlt noch in Ihrem Reisekalender und Sie sowie meine Frau und ich haben den Plan einer gemeinsamen Südafrikareise für März/April nächsten Jahres ins Auge gefaßt.
Danke für die 20 gemeinsamen Jahre und die besten Wünsche für weitere gesunde gemeinsame Jahre!

Hans-Georg Becker

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 ..."



Das war Mitte des Jahres 1991 und heute 15 Monate danach:

Oldřiška Hájevská
Podborany, den 5. 9. 1992

Lieber Herr Becker,

Anfangs des Jahres 1991 haben Sie als Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland meine Bitte und meinen Hilferuf nach neuzeitlichen Deutschbüchern für unsere Schüler, die jetzt alle Deutsch lernen wollen, ernst genommen und aufgegriffen. Sie haben sich persönlich dafür eingesetzt, daß der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland unserem Gymnasium eine größere Spende gemacht hat.

Nach einem Jahr der Erfahrung mit den neuen Büchern möchte ich Ihnen über die Erfolge berichten.

Im Schuljahr 1991/92 waren in der ersten Klasse 29 Schüler. Eine Gruppe von ihnen hat Deutsch und Russisch und die zweite Gruppe Deutsch und Englisch gewählt. Zwei Sprachen sind Pflicht.

Seit einem Jahr sind wir an unserem Gymnasium zwei Deutschlehrerinnen. Meine Fächer sind Deutsch-Russisch und die Fächer meiner Kollegin Tschechich-Deutsch.

In der ganzen ersten Klasse haben wir mit den neuen Büchern „DEUTSCH KONKRET 1" gearbeitet. Den Schülern haben sie „auf den ersten Blick" gefallen, besonders farbige Fotos, Figuren Rocky, Dracula und Supermann und die Lieder. Themen der einzelnen Lektionen sind den Schülern sehr nah. Sie können bald über sich selbst, über Privatleben, Hobbies, Freunde, Schule, Reisen u. a. erzählen. Und das interessiert sie.

Die Audio-Kassetten, Folien, Tests, Fundgrube sind eine große Erleichterung der Arbeit des Lehrers.

In der 10. Lektion spricht man noch über die DDR und nicht über Liechtenstein und Luxemburg. Dazu müssen Zusatzinformationen gegeben werden.

Das kommende Schuljahr werden diese Schüler mit dem Lehrwerk „Deutsch konkret 2" arbeiten. Die Schüler der ersten Klasse sind wieder in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe hat Deutsch und Englisch und die zweite Deutsch und Französisch. Und Deutsch werden sie mit dem „Deutsch konkret 1" lernen.

Das ganze Lehrwerk mit allen Anlagen und Materialien finde ich prima. Die Arbeit mit „DEUTSCH KONKRET" läuft gut, und die Schüler machen schnell Fortschritte.
Heute möchte ich mich, lieber Herr Becker, nochmals für Ihre Hilfe ganz herzlich bedanken. Sie haben uns geholfen, daß die deutsche Sprache auch an unserem Gymnasium gut und schnell verbreitet wird.

Mit freundlichen Grüßen

Vladiška Hájková

In eigener Sache:

Ihre Mitarbeit – Unsere Heftplanungen

Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich bin Ihnen sehr dankbar für Ihre regen Zuschriften. Sie werden bemerkt haben, daß wir aufgrund Ihres Interesses an der Mitarbeit den Umfang unserer Hefte stillschweigend von 52 üblichen Seiten ausgeweitet haben auf bis zu 80 Seiten pro Heft. Ich meine, all Ihre Artikel sind so wichtig, geben solch ein breites Spektrum unseres Auslandsschulwesens, daß ich auch möglichst alle in unserer Zeitschrift veröffentlichen möchte. Nur geht das nicht immer gleich in der nächsten Nummer nach Einsenden Ihres Artikels; denn wir müssen immer etwa drei Nummern vorausplanen mit den Artikeln, die nicht „Zeitgebundenes" beinhalten, und ich möchte in jeder Nummer möglichst verschiedene Bereiche der Auslandsschulen ansprechen; und dann kommt wichtiges Aktuelles, dann verschiebt sich wieder ein Erscheinungstermin.
Seien Sie bitte nicht böse, verzagen Sie nicht, wenn ich Ihnen auf Ihr Einsenden von Beiträgen nicht gleich antworte und Ihnen Erscheinungstermine mitteile. Wie Sie wissen, ist die Arbeit des Vorstandes ehrenamtlich; und nun bin ich beruflich dabei, mir mein Arbeitsgebiet als Fachberater in Siebenbürgen abzustecken, was doch sehr viel mit Entertainment zu tun hat, und da beansprucht jeder Brief, den ich in den Computer tippe, seine Zeit. Seien Sie bitte nicht ungeduldig, wenn es dauert.
Und bitte senden Sie weiter so eifrig wie bisher Ihre Artikel. Blättern Sie mal im Jahresregister nach. Wir decken schon ganz schön viel ab, aber da gibt es noch weiße Flecken im Auslandsschulwesen, Frankreich meldet sich kaum, aus Japan haben wir lange nichts gehört, und El Paso dämmert in der Wüste vor sich hin. Auch würde ich mir mehr für's Feuilleton wünschen, Essays, Poetisches. Lassen Sie die viel gepriesene Kreativität eines Auslandslehrers blühen. – Und mehr Fotos würden wir gern veröffentlichen.
Ihre Zeitschrift ist **Ihre** Zeitschrift!

Also dann! In Erwartung Ihrer Artikel

Ihr
Heinz Weischer

Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann **(74 22) 5 39 78**

in memoriam

Günter Diehl † 17. 11. 1992

Am 17. November 1992 starb Ministerialrat a. D. Günter Diehl, letztendlich erlöst von den schlimmen Leiden einer tückischen Krankheit, im Alter von 73 Jahren. Mit ihm schied wieder ein Angehöriger jener Generation von Lehrern und Kultusbeamten dahin, die alsbald nach dem Zweiten Weltkrieg Beruf und Leben engagiert und dauerhaft unter den Anspruch des Tätigseins für eine bessere, friedvollere Welt gestellt haben. Im weltweiten Hof von Erziehung und Unterricht boten sich ihm die deutschen Schulen im Ausland als ein hierfür besonders geeignetes und ergiebiges Feld dar.

Von 1966 bis 1984 war Günter Diehl nicht allein im bloßen Wortsinn Mitglied, sondern in freudiger Gewißheit Repräsentant Nordrhein-Westfalens im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz. Das bevölkerungsreichste Land der Bundesrepublik mit seiner Aufgeschlossenheit für internationale Beziehungen entsandte einen entsprechend hohen Anteil vermittelter Lehrer und Schulleiter in den Auslandsschuldienst, schon deshalb hatte sein Wort bei Beratungen und Entscheidungen ein eigenes Gewicht. Zudem bescherte ihm die vergleichsweise lange Zugehörigkeit zu diesem Gremium reiche und manchmal ungewöhnliche Schul- und Welterfahrungen, die er in amtlichen Berichten ausgewählt und abgeklärt, in persönlichen Erzählungen pointiert, auch ungestüm darzustellen verstand. Die Auslandsreisen als Prüfungsbeauftragter führten ihn in fast alle Schulregionen der Welt: beginnend in Süd- und Westeuropa, weiter nach Süd-, Mittel- und Nordamerika, Afrika und Fernost, um mit den Kanarischen Inseln und Portugal wieder nach Europa zurückzukehren.

Der stete Wechsel von Schulort zu Schulort, von Land zu Land machte ihn zugleich frei für eine Haltung, die selbst bei kulturpolitischen Wechselfällen in der Folge gewagter Reformversuche die pädagogischen Impulse mit ihren möglichen ersprießlichen Wirkungen zu erkennen und zu fördern suchte. So wurde er zu einem entschiedenen Befürworter der sogenannten Neuen Sekundarstufe an Auslandsschulen.

Zur Resonanz der bedeutsamen Schultagung von 1969 in Bogotá gehört, daß eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe zwecks Schaffung eines neuartigen Sprachdiploms eingerichtet wurde, in die man Günter Diehl berief. Dem später daraus hervorgegangenen Zentralen Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom der KMK gehörte er ab 1973 als Mitglied an, von 1978 bis zum Beginn des Ruhestandes im Februar 1984 hatte er dessen Vorsitz inne. Von Einsichten in die Praxis, nicht von der Theorie her kommend, lenkte er die Entwicklungen und Vorgänge zwischen drinnen und draußen mit leichter, kollegial verläßlicher Hand. Indes konnte er den Umgang, mit der deutschen Sprache auch ganz unschulisch, pivatissime, auf subjektivste Art pflegen: mit Limericks, als Autor Gerd Hütlein, der mit geistvollen Effekten und Wortspielen in süßerster Aufgeräumtheit glänzte. Schon allein deshalb hätte ihm Thomas Mann „eine unverträumt kritische Lustigkeit des Verstandes" zugestanden.

Die Weltoffenheit seines Wesens hatte ihre beredte Erscheinung in der Beherrschung mehrerer Sprachen. Vor allem war er ein großer Freund des modernen Romans in spanischer Sprache. Günter Diehl verkündete nicht nur den Vorteil der Mehrsprachigkeit, sondern er selbst lebte danach, bis hinein in die Tafelrunden, die er als Mensch des Augenblicks und des Gedankenflugs mit vitaler Gegenwart erfüllt. Dies auch in geselligen Kreisen bei den Hauptversammlungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, zu dessen Mitgliedern er zählte. Darüber hinaus wissen die Menschen, denen er näher stand, wie tief er vom Erlebnis der Musik Richard Wagners durchdrungen war – und es scheint, daß mit ihr auch die letzten schweren Takte seines Lebens ausklangen.

Harry Werner

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland trauert um

Günter Diehl

Ministerialrat a. D.

* 11. 2. 1919 † 17. 11. 1992

Wir werden ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

ARNRICH, Doris; Rosalienberg 1, 7500 Karlsruhe 41
BASTIAN, Hagen; Lehmweg 10, 4019 Monheim
DRASDO, Christiane; Kampstr. 2, 5248 Roth-Thal
KATZSCH, Rainer; Dorfstr. 19, O-3561 Fahrendorf
KISSNER, Hanskarl; Burg, 6363 Echzell
KRAHL, Gerhard, Mühläckerstr. 17, 8524 Hetzles
POPPE, Reiner; Lilienweg 1d, 5060 Bergisch-Gladbach 1
SIMON, Kurt; Korbacher Str. 245 c, 3500 Kassel

Neue Mitglieder (Ausland)

ABRAHAM, Gerhard R.; DS Washington
ADERSBERGER, Johann; Col. Visc. P. Seguro I
BATTENBERG, Hermann; DS Tokio
BERGER, Dr. Roland; DS Montevideo
COWAN-SOBOLEWSKI, Hildegard; PH für Kindergärtnerinnen, Sopron, Ungarn
DEEGENER, Klaus; DS Toulouse
FLEMISCH, Helga; Fachber. Florenz
FREY, Wolf-Dieter; DS Mexiko
FRISCH, Wolfgang, DS Mexiko
FRITZ, Hella; DS Mexiko
GLAESER, Barbara; DS Budel
GYARMATI-BUCHMÜLLER, Monika; 1. SZ. Altalános Iskola, H-2040 Budaörs Ungarn
HILPERT, Dr. Peter; Kossuth Lajos Gymnasium, H-9200 Mosonmagyaróvár, Ungarn
HIRT, Ursula; DS Valencia
KLEIN, Eva Sibylle; DS Rom
KLÖMICH, Cornelia; Korányi Gimnázium, H-4320 Nagykálló, Ungarn
KNIEPS, Hans-Werner; DS Tokio
KOWARZYK, Norbert; DS Rom
LANGLET, Jürgen; DS Genua
MARTENSEN, Friedrich; DS Valencia
NURTSCH, Gerhard; DS Istanbul
OPITZ, Sigrid; Scoala Generala RO-2342 Victoria, jud. Brasov, Rumänien
RAFFEL, Helmut; Col. Visconde São Paulo
SAUER, Martin; DS Istanbul
SCHILLING, Sylvia; Krudy-Gyula-Gymnasium, H-9024 Györ, Ungarn
SCHROEDER, Henning; DS Mexiko
SCHWICKER DE QUINTERO, Edda; DS Bogotá
SEUFFERT, Armin; Päd. Inst. San José
SPAHN, Alexander; DS Valencia
STERN, Matthias; DS Pretoria
STINKA, Helio; DS Borromäer, Kairo
STRÖHLEIN, Hiltrud; DS Ankara
ULBRICH, Rüdiger; DS Bilbao
VOIGT, Hans Dietrich; DS Genua

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BURMEISTER, Horst; Generalkonsulat Curitiba/Brasilien, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
DRESCHKE, Günther; DS Puebla
EBERS, Rainer; DS Nairobi
HASS, Wolfgang; DS Caracas
HEINOWSKI, Bernd; DS Valencia
HUBERT, Rosemarie; DS Barcelona
KUHLMANN, Reimer; Deutsche Botschaft Pretoria, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
MILLER, Günter; DS Tokio
RAABE, Hans-Ulrich; Gymnasium Na Prazacce, Na Prazacce 1700, CS-1300 Prag 3
SCHNEIDER, Stephan; DS Las Palmas Gran Canaria
SEITER, Karlheinz; DS Santiago
WEIGMANN, Jürgen; Deutsches Generalkonsulat New York, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
WIESER, Josef; Deutsche Botschaft Ankara, Postfach 1500, 5300 Bonn 1

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ABT, Winfried; (DS Asunción), Turmstr. 22, 7981 Fronhofen
ALTMANN, Werner; (DS Bogotá), Heimgartenstr. 3, 8933 Graben

ARNOLD, Bernhard; (DS Guatemala), Schulstr. 2c, 7821 Höchenschwand
BERLIN, Hannelore; (DS Mexico), Blissestr. 62, 1000 Berlin 31
BRENNEISEN, Wolfgang; (DS Montevideo), Neubergweg 27, 7811 Sulzburg
BROEKER, Gerhard; (DS Stockholm), Gabriel-Seidl-Str. 3, 2800 Bremen
DEIM, Rainer; (DS Tokyo), Hauffstr. 19, 7250 Leonberg-Höfingen
FABRY, Dr. Philipp W.; (DS Mexico), An der Steinkaul 5, 6601 Saarbrücken-Bübingen
FASTENRATH, Hartmut; (DS Caracas), Bädergasse 14, 7406 Mössingen
FISCHER, Dr. Manfred; (DS Toulouse), Grenzstr. 2, 8616 Oberhaid
FISCHER, Gunter; (Ist. Giulia Mailand), Haierbäumchen 139, 4050 Mönchengladbach 6
GIBITZ, Ulrich; (Goethe-Inst. Kairo), Dorfstr. Drispeth 18, O-2711 Zickhusen
GOLLER, Ingeborg; (DS d. Borrom. Kairo), von Hornsteinstr. 7, 3400 Göttingen
GOMA'A, Renate; (DS d. Borrom. Kairo (OK)), Berverwijker Ring 3, 5450 Neuwied 1
GRÄTZ, Ronald, (Col. B. Constant, São Paulo), Georg-Wolff-Str. 6, 6450 Hanau 1
GROSSMANN, Gotthard; (DS Brüssel), Am Schulhaus 14, 8407 Oberhinkofen
HACHMÖLLER, Heinrich; (DS Johannisburg), von-Brentano-Str. 6, 2848 Vechta
HAMMER, Gerhard; (DS Valencia), Kirchenstr. 1, 8521 Möhrendorf/Erlangen
HARTH, Jürgen; (DS Tokyo, DS Jakarta), Goldregenweg 20, 5205 St. Augustin 1
HASELBACH, Annemarie; (DS Barranquilla), Postfach 67 03 28, 2000 Hamburg 67
HILDEBRANDT, Gudrun; (DS d. Borrom. Kairo), Süllbergterrasse 13, 2000 Hamburg 55
HILLER, Peter; (DS Valencia), Lindenstr. 13, 7770 Überlingen
HINNERS, Wolfgang; (DS Singapur), Saseler Weg 47, 2000 Hamburg 67
HOFMANN, Otto; (DS Stockholm), Mühlstr. 24, 8581 Heimersreuth
JOLK, Helmut; (DS Toulouse), Maiwaldstr. 24, 7597 Rheinau 1
KÄFER, Erich; (DS Managua), Paul-Lincke-Ufer 44, 1000 Berlin 36
KIHM, Gudrun; (DS Asunción), Oldersumer Str. 95, 2960 Aurich
KIRSCH, Reiner; (DS Kapstadt), Schienerbergweg 9, 7990 Friedrichshafen 1
KOLLEX, Wilfried; (DEO Kairo), Sternwartenweg 21, 2300 Kiel 1
KRAUSE, Hans-Jürgen; (LBildInst. Chile), Gelber Kreidebusen 36, 7407 Rottenburg-N-1
LACHMANN, Elke; (DS Peking), Klinkerfuesstr. 36, 3400 Göttingen
LANG, Carmen; (DS Barcelona), Kurpfalzstr. 57, 6908 Wiesloch
LIEFKE, Hans Joachim; (DS Genua), Bergstr. 9, 5421 Nievern
MACK, Brigitte; (DS Mexico), Ringstr. 19, 7921 Hermaringen
MAIER, Reinhold; (DS Barcelona), Am Oberärmel 4, 7834 Herbolzheim
MAURER, Dr. Helmut; (DS Toulouse), Amalienstr. 42, 7500 Karlsruhe
MÖLLER, Ursula; (DS Lissabon), Herrenkamp 61, 2815 Langwedel
NOIRHOMME, Hanns-Friedrich; (DS Brüssel), Hans-Böckler-Str. 14, 4047 Dormagen 1
OLTMER, Renate; (DS Pretoria), Tissenicherstr. 12, 5352 Zülpich-Enzen
PIEKNY, Michael; (DS Mailand), Bahnhofstr. 8, 6741 Insheim
RAFFEL, Helmut; (Col. Visconde São Paulo), Rosenstr. 41, 2240 Heide
RAMIREZ-BECKER, Cordula; (DS Santa Cruz de Tenerife), Im Kirchenfeld 26, 7802 Merzhausen
ROBERTSON, Christine; (DS Rom), Rudolf-Renner-Platz 15, O-8028 Dresden
SÄMANN, Helmut; (DS Thessaloniki), Brüsseler Str. 9, 6400 Fulda
SCHÄFER, Werner; (DS Genua), Briegerstr. 31, 8440 Straubing
SCHECH, Bruno; (DS Bombay), B.-v.-Hohenfelsstr. 10, 7767 Sipplingen
SCHMIDT, Albrecht; (DS Quito), Hauptstr. 184, 7858 Weil am Rhein
SCHÜTTLER, Hartmut; (DS Barcelona), Nixhütterweg 66, 4040 Neuss
SCHWÖRER, Helmut; (DS Thessaloniki), Titiseestr. 7, 7210 Rottweil
SPANG, Jürgen; (DS Oslo), Alte Poststr. 7c, 8702 Waldbüttelbrunn
SPERNAL, Jürgen; (DS Mailand), Klingsorstr. 3, 8000 München 81
SPILLER, Armin; (DS Ankara), Am Judenfriedhof 7, 8742 Bad Königshofen
STAHL, Ursula; (DS Santa Cruz de Tenerife), Wilmersdorfer Str. 13, 1000 Berlin 10
STREICHER, Margret; (DS Rom), Emil-Dittler-Str. 12, 8000 München-Solln
VOGLER, Dietmar; (DS Stockholm), Steinmauerweg 7, 7707 Engen-Stetten
VORBRÜGGEN, Rüdiger; (DS Col. Humb. São Paulo), Holbeinstr. 39, 5020 Frechen
WEISSKOPF, Günter; (DS Barcelona), Hirschgasse 25, 6707 Schifferstadt
WITTMANN, Edeltraut; (DS d. Borrom. Kairo), Ruthberg 5, 6903 Neckargemünd-Mü.loch

Neue Obleute

KONNEMANN, Otto; DS Kuala Lumpur
KRÄMER, Helmut; DS Pretoria
LINDENTHAL, Peter; DS Rom
POHLMANN, Dagmar; DS Den Haag
REIMANN, Hartwig; DS Oslo
REINHARDT, Manfred; DS New York
SCHMID, Clemens; DS Asunción
SCHMID, Wolfgang; DS Cali
SCHMIDT; Martin Heinrich; DS Kapstadt
WESTERBARKEY, Ulrich; Päd. Inst. San José
WIENAND, Berthold; DS Toulouse

Neue Regionalobleute

KLEIN, Horst Kai; DS Marbella
EGGER, Wolfgang; DS Genua

Baden-Württemberg

Regionalisierung der Lehrereinstellung

Die Bewerbungsfrist für die Einstellung als Lehrer zum Schuljahr 1993/94 endet in Baden-Württemberg am 1. März 1993.
Über die aktuelle Situation gibt der nachfolgende Artikel aus Schulintern 1/1993 Auskunft. Bewerbungen sind an das Ministerium für Kultus und Sport zu richten; Bewerber für das Lehramt an Gymnasien und Beruflichen Schulen, die in Baden-Württemberg ihre Examina abgelegt haben, können sich direkt an die entsprechenden Oberschulämter wenden.
D. F.

Die Einstellungssituation für Lehramtsbewerber ist an der Grund-, Haupt- und Sonderschule sowie in den gewerblich-technischen Fächern der beruflichen Schule günstig, bei der Realschule und am Gymnasium dagegen weiterhin schwierig. Insgesamt gesehen hat sich die Einstellungssituation für Lehramtsbewerber aber deutlich entspannt.

In den erstgenannten Schularten und vor allem in einigen besonderen Fächern wie Mathematik und Musik haben die Bewerber bereits wieder sehr gute Einstellungschancen. Zunehmend ist aber zu beobachten, daß selbst in Fächern mit ungünstigen Einstellungschancen es vermehrt Schwierigkeiten bereitet, die örtlichen Einsatzwünsche der Bewerber mit den dienstlichen Erfordernissen in Übereinstimmung zu bringen. Es bedarf vermehrter Überzeugungsarbeit, die Lehramtsbewerber zur Dienstaufnahme in von ihnen nicht gewünschten Bezirken und Regionen zu bewegen. Da die Einsatzwünsche der Bewerber sich nicht gleichmäßig auf das Land beziehen, kann es vereinzelt bereits zu lokalen Bewerberengpässen kommen.

Die Schulverwaltung bemüht sich, in Vorstellungsgesprächen mit den Bewerbern einen akzeptablen Dienstort anzubieten. Doch immer häufiger werden Einstellungsangebote auch von den bestqualifizierten Bewerbern abgelehnt, wenn sie sich nicht auf „gewünschte" Bezirke beziehen.

Um bei steigenden Einstellungszahlen rechtzeitig eine größtmögliche Übereinstimmung von „Einsatzwunsch" und „Einsatzort" zu erreichen, wird ab dem Jahre 1993 die für die Grund- und Hauptschule bereits erprobte „Regionalisierung" (siehe „Schulintern" 5/1990, S. 7) in sämtlichen Einstellungsverfahren eingesetzt. Dies bedeutet, daß sich die Bewerber künftig nicht mehr pauschal für den Schuldienst in Baden-Württemberg, sondern vielmehr für bestimmte Schulamtsbezirke bzw. Regionen bewerben. Selbstverständlich sind Mehrfachnennung bis hin zur Einsatzbereitschaft im gesamten Land möglich. Auf dieser Basis erhalten die Bewerber dann nur noch Einstellungsangebote in den Bezirken, für die sie Einsatzbereitschaft erklärt haben.

Nach diesem Verfahren tragen nunmehr die Bewerber das Risiko der „Falschbewerbung", wenn sie sich nur für einen oder wenige Bezirke mit zudem geringen Einstellungsquanitäten entscheiden. Diesem Risiko kann die Schulverwaltung nicht dadurch begegnen, daß die Einstellungsquantitäten im voraus festgelegt werden. Diese ergeben sich erst nach Auswertung der stellenwirksamen Änderungswünsche der im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrer, also im Frühsommer unmittelbar vor den Einstellungsentscheidungen. Diese Informationen können demnach den Lehramtsbewerbern zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung nicht zur Verfügung stehen. Für die Bewerber kann es daher hilfreich sein, die örtlichen Einstellungsschwerpunkte aus dem Jahr 1992 zu kennen:

Grund- und Hauptschulen: Schulamtsbezirke Stuttgart, Sindelfingen, Ludwigsburg, Heilbronn, Schwäbisch Hall, Pforzheim, Freudenstadt, Waldshut und Balingen.

Realschulen: Die Hälfte aller Einstellungen erfolgte im Oberschulamtsbezirk Stuttgart. Im Oberschulamtsbezirk Karlsruhe wurden mehr als ein Drittel der Einstellungen realisiert. In beiden Oberschulamtsbezirken konnten jedoch nicht alle Einsatzwünsche erfüllt werden.

Sonderschulen: Die Schulamtsbezirke Bad Mergentheim, Schwäbisch Hall, Mosbach, Freudenstadt, Pforzheim, Waldshut, Lörrasch, Rottweil, Villingen-Schwenningen, Biberach, Sigmaringen und Ulm können grundsätzlich als Bedarfsbezirke mit guten Einstellungschancen bezeichnet werden.

Allgemeinbildende Gymnasien: Auch hier erfolgte nahezu die Hälfte aller Einstellungen im Oberschulamtsbezirk Stuttgart. Schwerpunkte lagen in den Fächern Mathematik, Musik, Bildende Kunst, Englisch und Sport (weiblich).

Berufliche Schulen: Die Einstellungen im höheren Dienst erfolgten nahezu zur Hälfte im Oberschulamtsbezirk Stuttgart. Der eindeutige Schwerpunkt aller Einstellungen lag in der Region Stuttgart. Der fächerspezifische Bedarf lag insbesondere in den Bereichen Metall-

technik, Elektrotechnik, Betriebswirtschaftslehre und Sozialpädagogik sowie bei den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik und Religionslehre.

Sichere Aussagen lassen sich aus diesen Hinweisen nicht ableiten, Tendenz für das Jahr 1993 sind jedoch hieraus erkennbar. Alleinige Entscheidungsgrundlage können diese Hinweise nicht sein.

Bei höherer Mobilität verbessern sich die Einstellungschancen für die Bewerber. Deshalb wird den Lehramtsbewerbern empfohlen, über eine breite Einsatzbereitschaft ein Vorstellungsgespräch anzustreben. In diesem Gespräch kann dann das Oberschulamt zusammen mit dem jeweiligen Bewerber den vorgesehenen künftigen Dienstort besprechen.

Die allgemeinen Einstellungskriterien „Eignung, Befähigung und fachliche Leistung", zusammengefaßt in der Leistungszahl, gelten weiterhin. Deshalb kann aus einer breiten Mobilität kein Einstellungsanspruch abgeleitet werden. Innerhalb der jeweiligen Bezirke werden die Einstellungsangebote in der Rangfolge nach der Leistungszahl vergeben. Weitere Hinweise zum Einstellungsverfahren geben die Oberschulämter.

Ministerialrat Franz-Georg Wolpert
Referent für Lehrereinstellung in der Grundsatzabteilung des MKS

Schulintern Januar 1993

Wer studiert wie lange?

Am längsten studieren in Deutschland die Humanmediziner sowie die Sprach- und Kulturwissenschaftler: annähernd 15 Semester (7,2 Jahre). Ihr Studium kostet sie etwa 82 000 DM, die sie für Wohnung, Essen, Kleider etc. aufbringen müssen. Das geht aus einer Analyse des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) hervor. Es folgen Mathematiker, Naturwissenschaftler (7 Jahre; 80 000 DM) und Ingenieure (6,8 Jahre; 78 000 DM), danach Kunst, Kunstwissenschaften (6,7 Jahre; 76 800 DM), Rechtswissenschaften (6,5 Jahre; 74 800 DM), Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (6,3 Jahre; 72 700 DM) sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (6,2 Jahre; 71 600 DM). Absolventen von Fachhochschulen müssen für ihre Ausbildung knapp 51 000 DM aufbringen. Ihr Studium ist meist nach viereinhalb Jahren beendet. Der Monatsbedarf eines Studenten liegt derzeit bei 1 047 DM, laut IW sind Frauen sparsamer als die männlichen Kommilitonen.

F. M.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgeier, Dr. Dieter, Vorgebirgsweg 16, 5020 Frechen 4
Becker, Hans-Georg, Hans-Wilhelm Hansenweg 11, 4600 Dortmund
Birkenfeld, Helmut, Meister Johann Str. 12, 5000 Köln 41
Blieske, Werner, DS Temuco, Avenida Holandesa 0858, Temuco-Chile
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 2903 Bad Zwischenahn
Hájevská, Oldriska, c/o H. G. Becker, Hans-Wilhelm Hansen Weg 11, 4600 Dortmund
Ibach, Hans Jürgen, Wienoldweg 8, 4600 Dortmund 30
Lauber, Birgitta, Brukenthal Lyzeum, 2400 Sibiu, Rumänien
Oyarzún R., Pablo, c/o DS Santiago Gregor Homann, Av. Pdte. Kennedey 6150, Las Conoles, Santiago-Chile
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 2304 Stein b. Kiel
Puchianu, Carmen, str. Lunga 248, 2200 Brasov, Rumänien
Rudek, Klaus, DS Santiago Las Coudes, Casilla 129-30, Santiago-Chile
Rühl, Rainer, Hölters Schule, Independencia 836, 1653 Villa Ballester, Argentinien
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Schmidt, Olaf, Brukenthal Lyzeum, 2400 Sibiu, Rumänien
Schreiner, Volkmar, Pedro Cansio 1529, Vitacura, Santiago de Chile
Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 6740 Landau / Pfalz

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" oder „Deutsch zu lernen ist (k)ein Kinderspiel!"

Zur Diskussion über den Früherwerb von Fremdsprachen: Auswertung einer Umfrage des VdLiA an den deutschen Auslandsschulen

„Daß fehlende Fremdsprachenkompetenz das größte Hindernis ist und damit die größte Barriere zum europäischen Verständnis, ist eine Binsenweisheit ... Aber, die Frage ist doch eigentlich... gibt es eine neue Qualität europäischer Zusammenarbeit, die das Nachdenken über Fremdsprachenunterricht, den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz notwendig macht?" ... Ich denke auch, daß wir die Möglichkeit der fremdsprachlichen Früherziehung noch einmal genauer prüfen müssen ..."[1]

Mit diesen Worten hat Frau Marianne Tidick, die Bildungsministerin des Landes Schleswig-Holstein, auf der Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck nicht nur sich selbst und ihren Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Bundesländern ein forderndes Pensum an Hausaufgaben gegeben, sie hat damit auch die aktiven und ehemaligen Lehrer an den deutschen Auslandsschulen aufgefordert, vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Erfahrungen mit dem früh beginnenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache einen Beitrag zu dieser Diskussion zu liefern.

Auf den ersten Blick erscheint dies wie die Aufforderung, nach ausgetretenen Spuren im Schnee von gestern zu suchen! Sind in dieser Frage die Argumente nicht längst ausgetauscht? Ist nicht bereits hinlänglich erwiesen, daß Schüler, die sich bereits im Kindergartenalter mit dem Erlernen einer Fremdsprache abgemüht haben, bei Schlußprüfungen nicht auffällig besser abschneiden als solche, die erst später begonnen haben? Hat nicht die offizielle Auslandsschulpolitik insofern die Folgerung aus diesen ernüchternden Einsichten gezogen, als Kindergarten mit der Ambition eines frühbeginnenden Deutschunterrichts nicht mehr finanziell von der Bundesrepublik gefördert werden?

Und doch! In Zeiten, in denen sich in vielen Bereichen „Wandel im Galopp" vollzieht, taugen generell die Antworten von gestern nicht für die Fragen von morgen. Dies gilt auch und ganz besonders für die Schlüsselfrage künftiger europäischer Bildung, für den Fremdsprachenerwerb. Noch mehr als heute werden Fremdsprachenkenntnisse in Zukunft zur wesentlichen Voraussetzung für Freizügigkeit und Mobilität in Europa, für Kommunikation und Kooperation. Dieser Zukunftsanforderung muß ein neues Konzept für den Fremdsprachenunterricht Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang wird in der Bundesrepublik darüber nachgedacht, mit dem Erlernen einer Fremdsprache bereits in der Grundschule zu beginnen. Entsprechende Versuche sind in mehreren Bundesländern angelaufen, und man darf gespannt sein, welche Ergebnisse diese zeitigen werden.

Andererseits sollte man nicht vergessen, daß es bereits langjährige Erfahrungen mit dem frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht[2] an deutschen Schulen gibt, nämlich an vielen deutschen Auslandsschulen in aller Welt.

Der Verband der deutschen Lehrer im Ausland, der immer bedauert hat, daß die Erfahrungen der Auslandslehrer für das innerdeutsche Schulwesen nicht genutzt werden, hat deshalb den Versuch unternommen, einige draußen – vor Ort – gemachte Beobachtungen und Einsichten zum frühen Fremdsprachenerwerb zu sammeln, auszuwerten und damit einen Beitrag zu dieser wichtigen Debatte zu leisten.

Dazu sind im Herbst 1991 in einer Frageaktion insgesamt 27 Auslandsschulen und Mittler des Deutschen als Fremdsprache (Fachberater/Pädagogische Institute u. ä.) befragt worden. Ein Großteil der befaßten Kollegen (Fachleiter Deutsch als Fremdsprache/Fachlehrer) hat gründlich und in der Sache engagiert auf den detaillierten Fragenkatalog geantwortet und in höchst unterschiedlicher Art und Weise zur Problematik Stellung genommen. Dies kann nicht überraschen; der Abstand der einzelnen Antworten voneinander

muß wohl in einer gewissen Relation zum Abstand der jeweiligen Schulorte auf der Weltkarte stehen.

Dies festzustellen heißt, der Erwartung entgegentreten, man könne aus einer solchen Briefumfrage valide, generalisierbare Ergebnisse gewinnen. In diesem Sinne verstehen sich die folgenden Ausführungen auch nicht als systematische Auswertung, sondern eher als Versuch, die Grundkontur eines Meinungsbildes zu umreißen in der Frage des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts (am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache).

Um zunächst einen allgemeinen Bezugsrahmen zu gewinnen, sollen in einem kurzen Exkurs einige Grundpositionen der Spracherwerbsforschung skizziert werden in der Hoffnung, die disparaten praktischen Erfahrungen an den deutschen Auslandsschulen mit dem frühen Fremdsprachenerwerb mögen sich dann gleichsam von selbst – wie Eisenspäne in einem Magnetfeld – ordnen.

A. Exkurs: Aktuelle Grundpositionen der Spracherwerbsforschung

1. Spracherwerb und Fremdsprachenlehren oder zur Bedeutung von Interlanguages

Seit den Siebziger Jahren ist das Interesse der angewandten Linguistik an der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenlehrens eher zurückgegangen und hat sich stattdessen auf eine allgemeine Theorie des Lernens bzw. des Erwerbs einer Zweitsprache konzentriert. Dies hat zu einer Reihe von fruchtbaren Neuansätzen geführt, wobei im einzelnen folgende Aspekte diskutiert wurden:

a) Gibt es eine sog. „kritische Periode" des Spracherwerbs, d. h. gibt es im Laufe der kindlichen Entwicklung eine neurophysiologische Veränderung des Gehirns (Lateralisierung), die etwa nur bis zum Eintritt der Pubertät einen ungesteuerten Zweispracherwerb in der Art des Erstspracherwerbs möglich macht? Diese „starke Version" einer kritischen Periode wird heute weitgehend in Frage gestellt. Eine „schwache Version" geht von der Beobachtung aus, daß Erwachsene eine Fremdsprache zwar syntaktisch korrekt, aber selten phonetisch akzentfrei erwerben, so daß man nur von einer frühen Atrophie partieller Aspekte (eben des phonetischen), nicht aber von einem generellen Rückgang der Sprachlernfähigkeit mit zunehmendem Alter sprechen kann. Beiden Auffassungen liegt die Annahme zugrunde, daß der Erwerb von Erst- und Zweitsprache im Grunde identisch sind (**Identitätshypothese**). Diese strikte Annahme ist jedoch zunehmend zugunsten der differenzierteren sog. **Interlanguage-Hypothese** aufgegeben worden.

b) Diese **„Interlanguage-Hypothese"** geht von der Vermutung aus, daß sich der Zweitsprachenerwerb am adäquatesten verstehen läßt, wenn man von schwer nachweisbaren neurophysiologischen Scheinbedingungen und biologisch festgelegten kritischen Phasen absieht und diesen Prozeß als eine in sich stimmige Abfolge von sprachlichen Zwischensystemen (sog. Interlanguages) versteht, die der Lerner in seiner Lerngeschichte konstruiert, verbessert und perfektioniert im Hinblick auf die zu erlernende Zielsprache.

Diese „Interlanguage-Hypothese" gilt – soweit absehbar – heute als der fruchtbarste Ansatz, gibt sie doch eine Erklärung für das Phänomen, warum Lerner der verschiedensten Ausgangssprachen in annähernd gleichen Entwicklungssequenzen die Zielsprache erwerben. Dies wird eben nur dann plausibel, wenn die vom Lerner produzierten Sprachformen nicht zufällig entstehen, sondern als geordnete Sequenzen einer intralingualen sprachsystematischen Regelhaftigkeit folgen.

Für den Fremdsprachenunterricht relevant ist (wie weiter unten noch genau nachzuweisen sein wird) eine neue Einschätzung von sog. „Lernerfehlern". Interlanguages sind demnach eben keine defizienten, fehlerhaften Vorstufen einer letztendlich zu erreichenden Zielsprache, sondern in der jeweiligen Erwerbsstufe kreative, innerhalb ihrer Systematik schlüssige Strategien, die schließlich aus Systemgründen selbst vom Lerner immer mehr dem System der Zielsprache angenähert werden („development continum").

c) Etablieren sich beim Lerner möglicherweise verschiedene Interlanguage-Systeme gleichzeitig, die je nach Anwendungssituation abgerufen werden und gegenseitig aufeinander Einfluß nehmen können?

Diese Variante der Interlanguage-Hypothese ist von dem Linguisten Krashen[3] unter der Bezeichnung **„Monitor-Modell"** 1977 in die Diskussion eingeführt worden. Krashen vertritt die Auffassung, daß durch das gesteuerte Lernen einer Fremdsprache und durch den ungesteuerten Zweitspracherwerb sich zwei in Kompetenz und Verfügbarkeit differente Zweitsprachsysteme etablieren (Differenzierung in ein Erwerbs- und ein Lernsystem). Dabei wirke das gelernte formale Fremdsprachenwissen lediglich korrigierend (eben wie ein Kontrollmonitor), während die ungesteuert erworbene Zweitsprachenkompetenz eher kreativ gebraucht wird. Dabei wird der Glaube, daß gelernte Sprache bereits erworbene Sprache sei, als falsch abgelehnt. Unter die-

sem Aspekt hat sich der Sprachwissenschaftler Lamendella 1977 noch einmal mit dem neurophysiologischen Reifeprozeß beschäftigt und er meint festgestellt zu haben, daß Kinder in einer natürlichen, informellen Erwerbssituation, die geprägt ist von kommunikativen Interaktionen, wie erwachsene Lerner ein neurofunktionales System aktivieren, das mit ‚Kommunikationshierarchie' umschrieben werden kann. Damit wird in bestimmten Phasen der Entwicklung eine Kognitionshierarchie verbunden. Von der jeweiligen Lernsituation ist es nun abhängig, ob primär die Kognitionshierarchie oder die Kommunikationshierarchie angesprochen wird. Traditionelles Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer, das Lernen von Vokabeln und grammatikalischen Patterns aktiviert verstärkt die Kognitionshierarchie, ungesteuerter, informeller Zweitsprachenerwerb rekurriert mehr auf die Kommunikationshierarchie.

Diese Annahme hat erhebliche Konsequenzen für die Einschätzung des Früherwerbs einer Fremdsprache, wie weiter unten noch nachzuweisen sein wird. Daß mit zunehmendem Lebensalter, vor allem nach der Pubertät kognitive formale Strukturen dominieren, gilt durch die Forschungen von Piaget als erwiesen. Dies stützt die These Lamendellas, daß es feststellbare Erwerbsdiskrepanzen zwischen kindlichen und erwachsenen Sprachenlernen (Zunahme kognitionsbestimmten Lernens) gibt. In der Konsequenz führt Lamendellas These zu der Feststellung, daß der Glaube, daß erlernte Sprache bereits erworbene Sprache sei, fehlgeht.

2. Erwerbsprozeß und Erwerbsstrategien

Mit der sog. „intake-These" (Corder 1967) ist bereits vor geraumer Zeit die dominante Position des Sprachlehrers ernsthaft hinterfragt worden. Die „intake"-These geht davon aus, daß nicht der Lehrer, sondern der Lerner selbst der aktive Gestalter des Lern- und Erwerbsprozesse ist, daß er es ist, der das angebotene Sprachmaterial aufarbeitet und sich aneignet, allerdings erst dann – und das ist die wesentliche Akzentuierung diese These – wenn er für sich ein System in der Zielsprache entwickelt hat, das geeignet ist, diese neuen Informationen aufzunehmen. Die Entwicklung dieses jedem Lerner eigenen, im Erstspracherwerb erprobten Systems („build-in-syllabus", Corder) erfolgt dabei nach einem universalen mentalen Schema, das die Abfolge der Entwicklungssequenzen mehr oder weniger festlegt.

Nimmt man diesen Ansatz ernst – und vieles spricht dafür, dies zu tun – so hat dies erhebliche Konsequenzen für die Konzeption des Anfängerunterrichts. So liegt es nahe, Lernern in der Anfangsphase Zeit zuzugestehen, in der in Ruhe hypothetische Regeln als eine Art „Schleppnetz" ausgebildet werden können, in dem sich verwertbare Versatzstücke und formalisierte Redeteile der Zielsprache verfangen können.[4] Überhaupt hat der Sprachunterricht aus diesen Ergebnissen die Folgerung zu ziehen, daß dem Lerner selbst in seinen Bedürfnissen im Erwerbsprozeß mehr Autonomie zugestanden werden soll und daß dieser Erwerbsprozeß wesentlich über Kommunikationsbedürfnisse intiiert werden sollte.

3. Das sog. Filtermodell

Wer sich als Praktiker auf das Parkett der hier knapp skizzierten Sprachwerberstheorien begibt, wird in kurzer Zeit vor der entscheidenden Fragen stehen, wie sich angesichts solcher Erklärungsansätze, die alle mehr oder weniger auf einen universalen Erwerbsprozeß abheben, der scheinbar relativ wenig beeinflußbar beim Lerner abläuft, die alltägliche Erfahrung unterbringen läßt, daß eben nicht alle Schüler eine Zweitsprache gleich und automatisch, sondern mit erheblichen individuellen Unterschieden oder eben gar nicht erfolgreich erlernen.

Hier wird nun in der Forschung das Bild eines Filters angeboten, der sich durch unterschiedliche intrinsische und extrinsische Faktoren zwischen den universellen Erwerbsmechanismus und die Strukturen der Zielsprache schiebt. Wirken viele negative Faktoren zusammen, so wird ein dichter Filter erzeugt, der wenig durchlässig ist im Hinblick auf das angestrebte Ziel, nämlich den kompetenten Erwerb der Zielsprache, d. h. der Erwerbsprozeß ist weniger erfolgreich. Im extremsten Falle kann der Filter, den affektive, kognitive, psychologische und soziale Variablen bilden, so dicht sein, daß die universalen Erwerbsstrategien nicht mehr durchdringen können.

B. Von welchen Erfahrungen und Problemen wurde in der Umfrage zur frühen Spracherwerb berichtet und wie lassen diese sich vor dem Hintergrund der referierten Spracherwerbstheorie allgemein einordnen?

Folgende Gedanken tauchten in den eingegangenen Antworten der Umfrageaktion immer wieder auf und sollen deshalb als eine Art Generallinie der Erfahrungen hier referiert werden:

1. Der früh beginnende Fremdsprachenunterricht darf nicht nur eine zeitlich vorgezogene, allenfalls kindlichere Variante her-

kömmlichen Fremdsprachenunterrichts sein, sondern er muß, soll er erfolgreich sein, in einer originären Form erteilt werden, die den besonderen lernpsychologischen Bedingungen von Kindern zwischen dem 5. und 9. Lebensjahr konsequent Rechnung trägt.

In diesem Punkt wurden folgende Faktoren als wesentlich erachtet:

- Der Unterricht muß von speziell und gründlich in der Fremdsprachenvermittlung ausgebildeten Kindergärtnerinnen oder Grundschullehrern/-innen erteilt werden. Hier sei noch mehr Professionalisierung und Förderung nötig![5]
- Handlungs- und spielorientiertes Lernen muß im Vordergrund stehen. „Der handelnde Umgang mit der Sprache ist für Kinder dieser Alterstufe Grundvoraussetzungen für einen Erfolg!"[6] Erst am Ende der Grundschulzeit dürfen die Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten (Grammatik!) behutsam steigen. Hier stimmt die praktische Erfahrung mit den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung überein: in einem frühen Erwerbsalter müssen primär „Kommunikationshierarchien" angesprochen werden, wenn es zu einem Lernerfolg kommen soll.
- Die Einbeziehung der Muttersprache erweist sich als nützlich, ebenso förderlich ist es, wenn der Schreib- und Lese-Lehrgang in der Muttersprache bereits abgeschlossen ist.
- Nur in kleinen Gruppen (max. 12 – 15 Schüler) kann eine positive Lernsituation realisiert werden.
- Spezielles kindgerechtes Lehrmaterial ist unerläßlich. Gute Lehrwerke sind zum Teil vorhanden und im Einsatz, allerdings fehlt es an einem über mehrere Jahre angelegten Gesamtkonzept.
- Über den Sprachunterricht hinaus sollten Möglichkeiten zur Anwendung, Vertiefung und Ergänzung der erworbenen Kenntnisse geboten werden.

2. Die Entscheidung allein, eine Fremdsprache früh zu beginnen, ist irrelevant für den Erfolg dieses Unternehmens, entscheidend sind die Motive, die hinter dieser Entscheidung stehen.

Im einzelnen wurden hier folgende Meinungen vorgetragen:

- An einer Reihe von Auslandsschulen (vor allem anscheinend in Südamerika) spiegelt das Angebot der frühst- oder frühbeginnenden Fremdsprache eher den Wunsch der Eltern nach einem möglichst umfassenden, anspruchsvollen sprachlichen Lernpaket einer exquisten Privatschule wider. „Die Eltern, die ihre Kinder in einer bikulturellen Schule anmelden, gehen von einem integrierten Konzept vom Kindergarten bis zum Abitur aus."[7] Dieser Nachfrage wird von einigen Schulen auch aus Gründen nachgegeben, die nicht in der pädagogischen Sinnhaftigkeit des frühen Fremdsprachenunterrichts liegen, sondern in der Konkurrenzsituation zu anderen Privatschulen.
- Eine eher sachbestimmte Motivation (Nähe und Kontakte zum Zielland) ist für das Erlernen einer Fremdsprache förderlich, eine eher extrinsische Motivation (Fremdsprache ist eine formal vorgeschriebene Zugangsvoraussetzung für den erstrebten Privatschulbesuch) kann oft die langen Jahre des Fremdsprachenunterrichts nicht genügend stützen.

Anscheinend nehmen die Faktoren, die einen über viele Jahre angelegten Spracherwerb eher erschweren, zu. In Bezug auf die oben referierte Filtertheorie läßt sich sagen, daß der „Filter" dichter wird und den Erwerbsprozeß zeitweise problematisch werden läßt.

Wesentlich scheint hier ein in der Umfrage geäußerter Aspekt zu sein; der Erfolg eines frühen Fremdsprachenerwerbs beruht auch auf der aktiven Mithilfe des Elternhauses der Kinder.

- Eine positive Einbettung des Spracherwerbsprozesses durch die Eltern (Aufgeschlossenheit und Interesse gegenüber dem Zielland, Kontaktfreudigkeit und Interkulturalität) erhöht die Erfolgschancen.

3. „Die Ergebnisse von Schulen in der Sprachdiplomprüfung, an denen in der Langform Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, sind nicht besser, teilweise sogar schlechter, als bei den später mit Deutsch als Fremdsprache unterrichtenden Schulen."[8]

Allerdings sind die Kollegen in ihrer Analyse dieser ernüchternden Feststellung eine wirklich plausible Erklärung schuldig geblieben. Die einfache Pauschalerklärung, daß der Ansatz des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich falsch sei, wird jedoch nicht angeführt. Eher scheinen sich eine Reihe von negativ zusammenwirkenden Detailfaktoren (lediglich extrinsische Motivation/fehlendes Gesamtkonzept usw. vgl. oben) zu bündeln und das „Traumziel" des früh beginnenden Fremdsprachenunterricht – die nahezu muttersprachliche Kompetenz – zu konterkarieren.

Bei der Bewertung des zitierten Befundes sollte man jedoch äußerste Vorsicht walten lassen. Eine lange Debatte im Auslandsschulwesen um diese Frage belegt, mit welch trefflichen Argumenten sich hier streiten läßt. Dies

kann hier nicht rekapituliert werden. Allerdings seien hier folgende, eher allgemeine Erwägungen erlaubt:

Sollte man – wenn die Ergebnisse der Schlußprüfung des Sprachdiploms als Meßinstrument herangezogen werden, nicht bedenken, ob dort vielleicht mehr das getestet wird, was Krashen (vgl. oben) als gelernten, formalen Sprachgebrauch mit erfolgreichen kognitiven Monitoring von Regeln bezeichnet hat. Sind die „eher weniger gesteuerten" Sprachschichten der frühen Spracherwerber nur einfach nicht so prüfungsrelevant, im praktischen, kommunikativen Gebrauch aber wesentlich? Sind Schüler, denen das Schulsystem Zeit eingeräumt hat, über eigene Interlanguage-Konstruktionen die Zweitsprache zu erwerben, nicht langfristig besser auf eigenständiges Weiterlernen vorbereitet?

4. Von einer Reihe von Schulen in Südeuropa, die nach sprachlichen Fördermaßnahmen auf eine frühe Integration von deutsch- und fremdsprachigen Kindern setzen, wird von positiven Ergebnissen berichtet:

„Bei aufgeschlossenen und lernwilligen Kindern aus einem motivierten Elternhaus zeigt der frühe Beginn des Deutschunterrichts allgemein gute Erfolge. Nach drei Jahren Kindergartenbesuch erreichen solche Kinder die sprachlichen Fähigkeiten, um dem deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule folgen zu können."[9]

C. Welche Erfahrungen und Einsichten mit dem frühen Fremdsprachenerwerb an Auslandsschulen lassen sich generalisieren, und welche Folgerungen für einen frühen Fremdsprachenerwerb an inländischen Schulen lassen sich ziehen?

Auch wenn die Arbeit der Auslandsschulen generell schwer mit der der Inlandschulen vergleichbar ist, seien hier dennoch einige Feststellungen formuliert, die in die Diskussion um einen frühen Fremdsprachenerwerb aufgenommen werden sollten:

1. Der frühe Erwerb einer Fremdsprache ist ein lernpsychologisch, didaktisch und in der methodischen Realisierung prekäres Unternehmen, das kaum gelingen kann, wenn es nur instrumentell darum geht, die steigenden Anforderungen an Fremdsprachenkompetenz durch „vorgezogenen" Unterricht in einem früheren Lebensalter zu erfüllen. Vielmehr setzt früher Fremdsprachenerwerb einen anspruchsvollen äußeren Mindeststandard der Lernbedingungen voraus, so z. B
- kleine Lernergruppen,
- hochqualifizierte und speziell in der Grundschuldidaktik und in der Methodik der Fremdsprachenvermittlung) ausgebildete Lehrkräfte,
- speziell entwickelte Lehrmaterialien, die methodisch sich an den neueren Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung orientieren.

Daß solche Bedingungen nicht durch Lippenbekenntnisse von Bildungspolitikern, sondern vor allem durch Mittelzuweisungen geschaffen werden können, sei hier als Selbstverständlichkeit vermerkt.

2. Versuche mit dem Früherwerb einer Fremdsprache müssen begleitet werden durch eine Diskussion über die grundlegenden Ziele des Fremdsprachenlernens. So sollte hier nicht eine oberflächliche Input-Output-Analyse (Welche Sprachkompetenz wird bei einem Lernbeginn in welchem Lebensalter erreicht?) abgeschätzt, sondern die Frage diskutiert werden, ob es nicht grundsätzlich lohnend ist, daß Lerner in jungem Alter vor allem Sprachlernstrategien sich erarbeiten, daß sie über freie selbstgesteuerte Interlanguage-Konstruktionen sich ein Grundmuster aneignen, das ihnen hilft, später weitere Sprachen leichter und erfolgreicher zu lernen. Besteht vielleicht darin die wesentlichste Begründung für ein frühes Fremdsprachenlernen?

3. Soll Überlastung, Ermüdung und frühzeitiger Verschleiß von Lernen im früh beginnenden Fremdsprachenunterricht vermieden werden, müssen sie als Subjekte des Lernprozesses verstanden werden. D. h., daß der Lehrer seine steuernde Rolle beschränken muß und sich mehr als Initiator und Vermittler von autonomen Lernprozessen verstehen muß.

Eine Anregung dafür, wie Schülern mehr Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt übertragen werden kann, bietet der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht der Deutschen Schule Santiago (Abtl. Vitacura)[10]. Dort wurde der Versuch gemacht, in individuellen, selbst gesteuerten Arbeitsplänen und -methoden den Fremdsprachenunterricht auf die Schüler selbst zu zentrieren.

Wie es scheint, ein bedenkenswerter Ansatz, früh beginnenden Fremdsprachenunterricht anders zu gestalten!

4. Wie in einigen Antworten der Umfrage deutlich geworden ist, hängt der Erfolg eines frühen Fremdsprachenunterrichts ganz wesentlich ab von der Atmosphäre interkultureller Aufgeschlossenheit, von der Neugier auf das Neue und Fremde nicht nur der Lerner selbst, sondern auch des Umfeldes, der Gesellschaft, in der sie leben. Auch dies ist eine – verhaltene, aber aktuelle Botschaft, die sich

aus der Umfrage ableiten läßt. Daß Interesse und Orientierung an der Idee eines Europa der Sprachen eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Unternehmen „frühes Fremdsprachenlernen" im Bildungssystem der Bundesrepublik ist, sollte man in einer Zeit, da die nationale Selbstbespiegelung und Ablehnung des Fremden wieder Konjunktur hat, nicht aus dem Auge verlieren.

Vielleicht sind dies ohnehin die versteckten Barrieren, die noch vor denen liegen, die Marianne Tidick in ihrem eingangs erwähnten Vortrag in Lübeck angesprochen hat.

Anmerkungen

(Mitarbeit bei der Auswertung der Umfrage: Wolfgang Baier/Gunther Schneider)

1 Marianne Tidick in: Der deutsche Lehrer im Ausland 4/91. S. 242 f.

2 Eigentlich müßte man noch unterscheiden zwischen einem frühstbeginnenden Fremdsprachenunterricht (Kindergarten) und einem frühbeginnenden (Grundschule).

3 Krashen, S. O.: Second language acquisition and learning. Oxford: 1981.

4 An diesen Ansatz fühlt man sich erinnert, wenn von der Methode des Amerikaners Caleb Gattegno berichtet wird, die er selbst „Silent Way" genannt hat. In diesem Unterricht spricht der Lehrer nämlich praktisch nicht. Er organisiert und lenkt den Ablauf der Stunde durch Gesten, beschriebene Materialien und Symbolfarben. Auf diese Initiativen des Lehrers hin bilden die Schüler selbst von sich aus die ersten Lautmodelle der Fremdsprache, der Lehrer arrangiert durch Zeichen die Situation, daß die Schüler nach und nach erkennen, was sie sagen sollen. Auf diese Weise sollen die Schüler das Gefühl entwicklen, daß sie Herr ihrer selbst sind, daß sie ihr eigenes Lernen fördern müssen. Deswegen nimmt der Lehrer sich ganz zurück. Vgl. dazu Götz Wienold: Zu einigen innovativen methodischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht. In: Moderne Sprachlehrmethoden – Theorie und Praxis. Herausgegeben von Richard Batz und Waltraud Bufe. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft/Wege der Forschung Bd. 623): 1991.

5 Hier sei an die Adresse der politisch Verantwortlichen die immer wieder angeführte Klage referiert, daß die verfügten Kürzungen im Bereich der vermittelten und frei angeworbenen Lehrkräfte den Schulen große Schwierigkeiten bereiten, einen qualifizierten DaF-Unterricht sicherzustellen.

6 Aus dem Antwortschreiben des Colegio Andino (Bogota).

7 Aus einem Schreiben des „Insituto Pedagógico Brasil-Alemanha" in Sao Paulo.

8 Diese Information bezieht sich auf insgesamt 13 Schulen in Südamerika (im nördlichen Andenraum).

9 Aus der Rückantwort des Kindergartens der Deutschen Schule Barcelona.

10 Vgl. dazu Peter Wattler: Modell Vitacura. Innere Differenzierung im DaF-Unterricht eine erfolgreiche Initiative. In: Begegnung Nr. 2/91. S. 23 ff).

Dr. Herbert Michel

Walters Kommentar:

Unser Musiklehrer sagt immer, daß die Japaner schon mit sechs Jahren das machen, was wir mit 13 noch nicht können.

Walter 12 Jahre

Fachsprachenunterricht in der Diskussion

1. Teil

Die Fachsprachensektion der IX. Internationalen Deutschlehrertagung (IDV) in Wien meldete 1989 dreißig Referate. Die IDV-Tagung 1986 in Bern hatte zehn Referate mit dem Thema „Fachsprachen" aufgenommen.

Durch die schnelle Folge der von Hartwig KALVERKÄMPER kompetent herausgegebenen Sammelbände und Monographien in der Reihe Forum für Fachsprachen-Forschung (FFF) kann sich der um die Probleme der Fachsprachen Beflissene nicht mehr über den langanhaltenden defizitären Forschungsstand beklagen. Massiv gestützt wird der Trend durch die Wiener Hochschul-Zeitschrift FACHSPRACHE – International Journal of LSP, die Forschung und Lehre der Fachsprachen in der DDR und der BR Deutschland zu einer gemeinsamen Sache machte. Neben Dieter MÖHN, Hamburg, ist Lothar HOFFMANN, Leipzig, Herausgeber dieser Halbjahres-Zeitschrift. HOFFMANNS Standardwerk, KOMMUNIKATIONSMITTEL FACHSPRACHE – EINE EINFÜHRUNG, erschien 1985 in Westdeutschland, wodurch das Nachholbedürfnis verdeutlicht wird (FFF Bd. 1). Eine weitere Einführung besorgte Dieter MÖHN, zusammen mit Roland PELKA: FACHSPRACHEN – EINE EINFÜHRUNG, in: Reihe Germanistische Arbeitshefte Nr. 30, Tübingen 1984.

Zwei weitere Zeitschriften für Fach- und Berufssprachenforschung und -didaktik müssen genannt werden, zum einen die ostdeutsche Zeitschrift FACHSPRACHE, FREMDSPRACHE, MUTTERSPRACHE, Technische Universität Dresden, hsgg. von Edgar BAUMANN und Claus KÖHLER, und zum anderen SPRACHE und BERUF, hsgg. von Franz HEBEL und Rudolf HOBERG, Frankfurt: Hirschgraben Verlag.

Die Akzeptanz der Nachholbedürfnisse findet ihren Niederschlag in übrigen Zeitschriften, die Probleme der Fachsprachen und ihrer Didaktik thematisieren; so die jüngst besorgte Nr. 1/2-1988 der Zeitschrift DIE NEUEREN SPRACHEN oder das Jahrbuch DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 1986 mit dem thematischen Teil „Fachsprache und ihre Vermittlung". Auch INTERKULTURELL 1/2-1988 bringt erste fach- und berufsrelevante fachsprachliche Beiträge.

Vorschläge und Prinzipien für die Praxis

Für den Praktiker, der im Unterricht mit Fachtexten zurechtkommen muß, bleibt die Situation nach wie vor eine verwegene und zugleich eine verlegene Situation. Die geforderte Doppelkompetenz treffen wir nur im Ausnahmefall an. – In Ostdeutschland wird der fachbezogene Fremdsprachenunterricht von Lehrern mit der Qualifikation in Linguistik plus Fach (z. B. Chemie) erteilt; ihr Lehrwerk DEUTSCH KOMPLEX – sechsbändig und 1983 abgeschlossen – genießt den Vorzug, daß der mit diesem Lehrwerk erteilte Unterricht im Aus- und Inland einheitliche Lehrinhalte und Zielvorstellungen hat. Das österreichische Lehrbuch DEUTSCH SPEZIAL deckt im Gegensatz zu DEUTSCH KOMPLEX nur die Anfänge des wissenschaftlichen Fachbezugs, steht aber im übrigen streng im Dienste der Grammatik der Fachsprachen.

Für die Einarbeitung in die Didaktik der Fachsprachen gibt es inzwischen – abgesehen von punktuellen Unterrichtsvorschlägen – einschlägige Unterweisungen, die in unserem kritischen Literaturbericht ihrer Bedeutung entsprechend gewichtet werden.

1. In der Reihe FACHSPRACHE, FREMDSPRACHE, MUTTERSPRACHE haben die Hefte 2 und 4 (1986 und 1987) als Monographien einen nicht zu unterschätzenden instruktiven Wert für den Fachsprachenunterricht. Ihre Themen:

„Der naturwissenschaftlich-technische Fachhörtext im studienbegleitenden Deutschunterricht (DaF): Einordnung, Merkmale, Auswahl" und

„Der naturwissenschaftlich-technische Fachhörtext im studienbegleitenden Deutschunterricht: Zur didaktisch-methodischen Konzeption für Planung und Gestaltung".

In sehr detaillierter Unterweisung werden von Hans-Joachim STUMMHÖFER Analysen angestellt, Zielsetzungen definiert und Unterrichtsphasen beschrieben, die zur Textaufnahme, -verarbeitung und -speicherung führen. Es geht um Fachhörtexte, wie sie auch als Subtest (Textwiedergabe) in der westdeutschen Universitätsprüfung „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse" (PNdS)

durchgeführt wird. – Erwähnenswert: BUHLMANN/FEARNS (s. u.) halten Übungen zu Hörtextwiedergaben für angehende Studierende in naturwissenschaftlich-technischen Fächern für „nicht ökonomisch" (373). Die verlangte Form habe nichts mit der geforderten Studierfähigkeit zu tun.

2. „FORUM FÜR FACHSPRACHENFORSCHUNG", Band 6, (1988), hat das Thema „Fachbezogener Fremdsprachenunterricht". Dieser Band enttäuscht, weil nur das Kapitel IV der fachsprachlichen Unterrichtspraxis gewidmet ist (165–215). Konzepte, Erfahrungen und Bewertungen stehen im Vordergrund, nur ein Beitrag des Kapitels IV bezieht sich auf den deutschen Fachfremdsprachenunterricht (in China).

3. Die Nr. 1-2/1989 der Zeitschrift DIE NEUEREN SPRACHEN, Bd. 87, ist ein praxisorientiertes Heft mit dem Thema: „Fachsprache(n) und Fachsprachenunterricht". Im Mittelpunkt des Heftes steht der Beitrag von Dieter MÖHN und Rudolf BEIER: „Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht – Voraussetzungen und Entscheidungen" (19–90).

An die Adresse der Bildungspolitiker richten sich mit aller Eindringlichkeit MÖHN und BEIER in ihrem Beitrag. Es geht um Studienreformen, um eine „Umgestaltung bisheriger Studiengänge" (66) im Sinne von interdisziplinären Studiengängen. – Im übrigen wird der Fachsprachenunterricht detailliert abgehandelt; es werden richtungsweisend „Prinzipien für den Fachfremdsprachenunterricht" (21) formuliert. Die Verfasser führen eine grundsätzliche Auseinandersetzung vor allem hinsichtlich der Lehrerkompetenz und der Authentizität des Lehrmaterials. Für die Autoren ist die Fachkompetenz (z. B. Physik) eines Sprachlehrers unverzichtbar.

Gewiß stellen MÖHN und BEIER ihre Forderungen auch in Sorge um die Gestaltung des Fachfremdsprachenunterrichts (FFU), der ohne die vierfache Qualifikation eines FFU-Lehrers zu einem Dilettantismus zu verkommen droht. Verkürzt gesagt fordern sie eine Ausbildung, die eine fremdsprachliche und linguistische, eine didaktische und methodische sowie eine fachliche Kompetenz berücksichtigt. Die ersten Komponenten sind für den „gelernten Sprachlehrer" eine Selbstverständlichkeit, wobei zu berücksichtigen ist, daß der Inlandlehrer vor einer heterogenen Sprachgruppe steht und nur der Auslandslehrer und der DAAD-Lektor eine sprachlich homogene Gruppe vor sich haben.

Die mangelnde Fachkompetenz des Sprachlehrers bleibt Stein des Anstoßes. Angemerkt sei, daß meistens die Fachkompetenz zu hoch – irgendwo im wissenschaftlichen Bereich – angesetzt wird. In keiner Weise ist für den Fachsprachenunterricht ein umfassendes Wissen bzw. ein Zweitstudium notwendig, da ja auch am Detail bzw. innerhalb eines bestimmten Bereichs, z. B. der Naturwissenschaften, die fachsprachlichen Besonderheiten exemplifiziert werden können. Eine Teilkompetenz (Wieser 1985) dürfte allerdings conditio sine qua non sein. – Im ganzen ist der Beitrag auch als eine Erwiderung auf das „Handbuch des Fachsprachenunterrichts" zu lesen, das im folgenden zur Kritik steht.

BUHLMANN, R./FEARNS, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Berlin: Langenscheidt 1987

Die beiden Autorinnen sind durch die MNF-Bücher und übrige Teile für den fachsprachlichen Unterricht bekannt; sie fassen gewissermaßen ihre langjährige Praxis-Erfahrung zusammen. Allein der Anmerkungen-Apparat zeigt an, daß die Autorinnen ihre Ausführungen umfassend kritisch zur Diskussion stellen. Die Diskrepanz zu den Forderungen von MÖHN/BEIER rührt offensichtlich aus der Praxis des Unterrichts, in der man der Idealforschung (vierfache Lehrerkompetenz) nicht entsprechen kann; das um so weniger, wenn die Autorinnen den Sprachlehrer des Goethe-Instituts im In- und Ausland adressieren. In der Regel ist der Deutschlehrer am ausländischen Goethe-Institut ein Ausländer, im Inland dagegen ein deutscher Deutschlehrer, womit eine unterschiedliche Qualifikation verbunden ist.

Randbemerkung: Wie vorschnell Verlage heute agieren, zeigt das Kuriosum, daß ein Rezensent dieses Buches Beschwerde darüber führt, daß sein Kollege das Buch bespricht, obwohl es noch nicht auf dem Markt ist (in: Info DaF 5-6, 1986, 420–22). Zum Zeitpunkt der eigenen Besprechung (in: Fachsprache 1-2/1987, 74–77) war es nicht erhältlich. Immerhin: Die Aktualität dieses Buches dürfte durch die Voreiligkeiten angezeigt sein.

Wenngleich es noch keine umfassende und „klassisch" verdient genannte Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichtes gibt – etwa wie die „Methodik des Englischunterrichts" von Wilhelm SCHUBEL, so kann dieses neue Methodikbuch als Elementarbuch für den deutschen Fachfremdsprachenunterricht gelten.

Die Autorinnen führen ihr Buch mit klaren statements ein: „In den letzten Jahren hat die Nachfrage nach Fachsprachenunterricht eindeutig zugenommen." (7). Es geht im Fremdsprachenunterricht weniger um die Allgemeinsprache, erst recht weniger um die kommunikative Komponente des gesprochenen Alltags-Deutsch; es geht um den „konkreten Nutzen"; „Berufs-, Aus- und Fortbildungsziele (7) sind die eigentlichen Beweggründe für das Erlernen der Sprache, für das Erlernen des

Deutsch als Fremdsprache. – Nicht genannt wird von den Autorinnen das tiefergreifende Motiv: aus der Perspektive eines Entwicklungslandes, dessen Sprache nicht weiter entwickelt ist als sein Entwicklungsstand, lassen sich z. B. technisch komplizierte Zusammenhänge nicht formulieren. Techniker, erst recht Naturwissenschaftler dieser Länder, sind auf Deutsch (oder Englisch oder Französisch) angewiesen. – Im Fachsprachenunterricht – so die Autorinnen – kommt es darauf an, „den Lerner in seinem Fach sprachlich handlungsfähig zu machen" (9) und den Weg dorthin durch einen gezielten Unterricht zu verkürzen. Adressant des Buches ist der Lehrer für DaF in der Praxis, den es noch nicht gibt, es sei denn, er hat sich in die inzwischen anwachsende Literatur eingelesen und die Theorien und Erkenntnisse sinnvoll umgesetzt.

Exkurs: Erste Gehversuche der Umsetzung erlitten eine seltsame Akzeptanz und auch Verrisse. Ein und dieselbe umfangreiche Ausarbeitung – das sind 38 Lektionen mit Fachtexten, Übungen und Lösungen – wurden auf Kosten des Bundes gedruckt und 1975 vom Bund herausgegeben. Sie wurde als vorbildlich für die Hand der Multiplikatoren weitergereicht, schließlich wurde sie vom zuständigen Verlag übernommen, der den „Abdruck" unter Vertrag nahm (1975), die Veröffentlichung aus Gründen des Personalwechsels sieben Jahre hinauszögerte, schließlich einen Teil I veröffentlichte, für den Restteil II vertragsbrüchig wurde. Es fehlte denn doch wohl die Abnahmegarantie, zumal von allzu Eilfertigen die Fleißarbeit als unbrauchbar behördenkundlich abqualifiziert wurde. – Von sieben Rezensionen fiel übrigens eine Rezension sehr negativ aus. Der Rezensent hatte übersehen, daß es sich nicht um ein locker geposseltes Nebeneinander handelt, sondern um ein Lehrwerk mit solider fachlicher und sprachlicher Progression vom Elementaren zum Komplizierten. Eine Selbstverständlichkeit! Deren Mißverständnis allerdings Rückschlüsse auf den Sprachunterricht des betreffenden Rezensenten zuläßt. Lektion 16 hat Vorlesungsniveau; Lektionen 1–15 leisten Zubringerdienste bzw. haben sie Entlastungsfunktion, was der Rezensent übersah. –

Warum in Westdeutschland kein Lehrwerk wie DEUTSCH KOMPLEX (Leipzig) oder DEUTSCH SPEZIAL (Österreich) oder „HINFÜHRUNG ZU DEN NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN FACHSPRACHEN" (China) entwickelt wurde, hat zwei Gründe: zum einen wird DaF als Domäne von Germanisten gehandelt, für die „Progression" und „textgrammatische Übungen" unbekannte Größen zu sein scheinen, für die Fremdsprachenunterricht eine Sache der Einarbeitung ist; zum anderen ist es wohl auch der Linguistenpluralismus, der zu viele Hürden aufstellt, als daß ein Lehrwerk allen gerecht werden könnte. (Man denke nur an die neue Grammatik von U. Engel, die zu einer grundsätzlichen neuen Betrachtung der deutschen Sprache auffordert und die die bislang benutzten Grammatika zur Klamotte macht).

In jedem Fall sind Fachsprachen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich – so die Autorinnen – syntaktisch gesehen „erleichternd", der lexikalische Bestand erschwert den Fachsprachenunterricht, eine These, die J. M. Ulijn (in: Fachsprache 4, 1979, S. 152) bestätigt, der aber C. Köhler (in: Fachsprache 2/1982, S. 63 ff.) widerspricht. Verb, Substantiv, Präposition und Adjektiv werden einzeln im Hinblick auf ihre Frequenzen und im Unterschied zu Allgemeindeutsch abgehandelt. Das 4. Kapitel thematisiert Wortbildungen und -zusammensetzungen; die VDI-Richtlinien 2276 – „Zuordnung von Vorsilben und ihre Bedeutungen" – werden einbezogen. – Zumal die naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen sich lexikalisch explosionsartig entwickeln, kommt dieser Teil – auch im Gedanken an Erben, Fleischer und Kürschner und ihre Wortbildungslehren – zu kurz. Stimmen wir der These zu, daß die Schwierigkeiten wesentlich im lexikalischen Bereich liegen, dann fehlt hier überhaupt eine Art Oberstufengrammatik, die Ableitungen und Wortbildungen thematisiert. Eine Übungsgrammatik wäre konsequenterweise angebracht. Auch haben fachsprachlich-relevante Bücher die Wortbildung in einem größeren Umfang – nach Wortarten unterschieden – umgesetzt. In: „Hinführung zu den naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen", Schanghai 1987, befassen sich Kap. 3 „Wortbildung der Substantive", 4 „Wortbildung der Verben" und 5 „Wortbildung der Adjektive" – alle Kapitel fachsprachlich gezielt – mit Ableitungen, Wortbildungen und Wortzusammensetzungen; zusätzlich beschäftigt sich Kap. 10 mit den Varianten der Abkürzungsarten und mit der verkürzten Schreibweise der Lexika und der Fachlexika, Lernbereiche, die im Handbuch völlig vernachlässigt werden. Im genannten Buch werden 34seitig die Wortbildungstypen abgehandelt und auf 30 Seiten Übungen zur Wortbildung angeboten. Offensichtlich ist hier die Praxis des Unterrichts den Theoretikern vorausgeeilt. Die andere Gewichtung, d. h. die Verlagerung auf eine Terminologielehre im fortgeschrittenen Unterricht, besteht in jedem Fall zu Recht; Fachsprachen lernen heißt auch: Wortbildungen, vor allem lexikalisch nicht erfaßte neue Bildungen, richtig erkennen können. Allerdings vermissen wir in dem über 400seitigen Buch aus China die Unterscheidung von produktivem, fakultativem und situativem Wortschatz.

Es folgen im Handbuch die Themen „syntaktische Besonderheiten" (49), (Hauptsätze überwiegen!), „Besonderheiten von Texten" (64), Wertung fachsprachlicher Merkmale unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung (78). „Die

syntaktische Reduktion" – so die Autoren – „erleichtert die Arbeit." (79). Und: „Was als schwierig von Lehrern und Lerner empfunden wird, deckt sich nicht automatisch." Der Lerner sieht die inhaltlichen, der Lehrer sieht die sprachlichen Schwierigkeiten; deshalb soll der Lehrer keinesfalls niedrig spezialisierte Texte anbieten. – Das sind allerdings auch Thesen, deren Umkehrung die didaktische Situation beschreibt. In einem weiteren Kapitel handeln die Autorinnen das Spannungsfeld zwischen Fachunterricht und allgemeinsprachlichem Unterricht ab. Ihre Argumentation ist massiv: sie machen den Mangel an fachsprachlicher Kompetenz bei gleichzeitiger guter allgemeinsprachlicher Kenntnis der Fremdsprache für die sehr hohe Scheiternsquote ausländischer Studenten an deutschen Hochschulen mitverantwortlich (bis zu 90 % in einigen Disziplinen). Die sehr hohe Quote des Fachrichtungswechsels ausländischer Studenten nach dem Scheitern in der Zwischenprüfung bestätigt zunächst die These der Autorinnen. Allerdings ist auch die Anzahl der Semesterwiederholer an Studienkollegs steigend.

Falsch sei – so die Autorinnen – die Strategie, die „Geläufigkeit und Flüssigkeit" zum Ziel hat; verlangt werden „Präzision und Ökonomie" (81); so ist die Fähigkeit des Definierens für das „Überleben in der Alltagssprache" irrelevant (82). Sehr eindeutig beziehen BUHLMANN/FEARNS schließlich Stellung hinsichtlich der Notwendigkeit und der Priorität des Fachsprachenunterrichts:

„Verfechter der These, daß Ausländer mit guten allgemeinsprachlichen Kenntnissen vor dem Fachunterricht keinen Fachsprachenunterricht mehr benötigen, verschlechtern damit die Startbedingungen für die ausländischen Studenten, sowohl absolut betrachtet als auch im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen: ..." (83).

Die vierfache Begründung dieser These sollte Verfechter der Gegenargumentation nachdenklich machen, das um so mehr, wenn der Deutschlehrer sich im deutschen Sprachraum aufhält, wo er sich im alltäglichen Umgang außerunterrichtlich in der Alltagssprache bewähren kann.

Im Teil „Fachunterricht und Fachsprachenunterricht" fehlt der Rückgriff auf KRAMER/PUTZUHN (in: Deutsch als Fremdsprache 4/1984), auf G. FISCHER (in: Wiss. Schriftenreihe der Techn. Hochschule, Karl-Marx-Stadt, Nr. 14) und HUNGERETAL. (in: Fachsprache 3-4/1985), die konkrete Vorschläge zum alternierenden Fach- und Fachsprachenunterricht machen. FISCHERS Monographie „Methoden der fachsprachlichen Fremdsprachenausbildung" (1984) ist in einem Maße konstitutiv, daß sie nicht ignoriert werden darf.

Für den Fachsprachenunterricht-Beginn sehen BUHLMANN/FEARNS nach 50 Stunden Einführung keine Probleme, sofern morphemische und syntaktische Phänomene mitvermittelt werden. Das heißt auch, daß der Beginn „weit unter Zertifikatniveau" (86) einsetzen kann. Fachsprachenunterricht verstehen die Autoren als Vorbereitung für den Fachunterricht (86).

Exkurs: Es entspricht dem konventionellen Fremdsprachenunterricht, daß „zur Entlastung" neue Wörter kontextuell angegeben werden, und per Antonym oder Synonym, per Definition oder qua Beispiel erklärt werden. Oftmals lautet dann auch die Aufforderung „Bilden Sie Sätze mit den neuen Wörtern oder Redewendungen!" In gleicher Weise können Texte als Entlastungstexte dienen, die den hochspezialisierten Fachtext entlasten. Entlastungstexte mit einer ersten, aber niedrigen Frequenz von Fachausdrücken, die auch im self-explanatory-Kontext eingeführt werden, gehören dann in den Bereich der „Hinführung" zum Fachtext. (Verfechter der absoluten Authentizität, die diesen Weg ablehnen, gehören zu den Theoretikern).

Übrige Themen des lehrreichen Handbuchs sind:

1. Sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel,
2. Ermittlung konkreter Lernziele und -inhalte (Unterscheidung von ausgebildetem und nicht ausgebildetem Fachmann als Adressat),
3. Ansätze bei der Realisierung der Lernziele (Der „fachübergreifende" Ansatz! Widerspruch zu MÖHN/BEIER),
4. Realisierungsmöglichkeit (gemeinsame Grundlagenfächer)

Es folgt: „Der Lerner im Fachsprachenunterricht"; hier werden im 2. Kapitel „Sprachkenntnisse" sehr nützliche Angaben für den Lehrer gemacht: es werden die Defizite der konventionellen Lernbücher, die zum Zertifikat führen, genannt. Diese Angaben sollten z. B. Lehrer an Studienkollegs kennen, da das Zertifikat Eingangsprofil am Studienkolleg ist. – Es fehlen hier Angaben zum Lehrwerk „Stufen", das in Vorkursen an einigen Studienkollegs z. Zt. favorisiert wird. Berücksichtigt werden: Fachkompetenz und Spezialisierungsgrad, Lerngewohnheiten und Lernerwartungen.

Richtig ist, wenn BUHLMANN/FEARNS, in: „Der Lehrer im Fachsprachenunterricht", feststellen, daß der Lehrer die Rolle der Fachkompetenz unterschätzt. (In diesem Zusammenhang kann simplerweise argumentiert werden, daß eigene deutsche Schulbücher für Physik, Chemie (und Biologie) als Kompetenz-Bezug für den Fachsprachenunterricht ausreichen).

Das Kapitel „Fachsprachliche Lehrwerke" macht das Dilemma des fachsprachlichen Unterrichts offensichtlich: die Produktion für

Fachsprachen-Lehrbücher ist äußerst dürftig. (Ich zähle sechs Publikationen, die überhaupt in der Zeitschrift Fachsprache rezensiert wurden.) Kritisch angemerkt wird vor allem, daß die Spezialisierungsebenen des Adressaten so unterschiedlich sind (akademische und nichtakademische Lerner), daß z. B. in den von N. Becker konzipierten Fachlernbüchern methodisch-didaktische Widersprüche unvermeidbar sind. Im übrigen bestätigen sie den von H.-F. Fluck, in: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik, Heidelberg 1985, aufgestellten Grundsatz: „Die Texte im Lehrbuch müssen ... ein vernünftiges Verhältnis zwischen Sprachaufwand und Informationsgehalt bieten." Und: „Strukturübungen z. B. dürfen nur mit bekanntem Sprachmaterial arbeiten." (143).

In „Kursplanung und -erstellung" wird ausgeführt, welche Vorinformationen angesichts der in der Regel unterschiedlichen Lernziele der Kursgruppen notwendig sind; es wird verdeutlicht, welche kursplanenden Vorüberlegungen unabdingbar sind bzw. welche Schwellenängste der Germanist überwinden muß. – Das Kapitel „Übungen im Fachsprachenunterricht" – zu Lexik, Grammatik, Kommunikationsverfahren, Textrezeption, zur Textproduktion – bringt zahlreiche und hilfreiche Beispiele für eine direkte Umsetzung und Verwertung für den Fachsprachenunterricht. Hier zeigt sich sinnfällig, aus welcher umfassenden Erfahrung die Verfasserinnen des Buches schöpfen. – Abschließend versuchen die Autorinnen der DaF-Nachfrage für Wirtschaftsdeutsch nachzukommen, indem sie Transfermöglichkeiten anbieten.

Dem Handbuch des Fachsprachenunterrichts kann bestätigt und vorausgesagt werden, daß es auf Grund seiner Gründlichkeit als Standardwerk gilt und gelten wird. Die Plausibilität der Notwendigkeit wird viele DaF-Lehrer zum Nach- und Umdenken anregen, zumal Lernschulen für Deutsch zahlreich sind und zahlreicher werden. (Bonn meldet über 30 in einer gesonderten Broschüre, ohne alle zu erfassen.) Für Lehrer an Studienkollegs wird es unabdingbar sein, sich intensiv um die Vermittlung der Fachsprachen zu kümmern; nur an Studienkollegs treffen wir die Voraussetzung an, daß Fach- und Sprachlehrer gemeinsam in einem Kurs unterrichten. Kritiker beanstanden derweil die mangelnde Attraktivität dieses Deutschunterrichts. Das ist um so unverständlicher, je mehr dieser Unterricht fachsprachlich ausgerichtet wird. – Das Handbuch bringt den bislang unübersichtlichen Teil des Fremdsprachenunterrichts in gebündelter Form um einen großen Schritt weiter. R. Buhlmann, dem Goethe-Institut zugehörig, stattet zugleich Goethe-Dozenten mit Instruktionen aus, die diesen veranlassen sollten, über den Grundstufen III-Bereich, die eigentliche Domäne des Goethe-Instituts, hinaus, den Unterricht in Richtung deutsche Fachsprache zu wagen. Daß dieses Handbuch weder an den Lehrgebieten der Hochschulen noch an den Studienkollegs für ausländische Studierende entwickelt wurde, erstaunt. Die wissenschaftlichen Institute für Curriculumforschung haben allerdings bis heute die Didaktik der Fachsprachen noch gar nicht wahrgenommen, obwohl die große Anzahl ausländischer Schüler an deutschen Schulen einen Stützunterricht im Bereich der fachsprachlichen Kompetenz z. B. in den naturwissenschaftlichen Fächern nahelegt.

Helmut Birkenfeld

(Fortsetzung in Heft 2/93)

Die **Schriftleitung** ist zu erreichen unter:

Heinz Weischer, Bukarest Luft, Postfach 15 00, 53 Bonn 1
oder str. Cosbuc 23, 2400 Sibiu, Romania
Telefon (Büro) 00 40 - 924 - 1 47 16
(priv.) 00 40 - 924 - 7 27 68
Telefax 00 40 - 924 - 1 47 16

„Wir wurden in Watte gepackt"

Überwältigende Gastfreundschaft und Wirklichkeit aus der Ferne Deutsche Schüler in Moskau

Schon seit vielen Jahren blickt das Gymnasium am Oberheckerweg in Lahnstein bei Koblenz über seine regionalen und nationalen Grenzen hinaus. Die Schule pflegt sehr eifrig die „Diplomatie der Bürger", wie der frühere Außenminister Hans-Dietrich Genscher Schulpartnerschaften einmal genannt hat, Beziehungen zu französischen, englischen und amerikanischen Klassen. Jetzt öffnete die Schule ein weiteres „Fenster zur Welt": Rußland.
Nachdem im Oktober letzten Jahres 22 Schüler und drei Lehrer aus dem 67. Gymnasium der russischen Hauptstadt zwei Wochen an die Lahn gekommen, dort in deutschen Familien gelebt, am deutschen Unterricht teilgenommen und zusammen mit ihren Partnerschülern Landschaft und Leute kennengelernt hatten, erwiderten jetzt 17 Mädchen und drei Jungen aus den 10. und 11. Klassen des Lahnsteiner Schulzentrums den Besuch in Moskau.

Während ihres Aufenthalts in Rheinland-Pfalz entdeckten die jungen Russen eine völlig neue Welt – eine Welt, in der Geld aus Automaten zu jeder Tages- und Nachtzeit zu bekommen ist, in der die Geschäfte an jedem neuen Tag genauso von Lebensmitteln überquellen wie am vergangenen. Nun der Alltag in Moskau, zwei Wochen lang. Die Lahnsteiner waren vorbereitet auf die materiellen Nöte und schleppten für ihre Gastfamilien viel Gepäck in die Lufthansa-Maschine. Birgit: „Ein paar Jeans, vier T-Shirts, drei Blusen, Unterwäsche, sonst nur Geschenke." Bei Ute waren es gar 14 kg: Käse, Wurst, Fleich in Alupackung, Zucker, Honig, Kaffee, bei anderen kamen noch Kassetten, Kleider, Turnschuhe und Schokolade hinzu. Dies alles gibt es zwar auch in Moskau, aber nur für die Schieber und Schwarzmärktler, für die kleinen Leute ist dies alles unerreichbar und unerschwinglich.

Warten für Nichts

Alltag: Erschöpft sitzt Antonina Chrustschewa auf einer Bank, wenige Meter neben der russischen Partnerschule. Die Schule Nr. 67 (1 400 Schüler in den Klassen 5 – 11) liegt mit Kindergarten und Spielplatz inmitten einer russischen Wohneinheit mit zwölf hochgeschossigen Wohnbauten. Die 77jährige Frau lebt im achten Stock eines solchen Blocks, für zwei Wochen Nachbarin einiger deutscher Schüler. Auch heute mußte sie wieder Schlange stehen. „Was sonst?" fragt die alte Frau. Von sieben Uhr früh bis vier Uhr nachmittags wartete sie vor einem Spezialgeschäft, wo Alte und Behinderte Lebensmittel, sofern vorhanden, einkaufen können. Nach einem Tag Warten zog sie mit Nudeln, zwei Flaschen Milch und einem halben Pfund Wurst wieder ab. Manchmal stellt sie sich vor einem geschlossenen Laden an, nur weil ein Gerücht behauptet, irgendwas träfe ein. Trifft es ein, ist es sehr rasch von Geschäftemachern wieder weggekauft, die es um ein Vielfaches mehr auf dem Schwarzen Markt irgendwo in Moskau verhökern. Menschentrauben auf Plätzen signalisieren, wo etwas zu bekommen ist. Eine Ananas wird angeboten für 375 Rubel. Pro Stück. Das ist der halbe Monatsgehalt einer Lehrerin oder fast die Rente von Antonina oder 3,50 Mark für die jungen Deutschen aus Lahnstein. 10 Eier kosten 33 Rubel, 1 kg Butter 220, Billigschuhe 800 in normalen Geschäften – lächerliche Preise für Deutsche, unermeßlich hoch für den Durchschnittsrussen. Judith schreibt in ihrem Moskauer Tagebuch: „Ich habe vier Monatsgehälter in der Tasche und gebe für ein paar Postkarten 100 Rubel aus, ich komme mir irgendwie scheußlich vor." Einen leeren Magen, eine schwierige Zukunft mit wenig Hoffnung, junge Russen ohne berufliche Perspektive und geistige Orientierung, ein mentales und materielles Chaos, ein Volk im Aufbruch, wohin? – davon bekamen die meisten deutschen Austauschschüler nichts mit. Abgeschottet lebten sie in ihren Gastfamilien, abgeschirmt von der grauen und zugegeben wenig erfreulichen Moskauer Alltagswirk-

lichkeit. „Wir wurden in Watte gepackt", drückte es Griseldis am Ende der Reise aus, und ein Mitschüler ergänzt: „Wir lebten wohl am wirklichen Leben vorbei."

Für den deutschen Besuch hatte sich so manche russische Familie finanziell krumm gelegt. Die Tische quollen über, Wünsche wurden von den deutschen Augen abgelesen. Aus Griseldis Notizen: „Ich habe den Eindruck, daß sie vorher gehungert haben, jetzt hungern und später hungern werden, damit wir nur satt sind." Birgits Gastfamilie tauschte ihre kleinere Wohnung mit der 30 qm großen von Oma und Opa, damit das blonde Mädchen aus Lahnstein wie zuhause in den eigenen vier Wänden leben konnte, ohne daß sie diesen Wunsch geäußert hatte. Diese russische Gastfreundschaft schlug alle Westschüler in ihren Bann und grub sich tief in die Erinnerung ein. Dirk: „Das hatten wir so nicht erwartet", und Judith vertraut ihrem Tagebuch an: „Die Familie ist so nett. Sie wollen, daß es mir so gut wie möglich geht. Dabei vertuschen sie allerdings die Probleme, die es wohl gibt, die wir aber nicht sehen sollen. Ob wir wirklich das ‚echte Leben' erleben?" Zur russischen Gastfreundschaft gehört eine strenge Rollenverteilung: der Gast tut nichts, vor allem nichts allein. Die Gastgeber führten die jungen Erwachsenen aus Deutschland buchstäblich an der Hand. „Die Russen", stellt Steffen fest, „lassen uns hier keinen Schritt alleine gehen. Ich fühle mich fast wie im Kindergarten."

Reise in die Vergangenheit

Schon bei der Ankunft der Lahnsteiner in der Schule Nr. 67 hatte Schulleiter Topaler erklärt: „Sie sind in einer sehr schweren Zeit in unser Land gekommen. Wir hoffen dennoch, daß sie unsere Schwierigkeiten nicht zu spüren bekommen." So sah denn auch das Programm aus: Klösten, Kirchen und Kultur. Tourismus pur. Der im Westen unbekannten Oper „Jolantha" des russischen Komponisten Peter Tschaikowski im Bolschoi-Theater folgten Ballettaufführungen im Kongreßsaal des Kreml: „Aschenputtel" und das russische Zaubermärchen „Ruslan und Ludmila" – bezaubernd schön, musikalisch und tänzerisch auf hohem Niveau, eine durchsonnte Kunstwelt außerhalb der Tristess auf Moskaus Straßen. Aus Judiths Tagebuch: „Nach der Oper waren wir noch auf dem Roten Platz – total viele Menschen, Rock-Konzert, Feuerwerk, da wäre ich gerne noch länger geblieben. So stelle ich mir das ‚neue Rußland' vor. Wir wollen doch das Leben kennenlernen und nicht nur von Museum zu Museum fahren. Ich will Rußland erleben wie es ist, nicht nur wie es einmal war." Musealer Geschichtsunterricht auch auf dem Landsitz „Kuskowo" nahe der Hauptstadt, angejahrte Pracht der Gärten und Herrschaftshäuser; 200 000 Leibeigene wurden von hier aus beherrscht und eingesetzt. Besichtigung des Danilow-Klosters, des Neujungfrauenklosters und dann Sagorsk, die Hauptwallfahrtsstätte der russisch-orthodoxen Christen. Das Auge wandert über die riesige Anlage des Sankt-Sergius-Dreifaltigkeitsklosters, die zahlreichen goldenen und blauen Spitzen der Türme und Kuppeln leuchten in der grellen Vormittagssonne. Griseldis fällt auf, daß vor jeder Kirche Leute betteln. Verwundert bemerkt sie den krassen Gegensatz zwischen dem inneren Prunk der orthodoxen Kirche und der Not heruntergekommener Menschen vor den Portalen. Judith: „Die ganzen Bettler und armen Händler tun mir irgendwo leid, aber man weiß nicht genau, welche einen bescheißen und welchen es wirklich dreckig geht. Es ist so ein bescheuertes Gefühl, reich zu sein und angebettelt zu werden, aber allen kann ich ja auch nichts geben. Ich weiß nicht, wie ich reagieren soll. Wenn ich sie ignoriere, komme ich mir so schlecht und überheblich vor."

Angetan ist die Gruppe vom großen Kremlpalast, einem 125 m langen Gebäude, dessen Hauptfassade der Moskwa zugewandt ist. Der Oberstock mit zwei Fensterreihen ist von Pilastern gegliedert und von geschnittenen Fensterumrahmungen aus Kalkstein verziert, wie das im russischen 17. Jh. weitverbreitet war. Der Vater einer russischen Schülerin hatte diesen seltenen Besuch im Kremlpalast ermöglicht. Er arbeitet beim KGB: aus der musealen Vergangenheit in die politische Gegenwart.

Chancen politischer Bildung vertan

Gegenwart, wenn auch nicht politische, erlebten die Mädchen und Jungen aus Lahnstein in ihren Familien. Family live – das war häufig essen, fernsehen, Besuche bei Verwandten, gemeinsame Spaziergänge, weniger intensive Gespräche, denn die Sprachbarrieren erwiesen sich als zu hoch – für die meisten jeden-

falls, denn nicht jeder der Moskau-Besucher hatte in der schulischen Arbeitsgemeinschaft genug Russisch gelernt, und die deutschen Sprachkenntnisse der Gegenseite waren gleichfalls sehr bescheiden.

Natürlich erhielten die Gäste auch Gelegenheit, russischem Schulunterricht beizuwohnen: Englisch, Deutsch, Geschichte, Informatik ... Ute: „Überrascht war ich, als die russischen Schüler aktuelle englische Zeitungstexte lasen und beispielsweise über die Unabhängigkeit der baltischen Staaten in der fremden Sprache miteinander diskutieren. So was kenne ich aus unserem Englischunterricht nicht." Im Deutschunterricht in Moskau grüßen noch immer aus den Lehrbüchern die jungen Pioniere, die Werktätigen aus Dresden oder Leipzig und die „friedensliebenden Politiker der Deutschen Demokratischen Republik". Fehlende Lehrbücher aus neuerer Zeit verhindern ein realitätsnahes Deutschlandbild. Zum Glück kennen einige junge Russen dank des Aufenthalts in Lahnstein die authentische bundesrepublikanische Wirklichkeit nicht nur aus dem DDR-Deutschbuch vergangener Jahre.

Was die Lahnsteiner Eltern am 1. und 9. Mai – „Tag der Arbeit" und „Tag des Sieges" – im deutschen Fernsehen aus Moskau zu sehen bekamen, blieb ihren Töchtern und Söhnen vor Ort vorenthalten: friedliche Demonstrationen für und gegen den russischen Präsidenten Boris Jelzin, heftige Politdiskussionen auf den Straßen, eine erstaunlich hohe Streitkultur, die ergreifende Kranzniederlegung vieler gesellschaftlicher Gruppen und ausländischer Abordnungen, das lange Defilee der Moskauer am Ehrenmal des unbekannten Soldaten an der Kremlmauer, die emotional bewegenden Kriegsveteranen vor dem Bolschoi-Theater, traurig sich erinnernd und suchend: Söhne und Töchter auf vergilbten Fotos und mit elegischen Sätzen auf Schilder, aber auch wieder fröhlich und singend. Ein Friedensfest besonderer Art, kein böses Wort, kein aggressives Kampflied gegen den einstigen Gegner Deutschland, ein neues Kapitel zwischen Deutschen und Russen. Aber die deutschen Schüler hatte man aufs Land geschickt, acht Stunden im Bus, nach Susdal, einem alten Russenstädtchen, am Feiertag ausgestorben. Judith schreibt: „In Moskau war ein Friedensfest. Uns haben sie aber aus der Stadt gefahren. Nichts haben wir gesehen, nur ein kurzer Bericht im Fernsehen." Es war wie in der Zeit des Sozialismus: Der Moskau-Besucher wurde von allem ferngehalten, was er nicht sehen sollte. Griseldis: „Man wollte uns, glaube ich, nur die Fassade und nicht das Haus zeigen." So wurden immer wieder durch ein ausschließlich touristisches, rückwärts gewandtes Programm die Chance vertan, deutsche Jugendliche für die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Probleme eines Landes im Umbruch zu sensibilisieren, einen sozialkundlichen Anschauungsunterricht zu erleben, wie er in der Geschichte selten geboten wird.

Am Ende hatten die meisten Schüler aus Lahnstein „die Nase voll von Klöstern und Kirchen, Ikonen und sonstigen Heiligenbildern". Griseldis: „Wir bekamen nur die repräsentative Seite Moskaus zu sehen und nicht das wahre Gesicht, und die repräsentative Seite sind nun einmal Kirchen und Klöster." Was bleibt, ist der freundliche und warme Empfang russischer Menschen. Elisabeth möchte wie mancher andere auch, irgendwann wieder mal kommen (Einladungen liegen viele vor), „doch dann privat, nicht mehr mit Schüleraustausch, zu viel Programm und zu eintönig." Aber vielleicht hatte Studiendirektor Wolfgang Blüm, der die deutsche Gruppe begleitete, bei der bescheidenen Abschiedsfete recht, als er meinte, die Familie zu erleben sei wichtiger als das Land zu erleben. „Zusammenleben in den Familien ist mehr als das Land sehen, es ist das Land fühlen." Doch wie kann man das Meer kennenlernen, wenn man nur auf einer Insel lebt, wie den Alltag, wenn man sich nur feiertäglich und leider gar zu häufig nur sprachlos erlebt, wenn ein Besuchsprogramm oft nicht gemeinsam, sondern nur von den deutschen Schülern allein absolviert wird, weil die russischen Schüler keinen Unterricht versäumen dürfen? Begegnung, Dialog, Schüleraustausch mit Osteuropa – darüber muß man nach dem Westaustausch anders nachdenken, ihn vor allem psychologisch, sprachlich und informativ gründlich vorbereiten. Es genügt nicht, nur „Fenster zur Welt" zu öffnen, man muß den jungen Erwachsenen von hier auch die Wirklichkeit vor diesen Fenstern zeigen.

Dr. Paul Schwarz

Schultheater in Siebenbürgen – Tradition und Neuerung

I. Schultheater vor dem Umbruch 1989

Vorausgeschickt muß Folgendes werden: vorliegender Bericht bezieht sich notgedrungen auf die Schultheatererfahrung im etwas beschränkten Raum der siebenbürgischen deutschsprachigen Schulen, im Besonderen der „Johannes Honterus Schule" aus Kronstadt/Brasov.

Zweitens muß betont werden, daß der Aspekt „Schulspiel" vor 1989 in Rumänien keineswegs institutionalisiert zu nennen wäre, obschon solche und ähnliche Tätigkeiten den Lehrern abverlangt wurden. Allerdings fielen diese Tätigkeiten ausnahmslos in die sogenannte Freizeit der Lehrer und Schüler (wobei sich gegenwärtig nichts daran verändert hätte), zum Unterschied zu den gleichen Tätigkeiten deutscher Lehrer, beispielsweise.

Grundsätzlich war es der Deutschlehrer (mitunter auch der Rumänischlehrer), der Schultheater zu betreiben hatte. Ein keineswegs leichtes Unterfangen, da ihm weder eine fachliche Ausbildung möglich war, noch die Möglichkeit bestand, Erfahrung durch Austausch auf diesem Gebiet zu erlangen. Die Textwahl selbst war mit großen Schwierigkeiten verbunden, da vor 1989 jede Aufführung, ob professionell oder laienhaft, zensuriert und begutachtet werden mußte. Man konnte sich also nicht welchen Autor immer vornehmen. Als Leiter einer Schulspielgruppe hatte man sich am besten an den Unterrichtsplan zu halten, man tat gut, einen Klassiker zu wählen oder sonst einen anerkannten Autor, der mindestens 30 Jahre tot war, oder so. Traditionsgemäß wird an der Honterusschule seit 450 Jahren Theater gespielt. Zunächst waren es lateinische Texte (Komödien), die von Schülern mit rhetorisch-deklamatorischer Fertigkeit vorgetragen wurden. Später wendete man sich der deutschen Sprache und Literatur zu, blieb aber hauptsächlich im komödiantischen Bereich, ausgehend davon, daß Theater zu allererst unterhalten sollte. Man mußte schließlich ein Publikum berücksichtigen und dessen nicht immer allzu anspruchsvolle Erwartungen erfüllen. Man pflegte somit ein streng an literarische Textvorlagen gebundenes Theater, wobei der Lehrer jedes Mal zu allererst darauf Wert zu legen hatte, daß der Text genau und rhetorisch richtig ausgesprochen und betont wurde. Das will natürlich nicht heißen, daß schauspielerische Leistung der Schüler, beziehungsweise Einfallsreichtum des Spielleiters keineswegs in Betracht gezogen wurden. In diesem Sinne wollen einige Aufführungen genannt werden, die gerade durch Letzteres zu beeindrucken gewußt haben: Max Frisch, „Biedermann und die Brandstifter", Brecht, „Mutter Courage und ihre Kinder", Dürrenmatt, „Die Physiker" oder Heinrich von Kleist, „Der zerbrochene Krug". Im Allgemeinen war man als Spielleiter insofern an Neuerungen interessiert, als diese von den jeweiligen Autoren selbst vorgeschlagen wurden. Im Grunde genommen aber hegte man selbst zu großem Respekt vor dem gegebenen Text, als daß man sich gewisse Inszenierungsfreiheiten hätte nehmen können oder wollen. Man ging nie weiter als bis zur Kürzung der Texte oder der gelegentlichen Personenreduzierung.

Die Schüler selbst fügten sich in den meisten Fällen den Vorstellungen und Forderungen des Regie führenden Lehrers, ohne unbedingt das eigene Spiel selbst zu gestalten. Improvisieren hieß für sie auch nur, Text zu „erfinden", falls sie etwas vergessen hatten. Um Letzteres zu verhindern, stand der Gruppe grundsätzlich eine Souffleuse zur Seite.

Die Wirkung eines solchen Schulspiels, das meistens am Ende des Schuljahres als Krönung der Kulturtätigkeit dargeboten ward, bestand vorwiegend darin, daß Eltern und Großeltern der Schauspieler stolz sein durften über die Leistungen ihrer Nachkommen, daß die übrige Schülerschaft in lauter Bewunderung aufging und etwas neiderfüllt feststellen durfte, wie einfach alles auf der Bühne aussehe, daß die Lehrer die Leistung eines Kollegen würdigten, oder auch nicht. Was jedoch ausblieb, oder größtenteils ausblieb, war die erzieherische Wirkung auf das Publikum, beziehungsweise die Einsicht des Publikums, was alles hinter dem Schulspiel steckt an gemeinsamer Überlegung, an Arbeit und nicht zuletzt an Gewinn moralischer und geistiger Natur für alle Beteiligten.

II. Schultheater nach 1989

Die Wende, die sich nach den Dezemberereignissen in Rumänien anzukündigen schien, beeinflußte zunächst recht negativ das Weiterentwickeln des Schultheaters an der Honterusschule (und wahrscheinlich an allen anderen deutschen Schulen in Siebenbürgen und im Banat), dadurch, daß unerwartet viele Schüler (samt Eltern) auswanderten. Somit schwächte sich das deutschsprachige Schülerpotenzial, also auch jener Schüler, die zu allererst als Schauspieler in Frage kamen, war man immer noch sehr auf die literarische Vorlage fixiert. Als Spielleiter hieß es, sich umorientieren, sich damit abfinden, wenn man so will, mit der Tatsache, daß der eine oder andere Darsteller nicht immer korrekt oder gar akzentfrei Deutsch sprach.

Andererseits gab es nun ganz andere Möglichkeiten der Spielwahl. Als Spielleiter konnte man einiges wagen und die Schüler selber begannen eigene Einfälle auszuprobieren. Allerdings fehlte es noch an theoretischer Grundlage, selbst als Lehrer ist man nach wie vor auf eigene theatralische Begabung, oder vielmehr Intuition angewiesen, umso mehr als an den übrigen siebenbürgischen Schulen das Schulspiel einigermaßen ins Stocken geraten zu sein scheint und die Möglichkeit eines Erfahrungsaustauschs in Form von Theaterwochen beispielsweise ausbleibt. November 1990 entsteht trotz allem eine neue Spielgruppe an der Honterusschule, sie nennt sich in Anlehnung an den Namen der Spielleiterin Carmen Puchianu „Die Pooky's" und besteht in der Hauptsache aus Schülern der damaligen 9. Klasse, einem Schüler der 10. und vier Schüler der 11. Klasse. Im Plan steht Peter Ustinov mit „Halb auf dem Baum", einer Konversationskomödie aus den 60er Jahren, die das „klassische" Thema des Generationskonflikts humorvoll-absurd behandelt. Obschon in englischem bürgerlichen Milieu situiert, behält die Handlung auch für rumäniendeutsche Verhältnisse ihre Gültigkeit bei, zumal Jugendliche nun ein ausgeprägtes Nachholbedürfnis haben und ihren Eltern gar manche Überraschung bereiten. Der Ustinov-Text bot keinerlei Möglichkeit der Neuerung im szenischen Bereich. Die Gruppe war vielmehr bestrebt, möglichst realistisch Situationen auszugestalten, beziehungsweise die Komik des Stückes durch Mimik und Gestik zu verdeutlichen. Hauptanliegen jedoch blieb das Ausbeuten des Sprachwitzes und der Wortspiele, der sprachlichen Komik kurzum. Gerade das aber bereitet einigen Spielern Schwierigkeiten, andererseits geht einiges davon während der Aufführung für das Publikum verloren.

Was Bühnenbild und Kostüme anbelangt, hält man sich korrekt an die Anweisungen des Autors, so daß man eigentlich keinen besonderen Schwierigkeiten begegnet. Man durchstöbert die Garderobe der Mutter oder der Großmutter, mittlerweile gibt es einen Theaterfundus der Schule, auch muß das benachbarte Stadttheater (Redoute) herhalten. Bühnen- und Maskenbildnerei fallen ebenfalls der Spielleiterin zu. Und so wird die Premiere (Juni 1991) zum Publikumserfolg in Kronstadt.

III. Schulspiel und Schulpartnerschaft

Wesentlich in der Wertung des Schulspiels ist wohl der Auftritt vor fremdem Publikum. Zum anderen stellt jede Ausfahrt, selbst dann, wenn sie aus der eigenen Tasche finanziert wird, eine Belohnung dar, die die Spieler sich in harter Arbeit redlich verdient.

Vor und nach '89 pflegte die jeweilige Theatergruppe der Honterusschule an den übrigen deutschen Schulen in Rumänien zu gastieren (Hermannstadt, Bukarest, Temeswar, Mediasch). Neue Möglichkeiten eröffneten sich den „Pookies", nachdem 1990 das Passauer Leopoldium Gymnasium (Schulleiter Dr. Dr. Rudolf Segl) den Honterianern eine Schulpartnerschaft angeboten hatte. Hinzu kamen Kontakte zu dem Gymnasium der Gesellschaft Jesu aus Kalksburg/Wien und über einen Lehrer des Letzteren zu dem deutsch-ungarischen Gymnasium aus Mosonmagyarovar (Ungarn). Ende September 1991 macht sich die Honterianer Schulspielgruppe auf den Weg, eine Dreiländertournee zu bestreiten und ihre Produktion (Ustinov) vorzustellen. Eine erste Chance im Ausland aufzutreten und sich selbst zu testen.

Am ergiebigsten erweist sich die Passauer Partnerschaft, durch den unmittelbaren Kontakt zu der dortigen Theatergruppe (Leiter OStR Josef Meißner) und deren Spielart. Pantomimisch-choreographische Elemente machen den Hauptteil der theatralischen Mittel aus, deren sich Spielleiter Josef Meißner bedient, wobei das Wort auf ein notwendiges Minimum beschränkt wird. Gesten und Bewe-

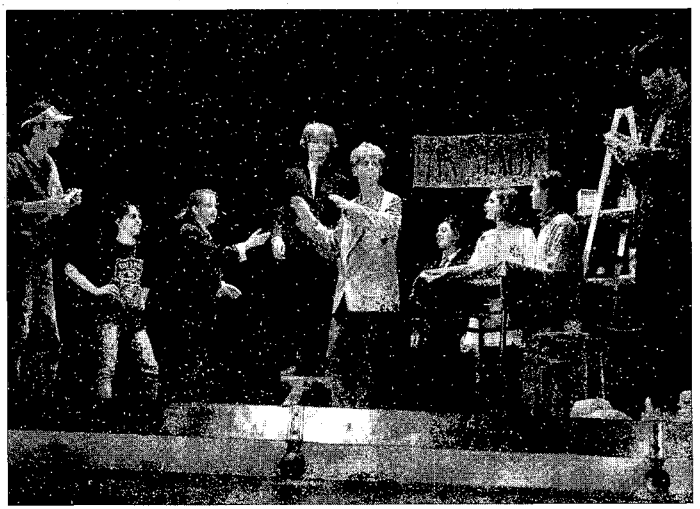
gungen, bis ins Kleinste durchdacht und beinahe gymnastisch genau geübt, sind eher angetan, dem Zuschauer Denkanstöße zu vermitteln als das gesprochene Wort. Zum andern will Theater, so Josef Meißner, sich mit Fragen der Gegenwart beschäftigen. Selbst wenn es eine literarische Vorlage gibt, sollte diese zunächst auf ihren Aktualitätswert hin geprüft werden, auf eine gegebene Situation adaptiert werden, selbst dann wenn es ein Märchen wäre wie „Aschenputtel" oder ein Drama von Goethe.

Ganz anders kann der Text den Schülern nahegebracht werden durch eine solche Inszenierung, und wieviel größer ist die Wirkung auf das Publikum.

Für die Pookies steht eines fest: sie wollen weiter Theater machen und zwar so, wie sie es in Passau gelernt haben, selbst wenn es anfangs zu Nachahmung kommen könnte, oder gar auf Unverständnis seitens ihres einheimischen Publikums stößen sollte.

IV. Die Dürrenmatt-Inszenierung

Mitte November 1991, nachdem der Gegenbesuch der Passauer Schulspielgruppe in Kronstadt erfolgt war und die vier Schüler der Abgangsklasse sich von der Gruppe verabschiedet hatten, hieß es, neue Leute anzuwerben. Die Neuen sind größtenteils Mädchen der 9. Klasse. Gespielt werden soll Dürrenmatt „Der Besuch der alten Dame" in der Textbearbeitung der Spielleiterin. Sie selbst hat gewisse Hemmungen abgebaut und sich an den Originaltext herangewagt, indem sie zunächst schonungslos gekürzt und Personen ausgeschlossen hat, dann einzelne Textpartien umgeschrieben, auf siebenbürgische, bzw. rumäniendeutsche Verhältnisse angepaßt. Denn das Stück bietet sich richtiggehend an zu einer Parallele: man denke an die Situation in Rumänien nach dem Umsturz, an die vielen Hilfssendungen und Spenden, an die Besuche aus dem Westen caritativer Natur. Man denke aber auch an das Verhalten der Bevölkerung, notgedrungen in die Lage der Bittsteller gedrängt, der Almosenempfänger, an deren Reaktion den Geldleuten gegenüber. Man denke dann wieder an Letztere, die von der Exotik und Romantik solcher Landesstriche wie Siebenbürgen einer ist, fasziniert, nur die eine Seite der Dinge sehen, die im Bewußtsein ihrer materiellen Überlegenheit mitunter grobe Fehler begehen oder gar Gewalt antun, wie die Zachanassian. Wie Dürrenmatt selbst, will die Spielleiterin eine Groteske auf die Bühne bringen, wobei gerade solche Mißverhalten betont werden. Zum Beispiel setzt das Stück, dessen Titel auf „Der Besuch" verkürzt wurde, damit ein, daß vier verlotterte Typen (in blauen, verwaschenen Arbeitskitteln) den Bahnhof, der vor Dreck strotzt, sauber machen müssen. Einer von ihnen ißt Kürbiskerne und spuckt die Schalen den anderen vor die Füße, ein ande-



„Der Besuch", III. Akt, Ladenszene Passau, 25. 09. 92

Foto: Herbert Hafner

Dürrenmatt: Der Besuch der alten Dame

1. Akt

Der Dritte Ruiniert.
Der Vierte Die Wagnerwerke zusammengekracht.
Der Erste Bockmann bankrott.
Der Zweite Die Platz-an-der-Sonne-Hütte eingegangen.
Der Dritte Leben von der Arbeitslosenunterstützung.
Der Vierte Von der Suppenanstalt.
Der Erste Leben?
Der Zweite Vegetieren.
Der Dritte Krepieren.
Der Vierte Das ganze Städtchen.
Zuggeräusch Der „Diplomat".
Der Dritte Dabei waren wir eine Kulturstadt.
Der Zweite Eine der ersten im Lande.
Der Erste In Europa.
Der Vierte Goethe hat hier übernachtet. Im Gasthof zum Goldenen Apostel.
Der Dritte Brahms ein Quartett komponiert.
Glockenton.
Der Zweite Berthold Schwarz das Pulver erfunden.
Der Maler Und ich habe mit Glanz die École des Beaux-Arts besucht, doch was treibe ich jetzt? Inschriftenmalerei!
Der Zweite Höchste Zeit, daß die Milliardärin kommt. In Kalberstadt soll sie ein Spital gestiftet haben.
Der Dritte In Kaffigen die Kinderkrippe und in der Hauptstadt eine Gedächtniskirche.
Der Maler Von Zimt, dem naturalistischen Schmierer, ließ sie sich porträtieren.
Der Erste Die mit ihrem Geld. Die Armenian Oil besitzt sie, die Western Railways, die Northern Broadcasting Company und das Bangkoker Vergnügungsviertel.
Zuggeräusch.
Der Kondukteur *mit langgezogenem Schrei* Güllen!
Der Erste Der Personenzug von Kaffigen.
Ein Reisender ist ausgestiegen.
Der Zweite Der Pfändungsbeamte.
Der Dritte Geht das Stadthaus pfänden.
Der Vierte Politisch sind wir auch ruiniert.
Der Bahnhofsvorstand *hebt die Kelle* Abfahrt!
Der Bürgermeister Mit dem Einuhrdreizehn-Personenzug von Kalberstadt kommt der hohe Gast.
Der Lehrer Der gemischte Chor singt, die Jugendgruppe.
Der Pfarrer Die Feuerglocke bimmelt. Die ist noch nicht versetzt.
Der Bürgermeister Auf dem Marktplatz bläst die Stadtmusik, und der Turnverein bildet eine Pyramide zu Ehren der Milliardärin. Dann ein Essen im Goldenen Apostel. Leider reicht es finanziell nicht zur Beleuchtung des Münsters und des Stadthauses am Abend.

Bearbeitung:

Carmen Puchianu

1. Akt

...
...
...
Der 4. Jetzt ruiniert. Keine Arbeitslosenunterstützung. Leben von der Suppenanstalt. Rollende Küche, zweimal die Woche.
Der 1. Leben?
Der 2. Vegetieren.
Der 4. Krepieren.
Der 3. Höchste Zeit, daß sie kommt mit ihren Millionen. Armenien Oil wär noch das mindeste, was sie besitzt.
Der 1. Öl ist gut. Ja. Mehl und Zucker, sagt meine Frau, wären noch besser.
Der 4. Dabei waren wir eine Kulturstadt, ohne Mangel und Makel.
Der 2. Die erste im Lande ... in Europa!
Der 4. Goethe hätte hier übernachten können. Im Karpatenhirsch.
Der 3. Honterus hat es getan.
Der 2. Warum sie nicht mit einem Bus kommt? Exklusive Reisegesellschaft, oder schwarze Limousine?
Der 1. Macht sich besser. Incognito reisen. Wirkt weniger aufdringlich.
Der 3. Soll einiges Feingefühl haben, die arme Reiche.
Der 4. Beweist Kultiviertheit und Takt. Gott, wie ich das liebe.
(Zug vorbei)
Der 1. Wer ist sie eigentlich?
Der 2. Wer?
Der 1. Na ... *(Kopfbewegung nach rechts)*
Der 2. Ach, die!
Der 3. Claire Zachanassian, Armenien Oil and Oil ...
Der 4. geborene Klari Lutsch.
Der 3. Was aus einem gut siebenbürgischen Namen werden kann. Ich will ja nichts gesagt haben.
Der 1. *(pfeift das SIEBENBÜRGERLIED vor sich hin.)*
Der 4. Wann soll sie kommen?
Bürgerm. Mit dem Einuhrdreizehn. Personenzug von Tartlau.
Lehrer Der gemischte Chor singt, eine Sonderausgabe unserer Zeitung liegt vor.
Pfarrer Im Gemeindesaal wurde bereits der Kaffeetisch gedeckt. Die Sahne habe ich aus dem letzten Paket von Tante Trude aufgehoben.
(Neidisches Nicken, vielsagende Blikke der anderen)
Der 4. Aus Rosenheim, Bundesrepublik!
...
...

rer pfeift das Siebenbürgenlied („Siebenbürgen, Land des Segens ..."). Sie unterhalten sich über ihre Misere, wobei direkte Anspielungen auf gegenwärtige Zustände in Rumänien gemacht werden. Die Forderung der Zachanassian wird zusätzlich dadurch motiviert, daß sie nicht nur des unehelichen Kindes wegen die kleinbürgerliche Stadt im Osten (K-stadt, oder jede beliebige Stadt in Siebenbürgen) verlassen mußte, sondern der Ehe mit dem Anderssprachigen wegen, was für die Zeit der frühen 50er Jahre tatsächlich ein aktues Problem innerhalb der siebenbürgisch-sächsischen Gemeinschaft darstellte. Die zweite Begegnungsszene zwischen III und der Zachanassian (III. Ak wurde auf eine pantomimisch dargestellte Liebesszene reduziert, von Bachs Toccatta untermalt, während die Ermordungsszene den Anschein eines Gerichts von schwarzen Männern verwerkstelligt, erweckt. Der vom Bürgermeister angeleitete Sprechchor verwandelt sich in einen einengenden Halbkreis, der III an die Wand drückt, rabenhaft die schwarzen Pelerinen hebt, um das Greuel nicht sehen zu müssen. In diesem Sinne wurden zwei weitere kurze Schlußszenen hinzugefügt: nachdem das Geld (eine Milliarde DM) dem toten III zu Füßen geworfen wird, stürzen Bürger und Honoratioren auf die Bühne um das Geld an sich zu reißen; Sieger: der evangelische Pfarrer. Der Leichnam selbst wird von dem bis dahin stummen Butler der Zachanassian in die Arme genommen und ins Publikum geschleudert, nachdem der Kinderreim „Hoppe, hoppe Reiter ..." dazu gesprochen wurde.

Die Inszenierung, die am 4. Juni 1992 in Kronstadt Premiere gemacht hat, fand zunächst großen Anklang bei den Spielern selbst. Erstmals können sie eigene Vorstellungen szenisch umsetzen, das eigene Spiel korrigieren, überhaupt mit dem Text umgehen. Als die Frage gestellt wird, „Glauben Sie, daß sich unsere Leute ändern werden, wenn sie uns sehen?", weiß die Leiterin, daß ein großer Fortschritt gemacht wurde. Auch weiß sie, daß das Publikum sich natürlich nicht auf Anhieb ändern wird, so wie es ihre Schützlinge vielleicht erwarten. Mit der Zeit jedoch könnte etwas bewegt werden.

Die Kronstädter reagieren wie erwartet: zum größten Teil betroffen über die Brutalität, wie sie meinen, mit der sie selbst dargestellt werden, geschockt darob, daß ein Lied wie das Siebenbürgen-Lied persifliert in den Text eingebaut wurde. Distanzierter und echt belustigt reagieren sie dann auf das enthusiastische Verhalten des Wessi-Anhangs der Zachanassian. Jedenfalls gehen sie mit vielen Fragezeichen nach Hause.

Auch die „Alte Dame" wird in Passau gespielt (25. September 1992, Sankt Valentin Saal am Domplatz), wo die Anerkennung des bei weitem kritischeren und theaterkundigen Publikums nicht ausbleibt. Hier erst bestätigt sich der Schulspielgruppe, daß sie auf dem rechten Weg ist. Besonders gut kommen jene Szenen an, wo Text zu Gunsten der Pantomime weichen muß, Gags, wie beispielsweise das Plüschkätzchen im Kanarienkäfig (schwarzer Panther), das Verteilen von Hilfsgütern an das Publikum. Anspielungen auf die Herkunft jener Waren („Von Aldi"). Allerdings verstehen nur die wenigen Kenner Anspielungen auf konkrete Situationen und Verhältnisse im siebenbürgischen K-stadt. Auch scheint das westliche Publikum eigenes Verhalten nicht zu erkennen (oder nicht erkennen zu wollen) in den Auftritten der beiden Enthusiasten. Wie Josef Meißner bemerkte, hätte das Stück noch frecher ausfallen können.

Wozu die Honterianer Spielgruppe nun sicherlich den Mut haben wird. In der unmittelbaren Zukunft stehen etliche Veränderungen der Dürrenmattadaption im Spielplan, eine weitere Ausfahrt in Siebenbürgen (Hermannstadt), möglicherweise eine ins Banat (Temeswar). Bevor eine neue Produktion angeht, will man sich in Improvisation und Pantomime weiter üben und irgendwann, vielleicht, an einer Schulspielwoche teilnehmen. *Carmen Puchiann*

Limericks spionieren im MOE-Programm

Ein Programmlehrer in Hermannstadt
hatte ziemlich schnell die Schule satt.
Er wollte den hiesigen Stil nicht lernen,
drauf tat ihn sein Direktor entfernen.
An der Schule läuft nun wieder alles aalglatt.

Ein Fachberater aus Sibiu
kaufte in Saliste eine junge Kuh.
Das Schlachten war ihm zuwider,
ein andrer zerteilte die Glieder.
Aus der jungen Kuh ward eine alte im Nu.

Olli Kwiatkowski

Begegnung der anderen Art

Erster argentinischer Kongreß für Deutschlehrer und Germanisten

Die Idee erschien am Anfang zumindest genauso utopisch wie die Story in Steven Spielbergs „Close Encounters of the Third Kind". In diesem Science-Fiction-Film treffen freundliche, aber intellektuell und zivilisatorisch hoch entwickelte Wesen mit staunenden und ratsuchenden Erdbewohnern zusammen, die sich nach der anfänglichen Verblüffung zu einem ersten Austausch von Kenntnissen und Techniken bereit erklären.
Begegnung ist nicht nur das Schlüsselwort dieses Thrillers, es war auch der Hauptgedanke für eine Veranstaltung, die durchaus als Hirngespenst startete. Wunschtraum war es, möglichst viele mit der Lehre des Deutschen befaßte Personen zu einer Begegnung zusammenzubringen, und zwar zum „Ersten Argentinischen Kongreß für Deutschlehrer und Germanisten".

In dem 30-Millionen-Land Argentinien gibt es etwa eine Million Deutschstämmige, die in verschiedenen Einwanderungswellen mitgeholfen haben, das Gesicht des Landes zu prägen. Für die etwa 250 000 Deutschlernenden existiert neben den deutschen Schulen eine schier unübersehbare Menge von Institutionen und Organisationen, die sich mit der Pflege und der Verbreitung der deutschen Sprache beschäftigen. Sie alle bildeten in erster Linie die Zielgruppe für diesen Kongreß, der zunächst durchaus die Begegnung der Einheimischen untereinander propagierte.

Wie schwierig sich dieses Unterfangen darstellte, betont Petra Behlke-Campos, die Referentin für pädagogische Verbindungsarbeit am Goethe-Institut in Buenos Aires und rühriges Zentrum der Planung und Durchführung des Kongresses. „Kaum jemand kennt all die unzähligen Kulturinstitute und Institutionen in diesem Land, die sich mit der Forschung und Lehre der deutschen Sprache in Argentinien beschäftigen. Allein in unserem Organisationskomitee waren acht völlig verschiedene Einrichtungen repräsentiert. Neben den Schulen und dem Goethe-Institut unter anderem der Arbeitskreis der argentinischen Kulturgesellschaften, der Verband deutschsprachiger Lehrer in Argentinien und der argentinische Germanistenverband." In der Tat waren die Voraussetzungen für das bedeutendste Ereignis der deutschen Sprache in Argentinien in diesem Jahr alles andere als voraussehbar. So war zum Beispiel die zu erwartende Teilnehmerzahl eine völlig unbekannte. Größe in diesem Thriller, der sich für die Veranstalter von einem Heimatfilm immer mehr zu einem Monumentalstreifen entwickelte.

„150 Teilnehmer hatten wir erwartet, auf 300 gehofft und 400 befürchtet. Aber als selbst diese Zahl noch zu klein schien, bekamen wir es mit der Angst zu tun", bekräftigt Studiendirektor Otmar Geuß, der Leiter der Hölters-Schule in Villa Ballester, auf deren Gelände der Kongreß über die Bühne ging. Daß die endgültige Zahl der Teilnehmer schließlich 380 betrug, beruhigte auch die Nerven des erfahrenen Schulmannes.

„Natürlich sind wir stolz darauf, daß ein so wichtiges Ereignis ausgerechnet an unserer Schule stattfindet", bekräftigt Otmar Geuß, „aber wer hätte denn mit einer derart positiven Resonanz rechnen können?"

Vielleicht ist das Bedürfnis nach Kontakt, Austausch und der Wunsch nach einer echten Begegnung eine Erklärung dafür. Angepeilt war dieses Mal allerdings nicht das Zusammentreffen, die Begegnung zwischen Schülern zweier Länder, sondern das Sich-Treffen mit dem Anderen, dem Fremden: des Seminaristen mit dem Deutschlehrer; des Germanisten mit der Nachhilfelehrerin; des Theoretikers mit dem Praktiker. „Ziel des Kongresses war es, zum ersten Mal alle mit der deutschen Sprache befaßten Personen in diesem Land zu einem Meinungs- und Erfahrungsaustausch zusammenzubringen", unterstreicht Frau Behlke.

„Wir wollen mit dieser Veranstaltung auch in der Bundesrepublik Deutschland signalisie-

ren, wie wichtig nach wie vor Deutsch in Argentinien ist. Gerade bei der augenblicklichen Orientierung vieler Förderungsmaßnahmen in den europäischen Osten darf man die hervorragende Arbeit unserer Deutschlehrer und Dozenten in Südamerika nicht aus den Augen verlieren."

Was dieser Anspruch bedeutet, ist für Aussenstehende schwer nachvollziehbar. So kamen Teilnehmer aus fast allen geografischen und politischen Regionen Argentiniens. Neben der Lehrerin an einer der deutschen Schulen der 10-Millionen-Metropole saß vielleicht ein Student der Sprachenhochschule in Cordoba, die Kindergärtnerin aus der Andenprovinz Mendoza oder die Leiterin eines privaten Sprachinstituts aus Neuquen in Patagonien. Auch aus den benachbarten Ländern Chile, Uruguay, Paraguay und Brasilien kamen aufgeschlossene Besucher, um bei diesem Debüt einer internationalen Fortbildungsveranstaltung im „Cono Sur" dabei zu sein.

Begegnung der Einheimischen untereinander war aber nicht der alleinige Zweck des Kongresses. Die vielen nach neuen Wegen und Methoden des Sprachunterrichts Suchenden sollten durch diese Veranstaltung eine Möglichkeit bekommen, hautnah mit erfahrenen und bekannten Wissenschaftlern aus dem Ausland in Kontakt zu treten.

Es läßt sich von Menschen, die südamerikanisches Temperament und Begeisterung nicht kennen, nur schwer ausmalen, mit wieviel Erwartungen, Hoffnungen, aber auch menschlicher Wärme die internationalen Spezialisten empfangen wurden, wie versucht wurde, ihnen den Einstieg in eine ungewohnte und exotische Umgebung möglichst mühelos zu gestalten.

Völlig fremd war das Gastland etwa für den Linguisten und Ko-Autor der bekannten Grammatik Prof. Dr. Joachim Buscha aus Leipzig. Die Kunde seiner Kenntnisse und die Lehre seines Bestsellers war aber schon seit vielen Jahren in das Land der Pampas und der Gauchos gedrungen, und so war es kein Wunder, daß der charmante Herr aus Sachsen als Zielobjekt einer ganz direkten Begegnung von vielen Verehrern und vor allem Verehrerinnen gesucht wurde.

Für Prof. Dr. Gabriele Pommerin-Götze von der Universität Erlangen andererseits war die Teilnahme an diesem Kongreß ein Wiedersehen mit vielen Anhängern ihrer Didaktik des kreativen Schreibens, die sie schon zum wiederholten Male an den Rio de la Platz gebracht hat.

Prof. Dr. Humfeld von der Universität Eichstätt gelang es, in seinen Beiträgen vielen mit der Fremdsprachendidaktik vertrauten Kollegen neue Anregungen vor allem für die Arbeit mit Lyrik im Unterricht zu geben.

Prof. Dr. Reschke von der University of Houston in Texas und Prof. Dr. Strelka von der State University of New York, Albany ergänzten die Reihe der eingeladenen Experten, die den wissenschaftlichen Hintergrund der Veranstaltung absteckten.

Aber auch lokalen Autoritäten wurde die Gelegenheit gegeben, dem Treffen seinen besonderen Akzent zu geben. Als Diplomat kam der deutsche Botschafter in Buenos Aires, Dr. Herbert Limmer, auf die internationale Bedeutung dieses Ereignisses zu sprechen und referierte dann über die gesellschaftspolitische Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Auch der österreichische Botschafter Dr. Heible und die Vertreterin der schweizerischen Botschaft in Buenos Aires, Frau Wagner, begrüßten übereinstimmend die von den Organisatoren ergriffene Initiative und wünschten neue Impulse für die Deutschlernenden in Argentinien.

Eine Ministerialsekretärin des argentinischen Erziehungsministeriums war in Vertretung des argentinischen Erziehungsministers Salonia ebenfalls der Einladung gefolgt und hob in ihrer Ansprache die engen multilateralen Beziehungen zwischen dem Gastland und den deutschsprechenden Ländern hervor.

Zu den Hauptreferenten zählte auch der Leiter des Goethe-Instituts in Buneos Aires, Dr. Hans-Ulrich Merkel, der in seinem Vortrag „Das west-östliche Deutsch. Beobachtungen an einigen Gedichten dieser Jahre" auf die schwierige Situation der spezifisch deutschen Begegnung von Lyrikern aus alten und neuen Bundesländern mit ihrer Historie verwies.

Aus der Fachdidaktik – und damit meist dem alltäglichen pädagogischen Bereich zugetan – waren die übrigen Beiträge der 28 Seminare, die an den drei Kongreßtagen vom 30. Juli bis 1. August 1992 zur Auswahl standen. Das Angebot war so vielfältig wie die Herkunft der Teilnehmer: Grammatik, Songs und Lyrik im Unterricht stand neben Theater- und Video-

projekten und einer Einführung in die Suggestopädie. Übungen zur Festigung von Fertigkeiten wurden ebenso offeriert wie Beiträge zum Alltagsleben in der ehemaligen DDR oder die Vorstellung neuer Lehrwerke.

Daß hierbei Klagen über die Qual der Wahl auftauchten, darf nicht verwundern. Andererseits fand der Student der Sprachenhochschule in Buenos Aires genauso für ihn relevante Beiträge wie die Dozentin eines privaten Lehrinstituts aus Nordargentinien, die noch nie die Möglichkeit einer so intensiven Fortbildung hatte.

Dementsprechend positiv war das Echo. Daß diesem „ersten" Kongreß weitere folgen müßten, war durchgängig der Wunsch aller Beteiligten.

„Für mich war die Begegnung und der Informations- und Erfahrungsaustausch mit Dozenten aus ganz anderen Bereichen der bedeutendste Gewinn", berichtet ein Student des Lehrerausbildungsinstituts „Lenguas Vivas" in Buenos Aires. „Durch die vielfältigen Kontakte bekommt das Lernen und das Lehren der deutschen Sprache in Argentinien eine ganz andere Dimension. Ich habe erkannt, daß ich nicht nur Einzelkämpfer bin, sondern daß vor und mit mir viele Kollegen in ähnlichen Situationen gleiche Schwierigkeiten hatten und haben, und das macht Mut."

Natürlich wurde auch über den Stand des Deutschen in Argentinien gesprochen, über die Zusammenarbeit innerhalb der verschiedenen Deutschlehrergruppierungen, über die Verbandsarbeit und ihre internationale Anerkennung. Gegenüber dem „Verband der deutschsprachigen Lehrer in Argentinien" wurde dabei von vielen Konferenzteilnehmern der Wunsch nach einer Satzungsänderung geäußert, und zwar sollten auch die Interessen des Faches Deutsch als Fremdsprache stärker berücksichtigt, der Vorstand dementsprechend erweitert und eine Beitrittsmöglichkeit zum Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) gefunden werden. Auf einer der Tagung folgenden Mitgliederversammlung hat „Der Verband deutschsprachiger Lehrer in Argentinien" mittlerweile sowohl die Satzungsänderung als auch den Beitritt zum IDV beschlossen.

Einen tiefen Eindruck hinterließ auch der Veranstaltungsort. Voller Lob über den reibungslosen Ablauf genossen die Gäste die großzügige Parkanlage der Hölters-Schule und den trotz der Kälte hellblauen Himmel über Buenos Aires.

Alte Kongreßhasen aus dem Ausland entdeckten die Liebe zum Detail: „Wenn man auf der ebenfalls angebotenen Buchausstellung Neuerscheinungen sichten kann, Kaffee und Kuchen in dem von Schülern aufgezogenen Kiosk kaufen kann und am letzten Tag sogar noch Video-Mitschnitte der Veranstaltungen vorgestellt werden, dann bleibt kein Wunsch offen", bekennt einer von ihnen.

Bei so viel Anerkennung konnte auch der gastgebende Schulleiter die Teilnehmer strahlend verabschieden. „Dieser Kongreß darf nicht der letzte gewesen sein", bekräftigt Otmar Geuß. „Er hat gezeigt, daß der Wunsch nach Fortbildung und Vervollkommnung der eigenen Fähigkeiten bei allen Teilnehmern vorhanden ist. Für uns Deutsche ist hier in Argentinien die Begegnung mit dem Gastland und der fremden Sprache ein alltäglicher Vorgang. Der Kongreß hat gezeigt, daß auch eine Begegnung der anderen Art möglich ist."

Rainer Rühl

AUTOREN AUTOREN AUTOREN AUTOREN AUTOREN

Wir wissen es, Sie wissen es: Unter uns aktiven und zeitweise heimischen Auslandslehrern gibt es Autoren, welche Bücher wissenschaftlicher, journalistischer oder belletristischer Art veröffentlichen. Wir meinen, wir sollten in unserer Zeitschrift auch darauf hinweisen und möchten möglichst umfassend eine Aufstellung der Werke bringen, die Sie veröffentlicht haben und die wir im Buchhandel beziehen können.

Bitte schreiben Sie uns **Titel**, **Verlag**, **Preis** und **ISBN-Nummer** Ihrer Werke und geben Sie uns ein **Exposé** von **zehn Druckzeilen**. Wir listen in einer unserer nächsten Nummern auf: ich meine, Sie haben diese Aufmerksamkeit verdient.

Heinz Weischer

CHILE

Neffe besucht alte Tante

Dieter Forster beim „Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile" (VdLiCh) und auf dem Deutschlehrerkongreß

Als bei der Eröffnungsfeier des Deutschlehrerkongresses der Chor des Colegio Maria Inmaculada „Alle Menschen werden Brüder" in fast akzentfreiem Deutsch anstimmte, waren sich bereits VdLiA und VdLiCh bedeutend näher gekommen.

Am Sonntag, dem 18. Oktober 1992, war Herr Forster, der Vorsitzende des VdLiA, hier bei uns in Chile angekommen. Dabei opferte Herr Forster seine – sicherlich wohlverdienten – Herbstferien nicht nur, um dieses faszinierende Land Chile kennenzulernen. Am Montag begrüßte der Vorstand des VdLiCh den Vorsitzenden der Auslandslehrer mit einem Cocktail und tauschte erste Gedanken aus. Im Laufe der Woche nahm Dieter Forster an der Direktorenkonferenz in Viña del Mar teil. Und von Freitag bis Sonntag arbeitete Herr Forster an unserem Kongreß mit.

Schon aus der Einladung ging hervor, daß die diesjährige Hauptversammlung des VEREINS DEUTSCHSPRACHIGER LEHRER IN CHILE etwas Besonderes werden würde. Der Rahmen des sonst üblichen wurde gesprengt, statt einer Versammlung tagte (und tanzte, am Samstagabend) ein KONGRESS, bei dem die Mitglieder des VdLiCh in der Minderheit waren und Mitgliederversammlung, Rechenschaftsbericht und Neuwahl des Vorstandes zur Nebensache gerieten. Es ging um Präsentation und Repräsentation des Deutschen und Deutschlands in seiner besten Form, um Erziehung, Bildung, Sprache, Kultur. Ebenso wie die deutschen Lehrer und Vertreter der deutschen Institutionen leisteteten dies unsere chilenischen deutschsprechenden und deutschlehrenden Kollegen und Freunde, die quantitativ und qualitativ viel zum Gelingen dieser Veranstaltung beitrugen. Und das war und ist nötig, hatten doch Deutschland und das Deutsche in Chile in letzter Zeit an Ansehen eingebüßt. Drei Gründe waren und sind dafür wesentlich maßgebend:

1. die ausländerfeindlichen Ausschreitungen in Deutschland,
2. die Belastung der deutsch-chilenischen Beziehungen durch den „Fall Honecker",
3. die Aussagen des ehemaligen Erziehungsministers Lagos über das Fach Französisch, das obligatorisch als zweite Fremdsprache in Chile eingeführt werden soll, was befürchten läßt, daß Deutsch an Staatsschulen und an den Universitäten immer mehr zurückgehen wird.

Es galt also – und allen Teilnehmern war dies klar – verlorenen Boden zurückzugewinnen. Und doch war dieser Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten des und der Deutschen und diesem Kongreß reiner Zufall – längst vor der Infragestellung des Deutschen durch den Minister war diese Großveranstaltung geplant und vorbereitet worden. Ein Organisationskommitee unter der Leitung von Gregor Homann, VdLiCh, Manfred Sandner, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (das chilenische Lehrerfortbildungsinstitut und Pädagogische Zentrum), und Helmut Schippert, Goetheinstitut Santiago, hatte eingeladen, und alles vorbereitet.

Vier Arbeitsschwerpunkte hatte der Kongreß aus der Sicht des VdLiCh, wobei ich aber nur auf die Punkte 1 bis 3 eingehen möchte:

1. Fortbildung und Erfahrungs- und Gedankenaustausch im Bereich „Deutsch als Fremdsprache",
2. ein neuer Kooperationsvertrag zwischen dem VdLiCh und dem VdLiA (Verein deutscher Lehrer im Ausland),
3. Diskussion über die Bildung eines Dachverbandes deutschsprachiger Lehrer,
4. Mitgliederversammlung und Neuwahl des Vorstandes des VdLiCh.

Über 200 Teilnehmer aus ganz Chile waren angereist, manche trafen erst nach der Eröffnungsfeier am Freitagnachmittag ein, weil sie am Freitagvormittag noch unterrichten mußten. Vermittelte, ZAV- und Programmlehrer, Ortslehrkräfte, Deutschlehrer an Staatsschulen und deutschsprechende, aber nicht das

Fach Deutsch unterrichtende chilenische Lehrer bildeten eine bunte Mischung, die in dieser Konstellation sich noch nie zusammengefunden hatte. Und kaum einer ging vor dem Abschiedsumtrunk am Sonntagmittag.

Die Eröffnungsfeier

Neben den Begrüßungsreden und Vorträgen über Sprache, Kultur und Identität trugen ein Chor mit chilenischen und deutschen Liedern und eine Flamenco-Tänzerin zur Festlichkeit der Veranstaltung bei. Chile, Deutschland und die Hispanisierung Lateinamerikas seit 500 Jahren wurden so künstlerisch repräsentiert.

Herr Botschaftsrat Dr. Roland Kliesow betonte die wichtige Rolle Chiles als starker Handelspartner Deutschlands auf dem Weltmarkt. Außer in den Mutterländern der deutschen Sprache spiele Deutsch nirgends eine größere Rolle als in Chile. Deshalb sei die Förderung der deutschen Sprache eine der wichtigsten Aufgaben der auswärtigen deutschen Kulturpolitik hier in Chile.

Allein die Förderung der deutschen Schulen in Chile, damit der deutschen Sprache, koste Deutschland mehr als die Förderung der deutschen Schulen in Osteuropa. Aber auch Chile solle dem Deutschen an seinen Schulen eine Chance geben, auch wenn Deutsch nicht den Rang von Englisch haben könne.

Lehrerfortbildung in „Deutsch als Fremdsprache"

Im Mittelpunkt des Kongresses und unserer Arbeit standen dann ab Freitagnachmittag Seminare, Vorträge und Arbeitsgruppen zum Bereich „Deutsch als Fremdsprache".

Drei Experten aus dem Mutterland unserer ach so schweren Sprache waren angereist, um uns weiterzubilden. Frau Prof. Pommerin (Uni Nürnberg-Erlangen), Herr Prof. Götze (Uni Saarbrücken) und Herr Bernd Kast (Goethe-Institut München) boten Seminare zu Themen wie „Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten", „Grammatik lehren und lernen", „Interkulturelles Lernen", „Kreatives Schreiben" usw. an. Wichtig für uns war vor allem, daß auch immer die Umsetzung in konkreten Unterricht berücksichtigt wurde.

Tenor aller neuen didaktischen Ansätze, die uns die drei Experten nahebrachten, ist, vereinfacht gesagt, daß Sprachrichtigkeit, handlungsorientierter Ansatz (= Lebenssituationen der Schüler/-innen als Ansatz), ein hohes Maß an Selbsttätigkeit der Schüler und Kreativität eine Einheit bilden.

VdLiA und VdLiCh

Während des Kongresses nahm Herr Forster an allen Veranstaltungen teil und bereicherte durch seine Mitarbeit, seine Sachkenntnis und manche Insider-Informationen die Seminare und Diskussionsrunden wesentlich. Seine besonderen Anliegen und die des VdLiCh galten im personellen Bereich den Programm- und ZAV-Lehrern. Die Verbesserung der ungeklärten rechtlichen Situation dieser Lehrergruppe liegen ihm, dem VdLiA und dem VdLiCh besonders am Herzen. Der Verband will sich für eine spätere Einstellung dieser Lehrer im innerdeutschen Schuldienst einsetzen. Herr Forster und der VdLiA sind überdies unsere Verbündeten im Bemühen um die Erhaltung der Zahl der Vermittelten an Deutschen Schulen in Chile. Die finanzielle Förderung der kleinen Schulen in Chile ist ein weiterer Punkt, in dem der VdLiA deutsch-chilenische Interessen in Deutschland vertreten will. Intensiv diskutiert wurde weiterhin mit Herrn Forster über das Problem „Sprachdiplom". In einer Arbeitsgruppe, an der auch – unter anderen – die Herren Schulleiter Hans-Peter Breitinger (Thomas Morus, Santiago), Werner Blieske (Temuco), Klaus Weidinger (Osorno) und Hans Kessler (Puerto Montt) teilnahmen, wurden wir von Herrn Hans Jürgen Krause, Fachbetreuer in Santiago, darüber informiert, daß wahrscheinlich eine neue Abschlußprüfung für die 12. Klassen eingeführt wird, vielleicht schon 1993. Diese Prüfung richtet sich an Schulen, die nur wenige Schüler zum Sprachdiplom melden, bzw. an Schulen mit niedriger Bestehensquote. Hier soll eine zusätzliche Motivation für solche Schüler geschaffen werden, für die das Sprachdiplom eine zu hohe Hürde ist.

Kritisiert wurde andererseits, daß hier eine weitere Prüfung eingeführt wird, anstatt die vorhandene – das Sprachdiplom – zu verbessern.

Auch Herr Forster zählte bei dieser Diskussion zu den Kritikern des Sprachdiploms in seiner jetzigen Form. Angesichts der unterschiedlichen Schulen, Schüler und Bildungs-

niveaus bietet diese weltweit für alle einheitliche Prüfung „SPRACHDIPLOM" zu wenig Differenzierungen, darin waren sich die meisten Diskussionsteilnehmer einig.

Überdies führt das Ziel „Sprachdiplom" bei zahlreichen Schulen dazu, daß sich – um eine hohe Bestehensquote zu erreichen – der Unterricht an den Lernschwächsten orientiert und gute Schüler zu wenig gefördert werden.

Bereits im Vorfeld des Kongresses waren wichtige Fragen der Zusammenarbeit von VdLiCh und VdLiA erörtert und zurückliegende Mißverständisse und Konflikte ausgeräumt worden, so daß der Kooperationsvertrag zwischen den beiden Auslandslehrerverbänden in der Mitgliederversammlung einstimmig verabschiedet wurde.

Klar war und ist, daß der VdLiCh eigenständige Organisation bleibt, denn er vertritt auch die deutschsprachigen Ortslehrkräfte und hat damit eine andere Klientel und Zielsetzung als der VdLiA.

Der Verein besteht nunmehr seit 89 Jahren, ist also wesentlich älter als der VdLiA.

Die Kooperation hat zum Ziel, daß unsere Interessen als Vermittelte – was Programm- und ZAV-Lehrer einschließt – gegenüber BVA und sonstigen innerdeutschen Dienststellen durch den VdLiA vertreten werden. Dafür erhält der „Verband deutscher Lehrer im Ausland" unsere Beitragszahlungen und erwartet unsere Mitarbeit. (Der Kooperationsvertrag ist unten im Wortlaut abgedruckt.)

Wünschenswert wäre, wenn aus Chile zurückgekehrte Lehrkräfte beim VdLiA mitarbeiten.

Wir vom VdLiCh haben Herrn Forster als kompetenten und freundlichen Gesprächspartner kennengelernt. Am Sonntagmittag verabschiedeten wir ihn deshalb nur ungern, als er Richtung Südchile aufbrauch. Und der „alten Tante VdLiCh" (Originalton Forster) wünschte der VdLiA-Vorsitzende ein langes Leben. Und wir wünschen Herrn Forster, dem Neffen, daß seine Organisation uns bei den Lehrern beerbt, die nach Deutschland zurückkehren. Für uns alle erhoffen wir eine gute, fruchtbare und freundschaftliche Zusammenarbeit. Mit Dieter Forsters Besuch wurde der Grundstein dafür gelegt.

Zusammenarbeit von Apach und VdLiCh

Der VdLiCh vertritt nur die Lehrer an *deutschen* Schulen, die Apach Deutschlehrer an Staatsschulen und anderen als deutschen Privatschulen. Eine gemeinsame Dachorganisation gibt es bisher nicht, eine engere Zusammenarbeit begann erst mit den Vorbereitungen auf diesen Kongreß. Diskutiert wurde, wie die weitere Kooperation organisiert werden soll, ob man eventuell einen gemeinsamen Dachverband gründen soll. Dies vor allem auch, damit das Erziehungsministerium *einen* Ansprechpartner hat und die Interessen für das Fach Deutsch und die deutsche Sprache besser vertreten werden können.

Beschlüsse konnten noch nicht gefaßt werden. Gespräche über eine engere Kooperation werden aber schon im November 1992 aufgenommen. Konkrete Vorschläge bezüglich der Organisation der Zusammenarbeit sollen dabei erarbeitet und dann evtl. juristisch geprüft werden. Interessant wäre in diesem Zusammenhang für uns hier in Chile, ob oder inwieweit Fachkollegen für Deutsch/DAF an deutschen Schulen in anderen Ländern mit ihren einheimischen Kollegen an Staatsschulen oder anderen als deutschen Privatschulen zusammenarbeiten und ob es evtl. gemeinsame Organisationen gibt.

Für Zuschriften zu diesem Thema wären wir vom VdLiCh sehr dankbar.

Volkmar Schreiner

(Fortsetzung auf S. 43)

VdLiA – Obleute:

Belgien	DS Brüssel	Crößmann, Bernd
Belgien	SHAPE-Schule	Bailey, Maria
Dänemark	DS Kopenhagen	Zerbst-Hillen, Joachim
Finnland	DS Helsinki	Hoffmeister, Claus
Frankreiche	DS Paris	Janecke, Günther
Frankreich	Lycée Buc	Franke, Hugo
Frankreich	DS Toulouse	Wienand, Berthold
Griechenland	DS Athen	Dürr, Holger
Griechenland	DS Thessaloniki	Ivers, Karl
Großbritannien	DS London	Casper, Claus
Irland	DS Dublin	Hoffmann, Helmut
Italien	DS Genua	Egger, Wolfgang
Italien	DS Mailand	Peichert, Uwe
Italien	DS Rom	Lindenthal, Peter
Niederlande	DS Den Haag	Pohlmann, Dagmar
Norwegen	DS Oslo	Reimann, Hartwig
Portugal	DS Lissabon	Matthes, Wolfgang
Schweden	DS Stockholm	Henneke, Dr. Heinz-W.
Schweiz	DS Genf	Schnapp, Holger
Spanien	DS Barcelona	Lieberknecht, Werner
Spanien	DS Bilbao	Werner, Rudolf
Spanien	DS Las Palmas Gran Canaria	Hess, Joachim
Spanien	DS Madrid	Wiese, Christian
Spanien	DS Marbella	Klein, Horst Kai
Spanien	Ds San Sebastian	Roppel, Claudia
Spanien	DS Santa Cruz Tenerife	Gries, Waldemar
Spanien	DS Valencia	Medinger, Wolfgang
Türkei	DS Ankara	Burghardt, Manfred
Türkei	DS Istanbul	Esser, Wolfgang
Türkei	Istanbul Lisesi	Wirth, Claus
Rußland	DS Moskau	Selbert, Wolfgang
Argentinien	Goethe-Sch. Buen. Air.	Krimmel, Rainer
Argentinien	Pestalozzi-Sch. B. A.	Lemke, Helmut
Argentinien	Päd. Sem. Martinez	Sauer, Jürgen
Argentinien	DS Villa Ballester	Scheible, Martin
Argentinien	Hölters-Schule Villa Ballester	Senser, Lothar
Bolivien	DS La Paz	Domes, Helmar
Bolivien	DS Santa Cruz	Hammacher, Winfried
Brasilien	DS Rio de Janeiro	Sinn, Roland
Brasilien	Col. Visc. P. Seguro I	Keeding, Dr. Ekkehart
Brasilien	DS Humboldt São Paulo	Roth, Karl O.
Brasilien	Col. V. P. Seguro II	Bering, Lothar
Costa Rica	DS San José	Jung, Manfred
Costa Rica	Päd. Inst. San José	Westerbarkey, Ulrich
Ecuador	DS Guayaquil	Dabelstein, Dr. Hans-Jürgen
Ecuador	DS Quito	Borschel, Edmund
El Salvador	DS San Salvador	Mock, Dieter
Guatemala	DS Guatemala	Lüth, Carsten
Kanada	DS Montreal	Elfers, Jürgen
Kolumbien	DS Barranquilla	Gloyer, Gerfried
Kolumbien	DS Bogotá	Papenhausen, Horst

Kolumbien	Päd. Zentr. Bogotá	Krauthausen, Josef
Kolumbien	DS Cali	Schmid, Wolfgang
Mexiko	DS Guadalajara	Koch, Egon
Mexiko	DS Mexiko	Wossidlo, Eckart
Mexiko	DS Puebla	Greiler, Gunther
Nicaragua	DS Managua	Burger, Rainer
Paraguay	DS Asunción	Schmid, Clemens
Paraguay	Lehrersem. Filadelfia	Warkentin, Jakob
Peru	DS Arequipa	Ullrich, Peter
Peru	DS Lima	Kudraß, Wolfgang
Uruguay	DS Montevideo	Sonnenberg, Kurt
Venezuela	DS Caracas	Otto, Günter
USA	DS New York	Reinhardt, Manfred
USA	DS Washington	Wulfert, Hermann
Äthiopien	DS Addis Abeba	Gabriel, Dr. Manfred
Ägypten	DS Alexandria	Rink, Peter
Ägypten	DEO Kairo	Hapke, Hartmut
Ägypten	DS Borromäer, Kairo	Haar, Eberhard
Kenia	DS Nairobi	Holzer-Zohdi, Margret
Namibia	DS Windhoek	Kleine, Wolfgang
Nigeria	DS Lagos	Büttner, Werner
Rep. Südafrika	DS Johannesburg	Rosen, Gerd
Rep. Südafrika	DS Kapstadt	Schmidt, Martin Heinrich
Rep. Südafrika	DS Pretoria	Krämer, Helmut
VR China	DS Peking	Knödler, Dr. Otto
Hongkong	DS Hongkong	Eberbach, Volker
Indien	DS New Dehli	Lützel, Norbert
Japan	DS Tokio	Raabe, Ulrich
Malaysia	DS Kuala Lumpur	Konnemann, Otto
Philippinen	DS Manila	Langer, Gerd
Saudi-Arabien	DS Riad	Abele, Manfred
Singapur	DS Singapur	Fronhofer, Ottmar

VdLiCh

Chile	DS Conepción	Schwabe-Heger, Gerrit
Chile	DS Osorno	Weidinger, Klaus
Chile	DS Puerto Montt	Sigle, Hansdieter
Chile	DS Santiago	Henn, Klaus-Peter
Chile	DS Temuco	Scheid, Roswitha
Chile	DS Valdivia	Schulte-Bertschik, Klaas
Chile	DS Valparaíso	Medo, Max-Moritz

Regionalobleute

Regionalgruppe Italien	Egger, Wolfgang (DS Genua)
Regionalgruppe Spanien/Protugal	Klein, Horst (DS Marbella)
Regionalgruppe Argentinien	Sauer, Jürgen (Pädagogisches Seminar Martinez)

Die ZfA informiert

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

- **Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife**
  zum 01. 09. 1994
- **Deutsche Schule Athen**
  zum 01. 09. 1993
- **Deutsche Schule Thessaloniki**
  zum 01. 09. 1993
- **Deutsche Schule Genf**
  zum 01. 08. 1994
- **Deutsche Schule Medellin (Kolumbien)**
  zum 15. 01. 1994
- **Deutsche Schule Temuco (Chile)**
  zum 01. 03. 1994
- **Goethe-Schule-Buenos Aires**
  zum 01. 03. 1994
- **Deutsche Schule Santa Cruz (Bolivien)**
  zum 15. 01. 1994
- **Deutsche Schule Singapur**
  zum 01. 09. 1994

Folgende Schulleiterstellen wurden neu besetzt:

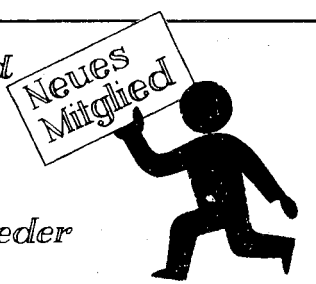
- OStD Dr. F.-J. Schott, DS Stockholm 01. 08. 1992
- StD Günter Miller, DS Tokio, 01. 09. 1992
- RR Klaus Ginter, DS Riad, 01. 09. 1992
- StD Werner Gulba, DS Porto, 01. 09. 1992
- StD Klaus Deegener, DS Toulouse, 01. 09. 1992
- StD Günter Dreschke, DS Puebla, 01. 08. 1992
- StD Siegfried Huber, DS Paris, 01. 09. 1992
- OStD Wolfgang Müller, DS Mailand, 01. 09. 1992
- StD Helmut Hoffmann, DS Dublin, 01. 09. 1992
- StD Rainer Ebers, DS Nairobi, 01. 09. 1992
- OStD Wolf-Dieter Frey, DS Mexiko, 01. 09. 1992
- OStD Dr. G. Reiter, DS Rom, 01. 09. 1992
- RL Ralko Bittorf, DS Kobe, 01. 08. 1992
- OStR Dr. Nils Fritzel, DS Algier, 01. 09. 1992
- StD Karlheinz Seiter, DS Santiago, 01. 03. 1993
- RS-KR Harald Binder, DS Arequipa, 01. 09. 1992
- StD Dr. H.-C. Jacobsen, Colegio Humboldt Sao Paulo, 01. 02. 1993
- OStD Walter Reufels, DS Madrid, 01. 09. 1993
- OStD Günter Dischinger, DS Brüssel, 01. 09. 1993
- RSD Friedhelm Stasch, DHPS Windhoek, 15. 01. 1993

Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland (BLASCHA)

Geschäftsstelle: 5300 Bonn 1, Nassestr. 8, Postfach 2240
Tel. (0228) 5010, Telefax: (0228) 501301
Leiter: Oberstudiendirektor Dr. Forwick
Vorsitzende: Vortr. Legationsrat I. Kl. Dr. Rusnak, Ministerialdirigent a. D. Weiss
Baden-Württemberg: Ministerialdirigent a. D. Weiss
Bayern: Ministerialrat Freund
Berlin: Oberschulrat Andree
Brandenburg: Oberstudienrat Fisher
Bremen: Oberschulrat Dr. Stoldt
Hamburg: Oberschulrat von Rahden
Hessen: Ministerialrätin Hotz-Demmler
Mecklenburg-Vorpommern: Oberschulrat a. D. Brodde
Niedersachsen: Regierungsdirektor Jörgens
Nordrhein-Westfalen: Ministerialrat Schumacher
Rheinland-Pfalz: Ministerialrat Dr. Müller
Saarland: Ministerialrat Kürten
Sachsen: Frau Dr. Tischer
Sachsen-Anhalt: Ministerialrat Peters
Schleswig-Holstein: Ministerialrat Ziegler
Thüringen: Abteilungsleiter Dr. Köhler
Auswärtiges Amt: Vortr. Legationsrat I. Kl. Dr. Rusnak
Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Oberschulrat Dr. Zeidler

Nur ein starker Verband kann Ihre Interessen erfolgreich vertreten.

Werben auch Sie Mitglieder für den VdLiA!



Aufruf und Bitte

Bei den letzten Hauptversammlungn des VdLiA ist es ein schöner Brauch geworden, Jahresberichte von deutschen Schulen im Ausland auszulegen und damit den Teilnehmern Einblick in die pädagogische Arbeit und Vielfalt der Schulen zu geben und auch nostalgische Erinnerungen zu wecken.
Ich bitte daher alle Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschen Schulen im Ausland, mir für die Jahre 1991 und 1992 jeweils ein oder zwei Exemplare des gedruckten Jahresberichtes ihrer Schule zuzusenden.
Ergänzend dazu würde ich es auch begrüßen, wenn Sie Exemplare von Schülerzeitungen Ihrer Schule beifügen könnten. Schülerzeitungen vermitteln in gleicher Weise ein authentisches Bild der Auslandsschule wie die Jahresberichte. Um den Schülerredakteuren einen Anreiz zu verschaffen, will der Vorstand bei der Hauptversammlung besonders gelungene Beispiele würdigen und mit kleinen Preisen honorieren.
Bei allen Schulleitern und Schulvereinsvorständen sowie den Obleuten unseres Verbandes möchte ich mich schon jetzt für die Zusendung herzlich bedanken.

Die Anschrift für Ihre Sendung: **Dieter Forster**
VdLiA
Eichenweg 38
D-7230 Schramberg

Mit freundlichen Grüßen

Dieter Forster, Vorsitzender

Hinweis:

Unser Verbandsmitglied **Hans Dieter Utz** aus Augsburg hat über seine Auslandstätigkeit in Afrika einen Roman geschrieben:

Die Bürzel

Eine Betrachtung zur deutschen Entwicklungspolitik und zu schwarzafrikanischen Erscheinungsbildern

ISBN 3-926046-33-3 Verlag Buntstift, 8723 Gerolzhofen

Es kommt nicht so häufig vor, daß aus unseren Reihen jemand über seine Tätigkeit einen Roman veröffentlicht, und wenn jemand 19 Jahre (wie macht man das bloß?) im Ausland war, dann muß man ihm zumindest ein gehöriges Maß an Erfahrungen zutrauen. Lassen Sie sich von Hans Dieter Utzens Roman informieren und überraschen.

H. W.

Die **Schriftleitung** ist zu erreichen unter:

Heinz Weischer, Bukarest Luft, Postfach 15 00, 53 Bonn 1
oder str. Cosbuc 23, 2400 Sibiu, Romania
Telefon (Büro) 00 40 - 924 - 1 47 16
(priv.) 00 40 - 924 - 7 27 68
Telefax 00 40 - 924 - 1 47 16

(Fortsetzung von S. 38)

Kooperationsvertrag zwischen dem VdLiA und dem VdLiCh

1. Alle Mitglieder des VdLiCh sind automatisch Mitglieder des VdLiA. Bei der Mitgliederversammlung des VdLiA stimmberechtigt sind jedoch nur Mitglieder des VdLiCh, die nach § 4 Mitgliedsbeiträge an den VdLiA entrichten.

2. Der VdLiA übernimmt die Interessenvertretung aller Mitglieder des VdLiCh in der Bundesrepublik Deutschland und unterstützt den VdLiCh und seine Mitglieder mit allen seinen Möglichkeiten.

3. Die Mitglieder des VdLiCh sind aufgerufen, in beiden Verbänden mitzuarbeiten (z. B. Beiträge für Rundschreiben und die Verbandszeitschrift, Anträge für die Hauptversammlungen). Die Vorstände der beiden Verbände sind berechtigt, bei den jeweiligen Mitgliederversammlungen des Partnerverbandes Anträge einzubringen.

4. Mitgliedsbeiträge an den VdLiA zahlen nur aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte, und zwar die Hälfte des jeweils für den VdLiA gültigen Beitragssatzes der entsprechenden Lehrerkategorie.

5. Der VdLiCh verpflichtet sich, die Mitgliedsbeiträge zu Beginn eines Schuljahres einzuziehen und den auf den VdLiA entfallenden Anteil bis zum 30. 6. jeden Jahres an den VdLiA zu überweisen.

6. Die Mitglieder des VdLiCh, die gemäß § 4 Mitgliedsbeiträge an den VdLiA entrichten, erhalten im Rahmen der Mitgliedschaft die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". Die Zustellung innerhalb der Institution an die einzelnen Mitglieder übernimmt ein vom VdLiCh benannter vermittelter Kollege.

7. Zum 30. 6. jeden Jahres sendet der VdLiCh dem VdLiA eine gültige Liste der in § 4 genannten vermittelten Lehrkräfte zu und teilt unter Angabe der (vorläufigen) Heimatanschriften ferner mit, welche dieser Mitglieder zum Jahresende in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehren.

8. Für jede im Auslandskunze aufgeführte Deutsche Schule in Chile erhält der VdLiCh ein Exemplar der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", dessen Verteilung der VdLiCh übernimmt.

Sprache und Identität

Vortrag anläßlich der Eröffnung des Landeskongresses der Deutschsprachigen Lehrer in Chile am 23. Oktober 1992 im Ehrensaal der Universidad Metroplitana für Erziehungswissenschaften

Das Thema, über das ich heute sprechen werde, hat für mich auch einen persönlichen Hintergrund.

Ich habe eine Deutsche Schule besucht, nicht etwa als logische Folge meiner Herkunft, sondern aufgrund einer Idee meiner Eltern. Sie hielten es für wichtig, daß ich noch eine andere Sprache lernen sollte; und anscheinend wollten sie, daß es eine besonders entfernte und schwierige sei. In der Schule lernte ich neben meiner eigenen noch drei weitere Sprachen. Dieses breite Repertoire, nebst einer Faszination für Sprachen und Wörter, die das Interesse zu weiteren Studien weckte,

schulte mein Ohr für Akzente und Stimmen, für Rhythmen und Töne, die mir für die geistige Tätigkeit unentbehrlich geworden sind, für die „Wissenschaft des Denkens" schlechthin, die ich letztlich zu meinem Schicksal gemacht habe.

Denke ich zurück an den merkwürdigen Umstand, daß ich in gotischer Schrift lesen und schreiben gelernt habe, während ich gleichzeitig mit den Grundlagen meiner eigenen Sprache rang, versuche ich manchmal, den genauen Grund für diesen Entschluß meiner Eltern, ihre Zweifel und ihre endgültige Entscheidung nachzuvollziehen. Ich vermute, sie hatten bestimmte Vorstellungen über Disziplin und kannten den Ruf der deutschen Strenge. War letzteres und die Überzeugung von der Notwendigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen, der Grund für meine Einschreibung in der Deutschen Schule? Ich versuche, mir vorzustellen, was sie wohl geantwortet hätten, wenn ich sie gefragt hätte: Wozu eine andere Sprache lernen, warum gerade diese? Ich versuche, mir vorzustellen, was sie damals geantwortet hätten, nicht heute. Und ich glaube, die Antwort hätte zu tun gehabt mit etwas, das man gemeinhin mit „Werten" bezeichnet. Sie hätten ganz einfach geantwortet, daß es gut sei, weitere Sprachen zu beherrschen. Und in mir wäre wahrscheinlich ein leises und vages Gefühl von Unbehaglichkeit aufgekommen: ja, gut, aber warum, wozu?

Diese Frage nun ist nicht mehr so einfach zu beantworten. Der Verusch, diese Frage zu beantworten, impliziert – direkt oder indirekt, bewußt oder unbewußt – immer schon ein grundsätzliches Konzept von Sprache. Vielleicht lohnt es sich, hier, im Rahmen dieser Gespräche, die Sie als Fachleute über so viele Aspekte des Deutschen und des Deutschunterrichts führen werden, über diesen Sachverhalt ein wenig nachzudenken.

Wozu andere Sprachen lernen? Stellt man diese Frage, bezieht sich die Antwort meist nur auf eine Bedeutungseinheit des „wozu": den Nutzen. Damit verändert sich die Frage: was nützt es mir, die eine oder andere Sprache zu lernen? So wird sie Teil eines mehr oder minder weiten Kreises der Partikularinteressen und, im Fall einer anstehenden Einschulung eines Kindes, der ehelichen Auseinandersetzungen. Diese Interessen möchte ich, im weitesten Sinne, als ökonomische Interessen bezeichnen, denn sie gehen mit der Erwartung eines Vorteils einher, der sich in unserem Handeln bezahlt machen soll. So könnte ich zum Beispiel rückblickend bezeugen, wie nützlich es für mich gewesen ist, Deutsch zu können, denn so öffnete sich mir die Tür zum Innersten einer großen und unübersehbaren philosophischen Tradition. Es ermöglichte mir weiter, meiner Neigung zum Übersetzen Erfolg zu bescheren und erleichterte mir dank der strukturellen Analogien das Erlernen der klassischen Sprache. All dies, was mir sicher meinen Beruf erleichtert hat, konnten weder meine Eltern noch ich damals voraussehen.

Bleibt die Frage nach dem Wozu.

Meiner Meinung nach liegt das Grundsätzliche Problem, das sich aus der oben dargelegten Sichtweite ergibt, an folgendem: mit dem Kriterium des Nutzens geht man über die Sprache hinweg. Vielleicht hält man sie für eine Art Transportsystem, das sich hervorragend dafür eignet, eingebrachte Mitteilungen rasch zu befördern. Oder aber man hält sie für ein komplexes Dispositiv – sagen wir, in der Art einer großen Tastatur – das, mit Geschick bedient, die Verteilung der vielseitigen menschlichen Beziehungen effizient zu gestalten. Wie immer auch, stets ist man geneigt, sie unter dem desiteratum der Funktionalität und Instrumentalität zu sehen. Und, wie alle Instrumente, die umso effizienter je diskreter sind, muß die Sprache so unauffällig wie möglich sein.

Die Transparenz der Sprache ist ein uraltes Ideal.

Meines Wissens ist die mystische Version die älteste dieses Ideals. Sie drückt die Utopie aus, wir könnten uns ohne Medien und Hilfsmittel auf direktem Weg verstehen, wie es angeblich in der telepatischen Kommunikation und in den Formen magischer Symphatie der Fall sein soll. Kern dieser Version ist der Wunsch, daß es überhaupt keine Sprache gäbe.

Aber es existiert auch eine säkularisierte Version dieses Ideals. Es handelt sich um die immer wieder aufgenommene Forderung nach einer universellen Sprache. Damit meine ich nur jene, durch ihre traurige Sterilität diskreditierten, Versuche einer artifiziellen Sprache wie Esperanto oder Volopük, in der sich bestenfalls Geschäftsleute verständigen sollten. Ich denke dabei vor allem auch an die verschiedenen Projekte einer algorithmischen Sprache, die mit dem Schema „ein Zeichen – eine Bedeutung" konstruiert oder zumindest konzipiert werden, und die einen essentiellen Teil des logischen, epistemologischen und technischen Denkens des Westens bilden: ich denke, um nur ein klassisches Beispiel zu nennen, an Leibniz' characteristica universalis. Das Ziel der ersten der genannten Versuche wird heute durch die weltweite Verbreitung des Englischen erreicht: sowohl als gemeinsame Geschäfts-, Verkehrs- und Berichtsprache, als auch durch die Verbreitung der Merken und ihrer Embleme, die sich wie

ein Netz aus Eigennamen über den Planeten spannt, überall Wiedererkennungsmerkmale und eine Art fiktiver Familiarität schafft. Zweck und Ziel der zweiten Gruppe von Universalsprachen, die technische und wissenschaftliche Kontrolle der Realität, wird inzwischen vollends durch die Sprache der Informatik und ihre telemetrischen Netze erfüllt.

Die Folge dieser Versuche, wenn nicht schon eingetretener Tendenzen, ist die Verkürzung des Wortes im Sinne einer Reduktion zum reinen Zeichen, zu einem Ort der Übereinkunft und des Austausches. In dieser Verkürzung kann man leicht den Wunsch nach Transparenz erkennen, den ich vorher ansprach. Diese Verkürzung entspricht dem allgemeinen Konzept von Kommunikation, das tagtäglich mehr zur Hauptkategorie unseres Denken und Handelns wird, wie wir im Umgang mit der Sprache erfahren.

Hinter dem Anspruch nach kommunikativer Transparenz – und nicht nur der radikalsten, die ich „mythisch" genannt habe, sondern auch der „modernen" – verbirgt sich ein tiefes Unbehagen gegenüber der sprachlichen Vielfalt. Dieses Unbehagen hat eine lange Tradition. Ob man es nun ausspricht oder nicht, es scheint, daß wir erblich dazu neigen, die Vielfalt der Sprachen als ein Übel, als eine Schuld und Strafe anzusehen.

In der biblischen Erzählung des Turmes von Babel wurde dieses Unbehagen für immer festgeschrieben. Nach dieser Erzählung beschlossen Menschen „einerlei Zunge und Sprache" einen Turm zu errichten, der im Himmel münden sollte, als beredetes Zeichen ihrer Einheit, ihrer Macht und ihrer Zusammengehörigkeit. Einen Turm, nach dem sie sich richten könnten, auch wenn sie gezwungen wären, in verschiedene Richtungen auseinanderzugehen. Jahwe setzt diesem Willen ein Ende, in dem er die Sprache und das Volk teilt und es „in alle Länder" verstreut: Dies sind in Wahrheit drei Gesichter eines einzigen Ereignissen, dessen Schlüssel die Sprache ist, dessen Folgen aber politisch, wirtschaftlich und kulturell sind. Die Versprengung der Sprache ist der zweite Sündenfall und weist eine noch stärkere Bestimmung des Menschen zur Welt hin auf. Jetzt handelt es sich nicht mehr nur um die Verdammung zum Kampf gegen eine feindliche Welt die eifersüchtig ihre Schätze hütet, dabei aber immer noch eine einzige Welt bleibt, sondern jetzt wird ihre totale Dimension in verschiedene Bereiche, in Besitztümer die in latentem Kriegszustand schnell unversöhnlich werden, zerstückelt. Wahrscheinlich ist das Bewußtsein dieses virtuellen Konflikts, der sich immer wieder in unserer Wirklichkeit bestätigt, der Grund für den Glauben, daß die Vielfalt der Sprachen ein Übel, eine Begrenzung oder eine Verhinderung ist. Es gibt eine essentielle und konstante Versuchung, sich über den Besitz zu begreifen, über den vermeintlichen Besitz der eigenen Sprache, als ob man eine wohlausgestattete Identität übernähme, die andere ausschließt. Ebenso besteht eine starke Versuchung, den anderen in das eigene Schema zu zwingen.

Atavistisch leben die Menschen von dem Wunsch nach Homogenität beseelt, und eine der essentiellen Bedingungen dazu beruht auf der Vereinheitlichung der Sprachen. Es genügt bereits, an die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa als politischen – und juristischen – Prozeß von ungeheurer Bedeutung zu denken, der mehr als einmal Gewalt anwenden mußte, um die verschiedenen Dialekte zu unterdrücken oder zumindest in die Schranken zu verweisen. Zu denken wäre auch an den entsprechenden Prozeß in Amerika. In einer Konfliktsituation ist die beste Garantie für Hegemonie die Tatsache, daß der Gegner sich mit mir in meiner eigenen Sprache verständigen muß. Historisch könnte man mit Tausenden solcher Beispiele diesen Wunsch nach Reduktion, nach Homogenisierung belegen, der sich in kleinen und großen Imperialismen, Identitätsbegehren und lokalen Abgrenzungen offenbart.

Ich glaube sagen zu können, daß wir heute an einem Prozeß der Homogenisierung von globaler Bedeutung teilhaben, der im Sprachlichen durch oben genannte Tendenzen gekennzeichnet ist und bestimmt wird durch das Prinzip – oder das Projekt – einer transparenten Kommunikation. Vielleicht ist genau dies aber auch einer der Gründe, die unsere Aufmerksamkeit für die Unterschiede und die Vielfältigkeit geschärft hat und uns anhält, sie zu erhalten, zu pflegen und zu fördern.

Natürlich birgt all dies seine Gefahren. Wenn man diesen Prozeß der Homogenisierung, wie ich es oben getan habe, auf der einen Seite als eine Art sprachlichen Terror beschreiben kann, so ist es nicht unwahrscheinlich, daß sich im Zuge der gegenwärtigen Verschärfung der Nationalismen und ethnischen Ansprüche, der – so wichtigen – Kultivierung der Partikularismen, der Örtlichkeiten und des Regionalen ein starker sprachlicher Fundamentalismus herausbildet. Den Schutz der Vielfältigkeit, die Liebe zu den Unterschieden würden durch diese Konfrontation gewiß nichts gewinnen. Dagegen bedarf es einer Neuformulierung der kulturellen Bande, der Räume interkultureller Beziehungen, die mehr noch als funktionale Voraussetzung der Verständigung, die heikelsten und komplexesten Prozesse gegenseitigen Verstehens in einem Kontext der aner-

kannten und bejahten Heterogenität erst ermöglichen und vorantreiben.

Die Achse dieser Neuformulierung verläuft offensichtlich durch das Sprechen und die Sprache. Sie verläuft auch und vor allem durch eine andere Art der Erfahrung der sprachlichen Versprengung: nicht als ein Übel, ein Hindernis oder Strafe, sondern als eine Bestimmung.

Babel zeigt diese Bestimmung als Versprengungen der Menschen über die Erde. Diese Versprengung ist eine Reise, eine Irrwanderung, und die Sprachen zeichnen die Spuren menschlichen Irrens in den Sand. Sie sind wie ein Kompaß, oder wie die Reise selbst. Wenn es stimmt, daß sie die Erfahrungschätze der Völker sind, dann deswegen, weil sie die Erinnerung an die Richtungswechsel auf dem Weg zu einer nie ganz erkennbaren Identität bewahren. So wie die Eltern ihren Kindern Namen geben ohne zu wissen, wer sie sein werden, aber ihnen dadurch – bewußt oder unbewußt – eine Bestimmung mitgeben, so sind die Sprachen die Namen der Völker.

Und auf dieser Reise hin zu einer Identität, die gleichzeitig eine Reise hin zur eigenen Sprache ist, wie ich eben ausgeführt habe, fördert das Erlernen anderer Sprachen die Beziehung zu eigenen. Wenn wir uns dem anderen öffnen, stellt sich uns zum ersten Mal die Frage, die explizite Frage unserer Identität. Sie zeigt uns, daß dies nie etwas Gegebenes ist, sondern immer etwas zu Erschaffendes, etwas, daß – wie der Turm – dazu bestimmt ist, stets unvollständig zu bleiben. In dieser Unvollständigkeit zeigt sich unser Essentielstes: Wir sind endlich, und diese Endlichkeit manifestiert sich in unserer Sprache und der Vielfältigkeit der Sprachen. Der Wunsch, diese Endlichkeit rückgängig zu machen oder sie zu unterdrücken führt uns auf einen schmalen Grad zwischen der gefährlichen Neigung, alles auf das Unsrige zu reduzieren, auf der einen und der Verführung, vollständig im Fremden aufzugehen, auf der anderen Seite.

Es geht darum, sich im empfindlichen Gleichgewicht zwischen dem einen und dem anderen Extrem zu halten. Ich kann mir vorstellen, daß dies die eine oder andere Konsequenz für die Erziehung und das Erlernen von Sprachen hat. Dabei setzt man bei letzterem den Akzent meist auf die Beherrschung, auf das Ziel einer wachsenden Beherrschung der Sprache, auf das, was man gemeinhin die Sprachflüssigkeit nennt. Ich denke aber, daß die Erzieher sich nicht nur um die Flüssigkeit in der Sprachbeherrschung bemühen sollten, sondern ihre Aufmerksamkeit auch der Schwierigkeit des Erlernens der anderen – und natürlich auch der eigenen – Sprache widmen sollten. Diese Schwierigkeit ist meiner Ansicht nach kein simples Hindernis. Sie ist etwas Essentielles; in ihr offenbart sich das Wesen der Sprache. In letzter Instanz sind Sprachen, ebenso wie das eigene Schicksal, undurchschaubar. Undurchschaubar, auf sich selbst zurückweisend, unbeherrschbar; in einem strengen Sinn ist eine Beherrschung der Sprache nicht möglich, und, weniger als alle anderen, eine der eigenen Sprache, ebenso wie, in letzter Instanz, eine absolute Beherrschung des anderen nicht möglich ist. Die Sprache ist der Ort des anderen. Sie ist kein Transportsystem, durch das wir mit ihm kommunizieren. Wenn man von Kommunikation sprechen will, so vor allem in bezug auf die Sprache in ihrer Essenz, das heißt als Kommunikation mit der undruchdringbaren Essenz der Sprache. Aus der Undurchschaubarkeit der Sprache erscheint der andere als einer, der mir sagen kann, was ich nicht beherrsche, weil er eine singuläre und einzigartige Erfahrung hat, eine unwiederholbare Beziehung mit der Sprache.

In diesem Sinne ist es gut, Sprachen zu lernen, und auch gut, entfernte Sprachen zu erlernen, aus Liebe zur Öffnung für den anderen, und weil es uns erlaubt, besser mit unser eigenen Sprache in Beziehung zu treten, indem sie uns unsere unbekannte Identität noch deutlicher machen.

Es ist gut, Sprachen zu lernen. Ich glaube, ich bleibe bei der hypothetischen Antwort meiner Eltern auf die Frage: wozu eine Sprache lernen, warum gerade diese? – Ganz einfach: Es ist gut, Sprachen zu beherrschen.

Pablo Oyarzún R.

Pablo Oyarzún R. ist Professor für Philosophie und Ästhetik an der Universidad de Chile und für Philosophie an der Universidad Católica de Chile; Gastprofessur für Philosophie und Ästhetik an der Universidad Simón Bolívar in Caracas, Venezuela.

Hohe Auszeichnung für Auslandsschulleiter Klaus Rudek

StD Klaus Rudek ist seit 1982 in Santiago de Chile als Schulleiter der dortigen Begegnungsschule und Rektor der „Deutschen Höheren Wirtschaftsschule" tätig. Er hat außerdem ehrenamtlich das Deutsche Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt gegründet und bis zur Einsetzung eines speziell dafür entsandten Leiters im Januar 1991 als Gründungsrektor geleitet. In seiner Funktion als Sprecher der Direktorenkonferenz Deutscher Schulen in Chile hat er in Verhandlungen mit dem chilenischen Erziehungsministerium die rechtliche Situation der in Chile arbeitenden Deutschen Schulen gefestigt und erhebliche Freiheitsräume für die Gestaltung der Unterrichtsarbeit ausgebaut. Seiner geschickten Verhandlungsführung und Einschaltung einflußreicher Verbindungen ist mit zu verdanken, daß die deutsche Sprache an den öffentlichen Schulen in Chile erhalten blieb, obwohl bereits ein Dekret veröffentlicht war, das die deutsche Sprache aus dem Unterrichtsprogramm praktisch eliminiert hatte. Der chilenische Präsident Aylwin hat Klaus Rudek mit dem Orden Bernardo O'Higgins im Grade des Comendador ausgezeichnet, Bundespräsident von Weizsäcker würdigte die Verdienste unseres Kollegen und Verbandsmitgliedes mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes am Bande.

***DdLiA**: Ein Halsorden der chilenischen Regierung und das Bundesverdienstkreuz am Bande! Ist die Frage erlaubt „wofür"?*

Rudek: Natürlich nicht für die Leitung der Schule im engeren Sinne. Ich empfinde und akzeptiere diese Auszeichnung als Anerkennung für zusätzliche Arbeiten, wie Rektorat im INSALCO sowie Vorarbeiten und Gründungsrektorat im Lehrerbildungsinstitut. Da durfte ich mit erheblichem Aufwand einige Wirkungen erzielen.

***DdLiA:** Nach 11 Jahren – was wird bleiben?*

Rudek: Eine große und gute Schule, ein INSALCO als Modell für deshalb in Chile anlaufende duale Ausbildung in der Wirtschaft und – besonders erfreulich – ein gut angesehens und effektiv arbeitendes Lehrerausbildungsinstitut.

***DdLiA:** Was heißt „gut angesehen" und „effektiv arbeitend"?*

Rudek: Die Lehrer werden dringend gebraucht, sie finden einen sicheren Arbeitsplatz, und ihre Ausbildung ist deswegen besonders gut, weil drei Prinzipien strikt eingehalten werden:
- Institutssprache deutsch
- intensive Praxisausbildung (1 Tag in der Woche) ab Studienbeginn
- Verhältnis "1 zu 1" zwischen Mentor und Student bei der Ausbildung vor Ort.

Effektiv ist die Ausbildung deswegen, weil mit relativ geringem Förderaufwand große Wirkung erzielt wird. Im November 1992 konnten zum zweiten mal den Deutschen Schulen in Chile fertig ausgebildete Lehrer übergeben werden. Das Bild dieser 17 jungen Lehrer auf der Bühne unserer Schule mit ihren Diplomen in der Hand werde ich so bald nicht vergessen.

***DdLiA:** Sie wurden in Rio de Janeiro zum Generalsekretär des Dachverbandes von Trägern Deutscher Begegnungsschulen in Lateinamerika (DDBL) gewählt. Was reizt Sie an dieser Aufgabe?*

Rudek: Das deutsche Auslandsschulwesen ist nicht nur nach meiner Meinung die wirkungsvollste und wichtigste Brücke Deutschlands nach Lateinamerika. Unsere Schulen erfüllen sowohl Ziele der deutschen auswärtigen Kulturpolitik als auch Aufgaben der die Schulen vor Ort tragenden Gemeinschaften. Dies kann optimal nur im geregelten Zusammenwirken gleichberechtigter Partner funktionieren. Nach meinem Dafürhalten ist diese notwendige Basis in letzter Zeit beschädigt worden. Es reizt mich sehr, bei der Reparatur mitzuwirken. Wenn dies gelungen ist oder wenn sich dieses Ziel als unerreichbar darstellt, werde ich mein Amt niederlegen.

DdLiA: *Über 2 000 Schüler, jährlich etwa 100 zum Studium in Deutschland voll berechtigte Abgänger, über 140 Lehrer, Rektor im INSALCO und Gründer des Lehrerbildungsinstitutes – dies alles als Studiendirektor? Stünde nicht die Erneuerung zum Oberstudiendirektor an? Ist dies nicht ein weiterer Beweis der geringen Achtung der Arbeit deutscher Lehrer im Auslandsschulwesen?*

Rudek: Man darf das nicht verallgemeinern, denn es gibt durchaus Bundesländer, die Lehrer während ihres Auslandsdienstes befördern. Übrigens: Der Bundeskanzler selbst hat nach seinem Besuch in Santiago von sich aus und ohne meine Anregung zwei Briefe an den dafür zuständigen Senatspräsidenten in Bremen geschrieben und meine Beförderung vorgeschlagen. Was will man mehr? Bremen wollte allerdings nicht! Es gibt Schlimmeres!

Die Deutsche Schule Santiago de Chile

– Eine Beschreibung aus der Sicht des ausscheidenden Schulleiters –

Der Versuchung erliegend komme ich der Anregung des Vorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland gern nach, die DS Santiago zu beschreiben und zu einigen Problemen deutscher Auslandsschulen aus meiner Sicht Stellung zu nehmen.

Schulprofil

Die Deutsche Schule Santiago de Chile gehört zu den größten und wohl auch erfolgreichsten deutschen Schulen – den Zusatz „im Ausland" habe ich bewußt weggelassen. Sie hat über 2 000 Schüler, 140 Lehrer – davon 22 amtlich vermittelte –, nun nur noch 10 % einsprachig spanischsprechende Ortslehrkräfte und nun schon mehr als 100 Jahre Erziehungs-, Bildungs- und Begegnungsarbeit hinter sich. Sie versteht sich als konsequent bilinguale, bikulturelle Leistungsschule und ist gemäß „Zusammenfassung der Förderungsvoraussetzungen" eine Schule mit gymnasialem Leistungsprofil.

In ihrer Organisation vereinigt unsere Schule die Vorteile von „groß" (ökonomisch gesehen) und „klein" (pädagogisch überschaubar) dadurch, daß sie operativ in vier verschiedenen, räumlich voneinander getrennten Abteilungen arbeitet. Die von mir jeweils als Gründungsrektor aufgebauten bzw. entwickelten Betriebsabteilungen „Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt" und „Instituto Superior Alemán de Comercio" wurden bewußt zur Selbständigkeit geführt und erfüllen nun beide mehr oder weniger selbständig ihre speziellen Aufgaben.

Der Anmeldedrang ist übermächtig, der Beschulungsvertrag gilt jeweils nur für ein Schuljahr und ist an die Erfüllung von Mindestleistungen gekoppelt. Die Schülerzuordnung zu den einzelnen Klassen eines Jahrganges entspricht der jeweiligen Lernvoraussetzung in Deutsch. Wir unterscheiden dabei „Deutsch als oder wie Muttersprache", „Deutsch als Fremdsprache" und „Deutsch als Ergänzungssprache". Diese Einteilung nimmt Rücksicht auf die jeweilige Lernvoraussetzung, gewährleistet eine effektive und den Gegebenheiten angepaßte Deutscharbeit und begünstigt damit das Erreichen des allgemeinen Zieles „Deutsch als Zweitsprache". In den F-Klassen werden die Schüler in zwei verschiedenen „Deutschunterfächern" unterrichtet. Der Bereich DS (Arbeit mit Sprache) wird vierstündig in Halbklassen betreut: der Bereich DL (Literatur, Landeskunde) wird ebenfalls vierstündig im gesamten Klassenverband unterrichtet.

In den letzten zwei Jahren der Oberstufe können und müssen die Schüler individuelle Schwerpunkte dadurch setzen, daß sie in jeweils zwei Doppelstunden zusätzliche Lerninhalte aus einem relativ großen Angebot wählen und erarbeiten. Die Ergebnisse von Leistungskontrollen in diesem „Plan Complementario" werden korrespondierenden Fächern stundenadäquat zugeordnet. Eine Abwahlmöglichkeit wie zum Beispiel in der deutschen gymnasialen Oberstufe gibt es nicht.

Die Trägergemeinschaft ist im Schulverein organisiert. Voraussetzung für die Mitgliedschaft ist die Beherrschung der deutschen Sprache; der Schulvereinsvorstand tagt deutschsprachig. Die Schulnutzergemeinschaft wird über die Elternbeiräte vertreten. Innerbetriebliche Mitbestimmung erfolgt durch die Betriebsgewerkschaft, die Kuratorien – paritätisch besetzte Ausschüsse in jeder Abteilung – Elternbeiräte, Schülerbeirat und demokratisch verfaßte Fachschaften, die in jedem Jahr ihren auch herausgehoben besoldeten Fachleiter wählen.

Die Abteilungsleiter arbeiten abhängig vom Schulleiter und wirken in regelmäßig unmittelbar nach Vorstandssitzungen stattfindenden Dienstbesprechungen an der Meinungsbildung in der Schulleitung mit.

Die Zentrale Zensurenverwaltung per Computer gestattet rechtzeitige Vorwarnungen für gefährdete Schüler und gewährleistet dem Schulleiter sowie den Abteilungsleitern eine nützliche Transparenz über die Zensurenentwicklung und das Zensurenverhalten in den einzelnen Fächern und Klassen.

Die Schule bemüht sich – bisher mit Erfolg – um eine Säulenstruktur. Dies will sagen, daß die Gesamtzahl der Schüler im Eingangsjahrgang ziemlich gleich der Anzahl der Schüler im Abschlußjahrgang ist.

Die individuellen Freiheitsrechte des Schülers sollen nur insoweit eingeschränkt werden, wie es die Aufrechterhaltung eines geordneten Schulbetriebs oder andere wohlbegründete Umstände dies erzwingen.

Die Lehrer verstehen sich als Organisatoren von Lernprozessen. Neueinstellungen von Lehrkräften erfolgen grundsätzlich erst nach dem Besuch von zwei Unterrichtsstunden durch den Schulleiter, den Abteilungsleiter und den Fachleiter. Amtlich vermittelte Lehrer werden vor Vertragsabschluß in Deutschland durch den Schulleiter besucht. Die Einstellung von Ortslehrkräften erfolgt zunächst für ein Jahr auf Probe. Alle Mitarbeiter der Schule haben die Möglichkeit, sich fünf Jahre vor Erreichung der internen Altersgrenze (60/65 Jahre) bei voller Aufrechterhaltung ihrer Abfindung (1 Monatsgehalt pro Dienstjahr) zur Ruhe zu setzen. Neuen Lehrern werden im ersten Berufsjahr Mentoren zur Seite gestellt, die für diese Arbeit besonders bezahlt werden und die am Ende des Jahres über ihre Tätigkeit schriftlich berichten müssen. In den drei großen Abteilungen steht je ein Vertretungslehrer zur Abdeckung kurzfristig entstehender Lehrerausfälle bereit.

Die äußeren Randbedingungen sind gut. In architektonisch gut gestalteten funktionell gut gegliederten Gebäuden verfügt die Schule im Hinblick auf die Infrastruktur über alles notwendige zur Gestaltung eines modernen Unterrichts.

Soweit die Beschreibung der Schule, die natürlich unvollständig aber sicher zum Verständnis ihrer besonderen Situation als Immersionsschule hinreichend ist.

Probleme deutscher Auslandsschulen

Die nachfolgende Stellungnahme zu Problemen deutscher Auslandsschulen beschränkt sich mit Vorbedacht auf zwei Aspekte, die mir nach 11 Jahren Tätigkeit als Schulleiter gravierend erscheinen und deren Diskussion nach meiner Auffassung nützlich wäre.

Die erste Sorge bezieht sich auf die zunehmende und immer mehr ausufernde Prüferitis. Bei diesem Stichwort denke ich natürlich nicht nur an die fördernden deutschen Dienststellen; obwohl mir das Sprachdiplom wegen seiner schädlichen Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit im Deutschen überhaupt nicht gefällt. Zum Glück kann ich mir diese offene Sprache auf dem Hintergrund weit überdurchschnittlicher Prozentzahlen bei Sprachdiplomergebnissen gut leisten. Das Sprachdiplom II ist sicher als Bestandteil der Hochschulzulassungsberechtigung für einige der Schüler nützlich. Entwickelt hat es sich allerdings mittlerweile zweifelsfrei zu einem Überwachungsinstrument, mit dem die Effizient des Mitteleinsatzes gemessen werden soll. Für erfahrene Leute ist das jetzt lautstark zu erwartende Dementi irrelevant. Mein Vorschlag wäre, die Teilnahmepflicht für diese Sprachdiplomprüfung aufzuheben. Noch viel mehr gilt dies für das Sprachdiplom I. Nach offizieller Lesart soll diese Sprachdiplomprüfung einen Übungscharakter für das Sprachdiplom II haben. In letzter Zeit gibt es schließlich auch noch Bestrebungen, nach Abschluß der Basica- bzw. Primariaausbildung noch eine Deutschprüfung einzuführen. Zum Glück ist dies bisher wohl hauptsächlich deshalb nicht gelungen, weil die Básica bzw. Primaria in den verschiedenen Ländern nach einer verschieden großen Zahl von Grundschuljahren beendet wird. Auf einer Deutschkonferenz an unserer Schule hat der entsprechende Mitarbeiter des Pädagogischen Referats der ZfA – ein wie seine übrigen Kollegen in der ZfA außerordentlich sachkundiger und angenehmer Gesprächspartner – nicht nur die Bemühung der Schulen um hohe Erfolgsprozentsätze bei der Sprachdiplomprüfungen als „Zahlenfetischismus" der Schulleiter bezeichnet, sondern zur Verblüffung, Erheiterung aber auch Bestürzung der Deutschlehrer erzählt, wie es

z. B. zur Aufgabenstellung bei Sprachdiplomprüfungen kommt. Einzelheiten will ich hier nicht weitergeben. Mit Prüferitis bezeichne ich vorwiegend die Summe der sozusagen innerbetrieblichen Sünden. In unserem Gastland werden in bestimmten Abständen immer wieder einmal Prüfungslawinen für das ganze Land ausgelost. Die Ministerialbürokratie wertet das dann schön aus und – wenn man Glück hat – bekommt man dann einen Computerausdruck, aus dem hervorgeht, wieviel besser wir wiedereinmal gegenüber dem Landesdurchschnitt bzw. gegenüber dem Durchschnitt der mit uns vergleichbaren Schulen gewesen sind. Klassenarbeiten sind ja wohl unvermeidbar; brauchen wir aber dazu wirklich noch Vergleichsarbeiten, Semesterabschlußarbeiten und Jahresendprüfungen? Manchmal beschleicht mich der schlimme Verdacht, daß wir Lehrer vielleicht lieber prüfen als unterrichten und daß wir Lehrer wohl oft verdrängen, daß mit dem Ergebnis einer Klassenarbeit auch – und wie ich meine – in erster Linie unsere eigene Arbeit gemessen wird.

Weitere Bedenken beziehen sich auf die Förderung aus Deutschland. Die Bundesrepublik Deutschland hat klar definierte Ziele auswärtiger Kulturpolitik. Definiert sind diese in Beschlüssen des Deutschen Bundestages und in Regierungserklärungen. Im Haushalt des Auswärtigen Amtes ist für diesen Zweck ein relativ hoher Anteil der dem Amt insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel ausgewiesen. Üblicherweise werden die kulturpolitischen Ziele mit den Begriffen „Vermittlung und Pflege der deutschen Sprache", „Vermittlung deutscher Kultur" und „Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes" beschrieben. Bei der durch deutsche Dienststellen beeinflußten Realisierung dieser Ziele gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Die eine besteht darin, daß man in völliger Unabhängigkeit selbständig Kulturarbeit im Ausland betreibt. Diese Möglichkeit hat eigentlich ihre Grenzen nur in gesetzlichen Auflagen des Gastlandes; ansonsten kann der Betreiber einschlägiger Institutionen schalten und walten, wie es ihm beliebt. Dies ist sicher ein Vorteil, kostet aber viel. Eine weitaus effizientere Möglichkeit besteht darin, ein „joint venture" mit einer bereits existierenden Institution einzugehen. Dies ist wohl bei fast allen deutschen Schulen im Ausland der Fall. Bereits existierende gemeinnützige Schulvereine mit gleicher Zielsetzung und erhebliche Eigenleistungen begeben sich in ein – wie es so schön heißt – „Zuwendungsverhältnis" zu den fördernden deutschen Dienststellen. Dabei erbringen beide Partner etwa je 50 % der notwendigen Mittel, um einen möglichst ertragreichen Unterrichtsbetrieb zu gewährleisten. Auf diese Art und Weise gewinnt jeder Partner mit 50 % des Einsatzes 100 % des Ertrages. Im Klartext bedeutet dies, daß die fördernden deutschen Dienststellen eine gewisse Anzahl amtlich vermittelter Lehrer alimentiert, und dazu im Rahmen der Schulbeihilfe den Haushalt der Schule subventioniert, während der Schulträger die Infrastruktur stellt und in der Regel den größeren Teil der im Gastland anfallenden Kosten trägt. Bis vor einigen Jahren war dieses „Zuwendungsverhältnis" durch eine ausgewogene gegenseitige Respektierung gewährleistet.

Der Partner vor Ort fühlte sich ernst genommen und war hoch motiviert, seinen eigenen Beitrag optimal zu leisten. Meine Erfahrung ist, daß seit einiger Zeit sich der deutsche Partner mehr heraussnimmt, als ihm aufgrund einer ausgewogenen Partnerschaft zukommt. In offiziellen Briefen der Zentralstelle findet sich z. B. die Vokabel „Schulinspektion". In der Zentralstelle gibt es sogenannte „Regionalbeauftragte", deren Besuch in den Schulen durchaus den Charakter von „Schulinspektionen" haben. Mir ist es passiert, daß in der Zentralstelle einer dieser Regionalbeauftragten mir in Gegenwart eines hohen Funktionsträgers der ZfA ankündigte: „Dann komme ich mal nach Santiago und erkläre Ihrem Vorstand, wo es langgeht!". Einzelfälle? Symptome? Ich neige zu letzterem.

Übrigens: Haben Sie – lieber Leser – schon entdeckt, warum es wieder einmal neue Vertragsformulare für amtlich vermittelte Lehrer gibt? Wenn nein, dann vergleichen Sie doch bitte die Fassung vom Januar 1991 mit der im August/September 1992 übersandten Fassung vor allem im Punkt fünf bei den Vertragsbedingungen. Die aus Ihrer Entdeckung abzuleitenden Schlußfolgerungen über zunehmende oder abnehmende Bereitschaft zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit überlasse ich dann gern dem interessierten Leser. Ich will hoffen und gerne mit meinen bescheidenden Mitteln dazu beitragen, daß der Geist sich gegenseitig respektierender Partnerschaft wieder gestärkt wird.

Klaus Rudek

Weiterhin Sprachdiplom auch für Hauptschüler? *)

Seit mehr als 20 Jahren beschäftigten wir uns an den Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika mit der Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Immer neue Unterrichtsmaterialien sind in dieser Zeit entwickelt worden. Allein für die Mittelstufe hat die Zentralstelle – mit wachsendem Erfolg – drei Lehrwerke direkt und indirekt gefördert. Seit 18 Jahren ist durch die Einführung der Sprachdiplomprüfung ein definiertes Lernziel fixiert, auf das hin die Lehrer die Gestaltung ihres Unterrichtes zu orientieren haben. In all diesen Jahren ist für die Fortbildung in Deutsch als Fremdsprache materiell und personell so viel investiert worden wie in keinem anderen Fach, weder an den Auslandsschulen noch an den Schulen in Deutschland. Während in Deutschland die Richtzahl für die maximale Klassengröße wieder auf 33 erhöht worden ist, gestattet die Zentralstelle, daß die Klassen in Sprachgruppen aufgeteilt werden, deren Größe manchmal 15 Schüler unterschreitet, und das alles, um einen möglichst guten, erfolgreichen Sprachunterricht zu gewährleisten.

Und dennoch: Ich kenne kein Fach, dessen Lehrer in den letzten beiden Jahrzehnten so viel Kritik von frustrierten Schülern und verärgerten Eltern zu hören bekommen haben. Man klagt über die im Vergleich zu anderen Fächern zu niedrige Noten; man klagt über den desmotivierenden, inhaltsarmen Unterricht; man klagt darüber, daß die meisten Kinder auch nach 12 Jahren Deutschunterricht sich kaum in dieser Sprache ausdrücken können.

Wir müssen eingestehen: Diese Kritik ist zu nicht geringem Teil berechtigt; doch allzu vordergründig, allzu einseitig lastet man diese Mängel dem unterrichtenden Lehrer an. Zu Recht wehrt er sich dagegen, wirft seinerseits den Schülern fehlende Lernbereitschaft, mangelnde Begabung vor, begründet die inhaltliche Armut seines Unterrichts mit den Zwängen, die das Sprachdiplom auf die Gestaltung des Unterrichts ausübt.

Und auch hier müssen wir zustimmen: auch er hat aus seiner Sicht recht. Wer all die Jahre hindurch an Sprachdiplomprüfungen teilgenommen hat, stellt u. a. fest, daß die Fähigkeit, sich sprachlich angemessen auszudrücken, bei vielen Fremdsprachenschülern unverändert sehr beschränkt ist und das, obwohl seit Anfang der 80er Jahre der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht auf den Fortbildungsseminaren der Auslandsschulen immer erneut gefordert worden ist.

Wo sind nun die Ursachen dafür zu suchen? Wer die Gelegenheit hatte, häufiger den Oberstufenunterricht in den reinen Fremdsprachengruppen zu besuchen, hat oft beobachten müssen, daß der kommunikative Ansatz, obwohl von den meisten Lehrern als richtig und notwendig erkannt, nur sehr begrenzt im Unterricht umgesetzt wird. Es wird weiterhin wie bisher in erster Linie Grammatik gedrillt, – die „Grammatik zum üben" von Horst Jentsch ist in der Oberstufe das am meisten verbreitete Werk – ; Inhaltsangabe auf Inhaltsangabe werden geschrieben und korrigiert. Wie viele Stunden verbringt der Deutschlehrer allein mit den Korrekturen dieser Übungen! Die Bearbeitung von Prüfungsaufgaben für das Sprachdiplom bestimmt stärker die Inhalte der Stunden als freies Gespräch und Diskussionen über Textinhalte.

Der Grund, weshalb das so ist, leuchtet ein: Jeder Lehrer ist bemüht, daß möglichst viele seiner Schüler die Sprachdiplomprüfung bestehen. Es sind nicht nur innere Verpflichtungen und persönlicher Ehrgeiz, die ihn dazu antreiben. Er spürt auch den Druck, den direkt und indirekt Schulleiter und Schulvorstand auf ihn ausüben. Diese wiederum fürchten eine Minderung der Förderung, wenn die Zahl der Schüler, die das Sprachdiplom bestehen, allzu stark sinkt.

*) Den lesenswerten Artikel von Erich Seubert: „Sprachdiplom contra Pädagogik?" (Der deutsche Lehrer im Ausland 3/92) bekam ich im fernen Chile erst in die Hände, nachdem ich meinen Aufsatz mit obigem Titel bereits geschrieben hatte. So sind gewisse inhaltliche Wiederholungen zu erklären. Auch führte der später eingefügte Bezug auf jenen Artikel zu Brüchen im Aufbau des Aufsatzes.

Da die Sprachrichtigkeit bei diesen Prüfungen eine wichtige Rolle spielt, richtet der Lehrer den Schwerpunkt seiner Arbeit darauf aus, die Schüler so zu trainieren, daß sie möglichst Fehler vermeiden. Sie werden dazu angehalten, nur Wörter und Strukturen zu verwenden, die sie auch sicher beherrschen. Die Folge: eine Verarmung der Sprache. Wer aber das Risiko nicht meidet, sondern sich freier ausdrückt, gerät in Gefahr, das Sprachdiplom nicht zu bestehen, weil der Fehlerquotient zu hoch geraten ist.

Weshalb bleibt aber so wenig Zeit, den Unterricht mit Inhalten zu gestalten, die den Schüler auch stärker ansprechen? Weshalb muß so viel Zeit auf das Training der Sprachrichtigkeit verwendet werden, und das nach mehr als acht Jahren Deutschunterricht?

Ein wichtiger Grund für dieses Dilemma liegt in einem Problem gegründet, das unter den derzeitigen Bedingungen nicht lösbar ist:

Wer das Sprachdiplom, Stufe II, besteht, erhält damit die Bestätigung, daß er nunmehr die sprachlichen Voraussetzungen vorgewiesen hat, an einer deutschen Hochschule studieren zu können. Die deutschen Auslandsschulen besitzen aber in der Regel nicht das Niveau eines Gymnasiums, über das im Normalfall der Weg zur Hochschulreife führt, sondern das einer Gesamtschule mit der Begabungsbreite vom hochbegabten Gymnasiasten bis zum schwachen Realschüler bzw. guten Hauptschüler.

Da eine Auslese – aus verschiedenen Gründen – nur sehr begrenzt möglich ist, finden wir die letztgenannten Schüler auch noch in den Abschlußklassen.

Diese Überforderung über viele lange Schuljahre hinweg muß zu einer ständigen Frustration dieser Schüler und der sie unterrichtenden Lehrer führen! Nicht selten erreichen wir bei diesen Schülern das Gegenteil von dem, was wir eigentlich anstreben: nämlich eine Aversion gegenüber der deutschen Sprache und gegenüber allem, was mit ihr assoziiert wird.

Ein Lehrer, der diese nicht genügend begabten und motivierten Schüler zu unterrichten hat, muß schon viel Kreativität und Einsatzfreude besitzen, um einen erfolgreichen Unterricht zu gestalten.

Ich stimme Herrn Seubert zu, wenn er kritisiert, daß bei der Prüfung der Sprachrichtigkeit ein zu großes Gewicht beigemessen wird und dementsprechend im Unterricht Fehlervermeidungsstrategien eine zu große Rolle spielen.

Meiner Erfahrung nach trifft dies aber nur auf den Unterricht mit sprachlich schwächer begabten Schülern zu, die sich bei uns in den sogenannten „b-Gruppen" befinden. Wer sprachlich begabt ist, hat schon in der Unter- und Mittelstufe die schwierigen grammatikalischen Strukturen der deutschen Sprache zu beherrschen gelernt. Mit diesen Schülern – in den sogenannten „a-Gruppen" – läßt sich dann durchaus in der Oberstufe ein inhaltlich interessanter Unterricht gestalten. Hier spielt die gezielte Sprachdiplomvorbereitung nur eine untergeordnete Rolle, und dennoch bestehen diese Schüler die Prüfung ohne Schwierigkeiten.

Dies ist ein Grund, weshalb ich nicht so weit wie Herr Seubert gehe und das Sprachdiplom generell in Frage stelle, das Kind sozusagen gleich mit dem Bade ausschütte.

Es gibt aber noch andere Gründe, weshalb ich seinen Vorschlag nicht akzeptieren kann.

Weshalb wurde vor 20 Jahren das Sprachdiplom geschaffen?

Blicken wir auf diese Zeit Anfang der 70er Jahre zurück. Die Situation im Fach Deutsch als Fremdsprache war damals besonders unbefriedigend, die Zahl der fremdsprachigen Schüler in den Auslandsschulen nahm von Jahr zu Jahr zu, die Zahl derer, die Deutsch als Muttersprache beherrschten, begann schon damals stark zurückzugehen. Eine Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache gab es nicht, dementsprechend auch keine ausgebildeten Lehrer und kein geeignetes Lehrmaterial. An allen Schulen wurde mehr oder weniger improvisiert und experimentiert.

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL
confern Umzugs-Partner
August Mülker
Burgholzstraße 149 · 4600 Dortmund 1 · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

In dieser Situation entstand der Wunsch, Lernziele festzusetzen, auf die hin der Lehrer seinen Unterricht ausrichten konnte. Wir haben es damals in Chile versucht. In vielen Sitzungen bemühten wir uns, solche objektivierbaren Lernziele festzuschreiben. Doch was wir damals niederschrieben, hatte keinen nennenswerten Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen, konnte ihn auch nicht haben. Die gleichen Erfahrungen machte man ja übrigens zur gleichen Zeit in Deutschland mit den sogenannten objektivierbaren und operationalisierten Lernzielen in den Lehrplänen verschiedener Fächer. Der Unterricht konnte nur eine sorgfältige aufgebaute Progression erhalten, wenn dementsprechend strukturiertes Lehrmaterial zur Verfügung stand. Das gab es aber nicht. Also beschritten wir einen anderen Weg: Wir schufen – im Auftrag der KMK – eine Abschlußprüfung mit konkreten Prüfungsaufgaben, das Sprachdiplom.

Zugegeben, eine recht äußerliche Verfahrensweise, „Lernziele" festzulegen: Das „Lernziel" hatte nach 12 Jahren Deutschunterricht erreicht, wer die Prüfung bestand. Doch nachdem unser erster Versuch, Lernziele differenziert zu definieren, ergebnislos, ohne konkrete Folgen im Sand verlaufen war, erschien uns dieser Weg als der in der Situation einzig praktikable. Und dieser hatte dann sehr konkrete Folgen, auch mit seinen bereits obengenannten negativen Begleiterscheinungen: der gesamte Oberstufenunterricht an den Auslandsschulen wurde darauf ausgerichtet, daß möglichst viele Schüler diese Prüfung bestanden. So komme ich zu den anderen Gründen, warum ich dem Sprachdiplom nicht so ablehnend gegenüber stehe.

Wir brauchen für die Deutschen Auslandsschulen eine zentrale Prüfung.

1. Erst im Vergleich kann die einzelne Schule ihr eigenes Leistungsniveau feststellen und dementsprechend, wenn notwendig, über eine Analyse den Unterricht zu verbessern suchen.

Auch den Stellen, die in Deutschland für die Förderung zuständig sind, bieten die Sprachdiplomergebnisse einen gewissen Anhaltspunkt für die Förderungswürdigkeit.

Ohne eine zentrale Vergleichsprüfung mit einigermaßen objektivierbaren Kriterien würde das Leistungsniveau an vielen Deutschen Schulen sicherlich wieder sinken und die Leistungsbewertung der Beliebigkeit anheimfallen.

Was Herr Seubert an seine Stelle setzen möchte, ist mir noch zu vage und unverbindlich. Eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit läßt sich nur sehr schwer vergleichbar messen, doch seine Kritik sollten wir als Anstoß annehmen, in dieser Richtung weiterzudenken, um so zu konkreteren und realisierbaren Lösungen zu gelangen.

2. Die Sprachdiplomprüfung selbst ist nicht so schlecht, wie so viele behaupten: nicht ohne Grund hat sich ihr Aufbau mit seinen einzelnen Prüfungsteilen und deren Gewichtung im Laufe der bald 20 Jahre nur geringfügig geändert – oder waren es doch nur die Bequemlichkeit, dem Gewohnten treu zu bleiben, und mangelnde Selbstkritik? – Auch heute kann sie sich gegenüber ähnlichen Sprachprüfungen durchaus noch behaupten. Es liegt daran, daß wir schon damals die verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten möglichst getrennt und objektivierbar bewerten wollten, wie z. B. Hör- und Leseverstehen, Ausdrucksfähigkeit – und auch Sprachrichtigkeit.

20 Jahre sind eine lange Zeitspanne, lang genug, um die berechtigte Frage zu stellen, ob die Prüfung noch zeitgemäß ist, ob sie noch nach dem heutigen Standard und Erkenntnisstand angemessen ist.

Wenn wir als Maßstab setzen, inwieweit die in Sprachdiplom geforderten Fähigkeiten für den heutigen Prüfling in seinem späteren Leben auch von Nutzen sind, so müßte wohl hier und dort manches korrigiert werden, die Prüfung als solche jedoch erhalten bleiben. Fragen wir, welche seiner sprachlichen Fähigkeiten der Schüler später besonders anwenden kann, so sind dies vor allem in einer Zeit, in der menschliche Kontakte die Kontinente immer stärker übergreifen,

VON DORTMUND AUS IN ALLE WELT
Flughafen DO-Wickede
WILHELM hemsath SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.
Flugplatz 7 · 4600 Dortmund 13 · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

- Hörverstehen und mündliche Kommunikationsfähigkeit bei der Begegnung mit deutschsprachigen Ausländern oder bei Reisen im deutschsprachigen Ausland, dann Leseverstehen bei der Lektüre von Zeitschriften und Büchern und – seltener – wissenschaftlichen Artikeln während des Studiums.
- Schließlich schriftliche Ausdrucksfähigkeit bei privater und geschäftlicher Korrespondenz und – viel seltener – beim Verfassen von schriftlichen Arbeiten während des Studiums.

Nur beim letztgenannten Punkt ist grammatikalische Sprachrichtigkeit von größerer Bedeutung.

So betrachtet, müßten die einzelnen Prüfungsteile fast alle als solche erhalten bleiben, nur anders gewichtet werden.

Meiner Ansicht nach müßte vor allem die Bedeutung der Sprachrichtigkeit neu überdacht werden.

Ich begrüße es, daß sie nach den neuen Richtlinien ab 1993 in der mündlichen Prüfung geringer gewichtet wird. Aber auch der schriftliche Teil sollte unter diesem Gesichtspunkt neu überprüft werden. Grundsätzlich sollten z. B. grammatikalische Fehler, die stark die Verständigung behindern, als schwerwiegender bewertet werden: so sollte man im allgemeinen einen Tempusfehler anders gewichten als einen Genusfehler.

Der künstlichste der Prüfungsteile ist für mich I. 3.: Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbau. Wo außer bei Rätseln muß ich Lückentexte füllen? Welche sprachliche Fähigkeit, die ich im Alltag benötige, wird hier abgeprüft?

Am wichtigsten von allem aber erscheint mir, der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die Deutschen Schulen, wie gesagt, von ihrer Begabungsstreuung her Gesamtschulen sind.

So wenig wie wir von einem deutschen Realschüler verlangen, daß er sich auf das Abitur vorbereitet, so wenig sollten wir fordern, daß ein sprachlich nicht genügend begabter Schüler einer Deutschen Schule sich den vergeblichen Mühen einer Sprachdiplomvorbereitung unterzieht. Wählt man die Schüler aus, die ausreichende Sprachbegabung und Motivation besitzen, und konzentriert sich darauf, sie vorbereiten, wird man nicht nur schnell ein höheres Leistungsniveau erreichen, sondern auch einen Unterricht gestalten können, der Schüler und Lehrern Freude bereitet.

Als man damals das Sprachdiplom einführte, hatte manch einer von uns gehofft, es könnte so nicht nur das Leistungsniveau im Fach Deutsch angehoben, sondern auch auf indirektem Wege an den Schulen eine Begabungsauslese erreicht werden. Das war ein Irrtum. Traditionell gewachsene Schulstrukturen, die Statuten der Schulen und Landesgesetze schränken den Einfluß von außen bei den meisten Schulen auf ein Minimum ein. Alle konsequenteren Versuche, wie etwa in Lima, die Schulstruktur auf eine Begabtenauslese hin zu ändern, sind inzwischen gescheitert.

An den Schulen selbst sollte entschieden werden, wer auf das Sprachdiplom vorbereitet wird oder einen stärker kommunikativen Sprachunterricht erhält. Pädagogisch am sinnvollsten wäre es, die Schüler selbst könnten entscheiden, ob sie das Sprachdiplom anstreben oder nicht. So wären sie auch stärker motiviert, dieses Ziel zu erreichen.

Sollte die Verpflichtung, daß alle Schüler am Sprachdiplom teilnehmen müssen, aufgehoben werden, würde das meiner Ansicht nach wahrscheinlich nicht zu einem größeren Erdrutsch im Leistungsniveau führen.

Die Auflagen, im Fördererlaß der jeweiligen Schulen von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen festgeschrieben, werden sich weiterhin erfüllen lassen. So müssen bei den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht nur 50 % der Schüler im Jahresdurchschnitt das Sprachdiplom bestehen. Jede Schule hat genügend begabte und motivierte Schüler, um dieses Ziel zu erreichen.

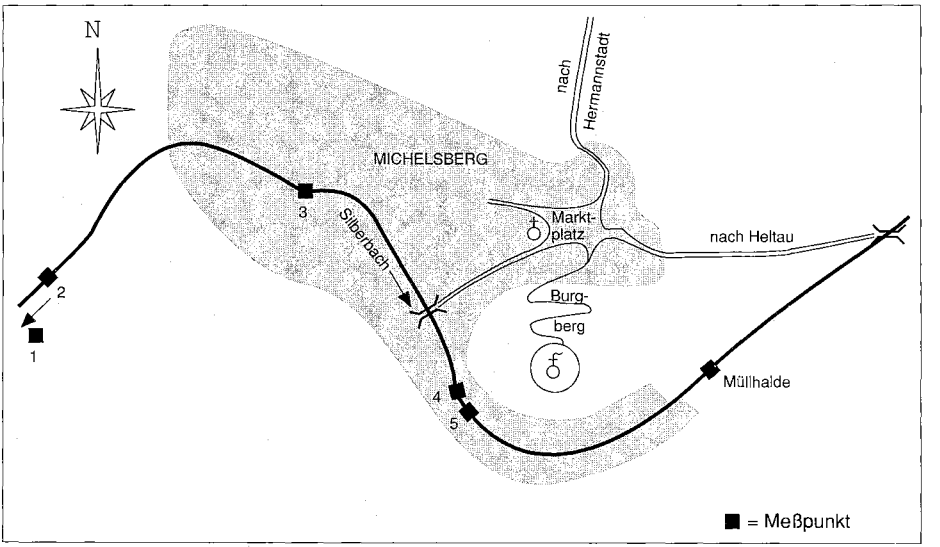
Doch wieviele Schüler pressen wir jetzt in die Prüfung, obwohl wir wissen, daß sie nicht bestehen werden? Und wenn einer dann doch gerade die Hürde nehmen sollte, haben wir dabei ein zwiespältiges Gefühl; denn wir wissen, dieser Schüler ist trotz bestandener Prüfung nicht fähig, an einer Deutschen Universität zu studieren; er hat es nur geschafft, weil wir ihn mit allen Mitteln auf das Bestehen der Prüfung hin gedrillt haben.

Das müßte doch anders sein.

Werner Blieske

Aus Spaß an Biologie und wegen des Ökobewußtseins

Ökologische Untersuchung des Silberbaches bei Michelsberg (Cisnadioara) Rumänien durch Schülerinnen und Schüler aus Hermannstadt (Sibiu)



Ökologische Erziehung in Rumänien

Länger noch als in den meisten westeuropäischen Ländern sind in Rumänien Fragen der Belastung und Belastbarkeit des Naturhaushaltes durch den wirtschaftenden Menschen in den Hintergrund gedrängt worden. Die Folgen anthropogener Umweltveränderungen werden zunehmend sichtbar und wirken längst auf den Menschen zurück. Die grundsätzliche Sensibilisierung des Einzelnen für die Belange der Umwelt, die Kenntnis wichtiger Wirkungszusammenhänge und die Fähigkeit, eigene Handlungsstrategien zu entwickeln und zu verantworten, müssen deshalb zu den vorrangigen Zielen der schulischen Bildung zählen.

Hierzu gehört zwangsläufig die Erprobung neuer Unterrichtsinhalte, -methoden und auch -organisationsformen. Da ökologische Themen in den Lehrplänen kaum vorgesehen sind, stellt sich die Frage nach der Einbindung in das rumänische Schulsystem. Eine Möglichkeit ist die Einrichtung schulübergreifender Arbeitsgruppen aus Oberstufenschülern/innen im außerschulischen Bereich. Der am Brukenthal-Lyzeum gegründete Öko-Klub hat sich sowohl die Vermittlung theoretischer Grundlagen als auch die praktische Umsetzung in beispielhaften Untersuchungen, Planungen und Veröffentlichungen zum Ziel gesetzt. Die Teilnehmer lernen und üben den Einsatz zeitgemäßer ökologischer Methoden (Freilanduntersuchungen, Laboranalyse, sinnvoller Einsatz der Fotografie und der elektronischen Datenverarbeitung) unter weitestgehender Beteiligung an allen Planungsphasen des jeweiligen Projektes.

Didaktische Vorüberlegungen zum Projekt

Durch die Vermittlung abstrakter Kenntnisse ohne die Verknüpfung mit der aktuellen Um-

welt und Lebenssituation leistet der rumänische Biologieunterricht im Moment wenig, um die Schüler für das Bewältigen von Situationen aus dem biologisch-ökologischen Themenkreis zu qualifizieren. Konzeption und Planung des Silberbach-Projektes waren daher geleitet von den in der Bundesrepublik aktuellen Ansätzen zur Biologiedidaktik (vergl. Killermann, Drutjons, Eulefeld u. a.).

- Durch die Untersuchung ihrer aktuellen Umwelt üben die Schüler die Bewältigung von Aufgaben und Bedürfnissen der Gesellschaft.
- Die gewonnenen Kenntnisse sollen die Entwicklung eines Verantwortungsbewußtseins für die Umwelt und die Erhaltung der biologischen Lebensgrundlagen fördern.
- Gleichzeitig sollen die Schüler motiviert werden, ihre Lebenseinstellung zugunsten einer intakten Umwelt zu verändern und für die Änderung auch politisch einzutreten.
- Über allem steht als ein ethisch-moralisches Ziel zur Persönlichkeitsbildung der Aspekt „Ehrfurcht vor dem Leben" und „Sinn für das Schöne in der Natur" (vergl. Grupe u. Killermann).

Fächerübergreifende Arbeit während des Projektes wäre wünschenswert gewesen. Sie scheiterte jedoch an der rumänischen Schulwirklichkeit.

Ablauf des Projekts

Da die Schüler zu Beginn der Arbeit weder Vorstellungen von konkreten ökologischen Zusammenhängen, noch Kenntnisse über ökologische Methoden oder Zielsetzungen hatten, wurde das Thema für die erste Untersuchung von den Lehrern bestimmt.

In der Phase der Planung und Analyse verteilten wir eine Reihe von Aufgaben und Arbeiten, um möglichst viele Schüler zu beteiligen. Diese Grundlagenbeschaffung und Suche nach Untersuchungsmöglichkeiten nahm ungefähr einen Monat in Anspruch. Ziel der Arbeit war von vorne herein eine Veröffentlichung in Form einer Ausstellung. Das Zeitbudget wurde durch das Schuljahr gegeben.

Ab Oktober begann die Feldarbeit mit den Untersuchungen am Silberbach. Von den anfangs ca. 25 Schülern bleiben schließlich als fester Stamm 10 Schüler(innen) übrig. Der Wochenarbeitsplan wird jeden Montag um 14 Uhr im Biokabinett besprochen. Je nach Neigung arbeiten die Schüler in Gruppen

- Tiergruppe,
- Wasserchemie,
- Kartengruppe,
- Dokumentation (EDV/Foto).

Gruppenübergreifende Arbeit ist jedoch die Regel. Schwerpunkt ist eine 24-Stunden-Messung in Intervallen von drei Stunden. Gemessen werden an drei Messstellen

- Bachprofil,
- Fließgeschwindigkeit,
- Temperatur (Luft/Wasser),
- Sauerstoffgehalt,
- BSB-5 Wert,
- ph-Wert,
- Ammonium Wert,
- Gesamthärte.

Außerdem werden in selbstgebauten Driftnetzen Bodentiere und treibende Tier gefangen. Die Bestimmung der Tierfänge gestaltet sich schwierig und nimmt viel Zeit in Anspruch. Die Proben der Wasserchemiegruppe werden im Chemiekabinett analysiert. Das Kartenmaterial muß weitgehend selbst erstellt werden, da keine ausreichend genauen Karten zu bekommen sind. Erste Planungen für die Ausstellung der Ergebnisse werden im Dezember gemacht.

Nach den Weihnachtsferien liegt das erstellte Fotomaterial vor. Die Schüler der Dokumentationsgruppe befassen sich mit der Darstellung der Ergebnisse auf dem Computer und diskutieren Form und Inhalt der Ausstellung.

Auf eine Einladung hin stellen wir den bis dahin geleisteten Teil unserer Arbeit auf einem internationalen ökologischen Symposium unter Schirmherrschaft der UNESCO in Temesvar vor. Genau der Motivationsschub, den die Gruppe bei der arbeitsintensiven Vorbereitung der Ausstellung braucht.

Ende Mai findet dann schließlich die Eröffnung der Ausstellung in der Aula der Brukenthalschule statt. Für die Schüler ein Höhepunkt und ein Ergebnis, auf das sie stolz sein können, und für viele einheimische Kollegen wohl ein „Aha-Erlebnis", daß außer Theater, Tanz und Chor auch Wissenschaft ausstellungsfähig präsentiert werden kann.

Die nun folgenden Texte und Abbildungen sind entweder den Plakaten der Ausstellung entnommen oder geben den Inhalt einzelner Plakate zusammengefaßt wieder. Der größte Teil der Texte wurde von den Teilnehmern eigenständig verfaßt.

Erwartungen der Schüler

Wir kamen ohne genaue Vorstellungen, von dem, was wir tun sollten, in den Öko-Klub. Einige aus Spaß an Biologie oder eventuell Vorbereitung für ein Ökologiestudium, andere um bei Gruppeninitiativen mitzumachen oder um das Ökobewußtsein, welches uns veranlaßte mitzumachen, auch bei anderen zu wecken. Jetzt, nachdem unsere Arbeit in diesem Schuljahr größtenteils beendet ist, können wir sagen, daß es uns Spaß gemacht hat: angefangen von den Messungen in der Nacht, bis zu der Aufstellung der Tabellen mit den Ergebnissen. Obwohl die Arbeit manchmal schwierig war, tut es uns nicht leid, daß wir etwas getan haben, was dazu beiträgt, den Grad der Umweltverschmutzung der Öffentlichkeit bekanntzumachen, und dadurch etwas für die Verbesserung dieses Zustandes zu tun.

(Die Schüler der Öko-Gruppe)

Fragestellungen

Durch ein Rohr ergießt sich trübes, schäumendes, unappetitlich aussehendes Wasser in einem Fluß – der Mensch leitet seine Haushaltsabwässer ein. Welche Vorgänge löst diese von der Natur nicht geplante Zufuhr von Nähr- und Schadstoffen aus? Werden langfristig Veränderungen in der Zusammensetzung des Wassers der Tier- und Pflanzenwelt bewirkt? Wie steht es damit am Silberbach? Welchen Einfluß auf den Bach hat die Ortschaft Michelsberg?

Sauerstoffgehalt und Sauerstoffbedarf

Dort, wo Abwässer in den Bach fließen, beginnen bald die sauerstoffverbrauchenden Bakterien, die organischen Bestandteile zu anorganischen Mineralstoffen abzubauen. Dadurch sinkt der Sauerstoffgehalt des Wassers. Die freigewordenen Mineralstoffe wirken wie Düngemittel und ermöglichen eine hohe Vermehrung der Pflanzen, besonders der Algen und Uferpflanzen. Dadurch können sich die pflanzenfressenden Tiere stärker vermehren, dadurch wiederum gibt es noch mehr organische Substanz und Sauerstoffverbraucher. Die Eutrophierung nimmt ihren Lauf.

Der BSB_5 ist der Sauerstoffbedarf der im Wasser vorhandenen Kleinlebewesen während fünf Tagen. Die Menge des verbrauchten Sauerstoffs ist von der Menge der von ihnen abgebauten organischen Substanz abhängig. Also wird der BSB_5 in verschmutzten Abschnitten des Baches größer sein als in reinen.



Sauerstoffbestimmung

Um Veränderungen des Sauerstoffgehaltes im Silberbach, die durch die Abwassereinleitungen und andere Verschmutzungen in Michelsberg verursacht sein könnten, festzustellen, nahmen wir Wasserproben an verschiedenen Stellen oberhalb, in und kurz unterhalb von Michelsberg.

Wir wollten wissen:

- Sinkt der Sauerstoffgehalt des Wassers in Michelsberg?
- Steigt der Sauerstoffverbrauch, der für den Abbau der organischen Stoffe nötig ist?

Den Sauerstoffgehalt der Wasserproben bestimmten wir im Chemielabor der Schule, wo wir schon alles vorbereitet hatten, nach der Winkler-Methode. An jeder Untersuchungsstelle wurde sofort eine zweite Wasserprobe genommen, bei der erst nach fünf Tagen (20 °C) der Sauerstoffgehalt bestimmt wurde. Die Differenz (in %) zum Sauerstoff-Sofortgehalt ist der BSB_5.



Wassertiere

Auch die Zusammensetzung der Fauna ändert sich durch die Gewässerverschmutzung. Bestimmte Tierarten zeigen also eine bestimmte Gewässergüteklasse an. Man unterscheidet dabei vier Güteklassen:
1 unbelastet bis gering belastet (oligosaprob)
2 mäßig belastet (β-mesosaprob)
3 stark verschmutzt (α-mesosaprob)
4 übermäßig verschmutzt (polysaprob)
Wir wollten wissen, welche Güteklasse die Tiere an welcher Stelle des Silberbaches anzeigen.

Tierfangmethoden und Bestimmung

Um von allen Standorten vergleichbare Tierproben zu erhalten, bauten wir Fangnetze (Driftnetze) genau nach Maß mit einer Öffnungsweite von 33 x 33 cm. Der Rahmen der Fangnetze wurde in der Schulwerkstatt aus Eisenstangen zusammengeschweißt. Den auf Maß geschnittenen Gardinenstoff mit einer Maschenweite von ca. 1 x 1 mm nähten wir in Michelsberg per Hand an die Ständer.

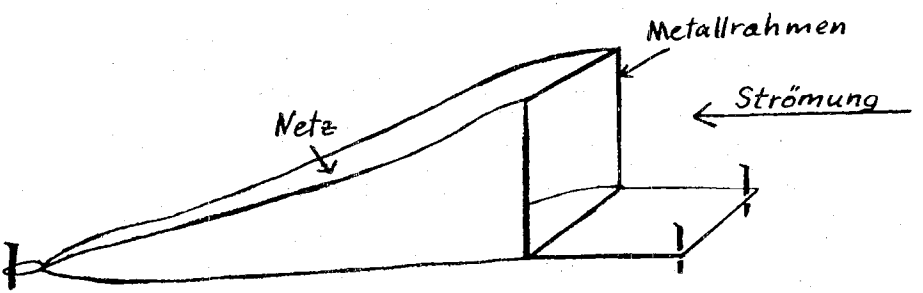
An den drei Fangstellen verankerten wir die Netze mit Zelthäringen im Bachbett, so daß die Strömung treibende Tiere ins Netz trieb. Am Fangtag leerten wir den Inhalt der Netze über 24 Stunden im Drei-Stunden-Rhythmus in beschriftete Marmeladengläser aus.

Jeweils einmal fingen wir an jedem Standort die Bodentiere durch sorgfältiges Abwaschen und Aufwühlen der Steine auf einer Fläche von genau 33 x 33 cm vor dem Driftnetz.

Die Tiere wurden in Schalen mit Zuckerwasser ausgesondert: durch das hohe spezifische Gewicht des Zuckerwassers treiben sie an der Oberfläche. Die Bestimmung der in Alkohol eingelegten Tiere mit Bestimmungstabellen war die schwierigste und langwierigste Arbeit.

Erstellung der Karte

Alles begann damit, daß wir überhaupt ohne eine Karte der Gegend unsere Arbeit am Silberbach begannen. Von einer Karte aus der Zeit um 1914 (Maßstab 1 : 75 000) wurde dann in Handarbeit eine Vergrößerung auf 1 : 15 000 hergestellt, welche vor Ort korrigiert werden mußte. Von dieser Karte fertigte ich erneut zwei Vergrößerungen (1 : 5 000 und 1 : 1 200) an, welche wiederum am Bach verbessert wurden und von denen dann die Karte für die Ausstellung abgezeichnet ist. Alles in allem war es eine Arbeit, die Spaß gemacht hat (wenn nur dieser ewige Zeitdruck nicht gewesen wäre ...).



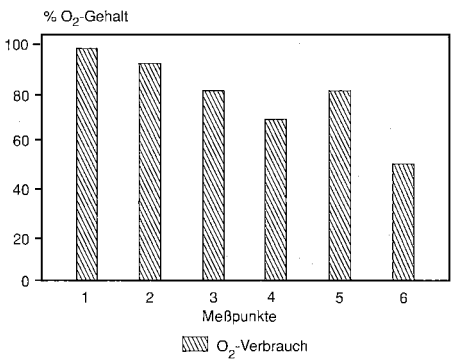
Ergebnisse

Sauerstoffgehalt

Den höchsten Sauerstoffgehalt, nämlich 100 %, hat das Wasser am Meßpunkt 1, etwa 3,5 km oberhalb von Michelsberg, wo das aus dem Gebirge kommende Wasser noch kaum vom Menschen beeinflußt ist.

Etwas weniger Sauerstoff enthält es in der Nähe des „Halben Steines", wo viele Ausflügler ihr Picknick machen, Abfälle zurücklassen und auch ihre Autos waschen. Je weiter der Bach in den Ort hinein kommt (Meßpunkte 3 bis 5), desto mehr sinkt der Sauerstoffgehalt des Wassers.

Sauerstoffgehalt des Wassers
Messungen vom 16.11.91 nachmittags



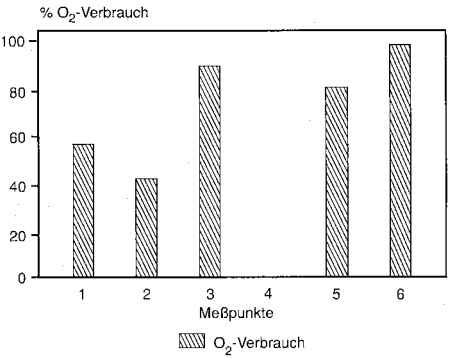
Nur bei Meßpunkt 5 steigt er noch einmal etwas an. Diese Stelle liegt unmittelbar unterhalb von Punkt 4, getrennt durch einen Wasserfall. Durch die Verwirbelungen kann das Wasser dort besonders leicht wieder mit Luftsauerstoff angereichert werden. Am allerwenigsten Sauerstoff (nur noch 49 %) enthält der Bach, nachdem er an der Müllkippe vorbeigeflossen ist.

Sauerstoffbedarf

Mit dem Sauerstoffverbrauch pro Zeit verhält es sich fast genau umgekehrt wie mit dem vorhandenen Sauerstoff. Je weiter man bachabwärts, also nach Michelsberg hineinkommt, desto größer ist er im allgemeinen. In der Wasserprobe von Standort 6 (Müllkippe) war nach fünf Tagen überhaupt kein Sauerstoff mehr enthalten. Das heißt, daß er für den Abbau der organischen Stoffe restlos verbraucht worden war.

Es zeigte sich also, daß Michelsberg einen deutlichen Einfluß auf die Wasserqualität des

Biochemischer Sauerstoffbedarf (BSB_5)
Messungen vom 16.11.91 nachmittags



Silberbaches hat. Sowohl das Absinken des Sauerstoffgehaltes als auch der Anstieg des Sauerstoffverbrauches durch die im Bach lebenden Tiere und Mikroorganismen sind Zeichen für eine Verschmutzung des Wassers.

Ob die Selbstreinigungskraft des kleinen Baches ausreichen wird, vor Heltau, der nächsten Belastungsquelle, die Abwässer aus Michelsberg zu verarbeiten, müßte in einem nächsten Schritt untersucht werden. Zu bedenken bleibt auf jeden Fall, daß Michelsberg zur Zeit längst nicht voll bewohnt ist. Was bedeutet dann normalerweise ein Ort von vergleichbarer Größe für einen kleinen Bach?

Ergebnisse der Tierfänge

Besonders interessant waren die Tiere, die eindeutig einer Gewässergüteklasse zugeordnet werden konnten. An allen Meßpunkten konnten solche Tier gefangen werden:

Meßpunkt 1: (vor dem Dorf)
Hier fanden wir fast nur Tiere der Gewässergüteklassen 1 und 2. Das Wasser ist sauerstoffreich und nährstoffarm.

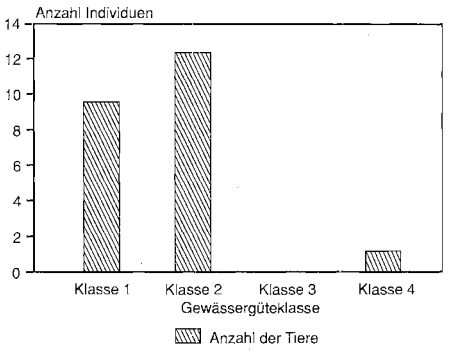
Meßpunkt 4: (im Dorf)
Obwohl auch hier die Tiere der Gewässergüteklasse 1 und 2 überwiegen, findet man wegen der Einleitung von Abwässern ebenso Tiere der Gewässergüteklassen 3 und 4.

Meßpunkt 6: (bei der Müllkippe hinter dem Dorf)
Durch starke Verschmutzungen und Abwassereinleitungen sind die Tiere der Gewässergüteklassen 1, 2 und 3 verschwunden und nur noch Tiere der Gewässergüteklasse 4 zu finden.

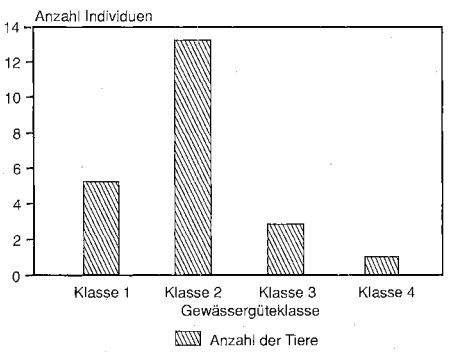
Die Ergebnisse der Tierfänge und die der Sauerstoffuntersuchungen stimmen also gut überein. Beides weist auf eine Belastung des Silberbaches durch die Ortschaft Michelsberg vor allem mit organischen Stoffen hin.

Tieranzahl nach Gewässergüteklassen

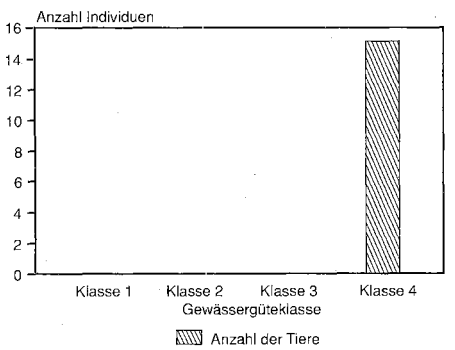
Meßpunkt 1



Meßpunkt 4



Meßpunkt 4



Schlußfolgerungen

Am Silberbach sollten folgende Dinge getan werden, um das biologische Gleichgewicht nicht ganz zu zerstören:

- Ein großer Teil der Schadstoffe wird dem Silberbach durch die Dorfkanalisation zugeführt. Dieses Problem kann auf zwei Arten behoben werden:
  a) Zusammenführen aller Abwasserleitungen und Errichtung einer Kläranlage mit mechanischer und biologischer Stufe. Dieses erfordert jedoch einen erheblichen materiellen Aufwand.
  b) Verpflichtung an die Dorfbewohner, in jedem Haus ein Absetzbecken anzulegen. Dieses führt zwar nicht zu einer ganz vollständigen Reinigung, ist aber leicht herzustellen.
- Die Müllhalde, welche sich am Silberbach hinter Michelsberg gebildet hat, muß entfernt werden, und aus Hermannstadt müßte regelmäßig der Hausabfall aus Michelsberg abgeholt werden. Aber auch die Dorfbewohner sollten einsehen, welche Folgen es hat, wenn sie ihren Müll in die Natur schmeißen.
- Es sind hohe (bis zu 5 m) Wasserfälle in den Silberbach eingebaut worden. Da diese ein Hochschwimmen der Fische im Bach verhindern, sollten sie durch kleine Stufen ersetzt oder ergänzt werden.
- Aus der Schafwaschanlage wird das schmutzige, und mit Chemikalien versetzte Wasser dem Silberbach zugeführt. Es muß eine kleine Kläranlage gebaut werden, welche das Wasser vorher reinigt.
- Der Erholungsverkehr im Silberbachtal muß geregelt werden:
  a) Sperrung des Talweges für Kraftfahrzeuge
  b) Zutrittsverbot für besonders schutzwürdige Bereiche
  c) Aufstellung und Entsorgung von Müllbehältern
  d) Offenes Feuer und Grillen nur an besonders dafür vorgesehenen Plätzen
  e) Effektive Kontrolle der Einhaltung dieser Maßnahmen

Schüler der Ökogruppe,
Birgitta Lauber, Olaf Schmidt

Unerwartete Kreativität

Kreativität im Deutschunterricht „ist in". Als ich vor gut einem Jahr aus dem Ausland in den niedersächsischen Schuldienst zurückkehrte, wurde ich mit den soeben erschienenen neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe konfrontiert, und das erste, was mir darin auffiel, war die Bedeutung, die im Umgang mit Literatur der Kreativität beigemessen wird.*) Nicht, daß es nicht auch früher schon kreativen Umgang mit literarischen Texten gegeben hätte, aber je weiter ein Schüler im Gymnasium in der Mittelstufe aufstieg, desto stärker bestimmte die Analyse den Umgang mit literarischen Texten, bis schließlich von Kreativität im Bereich der Literatur am Ende der Mittelstufe oder in der Oberstufe nicht mehr die Rede sein konnte. Die Verlagerung des Unterrichtsschwerpunktes von der Sach- auf die Schülerbezogenheit brachte in den letzten Jahren schließlich die Kreativität auch in den muttersprachlichen Deutschunterricht zurück, während sie sich für den fremdsprachlichen Unterricht, der doch darauf aus ist, den Schüler mündlich wie schriftlich möglichst häufig und möglichst viel in der Fremdsprache produzieren zu lassen, eigentlich von selbst versteht.

Daß die Hinwendung zur Kreativität nicht etwa nur eine Marotte moderner Didaktiker ist, sondern offenbar einem Bedürfnis bei Schülern entgegenkommt, habe ich auf unerwartete Weise als DaF-Lehrer erfahren, und zwar beim Unterrichten des von meinen Studenten nicht gerade geliebten Faches Grammatik am Deutschen Pädagogischen Seminar in Buenos Aires/Argentinien. Vermittelt wurde den Studenten die deutsche Grammatik in theoretischer Form nach dem (damals noch DDR-) Lehrbuch von Helbig/Buscha. Die zum Lehrbuch gehörige Übungsgrammatik enthielt Übungen aus lauter unzusammenhängenden Einzelsätzen, die sich zudem häufig auf Gegebenheiten der sozialistischen Welt bezogen und von der entsprechenden Ideologie geprägt waren. Übungen nach diesem Buch verbreiteten tödliche Langeweile.

Als ich im August 1990 zur Abnahme von Sprachdiplomprüfungen ins argentinische Inland reisen und für die Grammatikstunden während meiner Abwesenheit den Studenten eine Aufgabe stellen mußte, stand ich vor einem Problem; denn ich wollte ja, daß sie sich wirklich mit der deutschen Sprache und Grammatik auch ohne Anwesenheit des Lehrers beschäftigten, und das konnte nur geschehen, wenn die Arbeit auch einen gewissen Reiz für sie hatte. Ich verfiel auf die Idee, die Studenten einen eigenen zusammenhängenden Text schreiben und sie als Vorarbeit dazu individuell möglichst viel von dem durchgenommenen Grammatikstoff wiederholen zu lassen. Als Bezugstext für alle nahm ich den Anfang von Mark Twains Essay über „Die schreckliche deutsche Sprache", den ich im Unterricht sonst zur Illustration von besonderen Phänomenen der deutschen Grammatik wie zur Analyse von Satzstrukturen benutzte. Ich gab den Studenten von diesem Text die ersten Absätze (im Umfang von etwa einer Seite) und stellte ihnen die folgende Aufgabe:

1. Suchen Sie aus dem Text von Mark Twain über „Die schreckliche deutsche Sprache" 5 regelmäßige (schwache) und 5 unregelmäßige (starke) Verben heraus.
2. Fügen Sie Ihrer Sammlung nun noch – aus dem Text oder aus Ihrem eigenen Repertoire – 3 Modalverben, 3 reflexive Verben (davon mindestens eines formal- bzw. semantisch-reflexiv), 3 Funktionsverben, 2 unpersönliche Verben, 2 transitive und 2 intransitive Verben hinzu.
3. Sie haben nun 25 Verben. Bilden sie nun von allen, die unregelmäßig sind, die

* Immer wieder finden sich in den „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium/gymnasiale Oberstufe/Deutsch", Hanover 1990, Hinweise auf die Wichtigkeit von Kreativität im Zusammenhang mit der Behandlung von Literatur: Literarische Kunstwerke – so heißt es schon auf der ersten Textseite der Richtlinien (S. 4.) – „können ... seine (des Schülers) Gestaltungsfreude anregen", und der Deutschunterricht – so wenige Zeilen weiter – soll den Schüler dazu bringen, nicht nur über Literatur zu reflektieren, sondern „mit ihr einen kreativen Dialog zu führen" (ebd.). Auch in den Abschnitten über Lernziele und Unterrichtsinhalte wird die Bedeutung kreativen Arbeitens betont, und bei den Methoden der Texterschließung wird „kreativer Umgang mit Texten" (S. 11) ausdrücklich genannt, wie auch unter dem Abschnitt „Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch" „eigene Gestaltungsversuche" aufgeführt werden. – Wie ich schließlich im Herbst vergangenen Jahres auf einer Tagung erfuhr, sollen in den demnächst erscheinenden neuen Richtlinien für die Sekundarstufe I kreative Themen als Klassenarbeiten verbindlich gefordert werden.

Stammformen. (Notfalls in der Grammatik nachschlagen!)
4. Schreiben Sie nun noch 10 Substantive auf, die Ihnen sehr gefallen oder auch mißfallen. Bilden Sie dazu jeweils auch den Plural.
5. Suchen Sie außerdem noch 5 interessante Adjektive aus.
6. Jetzt haben Sie das Material zusammen, um eine Geschichte zu schreiben, ein Märchen oder eine Sage, eine Gespenstergeschichte oder einen Krimi, vielleicht nur einfach eine Liebesgeschichte oder etwas ganz Alltägliches.
Tun Sie das, indem Sie möglichst das ganze gesammelte Vokabular verwenden. Und versuchen Sie dabei auch, möglichst viele Tempora, Genera und Modi bei den Verbformen zu verwenden, wenn möglich auch ein Zustandspassiv oder ein Zustandsreflexiv."

Zugegeben, die Aufgabe riecht von vorn bis hinten, von Punkt 1 bis 6 nach Grammatik. Was dabei aber herauskam, waren z. T. erstaunlich kreative Geschichten; so gut wie alle Kursteilnehmer hatten sich wirklich Mühe gegeben, eine eigene Geschichte zu erfinden, sie teilweise sogar noch mit Zeichnungen geschmückt. Vergleichbar waren die Ergebnisse in keiner Weise, außer daß bestimmte Wörter des als Steinbruch benutzten Ausgangstextes von Mark Twain in vielen Arbeiten auftauchten; so regnete es z. B. irgendwann in fast jeder der Geschichten. Für mich war bei der Sache eigentlich nur wichtig gewesen, daß die Studenten sich sinnvoll beschäftigten und bei ihrer Arbeit möglichst ein wenig Spaß hatten. Daß der Spaß schließlich noch ein gemeinsamer wurde, war jedoch bei der Aufgabenstellung nicht abzusehen. Die mir nach meiner Rückkehr abgelieferten Werke las ich durchweg mit großem Vergnügen; nicht nur inhaltlich hatte ich an der Lektüre meinen Spaß, erfreut stellte ich auch fest, daß die Zahl der Fehler in den Texten unerwartet gering war. Das erstaunliche Ergebnis dieser ursprünglich aus einer Not heraus entstandenen Arbeitsaufgabe veranlaßte mich, in einer besonderen Stunde die Autoren ihre Werke in der Lerngruppe vorstellen zu lassen. Es blieb nicht bei der Vorstellung, sondern die Gruppe beurteilte und plazierte die Arbeiten für eine Preisverleihung, wobei ich gestehen muß, daß ich mit der Bewertung der Gruppe nicht immer übereinstimmte, aber meine Meinung war in diesem Augenblick auch nicht gefragt.

Hier nun einige Beispiele, die – wie ich meine – zeigen, welch kreatives Vermögen in Schülern steckt. Daß es zutage kam, war Zufall. Und wie es zutage gefördert wurde, läßt sich nicht zur Methode erheben. Höchstens könnte man sagen, daß wir selbst als Lehrer ruhig einmal wagen sollten, kreativ zu sein – etwa beim Stellen von Aufgaben –, um so unseren Schülern Kreativität beim Lösen der Aufgaben zu ermöglichen.

Irina B. Taretto
Das Märchen von der jungen, hübschen, verschwundenen Prinzessin

Ich erfuhr einmal von einem Reisenden eine aufregende Geschichte, die, soweit ich es verstand, sich im fernen Orient abgespielt hatte.

Einem Sultan dieser Länder war eine junge hübsche Prinzessin aus dem Nachbarlande versprochen worden, und so schickte er einen Gesandten, um sie an seiner Stelle abzuholen. Es vergingen Wochen und Wochen, und kein Gesandter erschien, und keine Prinzessin kam.

Ehrlich besorgt ließ er seinen Minister rufen und erzählte ihm den Grund seiner Unruhe.

„Da bleibt kein Ausweg", antwortete der Minister, „jemand muß dort hinreisen und den Gesandten ausfindig machen."

Als er gesprochen hatte, bog er sein ehrwürdiges Haupt, bis sein Turban den Boden berührte.

Weil niemand etwas Besseres vorschlug, folgte man seinem Rat. Es meldete sich zu diesem Auftrag ein junger Mann, der im Palast die Hengste des Sultans pflegte, und der bekam den Befehl, nicht zu ruhen, bis er den verschwundenen Gesandten und die versprochene Prinzessin gefunden hätte.

Der junge Mann, der den dort gewöhnlichen Namen Omar trug, machte sich sofort auf den Weg, und nach ein paar Wochen kam er in der Hauptstadt des Nachbarlandes an. Er verkleidete sich als Dienerin, um sich in den Palast einzuschleichen, und mit der allmächtigen Hilfe Allahs gelang es ihm auch! Lautlos ging er durch Korridore und über Treppen, ohne daß er besonders auffiel. Es wurde langsam dunkel, und Gewitterwolken häuften sich am Himmel.

Als er gerade einen Innenhof durchqueren wollte, rutschte er aus und geriet, als eine breite Fliese sich unter ihm öffnete, plötzlich in ein dunkles Loch.

„Ich dachte, man würde pünktlicher sein!" sagte jemand im Dunkel. „Wo bleibt das Essen?"

„Was geht mich das Essen an!" erwiderte unser Held erstaunt. „Ich will nur wissen, wie ich hier herauskomme! Wo bin ich denn?"

Da kam der andere näher und stellte etwas auf den Boden. Kurz danach erhellte eine Öllampe den Raum.

Mit Staunen erkannte Omar den Gesandten, den er nur flüchtig im Palast des Sultans gesehen hatte und den man offensichtlich hier eingeschlossen hatte.

„Eine Dienerin ohne meine Suppe!" fing dieser an. „Darf ich mich erkundigen, wofür Sie denn hier hereingesetzt worden sind?"

„Ich, eine Dienerin?" antwortete Omar voller Zorn – und erinnerte sich auf einmal an seine aus Samt und Seide gefertigten Gewänder. Er ließ den bestickten Schleier fallen, und der Gesandte trat überrascht einen Schritt zurück.

„Wer sind Sie?"

Omar klärte ihn schnell auf, und der Gesandte war voller Dank, daß jemand ihn retten würde.

Die Fliese war nur von draußen zu öffnen, aber der junge Mann hatte einen spitzen Dolch bei sich, und mit dem bohrte er so lange an dem Stein herum, bis er nachgab. Von da an war es nicht schwierig: beide verließen den Ort und gingen auf leisen Sohlen hinaus. Der Gesandte riß einige Tücher von der Wand, umhüllte sich damit, und so konnten sie sich als Dienerinnen ausgeben, bis sie draußen anlangten. Es stürmte mit heftigen Winden über die Stadt; es blitzte und donnerte fast ohne Unterbrechung. Bevor der Regen losbrach, suchten sie ihre Pferde und reisten sofort ab.

Nach scheinbar unendlichem Ritt mit nur kurzen Unterbrechungen, um etwas auszuruhen, kamen beide wieder in ihr Heimatland zurück.

Warum war aber die Prinzessin nicht bei ihnen, wollte der Sultan wissen. Der Gesandte erklärte ihm das ganze Geheimnis: es würde keine Prinzessin kommen, weil er den Betrug gemerkt hatte, den der König des Nachbarlan-



des ausgetüftelt hatte; und der war, daß die junge hübsche Prinzessin eine alte häßliche Prinzessin war, der er den Schleier von dem Gesicht gezogen hatte, um festzustellen, ob sie der Miniatur entsprach, die der Sultan als ihr Geschenk bekommen hatte. Aber, Allah sei gepriesen, der Plan war mißlungen, und obwohl sich das Nachbarland jetzt in das Land der Feinde verwandelt hatte, müßte man froh sein, daß sich der Sultan von dieser verfluchten Ehe gerettet hatte. Es gebe ja genug junge hübsche Prinzessinnen. Dafür wird Allah schon sorgen.

Die obige Geschichte erinnert an die Märchen aus 1001 Nacht und ist sicherlich durch entsprechende Lektüre, möglicherweise auch durch die Kenntnis einschlägiger Erzählungen des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges inspiriert, der u. a. auch orientalische Stoffe verarbeitet hat. Daß märchenhafte Geschichten bei der gestellten Aufgabe herauskommen würde, war zu erwarten. Eine andere Studentin schrieb das folgende Märchen:

Ingrid I. Kaufmann
Der reichste König

Auf einem Planeten, der eines Tages sehr nahe an der Erde vorbeizischte, wohnt ein reicher König; er ist so reich, weil er sehr, sehr viel Liebe besitzt. Er verschenkt allen seine Liebe, und sie wird dabei größer und größer. Dieser König ist also so reich, weil er seinen Reichtum verschenkt, er verschenkt Liebe.

In seinem fröhlichen Schloß wohnen mit ihm zehn schlaue Zauberer in langen Gewändern, die die Mützen der Weisheit tragen. Die Mützen reichen vom Kopf bis zum Boden. Die Zauberer ziehen sie nur aus, wenn sie ihre Glatzen polieren, denn ein guter Zauberer muß doch eine gut polierte Glatze haben. Manchmal schlüpfen sie in ihre Mützen, und dann sind sie in der Zauberwelt. Der König weiß, daß, wenn man in die Mützen kriecht, man in der Zauberwelt ist, und wollte immer schon einmal da hinein; die Zauberer wollten das aber nicht, sie hatten es ihm verboten.

Eines Tages sollte das Fest der Liebe stattfinden. Die Zauberer polierten ihre Glatzen fürs Fest und hatten ihre Mützen im Saal nebenan auf den Tisch gelegt. Der König schlich in den Raum, suchte sich die größte Mütze aus und konnte mit seinem dicken Bauch gerade noch hineinschlüpfen; er war jetzt in der Zauberwelt. Er traf einen gelben Frosch mit Elefantenschwanz und Ohren, die wie Blumen aussahen. Der König wollte mit ihm spielen, aber der Frosch war unwillig und hopste hochnäsig um die Ecke. Der König lief auf einem Pfad weiter, der ihn in einen Garten führte, und sammelte fünfeckige Blumen. Zwischen den Blumen fand er einen karierten Hasen, der sich seinen Schwanz kämmte; der König grüßte ihn freundlich, aber der Hase antwortete häßlich, machte einen Purzelbaum und war nicht mehr zu sehen. Da merkte der König, daß es in dieser Welt keine Liebe gab; ihm gefiel dieses Land nicht, er wollte zurück. Wo war aber der Ausgang aus dieser Welt? Von wo war er gekommen? Der König wußte es nicht mehr, er setzte sich zwischen die Blumen und fing an zu weinen. Niemand würde ihm helfen und den Ausgang zeigen, weil es keinen gab, der lieb war.

Im Land der Liebe aber hatten die Zauberer ihre Glatzen schon glitzeglatz poliert und zogen sich die Mützen auf. Einem von ihnen kam die Mütze schwerer als sonst vor; er schüttelte sie. Da blitzte und donnerte es beim König, und er fiel aus der Mütze in das Faß voll Wachs, mit dem sich die Zauberer die Glatzen polierten. Jetzt saß der König im weißen Wachs, aber er war froh, daß er wieder auf dem Planeten der Liebe war; er war so froh, daß er anfing zu lachen, und wenn er nicht aufgehört hat, so liegt er heute noch im weißen Wachs und lacht.

Zur Erklärung der geballten Phantasie, die sich hier – bei all den literarischen Anregungen, die in diesen Geschichten mitverarbeitet sein mögen – kundtut, muß man wohl darauf hinweisen, daß es sich bei den Verfasserinnen um angehende Primarlehrerinnen handelt, die für ihren Unterricht mit Kindern der ersten Schuljahre nicht nur auf ihre Erfindungsgabe und Phantasie angewiesen sind, sondern gerade auch das Erfinden und Erzählen von Geschichte üben.

Daß meine Aufgabe auf einige Studentinnen provozierend wirkte, war zu erwarten; sie machten sich denn auch in ihren Arbeiten über die Grammatik oder auch über mich lustig. Dazu ein Beispiel:

Rita Suppo:
„Grammatik – kreativ?"

Es war einmal eine Grammatikaufgabe, die einer wirklich kreativen Art Folter ähnelte.

Es ist allen bewußt, daß, wenn es um Grammatik geht, es furchtbar ist. Aber wenn es sich

außerdem noch um deutsche Grammatik handelt, ist es noch schrecklicher.

Braucht eine Sprache so kompliziert zu sein? Abertausend Präpositionen, unmögliche Grammatikbücher und unendliche Sätze machen aus der deutschen Spache einen echt unverdaulichen Eintopf.

Einmal hoffte ich, wegen meiner vor einem Grammatikbuch zerbrochenen Nerven schon hilflos, es gäbe vielleicht ein zauberhaftes Geheimnis, um irgendwann irgendwie irgendetwas der deutschen Grammatik verstehen zu können. Es blieb alles nur eine Hoffnung.

Doch in diesem Kampf (deutsche Grammatik gegen mich) sollte es eine einzige Siegerin geben, und diese würde auf keinen Fall „sie" sein.

In der Zwischenzeit überlegte ich die beste Taktik, um sie zu meinem Sklaven zu machen.

Ich sah die Möglichkeit, sie mit Geduld und Liebe zu akzeptieren.

Ich brauchte dringend eine Lösung. Meine Grammatikaufgabe mußte in vierundzwanzig Stunden in Händen des Lehrers, der uns viel Spaß für diese Arbeit gewünscht hatte, sein. Inzwischen war sie nur eine schwere Last. Ich ging spazieren, und sie bummelte mit mir herum; ich schlief, und sie spielte die Hauptrolle in meinen Träumen. Das konnte nicht mehr lange so weitergehen.

Endlich konnte ich eine Entscheidung treffen und setzte mich voller Mut, begleitet von Grammatik- und Wörterbuch, vor mein Arbeitsblatt.

Ohne Verzweiflung begann ich zu arbeiten (ich überraschte mich selber!).

Ich erfand etwas, das ein mögliches Rezept für das Lernen sein könnte. Welche Zutaten braucht man dazu? Verschiedene: Zeit, Geduld (viel, viel Geduld) und ein bißchen Jogakonzentration. Das heißt aber nicht, daß dies ein kostbares Rezept ist, aber man kann mit ihm doch die deutsche Grammatik schaffen!

Wie alles im Leben, hat (Gott sei Dank!) meine Grammatikaufgabe auch ein Ende.

Was ich jetzt machen werde? Mich davon erholen!

Manfred Egenhoff

HISTORISCHES

Tempora mutantur ...

– Aus der Frühzeit des deutschen Auslandsschulwesens –

Mit der hohen Ehre eines Ehrenvorsitzes ausgestattet, kann die Zeit nach 12 Jahren Vorsitz im VdLIA ohne die Verantwortung für die tägliche Arbeit des Verbands leicht dazu verführen, nostalgischen Gedanken nachzuhängen und, schlimmer noch, sie auch noch anderen Verbandsmitgliedern anzubieten.

Die Ausführungen, die Verbandsmitglieder in diesem und den nächsten Heften – in zwangloser Folge – zu ihren Erlebnissen im Auslandsschulwesen in den zwanziger, dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts machen, sollen eher das Geschichtsbewußtsein des Verbandes stärken, interessant und kurzweilig sein, aber auch zum Nachdenken anregen.

Da ich aus 25 Jahren Verbandstätigkeit viele erfahrene Pioniere im deutschen Auslandsschulwesen kenne, die heute zwischen 70 und 90 Jahre alt sind, habe ich sie um ihre ersten und eindrucksvollsten Erlebnisse im Ausland gebeten. Sie sollen ohne weitere Kommentare zu Wort kommen.

Hans Georg Becker

In diesem Heft 1/93 beginnen wir einfach mal mit dem, womit jeder Auslandsschuldienst beginnt, mit des deutschen Beamten liebstem Schriftstück, einem Merkblatt. Unser Beispiel aus dem Jahr 1938 zeigt, neben ideologischer Einbindung in das Dritte Reich, die wir schleunigst vergessen

sollten, so bekannte Formulierungen wie: „Rückfragen über den Zeitpunkt der Verwendung sind darum zwecklos" – „Die Anstellungsverträge werden ... vom Lehrer ... nicht mit dem Auswärtigen Amt, sondern unter Vermittlung des Auswärtigen Amtes mit den Schulvorständen abgeschlossen." Anderes ist uns ungewohnt, etwa ein Hinweis anläßlich einer gelegentlichen Vorstellung des Bewerbers im Auswärtigen Amt: „Die Vorstellung kann im Reiseanzuge erfolgen." Das hieße heute wohl „in Jeans und selbstgestricktem Pullover", und wer von uns, seien wir doch mal ehrlich, traute sich das heutzutage wohl. Auch ein anderer Satz gibt zu denken: „Dagegen gestatten sie (die Lehrergehälter) in der Regel nicht, Ersparnisse zu machen". Da würden sich unsere „schwäbischen" Auslandslehrer heutzutage ganz schön umschauen.
Aber lesen Sie bitte selbst, Tempora mutantur ...

H. W.

Merkblatt

für Volksschullehrer und Studienassessoren, die an deutsche Auslandsschulen übertreten wollen.

(Das in folgendem Gesagte gilt auch für Lehrerinnen und Studienassessorinnen)

1. Bedingungen.

Für den Dienst an deutschen Auslandsschulen können vom Auswärtigen Amt nur solche Lehrkräfte vorgemerkt werden, die

1. beide Lehrerprüfungen (erste und zweite Prüfung bei Volksschullehrern, wissenschaftliche und pädagogische Prüfung bei Studienassessoren) mit Erfolg abgelegt haben,
2. im inländischen Schuldienst fest angestellt sind oder die Befähigung zur endgültigen Anstellung erworben haben,
3. völlig gesund sind und
4. nach ihrer ganzen Persönlichkeit und nationalpolitischen Zuverlässigkeit für eine Verwendung im Ausland geeignet erscheinen.

Sprachkenntnisse erleichtern die Unterbringung, ebenso besonders nachgewiesene Unterrichtserfahrung in den technischen Fächern (Turnen, Musik, Zeichnen oder Werkunterricht).

Die Bewerber für eine erstmalige Verwendung im Auslandsschuldienst sollen das 35. Lebensjahr nicht überschritten haben. Die Zahl der Stellen, für die auch verheiratete Bewerber in Frage kommen, ist verhältnismäßig gering.

2. Meldung.

Um eine Anstellung an einer deutschen Auslandsschule zu erlangen, ist zunächst eine schriftliche Meldung **auf dem Dienstwege** an das Auswärtige Amt in Berlin zu richten.

Der Meldung sind in **je dreifacher Ausfertigung** (davon eine auf Luftpostpapier) beizufügen:

1. ein ausführlicher Lebenslauf mit Angabe der Konfession und der vollständigen Daueranschrift des Bewerbers,
2. beglaubigte vollständige Abschriften der Zeugnisse über die erste und zweite Lehrerprüfung sowie über etwaige sonstige Prüfungen,
3. beglaubigte Abschriften von Zeugnissen über etwaige Teilnahme an Fortbildungskursen, von Tätigkeitszeugnissen u. dgl.,
4. ein Lichtbild (größer als ein Paßbild; die 3 Ausfertigungen möglichst verschieden),
5. eine Erklärung über die etwaige Zugehörigkeit zur NSDAP oder ihren Gliederungen und der bisherigen Betätigung in ihnen,
6. ein Verzeichnis der folgenden Anschriften:
   a) der für den Bewerber zuständigen Gau- und Kreisleitung der NSDAP,
   b) des zuständigen Kreisamtsleiters des NSLB.

Anheimgestellt wird außerdem die Kennung des Lagerführers, falls der Bewerber an einem Schulungslehrgang der NSDAP oder des NSLB teilgenommen hat; zweier Parteigenossen, von denen möglichst einer vor der Machtübernahme der NSDAP beigetreten ist, als Bürgen; sonstiger Amtsträger der NSDAP, ihrer Gliederungen oder das Arbeitsdienstes, unter denen der Bewerber Dienst am Volke geleistet hat.

Ferner ist es wünschenswert, daß die Bewerber angeben, ob sie für bestimmte Unterrichtsfächer eine besondere Befähigung und Erfahrung besitzen.

Das Auswärtige Amt behält sich vor, ein Gesundheitszeugnis eines Amtsarztes, wenn nötig auch über Tropendienstfähigkeit, später anzufordern.

In der Meldung können auch Wünsche auf Verwendung in bestimmten Ländern oder Sprachgebieten ausgesprochen werden; doch empfiehlt es sich, diese Wünsche nicht zu eng zu fassen. **Ferner sollte jeder Bewerber deutlich zum Ausdruck bringen, ob er sich nur für Europa oder auch für Übersee zur Verfügung stellt, da in letzterem Falle die Aussichten auf Verwendung wesentlich besser sind.** Die Bewerber, die sich gegebenenfalls auch für Übersee zur Verfügung stellen, erfahren bei der Besetzung europäischer Stellen keine Benachteiligung gegenüber denjenigen, die sich nur für Europa vormerken lassen. Die in Betracht kommenden Länder sind im allgemeinen folgende:

in Europa: Dänemark, Finnland, die Niederlande, Belgien, Spanien, Portugal, Italien, Griechenland, Bulgarien, Jugoslawien, die Türkei und Ungarn;

in Asien: Japan, China, Mandschukuo, Niederländisch Indien, Afghanistan, Palästina, Iran;

in Amerika: Mittel- und Südamerika;

in Afrika: Ägypten, Ost-, Süd- und Südwestafrika.

Die Meldung verpflichtet nicht zur Übernahme etwa frei werdender Stellen.

3. Vormerkung.

Nach Prüfung der Meldung werden die Bewerber, die zur Verwendung an Auslandsschulen geeignet erscheinen, in der beim Auswärtigen Amt geführten Liste vorgemerkt, worüber ihnen eine Mitteilung zugeht. Es empfiehlt sich, daß die Bewerber bei **gelegentlichem** Aufenthalt in Berlin sich im Auswärtigen Amt, werktäglich außer Sonnabend, vormittags zwischen **11 und 1 Uhr**, persönlich vorstellen, jedoch erst dann, wenn sie die Mitteilung über die erfolgte Vormerkung erhalten haben. Die Vorstellung kann im Reiseanzug erfolgen. Reisekosten können jedoch nicht vergütet werden.

4. Verwendung.

Die Dauer der zwischen Vormerkung und Verwendung liegenden Wartezeit ist ganz unbestimmt. **Rückfragen über den Zeitpunkt der Verwendung sind darum zwecklos. Insbesondere ist es nicht statthaft, Anfragen an einzelne Beamte des Auswärtigen Amts persönlich zu richten. Dagegen ist es erforderlich, daß die Bewerber dem Auswärtigen Amt von einer etwaigen Änderung ihrer Anschrift Mitteilung machen.**

Die Verwendung der vorgemerkten Bewerber erfolgt, wenn geeignete Stellen frei werden, nach vorheriger Anfrage des Auswärtigen Amts bei den in Betracht kommenden Lehrern.

5. Anstellungsverhältnis.

Die deutschen Auslandsschulen sind keine Reichs- oder Regierungsschulen, sondern Gründungen deutscher Schulgemeinden, Schulvereine oder Kirchengemeinden im Ausland. Die Schulangelegenheiten werden nach den Satzungen dieser Gemeinden oder Vereine von den Gemeinde- oder Vereinsvorständen selbständig verwaltet. Durch eine Anstellung an einer deutschen Auslandsschule tritt ein Lehrer mithin nicht in den Reichsdienst, sondern in den Dienst der die Schule unterhaltenden Gemeinde oder Vereinigung. Die Anstellungsverträge werden daher von den Lehrern auch nicht mit dem Auswärtigen Amt, sondern unter Vermittlung des Auswärtigen Amts mit den Schulvorständen abgeschlossen.

6. Amtspflichten.

Die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden beträgt an den deutschen Auslandsschulen im allgemeinen für Volksschullehrer 28–30, für Studienassessoren 24–26. Hierzu kommt die Beaufsichtigung der Schüler in den Pausen sowie vor Beginn und nach Schluß des Unterrichts, Teilnahme und Mitarbeit an den Konferenzen, Schülerausflügen, Schulferien u. dgl. Es wird aber erwartet, daß sich die Lehrer auch über den Rahmen ihrer Schularbeit hinaus aktiv als Förderer des Deutschtums durch Mitarbeit an der Jugend- und Volkstumspflege betätigen. Die Dauer der Verpflichtung beträgt im allgemeinen 3, für Übersee 4 Jahre.

7. Gehalt.

Die Lehrergehälter an den deutschen Auslandsschulen sind je nach den Lebensverhältnissen der Schulorte sehr verschieden, können aber im allgemeinen für Unverheiratete als ausreichend und angemessen bezeichnet werden. **Dagegen gestatten sie in der Regel nicht, Ersparnisse zu machen. Es ist daher nicht möglich, Studienschulden in Deutschland abzuzahlen oder Angehörige zu unterstützen.** Bestimmte Angaben über die Höhe des Gehalts werden erst dann mitgeteilt, wenn ein vorgemerkter Lehrer auf eine freie Stelle aufmerksam gemacht wird.

8. Reise.

Die für eine bestimmte Auslandsschule verpflichteten Lehrkräfte erhalten freie Ausreise und nach Ablauf des Vertragsverhältnisses freie Rückreise. Ferner wird ihnen bei der Ausreise ein angemessener

Reisekostenzuschuß gewährt, der bei überseeischen Ländern z. Zt. 350 RM beträgt. Bei Berufung an überseeische Schulen erfolgt die Belegung der Schiffsplätze in der Regel durch das Auswärtige Amt. Die Verpflegung an Bord ist, von Getränken abgesehen, im Fahrpreis einbegriffen. Gepäck an Bord wird meistens bis zu einem Gewicht von 100 kg frei befördert.

9. Austritt aus dem inländischen Schuldienst und späterer Rücktritt.

Wenn zwischen einer deutschen Schulgemeinde im Ausland und einem Lehrer unter Vermittlung des Auswärtigen Amts ein Anstellungsvertrag geschlossen worden ist, so bittet das Auswärtige Amt über das Reichserziehungsministerium die Unterrichtsverwaltung desjenigen deutschen Landes, dem der Lehrer angehört, ihm die Übernahme der zu besetzenden Stelle rechtzeitig durch Beurlaubung aus dem inländischen Schuldienst zu ermöglichen.

Das Reichserziehungsministerium trifft Vorsorge, daß den Lehrkräften, die unter Beachtung der vorstehenden Bestimmungen nach ordnungsgemäßer Beurlaubung an eine deutsche Auslandsschule übertreten, die im Auslandsschuldienst verbrachte Zeit im Rahmen der jeweils bestehenden Besoldungsgesetze ebenso angerechnet wird, als wenn sie im heimischen öffentlichen Schuldienst beschäftigt gewesen wären. Ferner trifft das Reichserziehungsministerium Vorsorge, daß den im Auslandsschuldienst tätigen Lehrkräften nach der Rückkehr in die Heimat in dienstlicher Hinsicht keine Benachteiligung entsteht.

Um den nach langjähriger Auslandstätigkeit zurückkehrenden Lehrern einen Beweis der Anerkennung für ihre dem Reich geleisteten Dienste zu geben und ihnen die Einrichtung eines eigenen Hausstandes zu erleichtern, wird ihnen, sofern sie mindestens vier Jahre an einer deutschen Auslandsschule mit Erfolg tätig gewesen sind, vom Auswärtigen Amt eine einmalige Rückkehrbeihilfe gewährt. Diese Beihilfe wird nach der Dauer der Auslandsdienstzeit und dem Familienstand des Betreffenden berechnet und beträgt bei einer Tätigkeit in überseeischen Ländern für verheiratete Lehrer 25 RM, für unverheiratete 15 RM für jeden im Auslandsschuldienst verbrachten Monat; in europäischen Ländern für verheiratete Lehrer 15 RM, für unverheiratete 10 RM. Als Höchstgrenze der im Sinne dieser Bestimmung anrechnungsfähigen Auslandsdienstzeit ist die Dauer von 7 Jahren vorgesehen. Die vor dem 1. April 1933 liegende Auslandsdienstzeit wird bei der Berechnung der Rückkehrbeihilfe außer Betracht gelassen. Lehrer, die sich während ihres Auslandsaufenthalts verheirateten, erhalten die Beihilfe für Verheiratete für die aufgewendete Zeit ihrer Auslandstätigkeit.

Deutsche Institutionen in Lateinamerika in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen

Trotz einiger Einbußen an Einrichtungen infolge ethnischer Assimilation, der Auswirkung egalisierender Tendenzen aus dem gesellschaftlichen Umfeld und kriegsbedingter Maßnahmen sind auch die zwei Jahrzehnte zwischen den beiden Weltkriegen durch institutionelle Expansion gekennzeichnet. Hauptursache hierfür sind neue Gruppen-, aber auch zahlreiche Einzeleinwanderungen; die Ansiedlung deutschsprachiger Mennoniten in Mexiko, Paraguay und Südbrasilien sowie von Kolonisten deutscher Sprache in Argentinien stellen Ereignisse dieser Dekaden dar. Zum anderen führt die nach den Bestimmungen des Versailler Vertrages von 1919 vollzogene Abtretung von Gebieten des Deutschen Reiches bei vielen Binnendeutschen zu einem verstärkten Gefühl besonderer Verbundenheit mit den Grenz- und Auslandsdeutschen; ein behördliches Kennzeichen hierfür ist die Neueinrichtung einer Abteilung für Deutschtum im Ausland und kulturelle Angelegenheiten im Auswärtigen Amt. Zwar engen Inflation und daran noch anschließende Haushaltsschwierigkeiten den fiskalischen Förderungsrahmen der Weimarer Republik ein, doch erbringt gerade die Schaffung spezieller Mittlerorganisationen eine bis heute auch für deutsche Institutionen in Lateinamerika ertragreiche Zusammenarbeit. 1925 erfolgen die Gründungen der Alexander von Humboldt-Stiftung zur Entwicklung der Forschungskooperation auf weltweiter Basis, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zur Förderung internationaler Hochschulbeziehungen und der Deutschen Akademie in München, aus der

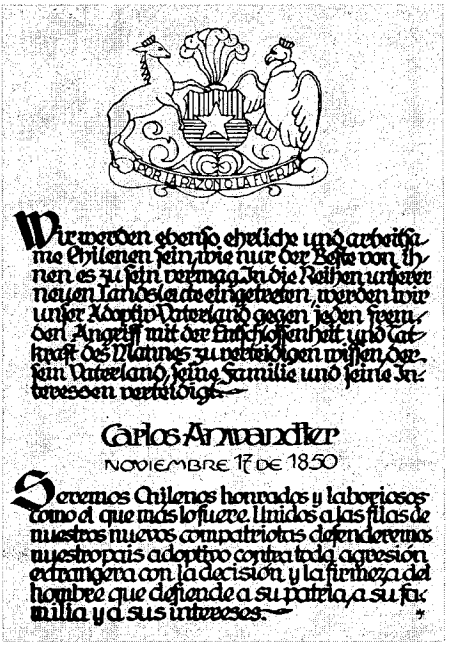
1932 das Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache und Kultur im Ausland hervorgeht.

Der 1917 gegründeten und jetzt unter dem Namen Institut für Auslandsbeziehungen arbeitenden Einrichtung obliegt gleichfalls die Wahrnehmung interkultureller Beziehungen und Information. Schließlich wird in Deutschland der in Südamerika wachsenden Zahl von Zusammenschlüssen deutschsprachiger Lehrer – in Chile bereits seit 1903 – mit der Gründung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland im Jahre 1929 entsprochen; beide Organisationen sind noch jetzt von Bestand. So entwickelt sich zwischen deutschen Institutionen in Lateinamerika und einer Vielzahl von staatlichen, kirchlichen, halbamtlichen und privaten Stellen, Vereinen und Verbänden im Deutschen Reich ein engmaschiges und sachlich reich gegliedertes Beziehungsgeflecht.

Zu den in Mittel- und Südamerika entwicklungsbedingten Bruchlinien zwischen Hauptstadt und Provinz, Stadt und Land, gesellschaftlich arrivierten, begüterten Kreisen und sozioökonomisch benachteiligten oder zurückgebliebenen Gruppen, tritt in den 20er Jahren bei zahlreichen Landesbewohnern deutscher Abkunft eine neue, als Abbild innerdeutscher politischer Auseinandersetzungen begriffene Divergenz hinzu: die Scheidung in Republikaner als Anhänger der 1919 geschaffenen Weimarer Republik und deren Gegner, meist bleibende ferne Getreue des Bismarckschen Reiches. Symbolisch treten diese Auseinandersetzungen bei deutschen Institutionen mit dem Flaggenstreit zwischen Schwarz-Rot-Gold und Schwarz-Weiß-Rot, Verwirrung stiftend, in die Öffentlichkeit. Dieser politische Antagonismus wird an einzelnen Hauptorten institutionell fixiert, z. B. in Buenos Aires einerseits mit dem Republikanischen Schutzbund und dem Arbeiter-Verein Vorwärts von 1882, dessen Mitglieder übrigens 1890 zum ersten Mal auf amerikanischem Boden öffentlich eine Feier des 1. Mai veranstaltet haben, sowie dem Stahlhelm- und dem Kyffhäuser-Bund auf der anderen Seite. Daß nunmehr zu den verschiedenartigen institutionellen Bezugnahmen auf Deutschland eine Spaltung in den grundlegenden politischen Außenorientierungen hinzutritt, macht nicht wenige Deutschstämmige anfällig für eine Weltanschauung, die die Sammlung aller vaterländisch gesinnten Kräfte und die Schaffung einer großen Volksgemeinschaft unter Einschluß der Auslandsdeutschen tatendurstig verheißt.

Nach Hitlers Machtübernahme im Deutschen Reich Anfang 1933 breitet sich die bereits 1931 gegründete Auslandsorganisation der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) mit den ihr angeschlossenen Organisationen wie der Deutschen Arbeitsfront, dem Deutschen Hilfswerk, den Außenhandelsstellen u. a. auch in Lateinamerika weiter aus – 1937 verfügt sie bereits über 600 Ortsgruppen in aller Welt. Ungeachtet des verspäteten Vorhabens, die parteiliche Betreuung auf Reichsdeutsche zu beschränken, bieten sich ihr vielfache institutionelle Einflußmöglichkeiten. So geraten z. B. die in Chile aus völkischem Gedankengut vor 1933 entstandenen deutschen Jugendbünde und Pfadfindergruppen danach unter den Einfluß von Ideenträgern der reichsdeutschen Hitlerjugend. In Mexiko wird die 1935 als Organisation ins Leben gerufene Deutsche Volksgemeinschaft zum Multiplikator der aus Deutschland importierten weltanschaulichen Kampfbegriffe eines nationalen Fanatismus und rigorosen Rassismus; sie wird 1942 von der Regierung verboten.

In Deutschland selbst macht die Gleichschaltung der Institutionen auch vor Einrich-



Das „Anwandter-Gelöbnis" bestimmt bis heute das Denken in Chile. (Der Text wurde von Karl Anwandter, dem ehemaligen Abgeordneten des Reichstages und Sprecher einer Einwanderungsgruppe, formuliert.) – Die Illustration entnahmen wir unserem Buch „Wege und Wandlungen", Band 2.-

tungen und Vorgängen mit Auslandskontakten nicht halt, so erfolgt 1935 die Eingliederung der reichsdeutschen Auslandslehrer in den NS-Lehrer-Bund, und 1938 wird die Unterwerfung des VDA unter Hitlers Außenpolitik erzwungen. Gegenüber der auf Vorherrschaft gerichteten Kulturarbeit gibt es im Ausland auch Barrieren. Sie sind z. B. vorhanden mit den verbindlichen Lehrplänen bei allen weitgehend in das nationale Schulsystem inkorporierten deutschen Schulen oder werden als unerläßliche Gegenwehr zügig errichtet, wie z. B. 1939 mittels Dekrete in Argentinien, die dort u. a. zur Auflösung der Landesgruppe der NSDAP führen. Doch kommt es in dieser konfliktgeladenen Zeit gleichfalls zu freien Entscheidungen institutioneller Abgrenzung von der NS-Ideologie; hierzu gehört der 1938 vom Deutsch-Chilenischen Bund gefaßte Beschluß, daß künftighin seine Amtsträger chilenische Staatsbürger sein müssen.

Selbst bei Kolonien der in weitgehender Autonomie lebenden Mennoniten in Paraguay entstehen ernsthafte Konflikte. Zum Kern der Auseinandersetzungen wird dort der Glaubensgrundsatz der Wehrlosigkeit, dem eigens in dem von der Regierung gewährten Privilegium als Befreiung vom Militärdienst entsprochen worden ist. Schließlich überwinden die Glaubenskräfte sittenstrengen Mennonitentums die dem militanten Zeitgeist aus Deutschland zuneigenden Tendenzen.

Desgleichen manifestiert sich der Widerstand gegen das „Dritte Reich" in einigen Gegengründungen, meist unter Beteiligung von Neueinwanderern als rassisch und politisch verfolgten Menschen, zu den sich der NS-Ideologie als anfällig erweisenden Institutionen. Beständige Beispiele hierfür sind aus dem Bereich der Bildungseinrichtungen die Pestalozzi-Schule (1934) in Buenos Aires, die Schweizer Schule in Santiago de Chile (1939) und eine Privatschule für deutsche Emigrantenkinder in Guayaquil/Ecuador, aus der 1957 das vereinsgetragene Colegio Alemán Humboldt hervorgeht.

Von kurzfristig beachtlicher Öffentlichkeitswirkung, jedoch als wenig eingewurzelt erweisen sich die von Exilgruppierungen als revolutionäre ideologische Gegenkräfte bestimmten Zusammenschlüsse; so verschwinden die Liga Pro-Cultura Alemana, die Bewegung Freies Deutschland und die Federación de Residentes Anti-Nazi-Facistas Extranjeros, allesamt Gründungen der Jahre 1937 bis 1942, mit Kriegsende wieder aus Mexiko. Dauerhafter sind dagegen die Einrichtungen der aus Europa emigrierten Juden, ihre Gemeinden, Hilfsvereine und Heime ebenso wie die Organisationen zur Pflege von Wissenschaft und Kunst.

Die von den Regierungen der lateinamerikanischen Staaten in jenen Jahren getroffenen Gegenmaßnahmen spiegeln zwischen dem Zwang zu weiterer Anpassung und der Vernichtung von deutschen Institutionen viele Grade staatlicher Machtausübung wider. Zu diesem dornenvollen Kapitel lateinamerikanisch-deutscher Beziehungen gehört das von der brasilianischen Bundesregierung 1938 erlassene Dekret zur Nationalisierung fremdländisch orientierter Einrichtungen, mit dem die deutschen Lehranstalten beinahe restlos dem Untergang ausgeliefert werden. Die Zahl jener institutionellen Verluste liegt bei 1300 mit insgesamt ca. 50 000 Schülern, sie umfaßt in der Mehrheit kleine Landschulen, sodann Volks-, Mittel- und höhere Schulen, Internate, Haushaltungs-, Handels- und Landwirtschaftsschulen in Städten wie auch eine Handwerker Akademie und zwei Lehrerseminare. 1943 werden in Brasilien der öffentliche Gebrauch der deutschen Sprache (außer an Universitäten) und deutscher Gottesdienst sowie jede Art deutschsprachiger Veröffentlichungen untersagt. Dieses Verbot ist praktisch bis einige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in Kraft, und erst 1961 erhält Deutsch wenigstens als fremdsprachliches Wahlpflichtfach im Sekundarbereich schulrechtliche Anerkennung. Dagegen bleiben in Chile – im Gegensatz zu anderen Staaten Lateinamerikas nicht kriegführend – die deutschen Institutionen fast komplett erhalten, die Schulen sogar vollzählig unter Einordnung in das nationale Bildungswesen ab 1943.

Überleben, Wiederbeginn, Neuanfang – dies ist für die deutschen Institutionen nach der weltpolitischen Zeitenwende von 1945 die Schicksalsfrage. Schließlich gelingt dies in Lateinamerika an einer Vielzahl von Orten, wo besonders günstige Umstände einerseits und beharrlicher persönlicher Einsatz sowie ein mit Opfern an Zeit, Energie und finanziellen Mitteln verbundenes Engagement andererseits zusammentreffen.

Harry Werner

Westkreuz 4/91

Vor 50 Jahren begann eine wunderbare Freundschaft

Casablanca und die Sentimentalität des Auslandslehrers

Wir haben es doch alle erlebt, zumindest wir Auslandslehrer, diese leichtfertige Traurigkeit nach dem Beginn einer exotischen Affäre, die bereits im Anflug endete, glücklicherweise, uns so vor dem Strudeln bewahrte; man sitzt im letzten braunen Wüstenlicht auf der Plaza von Arequipa, allein unter den Balustraden des Hotels Portal, einen Pisco Sour vor sich, ein Abschiedshauch noch auf den Wangen. Die maurischen Kirchenkuppeln von St. Catalina gaukeln uns die Kulisse der Stadt Casablanca vor, obwohl wir wohl wissen, daß diese gipsernen Fassaden in den Warner-Studios eilig zusammengekleistert worden sind. Ein Flugzeug startet auf der nahen Piste, zieht eine verklingende Schleife über der Stadt, verschwindet im Abenddunst. –

Daß diese Auslandslehrer-Sentimentalität nicht zum Kitsch verkommt, verdanken wir für alle Ewigkeit Rick und Elsa, die ständig an der tränenseeligen Kante zum unbedeutenden Liebesfilm entlangbalancierten. Wären sie abgestürzt, hätte es nie den Kultfilm *Casablanca* gegeben, überhaupt den Film, der den Begriff Kultfilm erst prägte. Und es ist eigentlich nicht so sehr Elsa, die in ihrer Weichzeichner-Schönheit einfach nur dazusein hat, Anlaß zu sein hat für Ricks unvergeßliche Phrasen, welche nie in eine Phraseologie verkümmern, es ist nicht Elsa, die vor 50 Jahren den Kultfilm schuf, erst recht nicht die Marionette Victor Laszlo, der man es einfach nicht abnehmen kann, daß Victor einer der gewieftesten Widerstandskämpfer gegen das Dritte Reich gewesen sein sollte. Da ist es schon eher die leichtlebige Französin Yvonne, als sie in der befreiendsten, berühmtesten Szene des Films die bierbrutalen Nazis mit der Marseillaise niedersingt, hier hätte das Gefühl überborden können, zurecht vielleicht sogar, die Barbesucher haben Tränen in den Augen; der Film steht wiedermal auf der Kippe, da bekommt der korrupte Polizei-Präfekt Louis von Major Strasser den Befehl, Ricks Bar zu schließen. Das tut Louis, der die Machtverhältnisse in Casablanca am besten einzuschätzen vermag, ohne mit der Wimper zu zucken und mit der Begründung: „Ich bin schockiert! Schockiert, herauszufinden, daß es hier Glücksspiel gibt." Im gleichen Moment kommt der Croupier mit Geldnoten: „Hier sind Ihre Gewinne, Sir!" Louis: „Oh, vielen Dank!" Die Sentimentalität wird da, wo sie zu entgleiten droht, abgefangen durch sprühenden Witz und durch unterkühlte Statements.

Der Film Casablanca verdankt seine unwidersprochene Feier zum 50jährigen Jubiläum den beiden Zynikern Rick und Louis, Rick, der als Beruf „Säufer" angibt, und der doch, obwohl seit Jahren auf verlorenem Posten, den Emigranten nützt und hilft, wissend, daß er seine Flucht vor den Mächtigen immer nur kurz herauszögern kann. Das läßt ihn zum Zyniker werden, der jener Bulgarin, welche dem skrupellosen zweiten Zyniker Louis ihren Körper für ein Visum verkaufen will, nur sagt: „Gehen Sie nach Bulgarien zurück!", dann aber beim Roulette durch Falschspiel dem Bräutigam der Bulgarin das nötige Geld für ein Visum verschafft. Zum Ärger seines vordergründigen Rivalen und hintergründigen Seelenverwandten Louis, der ziemlich am Schluß sagt, als Rick seinen Revolver auf dessen Herz richtet: „Das ist der unempfindlichste Teil meines Körpers."

Alles im Handeln und Reden der beiden ist Überspielen von Gefühl, ein Sich-Abschotten vor Begriffen wie Mitleid oder Caritas, bestenfalls bisweilen ein Kokettieren mit vermeintlichen Gefühlen. Macht das den Zyniker aus? Daß er in seinem Herzen der Leidende an der Realität ist, Idealen nachläuft, die er kaum verwirklichen kann, auch nicht in Brazzaville, der nächsten Etappe der beiden gescheiterten Nothelfer, nun in „wunderbarer Freundschaft" vereint. Und das Sentiment birgt noch eine weitere Gefahr, die den Kultfilm verhindert und uns cineastisch verarmt hätte: Casablanca ist einer jener letzten Märchenfilme der vierziger Jahre, in dem das Gute gegen das Böse kämpft;

wir bangen mit, wir fiebern mit, weil es unsere naiven Wünsche sind, daß doch ja das Gute siegen möge, und wenn auch die beiden Helden so gar nicht blondhaarig strahlen, sondern gebrochene Antihelden sind und dunkle Tricks anwenden, wo es nötig ist. Zu diesen gebrochenen Helden gehört das gebrochene Happy-End des Films, welches den Absturz von der Sentimentalität zum Kitsch ein letztes Mal verhindert. Sicher, es wäre schön gewesen, wenn Rick seine Elsa bekommen hätte, aber was wäre dann aus seinem Zynikerbruder Louis geworden, und um sie beide geht es doch wohl. Daß sentimental Gutes siegt in dieser Story, die das Dritte Reich zum Hintergrund hat, ist 1942 noch möglich, als noch nicht abzusehen war, daß in der ungeheuren Unmenschlichkeit des Nationalsozialismus die Frage von Gut und Böse in dieser Filmleichtigkeit nicht gestellt werden und schon gar nicht gelöst werden konnte.

Casablanca ist so in der Rückschau von einer seltenen märchenhaften Erdgelöstheit und Realitätsferne. Das bestimmt das Faszinniertsein, mit welchem wir auch zum zehnten Mal diesen Film ansehen, den Schauspielern den Text soufflieren könnten. In dieser Erdgelöstheit darf Elsa Symbol werden für eine entschwindende Zärtlichkeit

Und das gibt uns die Möglichkeit, jene streichelnde Traurigkeit loszulösen vom Geschehen, als das Flugzeug mit der Elsazärtlichkeit in die Nacht eintaucht, wir sitzen unter den Balustraden auf der Plaza jener weißen Stadt Arequipa im nun violett verwehenden Wüstenlicht und sinnen einem leichten Schmerz nach, obwohl wir die Wunde längst mit Pisco Sour ausgewaschen haben, und wir möchten unseren Brüdern Rick und Louis folgen zur nächsten Auslandsschule nach Brazzaville. –

Dann erreicht uns in den nächsten Tagen ein Brief unseres Kultusministeriums, in dem man uns mitteilt, daß wir nach Leverkusen abkommandiert sind.

Heinz Weischer

Limericks können es keinem recht machen

Ein deutscher Lehrer in Schweden
belehrte pausenlos jeden.
Denn am deutschen Wesen
soll die Welt genesen!
Das konnte ihm keiner ausreden.

Als Auslandslehrer nach Chile!
setzt sich mancher Kollege zum Ziele.
Doch die Mühe vor Ort
treibt ihn bald wieder fort,
und es bleiben zurück nicht sehr viele.

Ein Auslandslehrer in Japan
trat einer Kollegin zu nah ran.
Und als es geschehn,
von niemand gesehn,
da seufzte das Opfer: „Bleib da, Mann!"

Ein Fortschrittsmann in Norwegen
wollte didaktischen Muff ausfegen.
Doch das BVA
war längst vor ihm da.
Das kam dem Mann gar nicht gelegen.

Dirco Sermahr

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Willkommen und Genitiv

Es schlug mein Herz. geschwind zu Pferde!
Und fort, wild wie ein Held zur Schlacht.
Im Morgenlicht die heimatferne Erde.
Zur Fortbildungsveranstaltung um acht.
Schon stund mit Folien behäuft
Wie ein getürmter Riese da
Der Retro-Projektor, es läuft
Das Deklinieren deutscher Nomina.

Ich sah, Kollegen, euch und milde Freude
Floß aus erwartungsvollen Blicken voll aufmich.
Ganz war der Genitiv auf eurer Seite
Und jeder Dativ war das Glück ansich.
Ein rosafarbes Frühlingswetter
Lag auf dem Kasus-Arbeitsblatt.
Und Akzeptanz für mich, ihr Götter,
Den Fachberater Justus Pratt.

Johann Wolfgang Goethe/
Jan Dümpelkamp



FB Justus Pratt auf einer Dienstreise in der Pampa von Bistrita-Nasaud (Foto: Hans-Georg Becker)

Olli tut antworten

Castrop Rauxel, 5. 9. 92

Lieben Heinz,

die Tage habbich in dat Blättgen von die deutschen Lehrers im Ausland reingeguckt. Nä, wat habbich gelacht, wie ich Dein Geschichte von dat Päcksken gelesen hab, ährlich äh.

Aber wat dann kommpt, hömma Heinz, dat versteht ja kein Mensch. Wennse mal eben im Kabäusken fitschen tus, wat musse denn da mit sonn „Konjunktiv" un irgenwelche westfälische Patikels rumschmeißen?

Un dat mit die Ecka un ian Krösken, dat kannze Dich ja wohl gleich abschminken. Wenn ich dat mein Kumpel, dä Siggi, zeigen würt, weiße, dä is nämlich echt Steiger aum Pütt beie Zeche Viktoria, dä würt mich fragen „Hömma, wo kommpt dää Sultan denn her?". Heinz, ährlich, dat heißt nich „... mitse am anfangen is." Da krempeln sich ein ja die Fußnägel um. Dat heißt „... mitse anfangtut." Genauso wie dä Kalla „... am liebsten ein pöhlen tut."

Un Heinz, ich will Dich notwat erklärn. Wennet schon so richtich am meimeln is, dann tätä Siggi sagn „Et is am plästan", wennet aba graters anfang tut, dann heißdat „Et fängt am plästan an", also ährlich.

Ich findat ja echt spitze, datte wat vom Ruhrgebietler lern wills, kein Thema, abba dann musse auman Zeit da wohn, sons krichse dat nich gebacken.

Nix füa ungut Heinz, bis die Tage, tschöö wa!

Deinen Olli

Ausländer

Lieben Sie wohl und Gott mit Ihnen

Beredt, ein Wortkünstler gar im eigenen Land wird leicht zum Trapezkünstler mit geschientem Bein, wenn er ins Ausland reist und ihm die dortige Sprache ihre Dienste versagt. Die fremde Sprache wird sperrig, Wort- und Satzglieder proben den Aufstand gegen das eigentlich von ihnen Verlangte: sich mitteilen zu können. So verwünscht auch mancher ausländische Gast bei uns hier und mancher Deutschlerner die deutsche Sprache, wenn ihm das komplizierte Instrument der Wortbedeutung und Satzstruktur zu entgleiten droht. Oder der Fremde verwendet sie nach eigenen Gesetzen, unangemessen, nicht situationsgetreu: „Ich wünsche Ihnen eine folgenreiche heilige Nacht." Komisch, sicher, weil automatisierte Alltagshöflichkeit auf biblische Rede platzt, aber auch erhellend, frisch, gebeutelte Worte mit neuem Sinn: „Werkzeuge sind für mich sehr zudringlich" oder „Ich wünsche Ihnen alles Gute für die Wechseljahre".

Es liegt mir fern, mich über „Fehlleistungen" lustig zu machen, im Gegenteil, ich bewundere oft die sprachliche Fähigkeit und Sensibilität der Deutschlerner hier bei uns. Wir Deutsche sollten froh sein, unsere schwierige Muttersprache nicht erst mühsam im Sprachunterricht lernen zu müssen. Wie schnell ändert sich der Sinn, wird ein neues Sprachbild sichtbar, kippen ernstgemeinte Sätze ins Lustige, wenn eine Vorsilbe verwechselt wird („Vielen Dank für den verwünschten Kalender"), eine Präposition verrutscht („Zur Zeit arbeite ich in den Pflanzenölen"), ein Buchstabe aus dem Tritt kommt („der einzige Sport, den ich machen kann, ist wandeln") oder ein Wort in seiner ursprünglichen Bedeutung in einem neuen Kontext auftaucht („Vor Weihnachten muß man alles erledigen, was man während der letzten Zeit einschläferte").

Hier einige weitere Beispiele, wie erstaunlich tief die ausländischen Menschen in die deutsche Sprache eindringen und mit welchem Selbstbewußtsein sie diese benützen, obwohl sie meist nur kurze Zeit in Deutschland sind. Seit ich mich mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigte, bin ich tiefer in meine Muttersprache eingedrungen. Der unfreiwillige Witz, das unabsichtlich inszenierte Zwei-Ebenen-Spiel mancher ausländischen Äußerungen erheitert, macht hier und da nachdenklich und entlarvt oftmals unseren klischeehaften Sprachgebrauch: „Unter jetziger Wirtschaftskrise leidet meine Firma an schlimmer Grippe". „Das Seminar ist gut gelaufen. Es fehlte völlig das Suppenhaar." „Das Werkzeug ist sehr vielverzwecklich." „Was gerade in meinem Herzen liegt, ist ein elektronischer Rechner." „Bedauern Sie mich bitte, daß ich Ihnen schreiben muß." „Beim Umzug ist mir Ihre Postkarte entkommen." „Ich plane eine kleine Industrie, aber hier gibt es nur Kleingeld." „Schnee lag auf der Straße und Wasser erfror." „Bitte, schicken Sie mir das Gerede der Brüder Grimm." „Wir haben uns 13 Jahre nicht gesehen. Inzwischen bin ich veraltet." „Leider hat mein Schreiben nun Feierabend." „Ich grüße Sie am Herzen und bedanke mich." „Lieben Sie wohl und Gott mit Ihnen."

Dr. Paul Schwarz

Anzeigenschluß für Heft 2/93:
5. April 1993

Querschnitt eines außergewöhnlichen wissenschaftlichen und politischen Gesamtwerks

Das Carl-Friedrich-von-Weizsäcker-Lesebuch. In Zusammenarbeit mit dem Autor ausgewählt von Olaf Benziger, Vorwort von Marion Gräfin Dönhoff. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 1992 (dtv 30305), 328 S., DM 16,80.

„Jedermann weiß, daß die Weizsäckers eine ungewöhnlich begabte Familie sind." So beginnt Marion Dönhoff ihr Vorwort zu der vorliegenden Anthologie: Drei Generationen von herausragenden Politikern, Wissenschaftlern, Philosophen und Künstlern! Manche mögen hier zunächst an unseren Bundespräsidenten denken. Das Lesebuch stellt seinen älteren Bruder in das Blickfeld. Carl Friedrich von Weizsäcker ist Physiker, Philosoph, streitbarer Christ, politischer Denker und war 1979 als möglicher Kandidat für das Amt des Bundespräsidenten im Gespräch.

Einer Vorstellung des Autors bedarf es nicht. Der Rezensent beschränkt sich darauf, das mitzuteilen, was hier aus Weizsäckers Veröffentlichungen vorgelegt wird, und das sind 22 Aufsätze und Auszüge, Interviews, Reden und Briefe aus rund 50 Jahren seines Schaffens. Der dtv hat es dabei leicht, er greift fast ausschließlich auf Veröffentlichungen im eigenen Verlag zurück; vier weitere Aufsätze waren vorher bei Fischer publiziert, einer bei Hanser. Es handelt sich also um eine Auswahl aus Taschenbuchveröffentlichungen der letzten 12 Jahre.

Die Auswahl scheint mir durchaus repräsentativ zu sein. Sie umfaßt die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Kernspaltung, die C. F. v. Weizsäcker selbst als Forscher und Teilnehmer im sog. „Uranprojekt" mitgetragen hat, und der Verantwortung des Physikers („Bemerkungen zur Atombombe" (1945), „Die Atomwaffe" (1984)), die Begegnung mit Werner Heisenberg und Niels Bohr („Bohr und Heisenberg, eine Erinnerung aus dem Jahr 1932" (1982)), die Spannung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und Religion und den Versuch, diese Spannung zu überwinden, – ein Charakteristikum Weizsäckerschen Denkens – („Gottesfrage und Naturwissenschaften" (1977)). Vorträge wie „Das Schöne" (1975), „Natur und Moral im Lichte der Kunst" (1979) und „Der Tod" (1975) dokumentieren die ästhetische und humane Komponente des Denkgebäudes, „Soziale Gerechtigkeit" (1986) die gesellschaftlichen Probleme. Spezifisch auf Ambivalenzen in unserer eigenen nationalen Befindlichkeit zielt der Festvortrag „Der deutsche Titanismus" (1978), und immer wieder werden die Sorgen um die Bewahrung des Friedens in der Welt und dessen Voraussetzungen deutlich („Bedingungen des Friedens" (1963), „Friedlosigkeit als seelische Krankheit" (1967)). Als jüngste Veröffentlichung ist der in mehreren Städten des ehemaligen Ostblocks gehaltene Vortrag „Bedingungen der Freiheit" (1990) abgedruckt.

Das Lesebuch ist als eine Einführung in das Denken Carl Friedrich von Weizsäckers hervorragend geeignet. Es kann Orientierungshilfe bieten sowie Ansatzpunkte zur Diskussion von Gegenwartsfragen auch im Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Die Einleitung von Marion Dönhoff und das Schlußwort „Zur Person" von Olaf Benzinger geben kurz und nützlich eine biographische und zeitgeschichtliche Standortbestimmung, die die Einordnung erleichtert.

Dr. Dietrich Peinert

Eine neuartige Dokumentation von Kulturpolitik – Auslandsschulen als Quantité négligeable?

Auswärtige Kulturpolitik und internationale Kulturbeziehungen – Literaturdienst Januar 1991 bis Juni 1992. Hrsg. v. Institut für Auslandsbeziehungen (Charlottenplatz 17, 7000 Stuttgart 10). Stuttgart 1992, 105 S. (Reihe Dokumentation des IfA Bd. 19)

Die Bibliothek des IfA ist Dokumentationsstelle zur deutschen auswärtigen Kulturpolitik, sie hat sich 1990 mit weiteren acht Institutionen zu einem Fachinformationsverbund „Internationale Beziehungen und Länderkunde" zusammengeschlossen. Der vorliegende Literaturdienst, der künftig regelmäßig erscheinen soll, erfaßt insgesamt 483 Titel, davon nur 10 für die Sparte Auslandsschulen. Hiervon haben, bei genauer Prüfung, 5 nichts mit Deutschen Schulen im Ausland zu tun, und innerhalb des Berichtszeitraumes werden nur zwei Beiträge aus der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" der hier als relevant erachteten Literatur zugezählt.

Entgegen bekannten IfA-Bibliographien mit ihren inhaltlich detaillierten, wirklichkeitsnahen Erschließungen des Titelbestandes hebt diese Dokumentation schematisch auf eine einheitlich strukturierte Fachdatenbasis ab. Dementsprechend erfahren die inhaltlichen Hinweise auf die erfaßten Texte in den Rubriken „Thema" und „Aspekte" eine starke Abstrahierung, die mit der pädagogischen und kulturellen Wirklichkeit der Auslandsschulen kaum mehr etwas zu tun hat. Also doch eine kulturpolitische Belanglosigkeit?

Harry Werner

Auch zur Erinnerung an Franz Schmidt, Ehrenmitglied des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland

Findbuch „Die deutschen Auslandsschulen" – Wissenschaftlicher Nachlaß von Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt (1874–1963). Hrsg. von der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen, besorgt von Horst E. Wittig und Mitarbeitern. Magdeburg 1992, 124 S. (Magdeburger Forschungen Bd. 7)

Der Name Franz Schmidt besitzt für das deutsche Auslandsschulwesen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besondere Bedeutung: zum einen als der eines Amtsträgers, der von 1906 bis 1914 erster Schulreferent des Auswärtigen Amts war, zum an-

deren als Autor und Herausgeber von Sammelwerken über deutsche Bildungsarbeit im Ausland (1927/28 und 1956), zugleich als Dokumentationen pädagogischer Beständigkeit im Wechsel der Zeitläufe. Seine nachgelassenen Ausarbeitungen dieses Themenbereichs sind jetzt als „Persönliches Archiv" der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen der Pädagogischen Hochschule Magdeburg eingegliedert, deren Leiter Prof. Dr. Wittig (früher: Universität Oldenburg) dieses Findbuch verantwortlich besorgt hat. Damit werden die Materialien von ca. 1400 DIN-A-4-Seiten aufgeschlüsselt dargeboten und hierdurch der wissenschaftliche Zugang erleichtert – und zugleich angeregt.

Sowohl das als Manuskript gedruckte Findbuch als auch Fotokopien ausgewählter Texte sind gegen Unkostenerstattung zu erhalten bei der Pädagogischen Hochschule Magdeburg – Forschungsstelle für Auslandsschulwesen, Virchowstr. 24, O-3040 Magdeburg.

Harry Werner

Das Pädagogische Zentrum Bogotá stellt sich vor

Das Pädagogische Zentrum Bogotá 1992, 48 S. (in deutscher bzw. spanischer Sprache zu erhalten über Centro Pedagógico, Apartado Aéreo 101303, Santafé de Bogotá 10, D. C./Kolumbien)

Das PZ Bogotá, das 1979 seine Arbeit aufnahm und dessen Aktivitäten, anfänglich nur auf das Gastland bezogen, jetzt planmäßig Deutsche Schulen in fünf Andenländern erreichen, faßt in den Beiträgen dieser Informationsbroschüre Retrospektive, Zustandsbeschreibung und Zukunftserwartungen zusammen. Inzwischen ziehen auch eine Reihe einheimischer Bildungseinrichtungen aus seiner Kompetenz Nutzen. Kurse und Seminare, Werkstattwochen, beratende Schulbesuche, Seminartage, Schul- und Fachleitertagungen, Assistenten- und Stipendienprogramme, Beteiligung an einheimischen universitären Ausbildungsgängen – knapp bemessene Texte und Statistiken geben hierüber bündig Auskunft. Doch herrschen die Darstellungen der pädagogischen Mitarbeiter des PZ vor, die sich mit ihrem Fachbereich als Erfahrungsträger befassen, die einen in einer mehr sachlich orientierten Sprache, andere in feuilletonistischer Manier. Dabei gilt wohl für alle dort verantwortlich Tätigen und ihr Tun das von einem Kollegen von Xenophanes (4. Jh. v. Chr.) entliehene Wort: „Nicht von Beginn an enthüllten die Götter dem Sterblichen alles, aber im Laufe der Zeit finden wir – suchend – das Bessere."

Harry Werner

Noch immer eine Entdeckungsreise: das Baltikum

Klemens Ludwig: Das Baltikum – Estland, Lettland, Litauen. Beck'sche Reihe, Aktuelle Länderkunde. Verlag Beck München, 2. Aufl. 1992, 175 S., DM 17,80, ISBN 3-406-35161-1

„Dies Buch will die historischen, kulturellen und wirtschaftlichen Hintergründe erläutern, die für das hartnäckige Streben der Balten nach Eigenständigkeit verantwortlich sind. Zudem soll ein erster, zwangsläufig unvollkommener Einblick in den Alltag der Menschen in die Reisemöglichkeiten für interessierte Westeuropäer vermittelt werden. Letztlich erlaubt nur ein Besuch im Land ein wirkliches Verstehen der dortigen Entwicklung" (S. 8).

Es geht um keine Länderkunde, sondern ein journalistisches Werk über die baltischen Staaten mit all den Vorteilen und Unzulänglichkeiten solcher Bücher. Der Autor beginnt mit einer kleinen Landeskunde, führt über die Geschichte der Länder zum heutigen Umbruch, wobei jeweils die Rolle der Deutschen breiten Raum einnimmt. Anschließend folgt ein Anhang zur Diskussion ethnischer Konflikte und ein Ausblick in sich andeutende mögliche Entwicklungen; eine sehr praktische Zeittafel, kurze, brauchbare Literaturhinweise und Adressen von Organisationen, die sich dem Baltikum widmen, schließen das ganze. Zwei kleine Karten, eine geographische und eine historische, gewähren wenig Überblick für den unbefangenen Leser, da zu klein geraten. Die wenigen Bilder zeigen deutsche Einflüsse (Herder) und z. B. immer noch anwesende Besatzer, sie sind eher zufällig als illustrativ. Alle streng fachbezogenen Abschnitte, länderkundlich wie historisch, bieten sicher Anlaß zu Kritik an einzelnen Punkten, doch ist das im wesentlichen unwichtig, da das Buch als Einstieg gedacht ist. Natürlich, die Deutschen waren in „Livland" unbeliebt, da Oberschicht (anders in Litauen, wo sie sich nie durchsetzten); aber eine Diskussion z. B. dieses Problems überstiege den Rahmen des Werkes.

So sind die besten Teile die über die heutige Zeit: „Der Autor bietet hier einen fundierten, vor Ort recherchierten Einblick in Gesellschaft, Politik und Kultur der baltischen Länder" (Innenseite vorne). Klemens Ludwig ist freier Journalist. Viele Formulierungen sind journalistisch zu verstehen und einige Urteile in diesem Sinne vielen sicher wenig differenziert, dafür umso erfrischender und gut zu lesen. Ein praktischer Einstieg in das Wissen um und das Reisen in diese Länder von jemandem, der sie mag. Die heutige Entwicklung legt nahe, sich mit diesem Teil Europas jetzt und sofort zu beschäftigen.

Dr. Manfred Sauer

Siebenbürgen – Nostalgie und Verdrängung

Annemie Schenk: Deutsche in Siebenbürgen: ihre Kultur und Geschichte. C. H. Beck Verlag München 1992, 191 S., DM 29,80, ISBN 3-406-35877-2

Selbstverständlich läuft es auf Nostalgie hinaus, wenn eine Wissenschaftlerin aus Siebenbürgen, in der Bundesrepublik lebend, Historisches und Kulturelles beschreibt über eine deutsche Minderheit, über eine Region Rumäniens, über eine Landschaft, die in ihren Dorfformen und Stadtanlagen neben rumänischen Elementen sehr stark siebenbürger-sächsisch und ungarisch geprägt ist, über

eine Region Rumäniens, in der die deutsche Minderheit bereits so reduziert ist, daß an eine kulturelle Entwicklung des Rumänisch-Deutschen kaum zu denken ist. So wird man versuchen, den Bestand zu retten, das deutsche Kulturerbe zu erhalten, wissend, daß es einem multikulturellen Rumänien angehört. Um so wichtiger ist es, ethnologisch festzuhalten, was Deutsche in Siebenbürgen im Laufe ihrer 850jährigen Geschichte als Volksgruppe bedeutet und aufgebaut haben. Und darin liegt die Stärke Annemie Schenks, daß sie mit Akribie und mit vielen Belegen aus der kulturwissenschaftlichen und ethnologischen Literatur ein lebendiges, ein anschauliches Bild der Siebenbürger Stadtkultur, der Dorfkultur mit ihren Bräuchen, Festen, Trachten, ihrem kirchlichen Festtag, ihrem profanen Alltag zeichnet. In der Darstellung etwa der Architektur kann sie zurückgreifen auf ausgezeichnete Veröffentlichungen von Hermann Fabini (Hermannstadt), der, und deswegen sei er stellvertretend für wenige erwähnt, der in seiner Heimat Siebenbürgen wirkend und aufbauend verharrt, der nicht ausgesiedelt ist wie so mancher andere, der seine Heimat nur noch vom komfortablen Ausland betrachtet und ein verfallendes Siebenbürgen kritisiert. Annemie Schenk stellt überzeugend, um nur ein Beispiel zu nennen, die quasi basisdemokratische Siebenbürger Einrichtung der „Nachbarschaft" in den Dörfern und Städten dar, in denen überschaubare Straßenzüge, Ortsteile sich ein soziales und kulturelles Netz der gegenseitigen Hilfe und des gemeinsamen Erlebens schufen, welche vom 16. Jahrhundert an eine Volksgruppe zusammenschweißten und „resistent" werden ließen gegen politische Bedrohung; in der Ceausescu-Diktatur erprobten diese Nachbarschaften Überlebensstrategien. – Umso bedrükkender, daß ein Volk sich genötigt sah, nach der Revolution 1989, vom Nachbarschaftsgedanken nicht mehr gehalten, „auseinanderzubrechen" und in den goldenen Westen auszusiedeln. Auch diesen Prozeß beschreibt Annemie Schenk, und aus diesem Prozeß ergibt sich für sie eine Notwendigkeit, ihr Buch zu veröffentlichen, ergibt sich für uns eine Notwendigkeit, uns auch ethnologisch für die Deutschen zu interessieren, die nun in der Bundesrepublik unsere Nachbarn geworden sind, deren Kinder wir in unseren Schulen unterrichten.

Der deutsch-ethnologische Anspruch dieses Buches wird voll erfüllt. Jedoch der Anspruch Annemie Schenks, ein vermutetes vielfältiges Beziehungsgeflecht zwischen den ethnischen Gruppen Siebenbürgens (Rumänen, Ungarn, Deutsche, Roma) aufzudecken, bleibt in Versuchen stecken, die allzu bemüht in besänftigendem Licht marginale Beziehungen wie Wareneinkauf auf Jahrmärkten aufzählen, um zu belegen, daß sich die Deutschen doch nicht so abgekapselt hatten von den Rumänen und Zigeunern (wir verwenden das hier gebräuchliche Wort), wie allgemein behauptet wird. Ehrlich weist Annemie Schenk immer wieder auf frühere Vorrechte der Deutschen hin, auf gleichzeitig eingeschränktes Wohnrecht der Rumänen und auf Abgrenzung von den Zigeunern, „während wandernde Zigeuner, die ihre selbst gefertigten Waren wie Löffel und Handspindeln verkaufen wollten, nur den Hof betreten durften, hieß man die Hauszigeuner in die Stube kommen. Für ihre Arbeitsleistung wurden sie in Naturalien entlohnt." (S. 166) Annemie Schenk ist zugute zu halten, daß sie freimütig das Thema des ethnischen Miteinanders, eigentlich der Abkapselung voneinander, angeht, zu einer Analyse kommt es kaum, dazu müßten gründliche soziologische und sozio-psychologische Kleinstudien und Feldforschungen zu Rate gezogen werden, und es ist zu bezweifeln, ob es solche Studien überhaupt gibt, jedenfalls weist Annemie Schenks ansonsten reichhaltiges Literaturverzeichnis dazu kaum etwas auf.

So anerkennend die Ethnologin Annemie Schenk zu sehen ist, so angreifbar erscheint jedoch eine Aussage des Klappentextes, der die Historikerin Annemie Schenk betrifft: „Eine moderne Geschichte der Deutschen in Siebenbürgen hat bislang gefehlt". Das wäre in der Tat die große Chance Annemie Schenks gewesen, eine moderne quellenkritische Analyse geschichtlichen Geschehens im Karpatenraum zu schreiben. Es werden gründlich Daten recherchiert, es werden viele Einzelaspekte gesehen, aber die wertende Betrachtung verrät recht oft die siebenbürger-sächsische Optik, und es verblüfft, wenn vom ungarischen Chauvinismus vergangener Zeiten und vom anklingenden rumänischen Chauvinismus heutiger Zeiten gesprochen wird, dieser oder ein ähnlicher Begriff jedoch nicht auf die Zeit des Nationalsozialismus in Siebenbürgen angewandt wird. Es wäre die große Chance Annemie Schenks gewesen, so gründlich wie die Epochen der Geschichte Siebenbürgens bis 1940 auch die Zeit des Nationalsozialismus und seine Auswirkungen auf Siebenbürgen zu behandeln, nicht verspätet anzuklagen oder zu richten, sondern zu klären, was bisher allzu sehr verdrängt worden ist. (Darüber liegt eine Dissertation vor von Johann Böhm, Material gäbe es also). Annemie Schenk hat diese Chance vertan zugunsten einer erneuten Verdrängung. Ganze 12 Zeilen widmet sie dem Nationalsozialismus, sehr viel mehr dagegen anschließend den Folgen des verlorenen Krieges für die Rumäniendeutschen: Die Deportation in die UdSSR. Das Leid der Deportierten soll gewiß nicht geschmälert werden. Es ist jedoch die Wortwahl, in der die nationalsozialistische Zeit abgehandelt wird, eine Wortwahl, die der Verdrängung dient: „Reichsdeutsche Parteistellen lenkten schließlich die ‚Volksgruppe' der Deutschen in Rumänien und mischten sich in deren Angelegenheiten ein". (S. 169) Bereits seit den zwanziger Jahren hatten Verbindungen zur Hilterpartei bestanden, und Reichsdeutsche mußten nicht erst lenken und sich einmischen; allzu bereitwillig hatten Deutsche Rumäniens in ihrer Minderheitensituation den deutschen Nationalgedanken aufgegriffen, hatten die Zeichen der Zeit erfaßt, ihrem Deutschtum Bedeutung zu verleihen. Sich heute in einer „modernen" Geschichtsschreibung dazu zu bekennen, hieße, klaren Tisch zu machen. Schade, das Buch von Annemie Schenk ist so sehr lesenswert in seinem ethnologischen

Teil; eine moderne kritische Zeitgeschichte Siebenbürgens läßt jedoch noch auf sich warten.

Heinz Weischer

Anadolu – heute beinahe gleichbedeutend mit „Türkei"

Klaus Kreiser: Kleines Türkei-Lexikon – Wissenswertes über Land und Leute. Verlag C. H. Beck München 1992, 160 S., DM 19,80, ISBN 3-406-33184-X (Beck'sche Reihe 838)

So wie J. T. Plants 1789 veröffentlichtes „Türkisches Staats-Lexicon oder vollständige und wahre Erklärungen aller türkischen Staats- und Hofbedienungen im Militair, civil- und geistlichen Stande" für ihre Zeit eine zuverlässige Informationsquelle darstellten, so kann dies für unsere Zeit Klaus Kreisers „Kleines Türkei-Lexikon" von 1992 sein. Sein Autor, Professor für türkische Sprache, Geschichte und Kultur an der Universität Bamberg, hat unter zahlreichen Stichworten (in türkischer und deutscher Sprache) Fakten und Daten zu allen wichtigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und staatlichen Bereichen der modernen Türkei zusammengestellt, nüchtern, leichtfaßlich, sachverständig und untendenziös, unter weitgehender Berücksichtigung der Zeitgeschichte, die oft in anderen Publikationen zur Landeskunde zu kurz kommt. Sogar über die deutschsprachige Schularbeit im Land sind Auskünfte zu erlangen.

Ein handliches Taschenbuch mit lexikalisch aufgearbeiteten Informationen, die deutsche Lehrer und Experten in der Türkei auch für ihre Handlungsfelder unabweislich benötigen.

Harry Werner

Afrikas schwieriger Weg von der Kolonialherrschaft in die Unabhängigkeit

Franz Ansprenger: Politische Geschichte Afrikas im 20. Jahrhundert. Beck'sche Reihe Nr. 468. Verlag Beck München 1992, 208 S., DM 19,80, ISBN 3-406-34060-1

Es wäre geschickter gewesen, das Buch „Politische Ideengeschichte Afrikas im 20. Jahrhundert" zu nennen, denn die durch den tatsächlichen Titel suggerierte Erwartungshaltung, eine womöglich nach Ländern gegliederte Schilderung der Abfolge von Ereignissen vorgesetzt zu bekommen, erfüllt sich nicht. Vielmehr wird Afrika als ideengeschichtliche Einheit des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts behandelt, denn alle Länder standen unter kolonialem Einfluß, wenn auch mit regionalen Einfärbungen durch die teilweise recht unterschiedlichen politischen Strukturen der jeweiligen „Mutterländer".

Die Zeit unmittelbar nach dem 1. Weltkrieg war für die in Afrika tonangebenden Siegermächte, allen voran Großbritannien und Frankreich, der Höhepunkt kolonialer Machtergreifung. Die offene Herausforderung kolonialer Herrschaft durch die afrikanische Politik begann erst nach dem 2. Weltkrieg (Ausnahme Äthiopien – Italien 1935). Kern dieser politischen Programmatik war „in ganz Afrika, die Kolonialstruktur radikal als ein ungerechtes, menschenunwürdiges System anzuprangern, das weder in seiner ökonomischen noch in seiner politischen Ausprägung reformierbar sei, sondern beseitigt werden müsse" (S. 58).

Wovon man sich entfernen wollte, wußte man, wo man hin wollte, darüber bestand weitgehend Unklarheit. Sollte man im frankophonen Afrika die 5. französische Republik nachahmen, sollte man in anderen Teilen Afrikas andere Demokratiemodelle aus Europa mit nordamerikanischen Anleihen vermischt an die Stelle der kolonialen Strukturen setzen? Auch wirtschaftspolitisch mußte man sich zwischen Marx und Marktwirtschaft entscheiden. In der politischen Wirklichkeit Afrikas kam dabei meist die simple Diktatur heraus.

„Gesiegt haben die kriegführenden Befreiungsbewegungen Afrikas schließlich alle. Sie siegten genau an der gleichen Front wie ihre glücklicheren Schwester-Organisationen, die auf gewaltfreien Wegen die Unabhängigkeit erreichen konnten. Der Sieg vollzog sich in der öffentlichen Meinung des kolonialen Mutterlandes." (S. 70) Vorläufig letzte Beispiele hierfür sind Zimbabwe (Lancaster House Konferenz 1979), die Nelken-Revolution Portugals 1974 und der Austausch Präsident P. W. Bothas gegen de Klerk in Südafrika.

Charakteristisch für die ersten dreißig Jahre der Unabhängigkeit von den früheren Kolonialmächten sind zwei Verfassungswirklichkeiten: die Einheitspartei mit ihrem populistischen Führer und die Militärdiktatur. Wenn man jedoch bedenkt, wie oft französische Truppen in Bürgerkriegen im frankophonen Afrika eingegriffen haben, weiß man, daß Unabhängigkeit ein relativer Begriff ist.

Unter dem Abschnitt „Sozialistische Optionen" stellt Ansprenger fest, daß es in Afrika von Neuen Klassen und Staatsbürokratien wimmelt. Sie entsprängen allerdings längst nicht alle der Vorstellung von Vorhutparteien der Arbeiterklasse. Keine dieser selbsternannten Avantgarden seien vom Strukturdefekt der Diktatur verschont geblieben.

Zum Thema Demokratie in Afrika vermerkt Ansprenger, daß die Völker dieses Kontinents sehr wohl vom Instrument der Mehr-Parteien-Demokratie Gebrauch machen, wenn sie dazu Gelegenheit haben, um seine Aussage allerdings gleich wieder zu relativieren, wie das folgende Zitat beweist: „1975 erforschte Senghor (Präsident von Senegal) sein demokratisches Gewissen und ordnete an, Oppositionsparteien zu gründen – aber nur zwei, deren Programme er gleich vorgab."

Franz Ansprengers Politische Geschichte Afrikas im 20. Jahrhundert ist ein lesenswertes Buch, aufschlußreich, hinreichend mit wissenschaftlichem Apparat versehen, der u. a. Afrikas Ein-Partei-Systeme und seinen Umsturzkalender enthält. Dabei wird der aufmerksame Leser schnell feststellen, wo die Schwerpunkte des Verfassers liegen und wo er nur mit breiten Pinselstrichen malt.

Dr. Dieter Allgaier

Was steckt hinter dem vielfätigen Erscheinungsbild des Islam?

Anne-Marie Delcambre: Stichwort: Islam (Originalausgabe: L'islam, Editions La Découverte, Paris 1990). Horlemann-Verlag Unkel/Rhein und Bad Honnef 1991. 156 S., DM 24,00. ISBN 3-927905-36-4.

Die Autorin, geboren 1943, studierte arabische Wissenschaften und promovierte über islamisches und internationales Recht. Sie hat eine Professur für orientalische Literatur in Beirut. In den sechs Kapiteln des Buches geht sie der Frage nach, wie der Islam („gleichzeitig Religion, politisches Gefüge, Kultur, Lebensweise") entstanden ist, wie er in den verschiedenen – islamischen und nicht-islamischen – Gesellschaften funktioniert, wie er sich angesichts von außen kommender Philosophien und Ideologien verhält, wie er die Begegnung mit der „Moderne" verkraftet und wie heute die verschiedenen islamischen Länder und der einzelne Muslim mit dem Problem der „Verwestlichung" und dem daraus resultierenden Orientierungs- und Identitätsverlust fertig zu werden versuchen.

Das Buch beginnt mit den Anfängen und Voraussetzungen, die in diesen Einzelheiten weitgehend unbekannt sind: den ethnographischen und religionsgeschichtlichen Wurzeln, der Biographie des Beduinen Mohammed, seinen „Eingebungen" und der sich daraus ergebenden Botschaft, den frühen Anhängern, der Auseinandersetzung mit dem konservativen Establishment in Mekka, der Verfolgung und dem berühmten „Auszug" von Mekka nach Medina, der „Hedchra" im Jahre 622, als dem Beginn der islamischen Zeitrechnung und des neuen Zeitalters für alle Muslime. Die nachfolgende Entwicklung von der ursprünglichen, spontanen Glaubensgemeinschaft zur politischen und militärischen Organisation unter der charismatischen Führergestalt des „Propheten", die ersten Kampfhandlungen mit arabischen und jüdischen Stämmen und der Wallfahrtsstadt Mekka und schließlich der quasi nahtlose Übergang zum „Jihad", dem „Heiligen Krieg", dem emphatischen Aufbruch zur Eroberung der Welt, werden detailliert dargestellt und sachkompetent interpretiert. Die Bedeutung des „Koran" als ewiges und für alle Zeiten gültiges Wort Gottes und Grundgesetz aller muslimischen Gesellschaften wird herausgearbeitet und die Notwendigkeit abgeleitet, mit der überraschend erfolgreichen und zügigen Ausdehnung des islamischen Machtbereiches nach Mohammeds Tod und der erforderlichen Integration fremder Volks- und Religionsgruppen neben die „göttliche" Quelle eine menschliche, die „Sunna" („Überlieferung", „Tradition") und schließlich die „Scharia", das „Gesetz", als allgemeinverbindliche Handlungsrichtschnur zu stellen.

Die folgenden Kapitel zeigen, wie sich auf dieser Basis eine blühende kosmopolitische Zivilisation entwickelte, deren „heile Welt" erst mit dem Einbruch der europäischen Zivilisation in der kolonialen Epoche zusammenbrach. Die erwachenden Nationalbewegungen am Anfang dieses Jahrhunderts, die aufkommenden „islamistischen" oder „fundamentalistischen" Strömungen mit ihren extremen Folgen, die Wiedereinführung der Scharia in verschiedenen Staaten, die iranische Revolution unter Khomeini und die beiden Golfkriege werden als Folgen des „tiefsitzenden Unbehagens" und der „kulturellen Schizophrenie" gedeutet, in die die islamische Welt in ihrer Auseinandersetzung mit dem technisch überlegenen und daher so faszinierenden Okzident geraten ist.

Die Übersetzung von Jutta Lossos kommt in ihrer eindrucksvollen und klaren Sprache dem französischen Original sehr nahe; nur ganz wenige Stellen könnten noch stilistisch überarbeitet werden. Nicht korrigierte Druckfehler und Interpunktionsmängel sind sicher keine Empfehlung für den Verlag. Mangelnde Konsequenz bei der Umschrift arabischer Wörter, die im allgemeinen dem französischen Original folgt, führt (z. T. auf der gleichen Seite) zu unterschiedlichen Schreibweisen.

Aufgelockert und ergänzt wird der Text durch 22 eingestreute „enzyklopädische Einträge", die jeweils kurz, bündig und übersichtlich auf ein bis zwei Seiten die wichtigsten Aspekte eines Themas zusammenfassen (z. B. „Die Moschee", „Das muslimische Jahr", „Die Einheit Gottes" etc.). Unter ihnen befindet sich, in Buchmitte eingefügt, eine achtseitige Zeittafel (von Mohammeds Tod bis zum Golfkonflikt). Der „Anhang" enthält eine statistische Übersicht über den „Islam in der Welt" (gemeint ist der islamische Bevölkerungsanteil in den einzelnen Ländern), ein Wortregister mit den im Text verwendeten arabischen Ausdrücken und ein knappes Literaturverzeichnis mit 14 Titeln.

Das Anliegen der Autorin, die über den Islam bestehenden Vorurteile „durch eine klare und einfache Information" zu ersetzen, ihr unmittelbarer Zugang zu den Primärquellen, ihre Fähigkeit, das Wesentliche verständlich und einsichtig zu vermitteln sowie ihre langjährige Lebenserfahrung in islamischen Ländern machen das Buch lesenswert nicht nur für Laien, sondern auch für Insider, die ihre Kenntnisse über den Islam aus authentischer Quelle erweitern oder vertiefen wollen. Wegen der übersichtlichen Gliederung und der „enzyklopädischen Einträge" (s. o.) ist es auch als Nachschlagewerk geeignet.

Hans Jürgen Ibach

Der Büchmann – modern orientiert

Reclams Zitaten-Lexikon. Von Johannes John. Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1992, 575 S., DM 25,00. ISBN 3-15-028839-8.

Als der Berliner Philologe Georg Büchmann 1864 eine Sammlung der vornehmlich in gebildeten Kreisen seinerzeit geläufigen Zitate unter dem Titel „Geflügelte Worte" veröffentlichte, konnte er nicht ahnen, daß als Bezeichnung für ein solches Lexikon „Der Büchmann" selbst zu einem geflügelten Wort werden würde. Sein Werk, ein lexikalisches Arsenal geistvollen Wissensbesitzes, hat bis heute zahlreiche Auflagen und Neubearbeitungen erfahren.

Auch das hier vorzustellende Buch, jüngst im Rahmen der „Jubiläums-Edition 125 Jahre Reclams Universal-Bibliothek" erschienen, ist, dem Vorbild folgend, in erster Linie ein literarisch orientiertes Nachschlagewerk mit exakten Texten und Nach-

weisen ihrer Fundstellen geblieben. Darüber hinaus geben Umarbeitungen und Neuerungen die Tendenz des Herausgebers zur Modernisierung zu erkennen. Hierzu gehören die Aussonderung von Fremdgewordenem und die Integration von Zeitgenössischem – mit Vorlieben für Brecht, Kraus und Tucholsky, die Plazierung aller Zitate, d. h. auch der biblischen, historischen und fremdsprachigen Wendungen, unter alphabetisch aufgereihte Ordnungsworte sowie die Aufnahme etlicher populär gewordener Textstellen, wie sie die Massenmedien als „Zitatenspender" hervorbringen. Zu dem Letztgenannten sei als Beispiel Robert Stolz erwähnt, der als Komponist – unter Mithilfe der hier fast nur nebensächlich erscheinenden Texter – folgenden Refrains zum Entrée in die illustre Büchmann'sche Gesellschaft verhilft: „Ob blond, ob braun, ich liebe alle Frau'n", „Adieu, mein kleiner Gardeoffizier ..." und „Zwei Herzen im Dreivierteltakt ...".

Die Versuche solcher sektoralen Neuorientierung werden sowohl mit Widerspruch als auch mit Zustimmung rechnen können. Marie von Ebner-Eschenbach hatte noch gemeint: „Viele Worte sind zu Fuß gegangen, ehe sie geflügelt geworden sind". Was aber, wenn Sprache, ungeachtet ob viel- oder nichtssagend, mit rasender Beschleunigung der Information und Kommunikation sogleich elektronisch befördert wird? Die Antwort auf diese Grundfrage steht noch aus. Derweil bietet Reclams Zitaten-Lexikon jedem Interessierten seine Hilfe und sein Wissen an; als handliches Nachschlagewerk ist es eigens Lehrern zu empfehlen.

Harry Werner

Für den Physikunterricht „gut in Form"

Hans-W. Kichhoff (Hrsg.): Materialien-Handbuch Physik – Auswerten, Interpretieren, Üben im Kursunterricht – Band I: Mechanik-Astronomie. Aulis-Verlag Deubner & Co. KG Köln, DM 65,00. (Subskriptionspreis: 55,25 DM)

Dem Aulis-Verlag in Köln ist nach den erfolgreichen Buchreihen „Klausur- und Abiturtraining Physik" und „Handbuch der experimentellen Physik – Sekundarstufe II" erneut ein großer Wurf gelungen. In den Jahren 1992 bis 1995 sollen alle vorgesehenen 8 Bände des neuen Materialien-Handbuchs erscheinen, Band I: Mechanik-Astronomie liegt seit Anfang dieses Jahres vor. Noch im Jahre 1992 erscheint Band 3: Felder.

Das Materialien-Handbuch wendet sich an Physiklehrer der Sekundarstufen II aller Schulformen, vorzugsweise an die Lehrer der gymnasialen Oberstufe von Gymnasien/Gesamtschulen/beruflichen Schulen und damit auch an die Physiklehrer der Sekundarstufen II der deutschen Schulen im Ausland, die zur deutschen Hochschulreife oder zur nationalen Hochschulreife führen. Sie werden durch dieses Werk besonders dann angesprochen, wenn Physik Schwerpunkt der Arbeit in dieser Stufe und Physik Prüfungsfach in der Hochschulreifeprüfung ist.

Die in Band I behandelten 63 größeren Versuche mit den zugehörigen Aufgabenstellungen können unmittelbar im Unterricht behandelt werden. Die Aufgaben gehen von vorgegebenem Material aus, wie es im Physikunterricht in der Regel erstellt wird:

- Meßstreifen aus Fahrbahnversuchen,
- stroboskopische Aufnahmen von Bewegungsvorgängen,
- Bewegungsdiagramme, u. a. auf einem Fahrtenschreiber,
- Funktionsgraphen,
- Daten aus Meßreihen,
- Zeichnungen von Bewegungsgraphen u. a.

Die Aufgaben dienen sowohl der Einführung neuer Inhalte als auch ihrer Festigung und Vertiefung und der Anwendung des Wissens über bereits im Unterricht behandelte Gegenstände.

Jede Aufgabe ist gegliedert:

- in eine Schülerseite (die auch Lehrerseite ist), die in einer Überschriftsleiste das Thema enthält und die Aufgabe in einen größeren thematischen Zusammenhang einordnet, Zusatzangaben enthält wie den methodischen Zweck der vorliegenden Übung, die Herkunft des Materials u. a.
- und in eine Lehrerseite (mit L kenntlich gemacht), die „die drei großen L" enthält:
  - die Lernvoraussetzungen (hierbei auch Gegenstände und Arbeitstechniken, die der Schüler zur Lösung kennen und beherrschen muß)
  - die Literaturangaben (evtl. auch methodische Hinweise)
  - die Lösungs- und Leistungserwartungen (mit detaillierter Darstellung des vom Lehrer erwarteten Lösungsgangs).

Der große Vorteil der ausgearbeiteten Experimente und Übungen ist, daß sie sehr vielseitig eingesetzt werden können, als Test oder gelegentliche schriftliche Übung, als Hausaufgabe, als Teile von Klausuren und als mündliche Abiturprüfungsaufgaben. Der Physiklehrer verfügt damit bei der Vorbereitung über fertiges Material, dessen methodischen Einsatz er intensiver planen kann. Vor allem entfällt hier die Sorge des Fachlehrers, ob er im Unterricht eine zur Auswertung verwendbare Meßreihe erhält. Durch den Rückgriff auf die komplette Lösung bleibt dem Lehrer mehr Zeit für andere Unterrichtsaktivitäten und Schwerpunkte.

Die vier Herausgeber des neuen Materialien-Handbuchs sind sämtlich Fachleiter der Physik an Studienseminaren, teils auch in der Curriculumerstellung tätig, und sind Autoren bekannter Schulbücher Physik. Die Praxisnähe der Aufgaben wird garantiert durch mindestens acht erfahrene Kollegen aus Schulen verschiedener Bundesländer, was Unterrichtserfahrung, Qualität und Ideenvielfalt der behandelten Aufgaben und Experimente garantiert.

Die vorgesehenen acht Bände des Handbuchs decken alle Kursthemen der gymnasialen Oberstufe ab. Die Schülerseiten der Materialien können für Unterrichtszwecke in Klassen- und Kursstärken kopiert werden.

Das Materialien-Handbuch Physik ist ein attraktives Angebot an alle Physiklehrer der Sekundarstufen II aller Schulformen. Bewährung erfährt dieses Werk erst in der Erprobung im Unterricht.

Hans-Georg Becker

INHALT 2-93

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Dieter Forster)* 82
Resolution: Haushaltskürzung *(VdLiA)* 83
Haushaltskürzung: Briefwechsel VdLiA – MdB Dr. V. Köhler 84
: In der Presse 86

VERBAND

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz 87
– Arbeitsgruppenthematik *(Dieter Forster)* 87
– Vorschläge zur Vorstandswahl *(Wolfgang Baier)* 90
– Anträge an die Hauptversammlung 91
Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer *(Hans-Georg Becker)* 95
Zur Erinnerung an Engelbart Onnen *(Bernhard Becker)* 97
Wechsel im Referat für berufliche Bildung *(Ingo Behrens)* 89
Arbeitskreis „Umwelterziehung" *(Hansjörg Behrendt)* 89
Treffen der Regionalgruppe Detmold/Bielefeld *(Gernot Vogel)* 98
Treffen der Regionalgruppe Oldenburg/Bremen *(Harald Krause-Leipoldt)* 98
Leserbriefe: – Frage an Frau Holik *(Dagmar Pohlmann)* 99
– „DS Santiago" Antworten aus Chile *(P. Grunwald, E. Brandes, D. Goertz, H. Wattler)* 100
– Erziehungsgeld *(Heinrich Hachmöller)* 104
Computertexte *(Heinz Weischer)* 105
Pädagogische Ernüchterung *(SZ)* 106
Persönliche Nachrichten
– in memoriam: Engelbart Onnen 106
– Neue Mitglieder / – Anschriftenänderungen 107
– Neue Obleute / – Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 108

DISKUSSION

Fachsprachenunterricht in der Diskussion, 2. Teil *(Helmut Birkenfeld)* 109
Sprachdiplom – eine pädagogische Möglichkeit *(Rainer A. J. Burger)* 112
Sprachdiplom auf dem falschen Gleis? *(Eckardt Wassidlo)* 122

AMERIKA

Ein Stück Deutschland *(Dr. Paul Schwarz)* 124
Brasilianerinnen sind die schönsten Frauen *(Ronald Grätz)* 125

ÖKOLOGIE

„Proyecto Jardín Botánico" *(Volker Ritz)* 127

DIDAKTIK

Sprachkompetenz und Fehlerquotient *(Klaus Engel)* 130
Was macht der „Zauberlehrling" in Lateinamerika *(Michael Ostertag)* 132
Auf Englisch geht's doch auch ... *(Rudi Durejka)* 134

HISTORISCHES

Tempora Mutantur – Vor 6 Jahrzehnten in Amerika *(Eckhard Stegmann)* 135
Hilfspakete aus Chile *(Anneliese Beeck)* 139

FEUILLETON

Es grünt so grün *(Heinz Weischer)* 140
Bilderbuchfamilie Schaudi *(Hartmut Voigt)* 141
Die Frau – Die Mann *(Paula Schwarz)* 143
Dummheit ist erlernbar *(Jörg Thurow)* 144
Drittvermittlung – niederer Wahn *(Dr. Herbert Michel)* 145

REZENSIONEN

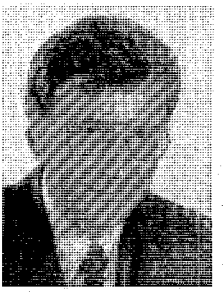
Pädagogische Reformen als Antwort auf die Moderne *(Harry Werner)* 146
Aspekte pädagogischer Grundlagenkritik *(Dr. Bernhard von der Linden)* 146
Bunte Theorie und grauer Alltag *(Stefan Mangos)* 147
Deutsche Literaturgeschichte als Auswahl von Poeten *(Dr. Manfred Sauer)* 147
Vom „Einstieg" bis zur „Hausaufgabe" *(Dieter Klapproth)* 148
„Ein Auswanderer in zwei Sprachen" *(Heinz Edgar Fischersworring)* 148
Die EG von 1993 *(Harry Werner)* 149
Die Geschichte der DS Montevideo *(Harry Werner)* 149
Ein aktueller landeskundlicher Überblick – Finnland *(Dr. Dietrich Teunert)* 150
Kritische Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt *(Helmut Birkenfeld)* 151
Ein Spanisch-Lehrbuch für zügige Lernerfolge *(Dr. Rudolf Kerscher)* 151
Einblick in die Chaostheorie *(Hans-Georg Becker)* 152

GRÜNE BLÄTTER

Bericht der Bundesregierung zum Auslandsschulwesen 113–120

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



bei der Vorbereitung einer Hauptversammlung des VdLiA ist auch gelegentlich der Blick auf die von früheren Hauptversammlungen behandelten Themen interessant und lehrreich. So wurde in den Jahren 1980 und 1981 in mehreren Artikeln über den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht an den deutschen Schulen diskutiert. Günther Diehl hielt dann 1981 auf der Hauptversammlung in Bremen ein Referat, in dem er über „Erfahrungen mit Deutschprüfungen an den deutschen Schulen im Ausland" berichtete. Kommunikativer Ansatz und Sprachdiplom – beides stand im Oktober 1992 bei der Hauptversammlung des VdLiCh in Santiago de Chile auf dem Programm, beide könnten Themen auf der 21. Hauptversammlung in Konstanz werden.

Ein Viertel der Anträge an die 15. Hauptversammlung von 1981 galt Fragen der steuerlichen Behandlung von Auslandslehrern; in der vergangenen Amtsperiode standen Steuerfragen auf der Tagesordnung jeder Vorstandssitzung.

Der damalige Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Herr Wagner, beendete sein Referat 1981 in Bremen mit „einem Wort zur Haushaltslage", in dem er die angespannte Haushaltslage sowie die vom Finanzminister verhängte 10%-ige Ausgabensperre erwähnte. Und er schloß: „Sie (die Bundesregierung d.R.) wird sich daher trotz aller Schwierigkeiten unbeirrt weiter bemühen, unsere Schulen auch künftig so auszustatten, daß sie in der Lage sind, ihren Auftrag im Interesse ihrer Schüler, aber auch im Sinne unserer kulturpolitischen Ziele zu erfüllen."

Im Jahre 1981 waren noch 1 400 amtlich vermittelte Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen tätig. Heute sind es nach dem Haushaltsplan 1993 noch 1 230, von denen nach der 3%-igen Mittelkürzung durch den Finanzminister, der zumindest momentan etwa 25 Stellen zum Opfer fallen werden, noch 1 200 übrig bleiben – 200 weniger als vor 10 Jahren. Dabei sieht die Planung der personellen Förderung im „Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung der Entschließung des Deutschen Bundestages vom 7. 3. 1990 ..." (vergl. Grüne Seiten) für den Stichtag 1. 10. 93 noch eine Richtzahl von 1 284 Stellen vor.

In einer Resolution hat sich der Vorstand gegen die Kürzungen gewandt und Gründe genannt, die Kürzungen zu Lasten der deutschen Auslandsschulen nach dem Rasenmäherprinzip verbieten. In Schreiben an den Bundesaußenminister und an Abgeordnete des Haushaltsausschusses sowie des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik habe ich auf die negativen Folgen hingewiesen und gegen die Kürzungen protestiert. Der erzwungene Verzicht auf eine im nächsten Schuljahr fest eingeplante Stelle kann eben nicht wie die Verschiebung einer Investitionsentscheidung um ein Jahr betrachtet werden. Für eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht käme die Unterschreitung der im Personalrahmen festgelegten Zahlen einer Katastrophe gleich und auch bei größeren Schulen bewirkt die überraschende Stellenreduzierung nicht nur eine Verschlechterung der Unterrichtsversorgung, sondern führt zu einer Verunsicherung der Elternschaft über die Zuverlässigkeit des deutschen Partners. Dies nun betrifft auch die Schulvereine als Träger der deutschen Auslandsschulen und nicht nur die amtlich vermittelten Lehrkräfte. Bei allem Verständnis für notwendige Sparmaßnahmen in einer schwierigen Situation: ein verstärkter Einsatz deutscher Lehrer mit erweiterten Aufgaben kann nicht durch eine ständige Verringerung der Stellenzahl erreicht werden. Obwohl es scheint, daß sich für den Augenblick die schlimmsten Auswirkungen durch vielseitige Proteste verhindern ließen, wird Sparen auch auf der 21. Hauptversammlung in Konstanz ein Kapitel dieser alten, ewig neuen Geschichte bilden – Kontinuität und Wandel im Auslandsschulwesen.

Mit kollegialen Grüßen

Dieter Fuchs

Resolution

zur Kürzung von Haushaltsmitteln 1993 zu Lasten des Auslandsschulwesens

Nach den Stellenkürzungen in den Jahren 1983, 1991 und 1992, die zu einer Verminderung der Stellenzahl amtlich vermittelter Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen von 1408 auf 1230 führten, bestand bei den Verantwortlichen des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für das Auslandschulwesen und den Vertretern der Bundesländer im Auslandsschulausschuß Einigkeit darüber, daß diese Zahl von 1230 Stellen auf keinen Fall mehr unterschritten werden dürfe, ohne die Funktionsfähigkeit des Auslandsschulwesens zu beeinträchtigen.

Die vom Bundesminister der Finanzen verfügte Kürzung der Haushaltsmittel um 3 % für das Haushaltsjahr 1993 vermindert die gesamte Stellenzahl nochmals um über 30 Stellen.

Damit wird dem deutschen Auslandsschulwesen

- ***ein nicht wieder gutzumachender Schaden zugefügt*** und
- ***der Bestand einzelner Schulen in Gefahr gebracht.***

Die Folgen sind:

- ***Unterricht fällt aus***
- ***Die Klassengrößen werden erhöht***
- ***Es muß mehr Schulgeld erhoben werden. Damit wird der Besuch einer deutschen Auslandsschule zum Privileg der Wohlhabenden.***
- ***Muttersprachlicher Deutsch- und Fachunterricht muß weiter reduziert werden. Die Vergleichbarkeit mit innerdeutschen Abschlüssen ist nicht mehr gewährleistet und damit die schulische Versorgung deutscher Expertenkinder gefährdet.***
- ***Als notwendig erkannte und politisch gewollte Erweiterungen im Angebot der deutschen Schulen werden unmöglich.***
- ***Der Kristallisationspunkt kultureller und sozialer Aktivitäten von im Ausland lebenden Deutschen wird leichtfertig aufgegeben***
- ***Die Position von Deutsch im Wettbewerb mit anderen Sprachen wird weltweit geschwächt.***
- ***Die kulturpolitische Ausstrahlung Deutschlands wird eingeschränkt.***

Dagegen verwahren wir uns

Wir warnen davor, daß in Jahrzehnten Aufgebautes und Erreichtes aus kurzsichtigen finanzpolitischen Erwägungen heraus leichtfertig aufgegeben wird.
Diese Kürzungen stehen auch in eklatantem Widerspruch zu den Erklärungen des Deutschen Bundestages und der Bundesregierung.

Wir fordern daher, daß alle Anstrengungen unternommen werden, um zumindest die letzten Kürzungen zurückzunehmen.

Der Vorstand des VdLiA

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Der Vorsitzende

Dieter Forster
Eichenweg 38
D-7230 Schramberg

Telefon 0 74 22 5 26 50
Telefax 0 74 22 5 39 78
11. 2. 1992

Herrn
Dr. Volkmar Köhler MdB
Vorsitzender des
Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik
Fax 0228 1686284
5300 Bonn 1

Sehr geehrter Herr Dr. Köhler,

die im vergangenen Jahr in der Bundesrepublik Deutschland von einer Minderheit manifestierte Ausländerfeindlichkeit mit ihren verabscheuungswürdigen Auswirkungen hat dem Bild der Bundesrepublik Deutschland in aller Welt Schaden zugefügt.
Die deutschen Auslandsschulen dagegen leisten in hohem Maße einen Beitrag zu einem positiven Deutschlandbild bei den Schülern und Eltern des Gastlandes und durch ihre kulturelle Ausstrahlung in vielen Fällen darüber hinaus. An den Schulen werden nicht nur die deutsche Sprache oder Kenntnisse über Deutschland vermittelt, sondern auch – und das zeichnet die Auslandsschulen vor anderen im Ausland tätigen Kulturträgern aus – in der pädagogischen Arbeit emotionale Bezüge bei Schülern und ihren Eltern zu deutschen Menschen, zu deutscher Kultur und zu Deutschland geschaffen. Nach meinen Kenntnissen aus den deutschen Auslandsschulen haben die oben beschriebenen Vorgänge in Deutschland auch dort zur Irritationen bei Eltern und Schülern geführt.

Nun hat der Verband deutscher Lehrer im Ausland erfahren, daß durch vom Bundesminister der Finanzen angeordnete Sparmaßnahmen im Haushalt 1993 **alleine bei den Personalkosten für die amtlich vermittelten Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen** 6,6 Millionen DM weniger zur Verfügung stehen als 1992. Dies bedeutet, daß sofort mindestens 36 Stellen gestrichen werden müssen, die den Schulen in der längerfristigen Planung zugesagt worden sind und für die kein Ersatz zu finden sein wird. Die Auswirkungen für das kommende Schuljahr wären nicht zu vermeiden, sie träfen vor allem die Schulen auf der nördlichen Halbkugel, die fest mit Ersatz für zurückkehrende Lehrer gerechnet haben, aber auch weitere Stellenkürzungen zu Beginn des neuen Schulhalbjahres für die Südhalbkugel sind nicht auszuschließen. Daß eine plötzliche schlechtere schulische Versorgung ihrer Kinder an Schulen, in die Eltern große Hoffnungen gesetzt haben, gerade bei diesen Deutschland gegenüber aufgeschlossen eingestellten Menschen in der augenblicklichen Situation den denkbar schlechtesten Beitrag zur Imageverbesserung darstellt, liegt auf der Hand. Gerade der Personenkreis, der am besten geeignet ist, unbefangen und kenntnisreich für Deutschland zu werben, würde vor den Kopf gestoßen.

Wie Sie als Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik wissen, haben der Bund und die Länder, die gemeinsam das Auslandsschulwesen tragen, festgestellt, daß die nach wiederholten Kürzungen im Stellenplan für amtlich vermittelte Lehrkräfte aus den Jahren 1983, 1991 und 1992 erreichte Zahl von 1230 Lehrkräften (1983 waren es noch 1380) die unterste Grenze dessen ist, was an amtlich vermittelten Lehrkräften zur Erfüllung des Auftrags der deutschen Auslandsschulen notwendig ist. Sie selbst haben in Ihrer Eigenschaft als Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik maßgebend mitgewirkt, als der Deutsche Bundestag in seinem Bericht die Bedeutung des Auslandsschulwesens betont und ihm wichtige Aufgaben im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik zugewiesen hat.
Das deutsche Auslandsschulwesen hat in den letzten zwei Jahren einen erheblichen Beitrag zu Einsparungen im Bundeshaushalt erbracht. Weitere Stellenkürzungen gehen daher nach übereinstimmender Auffassung aller am Auslandsschulwesen Beteiligten an die Substanz und gefährden damit in Jahrzehnten Erreichtes, nicht nur in Bezug auf Schulisches, sondern auch für das deutsche Ansehen in den Sitzländern deutscher Schulen.
Notwendiges, von Wünschenswertem ganz abgesehen, ließe sich nicht mehr verwirklichen. Dazu gehört u. a. der Ausbau der beruflichen Zweige an den deutschen Auslandsschulen, der durch die Beschlüsse der KMK und die Gespräche mit dem *Arbeitskreis Kooperative Berufsausbildung im Ausland* des DIHT neuen Schwung erhalten hat und dem die Bundesregierung in ihrem Bericht vom 25. 5. 1992 (Drucksache 12/2675)

einen hohen Stellenwert beigemessen hat. Kürzungsbeschlüsse würden gerade der vom Deutschen Bundestag formulierten Zielsetzung für die deutschen Auslandsschulen entgegenlaufen.
Da die an den deutschen Schulen im Ausland tätigen Lehrkräfte schon durch die im Jahre 1983 erfolgte Kürzung ihrer Bezüge um 8,3 % einen finanziellen Beitrag zum Erhalt der Funktionsfähigkeit des deutschen Auslandsschulwesens geleistet haben, hält sich der Verband deutscher Lehrer im Ausland für berechtigt, mit allem Nachdruck daraufhinzuweisen, daß die jetzt drohende Kürzung von Stellen für die Auslandsschulen nicht nur eine „gewisse Einschränkung" bedeuten, sondern negative Auswirkungen für das Auslandsschulwesen und für die Bundesrepublik Deutschland haben würde, wenn sie durchgeführt werden müßte.

Es kann nicht angehen, daß allein aus finanzpolitischen Erwägungen heraus ohne Berücksichtigung der Folgen ein Kahlschlag am Auslandsschulwesen durchgeführt wird. Entscheidungen, die derart einschneidende Maßnahmen für das Auslandsschulwesen nach sich zögen, können meiner Meinung nach nicht durch einen Federstrich eines Beamten im Finanzministerium getroffen werden.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland appelliert daher an Sie, der in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik die Bedeutung der Auswärtigen Kulturpolitik und in ihrem Rahmen die der Auslandsschulen kennt und dem Verband sein Engagement und seinen Sachverstand für das Auslandsschulwesen wiederholt gezeigt hat, sich beim Bundesminister der Finanzen nachdrücklich dafür einzusetzen, daß nicht durch kurzfristige falsche Entscheidungen die Funktionsfähigkeit des deutschen Auslandsschulwesens oder die einzelner Schulen gefährdet wird und daß kein außenpolitischer Schaden für die Bundesrepublik Deutschland entsteht.

Mit freundlichen Grüßen

Dieter Forster

DEUTSCHER BUNDESTAG
Auswärtiger Ausschuß
Unterausschuß
für Auswärtige Kulturpolitik
- Der Vorsitzende -

5300 Bonn 1,
Bundeshaus
Fernruf (0228) 16 35 35

Herrn
Dieter Forster
Vorsitzender des Verbandes
deutscher Lehrer im Ausland
Eichenweg 38

7230 Schramberg

15.02.1993

Sehr geehrter Herr Forster,

für Ihr Schreiben vom 11. Februar d. J. danke ich Ihnen sehr herzlich.

Ihre Auffassung teile ich voll und ganz. Mir und meinen Kollegen ist nur allzu klar, daß die vom Bundesfinanzminister angeordnete globale Kürzung von 3 %, die bei den Auslandsschulen mit einem Etat von 185 Mio. DM mit knapp 6 Mio. DM Einsparungen zu Buche schlagen, zu erheblichen Verzerrungen führt. Indem die Einsparungen durch Stornierung der zum Herbst 1993 vorgesehenen Verträge erzielt werden, regiert hier praktisch der blinde Zufall. So ist z. B.

die deutsche Schule in Tokio mit dem Verlust von 4 Lehrerstellen zum Herbst besonders hart getroffen. Ich werde deshalb im Rahmen meiner parlamentarischen Arbeit, vor allem im Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik, darauf drängen, daß hier zumindest nach einer ausgewogenen Lösung gesucht wird. Ich hoffe sehr, daß es uns darüber hinaus gelingt, für das Haushaltsjahr 1993 die Sperre wenigstens teilweise aufheben zu können.

In der Hoffnung, daß unsere gemeinsamen Anstrengungen die Probleme doch noch mindern können, verbleibe ich mit herzlichen Grüßen
Ihr



Dr. Volkmar Köhler

Sparbeschluß gefährdet Auslandsschulen

Auswärtiges Amt und Unterausschuß befürchten Schaden für die jahrzehntelange Kulturarbeit

Der haushaltspolitische Beschluß, drei Prozent bei den Titeln für amtlich vermittelte Lehrkräfte und für Schulbeihilfe im Etat des Auswärtigen Amtes zu kürzen, „geht an die Wurzel der deutschen Auslandsschulen". Wie ein Vertreter des Auswärtigen Amtes am 10. März im Unterausschuß für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Ausschusses weiter darlegte, seien von diesem Sparbeschluß weltweit 96 Lehrstellen betroffen.

Wenn in früheren Fällen keine Lehrer entsandt werden konnten, habe die Regierung wenigstens Schulbeihilfe geleistet. Da dieser Titel aber auch von der Sperre betroffen sei, könne dies nun nicht geschehen. Mit diesem Sparbeschluß, so der Regierungsvertreter, sei die „Grenze der Zumutbarkeit" erreicht. Die Reaktionen aus dem Ausland schwankten zwischen Empörung uud Unverständnis. Das Auswärtige Amt habe versucht, diesen Titel aus der Sperre herauszuhalten, das Bundesfinanzministerium habe jedoch eine Zurücknahme der Sperre abgelehnt.

In dieser „schwierigen Situation" habe das Auswärtige Amt die Weisung gegeben, daß 71 der insgesamt noch offenen Stellen, die bis zum Herbst 1993 noch zu besetzen sind, besetzt werden. Dies gehe nur auf Kosten anderer Titel im Gesamtetat und bedeute ein Ausgabenvolumen von rund 6 Millionen DM. 25 Stellen könnten dann nicht besetzt werden. Nach Meinung des Auswärtigen Amtes sei es sehr schwierig, diese 6 Millionen DM aus einem Teil des Schulhaushaltes herauszunehmen, da die meisten anderen Gelder für gesetzlich festgeschriebene Ausgaben verwendet werden müßten. Die geplante Kürzung träfe „ins Mark der deutschen Schulen im Ausland". Denn, wenn zum Beispiel Mathematik- oder Physiklehrer in den Oberstufen der Begegnungsschulen nicht mehr eingesetzt werden könnten, werde das Vertrauen der Eltern und der Schüler aufs Spiel gesetzt.

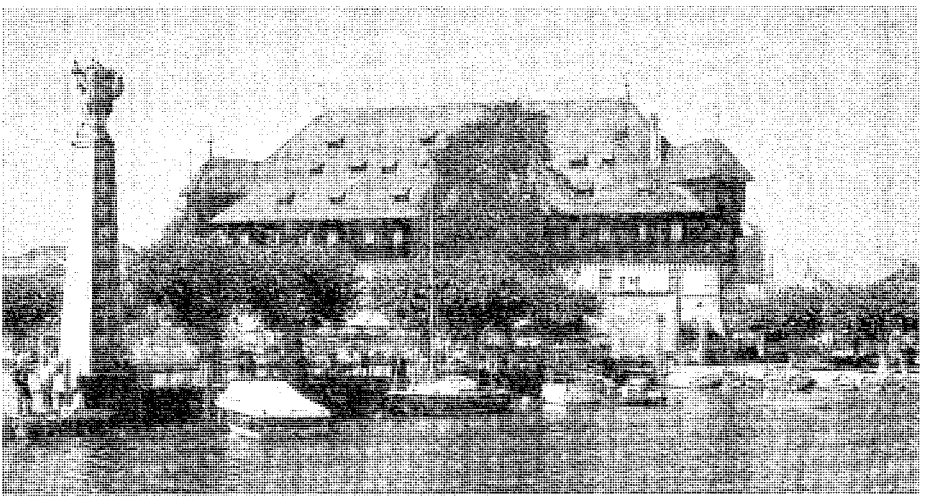
Das Auswärtige Amt betonte, es brauche von seiten der Parlamentarier die „Rückendeckung" für die Besetzung der 71 Stellen. Die „Einschnitte in solchen Kernbereichen gefährden den Ertrag jahrzehntelanger Kulturarbeit", betonte der Vertreter des Auswärtigen Amtes.

Die Sozialdemokraten wiesen darauf hin, daß es bei diesem Problem auch um die Frage ginge, wie ernst sich das Parlament selbst nehme. So sei zum Beispiel seit drei Jahrzehnten versucht worden, unter anderem Begegnungsschulen in Pretoria, Johannesburg und Windhuk aufzubauen, und dies sei nun endlich mit Zustimmung der Eltern geschehen. Diese Schulen brauchten mehr und nicht weniger Lehrer. Der Bundestag habe eine Verstärkung des Begegnungscharakters gefordert. Wenn man nach außen glaubwürdig bleiben wolle, müsse dieser Beschluß weiter aufrechterhalten bleiben und die dreiprozentige Kürzung unterbleiben.

Die Mitglieder des Unterausschusses waren sich quer durch die Fraktionen in der negativen Bewertung dieses Sparbeschlusses einig und beschlossen, einen gemeinsamen Text zu verfassen, mit dem die Bundesregierung aufgefordert werden soll, den Beschluß aufzuheben. Wichtig sei dabei auch der Hinweis, so die Sozialdemokraten, daß bisher alle Bundestagsbeschlüsse finanziell ausgefüllt worden seien und das auch mit dem Beschluß zur Förderung der Begegnungsschulen getan werden müsse. (wib 6/93 – XIX/270)

wer ?

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz vom 28. Juli bis 31. Juli 1993



Ihre kulturelle Blütezeit erlebte die Bodenseeregion im Mittelalter dank der europäischen Bedeutung der Klöster Reichenau und Sankt Gallen sowie des Bistums Konstanz. Die von Karl dem Großen gegründete Hofakademie mit ihren Lehrern Alkuin und Hrabanus Maurus (dem praeceptor Germaniae) strahlte durch Walafrid von Strabo, einem aus dem Bodenseeraum stammenden Schüler Hrabanus, auf die Reichenau aus. Abt Strabo galt als der eleganteste Lateiner seiner Zeit, pflegte aber neben den Übersetzungen lateinischer Hymnen und Glossare ins Deutsche bereits schon eine weltliche Hofliteratur, die dann im 13. und 14. Jahrhundert in Konstanz einen Höhepunkt erlebte. In der staufischen Literaturepoche, die in die Regierungszeit Barbarossas und Friedrichs II. fällt, wird die deutsche Sprache zu einer Literatursprache von europäischem Rang. Die tonangebende Dichtungsform, ritterliches Epos und Minnegesang, hat im alemannischen Sprachraum in Burkhart von Hohenfels aus Sipplingen, Reinmar von Hagenau, Heinzelin von Konstanz und vor allem in Hartmann von der Aue, in dessen Epos „Gregorius" viele Literaturwissenschaftler im dort beschriebenen Inselkloster die Reichenau wiederzuerkennen meinen, ihre berühmtesten Verfasser. So verwundert es nicht, daß eine der drei großen mittelalterlichen Liederhandschriften (die Weingartener, Sigle B) um 1310 in Konstanz geschrieben und hier auch mit Miniaturen ausgeschmückt wird. Heinrich von Suso aus dem Dominikanerkloster von Konstanz ist der große deutsche Dichter der Mystik und setzt die Tradition bedeutender mittelalterlicher Literatur am Bodensee fort. Und Annette von Droste-Hülshoff, Hermann Hesse und Martin Walser sind Zeugen dafür, daß die Region um Konstanz auch in den letzten 150 Jahren Literaten vorübergehend in ihren Bann gezogen oder dauernd und unverkennbar geprägt hat.

Das Motto der 21. Hauptversammlung lautet

Kontinuität und Wandel – neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen

Die 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland findet im 25. Jahr des Bestehens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen statt. In den drei Jahren nach der Vereinigung Deutschlands sind dem Auswärtigen Amt, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und damit den deutschen Auslandsschulen und ihren durch die Zentralstelle vermittelten Lehrern neue Aufgaben zugewiesen worden. Der Deutsche Bundestag und die Bundesregierung haben diese Aufgaben im Bericht über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vom 11. 1. 1988 und im Beschluß vom 7. 3. 1990 formuliert und darin die Bedeutung der Auslandsschulen für die Auswärtige Kulturpolitik betont.

Mit seinem Motto will der Verband deutscher Lehrer im Ausland alle am deutschen Auslandsschulwesen Beteiligten und Interessierten zum Gespräch über die Zukunft anregen und auch selbst seinen Beitrag zur künftigen Gestalt des Auslandsschulwesens leisten. Neben grundlegenden Referaten, in denen die gesellschaftspolitischen Forderungen an das Auslandsschulwesen formuliert werden sollen, werden daher die Arbeitsgruppen und – als neuer Versuch ein Seminar – mehr als bei den bisherigen Hauptversammlungen den Ablauf und die Ergebnisse prägen. Ihnen werden daher am Mittwoch und Donnerstag zwei Vormittage eingeräumt. Die Arbeitsgruppen werden von erfahrenen Auslandslehrern vorbereitet und geleitet.

Beschreibung der Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppe I:
Die Personalstruktur im Auslandsschulwesen

Der vom Deutschen Bundestag im Beschluß vom 7. 3. 1990 erteilte Auftrag zur Vereinheitlichung der Lehrerkategorien hat das Auswärtige Amt, die Zentralstelle, den Auslandsschulausschuß und den Vorstand des VdLiA seither beschäftigt.
Der Vorstand hat seine Vorstellungen und Forderungen dazu wiederholt formuliert. Die in einer Bund-Länder-Vereinbarung festgeschriebene Personalstruktur wird das Auslandsschulwesen in den nächsten Jahren entscheidend beeinflussen. Die Arbeitsgruppe I soll daher die bis zur Hauptversammlung vorliegenden Entwürfe unter die Lupe nehmen und die Meinung des Verbandes dazu äußern.

Arbeitsgruppe II:
Aspekte der pädagogischen Ausgestaltung der Auslandsschulen

In verschiedenen Untergruppen, über deren Zustandekommen die Teilnehmer nach Wunsch und Interesse noch am Mittwochvormittag entscheiden können, sollen Überlegungen angestellt werden, ob und in welcher Form

Sprachdiplom
Umwelterziehung
neue Unterrichtsformen
berufliche Bildungsgänge

neue oder veränderte Bedeutung erlangen sollen und wie sie an den Auslandsschulen umgesetzt werden können. Die beruflichen Bildungsgänge an den deutschen Auslandsschulen waren schon bei der letzten Hauptversammlung Thema eines Arbeitskreises, die Diskussion um das Sprachdiplom fand in den letzten Heften unserer Zeitschrift ihren Niederschlag.

In den übrigen Untergruppen sollte die Behandlung von an den inländischen Schulen aktuellen pädagogischen Themen wie dem offenen Unterricht, Wochenplan oder neuen Inhalten und Formen wie fächerverbindendem oder fächerübergreifendem Unterricht Anregungen für die Auslandsschulen liefern, die ihnen helfen, sich bildungspolitischen Veränderungen zu stellen und gestaltend mitzuwirken.

Arbeitsgruppe III:
Schulverein und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung

Die schwierige finanzielle Situation des Bundes und die sich daraus ergebenden Einsparungen treffen auch die Schulvereine bei der Schulbeihilfe und in der Lehrerversorgung. Die Attraktivität der Schule für Schüler und deren Eltern sicherzustellen, das bisherige Konzept von sozialer Offenheit nicht in Frage stellen zu müssen und auch den einheimischen Lehrkräften an der Schule sichere Arbeitsplätze bieten zu können, liegt im gemeinsamen Interesse von Schulvereinen und Lehrern.
Die Anregung eines Schulvereinsvorstandes zum Gespräch von Schulvereinen und Lehrern möchte der Vorstand aufgreifen und mit dieser Arbeitsgruppe ein Forum schaffen, auf dem gemeinsame Auffassungen artikuliert und für unterschiedliche Interessen gegenseitiges Verständnis gefördert werden.

Seminar: Kreatives Schreiben (Herr Prof. Dr. Frommer, Rottweil)

In diesem Seminar sollen die Teilnehmer mit einem methodischen Ansatz zur Vermittlung von Sprache – auch für Deutsch als Fremdsprache – in der Praxis vertraut gemacht werden.

Zur organisatorischen Vorbereitung wäre es für den Vorstand hilfreich, wenn Sie sich schon im Voraus für die Teilnahme an einem der Arbeitskreise entscheiden könnten und dies auf der Anmeldekarte mitteilen würden.

Dieter Forster

Wechsel im Referat für Berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen:



Ingo Behrens, Jahrgang 1942, Diplom-Handelslehrer
Auslandstätigkeit: Ein Jahr als assistant teacher in England sowie acht Jahre an der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Lima/Peru.

Im Bereich Berufsbildung sind verschiedene Institutionen tätig, wobei die Zuständigkeiten häufig nicht klar sind. Im Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ist das lange versprochene Referat für die berufliche Bildung nach wie vor nicht eingerichtet. Beides macht die Arbeit der Kollegen, die in diesem Bereich an den Auslandsschulen tätig sind, nicht eben leichter.

Ganz sicher kann der VdLiA nicht Aufgaben übernehmen, die anderen Institutionen von Amts wegen zustehen. Trotzdem wünsche ich mir, daß das Referat für Berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen Anlaufstelle für die in den Wirtschaftsabteilungen der Deutschen Auslandsschulen tätigen Kollegen werden möge, um ihnen so ihre Arbeit zu erleichtern. Damit könnte der VdLiA auch einen wichtigen Beitrag für die Erhaltung und den Ausbau dieses Bereiches leisten.

Einladung zur Arbeitsgruppe „Umwelterziehung" auf der HV Konstanz

Umwelterziehung gehört in die Schule – auch in die deutsche Schule im Ausland! – In welchem Fach? Mit welchen Inhalten? Mit welcher Akzeptanz?

Ökologisch orientierter Unterricht untersucht, allgemein gesagt, sachliche Zusammenhänge und Wirkungsketten im Hinblick auf das Verhalten von Lebewesen in ihrem Lebensraum, er schult die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit und erweitert rational und emotional das Bewußtsein. Zwei wesentliche Lernziele sollen sein:

1. die konstruktiven Möglichkeiten aber auch die Grenzen menschlichen Handelns bei der Bewahrung (und Rückgewinnung?) der Lebensgrundlagen auf der Erde zu erkennen,

2. persönliche und gesellschaftliche Entscheidungen zu treffen, die sich an diesen Erkenntnissen orientieren und sie umsetzen.

Die immer wichtiger werdende Aufgabe der Schule, ökologisches Bewußtsein und ökologische Kompetenz im Handeln zu schaffen, kann nicht als alleinige Sache der Naturwissenschaftler abgetan und an Biologen, Chemiker, Geographen und vielleicht noch Physiker delegiert werden, denn es geht um mehr als die Rettung eines bestimmten Biotops oder die Vermeidung von Pestiziden, das Müllproblem oder die Energiefrage. Die ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse, die zugleich Folgen wie auch Ursachen sind, fordern uns alle heraus.

Deswegen ist diese Arbeitsgruppe gedacht für Teilnehmer **aller** Fachrichtungen, die Ideen, Erfahrungen, Konzepte zum Thema „Umwelterziehung" diskutieren und austauschen wollen. Bringen Sie, wenn vorhanden, bitte eigenes Material mit.

Insbesondere wollen wir uns auseinandersetzen mit den spezifischen Schwierigkeiten der Umwelterziehung in den Ländern, in denen deutsche Lehrer im Ausland tätig sind, wohlwissend, daß keine allgemeingültigen Patentrezepte existieren aber überall viele kleine Anfänge möglich sind.

Hansjörg Behrendt

An alle Mitglieder!

Mit den folgenden Hinweisen möchte der Vorstand nochmals über die Verfahrensweise informieren und alle Mitglieder zur Teilnahme an der 21. Hauptversammlung auffordern. Das Tagungsprogramm, das im April erscheint, wird allen Mitgliedern als Einladung persönlich zugesandt werden.

Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer bei der 21. Hauptversammlung

Der Vorstand bittet alle Kolleginnen und Kollegen, die zur Zeit aktiv im Auslandsschuldienst tätig sind, möglichst an der Hauptversammlung teilzunehmen. Vertreten Sie Ihre Schule im Arbeitskreis, der zu Fragen des Auslandsschulwesens Stellung nehmen soll, Beschlußempfehlungen zu den Anträgen an die Mitgliederversammlung gibt und selbst Anträge stellen kann.

Der Arbeitskreis tritt satzungsgemäß vor der Mitgliederversammlung am Dienstag, den 27. Juli 1993 um 10.00 Uhr im Hotel Barbarossa zusammen.

Stimmberechtigt sind aktive Auslandslehrer, jedoch höchstens einer für jede Schule.
Die Teilnahme am Arbeitskreis steht jedoch allen Mitgliedern offen.

Wahl des neuen Vorstandes

Kandidatenvorschläge:

Bis zum Redaktionsschluß dieses Heftes liegen folgende Kandidatenvorschläge für die zu wählenden Ämter vor:

Für das Amt des Vorsitzenden:
Dieter Forster,

für das Amt des Geschäftsführers:
Wolfgang Baier,

für das Amt des Schatzmeisters:
Harald Krause-Leipoldt
Karlheinz Wecht.

Da eine Briefwahl möglich ist, befindet sich in diesem Heft ein Wahlschein für alle Mitglieder, die von der Briefwahl Gebrauch machen möchten.
Der Wahlschein ist in einem unbeschrifteten Umschlag, der in einem mit dem eigenen Absender und der Aufschrift „Briefwahl" gekennzeichneten Umschlag steckt, so rechtzeitig an die Geschäftsstelle zu senden, daß der Brief dem Wahlausschuß zur Vorstandswahl ausgehändigt werden kann.
Anschrift der Geschäftsstelle:
Wolfgang Baier, Postfach 11 12, W-2250 Husum

Unserem Ehrenvorsitzenden

Herrn Dr. Max Johs

gratuliert der Verband deutscher Lehrer im Ausland
ganz herzlich zu seinem 90. Geburtstag.
Wir wünschen ihm auch weiterhin Gesundheit und alles Gute.

Der Vorstand

Anträge an die Hauptversammlung

Der letzte Termin für den Eingang der Anträge an die Mitgliederversammlung anläßlich der HV in Konstanz war der 1. März 1993. 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. 1993 vor:

Antrag 1: ✓ + Antrag 13 ✓
Antragsteller: Regionalgruppe Spanien – Portugal
Betrifft: Situation der Ortskräfte in Spanien und Portugal
Antrag: Annahme

Die Hauptversammlung möge den Vorstand beauftragen, erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland durch eine Erhöhung der Schulbeihilfe auf eine wirklich angemessene Bezahlung der Ortslehrkräfte zu drängen.

Weiterhin soll erreicht werden, daß die rechtliche und soziale Absicherung der Ortslehrkräfte nach dem Arbeitsrecht des Sitzlandes gewährleistet ist.

Begründung:

Aufgrund der fehlenden rechtlichen und sozialen Sicherheit und der noch immer nicht angemessenen Bezahlung ergibt sich gerade in Spanien eine unerträglich hohe Fluktuation von deutschen und spanischen Ortslehrkräften, die die Kontinuität des Unterrichts gefährdet. Die Regionalgruppe Spanien – Portugal sieht mit Sorge die Verschlechterung, die sich seit der letzten Hauptversammlung in Lübeck durch die Kürzungen im Bereich der Schulbeihilfe abzeichnet, bis hin zu drohender Zahlungsunfähigkeit einzelner Schulen.

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 Schlußempfehlung des AA über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen. (Dr. Pohlmeier von der CDU/CSU wies auf die „absolut unbefriedigende Lage der Ortslehrkräfte" 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.

Antrag 2: ✓
Antragsteller: Ortsgruppe Barcelona
Betrifft: Haushaltskürzungen
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand fordert das BVA auf, vor der Sperrung von Vermitteltenstellen alle Möglichkeiten von Einsparungen durch Verwaltungsvereinfachung auszuschöpfen. Bei der Suche nach solchen Einsparmöglichkeiten bietet der Vorstand des VdLiA dem BVA seine Hilfe an.

Begründung:

Den Spar-Erlaß des Finanzministers vom Februar 1993 nehmen wir zum Anlaß, über Einsparungen im Auslandsschulwesen nachzudenken.

Es muß vermieden werden, daß Einsparungen – deren Notwendigkeit nicht bestritten wird – durch Personalverknappung zuungunsten der Deutschen Auslandsschulen erzielt werden, wenn der gleiche Einsparungseffekt auch durch Verwaltungsvereinfachung erreicht werden kann – z. B. durch Pauschalregelungen bei bislang antragsgebundenen Erstattungen bzw. Beihilfen.

Antrag 3:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Klärung des rechtlichen Status der vermittelten Auslandslehrer
Antrag:

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, eindeutig klären zu lassen, welchen rechtlichen Status vermittelte Auslandslehrer nach der Neufassung des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids und des Dienstvertrages besitzen, und darzustellen, was dies im einzelnen bedeutet.

Begründung:

Nach Auffassung deutscher Finanzbehörden steht der amtlich vermittelte Lehrer gemäß Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in ei-

nem Dienstverhältnis. (s. DdLiA 3/92 S. 159) Aus diesem Grunde werden Teile der Ausgleichszulage steuerfrei belassen.

Die gleichen Finanzbehörden beurteilen den rechtlichen Status an anderer Stelle wie folgt: „... Dadurch wird jedoch kein Dienstverhältnis mit dem Amt und dem Auslandslehrer begründet..."

Weiterhin finden sich Kommentare (s. DdLiA 4/90 S. 164): „... Durch Stellung und Inhalt des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides wird insgesamt ein deutliches Abhängigkeitsverhältnis des Lehrers vom Bund erreicht, das in die Nähe eines Arbeitsverhältnisses im Sinne des § 1 EStG rückt, so daß eine entsprechend einkommensteuerliche Behandlung möglich wird..."

Ein Arbeitsverhältnis nach Bundeshaushaltsordnung liege jedoch nicht vor.

Der BMF vertritt dazu (IV B 4 – S 2102 – 12/90) am 9. 7. 90 die Auffassung: (s. DdLiA 2/91 S. 69) „...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..."

Antrag 4:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Forderung eines Bundesgesetzes zur rechtlichen Stellung vermittelter Lehrer
Antrag:

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, daß die rechtliche Stellung der an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte durch ein Bundesgesetz begründet wird.

Begründung:

Die unklare Rechtsstellung der vermittelten Lehrkräfte hat in der Vergangenheit immer wieder zu Problemen bei Versicherungen, Finanzämtern, ausländischen Behörden usw. geführt. Auch nach der Neufassung des „Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids" und des „Dienstvertrages" sind Unklarheiten geblieben. Definitionen wie im erwarteten Rahmenstatut lediglich auf der Grundlage eines Erlasses reichen rechtlich nicht aus.

Antrag 5:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Mietzuschuß
Antrag:

Der Vorstand des VdLiA setze sich dafür ein, daß der bisherige Mietzuschuß nicht mehr als Bestandteil der monatlichen Ausgleichszulage aufgeführt und berechnet, sondern als Mietbeihilfe definiert wird.

Begründung:

1. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage ist der Mietzuschuß kein monatlich fester Teil, sondern von Wechselkurs und Miet- und Mietnebenkosten usw. abhängig.

2. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage wird Mietzuschuß wie bei Beihilfen nur nach gesondertem Antrag geleistet. Die Kosten sind nachzuweisen.

3. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage wird die Kürzung um 8,3 % nicht auf den Mietzuschuß angewandt, da er auf die tatsächlich gezahlte Miete abgestellt ist.

4. Wie bei anderen Beihilfen (z. B. Schulbeihilfe) wird der Mietzuschuß pauschal geleistet und erst nach Vorlage von Abrechnungen werden genaue Beträge berechnet.

5. Steuerlich berücksichtigt das Finanzamt Beihilfen nicht bei den steuerfreien Zuwendungen. Damit könnten die derzeitigen Ungleichbehandlungen beim Splitten der Werbungskosten zu Lasten von Lehrern mit hohen Mietkosten (Kinderzahl, Tokio...) vermieden werden.

Antrag 6:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Kriterien für Stellenpläne an DS
Antrag:

Der Vorstand des VdLiA setze sich dafür ein, daß die Festlegung der Anzahl vermittelter deutscher Lehrer an den Auslandsschulen aufgrund von gleichen und auch für die Schulen nachvollziehbaren Kriterien erfolgt. Die Minimalzahlen der KMK dürfen nicht unterschritten werden.

Begründung:

Die Veränderungen der Anzahl vermittelter deutscher Lehrer an den Auslandsschulen war für die betroffenen Schulen nicht immer nachvollziehbar. Die Aussagen der KMK über den Mindestanteil vermittelter Lehrer zum Erhalt von Qualität und Leistungsstand an den Schulen wurden nicht eingehalten.

Antrag 7:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: weitere Verfolgung der Anträge der 20. HV
Antrag:

Der Vorstand des VdLiA verfolge auch weiterhin die Anträge, die auf der Mitgliederversammlung in Lübeck angenommen worden sind und noch nicht zu einer befriedigenden Lösung geführt haben.

Begründung:

s. Mitgliederversammlung in Lübeck.

Antrag 8:
Antragsteller: Walter Gottschalk (Verbandsmitglied)
Betrifft: Zweitvermittlung von Lehrern/Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VdLiA setzt sich beim BVA dafür ein, daß Lehrer und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen auch dann ein zweites Mal vermittelt werden, wenn sie im Auslandsschuldienst kein Funktionsamt übernehmen können.

Begründung:

Die in Relation zur Planstellenanzahl geringe Zahl der Funktionsstellen und die übliche Verga-

bepraxis räumt Lehrern und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen nur wenig Chancen ein, in ein Beförderungsamt aufzusteigen. Diese Tatsache erschwert den betreffenden (betroffenen) Kollegen und Kolleginnen bei der derzeitigen Haltung des BVA (Übernahme eines Funktionsamtes im Auslandsschuldienst) eine Zweitvermittlung enorm und stellt eine Benachteiligung dieser Gruppe dar. Darüber hinaus bleiben während der ersten Vermittlung erworbene pädagogische und schulpraktische Erfahrungen und Fähigkeiten brachliegen und können nicht mehr in den Auslandsschuldienst eingebracht werden.

Antrag 9:
Antragsteller: Hilke Ernst, Olaf Schmidt, Peter Zorzi, Sigrid Opitz, Monika Kleineberg; MOE-Programm Hermannstadt/Rumänien
Betrifft: Soziale Situation der Programmlehrer
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen dafür ein, daß den Programmlehrern

- eine jährliche Erhöhung ihrer Zulage gemäß den Tarifabschlüssen im öffentlichen Dienst in der Bundesrepublik Deutschland gewährt wird,
- eine dem Einsatzland spezifische Umzugspauschale gewährt wird,
- alle zwei Jahre ein Zuschuß zu einer Heimaturlaubsreise gewährt wird,
- eine Wiedereingliederungshilfe nach Ablauf ihrer Vertragszeit im Ausland gewährt wird.

Begründung:

1. Es ist erklärtes Ziel des BVA, einen bewährten Programmlehrer längerfristig im jeweiligen Gastland arbeiten zu lassen, entsprechend seine Zuwendungsvereinbarung zu verlängern. Bisher bedeutete dies jedoch nicht, daß einem MOE-Programmlehrer, der im Herbst 1990 seinen ersten Vertrag abschloß, bei Verlängerungen die jährliche Zuwendung erhöht wurde. Und dies bedeutete, daß er im Vergleich zu anderen Auslandsbediensteten eine Verdiensteinbuße einstecken mußte bei gleichzeitiger erheblicher Kostensteigerung in einem Land des ehemaligen Ostblocks. In Rumänien bedeutet dies, daß ein Programmlehrer 1993 von der Kaufkraft her mindestens 20 % weniger Einkommen hat als 1990 bei Abschluß seines ersten Vertragsabschnitts, und hierbei ist die Gehaltserhöhung im öffentlichen Dienst nicht mal mitgerechnet.

2. Die augenblicklich gewährte Umzugspauschale von 2000 DM reicht bei weitem nicht aus, um z. B. einen Hausstand und einen Bestand an Materialien für die Unterrichtsvorbereitung nach Rumänien zu transportieren, besonders nicht, wenn von der bewährten Programmlehrkraft erwartet wird, längerfristig im Gastland zu bleiben. Auch erscheint es höchst unlogisch, daß dem Programmlehrer, der von Weiden in Bayern nach Prag übersiedelt, die gleiche Pauschale gewährt wird wie dem Programmlehrer, der von Flensburg nach Constanza in Rumänien übersiedelt. Es sei auch bemerkt, daß den Programmlehrern in Rumänien keine möblierte Wohnung zur Verfügung gestellt wird. Darum ist eine länderspezifische Regelung geboten.

3. Vom Programmlehrer wird im Rahmen seiner Tätigkeit u. a. erwartet, daß er versucht, Schulpartnerschaften rumänischer Schulen mit Schulen in der Bundesrepublik zu gründen. Dies ist sinnvollerweise jedoch nur durch persönliche Gespräche in Deutschland möglich, also in einem Heimaturlaub. Ein Zuschuß zu einer Heimaturlaubsreise wird ihm bisher jedoch nicht gewährt, auch wenn er sich nun für ein weiteres Vertragsjahr verpflichtet. Da gleichzeitig wegen der schwierigen Lebensbedingungen den deutschen Auslandsbeamten in Rumänien z. B. zusätzliche sechs Urlaubstage im Jahr gewährt werden, die Programmlehrer sich in der gleichen schwierigen Situation befinden, ist die Verweigerung eines Heimaturlaubs unverständlich, zumal Programmlehrer vielfach alleinstehend in Rumänien leben (im Gegensatz zu Auslandsbeamten, die mit ihrer Familie umsiedeln) und damit um so mehr Grund für einen Familienbesuch in der Heimat hätten.

4. Da dem Programmlehrer die Auslandszeit bisher nicht als Arbeitszeit im Sinne einer Arbeitslosenversicherung (siehe Antrag 2) angerechnet wird, erwartet manchen Programmlehrer nach Rückkehr bei der augenblicklichen Lehrerarbeitsplatzsituation lediglich eine Sozialhilfe. Dies erscheint als höchst unwürdig im Sinne seines politisch so wichtigen Einsatzes für die Bundesrepublik im Rahmen des MOE-Programms. Banal ausgedrückt: Hätte er als Taxifahrer in Deutschland gearbeitet, ginge es ihm gut dagegen. Unter diesen Umständen geeignete Kollegen für das Programm anzuwerben, erscheint fragwürdig. Dem zurückkehrenden Programmlehrer ist eine Übergangshilfe zu gewähren.

Programmlehrer weisen seit langer Zeit auf diese Mißstände hin; sie finden auch in der ZfA durchaus Verständnis für ihre Forderungen, besonders auch der ZfA ist daran gelegen, ein optimales MOE-Programm mit zufriedenen Programmlehrkräften zu gestalten. Die politischen Vorgaben jedoch lassen bisher keine Verbesserungen der sozialen Situation der Programmlehrer zu. Es wird seit langer Zeit immer vertröstet, daß in einem Rahmenstatut die Belange der Programmlehrer berücksichtigt werden. Die Verabschiedung dieses Rahmenstatutes jedoch läßt auf sich warten, so daß auch in absehbarer Zeit nicht mit Verbesserungen zu rechnen ist. Dies ist ein unhaltbarer Zustand für die Programmlehrkräfte, die seit nun mindestens drei Jahren in Mittel-Ost-Europa wertvolle Arbeit im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland leisten. Dies gefährdet auch in höchstem Maße das gesamte MOE-Programm, denn es ist vorauszusehen, daß es unter diesen Bedingungen immer schwieriger sein wird, geeignete Bewerber für das Programm zu finden.

Antrag 10:
Antragsteller: wie 9
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA beauftragt einen auf Arbeitsrecht spezialisierten Juristen damit zu prüfen, ob aus der Zuwendungsvereinbarung, welche die Programmlehrkraft mit dem BVA schließt, „arbeitsrechtliche" Folgerungen vergleichbar einer Arbeitsvertragsregelung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland zu ziehen sind. Konkret z. B.: Ist die

Tätigkeit des Programmlehrers im Ausland relevant im Sinne der Arbeitslosengesetzgebung?

Begründung:
Die Abfassung der Zuwendungsvereinbarung ähnelt im Wortlaut sehr einem Arbeitsvertrag.
- Die Programmlehrkraft wird auf die Einhaltung der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet.
- Ihr wird ein Stundenkontingent vergleichbar deutschem Stundenmaß vorgeschrieben (in den meisten Fällen abweichend von der rumänischen Vertragssituation!).
  Ihr wird ein Urlaubsumfang deutscher Beamtenregelung vorgeschrieben.
- Sie ist verpflichtet, sich durch einen deutschen Fachberater, mit dem eigentlich keine rechtliche Dienstbeziehung besteht, einer Leistungsbeschreibung unterziehen zu lassen mit einer abschließenden „Beurteilung": Bewährt oder weniger bewährt.
- Sie ist verpflichtet, einen Dienstweg einzuhalten, obwohl weder zum Fachberater als auch zur Auslandsvertretung keine offizielle Dienstbeziehung besteht.
- Sie erhält im Sinne deutscher Gehaltspraxis ein 13. Monatsgehalt.
- Ihre Zuwendungsvereinbarung wird in Deutschland besteuert.
- Der Zuwendungsvereinbarungspartner (BVA) hat seinen Sitz in der Bundesrepublik Deutschland.

Antrag 11:
Antragsteller: wie 9 → Schmidt
Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA setzt sich verstärkt bei der KMK und den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer dafür ein,

1. daß im Sinne der Forderungen des Berichtes der Bundesregierung zur Situation der deutschen Schulen im Ausland (Mai 1992) rückkehrenden Programmlehrern spürbare Bonusregelungen für eine Übernahme in den jeweiligen Landesdienst gewährt werden,
2. daß einheitlich im Bundesgebiet die Beurlaubung von verbeamteten Lehrkräften für das MOE-Bundesprogramm im öffentlichen Interesse geschieht.

Begründung:
1. Programmlehrer leisten im Schulwesen der Mittel-Ost-Europäischen Staaten unter oft sehr schwierigen Lebensbedingungen wertvolle Arbeit im dortigen Demokratisierungsprozeß. Sie unterrichten jahrelang in ihren Fächern sowie in DaF an Grundschulen und Gymnasien, oft auch notgedrungen fachfremd, nehmen als Referenten an Fortbildungsveranstaltungen teil, helfen in der Lehrplan- und in der Lehrbuchgestaltung, gründen Partnerschaften zwischen deutschen und ausländischen Schulen, sind vielfach auch in der Erwachsenenbildung tätig. Und dies im erklärten Auftrag der Bundesrepublik Deutschland. Dies sollte generell zu einer bevorzugten Behandlung bei Bewerbungen in Deutschland führen (wie es in einigen Bundesländern bereits geschieht). Eine berechenbare Zukunftsaussicht verhindert eine allzu rasche Fluktuation der Lehrkräfte in den Einsatzländern und stabilisiert und optimiert so das MOE-Programm. (Leider haben auch immer noch rumänische Schulleiter bei kurzfristigen – ländereinstellungsbedingten – „Vertragsabbrüchen" von MOE-Lehrern das Gefühl, auf ihrem Rücken werde die deutsche Arbeitsplatzproblematik ausgetragen.)
2. Beim spürbaren Rückgang der Bewerberzahlen für das MOE-Programm ist es in Zukunft besonders wichtig, erfahrene verbeamtete Lehrkräfte für das Bundes-Programm zu gewinnen. Wenn diese Beamten, wie es in einigen Bundesländern immer noch geschieht, nicht im öffentlichen Interesse beurlaubt werden, dann bedeutet ein Einsatz für sie eine spürbare Gehaltseinbuße (keine Beihilfeberechtigung mehr, keine Rentenrelevanz der Auslandsjahre). Dies ist unzumutbar. So kann verantwortungsvollerweise keine Lehrkraft angeworben werden.

An die **Mitglieder,**
die ihren **Beitrag überweisen**
oder per **Dauerauftrag zahlen**

Der Verband unterhält die beiden folgenden Bankverbindungen:

Konto-Nr.	294 675	BLZ 215 500 50	Stadtsparkasse Flensburg
Konto-Nr.	177288-805	BLZ 700 100 80	Postgiroamt München

Aufgelöst wurde am 1.2.93 das Konto bei der Dresdner Bank Bonn.

Überprüfen und ändern Sie gegebenenfalls Ihren Dauerauftrag und überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag in Zukunft bitte auf eines der obigen Konten – oder noch einfacher, erteilen Sie dem Verband eine Abbuchungsermächtigung. Formulare erhalten Sie bei Ihrer Bank.

Der Schatzmeister

Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer

Unsere Mitglieder werden sich erinnern, daß in allen Heften unseres Verbands im Jahre 1992, vor allem in den Heften 1/1992 und 2/1992, von den Bemühungen des Vorstands des VdLiA in Sachen der einkommensteuerlichen Behandlung der Auslandslehrer und insbesondere der Frage der Abzugsfähigkeit von Werbungskosten bei Einkünften aus nichtselbständiger Arbeit die Rede war.

Der entscheidende Antrag des Vorstands datiert vom 3. März 1992 und ist in Heft 1/1992 nachzulesen.

Trotz mehrfacher Anmahnungen und persönlicher Vorsprachen im Bundesministerium der Finanzen haben sich die Abteilungsleiter Steuern im Bundesministerium der Finanzen und in den 16 Länderfinanzministerien erst Ende 1992 in der Lage gesehen, unsern Antrag zu behandeln, und haben uns das Ergebnis erst mit Schreiben vom 5. Januar 1993 mitgeteilt.

Im folgenden wird dieser Bescheid in voller Länge abedruckt:

Der Bundesminister der Finanzen
IV B 6 – S 2341 – 7/92 III

5300 Bonn 1, 5. Januar 1993

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
z. H. Herrn Hans-Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11

4600 Dortmund 50

Betr.: Einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer

Bezug: Ihre Schreiben vom 3. März und 30. April 1992 sowie Ihr Gespräch im Bundesfinanzministerium vom 10. November 1992

Sehr geehrter Herr Becker,

mit der von Ihnen vorgetragenen Angelegenheit haben sich inzwischen auch die Abteilungsleiter Steuer des Bundes und der obersten Finanzbehörden der Länder befaßt.

Die Erörterung führt zu dem Ergebnis, daß der einem Auslandslehrer gezahlte Mietzuschuß und das Auslandskindergeld Gehaltsbestandteile darstellen und deshalb in den Aufteilungsmaßstab für den Werbungskostenabzug einzubeziehen sind.

Diese Beschlüsse gelten nicht nur für Auslandslehrer, sondern für alle Auslandsbediensteten. Neben der Ausgleichszulage gewährte Leistungen des Arbeitgebers, die mit dem Auslandseinsatz im direkten Zusammenhang stehen, wie z. B. das Auslandstrennungsgeld oder Reisekostenerstattungen, müssen vorab den mit dem Auslandseinsatz in Zusammenhang stehenden Werbungskosten zugerechnet werden. Werbungskosten, die einwandfrei mit der Tätigkeit im Inland in Zusammenhang stehen, werden nicht in die aufzuteilenden Werbungskosten einbezogen. Da hinsichtlich der Einbeziehung des Mietzuschusses und des Auslandskindergeldes in den Aufteilungsmaßstab für die Werbungskosten noch ein Verfahren beim Bundesfinanzhof anhängig ist, können im Einzelfall anhängige Rechtsbehelfsverfahren ruhen, bis der Bundesfinanzhof entschieden hat.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag
Dr. Kieschke

Der Vorstand hat noch im Janaur 1993 ein Büro für Steuerberater und Fachanwälte für Steuerrecht beauftragt mit einer Überprüfung dieses Bescheids und mit einem Gutachten über die Konsequenzen aus diesem Bescheid.

Der Vorstand stellt danach fest und empfiehlt folgendes:

1. Das Bundesministerium hält an der Begründung des Urteils des Bundesfinanzhofs von 1986 durch den Bundesfinanzhof fest, daß der einem Auslandslehrer gezahlte Mietzuschuß und das Auslandskindergeld (Teile der Zuwendungen, die der Vorstand im Antrag Größe C und Größe D genannt hatte, und die aus der Bezugsgröße für die Anrechenbarkeit der Werbungskosten herausgenommen werden sollten) **Gehaltsbestandteile darstellen und deshalb in den Aufteilungsmaßstab für den Werbungskostenabzug einzubeziehen sind.**
Daß die Beschlüsse nicht nur für Auslandslehrer gelten, sondern für alle Auslandsbediensteten, ist uns nicht neu.

2. Neu ist allerdings die Mitteilung im Bescheid, daß Zuwendungen des Arbeitgebers, die in direktem Zusammenhang mit dem Auslandseinsatz stehen, wie Auslandstrennungsgeld oder Reisekostenerstattungen (das kann auf Lehrer zutreffen), den mit dem Auslandseinsatz in Zusammenhang stehenden Werbungskosten zugerechnet werden. Hierzu werden noch Erläuterungen folgen.

3. Besonders hilfreich ist der im letzten Absatz genannte Hinweis auf ein anhängiges Rechtsbehelfverfahren beim Bundesfinanzhof.

Hierzu folgendes:

Soweit einzelne Auslandslehrer gegen Steuerbescheide Einspruch eingelegt haben und deshalb Rechtsbehelfsverfahren anhängig sind, ist die Anregung des Bundesministeriums der Finanzen sinnvoll, **diese Verfahren ruhen zu lassen**, bis der Bundesfinanzhof zur Frage der Einbeziehung des Mietzuschusses und des Auslandskindergeldes in den Aufteilungsmaßstab für die Werbungskosten **rechtskräftig entschieden** hat.

Wir raten allen betroffenen Auslandslehrern, auch gegen zugestellte und noch nicht rechtskräftige Steuerbescheide unter Verweis auf dieses zu erwartende Urteil jeweils fristgerecht Einspruch einzulegen.

Je nachdem wie die Entscheidung des Bundesfinanzhofs in dem o. g. Verfahren ausfällt, muß dann im ruhenden Rechtsbehelfsverfahren jedes einzelnen Auslandslehrers durch private Anwälte und Steuerberater geprüft werden, in welchem Umfange und welchem Ergebnis sie von der BFH-Entscheidung berührt sind.

Erst dann kann entschieden werden, ob der einzelne Einspruch wegen offensichtlicher Erfolglosigkeit zurückgenommen wird oder aber der einzelne Einspruchführer darauf besteht, daß hierüber entschieden wird.

Die Entscheidung könnte entweder im außergerichtlichen Verfahrensteil durch das Finanzamt selbst und eine sich daran anschließende Klage erfolgen oder – soweit sich das Verfahren bereits im Klagestadium befindet – durch ein Urteil des Finanzgerichts.

Die Anwälte machen aber besonders darauf aufmerksam, daß hier **nur einzelfallbezogen eine Prüfung und Entscheidung oder eine Empfehlung erfolgen kann.**

Für den Vorstand stellt sich die weitere Behandlung wie folgt dar:

Nachdem die oben abgedruckte Antwort des Bundesministers der Finanzen alleine abstellt auf das zu erwartende Urteil des Bundesfinanzhofs und damit eine eigene, steuerpolitische Initiative im Sinne unseres Antrags vom 03. 03. 1992 vermissen läßt, **wird der Vorstand den Finanzausschuß des Deutschen Bundestags und die für Steuerfragen zuständigen Obleute der einzelnen im Bundestag vertretenen Fraktionen informieren. Alles weitere bleibt bis zum Urteil des BFH abzuwarten.**

Hans-Georg Becker
Beauftragter des Vorstands
in Steuerfragen

Zur Erinnerung an Engelbart Onnen

Bei Gründung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im November 1968 war die Auswahl des Leiters der neuen Dienststelle besonders wichtig. Er sollte Pädagoge mit Auslandsschulerfahrung sein, in der Schulverwaltung gearbeitet haben, einen gewissen Bekanntheitsgrad bei den mit der Auswahl befaßten Behörden (Auswärtiges Amt, Kultusministerkonferenz) aufweisen sowie Führungsqualitäten und Kreativität besitzen.

Man entschied sich für Engelbart Onnen, seinerzeit Oberschulrat in Bremerhaven, 55 Jahre alt. In Norden geboren, hatte er Philologie studiert, nach Kriegsdienst und Gefangenschaft die Ausbildung beendet und danach an Gymnasien Dienst getan, in Norden und Aurich, wo ihm die Leitung einer Schule übertragen wurde.

Sein Wunsch, für einige Jahre ins Ausland zu gehen, ließ sich nur auf die Weise erfüllen, daß er sich vom Oberstudiendirektor zum Oberstudienrat zurückstufen ließ – ein Verfahren, das schon in den 60er Jahren von jener besonderen Originalität zeugte, mit der Onnen später noch mehrfach überraschen sollte. Nach dreijähriger Schulleitertätigkeit in Montevideo 1966 zurückgekehrt, wurde er für kurze Zeit Leiter eines Gymnasiums in Nienburg und danach Oberschulrat in Bremerhaven. Im Auslandsschulausschuß vertrat er das Land Bremen und konnte so das Auslandsschulwesen in seinen vielen Ausprägungen kennenlernen und bei Schulbesuchen als Prüfungsbeauftragter persönliche Eindrücke gewinnen.

So brachte Engelbart Onnen für seine neue Tätigkeit einen sehr geeigneten Erfahrungshintergrund mit, der ihm und seinen Mitarbeitern zugute kommen sollte. Die ZfA, beim Bundesverwaltungsamt in Köln angesiedelt, war in Aufbau und personeller Besetzung das Kompromiß-Ergebnis langwieriger Verhandlungen. So ergaben sich am Anfang manche kuriosen Besonderheiten, über die ich kürzlich an anderer Stelle berichtet habe (Begegnung, 2/92, S. 11 f.).

Der leitende Mann der ersten Stunde der Zentralstelle verstand es, der Gründungsmannschaft – darunter ein Dutzend Pädagogen mit Auslandsschulerfahrung – die Eingewöhnung leicht zu machen und Initiativen freizusetzen. Als sein Stellvertreter und Grundsatzreferent hatte ich ein besonders intensives Arbeitsverhältnis zu ihm und empfand es als sehr angenehm, wie er locker und kollegial führte, zuhören und Anregungen aufnehmen konnte und es zugleich an eigenen Anregungen nicht fehlen ließ.

Hier einige seiner Forderungen: Vorbereitung der Auslandslehrer DRAUSSEN, an einer Auslandsschule! – Deutsche Schulförderung nach dem Schwerpunkt-Prinzip, nicht dem der Gießkanne! – Schaffung eines Schulberater-Netzes! – Kein Einrosten der ZfA-Pädagogen, vielmehr zeitbeschränkte Auslandstätigkeit nach einem Rotationssystem! – Und anderes mehr, darunter, uns Älteren unvergessen, die von ihm unverdrossen verfolgte Idee des „ALiB" (Auslandslehrer im Bundesdienst), der allerdings eine Realisierung nicht beschieden war.

Onnens Durchsetzungsvermögen nach außen – ich erlebte es oft genug als Begleiter – erwies sich als kraftvoll und unkonventionell; er war mehr für klare Sprache als für diplomatische Verklausulierung. Widerstände und Hindernisse konnte er hart angehen, auch unter Inkaufnahme von Verletzungen – fremden und eigenen. Sein Temperament ging schon einmal mit ihm durch, so konnte Gegnerschaft nicht ausbleiben. Das hohe Engagement für die Auslandsschulen war ihm nie abzusprechen.

Nach einigen Jahren war die Zentralstelle voll installiert und in ihrer Kommunikation mit den Schulen anerkannt, mit ihren Stärken und Schwächen. Da drängte es Onnen noch einmal zu einem Wechsel: Er sagte mir wohl als erstem, daß er seine letzten Dienstjahre „draußen" verbringen wolle. In den Augen nicht weniger eine merkwürdige Idee – ein „echter Onnen", sozusagen. Widerstände überwand er (wie vor Montevideo), und er wirkte drei Jahre lang als Schulberater in Teheran, wobei die Krisengebiete Iran, Afghanistan und Libanon sein Aufgabenfeld waren. Und noch einmal fiel er auf: durch die unkonventionelle Art, mit der er, nach scheinbar beendetem Bürgerkrieg im Libanon, per Zeitungsanzeige deutsche Lehrer für die Schule in Beirut anheuerte.

Im Oktober 1978 kehrte er zurück und lebte seither in Köln und Schleswig-Holstein. Ich war mit ihm dienstlich und privat über mehr als zwei Jahrzehnte eng verbunden, und seine knorrige, auch einmal brummige, oft humorige oder witzige Originalität bleibt mir ebenso in Erinnerung wie sein nicht zu übersehendes Äußere: der kantige Kopf mit dem schneeweißen Haar, die kompakte Gestalt mit dem festen Händedruck; der friesische Zungenschlag, der karg und auch sehr eloquent sein konnte.

Vor einigen Monaten sahen wir uns zum letztenmal; er schien gesund für sein hohes Alter. Im kommenden Herbst wäre er 80 Jahre alt geworden.

Am 22. März 1993 ist Engelbart Onnen in Köln gestorben; nach einer kurzen Schwäche, ohne langes Leiden.

Bernhard Becker

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Zweimal jährlich, im Frühjahr und Herbst, trifft sich die Regionalgruppe nun schon seit vielen Jahren in der VHS Detmold. Die letzte Veranstaltung am 31. 10. 92 war wieder recht gut auch aus weiterer Umgebung besucht. Herr Rolf Schlegel, von 1976 bis 1982 in Lima tätig, berichtete über Peru, aber nur zu Beginn seines Vortrags über Landschaft und Kultur aus vorwiegend touristischem Blickwinkel. Im Mittelpunkt seiner Darlegungen im Kolumbusjahr stand die Entwicklung eines Sozialprojekts im peruanischen Bergwald, das auf seine Initiative hin seit 1988 im Aufbau begriffen ist und durch die „Peru-Aktion e.V." in Bielefeld mit Hilfe von Spenden unterstützt wird. Vor Jahren konnte eine ehemalige Hazienda, heute Yanachaga genannt, aufgekauft und aus bescheidenen Anfängen heraus ein landwirtschaftliches Projekt auf ökologischer Grundlage aufgebaut werden. Wichtiges Ziel von Yanachaga ist es, für die umliegenden Dörfer vorbildhaft zu wirken, Möglichkeiten gemeinsamen Arbeitens aufzuzeigen und durch erfolgreich betriebene Landwirtschaft neue Lebensgrundlagen zu schaffen und damit der Flucht in die Städte und der Verödung und Verarmung des Landes entgegenzuwirken. So ist es auch schon gelungen, einzelne junge Menschen aus der Perspektivlosigkeit der Elendsviertel Limas aufs Land zurückzuholen und ihnen durch fundierte Ausbildung neue Lebensmöglichkeiten zu eröffnen.

Im Anschluß an Herrn Schlegels lebendigen, aufrüttelnden, durch zahlreiche Farbbilder anschaulichen Bericht fand sich ein guter Teil der Zuhörer noch zu angeregtem Gespräch in einer nahegelegenen Gaststätte zusammen.

Das nächste Frühjahrstreffen ist für Samstag, den 24. April 1993 um 16.30 Uhr geplant, wie immer in Detmold, Hintergebäude der Volkshochschule, Krumme Str. 20 (Stadtmitte). Neue Teilnehmer sind herzlich willkommen!

Gernot Vogel

Treffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen

Am 8.1.1993 traf sich zum ersten Male eine Anzahl ehemaliger Auslandslehrer und -lehrerinnen, zum Teil mit Ehepartnern, zu einem gemütlichen Beisammensein beim Unterzeichner, eine Gruppe, die man vielleicht als Keimzelle einer Regionalgruppe bezeichnen könnte und deren Größe vor allem durch die im eigenen Hause beschränkten Möglichkeiten der Bewirtung begrenzt war.

Obwohl sich die Teilnehmer zum größten Teil gegenseitig unbekannt waren, kam dennoch sehr schnell ein angeregtes Gespräch, ein Austausch von Erfahrungen, Unterhaltung über gemeinsame Bekannte, unterschiedliche Schulsysteme und die Entwicklung im Bereich der Auslandsschulen auf.

Insbesondere in einem Punkt waren sich alle Teilnehmer einig, daß nämlich nicht nur sie, sondern auch – sofern existent – die eigenen Kinder von den Erfahrungen im Ausland in einem nur schwer vollkommen zu erfassenden Maße profitiert haben und diese Erfahrungen nicht missen möchten.

Da geplant ist, solche Treffen regelmäßig stattfinden zu lassen, werden Interessenten um Mitteilung der Adresse und Telefonnummer an Harald Krause-Leipoldt, Insterburger Str. 4, D-W 2900 Oldenburg (Oldb.) gebeten.

Es wäre wünschenswert, wenn sich auch Teilnehmer fänden, die bei solchen Gelegenheiten Vorträge über das Land, in dem sie tätig waren, hielten. Da schon die Teilnehmer des ersten Treffens an weit auseinanderliegenden Orten der Welt mit sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen unterrichtet hatten, sind sicherlich interessante Vorträge zu erwarten.

Harald Krause-Leipoldt

Leserbriefe

Frage an Frau Holik

Dagmar Pohlmann
Groot Hertoginnelaan 141B
NL-2517 EP Den Haag,

den 17. 11. 1992

Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.
Schriftleitung

– Der deutsche Lehrer im Ausland 4/92, Interview mit Frau Holik

Liebe Kollegen,

im Heft 4/92 unserer Verbandszeitung las ich die Vorstellungsnotiz über Frau Holik (Unterabteilung 61 der Kulturabteilung des AA) und das mit ihr geführte Gespräch. Es sind mir dabei einige Punkte aufgefallen, auf die ich meine, reagieren zu müssen. Ich gehe davon aus, daß Ihr auch nicht schläfrig darüber hinweggehört (oder gelesen) habt, aber sicher fördert es auch bei Euch die Diskussion, wenn Rückmeldungen von Lesern des Quartalblattes kommen.
Bei allem Respekt geht Frau Holik die Gruppe der Auslandslehrer und deren Aufgaben und Schwierigkeiten doch sehr undifferenziert an und läßt – so verstehe ich sie – keinen Zweifel an einer sogar arroganten Einstellung bezüglich der Pflichten und Tätigkeiten der Auslandslehrer. An die Hauptversammlung des VdLiA '83 hat sie nur gute Erinnerungen: die wunderschöne Stadt Würzburg und die Weinkeller ..., während sie die Sache mit der 8,3%igen Kürzung des Grundgehaltes wohl nicht so wichtig fand.
Die Geldmittel für das Auslandsschulwesen sind nominell immer gestiegen; schon in wenigen Jahren können auch die Stellenkürzungen (bei wesentlich gewachsenen Aufgaben) vielleicht zurückgedreht werden – wer wäre nicht zufrieden. Frei angeworbenen Lehrkräften soll in Deutschland die Auslandstätigkeit angerechnet werden – prima, und es kostet (das AA) nicht einmal was.
Weiter lesen wir noch über die Zulagen für besondere Leistungen von Ortskräften und warten dann mal wieder darauf, daß es uns (und allen) besser geht und die Schulbeihilfe ausreichend fließt. Die Auslandsschulen, die sich ein Polster von vermittelten Lehrern angelegt haben, sollen es mal schleunigst abbauen – finde ich auch. Nur, wo finden wir diese Schulen? Vielleicht in der Statistik? Sie bilden dann wohl das von Frau Holik erwähnte „Paradies", den Mittelpunkt von deutschem Geschehen. Ach so.
Aber schließlich ein Lichtblick: die Arbeitszeitverkürzung ist schon umgesetzt. Zumindest mußte ich bisher 23,5 Unterrichtsstunden pro Woche geben. Die halbe Stunde mag man einwenden – aber bei einer Vermittlungszeit von drei oder fünf Jahren geht die Rechnung des Deputats doch ohnehin nicht auf (und es kommt auf 23,7 bzw. 23,6 Stunden). Pfennigfuchserei – aber was dann an zusätzlichen Aufgaben (und Stunden) dazukommt, daran denkt im Inland doch niemand. In diesem Jahr habe ich allein zwei Ferienwochen voll für Schultätigkeiten eingesetzt, im Sommer regelmäßig abends und am Wochenende die Schulbegrünung gewässert und deutsche Feiertage für dienstliche Aufgaben eingesetzt – es soll schließlich kein Unterricht ausfallen. Ich persönlich – und auch die Kollegen – werden so nicht weitermachen, schon gar nicht, wenn ihnen von Vertretern des AA erzählt wird, die Tätigkeit sei doch so attraktiv und die paar Deputatsstündchen locker abzusitzen. Über alle Nebenaspekte, wie Binnendifferenzierung in praktisch allen Mittelstufenklassen, Klausuren entsprechend in zwei Versionen oder alle Fragen des außerschulischen Engagements in welchen deutschen Zirkeln auch immer habe ich da noch gar nicht gesprochen.
Der Ärger hat bei mir schon eine gewisse Höhe erreicht, und wenn ich dann sehe, daß im Bundestag tatsächlich schon ein Hearing über das Deutschlandbild im Ausland stattgefunden hat, im Zusammenhang mit dem Tourismus, wohlgemerkt, und daß wir als Auslandslehrer auch da langfristig viel beizutragen haben, wird mir schon klar, daß im AA alles doch nicht so schnell geht.

Vielleicht braucht es noch ein paar Hearings, bevor man andeutungsweise sieht, warum das Deutschlandbild im Ausland so schlecht ist. Ausgerechnet wir als Lehrer werden es nicht grundlegend verbessern können.
Vor positiven Veränderungen oder einer rechtlichen Besserstellung der Auslandslehrer brauchen wir uns wohl vorerst nicht zu fürchten, das macht Frau Holik deutlich.

Mit freundlichen Grüßen

Dagmar Pohlmann

„Die DS Santiago de Chile"

Antworten aus Chile

DSC Deutsche Schule - Colegio Alemán
CONCEPCION

Concepción, 24. 03. 1993

Herrn
Heinz Weischer
Bukarest-Luft
Postfach 1500
5300 Bonn 1

Betr.: Artikel „Die Deutsche Schule Santiago de Chile"
von Herrn Klaus Rudek, in „Der deutsche Lehrer im Ausland", 40. Jahrgang, 1/93, S. 48 ff.

Sehr geehrter Herr Weischer,

ich bitte Sie, den folgenden Leserbrief in Ihrer nächsten Ausgabe abzudrucken:
Herr Rudek hat seinen Artikel über die Deutsche Schule Santiago in 2 Kapitel unterteilt: „Schulprofil" und „Probleme deutscher Auslandsschulen". Eine Stellungnahme zum Kapitel „Schulprofil" steht mir als dem Leiter einer anderen Schule nicht zu; ich muss jedoch Herrn Rudek in zwei Punkten widersprechen, in denen er sich auf „Probleme deutscher Auslandsschulen", also auch der von mir geleiteten Schule, bezieht.
Herr Rudek sagt, dass ihm „das Sprachdiplom wegen seiner schädlichen Auswirkung auf die Kommunikationsfähigkeit im Deutschen überhaupt nicht" gefällt. Diese Aussage wird nicht begründet; es wird z. B. nicht erklärt, dass ein hauptsächlich an Grammatik orientierter, methodisch einseitiger Unterrichtsstil diese „schädlichen Auswirkungen" haben kann, dass aber ein erfahrener, methodisch abwechslungsreicher Lehrer durchaus Erfolgsquoten mit Erziehung zur Kommunikationsfähigkeit verbinden kann. Herrn Rudeks Aussage ist also einseitig.
Herr Rudek kritisiert ferner, dass sich das Sprachdiplom „mittlerweile zweifelsfrei zu einem Überwachungsinstrument, mit dem die Effizienz des Mitteleinsatzes gemessen werden soll", entwickelt habe.
Als Leiter einer Schule mit 98 % chilenischen Schülern halte ich es für selbstverständlich, dass sich die fördernde Stelle durch eine relativ objektive Prüfung davon überzeugen will, ob die finanzielle Zuwendung dem Hauptziel, nämlich dem Erwerb der deutschen Sprache, dient oder nicht. Die Vorgabe, dass an einer Schule mit verstärktem Deutschunterricht wenigstens 50 % des Jahrgangs die Sprachdiplomprüfung, Stufe II, bestehen muss, ist doch erfüllbar und von einer personell und finanziell von Deutschland geförderten Schule zu erwarten. Ist Herrn Rudek wirklich nicht klar, dass eine Aufhebung der Teilnahmepflicht an den Sprachdiplomprüfungen

an vielen Schulen recht schnell zum Abbau des Deutschunterrichts führen würde? Und kann man Herrn Rudeks Argumentation gegen das Sprachdiplom überhaupt ernstnehmen, wenn er Anekdotisches aufführt, dabei auf einen Mitarbeiter der ZfA hinweist, der sich über das Sprachdiplom auf einer Deutschlehrerkonferenz in Santiago lustig gemacht habe. „Einzelheiten" wolle er, Herr Rudek allerdings „nicht weitergeben".
Ich muss es ganz deutlich sagen: Ich bin nicht damit einverstanden, dass sich der pensionierte Leiter einer Begegnungsschule zum Sprecher von ganz anders strukturierten Schulen macht und seine sehr persönliche, subjektive Betrachtungsweise zu „Problemen deutscher Auslandsschulen" aufwertet. Warum beschränkt Herr Rudek sich nicht darauf, über seine ehemalige Schule in Santiago zu sprechen, wie es der Titel verheisst?
Und einem weiteren Punkt möchte ich Herrn Rudek widersprechen. Er wirft der Zentralstelle „Schulinspektion" vor. Ich halte es für selbstverständlich, dass sich Beauftragte einer fördernden deutschen Stelle vor Ort vom Alltag, der Leistungsfähigkeit, der Verwaltung und finanziellen Organisation einer privaten Auslandsschule überzeugen, die Schule beraten und gegebenenfalls korrigierend eingreifen. Dabei kann es durchaus partnerschaftlich zugehen, wie meine Erfahrung zeigt; die ZfA ist begründeten Argumenten gegenüber aufgeschlossen.
Nach Abschluss seiner erfolgreichen Schulleiterlaufbahn übt Herr Rudek öffentlich Kritik am Sprachdiplom und an der ZfA. Warum hat er das nicht während seiner Tätigkeit als Schulleiter getan?

Paul Grunwald, StD
Schulleiter

An die
Schriftleitung
Der deutsche Lehrer im Ausland

In Nr. 1/93 unserer Verbandszeitschrift erschienen zwei Beiträge, die uns als Mitglieder des VdLiA und als ehemalige Kolleg(in)en an der DS Santiago de Chile sehr betroffen machen:
1. Interview DdLiA mit Herrn Klaus Rudek, S. 47 u. 48
2. Artikel von K. Rudek „Die DS Santiago de Chile – Eine Beschreibung aus der Sicht des ausscheidenden Schulleiters", S. 48–50.

Beide Beiträge vermitteln eine Menge aufschlußreicher Informationen für einen interessierten Leserkreis, in erster Linie bieten sie jedoch dem bisherigen Schulleiter K. Rudek ein Podium. Wir nehmen zu der in unserer Verbandszeitschrift bisher nicht üblichen Art der Selbstdarstellung mit folgenden Anmerkungen und Korrekturen Stellung:

- In dem Vorspann zum o. g. Interview werden die Verdienste des Kollegen Rudek als Auslandsschulleiter gewürdigt und die ihm verliehenen hohen Auszeichnungen erwähnt. Die Formulierung in der Einleitung zu diesem Beitrag läßt allerdings den Eindruck entstehen, als sei Herr Rudek elf Jahre Sprecher der Direktorenkonferenz in Chile gewesen. Das trifft jedoch nicht zu, denn er hatte das Amt als Sprecher der Deutschen Schulen in Chile nur wenige Jahre inne – von 1982 bis 1985.

- Es waren nicht 17, sondern nur neun am Lehrerbildungsinstitut ausgebildete Lehrerinnen, die im November 1992 ihr Diplom erhielten. Herr Rudek hat die acht Absolventen der „Zusatzausbildung" einfach dazu gezählt.

- Auf die (für uns unbegreifliche) Frage des VdLiA nach der Durchstufung von A 15 nach A 16 zum Ende seiner Dienstzeit an einer Schule, die keine Form der deutschen Reifeprüfung abnimmt, antwortet K. Rudek, selbst der Bundeskanzler habe „von sich aus und ohne meine

Anregung zwei Briefe an den dafür zuständigen Senatspräsidenten in Bremen geschrieben und meine Beförderung vorgeschlagen."
Mag dem Leiter einer großen deutschen Auslandsschule aus verbandspolitischer Perspektive auch der Titel eines Oberstudiendirektors zustehen, so ist es dennoch korrekt und nur zu begrüßen, daß er ihn nicht durch die Intervention des Bundeskanzlers bekommen hat. Beförderungen fallen in die Kulturhoheit der Bundesländer, und da hat auch der Bundeskanzler kein Mitspracherecht!

- Am Ende dieses Beitrages erfährt der Leser dann, daß die „Erneuerung" (wenn auch nicht zum OStD) sowieso eingetreten ist, da der frisch pensionierte Kollege Rudek in Zukunft als neugeborener „Generalsekretär des Dachverbandes von Trägern Deutscher Begegnungsschulen in Lateinamerika" nicht näher definierte „Reparaturarbeiten an einer beschädigten Basis" zu leisten haben wird.
Zum zweiten o. g. Artikel „Die DS Santiago de Chile" bemerkt K. Rudek in seinem ihm eigenen Stil einleitend: „Der Versuchung erliegend komme ich der Anregung des Vorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland gern nach, die DS Santiago zu beschreiben und zu einigen Problemen deutscher Auslandsschulen aus meiner Sicht Stellung zu nehmen."
Was folgt, ist die Fortsetzung einer im ersten Beitrag begonnenen gefälligen Selbstdarstellung, wobei der ausscheidende Schulleiter Klaus Rudek seinen autoritären Führungsstil nachträglich zu erkennen gibt.

- Die DS Santiago ist mit ihrer mehr als hundertjährigen Tradition sicherlich eine bekannte deutsche Auslandsschule, aber ob sie zu den „größten und erfolgreichsten deutschen Schulen" gehört, muß stark bezweifelt werden, wenn man sie mit ähnlichen Einrichtungen beispielsweise in Brasilien oder in der Bundesrepublik vergleicht, was nach K. Rudeks „bewußter Weglassung des Zusatzes ‚im Ausland'" nur legitim ist.

- K. Rudek unterstreicht den Charakter der DS Santiago als „Schule mit einem gymnasialen Leistungsprofil." Das stimmt gewiß für den offiziellen Förderrahmen der deutschen Dienststellen, aber Insidern ist bekannt, daß das Niveau der 12. Abschlußklasse einer deutschen Auslandsschule im allgemeinen nicht mit dem Standard an einem innerdeutschen Gymnasium gleichzusetzen ist. Nach unserer Meinung ließe sich die DS Santiago – wie viele andere deutsche Auslandsschulen auch – inhaltlich und organisatorisch mit einer um zwei Jahre verlängerten und nach Methoden einer Gesamtschule arbeitenden Realschule vergleichen oder mit einer US-amerikanischen High School.

- Während die Sprachdiplomergebnisse Stufe II der DS Santiago auf einer seit 1978 geführten Berechnungsgrundlage mit rd. 83 % Erfolgsquote (weltweit ca. 65 % für die letzten zehn Jahre) in der Tat einen hohen Stellenwert einnehmen, so muß die seit einigen Jahren permanent rückläufig verlaufende Zahl der PAA-Ergebnisse (= nationale Hochschulzulassungsqualifikation) an der DS Santiago nachdenklich stimmen, zumal nach Herrn Rudeks Anmerkungen gerade für diesen Bereich des „Plan Complementario" für die Jahrgänge 11 und 12 „die Ergebnisse von Leistungskontrollen ... korrespondierenden Fächern stundenadäquat zugeordnet wurden". Trotz (oder wegen?) dieser schulinternen Anstrengungen schneidet die DS Santiago gemessen an der chilenischen PAA-Meßlatte immer schlechter ab und befindet sich statistisch gesehen unter ‚ferner liefen'.

- K. Rudek verweist auf Differenzierungsmaßnahmen seiner Schule. So erwähnt er bei der Schülerzuordnung zu den einzelnen Klassen eines Jahrgangs die Differenzierung nach DaM, DaF und DaE und behauptet, diese Einteilung nehme Rücksicht auf die jeweilige Lernvoraussetzung der Kinder, gewährleiste eine effektive und den Gegebenheiten angepaßte Deutscharbeit und begünstige dabei das Erreichen des allgemeinen Zieles „Deutsch als Zweitsprache". Ach, wenn es doch nur so wäre! Herr Rudek müßte sich doch daran erinnern, daß allein er es war, der z. B. die zweite DaE-Klasse (Deutsch als Ergänzungssprache) gegen den massiven Widerstand der Basis – Kindergarten und Grundschule – durchgesetzt und dadurch die Schularbeit für Lehrer und Schüler nur erschwert hat. Nach gesicherten Erkenntnissen der Sprachkundler müßten die DaE-Kinder nach Methoden des Fremdsprachen-

unterrichts unterrichtet werden. Da K. Rudek aber während seiner letzten Dienstjahre selbst nur noch zwei Unterrichtsstunden erteilte, war er nicht in der Lage, das zu beurteilen. Das allein wäre nicht schlimm gewesen, aber daß er den Rat der Fachleute in der Arbeit mit Sprache überging, war für den „pädagogischen Leiter" der DS Santiago symptomatisch und zeigt zudem sein Demokratieverständnis!

- Die Aufteilung des Deutschunterrichts bei den F-Klassen in vier Stunden Literatur und Landeskunde und in vier Stunden Sprach- (sprich Grammatik-)unterricht widerspricht jeglicher modernen Fremdsprachendidaktik, wurde einzig und allein vom Naturwissenschaftler Rudek erdacht und trotz Warnung des Fachleiters dem Fachbereich Deutsch aufoktroyiert. Die Fachberaterin für Deutsch in Chile wurde nicht angehört, die Schülerschaft nie gefragt...

- „Die Schulnutzergemeinschaft (!) wird über die Elternbeiräte vertreten" schreibt K. Rudek in seinem Artikel und verschweigt dabei, daß diese Elternräte an der DS Santiago de facto keine Möglichkeit zur Mitbestimmung besitzen. Sie „dienen" in erster Linie als Organisatoren für soziale Aktivitäten und Vergnügungsnachmittage. Wichtige Entscheidungen (z. B. beim Neubau des Lehrerbildungsseminars auf dem Gelände der Teilschule Vitacura, wobei Sportstätten der Grundschüler zubetoniert wurden) kamen ohne Befragung zustande und wurden einsam gefällt. Wenn es doch einmal zu Elternaktionen kam, wurde den Abteilungsleitern vom Schulleiter vorgeworfen, „Versammlungen von Eltern nicht verhindert zu haben".

- „Die Abteilungsleiter arbeiten abhängig (!) vom Schulleiter und wirken in Dienstbesprechungen an der Meinungsbildung in der Schulleitung mit", schreibt K. Rudek und gibt dabei seine selbstherrliche „Richtlinienkompetenz" zu erkennen. Kein Wunder, daß bei Dienstbesprechungen Monologe und Referate des Schulleiters verlesen wurden, die selten zur Diskussion standen. Aber es wurden dort Informationen weitergegeben, die dem Schulleiter weiterleitenswert erschienen.
  Nur einmal pro Jahr gab es eine Sitzung der Abteilungsleiter mit den Mitgliedern des Schulvorstandes. Der Inhalt der Abteilungsleiter-Infos an den Schulvorstand mußte jeweils mit dem Schulleiter abgesprochen werden. Falls dieses Verfahren nicht eingehalten wurde, erfolgten Audienz und Druck durch den Schulleiter.

- In dem Abschnitt „Probleme deutscher Auslandsschulen" lamentiert K. Rudek allgemein über „Prüferitis" an deutschen Auslandsschulen und insbesondere über eine neue Deutschprüfung, die nach Abschluß der Basica- bzw. Primariaausbildung eingeführt werden soll. Aber meint er diese wirklich? Eine solche Prüfung, in Chile „Zentrale Deutschprüfung in Klasse 8" (ZDP 8) genannt, gibt es doch seit Jahren im ganzen Cono Sur, dem südlichen Teil Lateinamerikas! Herr Rudek meint doch wohl die „Zentrale Deutschprüfung in Klasse 12" (ZDP 12), die für Schüler gedacht ist, die am Ende der Media bzw. des Bachillerats in den Sprachbeihilfeschulen das DSD II nicht ablegen. Diese Prüfung ist zur Zeit in Vorbereitung.

- Herr Rudek hat recht, wenn er sich erinnert, auf einer Deutschkonferenz habe der Mitarbeiter der ZfA nicht nur die Bemühungen der Schulen um hohe Erfolgsprozentsätze bei den Sprachdiplomprüfungen als „Zahlenfetischismus" der Schulleiter bezeichnet, aber er irrt völlig, wenn er weiter behauptet, man habe sich während dieser Konferenz über die Aufgabenstellung zum DSD erheitert, denn von dieser war überhaupt nicht die Rede!
  Der Referent von der Zentralstelle im BVA sprach vielmehr von der Praxis in den Schulen bei der Aufsatzerziehung und berichtete von einer Schule, wo ein Lehrer den Schülern einen Katalog von allgemeinen, klischeehaften sprachlichen Versatzstücken in die Hand gegeben habe, der zu jedem Thema paßte und den fast alle Schüler anwandten, so daß die Aufsätze passagenweise gleich oder ähnlich lauteten und entsprechend nichtssagend waren. Die Kollegen in der Sitzung lachten, weil sie den Verfasser und das Papier gut kannten, und sie lachten noch mehr, als K. Rudek lauthals protestierte, an seiner Schule habe es so etwas nie gegeben...

- Der Ex-Schulleiter schreibt im weiteren über „Säulenstruktur" in der Schülerschaft, er erwähnt die „individuellen Freiheitsrechte der Schüler", er betont die Bedingungen für Ortslehrkräfte bei

ihrer Einstellung und die Möglichkeit, sich vor Erreichen der Altersgrenze zur Ruhe setzen zu können, aber er gibt nicht zu erkennen, daß er die Freiheitsrechte der Schüler nicht nur im Verlauf seines letzten Dienstjahres anläßlich einer Krisensituation einfach negiert hat. Trotz aller Schönfärberei ändert auch die günstigste Abfindungsmethode nichts daran, daß Anstellung und Entlassung der Ortslehrkräfte an der DS Santiago im Grunde genommen dem Heuern – Feuern – Grundsatz unterliegt. Daran hat sich in den letzten elf Jahren in der Ära Rudeks nichts verändert!

– Klaus Rudek möchte in seinem neuen Betätigungsfeld erreichen, daß „der Geist sich gegenseitig respektierender Partnerschaft wieder gestärkt wird"! Schöne Worte. Allein, uns fehlt der Glaube! Denn dazu war doch elf Jahre Gelegenheit! An der DS Santiago ist in jener Zeit, als K. Rudek Schulleiter war, kaum eine echte Partnerschaft aufgebaut worden. Allerdings kam es zu einem System von Überwachung und Abhängigkeiten – verbunden mit massivem Druck gegen Andersdenkende bis hin zur Vertragsauflösung. Die Forderung des Schulleiters nach Loyalität ihm gegenüber (gemeint waren damit Unterwerfung und totale Anpassung!) von mündigen Lehrern und Staatsbürgern führte zu einer überdurchschnittlichen Fluktuation unter den entsandten Lehrkräften, die die zutiefst undemokratische Praxis im Schulalltag an der DS Santiago nicht hinnehmen wollten.

Als Lehrer und als Schulleiter leisten wir unsere Arbeit in der Schule, nicht als Verwaltungsmanager in einer Chefetage! Im Unterricht überzeugen wir durch die Art, wie wir unsere Aufgaben erfüllen. Pädagogisches Handeln ist auch heute noch eine Richtschnur, nach der wir unser Tun ausrichten sollten. Von Pädagogik – im echten Sinne des Wortes – haben wir in den beiden Beiträgen über und von K. Rudek kaum etwas gelesen.

Dieter Goertz
Fachleiter für Deutsch an der DS Santiago 1989–1991

Elisabeth Brandes
Fachberaterin für Deutsch in Chile 1988–1991
ab 1991 Fachbetreuerin für Deutsch

Heinz Wattler
Abteilungsleiter der GS Vitacura der DS Santiago 1990–1992

Betrifft Erziehungsgeld

Bislang gehörten die amtlich vermittelten Lehrer an den deutschen Schulen im Ausland nicht zum Berechtigtenkreis für den Bezug des Bundeserziehungsgeldes. In einem Urteil vom 9. 2. 1993 spricht das Landessozialgericht Niedersachsen den amtlich vermittelten Lehrern nun das Anrecht auf Erziehungsgeld zu.

Unter den amtlich vermittelten Lehrern an Deutschen Schulen im Ausland sind noch eine ganze Reihe, die so jung sind, daß ihre Familien im Ausland größer werden. Zu der Freude über diese Kinder kommt dann auch der Wunsch der Eltern, das Erziehungsgeld, das seit 1985 gezahlt wird, in Anspruch zu nehmen. Diesem Wunsche aber wurde bislang von den zuständigen Arbeitsämtern, die das Erziehungsgeld zahlen, nicht entsprochen. Entsprechend den Auskünften vom Bundesverwaltungsamt, wonach die derzeitige Regelung eine Einbeziehung vermittelter Lehrer nicht zuläßt, beschied die Erziehungsgeldstelle die entsprechenden Anträge negativ.

Auch die Fachjuristen aus dem Auswärtigen Amt bestätigen dem Vorsitzenden des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland 1989 diese Position. *„Die wichtigste Ausnahme vom Wohnlandprinzip, die Entsendung ins Ausland, liegt bei einem vermittelten Lehrer nicht vor, weil er nicht von einem inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) ins Ausland entsandt (versetzt) ist, im Ausland nicht für einen inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) tätig wird und dementsprechend keinen unmittelbaren Arbeitsvertrag (kein unmittelbares Dienstverhältnis) mit einem inländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) hat. Der Begriff der Entsendung kann nicht extensiv ausgelegt werden."*

Nach der Geburt unserer Tochter 1988 in Johannesburg wollten wir den Anspruch auf das Erziehungsgeld nicht einfach so aufgeben. Schließlich muß der amtlich vermittelte Lehrer den

Nachteil, daß seine rechtliche Stellung im Auslandsschuldienst nicht so klar definiert ist wie z. B. die des Auslandsbeamten des Auswärtigen Amtes, im Interesse der Bundesrepublik Deutschland tragen. Denn aufgrund der Eigenart seiner Tätigkeit an den deutschen Schulen im Ausland, die der Kultusbehörde des Gastlandes unterstehen, ist eine Entsendung oder Abordnung wegen der Hoheits- und Schulrechte des Gastlandes nicht möglich.

Der 3. Senat des Landessozialgerichtes in Celle entschied am 9. 2. 1993, daß meiner Frau das Erziehungsgeld für unsere Tochter zu gewähren sei.

Begründet wurde dies vor allem damit, daß die Bestimmungen des Bundeskindergeldgesetzes (§ 1 Nr. 2) analog für den vermittelten Lehrer angewendet werden müssen. *„Allen von dieser Vorschrift erfaßten Fallgestaltungen ist gemeinsam, daß der Arbeitgeber bzw. Dienstherr im Geltungsbereich des BKGG bzw. BErzGG ansässig ist und die in seinem Interesse auf der Grundlage einer Entsendung, Abordnung, Versetzung oder Kommandierung außerhalb des Geltungsbereiches dieses Gesetzes erfolgende Tätigkeit von vornherein zeitlich begrenzt ist." Die Bundesrepublik bzw. die Bundesländer hätten „ein erhebliches Interesse an einer vorübergehenden Tätigkeit deutscher Lehrer und Lehrerinnen im Auslandsschuldienst (vgl. BVerwGE 13, 299, 301)" und förderten es auf verschiedene Weise. Die amtlich vermittelten Lehrer „befinden sich [also] im Interesse ihres Dienstherrn im Ausland." Daß ihre Tätigkeit „nicht auf einem Weisungsrecht bzw. Direktionsrecht ihrer Dienstherrn beruht kann demgegenüber nicht als entscheidend angesehen werden. Eine Interessenverwirklichung des Dienstherrn auf diesem Wege wäre im Hinblick auf die Souveränität des ausländischen Staates, also insbesondere seiner Kulturhoheit, rechtlich und tatsächlich nicht möglich."*

Das Gericht weist ferner nach, daß die amtlich vermittelten Lehrer nur *„zur vorübergehenden Dienstleistung"* ins Ausland geschickt werden.

Für die Inanspruchnahme des Erziehungsgeldes ist es wichtig, daß amtlich vermittelte Lehrer einen Wohnsitz im Deutschland behalten. Ansonsten ist nicht klar, welche Stelle, d. h. hier welches Arbeitsamt das Erziehungsgeld zahlen soll.

H. HACHMÖLLER

H. Hachmöller

3. 4. 93

In eigener Sache

Wenn Sie Ihre Artikel auf dem Computer schreiben, schicken Sie uns bitte eine Diskette mit!

Sicher, man denkt nicht immer daran; aber es wäre für uns eine Zeitersparnis, und wichtiger noch, wir vermeiden eine mögliche Fehlerquelle beim Setzen Ihrer Artikel, wenn uns diese auf Diskette vorliegen, zusätzlich zu einem Ausdruck, versteht sich. Und wenn Ihre Diskette DOS-kompatibel formatiert ist und wenn sie möglichst mit WORD arbeiten, dann kann die Diskette problemlos zum Fotosatz unseres Heftes herhalten.

Und wenn Sie uns dann noch Ihren Artikel endlos auf Diskette schreiben, lediglich harte Returns beim Absatz verwenden, dann kann eigentlich nichts mehr schief gehen. Besonderheiten wie Fettdruck oder Kursivdruck usw. können Sie im Ausdruck markieren, die entsprechenden Steuerzeichen setzen wir dann ein.

Das reicht eigentlich. Wenn Sie weiterhin selbst ihren Text bereits auf der Diskette vorgestalten wollen, dann beachten Sie bitte die ***Hinweise zur Texterfassung***, welche die Oeding-Druckerei in Heft 1/92 veröffentlicht hat, Seite 18.

Vielen Dank!

Und vielen Dank natürlich für all die Artikel, die auf herkömmlichen Schreibmaschinen oder in leserlicher Handschrift verfaßt werden. Sei's drum!

Heinz Weischer

Pädagogische Ernüchterung

Erhebliche Mängel beim Ost-Abitur

Kultusminister lassen die gymnasiale Oberstufe vergleichen

Das schon nach zwölf Schuljahren im Osten erworbene Abitur ist mit dem Qualitätsstandard des West-Abiturs gegenwärtig auch nicht annähernd vergleichbar. Dies geht aus ersten Berichten im Schulausschuß der Kultusminister-Konferenz (KMK) hervor. Erhebliche Defizite werden vor allem bei den Fremdsprachen, aber auch in Physik und Mathematik beobachtet. Selbst die Abitur-Leistungen im Fach Russisch entsprächen häufig nur dem Niveau von westdeutschen Mittelstufen-Schülern. Der Schulausschuß befaßt sich zur Zeit vor dem Hintergrund des Streites um das 13. Schuljahr mit den Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe von West und Ost.
Defizite werden im Vergleich von Lehrplänen gesehen, aber auch bei den Unterrichtsangeboten und bei der Lehrerversorgung. Es fehlen vor allem Fachlehrer in Sprachen und Gesellschaftswissenschaften. Zwei Drittel der an den Ost-Gymnasien eingesetzten Pädagogen haben keine Erfahrung mit dem Unterricht in der Oberstufe. Es mangle an Lehrbüchern und Materialien. Der Unterrichtsausfall ist nach ersten Berechnungen wesentlich höher als im Westen. Zwischen den einzelnen Bundesländern werden erhebliche Unterschiede beobachtet.
In den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wird das Abitur bereits nach zwölf Schuljahren erworben. Die bundesweite Anerkennung des Zeugnisses ist bis 1996 auf der Basis einer Übergangsregelung der KMK garantiert. Nur Berlin und Brandenburg haben bisher die 13. Klasse in der gymnasialen Oberstufe eingeführt. Die Sprecherin der SPD-geführten Bundesländer in der KMK, Schleswig-Holsteins Kultusministerin Marianne Tidick (SPD), plädiert für eine Verlängerung der Übergangsregelung, weil die Ost-Länder auf Grund mangelnder Finanzen sich nicht so schnell dem West-Standard angleichen könnten. Die vier Ost-Länder möchten dagegen mit Unterstützung von Teilen der West-CDU die Schulzeit bundesweit auf zwölf Jahre festschreiben.
Der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Heinz Durner, sagte am Mittwoch, die Erkenntnisse im KMK-Schulausschuß deckten sich mit Berichten von ostdeutschen Mitgliedern seines Verbandes. Eine Analyse der Abitur-Aufgaben durch den Philologenverband offenbare „dramatische Qualitätsunterschiede". So seien beispielsweise bei der Englisch-Prüfung keine „authentischen" Sprach-Texte auf hohem Niveau eingesetzt worden, sondern von Deutschen selbst verfaßte Texte. In der Deutsch-Prüfung komme die Interpretation von Texten vor ihrem sprach- und literaturhistorischen Hintergrund zu kurz. Einige Chemie-Aufgaben hätten das Niveau der 10. Klasse West gehabt.
Durner sagte weiter, den Lehrern wie den Schülern dürfe dieses nicht angelastet werden. Ein Schulsystem sei in so kurzer Zeit nicht umzustellen. Wer aber sagt, die Erfahrung im Osten belege, daß ein qualitativ hochwertiges Abitur auch in zwölf Jahren zu schaffen sei, „ersetzt Untersuchungsergebnisse durch Behauptungen". (dpa)

SZ vom 26. 3. 93

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland trauert um

Engelbart Onnen

* 27.10.1913 † 22.03.1993

63 – 66 DS Montevideo

68 – 75 Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

75 – 78 Schulberater in Teheran

Wir werden ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

BORKOWSKI, Edgar; Vorwiesenweg 5, 2400 Lübeck
HIRSCH, Klaus; Langenböhl 1, 6705 Deidesheim
HOINKA, Hans Joachim; Södelerstr. 33, 6309 Rockenberg 2
HOPPE, Hans-Norbert; Am Wall 12, 2080 Pinneberg
JÜCKSTOCK, Heino; Löfflerstr. 9, 2000 Hamburg 50
LIMMER, Klaus; Langendamm 6a, 2240 Heide
MEEVISSEN, Evamaria; Hohenkampsweg 9, 2800 Bremen 33
MICHAELIS, Magdalena; Neuenhauserstr. 109, 4460 Nordhorn
NICKL, Thomas; Waldhornstr. 33, 8000 München 50
NOLTE, Martin; Lindenufer 9, 5840 Schwerte
SEGERITZ, Hubert; Körnerstr. 14, 6800 Mannheim 51
TENBROCK, Jürgen; Binterimstr. 20, 4000 Düsseldorf 1
WEDEMEYER, Jürgen; Hinrich-Meyer-Str. 30, 2723 Scheessel

Neue Mitglieder (Ausland)

ABT, Christoph; P.O. Box 58, Figtree, Zimbabwe
BARKOWSKI, Werner; DS Istanbul
BECKER, Harald; DS Thessaloniki
BEHREND, Rüdiger; DS Stockholm
DEDERING, Dr. Hans-Martin; CIUU, Mitina 6, 480020 Alma-Ata, Kasachstan
ELLERBROCK, Waltraut; DS Seoul
ELVERT, Klaus; DS Washington
GEBAUER, Edeltraut; DS Santa Cruz Tenerife
GERTZEN, Stephan; DS Moskau, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
GÖTZ, Krystyna; C. Osrodek Doskonalenia Nauczyadi, Al. Ujazdowskie 28, PL-00478 Warszawa, Polen
GRABO, Gerd; DS Hongkong
HABL, Volker; DS Mailand
HAUEIS, Dieter; DS Toulouse
HEINEMANN, Klaus-Dieter; DS Chosica – Lima
HEINSINGER, Klaus; DS Hongkong
ISRAEL, Gerhard; DS Mailand
KELLNER, Leonhard; DS Chosica – Lima
KERSCHER, Bernhard; DS Barcelona
KIRSIG, Ursula; DS Punta Arenas, Casilla 229, Punta Arenas, Chile
KÖNIG, Edward, DS Montevideo
LAY, Alfred; DS Windhoek
LEHMANN, Günther, DS Quito
MILINSKI, Dmitri; Damborského 8, 84101 Bratislava, Slowakische Republik
NEUMANN, Gisela; Gymnazium Grösslingová, Grösslingová c. 18, 81109 Bratislava, Slowakische Republik
OKUESA, Margot; DS Lagos, Postfach 1500, 5300 Bonn
PACKMOHR, Rüdiger; DS Windhoek
PRÜSS, Dorothee; Karls-Universität. Pädagog. Fak., Celetna, Praha 1, Tschechische Republik
RADVAN, Friederike, DS Quito
SAMOYSKI, Jutta; DS Arequipa/Peru
SCHAFFER, Hans; DS Santa Cruz Tenerife
SCHENK, Marianne; DS Addis Abeba, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
SCHMAECK, Joachim; Goethe-Schule/Buenos Aires
SMITH, Barbara; DS Moskau, Postfach 1500 (Moskau), 5300 Bonn 1
STASCH, Friedhelm; DS Windhoek
STEINFELDT, Angelika; DS Alexandria
STEINKE, Olaf; DS San Salvador, Postfach 1500, 5300 Bonn 1

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

ENGELKE, Albert; DS Temuco
HASEMANN, Ulrich; DS Quito
HUBER, Siegfried; 16. Bd. de la République, F-78000 Versailles, Frankreich
JACOBSEN, Dr. Hans-Carsten; DS Humboldt Sao Paulo
METZ, Alfred; DS San Salvador
MORITZ, Peter, DS Manila
MÜLLER, Wolfgang; Via Gino Rocca 2, I-20125 Mailand, Italien
MÜLLER, Wolfgang; DS Guayaquil
Schwab, Günter; 3824 Leahi Av. # 216, Honululu. HI 96815, USA
ZIMMEK, Dr. Gerd Erich; DS Lima

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

BALZER, Erich; (DEO Kairo)
BARNBECK, Dr. Rüdiger; (DS Quito), Möllner Landstr. 2, 2056 Glinde
BECK, Willi; (DS Lima), Marktplatz 17, 6980 Wertheim
DIETZE, Rolf; (DS Quito), Jahnstr. 26, 3017 Pattensen
ECKHARDT, Hans; (DEO Kairo), Bockenstr. 13, 6360 Friedberg
EGLE, Elisabeth; (DS Villa Ballester), Zeppelinstr. 4, 8000 München 90
FIEDLER, Thomas; (DS d. Borrom. Alexandria), Martha-Scale-Weg 8, 3220 Alfeld
GEHRKE, Peter; (DS Temuco), Bunsenstr. 11, 5000 Köln 80
HAPKE, Hartmut; (DEO Kairo), Müllerstr. 134, 1000 Berlin 65
HOFFMANN, Peter; (DS Quito), Hohereuth 27, 8580 Bayreuth
JÄGER, Wolfgang, (DEO Kairo), Südring 43, 6500 Mainz 1
JAUSS, Werner; (DEO Kairo), Grünewaldstr. 23, 7187 Schrozberg
KIRSTÄTTER, Horst; (DEO Kairo), Heussstr. 5, 7515 Linkenheim
KLEIN, Hartmut; (DS Lima), Grüner Winkel 22, 7594 Kappelrodeck
KUPPER, Wilhelm; (DS Puebla), Dickstr. 22, 5202 Hennef/Sieg
LAHR, Kurt; (DS Santiago), Falkenstr. 28, 7101 Untergruppenbach
ROHDE, Kurt; (DEO Kairo), Am Teich 11 A, 2300 Kiel 14
SAUER, Reinhard; (DS Osorno), Mandacher Str. 221, 6700 Ludwigshafen

SCHNEIDER, Eberhard; (DS Villa Ballester), Postfach 1144, 7880 Bad Säckingen
SCHULTZE, Norbert; (DS Quito)
STAUSS, Gerhard, (DS Guayaquil), Wichernstr. 18, 7410 Reutlingen
TRAPP, Siegfried; (DS Quito [Frei verm.]), Hubertusweg 28, 7090 Ellwangen
WAGNER, Franz; (DS Dublin), Bäckerzeile 3/38, 8090 Wasserburg
WALTER, Georg; (DS Villa Ballester), Waldemar-Bonsels-Weg 12, 2070 Ahrensburg
ZIMMERMANN, Klaus; (DS Puerto Montt), Martin-Luther-Str. 6, 7580 Bühl

Neue Obleute

BÜHLER, Franz; Lycée Buc
HOFFMANN, Helmut; DS Dublin
JANECKE, Günther; DS Paris
LÜTZEL, Norbert; DS Neu Delhi
ROLBITZKY, Klaus; DS Windhoek
SCHEIBLE, Martin; DS Villa Ballester

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Becker, Bernhard, Schulstr. 13, 7801 Stegen-Oberbirken
Becker, Hans-Georg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 4600 Dortmund 50
Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 12, 5000 Köln 41
Brandes, Elisabeth, Casilla 125, Santiago, Chile
Burger, Rainer, A. J., Aptdo 2007, Managua, Nicaragua
Durejka, Rudi, DS Mariscal Braun, Casilla 4442, La Paz, Bolivien
Engel, Klaus, Colegio Alemán, Aptdo 688 E-35080 Las Palmas, Spanien
Fischersworring, Heinz-Edgar, Am Buchenhain 2, 4300 Essen 16
Goertz, Dieter, Winkelweg 6, 2900 Oldenburg
Grätz, Ronald, Rua Andrea Paulinetti 124/36 BR-04707 Sao Paulo, Brasilien
Grunwald, Paul, Casilla 71, Coucepeion, Chile
Hachmöller, Heinrich, von Brentano Str. 6, 2848 Vechta
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 8900 Augsburg 22
Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 6121 Mossautal 1
Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 2900 Oldenburg
Linden, Dr. Bernhard von der, Dr.-Heinrich-Winter-Str. 5, 6148 Heppenheim
Mangos, Stefan, Heideweg 3, 5568 Daun/Eifel
Ostertag, Michael, Colegio Humboldt Aptdo 382, 7200 Puebla, Mexiko
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 2304 Stein b. Kiel
Pohlmann, Dagmar, Groot Hertogiunelean 1418, NL-2517 EP Den Haag, Niederlande
Ritz, Volker, Auf der Höhe 11, 2400 Lübeck 1
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz
Stegmann, Eckhard, Agnes-Miegel-Weg 9, 4930 Detmold
Vogel, Gernot, Sporker Str. 28a, 4930 Detmold
Wattler, Heinz, Adensteiner Str. 1, 5352 Zulpich
Wossidlo, Eckart, Colegio Alemán, Av. Mexico 5501 Tepepan-Xochimileo, 16030 Mexiko

Limericks warnen uns

Ein Volksschullehrer aus Rüdesheim
wollte auch nicht länger prüde sein.
Er tanzt im fernen Dschibuti
ganz frei á la Tutti frutti.
Jetzt sitzt er fest hinter Gittern ein.

Ein Religionslehrer in Thessalonika
verliebte sich in die blonde Veronika.
Daß sie sich in den Armen lagen
wurd seinem Bischof zugetragen.
Jetzt bangt er um die Missio Canonica.

H. Michel

Fachsprachenunterricht in der Diskussion

2. Teil

Diskussion

Dieter MÖHN und Rudolf BEIER setzen sich in ihren „Vorüberlegungen zu einem Hamburger-Gutachten" (Fachsprache 3-1981, 3/4-1984) mit den unterschiedlichen Fach- und Sprachvoraussetzungen des Lerners und des Lehrers auseinander und stellen Richtlinien für den FFU auf, denen in der Praxis heute noch wenig entsprochen wird. In der Fortsetzung der Diskussion geht es um curriculare Überlegungen und die Konzeption des Lehrmaterials.

In der Praxis zeichnen sich zwei Wege ab, die zum selben Ziel führen:

1. Eine hohe allgemeinsprachliche Kompetenz wird angesteuert, die durch einen Terminologie-Kurs für den fachsprachlichen Bereich ergänzt wird. Fachsprache lernt der Adressat im Umgang mit den Realien, z. B. der Chemie, lautet das Argument der Verfechter dieser These. Diese Konzeption setzt allerdings voraus, daß der Fachunterricht ständig durch einen Sprachunterricht abgestützt wird. Die Formulierfähigkeit im Fach als Unterrichtsziel setzt Übungen z. B. für die Festigung voraus.
2. Ein „verkürzter" Weg (Buhlmann/Fearns) zum Fach-Verständnis ignoriert die Fortbildung hinsichtlich der allgemein-sprachlichen Kompetenz; schon nach sechs Wochen (Herder-Institut) oder nach 50 Stunden (Buhlmann/Fearns) beginnt der FFU; (vergl. a. N. BECKER, 1974).

Allgemeinsprachliche Kompetenz erwirbt der Lerner im Umgang, im Alltag, also „außerunterrichtlich" (Birkenfeld 1975), könnte das entsprechende Gegenargument lauten.

Beide Wege sind legitim. Das neue Lehrwerk für Studenten „Wege" (1989) geht den ersten Weg, indem es bis zum Oberstufenbereich eine allgemeinsprachliche Zielsetzung durchprogrammiert und fachsprachliche Belange als Appendix sich nachgeordnet denkt.

So unterschiedlich die Fach- *und* Sprachkompetenz des Lerners auch sein mögen, so unterschiedlich folglich die Unterrichtskonzeption sein sollte: der eigentliche und relevante Adressat ist und bleibt der deutschlernende Student, hier mit der Fachrichtung Naturwissenschaften und/oder Technik mit einheimischem Schul- oder Hochschulwissen. Postgraduierte Deutschlerner bilden eine kleine Gruppe; sie ist deshalb in der vorausgesetzten Unterscheidung vernachlässigbar, weil seine Hochschulausbildung einer nur dünnmaschigen Spezialisierung entspricht, zumal über 90 % aus der sog. Dritten Welt stammen, wo für Studienbelange der Naturwissenschaften und Technik ohnehin Fremdsprachen gelernt werden müssen (meistens Englisch), weil eigensprachlich z. B. die Belange der Technologie des 20. Jahrhunderts nicht/noch nicht formulierbar sind und folglich eigensprachlich gar nicht eingeholt werden können. (Das gilt auch für Chemie.) Die Bemühungen z. B. der arabischen oder der türkischen Linguisten um eine eigensprachliche Terminologie, die seit Jahren keinen Schritt fortschreiten, läßt auch keinen anderen Rückschluß zu. Der Stand der Entwicklung gibt den Stand der Sprache an; in einem technisch unterentwickelten Land ist auch die Sprache der Technik entsprechend unterentwickelt bzw. als Fachsprache nicht entwickelt.

Der postgraduierte Deutschlerner, dessen Herkunftssprache eine entwickelte Äquivalenz zum Deutschen hat, kennt die internationalen Termini und Bezeichnungen; sein Deutschunterricht reduziert sich auf syntaktische Formen und Verknüpfungen. Diesen Deutschlerner lassen wir in den folgenden Betrachtungen unberücksichtigt. Für die große Gruppe der deutschlernenden Studierenden der Naturwissenschaften und Technik muß das deutsche Hochschulprinzip der Wissenschaftlichkeit in Betracht gezogen werden. Für sie gilt – ob nun Bautechnik oder Elektro-Technik – daß dem Fachstudium ein viersemestriges Basisstudium vorangeht. Mathematik, Physik und Chemie – vier Semester – bilden die Grundlagen für die Fortsetzung des Fachstudiums.

Da den ausländischen Studenten das Basisstudium fehlt, kann die Gruppe der Studierenden der Technik und Naturwissenschaften als mehr oder weniger fachlich homogene Sprachgruppe angesprochen werden. Die Voraussetzungen in Fach- und Fremdsprache können folgendermaßen angegeben werden:

Kenntnisse zu Beginn der Vorbereitungsphase am Lehrgebiet für DaF bzw. am Studienkolleg (Aufnahmeprofil):

Fremdsprache Deutsch:	Grundstufe III (Zertifikat Deutsch, KMK-Diplom I, bzw.: 6 Monate Intensivkurs)
Kenntnisse im Fach:	Sekundarabschlußkenntnisse oder Fachstudium (in der Regel nach Lernbüchern mit einem veralteten Bestand)
Fachsprache Deutsch:	Null-Kenntnisse

Nach der PNdS:

Fremdsprache Deutsch:	Oberstufenkenntnisse
Kenntnisse im Fach:	s. o.
Fachsprache Deutsch:	minimal in Ansätzen

Nach der Feststellungsprüfung:

Fremdsprache Deutsch:	Oberstufenkenntnisse
Kenntnisse im Fach:	abiturangenäherte Kenntnisse
Fachsprache Deutsch:	Schulbuch-Fachsprachenkenntnisse (Zielvorstellung)

(Defizite im Fach können nicht in zwei Semestern in der Fremdsprache eingeholt werden, wenn z. B. ein nur zehn- oder elfjähriger Schulbesuch vorausging).

Die Vielfalt der Fachsprachen, die unterschiedlichen methodischen Ansätze, aber auch die Fülle der theoretischen Erkenntnisse können in der Praxis nur aufgefangen werden, wenn die Adressaten in ihren Voraussetzungen gebündelt und fixiert werden und sie selbst als fachlich homogene Gruppe gesehen werden. Es ist der Student vor Aufnahme des Studiums, der auch fachliche Defizite hat. Da das Fachstudium basisorientiert ist, kommen für die Praxis nur Realien in Mathematik, Physik und Chemie in Frage. Das Vorwissen des ausländischen Studenten in Mathematik, Physik und Chemie ist in jedem Fall geringer als das, was deutsche Oberstufenbücher vermitteln. Das Dilemma des Fachsprachenunterrichts erweist sich nun in der Einhaltung der Prinzipien des Neusprachlichen Unterrichts. Erstes Gebot ist und bleibt die Einhaltung der Progression. Nicht von ungefähr kommen die Hinweise auf eine „vernünftige Verhältnismäßigkeit" von einem zu erlernenden sprachlichen zum fachlichen Quantum aus der Praxis (Fluck 1985, Buhlmann/Fearns 1988).

In ihrem Handbuch gehen Buhlmann/Fearns davon aus, daß die im Fach gegebene Progression vom Einfachen zum Komplizierten eine Progression von einfachen Begriffen und Termini zu komplizierten (abstrakten) Darstellungsmitteln fortschreite (172–74). Daß „eine gewisse sprachliche Progression" aus der Progression der Inhalte resultiere, schlußfolgern sie.

Gegenanzeige: In den Lerninhaltsvorschlägen stellen die Autorinnen Themen zusammen, die auch einer sprachlichen Progression entsprechen sollen. Das Beispiel Fachsprache Physik: „Mechanik: Kraft, Druck, Reibung, Arbeit, Leistung, Wirkungsgrad" (172). Für die Sprach-Praxis heißt das, daß jedes Kapitel – pedantisch schulbuchmäßig gesehen – einen höheren sprachlichen Grad haben muß, daß also „Druck", „Reibung", und „Arbeit" wortschatzmäßig (wortbildungsmäßig!) und syntaktisch fortschreitende sprachliche Differenzierungen anzeigen. Wie bei dieser Konzeption eine tatsächliche sprachlernorganisatorische Progression zu bewerkstelligen ist, bleibt fragwürdig. Ist der Lerner vorrangig Sprachlerner, dann muß er zudem „sehr viel" Text lesen, um die Vielfalt der Spracheigentümlichkeiten kennenzulernen. Um den Sprachlerner für anspruchsvolle Spracheigentümlichkeiten der Fachsprache Physik disponibel zu machen, ist der vorgeschlagene Weg ein weiter Umweg. – H. Weinrichs Grundsätze eines textgrammatischen Vorgehens beherzigen, heißt doch auch, daß texttypische grammatische Eigenarten im Sprachunterricht nicht nur erkannt, sondern auch eingeübt werden müssen – im Sinne der Festigung. Buhlmann/Fearns Vorschlag zufolge müßten dann jedem Kapitel (Lektion) bestimmte grammatische Eigenarten zugeordnet werden können. Das aber ist illusorisch. Kein Wunder – und das bleibt denn auch die Anfrage an die 30 Referenten in Wien, die im ganzen die Didaktik der naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen mieden –, daß Konzeptionen

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL
confern Umzugs-Partner
August Mülker
Burgholzstraße 149 · 4600 Dortmund 1 · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

und Vorschläge für die Praxis nirgends in concreto zeigen, auf welche Weise – wieder in der Schulsprache gesprochen – zwei, drei oder vier Lektionen hintereinander eine fachliche und sprachliche Progression aufweisen.

Exkurs: In der Reihe PNdS wurde in Band 1 „Physik und Chemie für Fortgeschrittene", 1988, eine synchron gesteuerte Progression in Fach und Sprache angestrebt; aber dieses 200seitige Sprachbuch – genau analysiert – ruft die Befürworter der Authentizität auf den Plan: alle Texte wurden „manipuliert" (s. a. Vorwort), sie wurden im Sinne einer sprachlichen Organisation so geändert, daß tatsächlich jede Lektion unter Einhaltung einer inhaltlichen Progression (vom Atom bis zum Atomkraftwerk) grammatische Schwerpunkte progredierend angeboten werden, und zwar in Syntax (Verdichtung durch Nominalisierung, Parataxe anstelle von Hypotaxe) *und* Lexik (einfache und komplizierte Wortbildungen, Mehrwortbildungen). Diese Planung erhält ihre konzeptionelle Legitimität durch den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit von Sprach- und Fachaufwand, ferner dadurch, daß es sich um eine *Hinführung* zur wissenschaftlichen Fachsprachenkompetenz handelt. Fachsprachenkompetenz authentischer wissenschaftlicher Fachtexte bleibt *Lernziel*. Dem Lernziel gehen Texte voraus, die die Funktion der sprachlichen Entlastung haben.

Progression und Authentizität erweisen sich in der Praxis als Widerspruch, der auch nicht dadurch behoben werden kann, daß dem niedrigspezialisierten Text der höher und hochspezialisierte Text mit gleichem oder demselben Thema folgt.

Es gibt einen anderen Grundsatz, der eine sinnvolle Konzeption eines Sprachbuches beachten muß. Die hinzugelernten Wörter und grammatischen Realien müssen in den folgenden Lektionen Anwendung finden; es muß eine „Streuung" des Gelernten in den Folgelektionen beachtet werden. Das ist aber nur möglich, wenn alle Lektionen inhaltlich durchstrukturiert sind. – Lernpriorität hat die Sprache auch im FFU, und ohne geplante, ob steil oder schwach steigende, Progression stünde ein Lehrbuch für den FFU im Widerspruch zu den elementaren Grundsätzen des Neusprachlichen Unterrichts bzw. macht es sich selbst als Sprachbuch überflüssig.

Greift nun der Sprachlehrer für den FFU z. B. auf Schulbücher der Physik zurück, dann zeigt der Schulbuchtextvergleich, wie veränderbar der Text unter Wahrung des Fachstils ist (vergl. auch J. Wieser, 1985). Die Veränderbarkeit macht die Absolutsetzung der Authentizität des Textes fragwürdig. Zudem ist eine aus Rücksicht auf eine vernünftige Sprachprogression vorgenommene Abänderung des Originaltextes nicht ausschließlich eine Abänderung zugunsten des leichteren Verständnises; die Textmanipulation wird auch zugunsten des Dagewesenen vollzogen, um denselben Text zu entlasten.

Daß der Sprachlerner gleichwohl Schockwirkungen (H. Weinrich 1987) ausgesetzt ist, bleibt verbürgt; nur sollten sich diese Schocks nicht in einer Lektion häufen. Zusammenfassend: der Begriff Authentizität bedarf der Erweiterung; ist der Text authentisch geändert, dann gilt der Text als authentisch.

Wichtiger als Anspruch und Widersprüchlichkeit ist ein der Authentizität übergeordneter Aspekt, nämlich die Sprachprogression, die auch eine Streuung des Gelernten in den folgenden Lektionen beachtet. Ein Nebeneinander von „Kraft", „Druck" und „Reibung", oder: „Wasser-", „Sonnen-" und „Fusionsenergie", oder: „Fahrrad", „Kühlschrank" und „Fernseher", also der Verzicht auf eine inhaltliche Durchstrukturierung, führt dazu, daß z. B. der gelernte Wortschatz, der in den folgenden Unterrichtsstunden keine Anwendung findet, über das Kurzzeitgedächtnis „verdunstet."

In einer Besprechung zu einem fachsprachlichen Lehrbuch wird das Konzept einer vorbildlichen Didaktisierung folgendermaßen beschrieben:

„Die einzelnen Komponenten des Arbeitsmaterials, Texte und Übungen sind nicht nur intern als Texte oder Übungen in ihrer Progression gut aufeinander abgestimmt, sondern sind auch in der Entwicklung der Übungen aus ihren Texten sowie in der Rückkoppelung zwischen Texten und Übungen unterschiedlicher Lerneinheiten gut verknüpft, so daß sich eine geschlossen wirkende Struktur des gesamten Materials ergibt." (Fachsprache 2/1983).

Fußnote: Die Buchbestellung (1989) des hier zutreffend analysierten Buches hatte den Vermerk „vergriffen". Was um so unverständlicher ist, da das neue Lektorat desselben Verlags sich entschieden der Fachsprachen-Didaktik verschrieb.

Helmut Birkenfeld

VON DORTMUND AUS IN ALLE WELT

Flughafen DO-Wickede

WILHELM hemsath SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.

Flugplatz 7 · 4600 Dortmund 13 · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

Sprachdiplom – eine pädagogische Möglichkeit von vielen

In Nicaragua: wenigstens eine Prüfung!

Herr Seubert berichtet in Heft 3/92 von seinen Erfahrungen an der Hölters-Schule in Villa Ballester, die er in der 4. Anmerkung als „nicht in jeder Hinsicht typisch" bezeichnet. Ich frage zunächst ihn und alle anderen mit der Problematik beschäftigten Kollegen, welche Schule denn „typisch" ist – in einer Vielfalt von verschiedenen Bedingungen, wie Gastland, Status, Größe, Zusammensetzung der Klassen (jeweilige Anzahl der Mischsprachler) und vielem mehr. Persönlich kenne ich weder Herrn Seubert noch die „besonderen Bedingungen" der Schule, an der er gearbeitet hat. Gerne komme ich seiner Aufforderung nach, meine Erfahrung einzubringen. Vergleichbar sind beide Schulen schon einmal kaum, da es sich in seinem Falle um eine Schule mit 1600 Schülern mit einem Berufsbildungszentrum handelt, in meinem Falle um eine kleine nationale Schule mit verstärktem DU und nicht einmal 400 Schülern, die in der Sekundaria mit maximal 25 Schülern pro Klasse einzügig geführt wird, – also ebenso untypisch ist, wie schon alleine die drei benachbarten Schulen in Zentralamerika. Vergleichbar allerdings sind die Abschlüsse. Beide Schulen nehmen beide SD-Prüfungen ab, und genau hier wird es interessant und lohnt die Mühe, mich einzubringen; um es dem Leser leicht zu machen, kurz und stichpunktartig, zitierend, nicht unbedingt dem Aufbau folgend.

1. „... die mit einem SD belohnt werden konnten, gibt es nicht wenige, die die Freude am Deutschen restlos verloren haben ..." Ich frage: Haben nicht viele von uns leider während ihrer Schulzeit die Freude an einem Fach verloren, obwohl sie Abitur gemacht haben (bedingt vielleicht durch eine ungeliebte Lehrerpersönlichkeit oder eine unüberlegte Äußerung derselben)? Verliert man Freude an dem Erworbenen nicht auch, wenn es keine Möglichkeit gibt, sich daran zu erfreuen? So endet bei uns das Deutschsprechen bedauerlicherweise mit dem Verlassen der Schule. Niemand konnte es bisher leisten, so etwas wie ein Kulturinstitut, einen Treffpunkt, wie auch immer so etwas heißen mag, einzurichten. Das nächste Goethe-Institut ist in Costa Rica und von der Sache her nicht unbedingt Ansprechpartner ehemaliger Schüler deutscher Schulen. Dies nur so nebenbei.

2. „... der damit auf manche Schulen ausgeübte Druck ungepuffert an die Schüler weitergegeben wird." (Weiter unten:) „Sprachunterricht zu einem übertriebenen Fehlervermeidungstraining verkommen läßt." (Gemeint ist:) „Der DU an der Sekundaria..." (S. 201, oben). Ich frage: In der gesamten Sekundaria? Unsere Schüler begegnen den SD-Prüfungsmodalitäten zum ersten Mal informationshalber in der 9. Klasse an Beispielen, also ein Schuljahr vor der ersten Prüfung. Direkt geübt wird höchstens ein halbes Jahr vor der Prüfung in Klasse 10, und dies vorwiegend in einem SD-Vorbereitungskurs (einmal wöchentlich nachmittags, 2 Ustd.), der freiwillig und gerne von den meisten Schülern besucht wird. Zunächst einmal verhält sich ein Schulleiter, der den Druck in beschriebener Weise weitergibt und selbiges dann auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis provoziert, sicherlich nicht richtig. Empfiehlt er beispielsweise, in den Prüfungsjahrgängen den Gebrauch von Nebensätzen aller Art zu unterlassen, um Syntax-Fehler zu vermeiden, ist dies keine Bedingung der vorzubereitenden Prüfung.

3. Geübt werden muß, um eben „eine ganze Reihe von Tücken und Schwierigkeiten" in der Wiederholung der Jahresinhalte zu erfahren, ihnen näher zu kommen, sie endlich zu erkennen und somit vielleicht auch auszuräumen. Ein Lehrer, der „als besonders geeignet ausgewählt wurde", kann dies so didaktisieren, daß selbst ein solcher Kurs Spaß macht. Ob wir unsere Schüler bei der zweihundertsten Erklärung der Adjektivendungen gerade zum Lachen bringen, ist eine andere Frage. Verkaufen wir die Adjektivendung als interessant und spannend, kaufen die Schüler uns das in der Regel ab.

(Fortsetzung auf S. 121)

Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung der Entschließung des Deutschen Bundestages vom 7. 3. 1990 zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland vom 14. 1. 1988 (BT-Drucksache 11/6478) und über die bilaterale Zusammenarbeit im Schulwesen

(Mai 1992)

I.

Der Deutsche Bundestag hat die Bundesregierung mit Beschluß vom 7. März 1990 (Drucksache 11/6478) unter Ziffer 21 dazu aufgefordert, dem Deutschen Bundestag über die Umsetzung der Entschließung zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland nach zwei Jahren Bericht zu erstatten. Die Entschließung des Deutschen Bundestages vom 7. 3. 1990 ist der Bundesregierung im Berichtszeitraum Auftrag und Orientierung für die auswärtige Schulpolitik gewesen. Sie wird diese Funktion auch in Zukunft haben, da sie nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hat.

In den beiden vergangenen Jahren hat die Bundesregierung die Forderungen und Empfehlungen des Deutschen Bundestages im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten umgesetzt oder Schritte eingeleitet, die eine baldige vollständige Umsetzung ermöglichen werden.

Die Bundesregierung legt dem Deutschen Bundestag hiermit den Bericht über die Umsetzung des Beschlusses des Deutschen Bundestages vom 7. 3. 1990 für den Zeitraum März 1990 bis März 1992 vor.

II. Stand der Umsetzung des Beschlusses des Deutschen Bundestages vom 7. März 1990:

1. Die **Verstärkung** des **Begegnungscharakters** an unseren Auslandsschulen in ihren verschiedenen Ausprägungen ist Ziel unserer Förderpolitik. Leider sind einer echten Begegnung – also dem gemeinsamen Unterricht für Schüler verschiedener Nationalität und der Verbindung deutscher und fremder Unterrichtsinhalte – in manchen Ländern enge Grenzen gesetzt, weil die Vorschriften über das Erziehungswesen die Besonderheiten bikultureller Schulen nicht berücksichtigen. In der Berichtszeit gab es jedoch die folgenden erfreulichen Entwicklungen:

- In Verhandlungen mit der finnischen Regierung wurde vereinbart, daß die **Deutsche Schule Helsinki** in Zukunft zu einem einheitlichen (deutschen) Abschluß führt, der auch in Finnland anerkannt wird und zum Besuch weiterführender finnischer Bildungseinrichtungen berechtigt.
- Auf Initiative von Bundeskanzler Kohl und des ungarischen Ministerpräsidenten wurde in **Budapest** eine **deutsch-ungarische Begegnungsschule** errichtet. Die Schule hat im September 1990 in provisorischer Unterbringung den Betrieb aufgenommen. Träger der Schule ist eine deutsch-ungarische Stiftung, an der sich die beiden Staaten sowie das Land Baden-Württemberg und die Stadt Budapest beteiligen. Letztere hat für die Schule ein großzügiges Grundstück in bevorzugter Lage zur Verfügung gestellt. Die deutsche Seite wird den Bau und die Einrichtung finanzieren.
- Das Konzept für die Schule in Budapest ist bewußt auf eine Begegnungsschule im umfassenden Sinn angelegt. Sie ist als gemeinsame Schule für deutsche Expertenkinder, deutschstämmige Ungarn sowie die Kinder aus rein ungarischen Familien geplant. Der Schulabschluß wird sowohl in Ungarn als auch in Deutschland anerkannt werden.
- **Rumänien** hat seine Absicht bekundet, an der bestehenden staatlichen **Deutschen Schule Bukarest** einen Zweig einzurichten, der mit deutschen Lehrkräften nach deutschen Lehrplänen zu einem **deutschen Abschluß** führt. Die Bundesregierung ist bemüht, hierüber mit Rumänien eine förmliche Vereinbarung zu treffen. Seit dem Schuljahr 1991/92 besteht an der Schule ab Jahrgangsstufe 9 ein Zug, an dem nach deutschen Lehrplänen mit einer amtlich vermittelten Lehrkraft, zwei ehemaligen DDR-Lehrern und drei Programmlehrkräften unterrichtet wird. Auf Wunsch des rumänischen Kultusministeriums soll die gesamte Schule von einem deutschen Pädagogen geleitet werden.
- Die **Tschechoslowakei** hat bereits an ausgewählten Schulen bilinguale Zweige eingerichtet, an denen auch deutschsprachiger Fachunterricht erteilt wird. Auch hier ist das Ziel, die Schüler mit deutscher Hilfe zu einem Abschluß zu führen, der ihnen die Aufnahme eines Studiums in Deutschland ermöglicht.
- In **deutsch-ägyptischen Verhandlungen** im Oktober 1991 wurde erreicht, daß die Schulabschlüsse der drei deutschen Schulen in Ägypten den direkten Hochschulzugang ohne die im Land sonst obligatorischen Hochschulzugangsprüfungen eröffnen. Daraufhin wurde beschlossen, daß in Zukunft an den beiden Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandria die **deutsche Reifeprüfung** eingeführt wird. Daneben wird Schülerinnen, die diesen Ab-

schluß nicht anstreben, eine duale berufliche Ausbildung angeboten.

- Mit der uruguayischen Seite wurden Gespräche aufgenommen, um die Schulziele der **Deutschen Schule Montevideo** im Sinne eines stärkeren Begegnungscharakters der Schule zu modifizieren. Das Beispiel Helsinki steht dabei Pate.
- Mit **Argentinien** wurde vereinbart, Status und Ausbildungsziele sämtlicher von deutscher Seite geförderten schulischen Einrichtungen einschließlich des Lehrerbildungsinstituts im Sinne der Begegnungsidee in einem Schulabkommen zu regeln.
- Ein besonderer Schwerpunkt der Bemühungen der Bundesregierung, den Begegnungscharakter der deutschen Schulen im Ausland zu verstärken, lag und liegt bei den Schulen im **südlichen Afrika.** Die Bundesregierung hat vor allem die deutschen Schulen in Südafrika nachhaltig dazu aufgefordert, sich für alle Rassen und Bevölkerungsgruppen zu öffnen und so das Prinzip der Begegnungsschule zu verwirklichen. Auch wenn bei der organisatorischen Öffnung der Schulen bereits erhebliche Fortschritte gemacht worden sind, müssen hinsichtlich der inneren Öffnung, der vollen Akzeptierung und Integration schwarzer und farbiger Kinder als gleichberechtigte Mitschüler noch Schranken und Schwierigkeiten überwunden werden. Hierauf wird die Bundesregierung im Rahmen des ihr Möglichen mit allem Nachdruck weiter hinwirken. Die Ziele der Bundesregierung hat der zuständige Unterabteilungsleiter im Auswärtigen Amt im Sommer 1990 in einem Rundschreiben an die Mitglieder der Gremien der Schulgemeinschaft der Deutschen Schulen im südlichen Afrika (Anlage 1) unmißverständlich klargemacht.
- Der Ausbau der Fremdsprachenzweige im **südlichen Afrika** ist fortgesetzt worden. An den vier in Südafrika geförderten Deutschen Schulen werden jetzt 620 Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, (davon 478 in Vorkursen) unterrichtet. Die namibische Regierung hat die Deutsche Höhere Privatschule in Windhuk als modellhaft bezeichnet. Die Schule hat einen wichtigen Beitrag bei der Integration von Kindern von SWAPO-Angehörigen geleistet, die in der DDR ausgebildet wurden.

2. Die schulische Versorgung deutscher Staatsbürger als andere **grundlegende** Aufgabe unserer Förderpolitik wurde teilweise durch die unter 1 genannten sowie durch folgende Maßnahmen verbessert:

- Förderung der **neu gegründeten** Deutschen Schulen in **Sydney, San Francisco** und **Prag**. Die seit 1989 in **Sydney** bestehende Deutsche Schule führt die Klassenstufen 1 bis 8, in denen insgesamt 79 Schüler unterrichtet werden (Stichtag: 1. 2. 1992).
  Die Deutsche Schule in **San Francisco** hat mit insgesamt 48 Schülern die Jahrgangsstufe 8 erreicht.
  In **Prag** wurde 1990 eine Deutsche Schule gegründet. Dort besuchen bei stark steigender Tendenz derzeit 61 Schüler die Klassen 1 bis 7 sowie 25 Kinder den Kindergarten.
- Ausbau der Deutschen Schule **Moskau** bis zur Reifeprüfung.
  Die Schule übernahm nach dem Beitritt der neuen Bundesländern die Schüler der ehemaligen DDR-Schule und wuchs von 123 Schülern im Schuljahr 1989/90 auf 388 im laufenden Schuljahr (Stichtag 1. 11. 1991). Inzwischen wurden auch fünf russische Schüler in die Schule aufgenommen (Stichtag 31. 10. 1991). Im Schuljahr 1993/94 wird an der Schule erstmalig die deutsche Reifeprüfung durchgeführt werden.
- Die damals noch zuständigen sowjetischen Behörden haben der Bundesregierung zugesagt, daß die an der Schule abgelegte Reifeprüfung als Hochschulzugangsberechtigung für alle Universitäten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion anerkannt würde. Die Bundesregierung wird gegenüber den Nachfolgestaaten auf der Einhaltung dieser Zusage bestehen.
- An dem vom Auswärtigen Amt geförderten **Fernunterricht** für deutsche Schüler im Ausland nahmen im Haushaltsjahr 1991 insgesamt 145 Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 teil.

3. Die Bundesregierung hat in den vergangenen Jahren verstärkt darauf gedrängt, daß in den deutschen Auslandsschulen der **Vorschulerziehung** mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. So führt zum Beispiel die deutsche Schule in **Johannesburg** mittlerweile regelmäßig eine Vorschulerziehung für knapp 100 Kinder (1991/92: 89) durch, die vor allem der Verbesserung der Kenntnisse der deutschen Sprache dient. Die Bundesregierung wird auch in Zukunft auf eine Verstärkung und Verbesserung der Vorschulerziehung gerade für die nichtdeutschsprachigen Schüler an unseren Auslandsschulen hinwirken (s. hierzu insbesondere auch Punkt 11).

Dem Wunsch deutscher Sprachgruppen im Ausland nach Errichtung eines qualifizierten Deutschunterrichts als Hilfe zur Wahrung der kulturellen Identität ist die Bundesregierung durch eine erhebliche Steigerung ihres Mitteleinsatzes nachgekommen (der Mittelansatz stieg von rund 3,6 Mio. DM 1989 auf rund 11,5 Mio. DM 1992). Der Schwerpunkt der Förderung liegt in den Ländern Mittel- und Osteuropas, in denen es weitgehend darum geht, daß die dort lebenden Deutschen, die teilweise nicht mehr über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen, diese für die Wahrung der kulturellen Identität notwendigen Kenntnisse wieder erwerben. Die Bundesregierung ist deshalb nach Kräften bemüht, durch zahlreiche Unterstützungsmaßnahmen, u. a. die Entsendung von

Deutschlehrern, Aus- und Fortbildung einheimischer Deutschlehrer und Kindergärtnerinnen, Buch- und Lehrmaterialspenden, Bibliotheksausstattungen, Unterstützung deutschsprachiger Medien, die deutschen Sprachkenntnisse zu erweitern.

4. Verstärkter Einsatz deutscher Lehrer

Mit Wirkung zum 1. 9. 1990 sind dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – (BVA – ZfA–) die von der International Organisation for Migration (IOM) durchgeführten Lehrerprogramme übertragen worden. Diese sog. Programmlehrer werden in Lateinamerika (72), in Kenia (16), in der VR China (2), in der Westbank (1), in Korea (1) und in Singapur (1) im deutschsprachigen Unterricht eingesetzt.

An den zehn staatlichen Anadolou-Gymnasien der Türkei, die für die Förderung türkischer Rückkehrerkinder von besonderer Bedeutung sind und von der Bundesregierung unterstützt werden, erteilen 82 deutsche Lehrer Deutschunterricht sowie naturwissenschaftlichen Unterricht in deutscher Sprache (s. auch Ziffer 13).

Ein besonderer Schwerpunkt für den verstärkten Einsatz deutscher Lehrer im Ausland sind die **mittel- und osteuropäischen Staaten**. Hier leistet die Bundesregierung vor allem durch Unterstützung beim Ausbau des Deutschunterrichts Hilfe bei der Umorientierung der Schulsysteme im Fremdsprachensektor. Zugleich wird damit der verstärkten Nachfrage nach Deutschunterricht vor allem in Polen, Ungarn und der CSFR Rechnung getragen.

Ein weiterer wichtiger neuer Aufgabenbereich im Zusammenhang mit den Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa ist für die Bundesregierung die Unterstützung der Lehreraus- und -fortbildung. Deutsche Gastlehrer in Mittel- und Osteuropa werden deshalb schwerpunktmäßig auch als Ausbilder für einheimische Deutschlehrer eingesetzt, um so multiplikatorische Effekte zu erzielen (z. B. Lehrerseminare der CSFR, in Ungarn und in Polen, vor allem in Gebieten mit deutschen Minderheiten).

Im Bundeshaushalt 1992 sind für den deutschsprachigen Unterricht an öffentlichen Schulen und Bildungseinrichtungen der Staaten Mittel- und Osteuropas 150 Programmlehrerstellen vorgesehen: für Bulgarien 24, die CSFR 25, Polen 34, Rumänien 27, Ungarn 32, Estland 2, Lettland 2, Litauen 2. Weitere zwei Stellen sind für den Einsatz an Lehrerbildungseinrichtungen für die deutschen Minderheiten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion reserviert. Zusätzliche Stellen wurden für den Haushalt 1993 sowie im Rahmen des Sonderprogramms „Förderung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa" beantragt.

Dem Ziel des effektiveren Einsatzes der Fördermittel dient auch die Ausarbeitung von **Länderkonzepten**. Im Sommer 1991 hat das Auswärtige Amt im Zusammenwirken mit dem BVA – ZfA – für die Region Lateinamerika erstmals integrierte Länderkonzepte aufgestellt, in denen sämtliche Fördermaßnahmen aufeinander abgestimmt und mit sinnvollen Zielsetzungen versehen wurden. Die Bundesregierung strebt an, die Ausarbeitung von Länderkonzepten in Zusammenarbeit mit der ZfA auch für andere Regionen forciert weiterzuverfolgen.

5. Den Berichterstattern des Bundestages zum Einzelplan 05 wurde im September 1991 ein detaillierter **Personalrahmen** über die notwendige Anzahl amtlich vermittelter Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen übermittelt. Er liegt dem Unterausschuß für auswärtige Kulturpolitik vor. Das Auswärtige Amt hat diesen Personalrahmen inzwischen im Licht neuerer Entwicklungen überarbeitet und für jede einzelne Schule (unter Einbeziehung der österreichischen Subventionslehrer und der von der Schweiz zum Teil oder ganz finanzierten Schweizer Lehrer) die notwendige Zahl amtlich vermittelter Lehrer erneut festgelegt. Dabei wurde erstmals auch der gesamte Bereich der dualen Ausbildung gesondert aufgeführt und auch die schulischen Aktivitäten in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, insbesondere die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der MOE-Staaten, für die amtlich vermittelte Lehrer eingesetzt werden müssen. Die erneuerte Übersicht ist als Anlage 2 beigefügt. Dieser mit den Ländern im Hinblick auf die Anerkennung der Schulabschlüsse detailliert abgestimmte Plan bietet eine solide Grundlage für weitere Überlegungen und für künftigen Bedarf. Er ist Grundlage für eine weltweite Umschichtung amtlich vermittelter Lehrer mit dem Ziel eines effektiven Einsatzes. Er bildet ferner eine notwendige Grundlage für die Ausarbeitung eines **Rahmenstatuts** für deutsche Lehrer im Ausland.

Als Bund-Länder-Vereinbarung soll das Rahmenstatut dazu dienen, eine Gesamtkonzeption für den Einsatz deutscher Lehrkräfte im Ausland zu entwikkeln. Es soll eine einheitliche Behandlung der im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte entsprechend ihrer rechtlichen Anbindung und den ihnen gestellten Aufgaben ermöglichen.

Ferner wird angestrebt, durch das Rahmenstatut die unterschiedlichen materiellen Bedingungen innerhalb der einzelnen Lehrerkategorien zu vereinheitlichen und aufgabengerecht zu verbessern. Der Auslandstätigkeit nicht beamteter Lehrkräfte soll durch das Rahmenstatut im Hinblick auf ihre weitere berufliche Laufbahn größere Geltung verschafft werden. Bund und Länder sind in diesem Zusammenhang gemeinsam dazu aufgerufen, eine Lösung für die Frage zu finden, ob und wie stellenlosen Junglehrern, die als Programmlehrer einen mehrjährigen erfolgreichen Auslandseinsatz absolviert haben, berechenbare Aussichten auf eine Einstellung in den Inlandsschuldienst gegeben werden können. Die Bundesregierung strebt dazu eine Bund-Länder-Übereinkunft an.

Eine von der Kommission für Internationale Angelegenheiten der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe hat hierzu Vorüberlegungen angestellt. An dem Rahmenstatut wird zur Zeit gearbeitet.

6. Die **Betreuung von sogenannten Programmlehrern** (in der Regel vollqualifizierte Junglehrer ohne Anstellung) erfolgte durch die International Organization for Migration (IOM). Im September 1990 ging diese Zuständigkeit auf das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (BVA – ZfA) über. Damit sollte die pädagogische Kontrolle und Unterstützung der Entsendeprogramme gewährleistet, der Lehrereinsatz effektiver gestaltet und gleichzeitig die Vereinheitlichung der Bedingungen für deutsche Auslandslehrer gefördert werden. Das gleiche gilt für die Stellenausschreibung und Bewerbervermittelung dieser Lehrerkategorie. Die Zuständigkeit dafür ging in Absprache mit dem Bundesministerium für Arbeit und der Bundesanstalt für Arbeit im Frühjahr 1991 von der Zentralstelle für Arbeitsvermittelung (ZAV) in Frankfurt auf das BVA – ZfA über. Damit konzentriert sich die Vermittlung und Betreuung für alle unmittelbar aus Mitteln des Auswärtigen Amtes finanzierten Lehrerkategorien bei dieser Stelle.
Bei den durch Ausschreibung der Länder angeworbenen Programmlehrkräften befindet der innerdeutsche Dienstherr in Abstimmung mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen über die fachliche und persönliche Eignung für die beabsichtigte Auslandstätigkeit.
Die Vorbereitungslehrgänge für amtlich vermittelte Lehrkräfte haben in der Regel einen einwöchigen Inlandsteil, durchgeführt im BVA – ZfA –, und einen anschließenden einwöchigen Auslandsteil, durchgeführt an einer Auslandsschule außerhalb ihres späteren Einsatzlandes.
Programmlehrkräfte werden nach einer Beratung über administrative Fragen im BVA – ZfA – im Gastland auf regionalen Lehrgängen unter der Leitung von Fachberatern in ihre jeweilige Aufgabe eingeführt und besonders während des ersten Vertragsjahres intensiv betreut.

7. Der **Aus- und Fortbildung von Ortskräften** dient der weitere Ausbau des Netzes der regionalen Lehrerbildungsinstitute (LBI). Zu den bestehenden Einrichtungen kam das Zentrum in San José, Costa Rica, neu hinzu. Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Ortskräften an den nunmehr sieben Lehrerbildungsinstituten in Lateinamerika sind 1991 einschließlich der Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln aus dem Bundeshaushalt 3 613 000 DM als Zuwendung für den Betrieb der Institute gezahlt worden. Dies ist gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um 551 000 DM oder 18,0 %. Hinzu kamen Personalkosten in Höhe von ca. 4,2 Mio. DM. Ferner wurden für die Zentren in **Santiago** und **San José** Zuschüsse gewährt, die die anfallenden Kosten der Baumaßnahmen weitgehend abdeckten. In **São Paulo** wird das LBI in das Gebäude des ehemaligen DDR-Konsulats einziehen. Zur Zeit wird der Umfang der erforderlichen Umbaumaßnahmen geprüft.

8. Ein grundlegender Durchbruch wurde bei der **Anerkennung berufsbildender Schulen** erzielt. Der Auslandsschulausschuß der KMK hat einstimmig der Kultusministerkonferenz empfohlen, deutschen beruflichen Schulen im Ausland unter bestimmten, im einzelnen festgelegten Bedingungen die Anerkennung durch die Kultusministerkonferenz auszusprechen. Die Kultusministerkonferenz hat am 24. 5.1991 einen entsprechenden Beschluß gefaßt. Mit der Anerkennung erhalten diese Schulen das Recht, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie die beruflichen Schulen der jeweiligen Schulart in der Bundesrepublik Deutschland. Die zwei berufsbildenden ASET-Schulen in Spanien, eine Gründung der deutsch-spanischen Handelskammer und deutscher Auslandsfirmen, wurden mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17. 1. 1992 als erste **deutsche berufliche Schulen im Ausland** anerkannt. Folge der Anerkennung der beiden berufsbildenden Schulen in Spanien wird deren offizielle Aufnahme in die amtliche Förderung sein. Damit besteht die Voraussetzung, diese Schulen im Rahmen der verfügbaren Personalstellen mit amtlich vermittelten Lehrkräften auszustatten.
Der Deutsche Industrie- und Handelstag, mit dem die Bundesregierung hinsichtlich der deutschen berufsbildenden Schulen im Ausland eng zusammenarbeitet, hat in einem Gespräch mit dem Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz im Februar 1992 deutlich gemacht, daß er eine Förderung der anerkannten deutschen beruflichen Schulen im Ausland durch amtlich vermittelte Lehrer für unverzichtbar hält.
Berufsbezogene Ausbildungsgänge werden von der Bundesregierung z. Zt. an 13 Einrichtungen im Ausland gefördert. An ihnen sind 22 amtlich vermittelte Lehrer ausschließlich in der berufsbezogenen Ausbildung tätig. Hinzu kommen noch vermittelte Lehrer, die lediglich einen Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung an diesen berufsbezogenen Zweigen im Ausland ableisten. Von den 13 genannten Schulen befinden sich elf in Lateinamerika: die beiden anderen Schulen sind die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong sowie die Schule der Borromäerinnen in Alexandria, die darüber hinaus z. Zt. den weiteren Ausbau ihrer berufsbezogenen Ausbildung plant. Ein entsprechender Zweig soll auch an der Schule der Borromäerinnen in Kairo eingerichtet werden.
Die Bundesregierung wird die Einrichtung berufsbezogener Ausbildungsgänge an deutschen Auslandsschulen weiter ermuntern und fördern. Darüber hinaus wird sie die organisatorischen Voraussetzungen schaffen, damit in diesem Zusammenhang eine bessere Zusammenarbeit mit dem DIHT und den Außenhandelskammern erfolgen kann.
Einen ähnlich grundlegenden Beschluß wie für die Schüler an deutschen berufsbildenden Schulen im Ausland hat die Kultusministerkonferenz am 24. 5. 1991 auch für **Schüler im Sekundarbereich I an deutschen Schulen im Ausland** gefaßt: Deutsche Schulen im Ausland in privater Trägerschaft mit aufsteigenden Klassen bis zur Jahrgangsstufe 10 können unter bestimmten Bedingungen als deutsche Auslandsschulen anerkannt werden, die zu Abschlüssen im Sekundarbereich I führen.

9. Zur Förderung von **Schulbaumaßnahmen** hat das AA dem Deutschen Bundestag eine mit den Ressorts abgestimmte mittelfristige Planung übersandt, die als BT-DS 12/1005 erschienen ist. Die Planung dient als Vorgabe, um den Bedarfsstau bei den Schulbaumaßnahmen abzubauen. Trotz der erheblichen Arbeitsbelastungen, die sich im Zuge der deutschen Vereinigung gerade auch im Auslandsschulwesen durch die Regelung von Abwicklungsfragen ergaben, ist es auf dieser Grundlage bereits 1991 gelungen, den aufgelaufenen Stau wesentlich zu verringern.
Der dem Bundestag als Anlage 2 zum Bericht der Bundesregierung über die mittelfristige Bau- und Investitionsplanung im Bereich der deutschen Schulen im Ausland übermittelte „Leitfaden für die finanzielle Förderung von Grundstückserwerb, Bau- und Bauunterhaltungsmaßnahmen", mit dem den auf diesem Verwaltungsgebiet unerfahrenen Schulvereinen im Ausland die Antragstellung erheblich erleichtert wurde, ist nach den Berichten unserer Botschaften überaus positiv aufgenommen worden. Durch ihn konnten die oft unverhältnismäßig lange dauernden Antragsverfahren schon seit Vorlage des Berichts im Sommer 1990 erheblich beschleunigt werden.
Um die Bauplanungs- und Vorbereitungszeiten bei der Errichtung von Schulgebäuden im Ausland weiter zu verkürzen, arbeitet die Bundesregierung darüber hinaus an der Aufstellung eines „Muster-Raumbedarfsplanes", der den lokalen Planungsinstitutionen zur Information über deutsche Planungsvorgaben bzw. -vorschriften hinsichtlich des Raumbedarfs sowie zur Erleichterung ihrer Arbeit an die Hand gegeben werden soll. Nach Einschätzung der Bundesregierung wird ein solcher Plan zu einer weiteren deutlichen Verkürzung der Antragsverfahren beitragen können.

10. Die Bundesregierung betrachtet die Vergabe von **Stipendien an Absolventen deutscher Auslandsschulen** als ein sehr wichtiges und effektives Fördermittel, das als konsequente Fortsetzung des Mitteleinsatzes an deutschen Schulen zu sehen ist und dessen Wirkung verstärkt. Das Jahresstipendienprogramm für ausländische Absolventen deutscher Auslandsschulen, das vom Deutschen Akademischen Austauschdienst betreut wird, hat in den letzten Jahren eine beträchtliche Ausweitung erfahren. Zur Zeit nehmen Absolventen von 30 deutschen Auslandsschulen an dem Programm teil. Die aufgewandten Mittel für Neustipendiaten stiegen von 1989 bis 1991 von 128 000 DM auf 177 000 DM. 1988 wurden 37, 1991 61 Anrechtsscheine vergeben.
Als nächster Schritt ist in Ergänzung des bestehenden Programms die Entwicklung einer Surplace-Förderungskomponente in Vorbereitung. Hierfür ist noch eine Reihe vergabetechnischer Vorfragen zu klären.
Zur Abrundung des Maßnahmenpakets ist zudem geplant, hervorragenden ausländischen Absolventen deutscher Auslandsschulen in begründeten Fällen auch ein Erststudium zu finanzieren.

11. Die Bundesregierung hat in der Vergangenheit die Einrichtung und den Betrieb von **Kindergärten bzw. Vorschulerziehung** an deutschen Schulen im Ausland erheblich gefördert. Es wurden Zuschüsse für die Bereitstellung der Räumlichkeiten und die Ausstattung geleistet. Aufgrund der stark angewachsenen Förderungswünsche und der begrenzten Haushaltsmittel wurden die Kindergärten jedoch 1972 aus der allgemeinen Förderung herausgenommen.
Wenn auch die generelle Wiedereinbeziehung der Kindergärten in die Förderung angesichts der schwierigen Haushaltslage derzeit nicht möglich ist, strebt die Bundesregierung doch an, Kindergärten dort ausnahmsweise zu fördern, wo eine Begegnungsschule ohne entsprechenden Kindergarten, der einen wesentlichen Beitrag zur vorschulischen Sprachausbildung der nicht deutschsprachigen Kinder und zur Stärkung des Begegnungscharakters der Schule leisten kann, nicht funktionsfähig wäre und den Eltern alleine die Kosten für den Kindergarten nicht zuzumuten wären.
In diesem Zusammenhang war es der Bundesregierung zuletzt möglich, die Baumaßnahmen für einen Kindergarten an der deutschen Schule **Caracas**, der zur sprachlichen Vorbereitung venezolanischer Kinder auf den Besuch der deutschen Schule erheblich beiträgt und diesen vielfach erst ermöglicht, finanziell zu fördern.
Auch im Rahmen eines Erweiterungsbaus an der **Deutschen Schule Valencia** (bundeseigene Liegenschaft) wird die Bundesregierung auf diese Weise Kindergartenraum bereitstellen.
Der **Deutschen Schule Madrid** ist für ihren Kindergarten eine Liegenschaft des Bundes zur kostenlosen Nutzung überlassen worden.

12. Die Bundesregierung wird auch in Zukunft weiter bemüht sein, die deutschen Schulen im Ausland schon während der **Gründungsphase** im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten durch wirksame Hilfe zu unterstützen.

13. Für die Betreuung von Kindern der in ihre Heimatstaaten zurückgekehrten ausländischen Arbeitnehmer sind die von der Bundesregierung geförderten zehn staatlichen **Anadolou-Gymnasien in der Türkei** beispielhaft. Hier erteilen z. Zt. 82 deutsche Lehrer Deutschunterricht sowie naturwissenschaftlichen Unterricht in deutscher Sprache.
Von den 82 Lehrkräften sind sieben amtlich vermittelt und als Fachbereichsleiter der deutschen Kollegien tätig. 18 sind Beamte der Länder und werden von ihnen finanziert. Derzeit sind 57 Bundes-Programmlehrer im Anadolou-Programm beschäftigt. Darunter befinden sich 44 früher stellenlose Junglehrer, die von der Zentralstelle für Arbeitsvermittelung (ZVA) der Bundesanstalt für Arbeit vermittelt wurden.
Am 1. 11. 1991 (Stichtag) wurden die Anadolou-Schulen von 1 628 Rückkehrerkindern besucht. Neben der Entsendung von Lehrern hat die inzwi-

schen abgeschlossene Ausstattung mit Lehrmitteln maßgeblich zum Unterrichtserfolg beigetragen.
Für Kinder von aus Deutschland nach Chile zurückgekehrten Exilchilenen existiert ein Programm zur Schulbeihilfe, um ihnen den Besuch deutscher Schulen in Chile zu ermöglichen.

14. Auf Initiative der Kommission der EG wird zur Zeit das Statut der **Europäischen Schulen** überarbeitet. Zum einen wünscht die Kommission, daß die EG dem Statut als Vertragspartei beitritt, zum anderen geht es um die Anpassung des Vertragswerkes, das in den 50er Jahren für zunächst eine Schule abgeschlossen wurde, an die heutigen pädagogischen und administrativen Verhältnisse (mittlerweile neun Schulen). Die Verabschiedung des neuen Statuts ist Voraussetzung für die Gründung neuer „Europäischer Schulen".
Die Bundesregierung hat sich in den vergangenen Jahren mit Nachdruck gegenüber den Partnerstaaten in Europa für eine stärkere Förderung der deutschen Sprache in den Schulen der Partnerländer eingesetzt. In diesem Zusammenhang sind positive Entwicklungen zu verzeichnen. So konnte z. B. die deutsche Sprache in Frankreich im Berichtszeitraum ihre Stellung als zweite Fremdsprache nach Englisch und mit weitem Abstand vor Spanisch im Rahmen eines großangelegten Schulversuchs weiter festigen.
Mit Blick auf den deutsch-französischen Gipfel 1993, der sich vorrang auch mit kulturellen Fragen beschäftigen soll, ist die Bundesregierung bestrebt, gemeinsam mit Frankreich Grundlagen für die weitere Förderung von Französisch und Deutsch im jeweiligen Partnerland schriftlich zu fixieren.

15. Im Zuge der Demokratisierung entstand in den **Staaten Mittel- und Osteuropas (MOE)** der Wunsch, die Schulsysteme und insbesondere den **Fremdsprachenunterricht zu reformieren.** Durch die Abschaffung von Russisch als Pflichtfach wuchs schlagartig die Nachfrage nach westeuropäischen Fremdsprachen, insbesondere nach Englisch, Deutsch und Französisch. Da in diesen Staaten ausgebildete und mit modernen Methoden der Fremdsprachendidaktik vertraute Pädagogen fehlen, wandten sich die jeweiligen Regierungen mit der Bitte um Unterstützung an die Bundesregierung. Im Herbst 1989 wurden erstmals 21 Deutschlehrer nach Ungarn entsandt. Im Herbst 1990 wurde die Lehrerentsendung auf Rumänien, Polen, Bulgarien und in die Tschechoslowakei ausgeweitet. Im Falle von Bulgarien, Ungarn und der Tschechoslowakei konnte dabei teilweise an frühere DDR-Programme angeknüpft werden.
Zur Zeit befinden sich im MOE-Gebiet folgende Lehrkräfte:

125 vom Bund finanzierte sogenannte Programmlehrer, darunter 27 Lehrkräfte aus den ostdeutschen Ländern,

6 amtlich vermittelte Lehrkräfte, die als Fachberater deutsche Kollegien leiten bzw. andere Programmlehrkräfte fachlich betreuen,

93 von den Ländern finanzierte Programmlehrkräfte.

Bemerkenswert ist dabei, daß sich von Anfang an **einzelne Bundesländer** auch finanziell an der Lehrerentsendung beteiligt haben.
Nach einem vorbereitenden Beschluß der Kultusminister vom Februar 1991 haben die Ministerpräsidenten der Länder am 23./25. Oktober 1991 beschlossen, sich am Lehrerentsendeprogramm in die MOE-Staaten zu beteiligen. Sie haben zugesagt, mindestens 150 beamtete Lehrkräfte der Länder unter Weiterzahlung der Inlandsbezüge für das MOE-Programm freizustellen. Der Bund wird die zusätzlichen Kosten für diese 150 Lehrkräfte (Reise- und Transportkostenpauschale) übernehmen. Ferner sind 1992 im Bundeshaushalt sieben Stellen für amtlich vermittelte Lehrer, 150 Programmlehrerstellen und 16 Stellen für Fachberater für Deutsch ausgewiesen. Damit ergibt sich ein Gesamtvolumen von mindestens 300 Programmlehrkräften, die auf Lehrerstellen der Empfangsstaaten eingesetzt werden.
Der Bedarf an qualifizierten deutschen Lehrern in den einzelnen Staaten Mittel- und Osteuropas ist angesichts der Reform des Fremdsprachenunterrichts gewaltig. Deshalb muß sich die Entsendung deutscher Lehrer vor allem auf Bereiche mit multiplikatorischer Wirkung, wie z. B. die Lehreraus- und -fortbildung sowie die Lehrerentsendung an bilinguale Schulen in Mittel- und Osteuropa, konzentrieren.
Hinzuweisen ist auch auf die Auswirkungen der **deutschen Einigung** auf das Auslandsschulwesen.
Das Auslandsschulwesen der DDR beschränkte sich auf reine Expertenschulen ohne jeden Kontakt zum Gastland, dies selbst in Ländern wie der Sowjetunion oder Nicaragua. Die Auslandsschulen der DDR wurden im Sommer/Herbst 1990 geschlossen. Sofern noch Schüler vor Ort verblieben waren, wurden sie von vorhandenen Deutschen Schulen aufgenommen. Besonders erwähnenswert ist die Situation in Moskau. Hier warteten am 3. Oktober 1990 noch über zweihundert Schüler der aufgelösten DDR-Botschaftsschule auf einen neuen Schulplatz. Sie wurden sämtlich von der Deutschen Schule Moskau übernommen, die bis dahin nur etwas über einhundert Schüler zählte. Gleichzeitig zog die Deutsche Schule Moskau in das Gebäude der ehemaligen DDR-Botschaftsschule um. Die plötzliche Verdreifachung der Schülerzahl konnte nur durch Weiterbeschäftigung einer Reihe von Lehrkräften der früheren DDR-Botschaftsschule als Ortskräfte gewährleistet werden. Die Schüler dieser Schule erlebten und erleben die deutsche Einigung und ihre Probleme täglich im Unterricht mit exemplarischer Deutlichkeit. Ähnlich, wenn auch mit viel geringeren Zahlen, verlief die Aufnahme der Schüler der ehemaligen DDR-Schulen in Prag, Budapest und Nicaragua.

16. Die Bundesregierung hat sich im Berichtszeitraum darum bemüht, die vom Bundestag ge-

forderte engere **Verzahnung der deutschen Kulturarbeit im Ausland** weiter zu verbessern. Die „Richtlinien für die Tätigkeit der deutschen Auslandsvertretungen auf dem Gebiet der auswärtigen Kulturpolitik", enthalten in Ziffer 3.2 folgende Aufforderung an die deutschen Auslandsvertretungen:

> „Die Vertretungen sind verpflichtet, die Vertreter der Mittlerorganisationen im Gastland, vor allem die Leiter der Auslandsschulen und die vermittelten Lehrkräfte an Hochschulen des Gastlandes, über wichtige politische Vorgänge zu unterrichten und zu beraten. Möglichst intensive Koordination und ständige Erfolgskontrolle der eingesetzten Mittel gehen Hand in Hand.
> In regelmäßigen Arbeitsbesprechungen in der Vertretung soll eine gute Koordination aller auf dem Gebiet der kulturellen Beziehungen zum Gastland tätigen Deutschen erreicht werden."

Die Kulturreferenten werden hierauf bei ihrer Einweisung vor Ausreise an den neuen Dienstort stets besonders hingewiesen, da die Koordination der verschiedenen deutschen kulturellen Aktivitäten eine der wichtigsten Aufgaben der Auslandsvertretungen in diesem Bereich ist. Eine entsprechende Funktion erfüllt in diesem Zusammenhang auch der regelmäßig zu erstellende kulturpolitische Jahresbericht, der eine Gesamtschau und Bewertung der verschiedenen Aktivitäten enthält und somit entscheidend zu Erfolgskontrolle, Effizienzsteigerung und Vermeidung von Doppelarbeit beiträgt.

17. und 18. Neues Förderungskonzept der Sprachbeihilfeschulen

Sprachbeihilfe

Ursprünglich hat die Sprachbeihilfe vor allem dazu gedient, Sprachkurse zum Erhalt der deutschen Sprache bei deutschstämmigen Schülern überall dort finanziell zu unterstützen, wo dies im Rahmen des öffentlichen Schulwesens nicht möglich war. Dies geschah nicht nur in Gestalt der Sonnabendschulen, deren Zahl sich 1991 auf 54 belief und an denen 6 169 Schüler Deutschunterricht erhalten, sondern auch in Form von Deutschkursen an Schulen in Lateinamerika überall dort, wo es keinen Deutschunterricht im staatlichen Schulwesen gibt.

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz

Mit Einführung des Deutschen Sprachdiploms der KMK Mitte der 70er Jahre wurde dem Deutschunterricht an den voll ausgebauten deutschen Auslandsschulen ein einheitliches Ziel gesetzt, das vor allem bei den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht einen entscheidenden Nachweis der Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schule darstellt. Mit Erwerb des Sprachdiploms Stufe II werden Deutschkenntnisse nachgewiesen, die Voraussetzung für ein Studium in der Bundesrepublik Deutschland sind.
Wie bei den Schulen mit verstärktem Deutschunterricht wird durch die Einführung der Sprachdiplomprüfungen nun auch bei den Sprachbeihilfeschulen die Förderung der deutschen Sprache auf das Erreichen bestimmter Leistungsnachweise ausgerichtet. Während die bisher gültigen Mindestbedingungen nur von einem dreijährigen, aufeinander aufbauenden Deutschunterricht mit jeweils drei Wochenstunden ausgehen, sollen die für das Sprachdiplom Stufe I vorauszusetzenden 30 Wochenstunden auf die der Prüfung vorausgehenden fünf bzw. sechs Jahre verteilt werden. Bei Schulen, die mit Sprachdiplom Stufe II abschließen, sind nach der Stufe I noch weiter zwei Jahre mit jeweils fünf Wochenstunden, also insgesamt 40 Jahreswochenstunden, erforderlich. Ab 1992 wird dann die finanzielle Förderung auf diesen Unterrichtsaufwand konzentriert. Die vom IOM übernommenen Programmlehrkräfte werden an diesen Schulen zur Vorbereitung auf die Sprachdiplomprüfungen eingesetzt. 1991 nahmen bereits über 6 000 Schüler an den Sprachdiplomprüfungen teil. 1992 werden sich auch die sogenannten Anadolou-Schulen in der Türkei (Schulen für türkische Schüler, die aus der Bundesrepublik Deutschland in ihr Heimatland zurückgekehrt sind) daran beteiligen.

Schulbeihilfe

Die **finanzielle Förderung** der deutschen Auslandsschulen erfolgt in erster Linie durch die Zahlung von Zuschüssen zum Schulhaushalt (sog. Schulbeihilfe). Diese Zuschüsse sollen die Auslandsschulen in die Lage versetzen, ein breitgefächertes pädagogisches Angebot aufrechtzuerhalten, ohne die Schülerschaft auf eine finanzielle Elite zu beschränken. Gleichzeitig ist die Schulbeihilfe ein wichtiges **Steuerungsinstrument** für die fördernden Stellen, indem durch einen jährlich festzusetzenden Festbetrag im Rahmen der Haushaltsmittel nur der jeweils anerkannte Unterrichtsaufwand gefördert wird. Dadurch bleibt die Autonomie des Schulträgers und seine Gestaltungsmöglichkeit im Rahmen des Förderungszwecks gewahrt. Das Verfahren und die Grundlagen der Schulbeihilfeberechnung wurden einer gründlichen Überprüfung unterzogen, u. a. mit Hilfe eines Gutachtens einer renommierten Unternehmensberatungsfirma. Ziel der Überarbeitung, die kurz vor dem Abschluß steht, ist die größere Transparenz und dadurch Akzeptanz des Verfahrens. Sie soll den deutschen Schulen mehr Planungssicherheit ermöglichen. Gleichzeitig wird die Festsetzung der Schulbeihilfe durch elektronische Datenverarbeitung eingeführt. Damit sollen die Träger unserer Auslandsschulen in Zukunft in die Lage versetzt werden, den zu erwartenden Betrag – vorbehaltlich der Bewilligung des Haushaltes durch den Bundestag – selbst zu berechnen und frühzeitig in ihre Haushaltsdispositionen einzubringen.

19. Im Bereich der **Schulpartnerschaften** wurden besondere Anstrengungen unternommen, um Schulpartnerschaften von Schulen aus den neuen Bundesländern mit Schulen im Ausland anzuregen und aufzubauen.

20. Verbesserung der Lehr- und Lernmittel

Unter der fachlichen Federführung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist für Deutsch als Fremdsprache das vierbändige Unterrichtswerk „Wer Wie Was" entwickelt worden. Diese nach kommunikations- und handlungsorientierter Fremdsprachenmethodik konzipierte Reihe löst das eher audio-lingual ausgerichtete DaF-Lehrwerk „Vorwärts international" ab. „Wer Wie Was" wird nicht nur im DaF-Unterricht deutscher Schulen im Ausland eingesetzt, sondern wird in zunehmendem Maße auch für den Deutschunterricht an ausländischen Schulen benutzt. In der CSFR ist dieses Lehrwerk in Lizenzausgabe erschienen.

Ebenfalls unter der fachlichen Federführung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und unter Mitwirkung afrikanischer Autoren sind zwei regionale DaF-Lehrwerke für ausländische Schüler im frankophonen Afrika („Ihr und Wir") und in Kenia („Willkommen") entwickelt worden. Das einheitlich konzipierte Lehrwerk „Ihr und Wir" hat acht nationaldifferenzierte Ausgaben.

Die Demokratisierung der MOE-Staaten bietet auch dem **Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung**, das von einigen Bundesländern gemeinsam getragen und von der Bundesregierung mit Projektmitteln gefördert wird, neue Möglichkeiten und Herausfordrungen. Mittel- und Osteuropa, dem bislang schon eine besondere Aufmerksamkeit des Institutes galt, ist in den letzten beiden Jahren und wird in der Zukunft noch stärker in das Zentrum der Arbeit des Georg-Eckert-Institutes rücken.

Die sehr erfolgreichen **deutsch-polnischen Schulbuchgespräche** im Fach Geschichte und Geographie, deren Ergebnisse sich in den in Vorbereitung befindlichen neuen polnischen Schulbüchern wiederfinden werden, werden fortgesetzt und durch ein in Arbeit befindliches Lehrerhandbuch zu den deutsch-polnischen Beziehungen ergänzt werden.

Die lange vom politischen Schatten der Breschnew-Ära behinderten **deutsch-sowjetischen Schulbuchgespräche** konnten im September 1991 in einer von politischen Tabus befreiten Diskussionsatmosphäre wieder aufgenommen werden. Durch die Veränderungen in der ehemaligen Sowjetunion sind die Gespräche derzeit etwas ins Stocken geraten, sollen aber so bald wie möglich als **deutsch-russische Gespräche** fortgesetzt werden. Es ist damit zu rechnen, daß in Kürze auch Kooperationswünsche aus anderen ehemaligen Sowjetrepubliken vorliegen werden. Mit den **baltischen Staaten** ist noch für 1992 ein erstes Vorbereitungsgespräch für eine Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut geplant.

Neue Impulse werden nach einer Phase umstellungsbedingter Stagnation auch von den **Schulbuchgesprächen** mit der CSFR erwartet, die in diesem Jahr mit einer Konferenz über die deutsch-tschechoslowakischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit und deren Behandlung im Schulbuch fortgesetzt werden sollen.

Neben diesen institutionalisierten Aktivitäten sind in den letzten Jahren auch eine Reihe anderer auf Mittel- und Osteuropa bezogener Initiativen entstanden, die in diesem Jahr unter anderem voraussichtlich zu deutsch-rumänischen bzw. deutsch-ungarischen Tagungen führen werden.

Gestiegen ist in den letzten Jahren seitens der mittel- und osteuropäischen Staaten vor allem auch die Nachfrage nach einer System- und Qualifizierungshilfe im schulischen Bereich im Rahmen der bereits begonnenen Reform des gesamten Bildungswesens. Ein „know-how"-Transfer insbesondere hinsichtlich Organisationsmodellen, didaktischen Grundlagen und konkreter Gestaltung von Schulbüchern erfolgt bereits: Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig wird in diesem Zusammenhang in zunehmendem Umfang von Schulbuchautoren und Didaktikern aus den mittel- und osteuropäischen Ländern mit der Bitte um Finanzierung von Arbeitsaufenthalten und Erfahrungsaustausch konfrontiert. In den vergangenen Monaten konnte das Institut mit seinen begrenzten Mitteln einem Wissenschaftler aus Slowenien sowie aus Albanien kurzzeitige Arbeitsmöglichkeiten bieten. Für den Verlauf des Jahres ist der Aufenhalt von Wissenschaftlern aus den baltischen Staaten vorgesehen. Derzeit bestehen Überlegungen, die „know-how"-Vermittlung durch regelmäßige „workshops" für osteuropäische und andere Schulbuchautoren zu institutionalisieren.

NEUE POSTLEITZAHL DER
GESCHÄFTSSTELLE
AB 1. JULI 1993

25801

(Fortsetzung von S. 112)

4. Treten im schriftlichen wie mündlichen Gebrauch unserer Sprache zu viele Fehler auf, verliert sie die Möglichkeit, „Kommunikationsmittel" zu sein. Alle, die wir SD-Prüfungen abnehmen, kennen das Dilemma, in das wir geraten, wenn wir in der mündlichen Prüfung trennscharf urteilen sollen zwischen Strukturenschatz und Grammatik. Die Grunderfahrung ist doch, daß Schüler, die über geringe Grammatik-Kenntnis, somit falsch angewandte Strukturen und/oder geringen Wortschatz verfügen, auch nicht sehr gesprächsfähig sind; bedenkt man auch, daß der Lerner in jeder kommunikativen Situation verstehen muß, bevor er angemessen reagiert, sprich antwortet.

5. „Die Bundesrepublik" wäre sicherlich überfordert, wenn sie „Sinn und Zweck des DU im Ausland ... für jede Schule einzeln neu überdenken" sollte, außerdem gibt sie klare Antworten bezüglich der auswärtigen Kulturpolitik. Unserer Aufgabe ist es wohl, dies entsprechend umzusetzen, und zwar in jeder Schule ihr entsprechend. Daß dies von Schule zu Schule voneinander abweicht, versteht sich, denke ich.

6. Es geht doch nicht darum „quasi keine Fehler zu machen" – würde ich das fordern, schösse ich weit über das Ziel meiner Arbeit und die Leistungsfähigkeit unserer Schüler hinaus. Wir alle wissen, daß ein Schüler schon besteht, wenn er, prosaisch gesagt, die Hälfte richtig hat. Bei 20 von 40 richtigen Lösungen im Grammatik- und Wortschatztest der SD I-Prüfung kann man rechte Mängel haben und trotzdem bestehen. Unsere Schüler sollen generell eine Sprachrichtigkeit von um die 8 Punkte von 15 erreichen, nicht mehr. Dazu bedarf es weniger eines Sprachgefühls als einiger Kenntnisse.

7. Hilft das SD selbst den sogenannten Muttersprachlern, erreicht es ein weiteres Ziel in seiner Vorbereitung. Aufgabe des DaM-Unterrichts kann es nicht sein, erwähnte Adjektiv-Endung, um beim Beispiel zu bleiben, zu erklären. Nebenbei sprechen deutschsprachige Familien in Deutschland in vielen Regionen auch „ein grammatisch fehlerhaftes Deutsch", aber in dem Rahmen, daß die Äußerung nicht hoch redundant ist, aber pragmatisch bleibt, was genügt.

8. Für mich nicht einzusehen ist, wieso der DU in der Sekundaria „... mit Fehlervermeidungs-Training" ausgefüllt sein soll. Sollten die Schüler denn so viele Fehler in der Primaria gelernt haben? Sicherlich erschwert ein schlechter Unterricht in der Primaria unsere Arbeit in der Sekundaria erheblich. Von daher ist es schon einmal wichtig, kleine Primaria-Klassen mit hohem DaF-Anteil zu erwirken. Bei uns sind das sechs Wstd., möglichst begleitet von zwei weiteren Stunden in Deutsch,Kunst und Musik beispielsweise. Ich erfahre, daß Schüler mit guten Kenntnissen aus der Primaria besagte Prüfung nebenbei machen, als Selbsteinschätzung ihres Könnens im Weltvergleich, und dies ist wohl der zentrale Punkt überhaupt!

9. Ich frage, um welche Art Schüler es sich handelt, wenn „ein Training an Texten, die die Schüler nicht interessieren", stattfindet. Ich denke, ein Text zum hundertsten Jahrestag der Zugehörigkeit Helgolands zu Deutschland (HV, SD I, 92) ist in vielerlei Hinsicht interessant. Ich bin sicher, daß sich mit dieser Textgrundlage mindestens zwei interessante Landeskunde-Stunden im nächstjährigen SD I-Jahrgang gestalten lassen werden. Generell ist doch der Unterricht so interessant, wie wir ihn gestalten. Wir sind eine Schule, die über JUMA, Scala und Inter Nationes-Material hinaus kein direkt aktuelles Material aus Deutschland über Deutschland bekommt, wie z. B. verschiedene Illustrierte, die an anderen Schulen, von ansässigen Firmen geschenkt, auf den Lehrerzimmertisch flattern. Gerade in dieser Situation arbeiten wir gerne mit Texten, wie auch der Lese-Text-Auswahl des jeweiligen Vorjahres, die sich oft auf Ereignisse des Prüfungsjahres beziehen und landeskundlich weit gefächerte Informationen geben.

10. Natürlich muß es unser Ziel sein, „Freude im Umgang mit der Sprache zu erzeugen, bestehende Fähigkeiten zu fördern ...", das darf aber nicht heißen, daß jeder Lerner so spricht, wie er möchte, bis hin zum Bedeutungsverlust seiner Aussage. Davor bewahren uns im großen Rahmen die Anforderungen des Sprachdiploms, welches in sehr menschlicher Form Sprach- und Sprechfähigkeit testet, da alle Prüfungsteile von uns, sprich von Kollegen in Deutschland, korrigiert werden und je nach Weltschnitt auch einmal die Mindestpunktzahl in einem Prüfungsteil nach unten gesetzt wird, wenn man den Eindruck hat, dieser sei zu schwer gewesen. Etwas, was bei vergleichbaren Tests in anderen Sprachen und Ländern nicht unbedingt so ist: der sogenannte **„TOEFL"**-Test (**T**est **O**f **E**nglish as **F**oreign **L**anguage), der als Universitäts-Sprach-Eingangstest für Nicht-Amerikaner in den USA gilt, ist völlig formalisiert und wird nur

vom Computer ausgewertet. Die Anforderungen des Sprachdiploms beschützen Schüler auch vor extrem individualistischen Lehrerpersönlichkeiten, zumindest in der Groborientierung, wenn auch nur in der Sekundaria. Außerdem gibt das Sprachdiplom den Schülern eine Niveau-Ausrichtung, die sonst in deutschem Sinne an unserer Schule fehlt. Ein Schüler, der bei der Vorbereitung desselben die Lust an unserer Sprache verliert, wird in der Regel nicht bei oben zitiertem Lehrer-Typ Unterricht gehabt haben, sonst würde er von sich aus in der Tat „das Interesse aufrechterhalten", unabhängig von der SD-Vorbereitung, die, wie beschrieben, bei uns nur ein Unterrichtsangebot von vielen ist, nicht den Sekundaria-Unterricht ausfüllt; ein Angebot, das dem Schüler die Orientierung gibt, wie gut er ist, unabhängig von der aktuellen Situation des Landes, der Schule, des Klimas, den sozialen Verhältnissen und vielem mehr, was die an den SD-Prüfungen teilnehmenden Schüler sonst nicht weltweit unterscheidet.

Rainer A. J. Burger

Sprachdiplom auf dem falschen Gleis?

Den Erkenntnissen des Kollegen Seubert in seinem Artikel „Sprachdiplom contra Pädagogik?" (vgl. „Der deutsche Lehrer im Ausland", Heft 3/92, S. 200 ff.) stimme ich weitgehend zu, weil sie die Problematik des DaF-Unterrichts zutreffend spiegeln, wie am Beispiel der DS Mexiko-Stadt gezeigt werden kann. Auch an dieser Schule geht der Anteil der Schüler, die aus der Familie muttersprachliche Kompetenz mitbringen, immer mehr zurück. Da diese „Bank" sicherer Sprachdiplomabsolventen daher wegbricht, gerät die Schule unter den Druck innerdeutscher Behörden, die die Förderungswürdigkeit der Schule an den Ergebnissen der Sprachdiplomprüfungen messen, indem sie heutige mit früheren Ergebnissen unbesehen vergleichen, ohne die Veränderungen in der Klientel der Schule zu berücksichtigen. Mit solchem Druck werden alle Ansätze eines offenen kommunikativen Unterrichts konterkariert, da Schulvorstand und -leitung darauf dringen (müssen), die Quote der Sprachdiplomabsolventen um jeden Preis zu erhöhen. Dabei wird der Ausweg, durch Erhöhung der Anforderungen oder schärfere Notengebung die Zahl potentieller „Versager" zu verringern, aus schulpolitischen (sprich: finanziellen) Gründen weitgehend verbaut. So bleibt nur der Ausweg in den „Paukbetrieb", den Seubert beschreibt und der den pädagogischen Erwartungen mancher Eltern wohl auch eher entspricht als das angebliche „Laissez-faire" heutigen Unterrichts.

In Mexiko kommt noch hinzu, daß für die mexikanischen Schulbehörden Deutsch kein offiziell anerkanntes Fach ist, unzureichende Leistungen nur in Deutsch daher zwar das Fortkommen eines Schülers an der Deutschen Schule be- oder verhindern, nicht aber die Versetzung an einer mexikanischen Schule ohne Deutschunterricht. Also „droht" bei jeder Fünf in Deutsch die Abmeldung des Schülers.

Weil viele Schüler trotz erheblicher passiver Sprachkompetenz (das Bestehen der Hörverständnis- und Leseverständnistests ist für die meisten kein Problem) und trotz zufriedenstellenden mündlichen Sprachgebrauchs an der hohen Hürde der Sprachrichtigkeit in der freien Darstellung (ZSD) scheitern, ist zu überlegen, ob unter kulturpolitischem Aspekt die Beherrschung der erstgenannten Kompetenzbereiche nicht ausreicht. Da außerdem fast keiner der mexikanischen Schüler mit dem mexikanischen Bachillerato, die das Sprachdiplom II ablegen, in Deutschland studieren will, lohnt sich der immense Aufwand nicht, die Techniken für die Textproduktion in solcher Perfektion bereitzustellen, wie es das Sprachdiplom verlangt. Denn das alternative Angebot unserer Schule ist das Abitur, außerdem gelten die USA als das gelobte Land des akademischen Erfolges für Mexikaner. Die wenigen Schüler, die in Deutschland studieren wollen, können die Prüfung in Deutschland ablegen.

Und um die Gegebenheiten des jeweiligen Gastlandes und der einzelnen Schule fruchtbringend in die Prüfung einbringen zu können (z.B. Prüfungstexte, Aufsatzthemen, Schwerpunkte in den Anforderungsbereichen), sollte man zulassen, daß wenigstens die Schulen, die über amtlich vermittelte Deutschlehrer und

Fachleiter verfügen, analog dem Abitur die Prüfungen in eigener Regie durchführen können, natürlich im Rahmen der Prüfungsordnung.

(Ein in Deutschland erdachtes Aufsatzthema, wie z.B. „Mein erstes selbstverdientes Taschengeld", geht an der Lebenswirklichkeit unserer Schüler vorbei; sie können dazu nichts schreiben).

Die Prüfungsaufgaben könnten in Deutschland genehmigt, die Durchführung stichprobenartig überwacht werden. Bei den Abiturprüfungen wird doch auch als selbstverständlich vorausgesetzt, daß die Prüfungsvorschriften korrekt eingehalten werden. Außerdem können die Schulen die Prüfungstermine dann so festsetzen, daß die Ergebnisse der Sprachdiplomprüfung, Stufe I, für den Übergang in die Preparatoria (Oberstufe) herangezogen werden könnten, was bei dem jetzigen Verfahren nur ausnahmsweise gewährleistet ist.

Die Koppelung der Förderungswürdigkeit mit den Sprachdiplomergebnissen, die ja stillschweigend die Vergleichbarkeit der deutschen Schulen in aller Welt voraussetzt, halte ich auch deshalb für fatal, weil diese Vergleichbarkeit eine Chimäre ist. An der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo kam in den Jahren 1979 bis 1981, als ich für die Sprachdiplomprüfung, Stufe 2, dort zuständig war, ein erheblicher Teil der Schüler aus gemischten Ehen. Die Mutter war in der Regel Deutsche und beherrschte die arabische Sprache oft nur mäßig, so daß die Muttersprache der Schüler Deutsch war. Die Folge war, daß Bestehensquoten von ca. 95 % der Prüflinge und Resultate von 90 % bei einzelnen Schülern eher die Regel als die Ausnahme waren. Ein solches Schülerpotential hat die DS Mexiko-Stadt heutzutage überhaupt nicht mehr aufzuweisen und andere Schulen in Lateinamerika auch nicht. Dazu kommt noch, daß zahlreiche rein mexikanische Eltern ihre Kinder auf die Deutsche Schule schicken, weil sie im Lande einen guten Ruf hat, der sich in erheblichem Maße auf die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, auf die gute Ausstattung (im Vergleich zu vielen nationalen Schulen) und die anspruchsvolle Ausbildung der Lehrer gründet. Dafür wird der Deutschunterricht zum Teil mehr in Kauf genommen als begrüßt. Wenn die Schule wegen der hohen Anforderungen in der Textproduktion solchen Schülern permanent das Gefühl des Mißerfolges gibt oder sie gar scheitern läßt, ist der kulturpolitische Flurschaden größer, als wenn die Erfolgsstatistiken der Sprachdiplomprüfungen etwas an Glanz einbüßen.

Solange die Schulen in das jetzt bestehende Korsett der Sprachdiplomprüfungen gezwängt werden, sind Frustration und Mißerfolge bei Lehrern, Schülern und Eltern fast unvermeidbar. Bei allen Diskussionen auf Fortbildungslehrgängen und mit Mitgliedern des Auslandsschulausschusses und der Zentralstelle wird die Belastung des DaF-Unterrichts durch die Sprachdiplomprüfungen in der derzeitigen Form fast immer eingeräumt („Bei mir rennen Sie offene Türen ein, aber ..."). Ich halte die Zeit für gekommen, daß darüber hinaus ernsthaft Änderungen erwogen und durchgesetzt werden. Vielleicht hilft ja auch dieser Beitrag, den Stein langsam ins Rollen zu bringen.

Eckart Wossidlo

STELLENGESUCH

Deutsches Lehrerehepaar (46/42) mit Kindern (9/11) möchte für ein paar Jahre im Ausland unterrichten.

Er: Lehrbefähigung für Grundschule, Hauptschule, Realschule mit Fächern Deutsch/Erdkunde + Erweiterungsprüfung „Deutsch als Zweitsprache"; Spanischkenntnisse

Sie: Lehrbefähigung für Realschule (Deutsch/Französisch) + Erfahrung in der Erwachsenenbildung; Spanischkenntnisse

Wir bitten um Stellenangebote oder Tips an den Schroedel Schulbuchverlag GmbH – Anzeigenabteilung – Postfach 80 05 55, W-3000 Hannover 81, unter folgender **Chiffrenummer: DLA 1/2/93**

Ein Stück Deutschland

Wenn argentinische Schüler die deutsche Botschaft besuchen

Nein, die deutsche Botschaft in Buenos Aires besteht nicht nur aus Heizungskeller, sie verfügt auch über Lagerräume, Werkstätten und Garagen. Die zwei besten Schüler einer Klasse aus der renommierten bilingualen Goethe-Schule (30 in zwei Gruppen zu je 15) waren in die diplomatische Vertretung eingeladen worden, um sie zu besichtigen und zu erfahren, was dort so gemacht wird. Interessiert und geduldig hörten die Schüler zu, als Hausmeister (!) T. sie durch die Unterwelt der Botschaft führte. Generatoren, Notstromaggregat, Heizungssystem und Wasserversorgung – das deutsche Haus im Stadtteil Belgrano ist auch in Krisenzeiten autark. Dies beeindruckt gewiß junge Argentinier, aber eine Botschaft möchte mehr bieten, wenn sie Deutschlerner, die besten sogar, zu sich einlädt. Beispielsweise Video-Filme: „Gesichter eines Landes" und „Facetten einer Stadt", gemeint sind die Bundesrepublik Deutschland und ihre Hauptstadt Bonn. Bayerische Jodler hier, blökende Schafe dort, dazwischen der Kamerablick in fromme Mädchengesichter bei einer katholischen Flurprozession, Fachwerk, romantische Flüsse, trutzige Burgen – es sind schöne Filme, deren Bilder am Besucherauge vorüberziehen. Gedächtniskirche und die gewesene Mauer in Berlin, Hamburg und sein Hafen, Bier und Blasmusik in München, die deutsche Familie spielt Monopoly, der bärtige Bergbauer hackt Holz, laternentragende Kinder singen: „Laterne, Laterne, Sonne, Mond und Sterne", ein Streichquartett läßt die Geigen flirren, Beethoven in Bonn, ein Flugzeug landet – aha, Frankfurt am Main. Schöne Filme, wie gesagt, werbend, nicht ganz authentisch, so manches deckt sich nicht mit dem, was diese Schüler in jahrelangem Deutschunterricht landeskundlich erfahren haben, sie sind schon weiter als die touristischen Werbefilme für jemanden, der Deutschland überhaupt nicht kennt.

Des Kulturreferenten Idee, Klassen der deutsch-argentinischen Schulen in die Botschaft einzuladen, um ihnen dort ein „Stück Bundesrepublik" zu zeigen, um über die Aufgaben einer diplomatischen Vertretung zu reden und so ein wenig authentische deutsche Landeskunde zu vermitteln, verdient Beifall, aber dann sollte man nicht nur Keller und Garage zeigen („so schöne Autos sieht man nicht alle Tage", meinte ein Dreizehnjähriger, als er die Karossen mit dem Stern sah), sondern den Jugendlichen Einblick in Aufgaben und Bereiche gewähren, sie mit Referenten sprechen lassen, z. B. mit dem Konsul, der mit seinen Mitarbeitern sehr viel über Deutsches und Argentinisches erzählen könnte, über soziale Realitäten im Land am Rio de la Plata und deutsche Hilfe. Warum sollten die Schüler nicht Amtsräume betreten und dort Sachbearbeiter fragen dürfen? Statt durch Keller zu wandern, könnte man kleine Gruppen in die Nachrichtenabteilung führen. Nicht alles ist geheim, und nicht alles gefährtet die Sicherheit ausgerechnet im deutschfreundlichen Argentinien. Politische Nachrichten aus Deutschland, frisch aus dem Ticker oder weniger aktuell aus den vergangenen Tagen – auf Telexpapier – könnten auch den Deutschunterricht beleben. Die gute Idee ist nur dann fruchtbar, wenn man eine echte und reale Sprachwirklichkeit des Ziellandes vermittelt, also der gesamte Besuch – Führung, Film, Gespräch – auf Deutsch laufen. Wenn die Besten einer Klassen und dann noch aus einer personell und finanziell von der Bundesrepublik sehr stark geförderten deutschen Schule, kommen, dann darf nicht Spanisch geredet werden. Man läuft sonst Gefahr, den ganzen Deutschunterricht an den Schulen nicht ernstzunehmen. Sinnvoll ist es auch, die jungen Leute mit deutschsprachigem Material zu versorgen, das zur Nacharbeit im landeskundlichen Unterricht eingesetzt werden kann.

Als sehr gelungen darf man die Gesprächsrunde im Konferenzsaal bezeichnen. Da saßen die Mädchen und Jungen im großen Viereck, fragten nach der Wiedervereinigung und nach Europa, erkundigten sich nach Arbeitsmöglichkeiten und wollten wissen, wie man an Stipendien herankommt. Natürlich durfte auch das Thema Umweltschutz nicht fehlen: Atommüll, Reaktorsicherheit, Energieversorgung, Ozonloch und Recycling. Der Unterricht mit aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrern ließ grüßen. Auch ein versierter Kulturchef kommt hierbei ab und zu ins Stocken und hat nicht alles detaillierte Wissen parat, aber er blieb ruhig und gelassen, ging geduldig auf jede Frage ein, redete schülernah, ließ den Amtsschimmel im Stall und das Bürokratendeutsch in den Akten. Als sich dann noch der

deutsche Botschafter hinzugesellte und sich mit den jungen Gästen bei Häppchen und Softgetränken zwangslos unterhielt, waren alle zufrieden. Ein Gang durch den blühenden und gepflegten Residenzgarten rundete den Besuch ab.

Bleiben am Ende noch die Fragen, warum die schmackhaften Schnittchen, die Cola und die Fanta ein engagierter Kulturreferent aus seiner privaten Tasche bezahlen muß und ob im Repräsentationsfonds der deutschen Botschaft nicht doch ein Schatztöpfchen geöffnet werden könnte, um junge Deutschlerner hie und da zu bewirten, denn auch das wäre ein Stück Landeskunde: Gastfreundschaft in der reichen Bundesrepublik.

Dr. Paul Schwarz

„Brasilianerinnen sind die schönsten Frauen der Welt."

Interkulturelles Einverständnis und Mißverständnis

(Der folgende Text diente in leicht veränderter Form als Diskussionsgrundlage eines Lehrerfortbildungsseminars des Deutsch-Brasilianischen Pädagogischen Instituts in Sao Paulo/Brasilien zum Thema Regionalisierung/Interkulturalität im August 1992.)

Interkulturalität als Hermeneutik des Fremden ist als Schlagwort in aller Munde. Wie aber sieht der eigene Standpunkt dem Fremden gegenüber wirklich aus und welche Implikationen spielen eine Rolle?

Werden wir uns zunächst über unseren eigenen Standort klar: Deutsch als Sprache und Kultur ist unser Vermittlungsinhalt, wobei Nicht-Deutschland unser Vermittlungsort ist. Wir sind dabei fremde Vermittler einer unseren uns fremden Schülern fremden Kultur. Wir denken, daß das, was wir vermitteln, einen Bildungswert hat, wichtig und interessant sei. Wir sind fremde Männer in einer (in Lateinamerika) Männerwelt. Wir betrachten das Eigene und das Fremde. Wir befinden uns in einem Hin und Her zwischen zwei Kulturen. Dieses Hin und Her ist problematisch, d. h. es gibt Unterschiede, Konflikte, Vorurteile, Stereotypen.

Wenn man dies bedenkt, darf man also nicht nur über den zu vermittelnden Gegenstand nachdenken, sondern muß auch die Schwierigkeiten der Vermittlung bedenken, um die Asymmetrie sinnvoll zu bearbeiten.

Wir können davon ausgehen, daß zwischen Brasilien und Deutschland eine relativ große Kulturdifferenz existiert. Das christliche Abendland schafft zwar eine gemeinsame Kulturtradition, verschiedene indianische und afrikanische Einflüsse im Denken wie Handeln nivellieren das Gemeinsame auf niedriger Ebene.

Wo Unterschiede zwischen Brasilien und Deutschland bestehen oder wo man glaubt, daß sie bestehen, werden meist Stereotype verwendet, Begriffsmuster, die die genannten Unterschiede erklären sollen, z. B.:

Deutsch	–	*Brasilianisch*
rational	–	emotional
individuell	–	sozial
ernst	–	verspielt
verschlossen	–	offen

In diesen Kontrastrelationen wird die andere Kultur offensichtlich funktionalisiert. Das ist mitunter auch notwendig, um die eigene Identität auszubilden und zu sichern. Man braucht Orientierungsmarken, Vorinterpretationen, Hypothesen. Dabei dienen auch Gemeinsamkeiten der Identitätsfindung, denn sie suggerieren Frieden. Beide Funktionen der Stereotypen liegen dicht beieinander.

Ich kann sagen: Mensch, die Deutschen, wie anders die sind. Oder: Ich kann sagen: Mensch, die Deutschen, die sind wie wir. Didaktisch in der Behandlung im Unterricht wie in der Bewußtmachung interkultureller Probleme ist die Betonung beider Aspekte gleichwertig und hängt davon ab, worauf hin ich etwas mache, welches mein Handlung- oder Erkenntnisinteresse ist.

Interkulturell arbeitend, d. h. Verstehens- und Vermittlungswege suchend, sind vielmehr zwei Bedingungen entscheidend: Erstens müssen inhaltliche Momente relevant sein (um

Eigenes zu verdeutlichen, um Eigenes zu kontrastieren oder Eigenes bewußtzumachen), und zweitens müssen auftauchende Probleme zwischenkultureller Verständigung interessant sein und bearbeitet werden. Ein interkulturelles Konzept muß lernerorientiert sein und die Bedeutung von Inhalten transparent machen. Man muß von Vorwissen, Interessen, Bedürfnissen, Alltagsgewohnheiten, Wertvorstellungen und kulturspezifischen Erfahrungen der Lerner ausgehen.

Wenn wir uns über kulturelle Grenzen hinweg verständigen wollen und eine Sprache hinzuziehen, die nicht die Lernersprache ist, kann man Kontexte nicht als bekannt voraussetzen, sondern muß Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Unterricht langsam entwikkeln, um Mißverständnisse, Verstehensblokkaden und Kommunikationsstörungen zu vermeiden.

Natürlich gibt es universelle Erfahrungsbereiche zwischen Brasilien und Deutschland (wie zwischen anderen Kulturen auch) mit einem gemeinsamen interkulturellen Kern wie Wohnen/Freizeit/Versorgung/Hygiene/Reisen/Erfahrungen des Selbst u. a. Jeder Mensch besitzt eine muttersprachlich ausgeprägte universale Erfahrungswelt, die wir im Unterricht um neue Bedeutungen erweitern können. Man kann sich diesen Prozeß als das Sich-Überlappen zweier (Kultur-)Kreise vorstellen, wobei die gemeinsame Schnittfläche der interkulturelle Erfahrungsbereich und der Ort der Fremdsprache ist. Im gleichen Moment, in dem ich etwas von meiner Identität verliere, bereichert mich der fremde Kontext. Der Kreis bleibt erhalten, wobei im Laufe der Zeit die Deckungsfläche größer wird, sich jedoch beide Kreise niemals ganz überlagern können. Es wird immer Bereiche geben, die ich von mir nicht vermitteln kann und die ich vom Anderen nicht verstehen werde. Diese gilt es einfach zu akzeptieren und zu respektieren. Im Unterricht sollte die Möglichkeit solcher Überlegungen geschaffen werden. Das bedeutet, weiter über vergleichende Landeskunde hinauszugehen und nicht mehr nur nach dem Wie, sondern auch nach dem Warum fragen. Dies kann durch bildliche Darstellung, Vorspielen sowie Erläutern geschehen. Alles, was neu ist, wird dabei nach seinen Merkmalen abgetastet und dem gemäß eingeordnet. Visuelle Wahrnehmung ist hierbei besonders einprägsam, wenn man das Fremde nach seinen Beziehungsbedingungen Ordnungsschemata, Handlungsmerkmalen und emotionalen Merkmalen abklopft.

Interkultureller Unterricht macht also (vor allen Dingen bildlich) sinnfällig, systematisiert nach Wissen und bettet in einen Situations-, Handlungs- und Erlebniszusammenhang ein. Dabei bedient man sich zum Verständnis und zur Handlungsplanung oft aus obigen Gründen bekannter Stereotypen.

Stereotypen sind nicht die Ursache, sondern das Ergebnis nicht gelungener, weil verkürzter Beziehungen und Kommunikationen. Sie entstehen aus der Hilflosigkeit, wenn man den Zusammenhang zwischen Handlung und dahinterliegenden Motiven bei sich und den anderen nicht erkennt.

Der Umgang mit ihnen ähnelt dem Entwicklungsmodell Piagets. Ihm zufolge bildet ein Kind im Lern-, Entwicklungs-, Verstehensprozeß Hypothesen zum Gesehenen, Erlebten und Erfahrenen. Diese Hypothesen werden nun mit der Realität verglichen und entweder bestätigt oder korrigiert. Auf jeden Fall springt das Kind eine Verstehensstufe höher und wird mit immer größerer Wahrscheinlichkeit richtige Hypothesen bilden. Es lernt die ihm fremde Welt verstehen, weil es sie einordnen und deuten kann. Stereotypen sind also Rationalisierungen. Sie erweisen sich als hartnäckig, wenn sie in ihrer negativen Form des Vorurteils auftauchen, denn sie aufzuarbeiten bedeutet, sich Gefühle und Phantasien klarzumachen, die die innere Sicherheit bedrohen, wenn man sich ihrer bewußt wird. Vorurteile entstehen in der Nähe des anderen Kulturkreises, nicht aus Distanz. Antisemitismus ist insofern kein Stereotyp, als es kulturanthropologische Konstanten annimmt und somit Rassismus ist.

Als Ordnungskategorien, also „Positive", schaffen Stereotypen auch Frieden, weil man gegenseitig sich auf sie einigt (Brasilianer: „Ja, ja wir Brasilianer sind immer unpünktlich/alle Deutschen lieben Bier" – Deutscher: „Brasilianerinnen sind die schönsten Frauen der Welt/Deutsche sind einfach etwas reserviert).

Man kann mit solchen Stereotypen Krisen erklären oder verdecken. Sie ähneln hierin Naturgesetzen. Das einzig authentische an ihnen ist der affektive Gehalt. Sie sind immer gefühlsbeladen: Ablehnung, Empörung, Bewunderung oder Sehnsüchte spiegeln sich in ihnen. Aber auch dieser emotionale Gehalt wird in der Regel versteckt. Zwei typische Erscheinungen in der Stereotypenbildung von Leuten, die ins Ausland gehen, sind die Hoffnung und die Vereinigung.

Experimente, Innovationen und Internationalität sind Ausdruck einer Hoffnung, daß man

selbst grandiös sei, sich gegenseitig brauche und das jeweils in einem selbst Verborgene im anderen genießen kann. Gegenseitige Idealisierungen und die Idealisierung der gemeinsamen Arbeit oder Beziehung machen den Anderen zum Spiegel der eigenen Vollkommenheit. Auch wenn der andere entwertet oder entschuldigt wird, bleibt die Hoffnung unangetastet. Der Hoffnungs-Typ läßt sich in einem hohen Maß auf die andere Kultur ein, er scheitert jedoch, weil er annimmt, beide Kulturkreise deckungsgleich machen zu können.

Der Beziehungstyp, der auf Vereinigung rekuriert, bezieht sich auf internationale Solidarität, Gerechtigkeit, sozialen Ausgleich und multikulturelles Zusammenleben. Die Leitidee ist, daß die Unterschiedlichkeit der Kulturen schrumpft oder gar aufhebbar ist, wenn man die Gemeinsamkeiten nur genügend betone. Man glaubt, man müsse den Armen helfen und diese Versorgung des Fremden führt zu einer starken Bindung an das Fremde. In Wirklichkeit ist der Vereinigungs-Typ stark autoreferenziell.

„Multikulturelles Zusammenleben" selbst erweist sich so teilweise ebenfalls als Stereotyp. Das Zusammenleben oder -arbeiten mit Fremden kann unbewußt dem Ziel dienen, unerträglichen Bindungen an die eigene Kultur, Schicht, Familie usw. zu entkommen und das Heil in einer besseren, befriedigenderen, vollkommeneren Bindung zu suchen. Das Grundmuster dieser Beziehungen sind nicht selten Bindungswünsche.

Die Ambivalenz von Trennungs- und Bindungswunsch, von Nähe- und Distanzbedürfnis kann dabei oft kommunikativ nicht verarbeitet werden. Dann bedient man sich Stereotypen.

Ronald Grätz

Buchhinweise:
Einige der letzten Gedanken sind entlehnt aus:
Hans Bosse: Diebe, Lügner, Faulenzer. Ffm 84

ÖKOLOGIE

„Proyecto Jardín Botánico" – Ein Schulgartenprojekt in Kolumbien

Einen Schulgarten anzulegen in einem tropischen Land, das gerade durch seine unerhörte Artenvielfalt besticht – bedeutet das nicht, „Eulen nach Athen zu tragen"?
Als Antwort soll der Blick auf ein elementares Problem gelenkt werden, das der ehemalige Biologielehrer des Colegio Andino in Bogotá, Otto Hirschel, dem ersten Teil seiner beiden wertvollen „Naturkundlichen Arbeitsbücher für den Gebrauch an der Deutschen Schule Bogotá", 1971 vorangestellt hat.
Hier heißt es: „Jeder neu aus Deutschland gekommene Biologielehrer steht zunächst verwirrt und hilflos vor der Fülle und Fremdartigkeit dieser tropischen Natur. Er möchte auch hier einen lebensnahen, modernen Biologieunterricht geben, aber es fehlen ihm die dafür notwendigen Formen- und Sachkenntnisse. Ein Selbsterarbeiten ist mühsam und zeitraubend. Sprachschwierigkeiten, Mangel an Fach- und Bestimmungsliteratur bilden fast unüberwindbare Hindernisse. Angesichts dieser Schwierigkeiten könnte man allzuleicht resignieren und nur das unterrichten, was man von Deutschland her weiß und kennt. Aber das wäre nicht viel, verglichen mit dem, was die Natur hier bietet und was man daraus machen könnte. Ein rein theoretischer Biologieunterricht, ohne Beziehung zur lebendigen Natur und Umwelt, wäre die Folge!
Ein solcher Unterricht aber, der sich nicht an den Gegebenheiten des Landes orientiert, der das Kind nicht durch die Begegnung mit dem lebenden Objekt zum Naturerleben führt, der lediglich enzyklopädisches Wissen vermittelt, aber keine ethische Haltung erzeugt, ist heute auch im entferntesten Entwicklungsland nicht mehr tragbar und rechtfertigt schon gar nicht den Aufwand für die Entsendung eines Fachlehrers dorthin."

Otto Hirschel macht in seinen Arbeitsbüchern dankenswerterweise praktikable Vorschläge, um trotz dieser schwierigen Situation einen fruchtbaren Biologieunterricht durchführen zu können. So enden seine Pflanzenbeschreibungen in der Regel mit dem Stichwort **„Anschauung"**. Es folgt oft: „Ein Exemplar im Schulgarten".

Als ich 1984 meinen Auslandsdienst im Colegio Andino begann, befand ich mich in genau der zitierten Situation eines neu angekommenen Biologielehrers. Der genannte Schulgarten stand jedoch nicht mehr zur Verfügung – die Schule hatte 1981 einen Neubau außerhalb der Stadt bezogen. Hier fanden sich große mit afrikanischem Kikuyo-Gras bewachsene Flächen, spärlich bepflanzt mit zumeist dort nicht heimischen Gehölzen. Eine für den Biologieunterricht verwertbare **Anschauungshilfe** war somit nicht gegeben. Aus diesem Grund erwuchs der Gedanke, einen **naturnahen** Schulgarten anzulegen, der – trotz aller Einschränkungen wegen seines zwangsläufigen Modellcharakters – Einblick in standortgemäße Biotope bieten sollte.

Der Biotop ist der Lebensraum für eine Lebensgemeinschaft, für eine Biozoenose. Er beinhaltet alle Umweltbedingungen der jeweiligen Lebensgemeinschaft. Diese Zusammenhänge sollten in der Anlage der folgenden Biotope soweit möglich verwirklicht werden:

- Ein **Weiher** mit umgebenden **Feuchtbiotopen.**
- Eine Fläche mit **einheimischen Gehölzen.**
- Ein aufgeschütteter Hügel als **Trockenbiotop.**

Anfang 1985 begann die Planungsphase mit der Vorstellung des Projekts in der Fachschaft Biologie, bei der Schulleitung, der Gesamtkonferenz, dem Schulverein als Träger der Schule und einer Elternvereinigung, die großzügig alle Kosten übernommen hat.

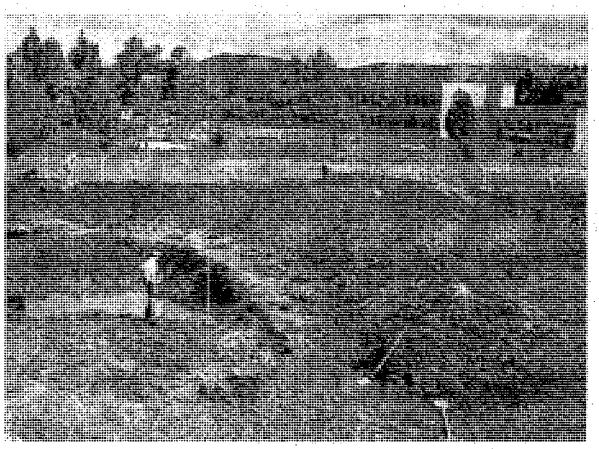
Das Warten auf „mañana" kostete den Neuling in Südamerika etliche Nerven – doch endlich war es soweit! Im April 1986 begannen die Erdarbeiten, die verglichen mit deutschen Verhältnissen erfreulich problemlos verliefen, da der Hausmeister und Schulgärtner tatkräftig mithalfen und ein Bagger sowie ein Lastwagen eingesetzt werden konnten. Sogar der Ton zum Abdichten des Weihers wurde beim Ausbaggern gefunden.

So konnten Schülerinnen und Schüler bereits im Juni vor den Sommerferien erste Bäume pflanzen und in drei großen Pflanzaktionen bis zum Jahresende die Bepflanzung mit über 200 Bäumen 70 verschiedener Arten vollenden.

Das Besorgen des Pflanzguts war insofern schwierig, als man auch in Kolumbien „exotische" Pflanzen wie den für die Bodenökologie alles andere als nützlichen Eukalyptus bevorzugt. Glücklicherweise hielten Naturschutzorganisationen und einige Gärtnereien auch heimische Gehölze bereit.

Man glaubte aufatmen zu können – doch weit gefehlt. Regelmäßig sorgten geringe Minusgrade in klaren Januarnächten bei den noch ungeschützten Jungpflanzen für Verluste. Abhilfe brachten Schutzplanen und Räuchertöpfe, die von den Wächtern der Schule in den frühen Morgenstunden angezündet werden mußten.

Allen Schwierigkeiten zum Trotz verfügt das Colegio Andino jetzt auf 1600 m² Fläche über einen üppig zugewachsenen Schulgarten. Im Feuchtbiotop findet sich ein Weiher mit Beobachtungssteg für Messungen und Entnahme von Wasser- und Planktonproben. In deutlichem Kontrast zu dieser Feuchtfläche veranschaulicht ein aufgeschütteter, gut drainierter Hügel die Lebewelt trockener Biotope. Der übrige Bereich ist mit einheimischen Bäumen und Sträuchern der Savanne von Bogotá dicht bewachsen. Eine Fläche für ökologische, ge-



Tümpelaushub wird zum Hügel

netische und physiologische Schülerexperimente ist freigehalten. Schülerinnen der Primar- und Sekundarstufe verwirklichten bereits die Idee des Unterrichts im **„grünen Klassenzimmer"**, indem sie Beete mit heimischen Nutzpflanzen der Savanne anlegten. Im Ökologieunterricht der Sekundarstufe wurde der Weiher zur Bestimmung physikalischer und chemischer Parameter sowie zur Untersuchung von Nahrungsbeziehungen im Plankton genutzt.

Abschließend sollen einige grundsätzliche Gedanken und Fragen aufgegriffen werden.

Es steht außer Frage und ist in deutschen Lehrplänen mittlerweile verankert, daß sinnvolle Umwelterziehung nicht in einer Labor- und Medienbiologie oder gar Kreidebiologie betrieben werden kann, sondern die Arbeit in der „freien Natur" erfordert. Die Schwierigkeiten, biologische Exkursionen durchzuführen, sind vielfältig – in Kolumbien waren es sogar Sicherheitsprobleme –, auch können solche „Augenblicksaufnahmen" den Zeitfaktor zur Erfassung biologischer Zusammenhänge wie Aspektfolgen oder Sukzessionen nur schwer veranschaulichen. Dagegen läßt sich die Bearbeitung biologischer Fragestellungen an schnell erreichbaren Kleinbiotopen auf dem Schulgelände auch außerhalb von Projekttagen oder Wochen wesentlich problemloser in das Unterrichtsgefüge einbauen.

Daraus ergibt sich, daß kein beschildeter „Botanischer Garten" oder ein Schulgarten früherer Zeiten, in dem der Erzeugungs- und Selbstversorgungsgedanke im Vordergrund stand, angestrebt werden kann, sondern vielmehr ein ökologischer Schulgarten mit der Funktion eines Freilandlabors.

Ganz wesentlich ist die Bedeutung derartiger Biotope für den – auch spielerischen – Erwerb von Artenkenntnissen im Zusammenhang mit dem Wissen über die Ansprüche, die eine Art an einen Standort stellt. Gemäß der Leitidee: „Was ich kenne, bin ich eher bereit zu schützen" ist die Vermittlung von Artenkenntnissen ein wichtiger Bestandteil der Umwelterziehung. In der besonderen Situation des Auslandslehrers, der sich mit der fremdartigen Flora und Fauna des Gastlandes auseinanderzusetzen hat, gilt dies in besonderem Maß auch für den Auslandslehrer selbst. Auch könnte die Beschäftigung mit jeweils heimischen Pflanzen der weltweit verbreiteten Tendenz, biotopfremde Arten anzupflanzen, entgegenwirken.

Wie erwirbt der Neuling im Gastland die Fachkompetenz zur Anlage von Biotopen? Hier ist die Zusammenarbeit mit Naturschutzorganisationen oder Unviersitäten zu empfehlen. In meinem Fall erstellte ein Professor des Botanischen Instituts einer Bogotaner Universität eine vollständige Liste mit einer standortgerechten Auswahl von Pflanzen.

Wer pflegt den Schulgarten? Im Gegensatz zu meist sehr pflegeintensiven Schulgärten alter Prägung handelt es sich bei diesen Biotopen um Gebiete mit naturnaher Vegetation und Fauna, die wenig pflegebedürftig sind. Außerdem können biologische Arbeitsgemeinschaften Aufgaben übernehmen oder die an größeren Auslandsschulen tätigen Gärtner eingesetzt werden.



Pflegearbeiten und Bestimmungsübung

Gerade der eigene körperliche Einsatz der SchülerInnen beim Bepflanzen und Pflegen der Biotope erschien mir an einer Auslandsschule wichtig, an der die Schülerschaft zum großen Teil aus einer Bevölkerungsschicht stammt, in der Gartenarbeit vom Hauspersonal oder Lohngärtner übernommen wird. Motivierend erwiesen sich Fotodokumentationen in Schaukästen, die den Fortgang der Arbeiten widerspiegelten.

Ein gravierender, aber wohl nicht zu behebender Nachteil liegt in der Fluktuation der Auslandslehrer begründet. So mußte ich nach fünfjährigem Aufenthalt den ebenfalls geplanten Bau eines Gewächshauses für Pflanzen der wärmeren Klimazonen sowie einer kleinen meteorologischen Meßstation nachfolgenden Kollegen überlassen.

Trotzdem sollte man sich dadurch und durch die genannten Probleme in der Planungs- und Beschaffungsphase nicht abschrecken lassen. Mit finanziellen Hilfen und dem Einsatz von schulinternen Arbeitskräften dürfte nach meiner Einschätzung an vielen Auslandsschulen gerechnet werden, was im Vergleich zum Inland die Einrichtung von Biotopen wesentlich vereinfacht.

Volker Ritz

DIDAKTIK

Sprachkompetenz und Fehlerquotient

Einheitliche Bewertungsrichtlinien für Klassenarbeiten in der Oberstufe und Arbeiten in der Reifeprüfung im Fach Deutsch an den Begegnungsschulen in Spanien und Portugal

Auf der Fachleitertagung vom 30. 3.–3. 4. 87 in Madrid einigten sich die Fachleiter für Deutsch an den Begegnungsschulen im iberischen Raum auf einheitliche Bewertungsrichtlinien für schriftliche Arbeiten im Fach Deutsch in den Klassen 11/12, einschließlich der Reifeprüfungsarbeit. Mit diesen einheitlichen Bewertungsrichtlinien sollte versucht werden, die z. T. erheblichen Unterschiede in der Bewertung von Klassenarbeiten, die zwischen den einzelnen Deutschen Schulen bestanden, einzuebnen und spätestens in der Oberstufe und in der Reifeprüfung die Klassenarbeiten im Fach Deutsch gleichen Bewertungsmaßstäben zu unterwerfen. Inzwischen verfahren die Fachlehrer fast aller Deutschen Schulen in Spanien und Portugal „richtliniengemäß"; diese Richtlinien werden auch als Bewertungsvorschlag mit den Prüfungsaufgaben dem zuständigen Prüfungsbeauftragten vorgelegt; viele Schulen haben diese Richtlinien für die unteren Klassen weiterentwickelt, die DS Las Palmas z. B. bis Klasse 7.

Die erreichte Vereinheitlichung in der Gewichtung der Bewertungskriterien sowie in der Festlegung eines Fehlerindex für die sprachliche Richtigkeit in Deutsch wird von den Fachkollegen als ein Erfolg angesehen.

Die Bewertungsrichtlinien lauten im einzelnen:

1. Bei der Bewertung wird zwischen „gedanklichen" und „sprachlichen" Kriterien unterschieden. Die gedanklichen Kriterien umfassen „Inhalt" und „Aufbau", die sprachlichen umfassen „Ausdruck" und „Sprachrichtigkeit".
2. Bei der Gewichtung der Bewertungskriterien wird zwischen muttersprachigen und fremdsprachigen Schülern unterschieden. Dabei ist wie folgt zu verfahren:

	mutterspr.	fremdspr.
Inhalt + Aufbau	60 %	50 %
Ausdruck	20 %	20 %
Sprachrichtigkeit	20 %	30 %

3. Bei den gedanklichen Kriterien richtet sich die Gewichtigung von Inhalt und Aufbau

nach Thema und Aufgabenstellung und ist in das Ermessen des Fachlehrers gestellt.

4. Bei der Bewertung der Sprachrichtigkeit sind die unten aufgeführten FQ-Tabellen anzuwenden.
5. Sperrklauseln
   - Wenn die **Sprachrichtigkeit** mit 0 Punkten bewertet wird, kann die Arbeit insgesamt nicht besser als 3 (Oberst.-)Punkte sein.
   - Wenn der **Inhalt** mit weniger als 3 Punkten bewertet wird, kann die Arbeit insgesamt nicht besser als 3 Punkte sein. Davon kann in begründeten Fällen abgewichen werden.
   - Beide Sperrklauseln gelten für mutter- und fremdsprachige Schüler.
6. Fehler sind wie folgt zu gewichten:
   G Grammatikfehler sind grundsätzlich ganze Fehler. In diesen Bereich fallen auch Fehler wie Sb, St, T und Pr.
   W Fehler bei der Wortwahl sind ganze Fehler.
   R Rechtschreibfehler, auch wenn sie sinnentstellend sind, werden als halbe Fehler bewertet.
   Z Zeichensetzungsfehler sind 1/4-Fehler. Zeichensetzungsfehler werden auch im Wiederholungsfall berechnet. Alle anderen Wiederholungsfehler werden nicht gewertet.

Deutsche Schüler Kl. 11/12 und Reifeprüfung

Inhalt/Aufbau	60 %
Ausdrucksvermögen	20 %
Sprachrichtigkeit	20 %

Inhalt/ Aufbau	Ausdruck	Fehler- quotient = Punkte	Note	OSt.- Punkte
9	3	0 – 0,3 = 3	1+	15
8,4	2,8	0,4 – 0,6 = 2,8	1	14
7,8	2,6	0,7 – 0,9 = 2,6	1-	13
7,2	2,4	1 – 1,2 = 2,4	2+	12
6,6	2,2	1,3 – 1,5 = 2,2	2	11
6	2	1,6 – 1,8 = 2	2-	10
5,4	1,8	1,9 – 2,1 = 1,8	3+	9
4,8	1,6	2,2 – 2,4 = 1,6	3	8
4,2	1,4	2,5 – 2,7 = 1,4	3-	7
3,6	1,2	2,8 – 3 = 1,2	4+	6
3	1	3,1 – 3,3 = 1	4	5
2,4	0,8	3,4 – 3,6 = 0,8	4-	4
1,8	0,6	3,7 – 3,9 = 0,6	5+	3
1,2	0,4	4 – 4,2 = 0,4	5	2
0,6	0,2	4,3 – 4,5 = 0,2	5-	1
0	0	4,6 → Sperrklausel	6	0

Spanische Schüler Kl. 11/12 und Reifeprüfung

Inhalt/Aufbau	50 %
Ausdrucksvermögen	20 %
Sprachrichtigkeit	30 %

Inhalt/ Aufbau	Ausdruck	Fehler- quotient = Punkte	Note	OSt.- Punkte
7,5	3	0 – 0,4 = 4,5	1+	15
7	2,8	0,5 – 0,8 = 4,2	1	14
6,5	2,6	0,9 – 1,2 = 3,9	1-	13
6	2,4	1,3 – 1,6 = 3,6	2+	12
5,5	2,2	1,7 – 2 = 3,3	2	11
5	2	2,1 – 2,4 = 3	2-	10
4,5	1,8	2,5 – 2,8 = 2,7	3+	9
4	1,6	2,9 – 3,2 = 2,4	3	8
3,5	1,4	3,3 – 3,6 = 2,1	3-	7
3	1,2	3,7 – 4 = 1,8	4+	6
2,5	1	4,1 – 4,4 = 1,5	4	5
2	0,8	4,5 – 4,8 = 1,2	4-	4
1,5	0,6	4,9 – 5,2 = 0,9	5+	3
1	0,4	5,3 – 5,6 = 0,6	5	2
0,5	0,2	5,7 – 6 = 0,3	5-	1
0	0	6,1 → Sperrklausel	6	0

Eine Klassenarbeit mit 855 Wörtern in der Oberstufe z. B. hat 7 W-Fehler, 13 G-Fehler, 6 R-Fehler und 13 Z-Fehler. Der Fehlerindex beträgt demnach 26,25, der FQ 3,07. Ein fremdsprachiger Schüler erhält 2,4 Punkte für die Sprachrichtigkeit, ein muttersprachiger (deutscher) 1 Punkt.

Für die Ermittelung des Fehlerquotienten muß die Wortzahl der Schriftlichen Arbeit feststehen. Es bleiben der Fachschaft überlassen, sich darüber zu einigen, welche Wörter gezählt werden, oder besser: welche Wörter nicht mitgezählt werden dürfen, z. B. Wörter des Themas und der Aufgabenstellung, Zitate, Zahlen, Abkürzungen. Ferner sollte feststehen, wie oder ob offensichtliche Flüchtigkeitsfehler gewertet werden und was unter „Ausdrucksfehler" fällt, denn diese zählen nicht für die Bewertung der Sprachrichtigkeit. Auch hat das Fachkollegium Kriterien zu finden, welcher Schüler muttersprachig (deutsch) ist und wer im Anwendungsbereich der Bewertungsrichtlinien als fremdsprachig gilt. Hilfe für die Ermittlung der Sprachigkeit kann die Definition des Zentralen Ausschusses für das Deutsche Sprachdiplom der KMK bieten, die sich nicht am aktuellen Stand der Sprachkenntnisse des Schülers, sondern an dessen sprachlicher Herkunft und Umgebung orientiert. Es heißt dort:

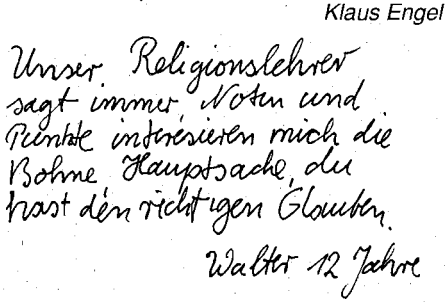
Als **deutschsprachig** bzw. **muttersprachig** gilt ein Schüler, der in einer deutschsprachig geprägten Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst und Deutsch zweifelsfrei als Muttersprache spricht.

Als **fremdsprachig** gilt ein Schüler, der in einer nicht deutschsprachig geprägten Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst und der zweifelsfrei eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache spricht.

Als **gemischtsprachig** gilt ein Schüler, der in einer Umgebung aufgewachsen ist oder aufwächst, in der neben Deutsch eine zweite Sprache gesprochen wird, und der bereits in früher Kindheit beide Sprachen mehr oder weniger gleichzeitig nebeneinander entwickelt hat.

Nach dieser Definition bleibt die Kategorie der gemischtsprachigen Schüler für die Zuordnung zu den nur zwei Sprachigkeitsgruppen der Bewertungsrichtlinien problematisch. Für die DS Las Palmas wurde folgende Regelung getroffen: als fremdsprachig gilt der Schüler, der NSS-Klassen durchläuft oder der nur **einen** deutschsprachigen Elternteil hat oder der die spanische Nationalität besitzt.

Klaus Engel



Was macht der „Zauberlehrling" in Lateinamerika?

Die Ausführungen von Harald Bialké zur Behandlung von Balladen im DaF-Unterricht in DdLiA 4/92 möchte ich mit einigen Anmerkungen ergänzen, die mir aus jahrelanger Erfahrung als DaF-Lehrer in Lateinamerika angebracht erscheinen.

Meine erste Frage wäre, für wen H. Bialké seine Ausführungen gedacht hat. Schreibt hier ein Germanist für andere Germanisten? Obwohl der ganze Tenor des Aufsatzes dies nahelegt, kann dem wohl kaum so sein, denn für Germanisten bietet Bialkés Aufsatz ja nichts Neues. Für Fremdsprachenlehrer ohne Germanistikstudium also? Der Satz, der „Schwerpunkt (liege) auf der sprachlichen Erarbeitung" legt dies nahe. Dazu beschränken sich Bialkés Angaben im wesentlichen jedoch auf die Angabe, man könne mit einem Wortgeländer arbeiten sowie auf einige allgemeinere Angaben zur Vokabelarbeit. Nun, einem Fremdsprachenlehrer dürfte dies nicht ganz fremd sein. Bleiben also die Bemerkungen zur inhaltlichen Behandlung einer Ballade im (DaF-?) Deutschunterricht. Daß es möglich und angebracht ist, Balladen im muttersprachlichen Unterricht zu behandeln, steht außer Frage, aber wie sieht es im „gemischten" bzw. im reinen DaF-Unterricht damit aus? Bialké gibt seinen Vorschlag als mit kleineren Modifikationen für alle Bereiche gültig an. Und an dieser Stelle möchte ich mit meinem Widerspruch einsetzen.

1. Welchen kulturellen Hintergrund muß ein Schüler haben, um eine klassische deutsche Ballade vom numinos-naturmagischen Typus wie den Lesebuchevergreen „Erlkönig" zu begreifen, wo „der Wind (säuselt)", „Töchter" ein Kind „warten", welches „ächzend" in den Armen des Vaters liegt? Welche Schulform muß dieser Schüler bisher besucht haben und welche Art des Deutschunterrichts mit welchen Inhalten muß vorausgegangen sein, um die Behandlung der von Bialké vorgeschlagenen Balladenauswahl sinnvoll erscheinen zu lassen? Richtig, ein deutsches Gymnasium, irgendwo zwischen der 7. und 10. Klasse erscheint der angemessene Ort, die didaktisch-methodische Begründung Bialkés würde da auch passen. Also für die sog. „Leistungskurse" an Bialkés Schule kein Widerspruch. Es soll ja kein Auslandslehrer in seinen Idealen deshalb verkümmern, weil er die geliebten Unterrichtsreihen seiner Heimatschule nicht mehr anbringen könnte.

2. Mein energischer Widerspruch trifft die „gemischten" und die reinen DaF-Gruppen, sei es in der Mittel- oder Oberstufe. Davon ausgehend, daß die Mehrzahl der Schüler in diesen Gruppen einen lateinamerikanischen sozio-kulturellen Hintergrund hat, scheint es mir reichlich verwegen, diese Schüler in dieser Form mit klassischen Balladen zu konfrontieren. Abgesehen davon, daß Goethes Definition der Ballade als „Urei" der Dichtung eher Verwirrung denn Klarheit in der Balladenforschung gestiftet hat, kann man Balladen wohl kaum guten Gewissens unterrichten, ohne die Gestaltung dieser Gattung als Ausdruck der sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklungen des deutschen Bürgertums im 18. Jhdt. zu berücksichtigen. Damit wäre aber ein DaF-Schüler nicht nur überfordert, sondern es ist auch fraglich, ob dies ein an einer deutschen Auslandsschule anzustrebender Bildungsinhalt sein könnte.

3. Was bringen klassische Balladen für die Ziele des Fremdsprachenunterrichts? Nichts! Die von Bialké vorgeschlagene Auswahl liegt auf einer Sprachebene, die von den Zielen des Fremsprachenlernens so weit entfernt ist wie Rio de Janeiro von Frankfurt. Soll ein DaF-Schüler im Ernst dazu befähigt werden, mittels eines angelernten Fachwortschatzes die Interpretationsfragen der beiden Klassenarbeitsvorschläge zu beantworten? Eine „leistungsschwächere Gruppe der Oberstufe" soll immerhin eine Aussage dazu machen, „wie deutlich sich (die) inhaltlichen und formalen Charakteristika der Ballade manifestieren!" Pardon, Herr Kollege: Wer oder was manifestiert hier wen oder was? Fragen Sie dies tatsächlich Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen mit dem Ziel, einigermaßen flüssig mit Deutschen mündlich und wenn's ganz hoch kommt auch schriftlich kommunizieren zu können?

4. Es ist schon erstaunlich, daß die Autoren des Lehrwerks „Miteinander" 1–4 noch nicht auf den Dreh mit der klassischen Ballade gekommen sind. Wie bescheiden nehmen sich da Claudius Abendlied oder Goethes Wandrers Nachtlied in „Miteinander 3" doch aus! Könnte es sein, daß hier Überlegungen zugrunde liegen, wie weit einem Fremdsprachenlerner klassische Lyrik zuzumuten ist? Wenn schon Balladen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollen, so erscheint es mir unabdingbar, daß die Texte sprachlich ohne allzu große Schwierigkeiten von den Schülern zu rezipieren sein sollten und inhaltlich wenigstens einigermaßen dem sozio-kulturellen Hintergrund der Schüler nahekommen. So ließen sich die wesentlichen Gattungsmerkmale z. B. ohne weiteres an Biermanns „Die Ballade von dem Briefträger William L. Moore aus Baltimore" kurz verdeutlichen und auch die szenische Darstellung brächte keine Schwierigkeiten. Mit dem Sprachmaterial dieses Textes ließe sich eine Reihe interessanter Übungen erstellen, die Umformung in einen Prosatext böte interessante Einblicke in die Besonderheiten lyrischen Sprechens, ohne gleich auf wabernde Nebel, schwellende Becken, niederliegende Kobolde oder den trostlos an Ufers Rand irrenden Damon zurückgreifen zu müssen. Auch die Balladen von Degenhardt und Brecht erscheinen mir für den DaF-Unterricht wesentlich geeigneter als die Klassiker, da hier eine wichtige Voraussetzung gegeben ist, die man beim Unterrichten einer Fremdsprache nicht außer acht lassen sollte: Die Texte haben sich dem Zweck des Sprachunterrichts unterzuordnen, das Ziel „Sprache lernen" ist wichtiger als Einblicke, auch unter kritisch-analytischer Perspektive, in Literaturgattungen. Die Sprache der Texte muß für die Mehrzahl der Schüler immer noch „handhabbar" sein, und diese Forderung scheint mir bei der von Bialké vorgenommenen Auswahl nicht erfüllt zu werden.

Letztlich verstehe ich Harald Bialkés Ausführungen doch als Hinweise zur Behandlung klassischer Balladen in muttersprachlichen Gruppen mit der Bemühung, diese Unterrichtsreihe für gemischte bzw. reine DaF-Gruppen „anzureichern". In Goethes Zauberlehrling heißt es:

Und mit Geistesstärke
Tu ich Wunder auch.

Es erfordert meiner Meinung nach tatsächlich nicht nur Geistesstärke, sondern auch ein Wunder, einer DaF-Gruppe eine klassische Ballade mit vertretbarem Aufwand verständlich zu machen, aber vielleicht fehlt mir halt das Vorstellungsvermögen!

Michael Ostertag

Anzeigenschluß für Heft 3/93:
7. Juni 1993

Auf Englisch geht's doch auch ...

Erfahrungsbericht über ein Unterrichtsprojekt „Bilingualer Unterricht" an der Constantin-Vanotti-Schule Überlingen

1. Zielsetzung

In der Zeit vom 28. 01. 91 – 06. 02. 91 führte ich auf Anregung durch den Schulleiter, Herrn Krimmer an der Oberstufe des Wirtschaftsgymnasiums, Klasse 13 II ein Unterrichtsprojekt durch, dessen Ziel es war, den Schülerinnen und Schülern neben Fachkompetenz im Fach Volkswirtschaftslehre auch Sprachkompetenz in der in Handel und Politik dominierenden Fremdsprache Englisch zu vermitteln. Für dieses Projekt bot sich der Leistungskurs 13 II an, da

1. Grundkenntnisse in beiden Fächern vorhanden sein mußten,
2. die Zeit nach dem schriftlichen Abitur einen höheren Motivationsaufwand erfordert und
3. mit diesem Projekt ein Schritt in Richtung Berufs- oder Studiumsabschnitt getan wird.

Daneben war für mich auch interessant zu erfahren, inwieweit es im bisherigen Unterricht gelungen war, ‚Handlungskompetenz' zu vermitteln.

2. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

Der günstigste Zeitraum schien die Zeit von Beginn des Leistungskurses 13 II bis zu Beginn der unterrichtsfreien Zeit vor den Winterferien zu sein. In dieser Zeitspanne waren sechs Doppelstunden (= 12 Units) vorgesehen.

Die Teilnahme am Projekt war den Schülern freigestellt. Sie wurden jedoch darauf hingewiesen, daß dieses Thema aus dem Themenkatalog für das mündliche Abitur herausgenommen wurde, so daß keine Benachteiligungen entstehen würden.

Da ich die Schüler nicht im Fach Englisch unterrichtete und mir nur aufgrund der Noten ein Bild ihrer Leistung machen konnte, beschloß ich, zunächst lehrerzentriert mit der Wissensvermittlung zu beginnen, aber zunehmend die Schüler zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten zu bringen.

Der Unterricht sollte streng einsprachig abgehalten werden, auch wenn dies erfahrungsgemäß von den Schülern gern durchbrochen wird. Im Lehrplan Volkswirtschaftslehre ist das Thema Einkommensverteilung mit sieben Stunden vorgesehen. Mit Rücksicht auf die sprachbedingte Erschwernis schien eine Stoffverteilung auf 10 – 11 Stunden angemessen zu sein.

3. Lernzielsicherung und Lernzielkontrolle

Pro Unterrichtseinheit erklärten sich zwei Schüler bereit, am nächsten Unterrichtstag eine kurze Zusammenfassung auf Englisch zu geben, wobei ein Referent die Zusammenfassung machte, während der zweite entweder bei inhaltlichen Wertungen eine Gegenposition dazu einzunehmen hatte oder Fragen der Mitschüler zu Text- und Sachverständnis zu beantworten hatte. Diese schülerorientierte Phase wirkte zugleich als ‚Eisbrecher'. Sie baute Sprechhemmungen ab und leitete auch sprachlich weniger gewandte Schüler zu Diskussionsbeiträgen an.

In der letzten Stunde wurde ein informaler Test geschrieben. Um mangelnde Sprachkompetenz aus der sachlichen Leistungsbeurteilung auszuschalten, erarbeitete ich einen Multiple-Choice-Test in englischer Sprache.

4. Auswertung

4.1. Unterrichtsverlauf und Motivation

Es hat sich als richtig erwiesen, in der ersten Unterrichtsstunde eine stoffliche Wiederholung vorzunehmen, so daß den Schülern lediglich die Fachbegriffe fehlten, um bekannte Inhalte wiederzugeben, wobei sich zeigte, daß viele Schüler keinerlei Schwierigkeiten hatten, mit allgemeinen Vokabular komplexe Sachverhalte zu umschreiben.

Für die Schüler selber stellte sich ein Erfolgserlebnis ein, wenn sie merkten, daß sie mit dem Erlernten in der Lage waren, auch komplizierte Sachverhalte auszudrücken. Die Schüler zeigten sich insgesamt sehr motiviert, die Unterrichte verliefen in einer sehr freundlichen, konzentrierten Atmosphäre.

Zu Beginn überwogen noch Schülerbeiträge in deutscher Sprache, auch wurden vereinzelt Fragen in deutscher Sprache gestellt, insbesondere dann, wenn es Fragen zur Unter-

richtsorganisation waren, aber gegen Ende des Projekts kam dies nur noch vereinzelt vor. Es kam dem Sprachverständnis sehr entgegen, daß das ganze Projekt als Block veranstaltet und nicht als Doppelstunden auf mehrere Wochen verteilt wurde.

4.2 Lernzielsicherung und -kontrolle

Die Summaries je Unterrichtseinheit wurden von den Schülern freiwillig übernommen. Erstaunlicherweise gab es auch übers Wochenende keine Schwierigkeiten, Freiwillige dafür zu finden. Der kurzen Wiederholung zu Beginn jeder Unterrichtseinheit folgte eine Diskussion, welche der Koreferent zu bestreiten hatte. Aus dieser Diskussion konnte dann zur folgenden Unterrichtseinheit übergeleitet werden. Bei diesen Wiederholungen bzw. Zusammenfassungen zeigten sich dann Unterschiede in der Sprachkompetenz der Schüler.

5. Zusammenfassung

Das Projekt hat seinen Aufwand gelohnt und sollte unbedingt fortgeführt werden. Die Schüler kritisierten jedoch in der Abschlußsitzung, daß das Projekt just in dem Moment zu Ende ginge, als man sich daran gewöhnt habe. Der Wunsch wurde laut, mindestens einen Monat dafür zu Verfügung gestellt zu bekommen. Am meisten schätzten die Schüler den Praxisbezug von dieser Form des Sprachenlernens im Hinblick auf spätere Weiter- und Ausbildungsmöglichkeiten im europäischen Raum.

Eine Ausdehnung des Projekts auf einen Monat halte ich aber nur für sinnvoll, wenn damit eine Leistungsbeurteilung einhergeht, welche in der Kursbewertung 13 II berücksichtigt wird, was auch dem Wunsche der Schüler entspricht.

Rudi Durejka

HISTORISCHES

Tempora Mutantur

Vor sechs Jahrzehnten Als Auslandslehrer in Amerika

Als ich im Herbst 1932 in Berlin die pädagogische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen („Assessorenprüfung") bestand, befand sich Deutschland in einer tiefen wirtschaftlichen Depression. Die Zahl der Arbeitslosen hatte einen Höchststand erreicht, uns neu ernannten Studienassessoren wurde mitgeteilt, daß man uns keinen bezahlten Lehrauftrag zusichern könnte; wenn wir aber die Anwartschaft auf eine Einstellung in den Schuldienst aufrecht erhalten wollten, müßten wir bereit sein, gegebenenfalls einige Wochenstunden umsonst zu unterrichten, um den Kontakt mit der Schule nicht zu verlieren.

Ich hatte mich schon während meiner Referendarzeit glücklicherweise mit Erfolg beim DAAD um eine Stelle als Austauschlehrer in den USA beworben und erhielt ein Stipendium an der Indiana University in Bloomington, Indiana. Am 1. 9. 32 fuhr ich zu Schiff von Hamburg nach New York, wo mich am Hafen eine junge jüdische Amerikanerin empfing, die 1930/31 als Austauschstudentin in Deutschland war und von mir einige Hilfen in dem ihr fremden Land erhalten hatte. Auch in Bloomington war der Empfang vorzüglich. Ich fand Aufnahme in einem Studentenheim, ein Zimmergnosse war Mitglied der Universitätsfußballmannschaft. Durch ihn und andere Heimgenossen wurde ich schnell mit dem Leben amerikanischer Studenten vertraut. Im „Department of German" gab ich einen deutschen Sprachkurs und hielt eine Vorlesung „Deutschland und die Deutschen". Daneben konnte ich mich in meinem Hauptfach Mathematik durch Fachseminare weiterbilden, sowie an Kursen und Übungen in Englisch und anderen Fächern teilnehmen, die mich interessierten. So lernte ich nicht nur die Professoren(innen) des „Department of German" näher kennen, sondern auch solche der anderen Abteilungen, insbesondere der weltberühmten „School of Music", die mich als Klavierspieler aus dem „Musikland Deutschland" zu Kammermusik heranzogen und auch zu Vorträgen über zeitgenössische deutsche Musik aufforderten (z. B. Hindemith).

Ich erlebte, wie außerordentlich wichtig es ist, daß junge Menschen verschiedener Nationen zusammenkommen, miteinander arbeiten, Erfahrungen austauschen und Freundschaft schließen. Dabei waren es besonders einige jüdische Amerikaner, die sich sehr um mich kümmerten und denen ich viel zu verdanken habe. Ich lernte ihre Probleme kennen, die damals sehr bedeutend waren, – und natürlich auch die der farbigen Kommilitonen(innen). Z. B. war es für jüdische Studenten unmöglich, an einer der bedeutenden Universitäten im Osten (New England) einen Studienplatz zu erhalten, auch wenn sie dort wohnten. Daher kamen sie zu uns in den Middle West, wo Juden Studienplätze, ja sogar Dozentenstellen erhielten. Allerdings auch in Bloomington durften Farbige nicht mit den Weißen zusammen in der Mensa essen, sondern bekamen separate Räume zugewiesen.

Am 30. Januar 1933 erlebte ich dort die „Machtübernahme" durch Hitler in Deutschland und die Reaktionen der Amerikaner, besonders meiner jüdischen Freunde. Bei einer Protestaktion anläßlich des „Judenboykotts" in Deutschland bat man mich um Teilnahme. Ich zeigte mein Entsetzen über die Ereignisse, versuchte aber auch zu erklären, wie sehr die katastrophale wirtschaftliche Lage dem großen Demagogen Hitler geholfen hat, die Mehrheit der Bevölkerung für seine Ziele zu gewinnen. Ich betonte, daß ein internationales Zusammenwirken – besonders aller jungen Menschen – nötig sei, um solche Entwicklungen zu verhindern und den Frieden in der Welt zu erhalten.

In den Sommerferien 1933 machte ich ausgedehnte Reisen durch das Land, zum Teil mit einem Studenten, erlebte überwältigende Beispiele von Gastfreundschaft, besuchte fast alle Staaten der USA, sogar mit kurzen Abstechern in die Nachbarländer Mexiko und Kanada. In Chicago nahm ich an einem „Friedenskongreß" teil, bei anderen Zusammenkünften lernte ich viel über das geistige und kulturelle Leben in den USA und die Wesensart der amerikanischen Menschen. Eindrucksvoll waren Ausflüge in die berühmten Nationalparks und der Besuch der Weltausstellung in Chicago.

Mit großer Sorge verfolgte ich die politische Entwicklung in Deutschland und versuchte meine Aufenthaltsgenehmigung in den USA verlängern zu lassen, um dort weiter an einer Universität zu arbeiten. Es gelang mir nicht, und ich mußte im Herbst 1933 nach Deutschland zurückreisen. Meine Beziehungen zu den amerikanischen Freunden blieben bestehen und haben zum Teil sogar den zweiten Weltkrieg überdauert. Das Jahr in den USA bedeutete eine Bereicherung für mein ganzes weiteres Leben.

Die Schulbehörde in Berlin wies mir eine Stelle als Studienassessor am Gymnasium in Luckau, N. L. zu. Sie war frei geworden, weil ihr Inhaber, ein ehemaliger Sozialdemokrat, ausscheiden mußte. Das Kollegium nahm mich freundlich auf. Der Direktor, Anglist, forderte mich auf, in der englischen Arbeitsgemeinschaft über die USA zu sprechen.

Ich bewarb mich sogleich beim Auswärtigen Amt um die Vermittlung an eine deutsche Schule im Ausland. Der Andrang von Bewerbern war groß. Es gab damals kaum eine Möglichkeit, ins Ausland zu reisen. Wir waren von der Außenwelt praktisch isoliert, daher das Bedürfnis vieler Lehrer, der geistigen Enge zu entfliehen. So konnte das A. A. die Bedingung stellen, daß etwaige Bewerber beide Staatsprüfungen mindestens mit „gut" bestanden hatten. Außerdem stand in dem Vertrag, den mir das A. A. für eine Tätigkeit an der deutschen Schule in Cochabamba (Bolivien) anbot, daß das Gehalt „für eine Person bei bescheidenen Ansprüchen ausreiche".

Auf nach Bolivien

Ich unterschrieb den Vertrag und fuhr im November 1934 mit einem Frachtschiff, das auch etwa 25 Passagiere an Bord nahm, von Hamburg nach Arica (Nordchile). Das Schiff hatte u. a. Kriegsmunition für Bolivien geladen. Ich mußte schriftlich bestätigen, daß ich von dieser gefährlichen Ladung Kenntnis erhalten hatte. Es war für mich ein drastischer Hinweis, daß Bolivien sich in dem verlustreichen „Chacokrieg" mit Paraguay befand. Trotzdem genoß ich es sehr, der deutschen Enge zu entfliehen. Es gab Zwischenlandungen in Antwerpen (mit Ausflug nach Brüssel), Panamakanal, Kolumbien, Ecuador, Peru mit Entladungspausen, die mir einen faszinierenden Blick in die Bereiche der dritten Welt ermöglichten. Bei einem Ausflug von Puerto Chicama aus fand ich in der Wüste am Meer sogar Reste einer präkolumbianischen Grabstätte und im Museum in Lima erhielt ich einen Eindruck von den prähistorischen Schätzen in Peru. Als ich in Callao, dem Hafen von Lima, den Zoll passierte, sprach der peruanische Beamte deutsch zu mir. Welch ein Erlebnis für mich! Er hatte die deutsche Schule in Lima besucht!

Ich studierte natürlich während der langen Fahrt (sie dauerte wegen der Landepausen 49 Tage) fleißig Spanisch; denn ich sollte diese

Sprache bei der Ankunft in Bolivien möglichst beherrschen, um auch in ihr unterrichten zu können. Deutsch war in Cochabamba nur beschränkt als Unterrichtssprache zu verwenden, mit Rücksicht auf die 80 % nichtdeutschen Schüler. Als wir in Arica anlangten, erkundigte ich mich gleich nach den Zugverbindungen in mein Zielland Bolivien und erfuhr, daß der Personenzug hinauf zur Hauptstadt La Paz nur einmal wöchentlich verkehrte. Also hatte ich einige Tage Ruhepause in dieser chilenischen Hafenstadt und konnte schon einiges über die völlig anderen Verhältnisse in Südamerika lernen.

Die Fahrt nach La Paz mit der von einer britischen Gesellschaft betriebenen Eisenbahnen dauerte eine Nacht und einen halben Tag. In ständigen Kurven ging es von Meereshöhe auf den 4000 m hohen bolivianischen Altiplano, und als ich am Morgen in meinem Schlafabteil aufwachte, spürte ich sehr deutlich die dünne Höhenluft. Ein Leben in einer anderen Welt hatte für mich begonnen. Am Bahnhof in La Paz empfing mich sehr freundlich der Leiter der dortigen deutschen Schule und brachte mich zum „Hotel Hamburg", das von einem deutschen Ehepaar betrieben wurde. Natürlich mußte ich wieder mehrere Tage auf den Zug nach Cochabamba warten. So hatte ich Zeit für einen Besuch beim deutschen Gesandten, beim Vorstand der Deutschen Schule La Paz und für informationsreiche Gespräche. In Cochabamba holte mich der Schulleiter am Bahnhof ab und brachte mich zur Deutschen Schule, in der ein Zimmer als Wohnung für mich vorbereitet war. Darin befand sich ein Bett, ein Tisch, ein Stuhl und ein Waschständer mit Schüssel, Wasserkanne und Seifenschälchen. Über Eck war eine Schnur gespannt, über die ich mein Handtuch und Kleidungsstücke hängen konnte. Für meine anderen Sachen hatte ich ja den großen Reisekoffer! Im übrigen war der Empfang sehr herzlich. Man hatte schon sehr auf den neuen deutschen Lehrer für die Oberstufe (Secundaria) gewartet, den man dringend brauchte. Das tat gut und entschädigte für die bescheidenen Bedingungen, unter denen ich leben mußte. Mein Gehalt betrug 300 Bolivianos monatlich. Im A. A. hatte man mir gesagt, daß der Boliviano 60 Pfg. wert sei; aber hier stellte ich fest, daß der reale Kurs infolge des Chaco-Krieges nur 10 Pfg. für den Boliviano betrug. Ich verdiente also umgerechnet 30 Mark und mußte noch bescheidener leben als ich das mit meinem Gehalt von 220 Mark in Deutschland konnte. Dinge, die gegen Devisen importiert werden mußten, waren für mich unerschwinglich. Ein Paar in Bolivien gemachte Schuhe, die ich mir kaufte, kosteten 35 Bolivianos, also mehr als ein Neuntel des Monatsgehalts. Aber ich wurde entschädigt durch das Leben in einem der interessantesten und vielgestaltigsten Länder der Erde, dessen Bewohner mir sehr sympathisch waren. Noch heute denke ich dankbar daran, wie mich die Frau unseres einheimischen Schuldieners Calisaya betreute, z. B. bereitete sie mir ein gutes Frühstück, das mir die 14jährige Tochter am Morgen ins Zimmer brachte. Überhaupt stellte ich fest, daß gerade die „Cholas", die Frauen indianischer Abkunft, sehr zuverlässig und von sympathischem Charakter waren.

Am 7. 1. 35 begann das Schuljahr. Im Schulbericht heißt es: Aus Deutschland traf Anfang Januar Studienassessor Stegmann als neuer Lehrer für Mathematik und Physik ein. Außer diesen Fächern übernahm er auch noch den Unterricht in Botanik, Zoologie, Chemie in den oberen Klassen und bemühte sich um eine neuzeitliche Gestaltung des Unterrichts.

Vier Wochen nach Beginn des Schuljahres feierte die Schule ihr zehnjähriges Bestehen. „Den Angehörigen der Schüler und den Mitgliedern der deutschen Kolonie wurde ein Festkonzert gegeben", heist es im Jahresbericht. Ich wurde aufgefordert, eine Klaviersonate von Beethoven zu spielen. Das hatte zur Folge, daß mich einige bolivianische Eltern baten, ihren Kindern Klavierunterricht zu geben. Das Rote Kreuz (Cruz Roja Boliviana) bat mich um meine Mitwirkung bei einem Konzert am 1. März zum Besten seiner humanitären Arbeit im Chaco-Krieg (der endlich im Juni 1935 nach dreijähriger Dauer beendet wurde).

Im Jahresbericht der Schule lesen wir: „Mitglieder des Lehrerkollegiums haben auch außerhalb der Schule am kulturellen Leben in Cochabamba teilgenommen. In der deutschen Kolonie betätigten sie sich bei verschiedenen Veranstaltungen, Festen, Trauerfeiern, Gottesdiensten. Der Sportlehrer war Mitglied der allgemeinen Sportkommission. Stud. Ass. Stegmann wurde vom Rektor der Universität zum Mitglied der Prüfungskommission für das Diplom im Klavierspiel ernannt."

Man sieht daraus, daß die Schule einen guten Rufe hatte.

Zur Entstehung der deutschen Schulen in Bolivien lesen wir in „Die Deutsche Schule im Ausland" Novemberheft 1932 (Seite 355): „Die drei deutschen Schulen in Bolivien wurden um das Jahr 1925 gegründet. Initiative deutscher Schulmänner, einflußreicher Kaufleute und Familienväter haben sie ins Leben gerufen. Die

CRUZ ROJA BOLIVIANA
COCHABAMBA

Cochabamba 2 de marzo de 1935.

Señor E. Stegmann.

)Presente.

Distinguido señor:

Al dirigirnos a Ud., cumplimos con el deber de expresarle nuestro sincero aplauso y gratitud, por su brillante colaboración, tan patrióticamente ofrecida, en beneficio de la Cruz Roja. Habiendo contribuido con ello, al mayor éxito de la noche de arte realizada el Io. de los corrientes.

Reiterándole nuestro agradecimiento, nos es grato saludarlo deferentemente.

Presidenta.

Secretaria.

Kinderzahl war am Anfang naturgemäß gering, da ja die absolute Zahl der Deutschen in La Paz, Oruro und Cochabamba klein ist. Schon bald nach der Gründung zeigte es sich, daß die Kolonien die Schulen allein nur mühsam erhalten konnten, daher versuchte man aus überwiegend wirtschaftlichen Gründen, auch Kinder des Gastlandes in den ursprünglich rein deutschen Schulen zu unterrichten. 1925 wurden die katholischen Heiligenstädter Schulschwestern in La Paz in den Lehrkörper aufgenommen, 1931 auch in Cochabamba. Die positive Wirkung ihrer Mitarbeit zeigte sich sehr bald. Sie leiteten auch noch ein Internat, dessen guter Ruf viele Schüler aus dem gesamten Gebiet der Republik zum Besuch der Schule heranzog. Die Schülerzahl wuchs sehr rasch. Weiterhin ist zu erwähnen, daß die Arbeit der Schwestern sich bedeutend billiger stellte als die mit anderen deutschen Lehrkräften, obwohl die Schulschwestern vollwertige deutsche Schularbeit leisteten."

Als ich meine Arbeit in Cochabamba begann, hatte die Schule rund 300 Schüler in Kindergarten, Klassen 1 bis 6 der Primaria und Klassen I bis IV der Secundaria. Der Zuschuß vom Auswärtigen Amt betrug jährlich 4000 Mark, also pro Schüler 13 Mark, (Man vergleiche das mit heutigen Beträgen!). Es gab drei durch das A. A. vermittelte deutsche Lehrkräfte, den Schulleiter (Volksschulleiter), einen weiteren Volksschullehrer mit der Befähigung als Sportlehrer und mich, den einzigen Studienassessor. Ein in Cochabamba ansässiger und mit einer Bolivianerin verheirateter deutscher Diplomingenieur lehrte Mathematik und Naturwissenschaften, ein bolivianischer Geistlicher gab kath. Religion, ein bolivianischer Sekundarlehrer unterrichtete Spanisch in den Oberklassen, eine bolivianische Lehrerin in der Primaria. Den Kern des Lehrkörpers bildeten fünf deutsche Schulschwestern, darunter zwei Lyzeallehrerinnen mit der Lehrbefähigung für die Oberstufe. Der Kindergarten wurde von einer

sechsten deutschen Schulschwester betreut. Im Bericht über das Schuljahr 1935 lesen wir: „Die Lehrpläne stellten einen Kompromiß zwischen den amtlichen Forderungen der bolivianischen Unterrichtsverwaltung und den deutschen Richtlinien dar. Um die Förderung der Kenntnisse in der deutschen Sprache war ein Teil der Lehrer sehr bemüht. Besonderen Aufschwung nahmen die Leistungen in Turnen und Sport. Einen Höhepunkt des Schuljahres bildete das große Sportfest. Die Schule konnte ihren guten Ruf weiterhin behaupten. Wohl gab es in disziplinarischer Hinsicht Schwierigkeiten, aber man muß da auch die besonderen Umstände berücksichtigen, unter denen unsere Schule arbeitet. Die Bücherei wurde durch Spenden vermehrt. Auch sonst stifteten Mitglieder der Kolonie viele brauchbare und nötige Dinge. Überhaupt zeigten viele ihr großes Interesse an unserer Schule."

Am Schluß des Schuljahres, das mit den amtlichen Prüfungen in der Primaria und Secundaria unter Teilnahme eines Vertreters der Unterrichtsverwaltung endete, wurde der Schulleiter nach Deutschland zurückberufen. Mir übertrug der Schulvorstand die Leitung der Schule. Da auch verschiedene andere Lehrkräfte ausschieden, hatte ich eine schwierige Aufgabe vor mir. Viele Probleme waren nur durch Improvisationen zu bewältigen. Außerhalb der Schule kamen noch einige Aufgaben hinzu. Weil man viel von deutschen Pädagogen hielt, wählte man mich als Vertreter der Privatschulen in den „Consejo Departamental de Educación" (Bezirksrat für Erziehung). So mußte ich auch Inspektionsbesuche bei staatlichen höheren Schulen machen und bei der Prüfung von Bewerbern um Direktorenstellen mitwirken.

An unserer Schule war nun auch die Einrichtung der fünften Sekundaria-Klasse fällig, so daß nur noch eine sechste Klasse bis zur bolivianischen Reifeprüfung fehlte. Vieles könnte ich aus meinen Berichten über die Jahre 1936–1937 zitieren, z. B. über Konzerte, Vorträge, Sportveranstaltungen für die Öffentlichkeit. Ein Deutsch-Kursus für Erwachsene wurde eingerichtet, auch Vortragsstunden im Rundfunk. Die wirtschaftliche Lage der Lehrer verbesserte sich. Es ging bergauf mit der Schule, bis sie dann leider – wie so viele deutsche Schulen in Südamerika – am Ende des 2. Weltkrieges in der bisherigen Form geschlossen werden mußte. Heute gibt es keine deutsche Schule in Cochabamba.

Eckhard Stegmann

Es ging auch umgekehrt

Hilfspakete aus Chile

Tonnenweise Lebensmittel und Kleidungsstücke geschickt

Die deutschen Gemeinden in Chile haben in der Zeit von 1945 bis 1948 durch Geld- und Sachspenden den Überlebenskampf in der Heimat tatkräftig unterstützt. An dieses weitgehend unbekannte Kapitel der deutschen Nachkriegsgeschichte erinnerte jetzt der Leiter des Altenclubs Christuskirche, Albert Bennemann. Er fand in seinen Unterlagen einen Bericht in der Kirchenkreiszeitung vom 21. Juni 1970. Darin werden unter der Überschrift „Darf man das vergessen?" Notizen des Berger Pfarrers Martin Kannegießer veröffentlicht, der lange Jahre als Pfarrer einer deutschen Gemeinde in Valparaiso in Chile tätig war. „Wenn wir heute für die Not anderer sammeln", heißt es im Kirchenblatt, „sagt man uns oft, uns hat bisher auch keiner geholfen. In den Jahren 1945 bis 1948 war es nicht nur die Gemeinde in Valparaiso, die sammelte und arbeitete, um zu helfen. Die Notizen aus Chile mögen daran erinnern, daß es in unserer größten Not Christen waren, die sich trotz Haß und Feindschaft stark machten zu helfen."

Die erste Eintragung stammt vom 24. Juni 1945. Darin heißt es, daß die bisher von deutschen evangelischen Pfarrämtern in Chile für die deutschen Kriegsgefangenen durchgeführten Sammlungen jetzt unter Mitwirkung aller Kreise auf eine allgemeine Heimathilfe erweitert worden seien. Einen Monat später waren bereits die ersten sechs Kisten mit Wollsachen über Schweden nach Deutschland auf dem Weg. „Die Heimat wartet auf unsere Hilfe", hieß es in einem Aufruf, der offensichtlich ein großes Echo fand. „Wer sich am Anfertigen von Stricksachen für Deutschland beteiligen will, kann die nötige Wolle dafür kostenlos im Pfarrhaus erhalten", lautete die Mitteilung am 2. September 1945, als unter anderem 2 700 Paar Kinderschuhe nach Deutschland

unterwegs waren. Im September waren die ersten Hilfssendungen in Schweden eingetroffen und wurden von dort per Schiff weitergeleitet. Am 21. Oktober gab der Pfarrer bekannt, daß „die notwenige Anzahl von Kisten mit Kindersachen für den Ende Oktober fahrenden Dampfer bereits erreicht ist". Er bat aber zugleich um weitere Spenden, die dann im Dezember auf den Weg gebracht würden. Mit großer Freude wurde Mitte Dezember 1945 die Mitteilung aufgenommen, daß die ersten Sendungen in Deutschland verteilt worden seien: „Diese Weihnachtsfreude soll uns alle zu höchster Opferbereitschaft anspornen".
Bis März 1946 hatten allein die in Valparaiso lebenden Deutschen 400 000 Pesos gespendet. Im Mai 1946 wurde Bilanz gezogen: „ Vom Zentralkomitee in Santiago sind bisher nach Deutschland geschickt worden 30 000 Kleidungsstücke, 7 500 Paar Schuhe und 37 500 Kilo Lebensmittel. Wer heute noch der Not der Heimat untätig zusieht, hat nicht das Recht, sich Christ zu nennen." Eindrucksvoll ist die Liste der Spenden, die am 29. Juli 1946 mit einem norwegischen Schiff geschickt wurden: 22 000 Kilo Hülsenfrüchte, 1 600 Kilo Honig, 21 000 Kilo Haferflocken, sieben Kisten Seife, 150 Wolldecken, 6 000 Stück Bekleidung, 1 200 Kilo Trockenfrüchte und 6 000 Paar Schuhe. Schon im August folgten 22 000 Kilo Lebensmittel, 5 000 Kilo Honig, 1 000 Paar Schuhe und 2 800 Kleidungsstücke sowie im Oktober weitere 24 000 Kilo Lebensmittel, 2 700 Kleidungsstücke und 5 400 Kilo Seife.
In diesem Umfang war die Hilfsaktion wohl nicht aufrechtzuerhalten. Die Kollekten wurden aber weiterhin dafür verwendet. Am 25. Mai 1947 teilte der Pfarrer der Gemeinde in Valparaiso von der Kanzel aus mit, daß die Notrufe von drüben in letzter Zeit so zahlreich geworden seien, daß „versucht werden soll, wenigstens hin und wieder mit Liebesgabenpaketen zu helfen". Noch im September 1948 betreute die Kirchengemeinde regelmäßig 22 Familien in allen Besatzungszonen Deutschlands. Den Dank der Beschenkten überbrachte im Mai 1950 Pastor Niemöller, Leiter des Außenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland, der anläßlich einer Südamerikareise auch nach Valparaiso kam.

Anneliese Beeck
(So entstand das neue Hamm)

FEUILLETON

Es grünt so grün, wenn Spaniens Blüten blühen

Zum Tode von Audrey Hepburn, dem Schutzengel aller Sprachenschüler

Ein Erinnerungsanlaß: Die 12. Klasse jener Deutschen Schule unter dem Kreuz des Südens war vor der Prüfung zum Deutschen Sprachdiplom II ins Trainingslager an den Pazifikstrand gezogen, der Deutschlehrer lag in einer Trainingspause im weißen Sand, duselte so vor sich hin und memorierte die Fragen zur Deutschlandkunde, da beugte sich bikinikommunikativ Maria Elena über ihn, öffnete ihre Audrey-Hepburn-Lippen und raunte: „Profe, hab ich ein Chance in Sprachdiplom?" Keine Frage, Maria Elena würde bestehen. Der Deutschlehrer sagte trotzdem in vorbildlicher Diktion: „Hömma, sachma eem: Et grünt so grün, wenn Spaniens Blüten blühen!" Maria Elena schürzte die Lippen zum ü, blickte in die Weite des Ozeans und verschob unnachahmlich das ü zum u: „Es grunt so grun, wenn Es-paniens Bluten bluhen!" Daß dabei trotz Synchronstimme das Augengesicht Audrey Hepburns sich zu Maria Elenas Audrey-Hepburn-Lippen gesellte in Überblende, liegt einfach daran, daß der Schutzengel aller Sprachenschüler niemanden im Stich läßt.
Von dieser Erde, schon gar nicht von der Hollywood-Erde einer Marylin Monroe oder Ava Gardener war die grazile Schauspielerin Audrey Hepburn nicht, Liz Taylor hat sicher recht, wenn sie zum Tod der Audrey Hepburn sagt: „Jetzt hat Gott einen Engel mehr im Himmel!" Jenes Wesen, welches den Fünfzigjährigen unter uns damals vom Himmel zu Erde gesandt wurde, war 1929 in Brüssel geboren, übernational dank ihrer niederländischen Mutter und ihres irisch-schottischen Vaters. Daß sie bei ihrer schwebenden Unkörperlichkeit zunächst zum Ballett ging, war vorherbestimmt, und daß solch eine feinsinnige und gleichzeitig lebensfrohe Schriftstellerin wie Colette sie für das Theater und für den Film entdeckte, war ebenfalls zwangsläufig. Wer sonst bei der damaligen Pin up Girl Ausrichtung der Filmszene hätte die *Gigi* am Broadway spielen können. Und damit war sie auch gleich auf Rollen festgelegt; sie wandelte unverwundbar durch das Märchen-

geschehen von *Ein Herz und ein Krone*, wofür sie prompt den Oscar bekam, melancholisch in *Sabrina* mit Humphrey Bogart und welterückt in *Krieg und Frieden* bis zu *Frühstück bei Tiffany*, wenn auch letzterer Film den Engel verwundbar werden ließ, angreifbarer in seiner Jungmädchenverletzlichkeit; in *Frühstück bei Tiffany* schlüpfte eine moderne selbstsichere bezaubernde Frau aus einem Kokon einer Prinzessin nach dem Dornröschenschlaf, wenn auch der Filmname Holly Golightly sie gnädig weiterschweben ließ.

Ins Herz geschlossen hatten wir sie längst, und als sie in *My Fair Lady* nun zum fachkundigen Beobachtungsobjekt eines jeden aktiven Auslandslehrers, der Film zur Pflichtvorbereitung eines angehenden Auslandlehrers verordnet wurde – ich erinnere mich an ein Auswahlgespräch in Köln, in dem ich die linguistische Methode des Dr. Higgins erläutern sollte –, begleitete Audrey Hepburns Hochsprachenverweigerung uns durch unsere Deutschstunden und durch die Auslandslehrerwelt von Karlsruhe bis Punta Arenas.

Auch im Wissen um ihre Krebserkrankung widmete sich Audrey Hepburn in den letzten Jahren für die Unicef den Kindern dieser Welt, sie wurde ihr guter Engel. – Und etwas anderes konnte Audrey Hepburn nie sein.

Heinz Weischer

Bilderbuch-Familie

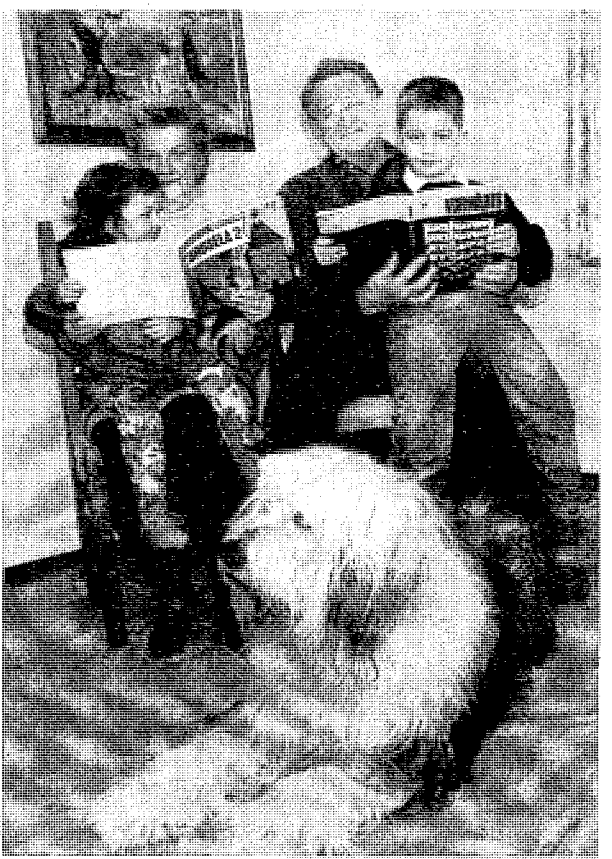
Das Cadolzburger Ehepaar erhält Besuch und Post aus aller Welt

CADOLZBURG – Seit 20 Jahren erhält das Cadolzburger Ehepaar Lieselotte und Hans Schaudi Post und Besuche aus aller Welt: Südafrikanische Kinder, Professoren und Lehrer aus Brasilien und Argentinien, schottische, englische und griechische Mädchen und Jungen besuchen den Brennstoffhändler im Landkreis Fürth. Doch Hans Schaudi kennt seine Gäste überhaupt nicht, er hat sie noch nie vorher in seinem Leben gesehen oder mit ihnen gesprochen.

Die Ursache für den „Pilgerstrom" ist ein Lehrbuch, das Antony Peck, der Mann von Hans Schaudis Cousine Inge, vor langer Zeit geschrieben hat. Mit „Vorwärts-International" lernten Generationen ausländischer Jugendlicher die deutsche Sprache. Peck erzählte in diesem Werk unzählige Geschichten von Hans und Lieselotte: wie die beiden einen Tanzkurs absolvieren oder eine Modenschau besuchen, was sie mit ihrem Hund „Lumpi" erleben und wie sich Lieselotte ein Bein brach. Als vor zehn Jahren Lieselotte Schaudi die Treppe herunterstürzte, mußte ihr Bein eingegipst werden. Prompt erschien einige Tage später Besuch aus Johannisburg. Das junge Mädchen fragte die Cadolzburgerin mitleidig: „Ist denn der Bruch immer noch nicht ausgeheilt?" Unbekannte kamen freudestrahlend auf den Unternehmer zu und begrüßen ihn mit dem ersten Satz des Übungsbuchs: „Ich heiße Hans Schaudi".

Manchmal enttäuscht

Die beiden Franken müssen den anrückenden Schulklassen häufig einiges erklären: In den „Vorwärts"-Lektionen sind Hans und Lieselotte noch jung und miteinander nur befreundet. Wenn die Kinder dann bei Schaudis Haus in der Puchtastraße 1 klingeln, sind sie nicht selten enttäuscht, weil das junge Paar mittler-



Die Familie Schaudi mit Hund Lumpi – wie aus dem Lehrbuch.

weile 60 und 62 Jahre alt ist. Ein kleiner Portugiese war darüber derart verärgert, daß er kein Wort mehr sprach. Eigens aus München reiste eine griechische Lehrerin an, um nachzusehen, ob es denn die zwei Schulbuchfiguren tatsächlich gibt. Als Belohnung wurde die Pädagogin zum Kaffee eingeladen.

Autogramm- und Fotowünsche haben die Cadolzburger bisher geduldig erfüllt. Allerdings war es Hans Schaudi manchmal etwas unangenehm, weil der Öl- und Kohlelieferant gelegentlich rußgeschwärzt vor die Kamera treten mußte. Eine zeitlang war die Geduld der beiden arg strapaziert: „Vor einigen Jahren ist fast jeden Sonntag jemand vorbeigekommen. Ich wollte schon meine Tochter dafür gewinnen, die Lieselotte zu spielen, aber sie lehnte dankend ab", erzählt Lieselotte Schaudi. Die zweifache Mutter und dreifache Großmutter ließ manche Anfrage unbeantwortet, weil sie mit dem Schreiben nicht nachkam.

Ansturm abgeflaut

Mittlerweile ist der Ansturm zwar etwas abgeflaut, es schauen nur noch zwei oder drei Neugierige pro Jahr vorbei. Doch der Bekanntheitsgrad der Cadolzburger Familie auf anderen Kontinenten ist ungebrochen: „Wenn Sie sich in Brasilien als Hans Schaudi vorstellen, werden Sie überall empfangen", versicherte ein südamerikanischer Hochschullehrer. Das mittelfränkische Städtchen profitierte ebenfalls von der kostenlosen Werbekampagne: Zahllose Gäste wanderten in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch die malerischen Gassen Cadolzburgs: Ihr Reiseführer war das Lehrbuch „Vorwärts".

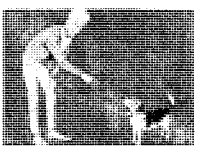
Heidi Stieglitz, Sekretärin des Bürgermeisteramts, verschickte Informationsbroschüren, Ortspläne und Ansichtskarten mit der markanten Burg in alle Welt. „Die ausländischen Kinder schrieben so lustige, nette Briefe", sagt Heidi Stieglitz, „für mich war es schön und abwechslungsreich, die Anfragen zu beantworten." Sie bedauert es fast ein wenig, daß in jüngster Zeit die Briefsendungen weniger werden.

Wahrscheinlich ist ein neues Lehrbuch herausgekommen, denn manche Angaben von „Vorwärts" sind schon lange überholt: So diskutieren zwei Jungen, ob Uwe Seeler oder Franz Beckenbauer besser Fußball spielt. Und auch die Landkarte Deutschlands mit der Trennung zwischen Bundesrepublik und DDR gehört der Vergangenheit an. Interessant an diesem Plan ist allerdings, daß außer Berlin, Hamburg, Köln und München nur noch Cadolzburg als Großstadt eingezeichnet ist.

HARTMUT VOIGT
Nürnberg Nachrichten
30./31. 1. 93

Anmerkungen der Schriftleitung

Es ist schön zu wissen, daß Hans Schaudi und Lieselotte Bauer noch leben, und es freut uns besonders, daß sie endlich geheiratet haben. Mehrere Jahrgangsstufen lang haben sich die beiden in VORWÄRTS umturtelt; gezündet hatte es wohl schon in K1 im Gasthof Bauer beim Faschingsball, als Lieselotte sich als Kätzchen verkleidet hatte und Hans als Cowboy, wir erinnern uns, sie tranken damals Coca Cola zur Erfrischung. – Aber eins lassen wir uns durch das heutige Familienfoto der Schaudis nicht vormachen. Lumpi ist das nicht! Wir müssen aus Altersgründen wohl konstatieren: Der Lumpi, den wir kennen, ist tot. Man hat uns eine Fälschung untergejubelt. Hier ist der Beweis:



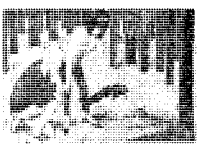
6.
Hans: Lumpi ist mein Hund.

Und wo wir schon nostalgisch schwärmend zu den Anfängen des audiovisuellen Unterrichts zurückkehren, daran denkend, daß uns zum Gaudium der Schüler in jeder dritten Stunde die Dias aus dem Projektor purzelten und das Tonband nur noch mit 19er Geschwindigkeit dahinfetzte, seien hier in zufälliger Auswahl einige der unnachahmlichen Dialogsätze des VORWÄRTS der Bewunderung anheimgegeben (Was ist dagegen schon WER? WIE? WAS?).

Der tote Hase erschütterte jahrzehntelang ganze Schulklassen, nicht nur Lieselotte. Und Lumpi war immer dabei und weinte keine einzige Träne.



16. Hans, was ist denn das dort drüben?
Hans:
Das ist ja ein Hase.



17. Er ist tot!
Lieselotte:
Oh! Wie furchtbar!



18. Na, na, nicht weinen.

Wie wertvoll für die Bewältigung des täglichen Lebens war der Vokabelschatz bereits in K1.



3. *Frau Schaudi:*
Ich möchte gern einen Wasserkanister.
Verkäufer:
Wir haben leider keinen Wasserkanister.



4. *Frau Schaudi:*
Also, ein Fischnetz.
Verkäufer:
Es tut mir leid.
Wir haben auch kein Fischnetz
Frau Schaudi:
Ach, schade!

Kein Dialog ohne „Oh!", schon gar nicht, wenn es um das cineastische Nachkriegsereignis Cadolzburgs ging.



11. *Klaus:*
Oh, Vati, bitte!
Herr Schilling:
Nein, du kannst nicht ins Kino gehen.



12. „Der Killer", das ist doch Blödsinn!

Dann der doppelt suchtabhängige Hühnermann, der auch noch Reklame macht für eine Zigarettenmarke, deren Name wir hier aus Wettbewerbsgründen verschweigen wollen.



13. *Herr Hühnermann:*
Der Weißwein schmeckt herrlich!
Jetzt rauche ich gern eine Zigarette.
Sie auch?

Und immer wieder rufen wir uns die hierarchische Ordnung in einer deutschen Ehe ins Bewußtsein, danach sehnen besonders wir Männer uns zurück in den Verwirrungen heutiger Beziehungskisten.



15. *Herr Schaudi:*
Bitte nicht unterbrechen, meine Liebe!
Frau Schaudi:
Verzeihung, Heinrich!

Frauen – Sprache:

Die Frau, die Mann

Es stimmt ja: Unsere Sprache ist wie unsere Welt von Männern beherrscht und geprägt. Wir sagen: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann", ohne zu berücksichtigen, daß dieser Beruf auch Frauen offensteht. Wir nehmen uns vor, zu „leben wie Gott in Frankreich", übersehen dabei aber, daß Gott neueren Erkenntnissen zufolge wohl eher ein weibliches Wesen ist, eine Art große Mutter. Feministinnen (auch sympathisierende Männer) sehen das mit Schmerz, mehr noch mit Groll, und sie blasen zur Bereinigung der einseitigen Sprache.
Das ist ein Unternehmen der kleinen Schritte, und wie so oft, wenn viel getrippelt wird, entsteht auch hier der Eindruck einer gewissen Kleinkariertheit. Gemeint ist die in ihrer Manie oft schon wieder rührende Sucht, möglichst jedem männlichen Wort einen weiblichen Wauwau mit auf den Weg zu geben. Die Palette reicht von dem sattsam bekannten Paar „mann/frau" über Schrägstrichorgien á la „der/die Vorsitzende und sein/e/ihr/e Stellvertreter/in" bis zu dem von der taz

erfundenen und gehätschelten Majuskel-I in Bildungen wie „StudentInnen" oder „LeserInnen". Andere kurzatmige Bemühungen möchten in der Nationalhymne den Begriff „Vaterland" durch „Heimatland" ersetzen, und statt „brüderlich mit Herz und Hand" soll künftig „Frau und Mann mit Herz und Hand" gesungen werden. Linguistinnen haben vorgeschlagen, daß der Plural komplett weiblich werden soll. 99 Leser und eine Leserin wären dann 100 Leserinnen, denn „Leserin" enthalte „Leser" als Wort und nicht umgekehrt. Die Feminisierung darf jedoch beim Plural nicht haltmachen, denn jeder Mann ist ja mal in einer Frau enthalten gewesen – nie umgekehrt. Also: die Frau, die Mann. Durch das „die" wird alles anders, weicher irgendwie, runder, klarer, ehrlicher, zutreffender – weiblicher eben.
Wenn es dann so weit ist, daß alle Worte weiblich sind, will ich auch nicht länger Paul heißen. Deshalb grüßt heute schon mal zur Probe

Ihre Paula Schwarz

Auch für Schüler gilt: Dummheit ist erlernbar!

Hier spricht einer, der weiß, wovon er spricht. Vergessen Sie daher das Emanzipationsgeblubbere und Gleichmachereigefasel, das sie in Studium oder Studienseminar gelernt haben. Sie müssen lediglich folgende acht Punkte beherzigen:

1. Als allererstes sorgen Sie bei den Schülern schon früh für das Abstellen jeglicher körperlicher Bewegung. Ein regloser Körper bringt auf die Dauer auch den unruhigsten Geist zum Stillstand.

2. Immens wichtig: Phantasie bei Kindern ist zwar eine schöne Sache, aber es ist besser, sie abzuwürgen. Das klingt zwar hart, doch nur so läßt sich die Gefahr eines Wildwuchses bannen. Die Schüler steigern sich doch nur in Dinge hinein, die sowieso utopisch sind.

3. Analyse von gesellschaftlichen Problemen als ein Hauptbestandteil von Unterricht ist heute fragwürdiger denn je. Dieses ständige Grübeln über Gott und die Welt, diese entenhafte Gründelei, dieses krampfhafte Allem-und-jedem-auf-den-Grund-gehen-Wollen macht die jungen Menschen doch nur unglücklich. Fast obligatorisch tauchen dann alberne Fragen auf wie: „Wozu das alles?" oder „Von wem werden wir manipuliert?" und so weiter und so fort. Wenn Sie schon nicht die Finger von der Analysiererei lassen können, dann übertreiben Sie es gründlich: Die Schüler werden ganz von selbst für ihr Leben genug davon haben.

4. Entscheidend ist vor allem Faktenwissen. Von mir aus begraben Sie die Schüler ruhig unter einem Berg von zahllosen Einzelfakten. So haben Sie es leichter. Und unbequeme Fragen werden auf diese Weise schon im Keim erstickt.

5. Bitte, bloß nicht anfangen, über Gefühle zu reden. Gefühle haben in der Schule nichts zu suchen. Wir sind doch in keinem Psycho-Workshop. Wenn sich jemand im Unterricht nicht wohl fühlt, dann soll er zum Arzt gehen und sich ein Medikament verschreiben lassen.

6. Wissen muß auf jeden Fall abstrakt bleiben. Vermeiden Sie, irgendwelche auftauchenden Erkenntnisse mit der Person oder gar einer möglichen Berufsperspektive des Schülers zu verbinden. Anderenfalls kommen nur hirnrissige Fragen. Das ganze kann zu einer hochkritischen Masse werden und soweit führen, daß Ihnen die Schüler Ihr schönes Unterrichtskonzept über den Haufen werfen.

7. Schüler sollen „nicht sie selbst werden"(!). Dieser Blödsinn-Erziehungsansatz, auch wenn er angeblich von den alten Griechen stammen soll, hat einen sadistischen und im Grunde menschenfeindlichen Kern. Wie sollen denn die jungen Menschen in unserer heutigen Welt überleben, wenn sie so etwas wie eine eigene Individualität besitzen?

8. Eigentlich der wesentliche Punkt überhaupt: Es gilt, die Intelligenz der heranwachsenden jungen Menschen umzulenken, sie quasi gegen sie selbst zu kehren. Dummheit ist erlernbar. Nur so erhalten Sie die notwendige künstlich verdummte Masse einerseits, und nur so kann eine potentielle Elite andererseits (falls es so etwas überhaupt noch gibt) erst dazu gebracht werden, sich auf Kosten der anderen durchzusetzen.

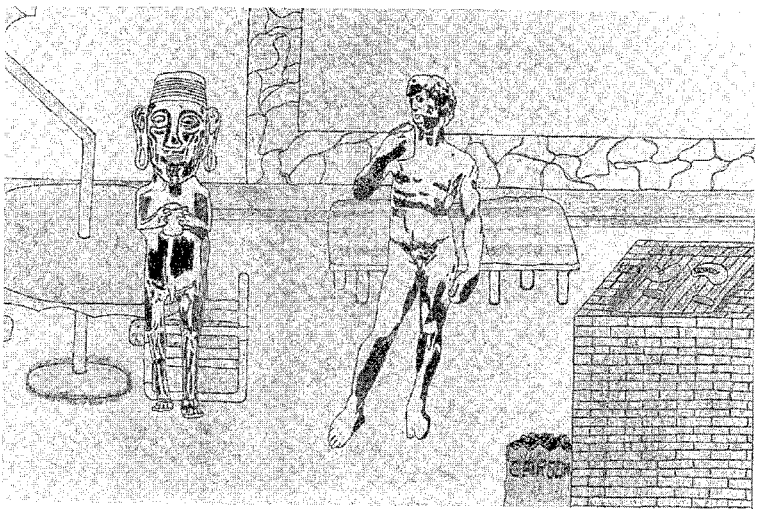
So. Und nun viel Spaß bei der Arbeit!

Jörg Thurow
SZ 26./27. 9. 92.

Na also:

Ein Philologe aus Griesheim
konnte immer so fies sein.
An den Nöten seiner Knaben
wußt' er sich zu laben.
Wie kann einer nur so mies sein!

H. Michel



Bildwelten – Weltbilder: „Stellvertreter" Patty Iriarte, DS Lima

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Drittvermittlung – niederer Wahn

(Vergebliche Ermahnung an einen unverbesserlichen Auslandslehrer)

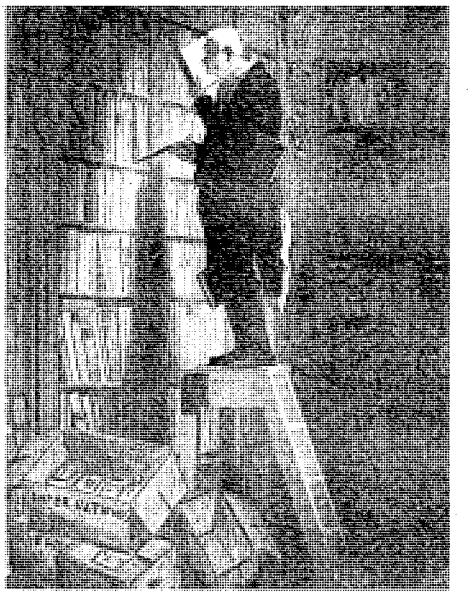
Drittvermittlung – niederer Wahn
Traum für Knaben und Knechte
doch du von altem Geschlechte
Auslandslehrer am Ende der Bahn

was erwartest du dir?
immer noch eine Linderung
trotz Gehaltsverminderung
im Vergleich zu hier.

Was suchst du noch dort und dann
ward dir nicht alles bereitet
die Beförderung und wie das verleitet
und die Ernüchterung dann?

In der Kartei nur liegt Ausweg und Tat,
der erst von Händen berührte
doch dann von Händen entführte
Vermittlungsvorschlag birgt nur die Saat.

frei nach G. Benn:
Leben – niederer Wahn
Herbert Michel



Dieses Archiv-Foto zeigt den Drittvermittelten August Krukenkamp aus Ahlen Westf., der in der Schulbibliothek der DS Pietannegretsburg sein Gnadenbrot damit fristet, INTERNATIONES-Spenden zu verwahren.

Pädagogische Reformen als Antwort auf die Moderne

Andreas Flitner: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts/Jenaer Vorlesungen. Verlag Piper München/Zürich 1992, 252 S., DM 17,80 (Serie Piper 1546), ISBN 3-492-11546-2

Erziehungsreform als Jahrhundertthema, von dessen umfassender Darbietung und Diskussion die Pädagogen in der DDR so gut wie abgeschnitten waren. Aufgrund dieser Ausgangslage machte Andreas Flitner, seit 1991 Professor der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena, Reformforderungen und -handlungen in der öffentlichen wie der privaten Erziehung zum Schwerpunkt seiner Vorlesungen, deren wichtige Inhalte in dem vorliegenden Buch zusammengestellt sind. Dabei ist es ihm weniger an geschichtlicher Verortung und Würdigung gelegen, sondern vor allem um die Darstellung und Erörterung der Impulse, die grundlegende Veränderungen im weiten Feld des Erzieherischen bewirkt haben.

Entsprechend der weiten Verzweigung der Wandlungsprozesse existiert ein umfangreiches Reservoir an Gedanken und Mustern, wozu als auffälligste Erscheinungen die klassische Reformpädagogik, basisdemokratische Modelle, die Psychoanalyse, die Frauenbewegung (hier ausnahmsweise von Prof. Doris Knab abgehandelt), der Autoritätensturz der 60er Jahre, Friedensthematik und Umwelterziehung gehören. Dazu ist auf 15 Seiten die wichtigste Literatur verzeichnet. Wer sich intensiv und umsichtig, wissenschaftlich geklärt, über den Hauptstrom der Pädagogik des 20. Jahrhunderts unterrichten will, wird hierfür kaum eine bessere Übersicht finden. Daß es hierbei überhaupt nicht um staatlich verordnete Bildungsreformen geht, gerät beim Leser wohltuend in Vergessenheit. Statt dessen erfährt er für sein Denken und Handeln neue Impulse, auf die gerade die moderne Schule auf Gedeih und Verderb – im strengen Wortsinn – angewiesen bleibt.

Harry Werner

Aspekte pädagogischer Grundlagenkritik

Johannes Claßen (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Reihe Pädagogik Beltz. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1991, 256 Seiten, DM 39,80 – ISBN 3-407-34060-5.

Bei dem Band handelt es sich um neun Beiträge zu der Jahrestagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft 1989 in Böblingen. In thematisch zwangloser Reihenfolge untersuchen die Autoren mit unterschiedlichen Aspekten den Beitrag Fromms zu einer Kritischen Pädagogik. „Anpassung oder Verweigerung?" – „Normen der Sozialpädagogik" – „Jenseits der Antipädagogik" – „Radikale Erziehungskritik" – „Kreativität und revolutionärer Charakter" sind einige Stichworte aus dem Inhaltsverzeichnis.

Zwar war Erich Fromm kein Pädagoge, sondern analytischer Sozialpsychologe, befaßte sich als solcher jedoch auch mit pädagogischen Grundproblemen wie Autorität, Gehorsam, Lehren, Lernen etc. Im Bereich der Wechselwirkungen zwischen individuell-psychischen und sozio-ökonomischen Komponenten wies er das Zustandekommen menschlicher Bestrebungen und psychischer (Ver-) Formungen sowie Erziehung im Zusammenhang mit bestimmten Gesellschaftsstrukturen auf. Sein Beitrag zu einer kritischen Pädagogik ist somit als Grundlagenkritik zu verstehen, als Kritik der psychisch-sozialen Voraussetzungen im Bildungsprozeß und als analytische Diagnose der Individual- und Gesellschaftsstrukturen.

Den positiven Charaktereigenschaften der Biophilie (Liebe zum Lebendigen), dem Streben nach Liebe, Gerechtigkeit, Unabhängigkeit und Wahrheit stellt er als negative Charakterorientierungen Nekrophilie (Liebe zum Toten), Haß, Sadismus, Destruktivität und Narzißmus gegenüber und weist die Entstehung von Verhaltensweisen durch die Orientierung an Charakterstrukturen in der Gesellschaft und im Individuum nach. Die aus anthropologischen Ansätzen gewonnenen Erkennt-nisse Fromms lassen einen weiten Interpretationsradius für das Gebiet der Pädagogik zu. Als vorteilhaft ist zu bewerten, daß die Autoren des Buches als Pädagogen tätig und somit in der Lage sind, die Umsetzung der Frommschen Einsichten im pädagogischen Alltag vorzunehmen. Es ergeben sich interessante Perspektiven: Abgrenzung der Frommschen Position gegen Antipädagogik und Postmoderne, Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten mit/und Gegensätze zu Freud, Marx, Rousseau, Alice Miller, Ivan Illich, Paolo Freire u. a.

Die vielen Zitate und Hinweise auf Textstellen setzen voraus, daß sich der Leser dieses Buches mit Fromms Werk beschäftigt hat (Erich-Fromm-Gesamtausgabe in 10 Bänden, hgg. von Rainer Funk, Deutscher Taschenbuch Verlag München 1989, DM 198,– ISBN 3-421-06110-6). Es wäre zu wünschen, daß Fromms Forschungsansätze und seine sozial-psychologischen Analysen weit mehr als bisher aufgegriffen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Besondere Beachtung der Auslandslehrer verdient der Beitrag von Johannes Claßen: „Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung, verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft ‚Unsere kleinen Brüder und Schwestern'" (S. 181–235). Hier werden die Probleme der lateinamerikanischen „Gamines" (verwahrloste Straßenkinder) angesprochen. In dem von Pater William Wasson 1954 gegründeten Waisenhaus „Nuestros Pequeños Hermanos" in Cuernavaca/Mexiko fand Fromm seine Vorstellungen einer am Menschen orientierten Pädagogik verwirklicht.

Dr. Bernhard von der Linden

Bunte Theorie und grauer Alltag: Pädagogische Konzepte für den Schreibtisch

Eduard W. Kleber: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Juventa Verlag (Reihe: Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim und München [1]1992, 335 S., DM 39,-, ISBN 3-7799-0346-6.

„Pädagogisches Handeln beinhaltet immer auch diagnostische Prozesse" – so banal diese Feststellung, als *conditio sine qua non* diesem Buch im Klappentext vorangestellt, dem Praktiker auch erscheinen mag, so sehr weicht doch pädagogisches Handeln in der täglichen Praxis von der Forderung ab, „daß diagnostische Kompetenz [sic!] in pädagogischen Handlungsfeldern unverzichtbar ist".

Das Bonmot, in keinem anderen Wissenschaftszweig lägen Theorie und Praxis so weit auseinander wie in der Pädagogik, wird nicht ohne Grund häufig zitiert. Der Autor begegnet dem Einwand, den unzähligen Büchern zu diesem Thema ein weiteres hinzuzufügen, mit der Absicht, „eine breite Einführung in Diagnostik für Pädagogen zu konzipieren". Ein akademisches Lehrbuch also, das in dem Wunsch gipfelt, „viele der mit Zensur und Zeugnis in Verbindung stehenden Probleme wesentlich verkleinern oder manchmal gar auflösen" zu helfen.

Wie wird dieser Anspruch erfüllt? Im Gegensatz zur medizinischen und psychologischen Diagnostik fordert der Autor für den Bereich der Pädagogik keine eigene Teildisziplin; vielmehr sollen die verschiedenen diagnostischen Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern eingesetzt werden. Folgt diesem Ansatz nun eine handlungsorientierte Schrift für den Praktiker? Ja und nein. Vielfältige Beispiele und aufschlußreiche Fallstudien aus der praktischen Arbeit des Pädagogen stehen neben umfangreichen theoretischen Exkursen; die Einbeziehung und Abgrenzung von den Nachbardisziplinen Psychologie und Medizin reflektieren das eigene Tun, wobei jedoch die rein quantitative Fülle an Tabellen, Graphiken, synoptischen Darstellungen, Schaubildern, Statistiken etc. den Eindruck bestätigt, daß mit dieser Publikation nicht in erster Linie der Praktiker angesprochen wird. Und dies ist angesichts der profunden Sachkenntnis und den ausgesprochen interessanten Thesen schade: es nährt die o. g. Sorge um das Auseinanderdriften von theoretischen Erkenntnissen und ihrer praktischen Anwendbarkeit im pädagogischen Alltag.

Was also leistet dieses Buch? Im zentralen Kapitel wird die „Notwendigkeit von Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation in pädagogischen Handlungsfeldern" einer kritischen Betrachtung unterzogen. Nachdrücklich führt der Autor die weitreichenden Konsequenzen schulischer Beurteilung dem Leser vor Augen und warnt davor, interne diagnostische Information z. B. bei einem Schulwechsel einfach weiterzugeben. Der Lehrer wird so zwar „zum Experten bestellt (Gutachtertätigkeit), dann aber nicht als Gutachter voll akzeptiert, sondern nur als Datensammler gebraucht". Die Konsequenzen reichen „von der direkten und indirekten Einwirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Beurteilten bis zu deren Zuweisung von Lebenschancen durch die Gesellschaft".

Der Pädagoge gerät somit in ein „pädagogisch-diagnostisches Dilemma": Diagnostik verlangt ein Maximum an Objektivität, ein zentrales Kriterium für die Haltung in pädagogischen Situationen aber ist Subjektivität. Eine bewußte und geschulte Kontrolle dieser Subjektivität hat zum Ziel, Willkür und Zufälligkeiten im Bewertungsverhalten zurückzudrängen. Dazu bedarf es jedoch (erlernbarer) Kompetenz, die mit dem Mythos des „geborenen" Pädagogen aufräumt. Und diese Kompetenz soll mit dem vorliegenden Buch unter einem breiten Spektrum von Fragestellungen und Ansätzen aufgebaut werden.

Fraglich bleibt, ob ein solches „Lehrbuch" dieses Wissen dem interessierten (angehenden?) Kollegen überhaupt vermitteln kann? Die Fülle des verarbeiteten Materials ist beeindruckend – und erdrükkend. Dasselbe gilt für die Flut an Zitaten, Belegen und Verweisen. Die Hoffnung, „daß meine LeserInnen sich dadurch nicht ermüden lassen, sondern gerade diese Vielfalt schätzen lernen", kann der Rezensent nicht bestätigen. Es sei denn, er reiht sich in die Schar der am Schreibtisch arbeitenden Pädagogen ein, die für die eigene theoretische Beschäftigung mit dieser Materie gerade für diese Materialfülle, das umfangreiche Literaturverzeichnis mit weit über 600 Titeln sowie die detaillierten Sach- und Autorenregister dankbar sind. Ob diese Leserschaft, die sich auch kaum an dem z. T. überaus schwer zu lesenden Nominalstil stören würden, allerdings je als praktische Pädagogen die gewonnenen Erkenntnisse fruchtbar umsetzen wird, dies muß auch bei diesem – akademisch vorzüglichen – Werk bezweifelt werden.

Stefan Mangos

Deutsche Literaturgeschichte als Auswahl von Poeten

Dichter-Porträts – Bilder und Daten. 399 Seiten, 182 Abbildungen und Porträts. Zusammengestellt v. G. Grimm, M. Krause, F. R. Max, S. Ostmann, St. Speicher. Reclam jun. Verlag Stuttgart 1992, 399 S, DM 20,-, ISBN 3-15-028835-5

„Die bekanntesten deutschsprachigen Autoren von der Reformation bis zur jüngeren Gegenwart werden mit den wichtigsten Daten zu ihrem Leben und Werk und zugleich – soweit vorhanden – mit einem charakteristischen Porträtbild vorgestellt, so daß der Band ebenso gut als Lexikon zu benutzen ist, wie er als ‚Bilderbuch' zum Blättern einlädt. Die Auswahl der Dichter und Dichterinnen ist in erster Linie von Rang und Qualität des Werkes bestimmt, darüber hinaus wurden aber auch epochentypische

Repräsentanz oder eine bemerkenswerte Rezeption berücksichtigt" (Vorbemerkung).

Das Buch reicht von Sebastian Brant bis zu Kroetz und bringt in Stichwörtern Informationen zu Leben und Werk. Es ist sehr handlich (Format 10 x 16 cm) und berücksichtigt 181 Schriftsteller: Literaturgeschichte auf einen Blick, und genau das, was man sucht. Natürlich stellt sich die Frage, ob die berücksichtigten Autoren die sind, die man bringen mußte, und wer fehlt. Aus Gründen der epochentypischen Repräsentanz werden dankenswerterweise z. B. die Gottschedin und Karl May eingefügt, dafür muß man dankbar sein. Warum aber fehlt dann, aus der heutigen Zeit, ein Mann wie Michael Ende? Vom „Telgter Treffen" werden wenige genannt, das ist verständlich. Aus der Zeit der Aufklärung vermissen wir Nicolai und Gleim, aus dem 19. Jahrhundert den Bonaventura und Vischer, aus den nächsten Jahrzehnten z. B. Ringelnatz und Wolfgang Borchert. Elias Canetti ist eine Seite gewidmet, aber wo, um Gottes Willen, ist Nelly Sachs, Literaturnobelpreis 1966?

Das wichtigste: Die Literatur der DDR-Zeit war ebenfalls in deutscher Sprache! Einige Autoren werden vorgestellt, aber z. B. Strittmatter nicht, ein Erfolgsautor auch heute. Sein letztes Buch (1992) wurde in den neuen Bundesländern in kurzer Zeit 60 000 mal verkauft! Zählt das nicht? Ist das Ideologie? Gilt nur westdeutsche Sicht? Sind das neue Grenzen? Man mag das Auslassen von Bredel und anderen verschmerzen, das von Biermann, Hermlin, Brasch, Peter Hacks entschuldigen; aber wo ist Hermann Kant?

Für den Unbelesenen ist das Buch schwerlich zu gebrauchen, für den Eingeweihten eher, da er ergänzen kann. Das Werk entspricht nicht dem in der Vormerkung gesetzten Ziel. Dies ist mit einer notwendigen Beschränkung im Umfang nicht zu entschuldigen.

Dr. Manfred Sauer

Vom „Einstieg" bis zur „Hausaufgabe" im DaF

Jürgen Weigmann: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, Max Hueber Verlag 1992, 160 S., DM 26,-, ISBN 3-19-001493-0

Der Autor hat bei der Konzeption dieses Handbuches den Fremdsprachenlehrer im Auge, wie er am Schreibtisch – den Unterricht vorbereitend – bedenkt, auf welche Weise er diese grammatische Struktur einführen oder wie er mit jenem Text seine Schüler zum Sprechen animieren soll. Er hat zugleich all die vielen Vorbereitungs- und Schulstunden im Auge, in denen Fremdsprachenlehrer immer wieder gleiche Ziele verfolgen und ähnliche Methoden anwenden. Was sich auf der Basis dieses Erfahrungsschatzes bewährt hat, wird hier übersichtlich und praxisnah dargestellt. So ist der methodische Teil des Buches in zwölf Unterrichtsmodelle eingeteilt, die jeweils ein fremdsprachenspezifisches Thema wie z. B. „Neueinführung eines Textes, Einführung einer komplexen grammatischen Struktur oder Einübung eines Dialogs" zum Gegenstand haben. Mit diesen zwölf Modellen werden die wesentlichen Bereiche angesprochen, die im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz, der Verstehensleistungen und der kommunikativen Kompetenz der Schüler üblich sind.

Jedem Modell ist eine „Übersicht über die Unterrichtsphasen" vorangestellt (z. B. zur Neueinführung eines Textes: Einstieg, Vorentlastung, Textpräsentation, Überprüfung des Globalverständnisses, Lesen, Sicherung des Inhalts, Hausaufgabe). Die einzelnen Unterrichtsphasen werden wiederum in drei Teile untergliedert: Umsichtige methodische Hinweise reflektieren die jeweilige Phase im Gesamtzusammenhang, dann werden die Einzelschritte dargestellt, wie sie in der Unterrichtsstunde oder in der Unterrichtseinheit aufeinander folgen können und schließlich werden „methodische Varianten" vorgeschlagen, die alternative oder weiterführende Unterrichtswege aufzeigen. Die Textbeispiele orientieren sich weitgehend an den einschlägigen Lehrwerken für „Deutsch als Fremdsprache".

Der Anfänger findet in diesem Buch einen verläßlichen Leitfaden, der die Unterrichtsplanung mit der notwendigen fachdidaktischen Reflexion begleitet. Der erfahrene Fremdsprachenlehrer wird dankbar sein für neue Anregungen, mit denen er seine Palette reflektieren, modifizieren und erweitern kann.

Dieter Klapproth

„Ein Auswanderer in zwei Sprachen"

Ackermann, Irmgard (Hrsg.): In zwei Sprachen leben – Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1992³, 259 S., DM 12,80, ISBN 3-423-11579-3

Ein bemerkenswertes Buch, das, 1983 in erster Auflage erschienen, nach zehn Jahren noch aktueller geworden ist. Die Sammlung ist eine Auswahl aus Einsendungen, die auf ein Preisausschreiben des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München erfolgten.

Die Herausgeberin, Dozentin an diesem Institut, hat die Texte bestimmten Leitmotiven zugeordnet, ohne eine Systematik anzustreben. In ihrem Nachwort gibt sie hierzu interpretatorische Hinweise. Sie nennt als Schwerpunkt: Identitätsverlust als Preis für die Zweisprachigkeit („vor allem bei denen, denen die deutsche Sprache zur zweiten Muttersprache wurde"), Beispiele des Fremdsprachenerwerbsprozesses, Formen der Kommunikationsstörungen, Übergangssituationen (mit Vermittlungen zwischen Sprachen und Kulturen) und Sprachspiele als Überwindung der Problematik, in zwei Sprachen zu leben.

Die Beiträge stammen von Autoren verschiedener Nationalität und aus allen Kontinenten (außer

Australien). Diese werden in einem Autorenverzeichnis kurz vorgestellt. Zum Teil haben sie in Deutschland studiert, andere sind in praktischen Berufen tätig. Die Qualität der Texte ist im aesthetischen Sinne unterschiedlich, die menschliche Aussage dagegen ist durchgehend beachtlich. Oft ist hohe dramatische Spannung erreicht oder tragische Entwicklung vermittelt. Autentizität ist das auffallendste Merkmal. Im Nachwort heißt es: „Im ganzen bieten die Texte keine erheiternde und auch keine erbauliche Lektüre... Sie geben Erfahrungen, vielfältig und bunt, aber eher im Grundtenor der Skepsis, der Angst, der Verwirrung, wenn da nicht das entscheidende Argument wäre, mit dem diese Texte ihre eigenen Aussagen relativieren: Die Existenz solcher Texte dürfte trotz aller Skepsis auch gegenüber der Sprache ein entscheidender Beweis dafür sein, was mit Sprache erreicht werden kann. Wenn es gelingt, in der Fremdsprache zu bewegen, anzurühren, betroffen zu machen, wie es diesen Texten gelingt, dann muß es sich lohnen, sich auf dieses Abenteuer einzulassen." Neben den Problemen des Fremdsprachenerwerbs und der Zweisprachigkeit kommt auch die Sicht der Ausländer auf negative (Re-)Aktionen aus ihrer deutschen Umgebung zur Sprache, die als äußerste Mißachtung ihrer menschlichen Würde empfunden werden. Den „Deutschen" wird oft ein Spiegel vorgehalten, der sie als kalt erscheinen läßt.

Das Buch kann allen empfohlen werden, die an Fragen des Fremdsprachenerwerbs und der Zweisprachigkeit interessiert sind: sie finden hier Zugang zu den „Betroffenen". Aber auch zum Problem der Befindlichkeit der „Ausländer" im heutigen Deutschland wird es erhellend beitragen, und in diesem Sinne ist ihm weite Verbreitung zu wünschen. Im Deutschunterricht könnte es wohl einen Platz haben. Dem Lehrer an der deutschen Auslandsschule wird es sicher Einsichten in Denken und Fühlen seiner Schüler erleichtern und zur Erhellung seiner eigenen Situation helfen, in zwei Sprachen leben zu müssen.

Heinz-Edgar Fischersworring

Die EG von 1993 – ein Handbuch, das viel zu bieten hat

Gérard Mermet: Die Europäer – Länder, Leute, Leidenschaften. Deutscher Taschenbuchverlag München 1993, 365 S., DM 19,80, ISBN 3-423-30340-9 (dtv 30340)

Gewaltig ist der Informationsbedarf in der unmittelbaren Gegenwart. Dementsprechend haben Nachschlagewerke flotte Konjunktur. So erscheint auch das dtv-Sachbuch „Die Europäer" als deutschsprachige Ausgabe, übersetzt aus dem Französischen, genau zum 1. Januar 1993, zu dem Termin, von dem aus es für den freien Verkehr von Personen, Waren und Kapitel innerhalb der EG keine Grenzen mehr geben wird. Der Autor Gérard Mermet ist ein international anerkannter Spezialist für soziologische Analysen. Er hat in dieser Studie eine Fülle von Informationen und Daten zusammengetragen und verarbeitet, auch in gut übersichtlichen Karten und Tabellen. Sowohl die wichtigsten Auskünfte über die EG als Ganzem als auch diejenigen über die einzelnen Mitgliedstaaten, als Länderakten dargeboten, berücksichtigen die historischen Zusammenhänge wie auch wichtige Aspekte des gegenwärtigen persönlichen und gesellschaftlichen Lebens. Überhaupt werden im Hauptteil des Buches unter dem Thema „Die Menschen" Fakten und Sachverhalte vergleichend herausgestellt, die die breite Facette der Lebensgewohnheiten und Lebensqualität von 350 Millionen EG-Bürgern einsichtig machen.

Man sollte sich von der Diktion des Titels nicht stutzig machen lassen. Umfassende Recherchen, deren Ergebnisse abgehandelt werden, haben ein Handbuch über die EG hervorgebracht, das diese endlich von öden Darstellungen ihrer Organisationsschemata und der Wichtigtuerei mit tagespolitischen Querelen befreit. Informationen „frisch vom Faß" – und frisch könnte sie auch der Auslandslehrer nutzen, er sollte sie nicht schal werden lassen.

Harry Werner

Längst fällig: eine Geschichte der Deutschen Schule Montevideo

Bernd Müller: Deutsche Schule Montevideo 1857–1988. Montevideo 1992, 196 S. (über die Adresse Bernd Müller, Großmannstr. 39, 8751 Haibach zum Preise von DM 20,00 erhältlich)

Handelt es sich bei dieser monographischen Beschreibung einer Schulgeschichte um einen singulären Fall, wie der Autor meint? Ja, was die eigenen Spezifika der Deutschen Schule Montevideo in den Etappen ihrer Entwicklung anbetrifft, nein, da auch anderenorts, wenngleich weltweit verstreut und insgesamt gesehen noch Raritäten, historische Studien über Auslandsschulen vorliegen. Bernd Müller, sieben Jahre als vermittelter Lehrer in Montevideo tätig, legt seiner Geschichtsschreibung im wesentlichen die ihm am Ort zugänglichen schriftlichen und mündlichen Quellen zugrunde, ergänzt durch punktuell aus deutschen Archivakten genommene Informationen sowie Auswertungen einer Sekundärliteratur, infolge deren enger Auswahl aber für die Gegenwart die Darstellungen des autochthonen Bedingungsnetzes und der auslandsschulischen Beziehungsgefüge weniger vertieft erscheinen.

Dem Nachweis, daß das in der gängigen Literatur gern benutzte Anfangsjahr 1846 eher einer Legende entspricht, folgt eine phasenweise recht ausführliche Darstellung der inneren und äußeren Entwicklung der Schule von 1857 bis 1988, von Strukturanalysen und Ereignisgeschichten, wobei die Zeiten wirkungsvoller pädagogischer Konsolidierung wie auch jene auffälligen Umbruchs von Erziehung und Unterricht gern an der Person des jeweiligen

deutschen Schulleiters „dingfest" gemacht werden. Ab 1951, dem Jahr der Wiedergründung der Schule nach dem Zweiten Weltkrieg, wird der Weg zur Begegnungsschule (gemäß heutiger amtlicher Terminologie) datiert, gleichfalls ein Zusammenfließen von sozio-kulturellen, politischen und pädagogischen Ingredienzen, im einzelnen manchmal unterschiedlicher Qualität. Eine reine Erfolgsgeschichte? So fragt der Autor.

Das vorliegende Buch, vom Deutschen Schulverein Montevideo herausgegeben, hält für alle, die der Schule aus nah und fern verbunden sind, Erinnerungen fest, es lädt zudem uns Zeitgenossen zur Besinnung ein. Darüber hinaus kann es an weiteren deutschen Schulen im Ausland zu solcher Geschichtsschreibung ermuntern.

Harry Werner

Ein aktueller landeskundlicher Überblick über Finnland

Wolfgang Albrecht/Markku Kantola: Finnland. Verlag C.H.Beck München, 1992, DM 17,80 (Beck'sche Reihe; 847: Aktuelle Länderkunden) ISBN 3 406 35167 0

Am 6. 12. 1992 feierte Finnland seinen 75. Jahrestag als selbständiger Staat. Davor liegen 100 Jahre als russische und 700 Jahre als schwedische Provinz. Diesen Hintergrund vergißt man leicht, wenn einem das moderne Finnland so charakteristisch begegnet wie in Architektur und Design, Sport und Schiffbau oder als Tagungsstätte internationaler Politik. Es ist ein Verdienst der neuen Länderkunde des deutschen Redakteurs Albrecht und des finnischen Germanisten Kantola, diesen historischen Zusammenhang wieder ins Bewußtsein zu rufen. Das Büchlein will „in angemessen gedrängter Form versuchen, Charakteristisches und Wesentliches über das flächenmäßig sechstgrößte Land Europas auszusagen" (S. 9). In diesen Grenzen ist das insgesamt durchaus gelungen. Topographie, Klima, Fauna und Flora, Geschichte, Politik und Verwaltung, Wirtschaft und Handel, Sprache und Kultur werden vorgestellt und an Schwerpunkten vertieft untersucht. Hervorzuheben ist die Aktualität: die Beschreibung führt hinein bis in das Jahr 1992, ein wesentlicher Vorzug des Werkes, denn die letzten Jahre haben offenbar auch in Finnland Entwicklungstendenzen und Probleme des ausgehenden 20. Jahrhunderts spürbar werden lassen.

Auf 125 Textseiten im Taschenbuchformat wird eine länderkundliche Monographie nur einen groben Überblick über die Vielfalt der Phänomene geben können; es gelingt den Verfassern jedoch, durch Sachkenntnis und Akzentuierung den Leser auch mit einer Reihe von interessanten Einzelheiten bekanntzumachen. Wo findet man schon auf so begrenztem Raum z. B. Detailinformation über die finnisch-ugrische Sprachfamilie oder Einzelheiten der grammatischen Struktur des Finnischen (immerhin 6 Seiten)? Auch über neue Entwicklungen in Wirtschaft und Handel (9 Seiten), die Parteienlandschaft (7 Seiten) oder die Geschichte (19 Seiten) wird man einleuchtend in Kenntnis gesetzt.

Die Kürze des Gesamtüberblicks führt gelegentlich zu etwas pauschalen Urteilen. Das kann man in dem gesetzten Rahmen hinnehmen. Ebenso mag man hier und dort über die Gewichtung streiten: ich würde etwa die kulturellen Leistungen Finnlands in Architektur und Design höher bewerten als die Verfasser das tun, wenn sie von „synthetisch-unpersönliche(n) ...postmodernistische(n) Spielereien" sprechen (S. 105). Aber das mag Ansichtssache sein. Daß die Finnen jedoch – lt. Bert Brecht – ein weitgehend „in zwei Sprachen schweigendes Volk" seien (S. 18) glaubt der nicht mehr so ganz, der einmal mit Finnen zusammen in der Sauna geschwitzt, geschwatzt und gelacht hat. Mit Pauschalurteilen über eine Volksseele ist das eben so eine Sache. Erwünscht wäre ferner ein Hinweis darauf, daß der lange finnische Winter nicht nur das Sportlerherz erfreut, sondern auch sehr deprimierend und belastend für Einheimische und Gäste sein kann, oder daß die Saamen nicht nur im nördlichen Finnland leben, sondern ebenso in Schweden und Norwegen, und daß die Skandinavier daher diesen Teil ihrer Länder staatenübergreifend „Nordkalotten" nennen. Schief wird das Bild, wenn man liest, Finnland sei ein Staat mit genau genommen „vier (!) Sprachen und Kulturen", denn hier lebten neben Finnen, Schweden und Saamen auch eine statistisch ungenau erfaßte Zahl von Roma (S. 73). Immerhin gehört deren Anteil doch mit wenigen tausend zu dem niedrigsten in ganz Europa! (Statistik im STERN 42/92, S. 79). Landessprachen sind Finnisch und Schwedisch, daneben Saamisch als Muttersprache für etwa 4000 Menschen im Norden. Darf man wirklich darüber hinaus weitere in Finnland anzutreffende Muttersprachen wie Russisch, Deutsch oder eben Romasprachen als landestypisch wesentlich ansehen?

Das Büchlein enthält einige Schwarz-Weiß-Fotos von begrenzter Qualität und Aussagekraft, einige – wenig übersichtliche – Karten und einen kurzen statistischen Anhang und Literaturhinweise. Es hat trotz kleiner Abstriche seinen Wert als aktueller landeskundlicher Überblick.

Dr. Dietrich Peinert

Zur Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt

Gerald Braun / Karl Hillebrand: Dritte Welt – Fortschritt und Fehlentwicklung. In: Schriftenreihe Sozialwissenschaften Heft 17. Verlag Schöningh Paderborn 1991, 249 S., DM 24,80-ISBN-3-506-23947-3.

Der Titel signalisiert, daß die Autoren Entwicklungspolitik kritisch sehen. 1992 – nach drei Dekaden Entwicklungshilfe – wissen wir mehr, Entwicklungspolitik ist Sache der Entwicklung, der Terminus 3. Welt ist fragwürdig, nachdem die 2. Welt sich aufgelöst hat. Heute werden auch Gelder auf

Eis gelegt; die Vergabe wird an Bedingungen geknüpft. Verpulvert das Entwicklungsland sein Budget für Kanonen oder werden die Menschenrechte mißachtet, dann werden Hilfen gestoppt.

Wie notwendig Informationen über die Dritte Welt sind, steht kaum noch zur Diskussion. Der Fernsehen trägt fast täglich zur Aufklärung bei. Auch darüber, wie wichtig die Rolle der Schule in der Vermittlung eines Problembewußtseins der Gegensätze ist, gibt es keine Kontroversen. Gleichwohl gibt es für den Lehrer zu wenig Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, die die weltweiten Mißstände bewußt machen und die Fragestellungen didaktisieren.

Diesen Mißstand hilft das Buch zu überwinden. Die Darbietungsweise ist wohlgeordnet: dem Autorentext folgt der Materialienteil mit einem Angebot von Arbeitshinweisen. Behandelt werden folgende Themenbereiche: Ziele von Entwicklungen; Kriege, Militär und Menschenrechte; Die globale Umweltkrise; Metropolen in der Dritten Welt; Frauen in der Dritten Welt; Zwischen Kleinbauern und Agrobusiness; Beseitigung des Analphabetismus; Tourismus in der Dritten Welt.

Ausführlich zitiert werden Paolo Freire und Ivan Illich (196, 198), die Garanten des neuen Vordenkens in der Entwicklungsstrategie. Unberücksichtigt bleiben Wolfgang S. Freund und Erhard Eppler. Unberücksichtigt bleiben auch die konkreten Fragen der Vermittlung von angepaßten Fortschritten: sollen wir die Experten ausbilden (in Deutschland studierten 1992 über 40 000 Studenten aus der Dritten Welt), oder sollen wir deutsche Experten in diese Länder schicken (Lehrer und Lektoren mitgezählt: über 30 000)?

Helmut Birkenfeld

Ein Spanisch-Lehrbuch für zügige Lernerfolge

Wolfgang Halm/Carolina Ortiz Blasco: Paso a paso. Ein systematischer Einstieg in die spanische Sprache. Max Hueber Verlag Ismaning 1991, 280 S., DM 38,80, ISBN 3-19-004039-7, Libro del profesor: 1992, 160 S., DM 21,80, ISBN 3-19-044039-5

Nach den bekannten und bewährten bisherigen Lehrwerken der beiden Verfasser versuchen sie diesmal etwas Neues, um sich auch von vergleichbaren Veröffentlichungen anderer Verlage abzuheben. Das zeigt sich rein äußerlich darin, daß es sich um einen geschlossenen Lehrgang handelt, der alles in einem einzigen Buch vereinigt, statt mit eigenem Arbeits- und/oder Wörterbuch bzw. mit Fortsetzungsbänden zu arbeiten. Das zeigt sich auch darin, daß statt der „lebensnahen", doch gleichzeitig meist eher primitiven Dialog-Texte aus dem Alltag hier bewußt (wie in französischen Lehrwerken für Spanisch üblich) und fast ausschließlich literarische Texte Verwendung finden.

Das Lehrbuch besteht aus 30 Lektionen, die alle nach dem gleichen Schema aufgebaut sind: Auf den meist kurzen authentischen Text folgt die Grammatik (mit Erläuterungen in deutscher Sprache). Der reichhaltige Übungsteil wird den meisten Anforderungen wohl genügen und überzeugt durch seine Vielfalt; hervorzuheben ist, daß auch die Übersetzung Deutsch-Spanisch wieder Eingang gefunden hat. Da die vom Verlag angekündigten Kassetten nicht greifbar waren, läßt sich schwer entscheiden, wie nützlich die anschließenden „Fragen zu den Hörverständnisübungen" sind, denn angeboten werden hier stets nur spanische Aussagesätze. Das nach Lektionen geordnetet Vokabular bringt in der üblichen Weise den spanischen Ausdruck und die deutsche Entsprechnung, allerdings farblich unterschieden. Im alphabetischen Wörterverzeichnis (Spanisch-Deutsch) wird jeweils angegeben, wo das betreffende Wort zum ersten Mal erscheint. Der Anhang enthält Grammatikausdrücke, Hinweise zu Schrift und Aussprache, das Alphabet sowie die Grundzahlen.

Das Lehrerhandbuch stellt ausführlich die Anlage des Lehrwerks vor und gibt auch Hinweise für Anfänger im Lehrberuf. Neben den Lösungen für die Übungen bei den einzelnen Lektionen enthält es nützliche Hinweise (z. B. auf die in den Texten erwähnten Personen, Autoren usw.) und praktische Vorschläge für die Unterrichtsarbeit, dazu auch die erwarteten Antworten zu den sieben im Lehrbuch enthaltenen Tests.

Die Texte (Prosa und Poesie) stammen von L Buñuel, F. García Lorca, Azorín, R. Alberti, G. Celaya, P. Baroja, C. J. Cela, A. de Laiglesia, A. Muñoz Molina, G. Fuertes, Don Juan Manuel, M. de Unamuno, E. Mendoza, D. Alonso, R. Gómez de la Serna, M. Rodoreda aus Spanien; von J. Cortázar, F. Kahlo, P. Neruda, J. L. Borges, M. Vargas Llosa, C. Fuentes, J. Rulfo, O. Paz aus Hispanoamerika – wie man sieht, bedeutende Autoren der Gegenwart, ohne daß die Vergangenheit vergessen wäre. Diese Texte lösen verschiedene Folgeerscheinungen aus. So kann nicht um jeden Preis ein „systematischer" Grundwortschatz vermittelt werden, sondern der Lerner sieht sich von Anfang an mit einem eher gehobenen Sprachniveau konfrontiert. Gezielte Vermittlung von Landeskunde streben die Autoren nicht an, bieten freilich so manches über Spanien und einiges über Hispanoamerika. Neben der Literatur spielt die Kunst eine herausragende Rolle (Velázquez, Picasso, Dalí, F. Kahlo), auch Feste werden erwähnt, doch der Alltag, die echte Sprachpraxis müssen in den Übungsteil ausweichen.

Nicht nur diese Texte grenzen die Zielgruppe ein. Auch die Progression bei der Grammatik setzt voraus, daß der Lerner, insbesondere am Anfang, sich bei seinem „paso a paso" kein gemütliches Schreiten erwartet, sondern daß er zu gewaltigen Schritten bereit ist. Da es im Buch auch keine „systematische", also im Überblick zusammengestellte Grammatik gibt, heißt es von der ersten Stunde an, wirklich voll konzentriert an die Arbeit zu gehen. Die knappen Illustrationen (meist auf den Text bezogene Fotos, wenig und nicht überzeugendes Karten-

material, Verzicht auf die sonst üblichen Zeichnungen) dienen als Sprechanlässe, eignen sich jedoch kaum für Wortschatzerklärungen.

Als Zielgruppe kommen demnach bestimmt nicht in Frage Lerner, die über keine Vorkenntnisse in anderen Fremdsprachen verfügen oder die altersmäßig zur Unter- oder Mittelstufe zählen. In Frage kommen dagegen Anfänger, die sich bereits in der Oberstufe des Gymnasiums oder auf der Hochschule befinden. Im Falle von älteren Schülern, welche ins spanischsprachige Ausland kommen, empfiehlt sich das Lehrwerk durchaus, denn vom Unterrichtsprogramm ihrer jeweiligen Schule werden sie inhaltlich entsprechend gefordert – und den Alltag erleben sie ja so hautnah, daß sie dazu kein Buch benötigen. Wer die extrem langsame Progression und/oder die recht anspruchslosen Texte der meisten bisherigen Lehrwerke für Spanisch ablehnt, findet in „Paso a paso" eine brauchbare Alternative.

Dr. Rudolf Kerscher

Einblicke in die physikalischen Dimensionen der Chaostheorie

Georg Heinrichs: CHAOS – Einführung in eine neue physikalische Theorie. Aulis Verlag Deubner & Co. K.G. Köln 1992, DM 28,00, ISBN 3-7614-1469-2, (Praxis Schriftenreihe Physik Band 49)

Der Aulis Verlag in Köln gibt mit dem Band 49 seiner Praxis-Schriftenreihe Physik einen sehr interessanten Einblick in das chaotische Verhalten physikalischer Systeme.

Es galt unter Physikern viele Jahrhunderte als unzweifelhaft, daß physikalische Vorgänge sich zumindest prinzipiell durch Gleichungen derart beschreiben und erfassen lassen, daß auch längerfristige Vorhersagen möglich sind. Die andersartigen Erfahrungen – etwa in den Systemen Wetterablauf, Glücksspiele u. a. – wurden damit begründet, daß solche Systeme zu komplex seien und man nicht alle relevanten Parameter erfassen könne.

In diesem Jahrhundert jedoch haben Physiker sich mit der Erfahrung beschäftigen müssen, daß auch in Systemen mit wenigen relevanten Parametern längerfristige Vorhersagen nicht möglich sind, weil sich auch „einfache Systeme" chaotisch verhalten und daß „reguläres Verhalten" in der Natur eher die Ausnahme darstellt.

Der vorliegende Band versucht Fragen zu beantworten, warum sich einige Systeme chaotisch verhalten und warum andere wiederum nicht; wie sich das chaotische Verhalten näher charakterisieren läßt, und ob hier Gesetze der Physik oder gar der Kausalität außer Kraft gesetzt sind.

Das Buch zeigt, daß sich nicht nur energetisch nicht abgeschlossene Systeme, sondern auch konservative, d. h. energetisch abgeschlossene Systeme chaotisch verhalten können. Es macht vor allem deutlich, warum und unter welchen Bedingungen konservative Systeme in einen chaotischen Zustand übergehen können.

Das Buch strebt keinen allgemeinen Überblick über die Chaosforschung an und will auch nicht alle Aspekte dieser Forschungsrichtung erfassen. Es versucht die wichtigsten in der Chaostheorie auftauchenden Begriffe und Sachverhalte an Beispielen in Experimenten und in der Simulation aufzuarbeiten. Ansatzpunkte sind Versuche, die sich auch mit Mitteln der Schule realisieren lassen. Die Erfahrungen des Verfassers haben gezeigt, daß sich grundlegende Aspekte der Chaostheorie auch schon mit Schülern von Grund- und Leistungskursen der Sekundarstufe II erarbeiten lassen.

Der Band stellt einen interessanten Einblick in die physikalischen Dimensionen der Chaostheorie mit deutlichen und vielfältigen Bezügen zur Praxis des Physikers dar.

Hans-Georg Becker

Berichtigung – Jahresregister 1992

Bei der technischen Realisierung des Jahresregisters 1992 haben wir übersehen, daß der **Büchertisch** zu kurz gekommen ist.
Ein vollständig abgedrucktes Register liegt dieser Ausgabe bei.
Wir danken für Ihr Verständnis.

Schriftleitung und Verlag

INHALT 3-93

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Dieter Forster)* 154
Zum Entwurf des Rahmenstatuts vom 15. 3. 1993 *(Dieter Forster)* 155

VERBAND

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz 157
Da kamen zwei Frauen aus Rumänien *(Heinz Weischer)* 159
Praxis groß geschrieben *(Günther Miklitz)* 162
La nueva Esperanza *(Benedikt Schürholz)* 163
Steuerliche Abzugsfähigkeit von Schulgeld 166
Persönliche Nachrichten
– in memoriam: Willi Ulrich 167
Thea Olmes 167
Richard Krieger 167
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen 168
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 168

DISKUSSION

Die neuen Leiden der jungen X *(B. Munderloh/B. Wenig/B. Semrau)* 170
Von Schnitzern *(Bernhard Semrau)* 172
Beharren und Erneuern *(Elisabeth Brandes)* 174
Hugo Ball zum Thema *(Herbert Michel)* 175
DaF-Unterricht trotz Sprachdiplom *(Bernhard Arnold)* 176

ÖKOLOGIE

Verantwortungsbewußtsein wecken *(Hermann Alt)* 177

EUROPA

Die DS San Sebastian blickt zurück *(Malte Unrau)* 179
Franz Kafka zum Thema *(Herbert Michel)* 182
Theorie und Wirklichkeit *(Stephan Schneider)* 183
Schulprojekt: Rumänisch-Deutsche Begegnungsschule Bukarest *(Hans-Peter Schleuning)* 193

AMERIKA

Deutsche Schule – Colegio Alemán *(Dr. Eberhard Fimpel)* 194
Der tägliche Schulweg hoch zu Roß *(Emilio Held)* 197

ASIEN

Studenten: sich erst einmal erholen *(Paul Schwarz)* 199
Ernest Hemingway zum Thema *(Heinz Weischer)* 200

DRITTE WELT

Freire und die Hoffnung auf eine bessere Welt *(Mathias Wagner)* 201
J. W. Goethe zum Thema *(Jan Dümpelkamp)* 209

AUSLANDSSCHULWESEN

Nomen atque Omen *(Harry Werner)* 209

DIDAKTIK

Wochenplanunterricht an Deutschen Auslandsschulen *(Reinhard Roth)* 212

FEUILLETON

Das Archivfoto zum Thema 218

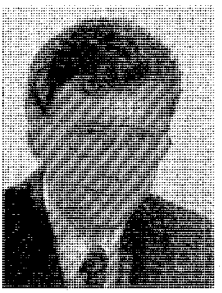
REZENSIONEN

Eine philosophische Deutung elterlichen Lebens *(Otmar Lahr)* 219
Sprachliche Zeitgenossenschaft *(Harry Werner)* 219
Eine unbekümmerte deutsche Kulturgeschichte *(Heinz-Edgar Fischersworring)* 220
Von Geburt und Tod der Wörter *(Harry Werner)* 220
Literatur im Widerspruch *(Harry Werner)* 221
„Das Fremde ist nicht bloß ein Echo meiner selbst" *(Harry Werner)* 221
Ein Allerlei: Kultur- und verlagsgeschichtliche Reflexionen *(Dr. Manfred Sauer)* 222
Geistige Wegbereitung deutsch-französischer Koexistenz *(Wolfgang Ditscheid)* 222
Schulerinnerungen als Mosaiksteinchen der Weltgeschichte *(Harry Werner)* 223
Leseförderung – ein wichtiges pädagogisches Thema *(Dr. Manfred Sauer)* 223
Ein neuartiges Lehrerhandbuch für den Physikunterricht *(Hans-Georg Becker)* 224

GRÜNE BLÄTTER

Entwurf: Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland 185–192

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Begegnung hat Zukunft", so überschreibt Barthold C. Witte, der frühere Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, seinen Beitrag zum 25. Geburtstag der Zentralstelle. In Heft 2/92 der „Begegnung" fehlt es nicht an Rück-, Aus- und Einblicken in die für das Auslandsschulwesen so wichtige Behörde. Auch wir teilen die allseitige Wertschätzung und haben uns gefragt, was die Zentralstelle und das Heft 2/92 von „Begegnung" noch vermissen lassen. Und siehe da, nach Politik und Verwaltung melden sich in unserem Heft 3/93 Kulturschaffende mit Beiträgen „... zum Thema", zwanglos eingestreut – wie die ZfA – in größere Zusammenhänge.

Die Resolution des Vorstandes zur Kürzung von Haushaltsmitteln hat an den deutschen Schulen im Ausland die Resonanz gefunden, die wir uns versprochen haben. Daß über die Umschichtung von Stellen im Personalrahmen hinaus plötzlich und ohne Vorankündigung massiver Stellenabbau im Auslandsschulwesen betrieben wird, ist ins Bewußtsein der an den Auslandsschulen tätigen Lehrer geraten und auch von den Schulvereinsvorständen mit Besorgnis registriert worden.

In den vergangenen drei Jahren wurden vom Auswärtigen Amt und der Zentralstelle in der Auslandsschulpolitik neue Akzente gesetzt. Die Programme von Bund und Ländern zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur in Mittel- und Osteuropa, in den baltischen Staaten und in den GUS-Staaten haben dazu geführt, daß dort etwa 430 Programmlehrkräfte tätig sind. Dagegen hat die Zahl der amtlich vermittelten Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen trotz Neugründungen und Erweiterungen weiter abgenommen, die Mittel für die Schulbeihilfen sind gekürzt worden. Der VdLiA hat diesen Zusammenhang befürchtet und davor gewarnt, das eine auf Kosten des anderen zu betreiben.

Daß Kürzungen auch bei den Goethe-Instituten anstehen und durch den Bundesrechnungshof deren Bibliotheken in Gefahr sind, geschlossen zu werden, muß zu noch ernsthafterer Sorge um die Zukunft der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik führen und gemeinsame Anstrengungen zu deren Verteidigung hervorrufen. Denn die Ankündigung des Bundesfinanzministers zur finanziellen Lage des Bundes lassen für 1994 noch weitere Einsparungen und Verschlechterungen erwarten. Ich bitte daher alle Ortsgruppen des Verbandes, soweit sie dies noch nicht getan haben, die Resolution des Vorstandes aus Heft 2/93 durch entsprechende Schreiben an mich zu unterstützen.

In Heft 2/93 wurde auf den grünen Seiten der Bericht der Bundesregierung vom Mai 1992 über die Umsetzung der Entschließung des Deutschen Bundestages vom 7. 3. 1990 und im vorliegenden Heft 3/93 der Entwurf eines Rahmenstatuts vom 15. 03. 1993 veröffentlicht. Dieser Entwurf des Auswärtigen Amtes liegt nun den Kultusministern der Länder vor, die ihn beraten und verabschieden müssen. Im Rahmenstatut soll der Einsatz deutscher Lehrkräfte im Ausland geregelt und ihre Tätigkeiten beschrieben werden. Sowohl im Bericht der Bundesregierung wie im Entwurf des Rahmenstatuts kommt ansatzweise die zukünftige Struktur des Auslandsschulwesens zum Ausdruck, beide zusammen geben Antworten auf Anträge der Mitgliederversammlung von Lübeck und müssen auf der Hauptversammlung in Konstanz Inhalt der Diskussionen sein. Der gegenwärtige Zeitpunkt verlangt vom Verband mehr denn je, seine Vorstellungen von einem Auslandsschulwesen zu artikulieren, das den darin gesetzten Erwartungen in anderen Ländern entspricht und den Notwendigkeiten Deutschlands gerecht wird. Ich hoffe, daß dies in Konstanz durch die Wahl des Mottos, der Arbeitsgruppen und der Referenten gelingen wird.

Ich wünsche aber auch, daß Konstanz Sie zum Kommen bewegt und die 21. Hauptversammlung in einer schönen Stadt und ihrer interessanten Umgebung dazu beiträgt, daß alte Freundschaften aufgefrischt, neue Bekanntschaften geschlossen werden und die Begegnung miteinander wiederum ihre besondere Bedeutung erhält.

Mit kollegialen Grüßen Ihr Dieter Fonfe

Zum Entwurf des Rahmenstatuts vom 15. 3. 1993

In der Entschließung vom 7. 3. 1990 zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (Bundestagsdrucksache 11/1642) hat der Deutsche Bundestag in II, 5 die Bundesregierung aufgefordert, ein Rahmenstatut in Form einer Bund-Länder-Vereinbarung zu erlassen, das für alle Kategorien deutscher Lehrer im Ausland gültig ist.

Mit dem Datum vom 15. 3. 1993 leitete die Bundesregierung den Kultusministern der Länder ihren Entwurf dieses „Rahmenstatuts für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland„ zur Beratung vor, den wir auf den grünen Seiten dieses Heftes abdrucken. Der VdLiA hat sich mehrfach, zuletzt in Heft 3/92, S. 153 mit dem Rahmenstatut beschäftigt und dazu seine Vorstellungen und Forderungen vorgelegt.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland begrüßt, daß im vorliegenden Entwurf des Rahmenstatuts die Tätigkeiten und Aufgaben der deutschen Lehrkräfte im Ausland beschrieben werden und sich ihr Statut nach diesen Tätigkeiten und Aufgaben richtet. Dies entspricht den Forderungen des Verbandes.

Der VdLiA unterstützt die Bemühungen der Bundesregierung, die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland über ihre Aufgaben an den deutschen Auslandsschulen, an Lehrerbildungseinrichtungen oder als Fachberater im ausländischen Schulwesen hinaus auszuweiten, sofern dies dem Wunsch des Gastlandes entspricht und die Tätigkeit der Förderung der deutschen Sprache und der Begegnung der Kulturen dient.

Der VdLiA bedauert jedoch, daß das Rahmenstatut in einigen Teilen hinter bisher von Bundesregierung und Deutschem Bundestag formulierten Grundsätzen und Absichtserklärungen zurückbleibt. So wird im einführenden Teil neben der „Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache" und der „schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger, die ihren Wohnsitz vorübergehend im Ausland haben", noch „die Förderung kultureller Begegnung an allen deutschen Auslandsschulen" als prioritäres Ziel der deutschen Auslandsschulpolitik genannt. Das letztere bleibt jedoch im Gehalt der Aussage deutlich hinter den in der Entschließung des Deutschen Bundestages formulierten allgemeinen Grundsätzen zurück. Dort hieß es noch: „Der Deutsche Bundestag anerkennt die Bedeutung und Leistung deutscher Schulen im Ausland als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Der Deutsche Bundestag teilt die Auffassung der Bundesregierung, daß die deutschen Auslandsschulen in besonderer Weise dazu beitragen, Brücken zwischen Ländern und Kulturen zu schlagen und persönliche Freundschaften zu schließen. Die deutschen Schulen im Ausland sollen sich vor allem durch soziale und kulturelle Offenheit gegenüber dem Gastland, durch Begegnung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern und durch gemeinsames Lehren und Lernen verschiedener Nationen auszeichnen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler deutscher Auslandsschulen tragen dazu bei, freundschaftliche Beziehungen mit dem jeweiligen Gastland zu vertiefen und den geistigen Austausch und die kulturelle Zusammenarbeit zu fördern."

Gleichwertig neben der Begegnung muß nach unserer Meinung der Bildungs- und Erziehungsauftrag der deutschen Schulen im Ausland für die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler stehen. Gerade wegen ihrer pädagogisch zeitgemäßen und konsequenten Bildungsarbeit werden die deutschen Auslandsschulen von den einheimischen Schülern und Eltern gewählt. Erst dadurch wird gewährleistet, daß die deutschen Schulen in ihrem Umfeld ihren Beitrag zu qualifiziertem kulturellen und sprachlichen Austausch und zu einem umfassenden Deutschlandbild leisten.

Der VdLiA kritisiert, daß von den Auslandsdienstlehrkräften Unterricht in den allgemeinbildenden und berufsbezogenen Fächern nur erteilt werden soll, soweit dies zur Vorbereitung auf Prüfungen mit deutschen Berechtigungen erforderlich ist (1.4.1, S. 6).

Der VdLiA fordert, daß der Unterricht auch überall dort von Auslandsdienstlehrkräften erteilt wird, wo er für eine weitere Entscheidung

über die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler wichtig ist, also auch im Primarbereich der deutschen Schulen, dem im Hinblick auf die Sekundarstufe insbesondere bei der Förderung von Deutsch als Zweitsprache eine hohe Bedeutung zukommt.

Auch darf Unterricht im Wahl- und Ergänzungsbereich im Rahmen des Deputats für Auslandsdienstlehrkräfte im Hinblick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der deutschen Auslandsschulen nicht unmöglich gemacht werden.

Der VdLiA kritisiert, daß die Leistungsbeschreibung nicht ausdrücklich als Grundlage bei der Entscheidung über eine Vertragsverlängerung gefordert wird (1.7.3, S. 12).

Der VdLiA fordert die Erstellung der Leistungsbeschreibung und ihre Kenntnisnahme durch die Lehrkraft, bevor die Entscheidung über eine Vertragsverlängerung gefallen ist.

Der VdLiA kritisiert, daß sich der Einsatz von Programmlehrkräften nicht auf spezielle Programme beschränken soll, sondern auch an den deutschen Auslandsschulen vorgesehen ist. Zwar sollen sie „für die zu besetzende Stelle die erforderliche spezifische fachliche Eignung und Unterrichtserfahrung besitzen" (S. 14), aber da nach der bisherigen Praxis viele Programmlehrkräfte im allgemeinen vor dem Auslandseinsatz nicht fest angestellt oder verbeamtet waren, konnten sie über ihre Unterrichtstätigkeit während der zweiten Ausbildungsphase hinaus keine weitere Unterrichtserfahrung sammeln. Bei aller Wertschätzung für die gute und engagierte Arbeit dieser Programmlehrkräfte hält es der VdLiA nicht für sinnvoll, daß junge Lehrer ihre ersten Erfahrungen unter den im Vergleich zum Inland erheblich schwierigeren Arbeitsbedingungen machen.

Das Rahmenstatut darf daher auf gar keinen Fall dazu führen, daß bei den Auslandsschulen an die Stelle der Erstvermittlung bewährter und erfahrener Auslandsdienstlehrkräfte der Einsatz von Programmlehrkräften tritt.

Der VdLiA kritisiert, daß insbesondere Programmlehrkräfte, die noch nicht fest angestellt waren und nach der Rückkehr in das Inland keine feste Anstellung finden, sozial nicht abgesichert werden.

Der VdLiA begrüßt, daß prinzipiell die Auslandstätigkeit der Programmlehrkräfte bei einer Bewerbung um Einstellung in den Inlandsschuldienst berücksichtigt werden soll.

Der VdLiA kritisiert jedoch, daß Formulierungen wie „nach Maßgabe des Einstellungsverfahrens" (2.7.2) bzw. „in angemessener Weise berücksichtigen" (2.7.3) zu unverbindlich sind und der Bedeutung der Arbeit der Programmlehrkräfte im Demokratisierungsprozeß der MOE-Staaten, dem erklärten Auftrag der Bundesregierung, nicht gerecht werden.

Der VdLiA fordert, daß die Länder hier rasch eine einheitliche, im Interesse der Programmlehrkräfte liegende Regelung für die Einstellung finden.

Der VdLiA kritisiert, daß das Rahmenstatut verkennt, daß in vielen Ländern die landesüblichen Sozialleistungen elementare Bedürfnisse nicht abdecken.

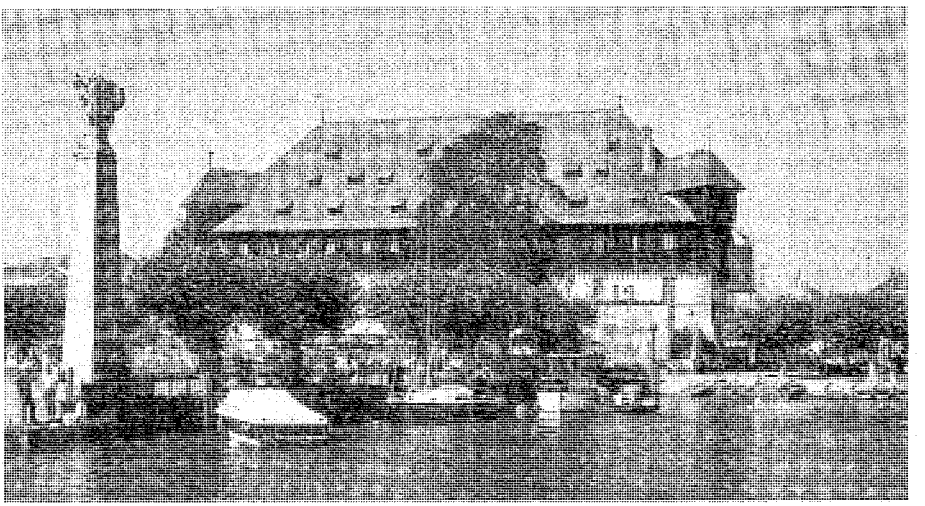
Der VdLiA fordert, daß in Ländern mit mangelhaftem Sozialversicherungswesen die deutschen Ortslehrkräfte von mit Bundesmitteln geförderten Schulen zusätzlich abgesichert werden.

Der VdLiA begrüßt, daß deutschen Ortslehrkräften Zeiten der Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen für den Inlandsdienst auf Besoldungsdienstalter und ruhegehaltsfähiges Dienstalter angerechnet werden sollen.

Der VdLiA erwartet auch hier von den Ländern schnell eine einheitliche Regelung.

Dieter Forster

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz vom 28. Juli bis 31. Juli 1993



Daß Konstanz nicht nur Vergangenheit zu bieten hat, sondern eine lebendige, attraktive Stadt mit vielen Schönheiten, aber auch mit Problemen ist, werden Sie bei der Hauptversammlung sehen und erleben können: am auffälligsten bei der IMPERIA, die in Konstanz zu heftigen Diskussionen anregte. Die folgenden Beiträge mögen Sie auf Konstanz einstimmen.

Die Hafen-Skulptur von Peter Lenk

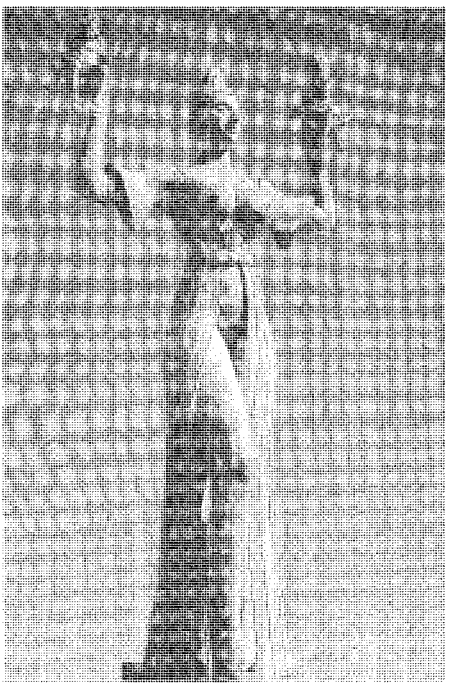
Jetzt steht sie also – die Skulptur am Konstanzer Hafen. Ihre Enthüllung anläßlich der 22. Flottensternfahrt der Internationalen Bodenseeflotte am 24. April 1993 gestaltete sich zu einem wahren Volksfest. Viele tausend Menschen wollten das Kunstwerk nun selbst einmal in Augenschein nehmen, das die Gemüter wochenlang heftig erregte und das zu wilden Spekulationen Anlaß gab.

Die weibliche Schönheit, die Peter Lenk (45) aus Bodman am Bodensee für den Konstanzer Hafen entwarf und die unter seiner Anleitung von Kopf bis Fuß in Kunststein gegossen wurde, ist neun Meter hoch. Sie wiegt 18 Tonnen und steht auf einem Drehkranz, der sie im 90-Sekunden-Takt rotieren läßt.

Als ironischer Geschichtsbetrachter und moderner Eulenspiegel gab ihr Peter Lenk den Namen „Imperia" und schlug damit eine Brükke zum Konstanzer Konzil von 1414 bis 1418. In seinen tolldreisten Geschichten aus der Zeit des Konzils hat Honoré de Balzac der Dame Imperia ein literarisches Denkmal gesetzt. Lenk sieht in ihr heute ein Sinnbild weiblicher Fürsorge. Ihre Arme hält sie weit ausgebreitet, und auf ihren Händen trägt sie zwei Gaukler-Figuren mit vergrämten Gesichtern, die sich die Insignien der weltlichen und geistlichen Macht, die Kaiserkrone und die Tiara auf's Haupt gestülpt haben. Die Bürgerinnen und Bürger der Stadt nennen diese Figur schon nach kurzer Aufstellungsdauer „Constanzia".

Das Kunstwerk und seine Aufstellung kostete rund 250.000 DM. Diese Mittel sind ausschließlich durch Zuwendungen von Sponsoren und vom Fremden-Verkehrsverein Konstanz e. V. aufgebracht worden. Wie lange das Kunstwerk den Standort behalten kann, ist bis heute noch nicht entschieden.

Mai 1993
Fremden-Verkehrsverein Konstanz e. V.



Als Ansteuerungshilfe für die Kapitäne
dreht sich hoch über dem See eine Hafenfigur –
„IMPERIA", Sinnbild weiblicher Fürsorge.

Auf den Händen trägt sie mittelalterliche
Honoratioren und zeigt ihnen die Stadt, die
längst den Ruf einer Kulturmetropole genoß,
als New York, Berlin und Stuttgart noch
Fuchslöcher waren.

So bemühten sich zur Zeit des Konzils
Mitte des 15ten Jahrhunderts
etwa 1000 achtbare Hübschlerinnen
um das Wohlbefinden der weltlichen
und geistlichen Elite Europas
und gründeten mit den Wirten
den Fremdenverkehrsverein Konstanz.

Literaturhinweis: Honoré de Balzac,
Tolldreiste Geschichten, Die schönste Imperia

Üppige Formen bringen Blut in Wallung

Streit um „Imperia" gerät zur Provinzposse / Auch im erzbischöflichen Ordinariat ist man erzürnt

Von unserem Redaktionsmitglied
Peter Brehm

Konstanz. „Imperia" ließ zwar nicht alle Hüllen fallen, dennoch ist die 14 Tonnen schwere Dame für viele Bewohner der Bodenseestadt zur „Persona non grata", zur unerwünschten Person, geworden. Und auch im erzbischöflichen Ordinariat in Freiburg zürnt man ob der leicht bekleideten und mit üppigen Formen ausgestatteten „Hübschlerin", wie man die Freudenmädchen zur Zeit des Konstanzer Konzils (1414–1418) nannte.

Seit „Imperia" Ende April an der Hafeneinfahrt enthüllt wurde, tobt in Konstanz eine wahre Leserbriefschlacht. Da ist von einer „Edelhure" die Rede und von einer Domina neuen Typs, „an den Balzac noch nicht denken konnte". Fast eine Ausnahme bildet die Feststellung: „Das alte Konstanz verträgt trotz der Münster-Silhouette doch ein wenig Spott, Ironie und Kitsch".

Während der Streit um die „Hübschlerin" immer mehr zur Provinzposse gerät, hat ausgerechnet der höchstamtierende Schweizer sein Herz für die Dame mit dem großen Busen entdeckt. Anläßlich der Präsentation der Euroregio-Briefmarke auf dem Raddampfer „Hohentwiel" meinte Bundespräsident Adolf Ogi, er könne sich „Imperia" sehr gut als nächstes gemeinsames Motiv für eine Briefmarke der Bodensee-Anrainerstaaten Deutschland, Schweiz und Österreich vorstellen. Und er lieferte auch die Begründung mit: „Als begeisterter Bergsteiger würde ich mich darüber freuen".

Jetzt wurde in der Lokalausgabe des „Südkurier" sogar eine Abstimmung gestartet. Die Konstanzer sollen bis 21. Mai bekunden, ob „Imperia" eingebürgert, eine befristete „Aufenthaltserlaubnis" bekommen, oder gar umgehend abgeschoben werden soll.

Innerhalb kürzester Zeit eine internationale Berühmtheit

Im Rathaus und im städtischen Verkehrsamt versteht man die Aufregung nicht, schließlich ist die Figur innerhalb kürzester Zeit zu einer international bekannten Berühmtheit geworden. Gelassen sieht man denn auch dem Ergebnis der Umfrage entgegen, denn bislang, so der Leiter des städtischen Presseamtes, Schlegel, haben sich 72 Prozent der Abstimmungsteilnehmer für die Gunstgewerblerin und ihren Standort an der Hafeneinfahrt ausgesprochen.

Da hat dann auch das erzbischöfliche Ordinariat in Freiburg ein

schlechtes Blatt in der Hand. Dort ist man vor allem darüber erbost, daß die Dame sowohl einen weltlichen als auch einen geistlichen Herrn – mit der Tiara unschwer als Papst zu identifizieren – auf ihren stattlichen Händen trägt. Doch der Schöpfer des Standbildes, Peter Lenk aus Bodman, deutet dies anders: Nicht den einstigen Seeräuber und als Verbrecher-Papst bezeichneten Baltasar Cossa vom Konstanzer Konzil habe er dargestellt, sondern einen Gaukler, der sich die Insignien des Heiligen Stuhls aufgesetzt habe.

Der Name Lenk ist für manche Konstanzer schon seit Jahren ein Reizwort. Noch nicht vergessen ist die Aufregung um den „Lenk-Brunnen" auf der Laube, der – vom Autokonzern Mercedes-Benz mitfinanziert – ausgerechnet die Autofahrergesellschaft auf die Schippe nimmt.

Doch damit nicht genug: eine der Brunnenfiguren zeigt auch noch deren Vorstandsvorsitzenden Werner Niefer. Auch damals tobte eine Leserbriefschlacht, sollte der Brunnen nach dem Willen seiner Kritiker aus der Stadt verbannt werden. Doch, er steht noch immer. Ein gutes Omen für „Imperia", die höhnisch lächelnd auf ihre Gegner herabblickt.

Schwarzwälder Bote vom 12. 5. 1993

Bodensee: Ferienregion mit Problemen

Anrainerstaaten noch weit von gemeinsamem Wirtschaftsraum entfernt / Randlage beklagt

Meersburg (geh). Die Bodenseeregion mit drei Staaten, Lebensraum für zwei Millionen Menschen, Feriengebiet, aber auch exportabhängige Industrieregion, die im Konflikt zwischen Ökologie und Ökonomie steht, ist trotz intensiver Zusammenarbeit von einem gemeinsamen Wirtschaftsraum noch weit entfernt. Darüber waren sich die Teilnehmer der Bodenseekonferenz der SPD einig. Baden-Württembergs Wirtschaftsminister Dieter Spöri forderte von der Schweiz, die Vergabevorschriften der Kantone zu beseitigen und auch deutsche Firmen zuzulassen, da dies zu „eklatanten Wettbewerbsverzerrungen" im Grenzgebiet führe. Deutsche Firmen müßten bei der Auftragsvergabe in der Schweiz die gleichen Chancen bekommen, sagte Spöri. Die Ungleichbehandlung belaste die Zusammenarbeit mit Baden-Württemberg. Spöri drohte mit Korrekturen der liberalen Vergabeverfahren auf deutscher Seite.

Mit der Absage an den Europäischen Wirtschaftsraum, so der Schweizer Ständerat Thomas Onken, habe sich das Land außenpolitisch ins Abseits gestellt: „Wir sind ernüchtert, gelähmt, ohne klare Zukunftsperspektiven." Onken fordert von seiner Regierung, Kontakte der Grenzkantone zu unterstützen, um Barrieren abzubauen. Allein aus dem Kanton Thurgau seien die Exporte nach Deutschland relativ gesehen doppelt so hoch wie aus der restlichen Schweiz.

Zur Sprache kamen auch die wirtschaftlichen Probleme der Region. Allein im Bodenseekreis mußten im Februar 9130 Menschen kurzarbeiten, die Zahnradfabrik Friedrichshafen will 1200 Arbeitsplätze, die Zeppelin Metallwerke 200 und Domler in Immenstaad 800 Arbeitsplätze abbauen. Die Folgen falscher Betriebspolitik, die sich zu sehr auf Rüstung beschränkt und versäumt habe, neue Produktfelder zu erschließen, so SPD-Landtagsmitglied Norbert Zeller.

Zwischen den Unternehmen rund um den See, so der Präsident der Industrie und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben, Otto Julius Maier, gebe es kaum Verflechtungen, mit Ausnahme der Zuliefererund Kundenbeziehungen im Umfeld größerer Betriebe. Wirklich gemeinsam sei, daß es sich um eine periphere, verkehrstechnisch ungünstig erschlossene Wirtschaftsregion handle. „Die Probleme der Trennung sind die wesentliche Gemeinsamkeit", analysiert der IHK-Präsident und fordert: „Wer eine Wirtschaftspolitik für diesen Raum machen will, der sollte zunächst Verkehrspolitik betreiben." Dazu gehöre ein akzeptabler Huckepackverkehr für den österreichischen Lastwagen-Alpentransit und die Verknüpfung der Straßennetze der drei Staaten.

Schwarzwälder Bote v. 22. 03. 93

Da kamen zwei Frauen aus Rumänien

Der Vorstand des VdLiA lud rumänische Kolleginnen und Kollegen zu Hospitationen ein.

Es sei gleich gesagt: Es ist arbeitsaufwendig, man braucht hilfreiche einheimische Kolleginnen und Kollegen und gastfreundliche Schulen und Lehrerkollegien. Aber der Vorstand des VdLiA sagte sich: Wir reden sehr viel über das Auslandsschulwesen, über das Rahmenstatut, über unsere Steuererklärung als Auslandslehrer, nun lassen wir doch mal als kleines persön-

liches Engagement für ausländische Lehrerkolleginnen und -kollegen vierzehn Tage lang schulische und freundschaftliche Taten folgen. Im VDA wurde ein wichtiger Sponsor gefunden, das Studienseminar Rottweil machte Überstunden, und die Kultusministerien von Baden- Württemberg und Bayern schossen zu.

Wir Fachberater in Rumänien machen die Erfahrung, wie wichtig eine Deutschlandreise von deutschsprechenden rumänischen Kolleginnen und Kollegen sein kann, zunächst als ein großer Dank an rumänische Kolleginnen und Kollegen, die ihren Beruf der deutschen Sprache und der deutschen Kultur widmen. Man muß Kontakt haben, so oft wie möglich, mit dem Land seiner Sprachvorliebe oder mit dem Land seiner Volksnachbarn, wenn wir von den Siebenbürger Sachsen oder Banater Schwaben reden, die im Lehrberuf tätig sind, die ihre Heimat nicht nach 1989 verlassen haben und nach Deutschland ausgesiedelt sind. Vierzig Jahre lang war dieser Kontakt, wenn überhaupt, nur mit der DDR möglich, notgedrungen einseitig. Umso wichtiger ist es nun für unsere rumänischen Freundinnen und Freunde, daß sie eine wiedervereinte Bundesrepublik so kennen lernen, wie sie ist, in ihren positiven Seiten, aber auch in ihren Problemen. Also keine Potemkinschen Dörfer mehr und keine Distanz zum Imperialisten und Kapitalisten. Daß dabei das gelobte Land nicht ohne Kratzer wegkommt, bleibt nur zu hoffen.

Und daß man dabei hier und da den einen oder anderen pädagogischen Tip mitbekam, aber auch selbstsicher feststellen konnte: „Also, im Lernen sind die rumänischen Schüler den deutschen wohl über!", das alles versteht sich in einem Hospitationsprogramm für Lehrer von selbst.

Nun sind die offiziellen Kapazitäten für Hospitationsreisen ausländischer Lehrer in die Bundesrepublik beschränkt, also organisierten die Vorstandsmitglieder des VdLiA im letzten November eine halboffizielle vierzehntägige Hospitation für zehn Grundschul- und Gymnasiallehr-

Hans-Georg Becker

HOSPITATION DEUTSCHSPRACHIGER LEHRKRÄFTE AUS DEN MOE-STAATEN:

Hier: Besuche und Erlebnisse zweier rumänischer Lehrerinnen aus Siebenbürgen vom 1.11. 1992 bis 15.11. 1992

AUSSERUNTERRICHTLICHE AKTIVITÄTEN:

1. **Besuch des Schauspielhauses Dortmund:Aufführung Bert Brecht: Das Leben des Galilei**

   zu Fragen über :-Deutsche Literatur- Bühnenstücke- -Inszenierung- Dramaturgie- Deutsche Sprache im Theater

2. **Theaterabend im Schülertheater eines Gymnasiums: Nestroy : Der Talisman**

   zu Fragen in Sachen Gründung eines eigenen Arbeitskreies Theater an der Schule in Siebenbürgen-Kreativität von Schülern- außerunterrichtliches Tun von Schülern-u.a.

3. **Teilnahme an Theaterproben eines dritten Gymnasiums:**

   zu Fragen der Einstudierung, Requisiten, Materialien, Rollenbesetzungen u.a.-

4. **JAZZ- Abend (New Orleans und Dixieland) im Storckshof in Dortmund**

   zu Fragen Musikstile, Musikarten im öffentlichen Leben Dortmunds -Musiktraditionen- Renaissance von Musikarten- Hobbies- Geselligkeit -Freizeitgestaltung-

5. **Besuch der Abschlußveranstaltung des 6- Tage- Rennens in Dortmund**

   zu Fragen von Großveranstaltungen in einer 600000-E- Stadt -Sportveranstaltung-Fahrradsport-Traditionen-

6. **Besuch einer großen Brauerei in Dortmund (3-stündige Führung, auch durch das Brauereimuseum)**

   zu Fragen von Produktion- Erwerbsleben- Wirtschaftszweige- Dortmunder Biertraditionen- Geschichte des Biers in Deutschland und Dortmund

7. **Besuch des Verlags Klett in Dortmund (Zweigstelle)**

   zu Fragen Beratung von Lehrern und Information von Lehrern in Lehrmaterialien, Büchern,- Zusammenarbeit mit Verlagen-

8. **Fahrt nach BONN ,"Bonn heute", die Hauptstadt der 42 Jahre 1949 - 1991 - Geschichte- Tradition- Alt- Bonn, Martinszüge**

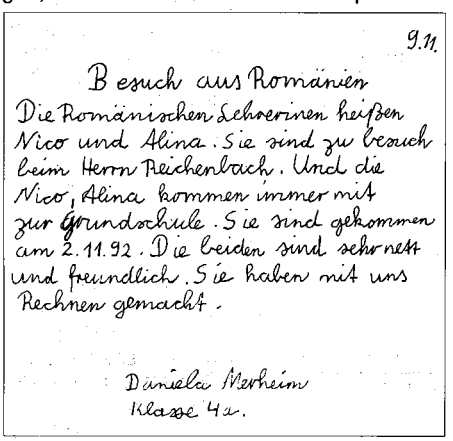
rerinnen, luden sie teils in ihre eigenen Häuser ein oder fanden befreundete Familien in ihren Schulkreisen. Da die Gastgeber selber in Schulleitungen werkeln, gestalteten sie für die ausländischen Kolleginnen ein spezielles schulisches und außerschulisches Programm, aber genauso wichtig war es wohl für die rumänischen Lehrerinnen, wie Inge Sommer es beschreibt, auf eigene Faust Bilder von deutscher Landschaft, von deutschen Städten wiederzuerkennen oder aber auch neu einzufärben.

Und es sei besonders erwähnt: Ohne die großzügige Spende des VDA wäre die Einladung nicht zu realisieren gewesen; denn Reisekosten und Taschengeld müssen aufgebracht werden. Herzlichen Dank.

Und der Dank der Kolleginnen, die neuen Freundschaften, die sich gebildet haben, sagen uns: Man sollte so etwas wiederholen. Zunächst aber mal begibt sich im Sommer der halbe Vorstand auf Gegenbesuchsreise in die Karpaten, die rumänischen Kolleginnen erwarten sie mit einer Ciorba de Perişoare...

Ende April 1993 nun wurde aus einer Idee, welche Dieter Forster damals im November anläßlich der Hospitationsaktion entwickelt hatte, Wirklichkeit: Zwischen Rottweil und Schramberg hospitierten vierzehn Tage lang wiederum zehn deutschsprachige rumänische Kolleginnen, untergebracht vorwiegend in Lehrergastfamilien. Das Studienseminar Rottweil steuerte an sechs Nachmittagen pädagogische Gespräche mit den Kolleginnen bei, speziell auf rumänisch-deutsche Lehrpläne und Schulsituationen bezogen; eine Direktorin des rumänischen Erziehungsministeriums war anwesend, Kontakte zu Landtagsabgeordneten wurden geknüpft und zum Kultusministerium in Stuttgart, denn finanziert wurde diese Hospitationsreise nun vom baden-württembergischen Kultusministerium (und um die Gesamtaktion zu würdigen: Das bayerische Kultusministerium lud zum gleichen Termin 28 rumänische Lehrer ein; also ein ganzer Bus voll Pädagogik reiste durch Mitteleuropa).

Mit dieser erneuten Aktion wurde der Gedanke des Austausches von Pädagogik systematisiert in Theorie und Praxis. So soll das Modell Rottweil weiterverfolgt werden in Zukunft. – Und der sonstigen halboffiziellen Einladung ausländischer Kolleginnen und Kollegen ist selbstverständlich keine Grenze gesetzt...



9.11.

Besuch aus Romänien

Die Romänischen Lehrerinen heißen Nico und Alina. Sie sind zu Besuch beim Herrn Reichenbach. Und die Nico, Alina kommen immer mit zur Grundschule. Sie sind gekommen am 2.11.92. Die beiden sind sehr nett und freundlich. Sie haben mit uns Rechnen gemacht.

Daniela Merheim
Klasse 4a.

Die graue Stadt wird farbig

Als ich erfahren habe, daß ich im November zwei Wochen lang an dem Gymnasium in Niebüll hospitieren darf und bei einer Familie in Husum wohnen werde, habe ich mit den Elftklässlern gerade Theodor Storms „Der Schimmelreiter" besprochen. Da wußte ich, daß ich aus Deutschland nicht nur mit neuen methodischen und pädagogischen Kenntnissen nach Sibiu/Hermannstadt, eine Kleinstadt am Fuße der Karpathen, zurückkehren werde.

Die Nordsee, ihre Küstenlandschaft und ihre Menschen habe ich bisher nur aus Storms Werken gekannt. Die Verse des Gedichtes „Die graue Stadt am Meer" haben meine Vorstellung von Husum geprägt. Was ich vorgefunden habe, war keine „graue" Stadt, sondern waren rote, freundliche und gemütlich wirkende Häuser, trotz kahler Bäume und Novemberregen.

Jeden Morgen Punkt 7 Uhr bin ich mit meinem „Gastvater", dem Deutschlehrer Wolfgang Beier, nach Niebüll ins Gymnasium gefahren. 45 Minuten hat die Fahrt durch die flache Küstenlandschaft gedauert und wir sind durch Dörfer gefahren, vorbei an Bauernwirtschaften, Gaststätten und Tankstellen, sogar an einer alten Windmühle. Dunkelheit und Regen haben den Eindruck der Gastlichkeit nicht verwischen können.

Im Lehrerzimmer des Gymnasiums habe ich freundliche und aufgeschlossene Menschen kennengelernt. Über meine Hospitationserfahrungen möchte ich jetzt nicht sprechen, obwohl sie für mich sehr wichtig und nützlich gewesen sind.

Jeden Nachmittag habe ich ausgenützt, um Husum und seine Umgebung kennenzulernen, wobei Frau Beier mir ein guter Führer gewesen ist. Ich bin durch fast alle Straßen von Husum gewandert, ich habe das Stormhaus gesehen, ich bin an Storms Schreibtisch gesessen, ich habe ein altes, großes Herrengut gesehen (Scheune und Stall befinden sich unter einem Dach mit den Wohnräumen) und ich bin am Nordseestrand entlang gegangen. Nun weiß ich, was die Marsch ist und die Geest, und eine Hallig habe ich auch gesehen. Ich habe das Erich Nolde-Haus (jetzt ein Ausstellungsraum für seine Bilder) besucht und durch Nolde einen tieferen Einblick in diese Landschaft bekommen.

Die „graue Stadt am Meer" ist für mich „farbig" geworden. Schon jetzt freue ich mich darauf, im nächsten Jahr mit einer Klasse eine Stormnovelle zu besprechen.

Inge Sommer

Rumäninnen an deutschen Schulen

Wunschliste muß ein Traum bleiben

Vieles würden die Deutschlehrerinnen gerne in ihre Heimat importieren

Rottweil (ma). Zehn Deutschlehrerinnen aus Rumänien hospitieren derzeit an vier Gymnasien im Kreis Rottweil und nehmen nachmittags an Fortbildungsveranstaltungen im Rottweiler Seminar teil. Vieles würden sie von hier gern mitnehmen, wenn es am Freitag gilt, wieder die Koffer zu packen.

Die Wunschliste – wäre es denn sinnvoll, sie überhaupt zu schreiben – würde alles andere als bescheiden ausfallen. Mitnehmen würden sie die gepflegten und aus ihrer Sicht geräumigen Schulgebäude, die geringen Schülerzahlen, die „lockeren" Lehrpläne, den liberalen Geist im Unterricht, lie[illegible] bend gern abe[illegible]ch all die hoch[illegible] lifiziert aus[illegible]n junge[illegible] die hierz[illegible]

zungen mit verschiedenen Dozenten des Rottweiler Seminars auf dem Programm.

Obwohl für die zehn Lehrerinnen der oben erwähnte Wunschzettel Traum bleiben wird, sind sie doch sicher – und froh – vieles mitnehmen zu können, was sich in ihren Deutschunterricht einbringen läßt. Noch zufriedener wären sie, würde dem zu Hause ein etwas liberalerer und weniger überfrachteter Lehrplan entgegenkommen. Der indessen läßt in seiner jetzigen Gestalt wenig Freiheit, eigene Schwerpunkte zu setzen, in den Unterricht mehr Di[illegible]ssion und Me[illegible]ngsäußerung [illegible]bringen [illegible]ntrale Ab[illegible]

Reform."

Was hierzulande kaum bekannt sein dürfte: Deutsch geführte Schulen sind in Rumänien keine Seltenheit. Das Fach Deutsch wird dann nicht als Fremdsprache, sondern „muttersprachlich" unterrichtet; Deutsch ist auch „Umgangssprache" in den übrigen Fächern. Mit Blick auf das Zentral-Abitur, dem sich auch diese Schüler stellen müssen, bedeutet das zwar beträchtliche Anforderungen. Doch – so eine der Lehrerinnen – „diese Schüler haben den Vorteil, nachher perfekt zweisprachig zu sein". Entsprechend groß ist der Andrang an diesen Schule[illegible] Der[illegible] aber auch a[illegible]

Schwarzwälder Bote 29. 4. 93

Heinz Weischer

Praxis groß geschrieben

Helmut Birkenfeld tritt in den Ruhestand

Unser langjähriges Verbandsmitglied Helmut Birkenfeld, Oberstudienrat am Studienkolleg für ausländische Studierende an der Universität Bonn, tritt zum Ende des Sommersemesters 1993 in den Ruhestand. Er hat sich durch seine zahlreichen Beiträge in der Verbandszeitschrift einen Namen gemacht und ist als Initiator, Mitherausgeber oder Herausgeber von 12 Büchern bekannt geworden.

Seine Veröffentlichungen tragen das Markenzeichen des erfahrenen Sprachlehrers, der das Wort Praxis in Großbuchstaben schreibt. Sein pädagogisches Profil ist gekennzeichnet durch Erfahrungen aus drei Auslandeinsätzen, Akzentuierungen im Bereich Deutsch als Fachsprache – vor allem an den Studienkollegs – und durch sein Eintreten für ein besseres Verständnis der Türkei, Ägyptens und Chinas.

Ausbildung von Deutschlehrern: Ägypten, Türkei und China

Von 1965 bis 1968 war Helmut Birkenfeld Beauftragter des Goethe-Instituts für die Deutschlehrerfortbildung in Kairo, Ägypten. Die dort geknüpften Kontakte ermöglichten ihm die Herausgabe der deutsch-arabischen Kulturzeitschrift ARMANT. – Die Zentralstelle vermittelte ihn für die Zeit von 1975 bis 1978 in die Türkei nach Izmir zur Ausbildung türkischer Deutschlehrer. Er war Mitbegründer der ersten weiterführenden Schule für aus Deutschland zurückgekehrte Gastarbeiterkinder. – Im Jahre 1986 wurde er vom Deutschen Akademischen Austauschdienst als Dozent in die Volksrepublik China vermittelt, und zwar an das Fachsprachenzentrum der Tongji-Universität in Schanghai. Es entstand in deutsch-chinesischer Zusammenarbeit sein 400 seitiges Lehrbuch „Naturwissenschaftlich-technisches Deutsch. Hinführung zu den naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen."

Ein Anwalt des fachsprachlichen Deutschunterrichts

Wer ihn um Auskunft zu Fragen des Unterrichts in Deutsch als Fachsprache bittet, erhält unmittelbar einen Überblick über die relevante

Literatur, über Lehr- und Übungsmaterialien nebst Beispielen für die Unterrichtsarbeit, und er bekommt die zentralen didaktischen Thesen mit auf den Weg: „Jeder Fachunterricht ist Sprachunterricht. Dieser Sprachunterricht gliedert sich in drei Aufgabenbereiche: Hinführung zum Fachwissen, Begleitung des Erwerbs von Fachwissen und Ergänzung desselben. Der effektive fachsprachliche Unterricht ist die wichtigste studienzeitverkürzende Maßnahme."

Ein kritischer Kenner der auswärtigen Kulturarbeit

In vielen Rezensionen hat er sich mit Fragen der Vermittlung zwischen einander fernen Kulturen und den Aufgaben des Deutschunterrichts für Ausländer auseinandergesetzt. In seinen Veröffentlichungen hat er sich nicht gescheut, Dinge beim Namen zu nennen, die anderenorts durch Nichterwähnung oder wattige sprachliche Verpackung verborgen bleiben. Nicht wenige seiner Anregungen, Beobachtungen und Hinweise werden noch mit Gewinn zu lesen sein, wenn ihre aktuellen Schreibanlässe nicht mehr im Vordergrund stehen.

Wer ihn persönlich kennt, spürt es: Sein Engagement in den Unterrichtsfächern Englisch und Deutsch als Fremdsprache kommt aus seiner vielleicht unausgesprochenen Überzeugung, daß die qualifizierte und ehrliche pädagogische Arbeit im täglichen Fremdsprachenunterricht und der kollegiale Austausch hierüber – alles nicht ohne Humor – zwei der nobelsten Betätigungen sind, damit fremde Menschen unsere Partner und Freunde werden.

Wir danken Helmut Birkenfeld für seine pädagogischen Leistungen im Sinne der von unserem Verband unterstützten auswärtigen Kulturarbeit, insbesondere für seine Mitarbeit in der Verbandszeitschrift, und wir wünschen ihm zum Eintritt in den Ruhestand alles Gute.

Günther Miklitz

„La nueva Esperanza"

Ein Frei-Angeworbener hilft anderen, „eine neue Hoffnung" zu erhalten, muß selbst um seine beruflichen Hoffnungen bangen.

Benedikt Schürholz war einer derjenigen Frei-Angeworbenen, oder sagen wir heute: Programmlehrer, ohne die eine ordentliche Arbeit im Sinne der Auswärtigen Kulturpolitik an vielen Auslandsschulen nicht mehr möglich ist. Daß er sich, zunächst fachfremd, in neun Jahren zu einem Spezialisten für den DaF-Unterricht fortgebildet hat, nützt ihm in Deutschland nun gar nichts. Daß er zudem im Außerunterrichtlichen für seine Auslandsschule ein kulturelles und sportliches Umfeld mitgeschaffen hat, brachte ihm dort den ernstgemeinten Antrag ein: „Bleiben Sie doch für immer an unserer Schule!" Bei seinen Bewerbungen in Deutschland nutzt ihm dies wenig. Benedikt Schürholz hat außerschulisch in Peru eine beträchtliche Sozialleistung gebracht, ersetzte so etwas wie einen Entwicklungshelfer, einen Sozialarbeiter, die Armen sahen in ihrer Dankbarkeit in ihm auch den Deutschen, der hilft; und diesen Dank kann auch die Bundesrepublik Deutschland einstreichen, an deren kultureller Einrichtung im Ausland der „Sozialhelfer" tätig war.

Nun steht Benedikt Schürholz nach knapp zehn Jahren sinnvoller Arbeit im Sinne einer deutschen Auswärtigen Kulturpolitik in seiner Heimat Deutschland vor einer vagen beruflichen Zukunft. Hier sein Bericht:

H.W.

Nun war ich insgesamt 16 Jahre an der deutschen Schule Max Uhle in Arequipa-Peru. Als Schüler besuchte ich diese Schule von 1964 bis 1971, als mein Vater als vermittelter Lehrer dort tätig war. Abitur, Wehrdienst und Studium in Deutschland schlossen sich an, und zwischen Erstem und Zweitem Staatsexamen wagte ich dann 1982 erneut den Sprung an diese Schule, diesmal als deutsche Ortskraft. Studiert hatte ich Sport und Kunst (Sek I),

eingesetzt wurde ich mit 28 Wochenstunden im Fach „Deutsch als Fremdsprache" bei einem Gehalt von 400 $US.

Wir waren damals – ein gewisser Glücksfall – als deutsche Lehrer (vermittelte und angeworbene), ein neues Team von Kollegen, welche schulisch auf der gleichen Weilenlänge dachten. Es gelang uns, an der Schule ein in alle Einzelteile zerfallenes pädagogisches und organisatorisches Puzzle wieder zusammenzusetzen. Meine Arbeit machte mir ausgesprochen Spaß. Neben dieser systematischen Arbeit zur Anhebung des Niveaus im DaF-Bereich (Die DSP I Resultate hatten sich damals bei 4,3% Bestanden eingependelt) kamen außerunterrichtliche kulturelle Aufgaben wie Theater, Film, Tanz, Wandmalerei dank der Impulse unseres damaligen deutschen Schulleiters Heinz Weischer auf uns zu. Wir waren oft bis in den späten Nachmittag oder an Wochenenden im Einsatz.

1984-86 leistete ich meinen Referendardienst in Deutschland ab, ohne aber jegliche Perspektive einer Anstellung in meinem Bundesland zu haben. So ging ich dann 1986 zum dritten Mal, diesmal als frei angeworbene Lehrkraft an die Max Uhle Schule in Arequipa. Mit 24 Stunden DaF und einem „saftigen" Gehalt von 2900 DM ließ es sich nun doch etwas besser leben, obwohl auch hier die Sorge um die weitgehend fehlende soziale Absicherung blieb, ein Problem, welches auch heute noch die Frei-Angeworbenen und Programmlehrer betrifft.

Außerunterrichtliche Aktivitäten waren auch diesmal gefragt. Ich setzte in dieser Zeit die Wandmalereien an der Schule fort, bis keine Wände mehr verfügbar waren, gestaltete Theater- und Musikfestivals mit, organisierte und führte Bundesjugendspiele und Projektwochen durch, entwarf und erstellte Jahresberichte der Schule. Frisch verheiratet zog ich dann 1988 sozusagen als lebendes Inventar in eine Wohnung auf dem Schulgelände ein, wo sich dann auch prompt der erste Nachwuchs ankündigte. Wir fühlten uns fast verpflichtet, unseren Sohn nach Max Uhle zu taufen, konnten diese sentimentale Regung dann jedoch überwinden.

Sicherlich die schönste und eine der wichtigsten Aufgaben meiner Zeit in Arequipa war die Arbeit mit den Ärmsten der Armen, die Sozialarbeit, die vor vielen Jahren mein Vater mit anderen damaligen Kollegen aufgebaut hatte. Vor mir hatten sich die vermittelten Kollegen Peter Haug und Wolfgang Baier mit großem Erfolg und überwältigender Anerkennung bei der Bevölkerung darum gekümmert. Eine nicht mehr überschaubare Zahl von Schulen, Kindergärten und sonstige soziale Einrichtungen wurden in dieser Zeit mit Spendengeldern bundesdeutscher Schulen errichtet. Andere erhielten Mobiliar und didaktisches Material, Sanitär- oder Freizeiteinrichtungen. Mit dieser Hilfe konnte der Notstand in vielen Pueblos Jovenes, den Armenvierteln, wenn auch letztlich nicht behoben, aber doch sehr gemildert werden.

Als 1990 der Regierungswechsel in Peru stattfand, konnte diese Linie der Hilfsmaßnahmen nicht mehr beibehalten werden. Wegen der plötzlich immensen Preissteigerungen mußte nun zunächst dafür gesorgt werden, daß die Kinder und die Erwachsenen in den Armenvierteln etwas zu essen bekamen. So fuhren wir damals hinaus und setzten uns mit den Clubs de Madres zusammen. Insgesamt vierzehn solcher Clubs in den Armenvierteln statteten wir mit Küchenmaterial aus, mit Großherden, Töpfen, Küchengeschirr sowie einem Startkapital zum Kauf der ersten Lebensmittel. In Schichten arbeiteten und arbeiten noch heute die Frauen in diesen Küchen und versorgen täglich bis zu 250 Menschen mit Frühstück und Mittagessen. Die Mahlzeiten werden zu niedrigen Preisen verkauft, um Lebensmittel für den nächsten Tag erwerben zu können.

Es war immer wieder ein besonderes Erlebnis, mit diesen Menschen in Kontakt zu kommen, mit ihnen zu reden, zu feiern, sich ihre Ängste und Sorgen anzuhören, und es ist seltsam, daß letzteres bei den Geselligkeiten nur selten vorkam. Es ist bewundernswert, welcher Glaube und welche Hoffnung in diesen Menschen, vor allem den Frauen, steckt, mit welchem Eifer sie sich für ihre Mitmenschen einsetzen. Bei der in Peru in den letzten Jahren galoppierenden Inflation – ich habe drei Landeswährungen nacheinander erlebt – bei nur leicht steigenden Löhnen hätten wir in der Bundesrepublik, geschähe dies bei uns, längst verzweifelt. Als Beispiel der Zuversicht der peruanischen Armen mag der Name des ersten Comedor Popular gelten, den wir 1990 eingeweiht haben und den die Frauen „La Nueva Esperanza" tauften. Die Hoffnung, daß es bald besser werden würde, daß sie gemeinsam Fortschritte erzielen könnten, war selbst den Kindern anzusehen, als sie am 24. Dezember zu einer kleinen Weihnachtsfeier mit Kakao und Panetón zusammenkamen, um ein kleines, bereits gebrauchtes Spielzeug aus

Plastik entgegenzunehmen. – Und mit welchen Problemen schlagen wir uns herum?

Ich glaube, daß der Auslandsschuldienst in Ländern der Dritten Welt auch immer etwas mit sozialem Engagement zu tun haben sollte. Das fängt oft schon in der Schule selbst an, bei den Arbeitern etwa, die oft aus der unteren Bevölkerungsschicht, auch aus den Pueblos Jovenes kommen, deren Probleme von einem einheimischen Schulverein, der sich aus der Oberschicht rekrutiert, oft nicht erkannt werden. Mich für die Belange dieser Mitarbeiter einzusetzen und andere Kollegen in diesem Sinne mitzuziehen, sah ich auch als eine meiner Aufgaben während meiner Zeit als Lehrerratsvorsitzender an. Es gehörte auch dazu, die Schüler der Max Uhle Schule zu bewegen, ihre Mitmenschen der ärmeren Viertel wahrzunehmen, sie kennenzulernen und ihnen zu helfen. Unsere Schüler kommen doch zumeist aus wohlsituierten Kreisen, deren Alltag an dem der Ärmeren vorbeiläuft. So war es mir in Arequipa möglich, als Vertrauenslehrer mit der SMV Spendenaktionen unter den Schülern durchzuführen, die einer Patenschule zugute kamen, und den entsprechenden Pueblo Joven mit den Schülern zu besuchen. Es ist, so glaube ich, nicht zu verantworten, die Augen vor der uns umgebenden Not, wo auch immer wir sein mögen, zu schließen.

Ich weiß, viele Auslandslehrer sind sozial tätig; diejenigen, welche um ein Uhr mittags die Kreide aus der Hand fallen lassen und dann nicht mehr bei einer schulischen oder sozialen Aktion gesehen werden, sind selten. Als vorbildhaft möchte ich hier auch die ganz spezielle Initiative meines Kollegenehepaars Jung an der Max Uhle Schule erwähnen. Sie brachten es fertig, in einem kurzen Heimaturlaub drei große Container mit Altkleidung, Medizin, gebrauchten Nähmaschinen und Schreibmaschinen und anderen Objekten zusammenzubekommen, die sie dann in Arequipa an die Armen entweder verschenkten oder zu geringen Preisen verkauften, um mit dem Erlös wiederum andere Institutionen am Ort zu unterstützen.

Die letzten Monate der Arbeit in den Pueblos Jovenes waren dann nicht mehr problemlos durchzuführen, da die Gefolgsleute von Abimael Guzmán, Führer der Terroristenorganisation „Sendero Luminoso", mehr und mehr in diese Gebiete einsickerten. So konnten wir, wie bisher, nicht mehr unsere Besuche ankündigen, sondern fuhren unangemeldet und seltener in die Projektgebiete.

Mir fiel der Abschied von all diesen Menschen sehr schwer, die sich zum Tage meines Abfluges organisiert hatten und in kleineren Delegationen zum Flughafen gekommen waren, aber die Erinnerung an sie hilft mir, den „Kulturschock" insofern besser zu überwinden, als daß ich viele hier in Deutschland üblichen Probleme nun anders sehe.

Fünf Monate vor Ende meines letzten siebenjährigen Vertrages, im Oktober 1992, wurde mir eine Stelle an einer privaten Schule in Baden-Württemberg angeboten, wo ich heute im Angestelltenverhältnis arbeite. Zum ersten Mal kommen wir also als Familie mit zwei Kindern in den Genuß einer sozialen Absicherung. Mein in Nordrhein-Westfalen absol-



Der Comedor „La Nueva Esperanza" erhält Arbeitsmaterial

viertes Studium wird hier aber noch lange nicht anerkannt. Das ist nun mal die Länderhoheit. Zur Anerkennung sind „nur" noch ein drittes Fach, die Lehrbefähigung für die Grundschule und ein um ein ganzes Jahres verkürzter Vorbereitungsdienst nötig. Da sollten mir doch eigentlich die neun Jahre DaF, die ich in den letzten Jahren vorwiegend in den Klassen 1–6 unterrichtet habe, etwas nützen, ich habe schließlich jahrelang Grundschüler unterrichtet, habe nicht als Taxifahrer Wartezeiten überbrückt. Leider werden keine Staatsexamina über die Zeit als DaF-Lehrer abgehalten.
Dennoch denke ich weiterhin voller Bewunderung an den Comedor „La Nueva Esperanza".

Benedikt Schürholz

Steuerliche Abzugsfähigkeit von Schulgeld

Finanzamt Bonn-Aussenstadt

Herrn Hans-Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11

D-4600 Dortmund 50

23. März 1993

Betrifft: (Steuerliche Abzugsfähigkeit von Schulgeld)

Bezug: Ihr Schreiben vom 1. 3. 1993 bzw. Telefonat vom 13. 3. 1993

Sehr geehrter Herr Becker,

wie ich Ihnen bereits telefonisch erläuterte, kann ich nur die mit Schreiben vom 12. 2. 1993 vertretene Rechtsauffassung beibehalten. Abzugsfähig ist danach nur Schuldgeld, das an Schulen gezahlt wird, die in einem besonderen Verfahren (z. B. § 45 Abs. 1 des Schulordnungsgesetzes NW) als Ergänzungs- oder Ersatzschule anerkannt worden sind. Die Frage der Anerkennung der Deutschen Schulen im Ausland als Ersatz- bzw. Ergänzungsschulen ist nicht vom Finanzamt zu entscheiden, sondern seitens der Kultusministerkonferenz oder durch ein entsprechendes Gremium.
Erst nachdem eine solche Entscheidung getroffen wurde, kann eine andere steuerliche Beurteilung erfolgen.
Das bedeutet im Einzelfall, daß eine steuerliche Berücksichtigung dann erfolgen kann, wenn für die betreffende Schule eine Anerkennung ausgesprochen wurde. Dies ist bisher lediglich hinsichtlich der Deutschen Schule Tokio der Fall und selbst diese Entscheidung wird derzeit überprüft, da sie zu einem Zeitpunkt getroffen wurde, als die Problematik noch nicht hinreichend erkannt wurde. Von einer „uneinheitlichen Handhabung" kann daher hinsichtlich der Anwendung des § 10 (1) Nr. 9 EStG keine Rede sein. Eine eventuell abweichende Entscheidung in Einzelfällen wäre falsch.
Vorsorglich weise ich darauf hin, daß diese Auskunft allgemein erteilt wird, weil eine Befugnis zur steuerlichen Beratung im Einzelfall nicht gegeben ist, allerdings ein Interesse der durch Sie vertretenen Auslandslehrer jedoch anerkannt wird.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Mai

Persönliche Nachrichten

im memoriam

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland trauert um sein Mitglied

Willi Ulrich

† 28. 01. 1993

1959 – 1962 Brasilien

Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Wir trauern um unsere verstorbene Kollegin

Frau Thea Olmes

Trägerin des Bundesverdienstkreuzes
ehemalige Lehrerin an der DS Madrid

Sie wäre gern zur Hauptversammlung gekommen, wir werden sie dort vermissen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihr ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Richard Krieger

* 1. 5. 1951 † 20.4. 1993

Er war an der Deutschen Schule der Borromäerinnen, Alexandria/Ägypten, tätig.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

CHMIELUS,Christoph; Spielhagenstr. 8, 30173 Hannover
MALI,Walter; Heilbrunnstr. 27, 76327 Pfinztal

Neue Mitglieder (Ausland)

BERGMANN, Henning; Goethe-Schule Buenos Aires
DEVANTIÉ, Rainer; Goethe-Schule Buenos Aires
FRANKE, Eckhard; DS Porto
GLIENKE, Ulrich; DS Lissabon
HAARTJE, Heinz Peter; DS Bogotá
KLEINEBERG, Monika; Str. Octavian Goga 28 RO-2400 Sibiu Rumänien
LAMPE, Götz; DS Nairobi
MARTIN, Gisela; Szkola Postawowa ul. Kolejowa 30 PL-47470 Krzanowice Polen
MOOSMANN DE LATORRE, Siglinde; DS Bogotá
NICOLAI, Christa; DS San Sebastian
OESTERLIN, Jürgen; DS Santa Cruz
PUHANE, Hans; Szkola Podstawowa Strzeleczki, woj Opolskie, PL-47364 Strzeleczki, Polen
PUHANE, Monika; Szkola Podstawowa Raclawiczki, woj Opolskie, PL-4730 Zielina, Polen
RITTER, Monika; DS Barcelona
RITTERHOFF, Joerg; DS Johannesburg
SCHADE, Gert Wolfgang; DS Villa Ballester
SCHIEFERSTEIN, Klaus; DS Algier
SEEFELDT, Heide-Marie; Szkola Podstawowa, PL-47208 Renska Wies, Polen
SIBER, Hans-Joachim; DS Tokio
STEFFENS, Isolde; Zespól Szkól Ekonomicznych, ul. Raciborska 3, PL-40074 Katowice, Polen
THIELSEN, Dr. Knut; DS Johannesburg
WÜHRER, Peter; DS Nairobi
ZORZI, Peter; Pädagogisches Lyzeum, Str. General Magheru 36, RO-2400 Sibiu, Rumänien

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

DÖRSAM, Dieter; DS Peking, Postfach 1500, D-5300 Bonn 1
ENDER, Jürgen; c/o Goethe-Institut Kairo, Ägypten, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
MAUTES, Achim; DS Brüssel

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

BREITINGER, Hans-Peter; (86-93 DS St.Th. Morus Santiago), Lauenburger Str. 23, 76139 Karlsruhe
CRAMER, Martin; (87-93 Kigali/Ruanda), Zum Neustädter Moor 11, 49419 Wagenfeld
FRIEDRICH, Claus K.; (86-92 DS La Paz), Hammer Landstr. 38, 20537 Hamburg
SPIESS, Reinhard; (88-93 DS Col.Visc.I Sao Paulo), Bensberger Str. 224 b, 51503 Rösrath

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Alt, Hermann, A. A. 103.235, Santafé de Bogotá D. C., Kolumbien
Arnold, Bernhard, Schulstr. 2c, 79862 Höchenschwand
Becker, Hans-Georg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 44229 Dortmund
Brandes, Elisabeth, Casilla 125 – Correo 30, Santiago de Chile
Ditscheid, Wolfgang, Overather Str. 62, 51429 Bergisch-Gladbach 1
Fimpel, Dr. Eberhart, Vieytes 1376, 1640 Martinez, Buenos Aires, Argentinien
Fischersworring, Heinz Edgar, Am Buchenhain 2, 45239 Essen 16
Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen-Oggersheim
Munderloh, Bernd, Casilla 26-D, Vina del Mar, Chile
Roth, Reinhard, Via Pecci 12, 00165 Roma 1, Italien
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
Schleuning, Hans Peter, Bukarest-Luft, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
Miklitz, Günther, Max-Born-Straße 3, 53229 Bonn
Schneider, Stephan, Los Toscanes 82, E-35310 El Reventón, Spanien
Schürholz, Benedikt, Schmiedgasse 10, 88448 Attenweiler
Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
Semrau, Bernhard, Casilla 22-D Puerto Montt, Chile
Sommer, Inge, Str. Bihorului Bl. 8, Ap 28, 2400 Sibiu, Rumänien
Unrau, Malte, Fuchsküppelweg 13, 34128 Kassel
Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn
Wagner, Mathias, Dieckbornstr. 49, 30449 Hannover
Wenig, Burkhard, Casilla 2-D, Valdivia, Chile

Die

Deutsche Schule Singapur

sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt einen

Verwaltungsleiter

Die Schwerpunkte des Aufgabengebietes liegen in den Bereichen der Personal-, Liegenschafts- und Finanzverwaltung, hierbei insbesondere in der Abwicklung der Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland.

Erfahrungen in vergleichbaren Arbeitsbereichen sowie in kaufmännischer und/oder kameralistischer Buchführung sind unerläßlich. Kenntnisse im Umgang mit gängigen EDV-Anwenderprogrammen sind von Vorteil. Die Beherrschung der deutschen Sprache und (möglichst praxiserprobtes) Englisch sind Voraussetzung. Vollkommene Tropentauglichkeit ist Bedingung.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den deutschen öffentlichen Dienst. Hinzu kommen großzügige Sozialleistungen einschließlich der Übernahme der Kosten für den Umzug und der Bereitstellung angemessenen Wohnraumes.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lichtbild, tabellarischer Lebenslauf und Arbeitszeugnisse) und Angabe des frühestmöglichen Eintrittstermines bitten wir **per Luftpost oder Kurierdienst** – binnen zwei Wochen nach Erscheinen dieser Anzeige – zu richten an den

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

Weitere Auskünfte können auch telefonisch (0065–4691131) zwischen 02.00 und 11.00 Uhr (MESZ) oder per Fax (0065–4690308) eingeholt werden.

Durchschnittsalter der Lehrer an Gymnasien beträgt 46 Jahre

Köln (ap) – Die Lehrerschaft an westdeutschen Schulen ist nach Angaben des Instituts der Deutschen Wirtschaft auf dem Weg zur Überalterung. Das Durchschnittsalter der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in den alten Bundesländern beträgt 43,8 Jahre, wie das Institut am Mittwoch in Köln mitteilte. Besonders kraß wirkte sich der Einstellungsstopp an den Gymnasien aus. Dort zählt nach Berechnungen der Kölner Forscher der Durchschnittspauker schon 46 Jahre. Ein zusätzlicher Beleg für die Tendenz zur Überalterung der Lehrerschaft wird der drastisch gesunkene Anteil der Junglehrer angeführt. Insgesamt sei nur noch jeder dritte Pädagoge an westdeutschen Schulen jünger als 40 Jahre.

Schwäbische Zeitung 22. 4. 93

Die neuen Leiden der jungen X

Ein keineswegs ernstgemeinter Vorschlag eines Leseverständnis-Tests für das Deutsche Sprachdiplom Stufe I

Zeit: 50 Minuten

Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe I **(Frühjahr 1993)**

I 1 b Verstehendes Aufnehmen eines gelesenen Textes (LV)

Die neuen Leiden der jungen X

Die 16jährige Ximena sitzt in der Deutschstunde an ihrem Platz und kaut geistesabwesend an ihrem Füllfederhalter. Ihr Blick schweift über die auf dem Schulhof spielenden Kinder des Präkindergartens. Sie bedauert, daß ihre Freundin Paola heute nicht da ist, so daß die Möglichkeit, sich die Zeit durch Briefchenschreiben zu vertreiben, nicht gegeben ist. Auch hätte sie zu gerne gewußt, was eigentlich mit Fernando nach diesem gestrigen Abend geworden ist.

Aufgeschreckt durch die freundliche Ironie ihres Deutschlehrers sieht sie sich mit dem Problem konfrontiert, zu Lücke 19 ihres Grammatik/Wortschatz-Tests zurückzukehren, was ihr um so schwerer fällt, weil ihre Taktik, sich freiwillig bei Lücke 2 und 7 zu melden, offensichtlich nicht aufgegangen ist. Ihr qualvoll leeres Bemühen, in die Wirklichkeit der Lücken zurückzukehren, wird glücklicherweise durch die schroffe Pausenklingel beendet. Die auf 20 Minuten angesetzte Testübung, die wieder einmal locker den Rahmen der Stunde sprengte, wird sie allerdings am nächsten Tag erneut beschäftigen.

So kann man wohl verstehen, daß sie Pamela, ihrer zweitbesten Freundin, bei Verlassen des Raumes zuraunt: „Ich hasse Deutsch und diese importierten sprachlichen Entwicklungshelfer." – Dies allerdings auf Spanisch.

Szenen wie diese spielen sich alltäglich an deutschen Auslandsschulen ab und umreißen das Problem, mit dem Lehrer und Schüler permanent konfrontiert werden.
Woran liegt diese Lustlosigkeit und Dauerfrustration?

Soziologische Untersuchungen haben festgestellt, daß weltweit ein Rückgang der Schulbegeisterung bei Sekundarschülern zu beklagen ist. Dabei muß aber auch gesehen werden, daß zu gleicher Zeit die Lehrwerke, die didaktischen Vorgaben und die methodische Umsetzbarkeit im Rahmen einer zeitgemäßeren Pädagogik deutlich verbessert worden sind. Somit hätten sich ja eigentlich die Voraussetzungen für effektiveren, motivierenden, schülernahen Unterricht zum Positiven entwickeln müssen.
Sicherlich bremsen sehr stark die Reizüberflutung durch die Massenmedien, die Stoffüberfrachtung in den einzelnen Unterrichtsfächern und gestiegene Leistungsanforderungen.
Im Fach Deutsch kommt allerdings erschwerend hinzu, daß sich der Unterricht an der hoch liegenden Meßlatte des DSD II zu orientieren hat.
Der Schüler muß in einer langwierigen Übungsphase anhand der Original-Prüfungstexte immer wieder mit diesen hohen Ansprüchen konfrontiert werden und gerät angesichts von mäßig steigenden Lernfortschritten zunehmend in Frustration.

Ximena ist also kein Einzelfall. Gemeinsam mit ihr lassen in vielen Ländern Scharen von Schülern solche Unterrichtsstunden über sich ergehen.
Dabei weiß Ximena, daß ihr „sprachlicher Entwicklungshelfer" auch ganz anders sein kann. Warum können sie nicht öfter so lustige Szenen und Bilder einstudieren, mit denen sie im letzten Jahr Spaß in der Klasse und Erfolg bei Mitschülern und Eltern gehabt haben? Da haben doch alle ohne Scheu die deutsche Sprache benutzt. Da haben doch alle gezeigt, was sie können!
Wird Ximena es verstehen können, daß die Übergewichtung des Grammatischen und der schriftlichen Sprachrichtigkeit ihr so oft die Freude am Lernen und an der Sprache genommen haben?

Zeit: 50 Minuten

Name: .....
Kennziffer: .....

Deutsches Sprachdiplom der KMK, Stufe I **(Frühjahr 1993)**

I 1 b Verstehendes Aufnehmen eines gelesenen Textes (LV)

Beantworte die folgenden Fragen so kurz wie möglich (Stichworte sind erlaubt)! Du darfst Wörter aus dem Text benutzen, aber nicht ganze Sätze wörtlich abschreiben.

Fragen zum Inhaltsverständnis

1. Worauf fokussiert Ximenas primäres Interesse gegen Ende der Deutschstunde? (0,5 Punkte)

2. Wodurch hatte sie geglaubt, für den Rest der Stunde unbehelligt zu bleiben? (0,5 Punkte)

3. Warum müßte eigentlich davon ausgegangen werden können, daß die Lernbedingungen in jüngster Zeit vorteilhafter geworden sind? (3 Angaben) (0,5 Punkte)

4. Welche Veränderungen der außerschulischen Rahmenbedingungen werden für das sinkende Unterrichtsinteresse der Oberstufenschüler angeführt? (2 Angaben) (0,5 Punkte)

5. Inwiefern verstärkt die Ausrichtung des Deutschunterrichts auf das Sprachdiplom die Lernunlust der Schüler in diesem Fach? (1,0 Punkte)

6. Wodurch läßt sich dem Text entnehmen, daß die gesunkene Unterrichtsbegeisterung fachspezifische Ursachen hat und nicht aus einer Ablehnung der Persönlichkeit des Unterrichtenden resultiert? (1,0 Punkte)

7. In welcher Situation hatte Ximena lustvollen Umgang mit der ungeliebten Fremdsprache erfahren? (0,5 Punkte)

8. Womit wird die Unzufriedenheit begründet, die Oberstufenschüler wie Ximena im auf das Sprachdiplom vorbereitenden Unterricht empfinden? (0,5 Punkte)

Aufgaben zum Wortverständnis

Kreuze für jeden der unterstrichenen Ausdrücke die Erklärung an, die im Sinne des Textes richtig ist! Kreuze dabei den Buchstaben an, der vor der richtigen Erklärung steht!
Beispiel:

21) a.
b.
c.
d.

Das würde bedeuten: Hinter dem Buchstaben a. steht die richtige Erklärung des Ausdrucks.
Es darf jeweils nur ein Buchstabe angekreuzt werden.
(0,5 Punkte für jede richtige Lösung.)

1) geistesabwesend (Zeile 1) (0,5 Punkte)
Das bedeutet:
a) dumm
b) unkonzentriert
c) intelligent
d) krank

2) bedauert (Zeile 3) (0,5 Punkte)
Das bedeutet:
a) begrüßt
b) verlängert
c) bereut
d) benutzt

3) Taktik (Zeile 8)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) Strategie
b) Dummheit
c) Gnade
d) Uhr

4) aufgegangen (Zeile 8)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) untergegangen
b) geglückt
c) aufgelaufen
d) ausgetreten

5) zuraunt (Zeile 13)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) zutraut
b) zusagt
c) zuflüstert
d) zuletzt

6) umreißen (Zeile 15)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) belästigen
b) umstoßen
c) kennzeichnen
d) umziehen

7) Meßlatte (Zeile 26)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) Maßeinheit
b) Zielvorgabe
c) Meßdiener
d) Maßkrug

8) mäßig (Zeile 28)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) geringfügig
b) geringschätzig
c) lustlos
d) reuevoll

9) Scharen (Zeile 30)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) Riesenschwärme
b) kleinere Rudel
c) ganze Herden
d) große Mengen

10) Übergewichtung (Zeile 36)
Das bedeutet: (0,5 Punkte)
a) Fettleibigkeit
b) Körperfülle
c) Vorrangigkeit
d) Abwesenheit

Obiger Text ist ein „Abfallprodukt" einer Tagung der Oberstufen-Fachleiter der Deutschen Schulen in Chile, die im März '93 in Santiago stattfand. Auf ihr wurde eingehend das Spannungsfeld „DSD als Norm und Förderungskriterium – Motivationsverlust auf der Oberstufe" diskutiert (vgl. offener Brief auf Seite 174)

*Falls die Fragestellung zum Text teilweise zu abstrus erscheinen sollte und am Ziel der Messung des Leseverständnisses des **Textes**, nicht der **Fragen**, vorbeizugehen scheint, bleibt es dem geneigten Leser überlassen, obige „Satire" mit beispielsweise dem LV-Teil des DS II/Frühjahr '93 zu vergleichen.*

B. Munderloh / B. Wenig / B. Semrau

Von Schnitzern

Anmerkungen zu einem sehr weiten Feld

In jüngster Zeit häufen sich (u. a. in dieser Schriftreihe) Berichte, die negative Tendenzen im Spannungsfeld „Motivationsschwund im DaF-Oberstufenunterricht – steigender Prüfungsdruck" beklagen. Dies muß auf den ersten Blick überraschen, da Motivationsabfall und somit Frustration auf Schüler- wie auch Lehrerseite bei einem insgesamt gleichbleibenden Leistungsstand der Schüler in den Sprachdiplomprüfungen zu verzeichnen sind. Unbestritten ist, daß die Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht in den vergangenen Jahren ständig verbessert werden konnten. Auch blicken heute die (wie auch immer) vermittelten Auslandslehrer meist sehr tief in die Materie ein. Sie erkennen deshalb, daß sie sowohl Täter als auch Opfer sind. Sie nehmen wahr, daß sie selbst Mitschuld tragen an der

Spirale, die sich zu ihren Ungunsten und zur Last ihrer Schüler immer weiter hochschraubt. Aus ihr resultieren Prüfungsdruck, Unlust und Frustration.

Der Hauptgrund hierfür darf wohl in der „Umfunktionierung" des Deutschen Sprachdiploms vom Mittel der Sprachstandsmessung und internationalen Vergleichsinstrument zum Förderungskriterium gesehen werden. Die logische Folge hiervon war vielerorts die Ausrichtung insbesondere des Oberstufenunterrichts auf DSD-Drill. Dieselben Lehrer, die als Multiplikatoren einer modernen, aufgeklärten Pädagogik zu agieren hätten, verleugnen diesen Auftrag ungewollt allzu rasch und werden in ihren Sitzländern nicht selten zu Un-Pädagogen und Erfüllungsgehilfen jenes allseits beklagten „Zahlenfetischismus", den sie im bundesdeutschen Schuldienst energisch von sich weisen oder gar bekämpfen würden. Ein Grund hierfür mag sicher sein, daß niemand an dem Ast sägen will, auf dem er sitzt, ein anderer, daß Druck ausgeübt wird, anonym oder sehr direkt dadurch, daß der „Erfolg" unterrichtlicher Tätigkeit insbesondere im DaF-Bereich oft sehr viel stärker quantitativ als qualitativ gemessen wird. In anderen Worten: Das Sprachdiplom ist im Extremfall nicht mehr End- oder gar Abfallprodukt sinnvollen pädagogischen Handelns, sondern sein alleiniges Ziel, sein Götze. (Daß es löbliche Ausnahmen von dieser wenig Lob verdienenden Regel gibt, sei unbestritten.)

Eine Abkehr von dieser verfehlten Orientierung wäre leicht möglich, wenn nicht als erschwerender Faktor hinzukäme, daß von den übergeordneten Behörden in der Bundesrepublik dafür keine Unterstützung zu erwarten wäre. In Zeiten von Stellenstreichungen, enger bemessenen Förderungskriterien, finanzieller Umverteilung und neuen Betätigungsfeldern der auswärtigen Kulturpolitik hat sich vielmehr der Erfolgsdruck auf Schulleiter, Lehrer und letztendlich Schüler weiterhin enorm erhöht, um im „Verdrängungswettbewerb" der von Einsparungsmaßnahmen bedrohten Ausbildungsstätten bestehen zu können. Besonders betroffen sind hiervon v. a. die Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, sehr zum Leidwesen des eigentlichen kulturpolitischen Anliegens, da gerade an ihnen der direkte Multiplikatoreneinfluß größer sein könnte als an manchen der aus ihrer Eigendynamik lebenden Begegnungsschulen.

Einige Fragen seien erlaubt: Wenn hochqualifizierte Pädagogen unter den geschilderten Bedingungen bewußt oder unwissentlich zu „Monstern" verkommen können, die ihren Schülern den DaF-Unterricht „verhaßt" (Schülerzitate) machen, verleugnen sie sich dann nicht selber? Sägen sie nicht gerade dann an dem Ast, auf dem sie sitzen? Und – um im Sprachbild zu bleiben – leidet nicht gar der ganze Baum, wenn fleißig an vielen seiner Äste gesägt wird?

Um keine falschen Interpretationen aufkommen zu lassen:

- Niemand will das Deutsche Sprachdiplom als internationale Vergleichsprüfung abschaffen. Sehr wohl ließe sich darüber diskutieren, ob nicht die übergroße und in jüngster Zeit noch zunehmende Bedeutung der Sprachrichtigkeit in vielen seiner Teile in Anbetracht der Vorgabe eines kommunikationsorientierten Unterrichts überdacht und eventuell sinnvoll reduziert werden sollte.
- Niemand stellt in Frage, daß eine übergeordnete Instanz für finanzielle Förderung Kriterien zu Rate zu ziehen hat, die Validität und Reliabilität gewährleisten. Nicht zuletzt sind auch Auslandslehrer Steuerzahler, die Rechenschaft für öffentliche Ausgaben fordern.

Bei realistischer Betrachtung der Rahmenbedingungen sollten die sich betroffen fühlenden DaF-Lehrer sich daher selbst an der Nase fassen und sich fragen, ob sie den Unterricht, den sie oft zu halten gezwungen zu sein scheinen, wirklich vor sich selbst rechtfertigen können, ob nicht eine Abkehr vom zitierten „Zahlenfetischismus" hin zu einem schülerorientierten, motivierenden Unterricht auch und gerade in der Oberstufe ebenfalls zu Ergebnissen im DSD führen kann, mit denen Schüler wie Lehrer im wahrsten Sinne des Wortes zufrieden sein können.

Eine letzte Frage: Was geschähe, wenn plötzlich an allen Schulen, die auf dieses hehre Ziel hinarbeiten, nicht mehr das Sprachdiplom selbst, sondern der Weg dorthin im Mittelpunkt stünde, – wenn allenthalben der Ehrgeiz entflammte, die Schüler nach unendlich vielen Lernjahren von ihrer Abneigung gegen Deutsch wieder zu einer moderaten Begeisterung für dieses Fach zu bekehren? Es wäre durchaus möglich, daß dadurch weltweit die Erfolgsquoten geringfügig sänken, aber auch auf niedrigerem Niveau wäre Vergleichbarkeit gewährleistet. Außerdem könnte dieses einseitige Zurückdrehen an der Schraube Freiräume für wirklich kommunikationsorientierten Unterricht schaffen. Womöglich ließe sich der vielerorts festzustellenden Frustration im Bereich DaF so ein Riegel vorschieben. Wir brauchen vielleicht gar nicht die Änderung

des Status Quo, die gnadenlose Selektion, das oft herbeigesehnte „bessere Schülermaterial". Intelligente Schüler kann man sich nicht schnitzen. Aber vielleicht ist es an der Zeit, daß die Betroffenen und die sich betroffen Fühlenden wieder einmal ein wenig an sich selbst feilen. Um unbelastet zu Werke gehen zu können, wäre es dafür freilich wünschenswert, sich der Unterstützung durch die übergeordneten deutschen Dienststellen sicher zu sein.

Bernhard Semrau

Beharren und Erneuern

Tagung der Fachleiter Deutsch/Oberstufe der Deutschen Schulen in Chile

An die
Ständige Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

An den
Zentralen Ausschuß
für das Deutsche Sprachdiplom der
Kultusministerkonferenz
– Vorsitzender –

Santiago, den 2. April 1993

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,

auf der Tagung der Fachleiter Deutsch Oberstufe der Deutschen Schulen in Chile 1993 in Santiago waren die Artikel aus dem DLiA
- E. Seubert: „Sprachdiplom contra Pädagogik", (3/92)
- W. Blieske: „Weiterhin Sprachdiplom auch für Hauptschüler", (1/93)
- K. Rudek: „Probleme deutscher Auslandsschulen" in: „Die Deutsche Schule Santiago", (1/93)

Grundlage einer Diskussion über die Sprachdiplom-Prüfungen

Wir nehmen dazu wie folgt Stellung:

1. Das Sprachdiplom als solches soll nicht in Frage gestellt werden. Es hat nach wie vor seine Bedeutung als Sprachfeststellungsprüfung.

2. Es besteht ein Widerspruch zwischen einem allgemein geforderten kommunikativen Lernansatz und den Anforderungen in dieser Prüfung,

DENN:

1. Der kommunikative Unterricht hat die konkrete Sprachäußerung, nicht jedoch primär deren Richtigkeit zum Ziel. Im Widerspruch dazu steht die Überbewertung der Grammatik in den einzelnen Prüfungsteilen:
   - ZSD (15 Punkte)
   - Grammatik-Wortschatz-Text (15 Punkte)
   - Mündliche Prüfung (9 Punkte)

   Im Regelfall besteht eine Korrelation zwischen den Sprachrichtigkeitspunkten in der ZSD und dem Ergebnis beim Grammatik-Wortschatz-Test.

2. Ein Lückentest als Testform erscheint im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts fragwürdig.

3. Es gibt auch in Chile viele Schüler, die zwar „fließend falsch" und dennoch verständlich kommunizieren können.

Deshalb schlagen wir vor:

1. Der Prüfungsteil I.3. „Aufgaben zu Wortschatz, Wortbildung und Satzbau" sollte wegfallen, weil eine Überprüfung der Sprachrichtigkeit durch diesen Test wenig sinnvoll erscheint.

2. Den nicht vollständig korrekt, aber verständlich kommunizierenden Schülern sollte wieder die Möglichkeit gegeben werden, durch besondere mündliche Leistungen, Defizite im schriftlichen Bereich ausgleichen zu können.

3. Die in mehreren Beiträgen der letzten Jahre geäußerte konstruktive Kritik vieler Kollegen aus aller Welt, sollte doch zu Veränderungen führen, wie sie wiederholt auch von Vertretern der Zentralstelle des BVA in Aussicht gestellt worden sind.

Mit freundlichen Grüßen

i. A. der Fachleiter
Elisabeth Brandes
Fachbetreuerin für Deutsch am
Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt

Hugo Ball zum Thema

Dadaistische Geburtstagskaravane zieht in Riehl vorbei

Kölnifanta ZfAmbla o falli ZfAmbla
grossiga BVAla: Schampus Schampus
hollaka hollala Miteinander
Vorwärts Schaudi! Wer? Was? Wie?

ewiga sprachdiplomen
Fachberater russula MOE huju
Anadolu und tutti frutt
DaF DaF DaM DaM
ZFA zacka VdLiA
ZFA zacka zacka GEW
bosso KMK
ASCHA simsalabim
BLASCHA BLASCHA
üü amigos VDLiCH
ziv, zav – cim Lehrer
heja tatta ZfA
Hü hott BuFinanz
wulubu tumba Auslandslehrer?
schimpfndama
feiandama

25 ZfA

Herbert Michel

DaF-Unterricht trotz Sprachdiplom

Der Leser der Beiträge von E. Seubert (Sprachdiplom contra Pädagogik?, Der deutsche Lehrer im Ausland, 3/92, S. 200ff.) und W. Blieske (Weiterhin Sprachdiplom auch für Hauptschüler?, Der deutsche Lehrer im Ausland, 1/93, S. 51ff.) gewinnt den Eindruck, daß es um den DaF-Unterricht oft schlecht bestellt sein muß: „Übertriebene Fehlervermeidungsstrategien" herrschten vor, der Unterricht behandle „Texte, die die Schüler nicht interessieren", es gebe „eine zwanghafte und einfallslose Orientierung am Prüfungsmodus des Sprachdiploms", überhaupt werde „weiterhin wie bisher in erster Linie Grammatik gedrillt", und die „Bearbeitung von Prüfungsaufgaben für das Sprachdiplom bestimmt stärker die Inhalte der Stunden als freies Gespräch und Diskussion über Textinhalte."

Bei der Diskussion über Sinn und Wert des Deutschen Sprachdiploms taucht in mehr oder minder direkter Form immer wieder die Behauptung auf, daß diese Prüfung für den Unterricht kontraproduktiv sei. Fazit: Ohne Prüfung könne man anhand *interessanterer Inhalte* häufiger *freie Gespräche* führen, *diskutieren, kommunikative Fähigkeiten* fördern und sei, so meint man, dem pädagogischen Paradies ein ganzes Stück näher gekommen.

Vergessen wird dabei oft, daß DaF-Unterricht eben in erster Linie *Fremdsprachen*unterricht bedeutet, und das noch in einer vergleichsweise schwierigen Sprache. So gibt es in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Einverständnis darüber, daß folgende vier Fertigkeiten ausgebildet werden sollen: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. Alle vier Fertigkeiten sind für die Kommunikationsfähigkeit unabdingbar, wobei natürlich zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation Differenzierungen und Abstufungen notwendig sind. Unbestritten sollte auch sein, daß es zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten eines gewissen Maßes an Ausdrucksfähigkeit und Sprachrichtigkeit bedarf, wobei dieses Maß mit dem Abstraktionsniveau der Inhalte, die man vermitteln möchte, zunimmt.

Sollte der DaF-Lehrer nun tatsächlich den Eindruck gewinnen, daß ihn eine Prüfung wie das Deutsche Sprachdiplom „daran hindert", die deutsche Sprache motivierend zu lehren, so sollte er ernsthaft seine Rolle als *Fremdsprachen*lehrer hinterfragen.

Das Sprachdiplom Stufe II überprüft die oben genannten Fertigkeiten in verschiedenartigen Prüfungsteilen in schriftlicher und mündlicher Form. Die Sprachrichtigkeit umfaßt dabei in der schriftlichen Prüfung im Teil „Grammatik und Wortschatz" 15 % der Gesamtwertung. In der „Zusammenhängenden schriftlichen Darstellung", die 30 % der Gesamtwertung umfaßt, können maximal 15 Punkte, also die Hälfte, für das Kriterium Sprachrichtigkeit vergeben werden.

Sollten diese Anteile, bezogen auf die gesamte Prüfungsleistung, wirklich zu hoch sein? Verlangen wir von unseren Schülern im Ausland mehr an Leistung als von Schülern im Inland, die ihre Fremdsprachenkenntnisse in Prüfungen nachweisen müssen?

Vor einigen Jahren wurde, um von der Fixierung auf die Inhaltsangabe mit Kommentar in der schriftlichen Prüfung abzukommen, ein Bonus für die Bearbeitung des Erörterungsthemas eingeführt, wobei gewisse Bedingungen zu erfüllen sind. Gerade die schriftliche Erörterung erfordert eine differenzierte Argumentation und Begründung auf hohem abstraktem Niveau und stellt für den Fremdsprachenschüler im Fach Deutsch eine beachtliche Leistung dar. Wird mit dieser Prüfungsform nicht etwas nachgewiesen, das vorher im Unterricht behandelt und gelernt wurde, nämlich diskutieren, argumentieren und begründen? Um erfolgreich zu sein, muß der Schüler aber auch über die notwendigen Mittel verfügen, und dazu gehören eben Kenntnisse der Grammatik, Ausdrucksfähigkeit, differenzierter Wortschatz etc.

Im übrigen steht das DSD als Leistungsnachweis im Vergleich zu anderen Sprachen ja nicht allein da: das *Cambridge Certificate of Proficiency in English*, der *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, der *Scholastic Aptitude Test (SAT)* mit seinem sprachlichen Teil mögen als Beispiele für den angelsächsischen Raum stehen, wobei meiner Meinung nach das DSD im Vergleich zu den hier genannten Prüfungsformen in den Anforderungen stärker differenziert und dem Schüler gerechter wird.

Ich stimme Herrn Blieske zu, wenn er weiterhin an dem Sprachdiplom als zentrale Prüfung für die Deutschen Auslandsschulen festhalten möchte. Man sollte die mit der Abschlußprüfung verbundenen Anforderungen als Chance

und nicht als Hemmschuh begreifen. Eine Abschaffung würde keine Vorteile bringen. Die Auswirkungen auf den DaF-Unterricht wären eher kontraproduktiv, da dessen Zielsetzung der Beliebigkeit anheimfiele. Eine genaue Analyse der Prüfungsergebnisse in den Fachkonferenzen der einzelnen Schulen läßt jedoch Rückschlüsse auf Defizite zu und ermöglicht es somit dem Lehrer, fehlervermeidende Strategien zu entwickeln, deren Umsetzung nicht zuletzt dem freien Gespräch und der Diskussion über Textinhalte förderlich sein könnte.

Bernhard Arnold

ÖKOLOGIE

Verantwortungsbewußtsein der kommenden Erwachsenengeneration wecken

Ökologische Gruppe am Colegio Andino Deutsche Schule Bogotá

Für das Schuljahr 1991/92 wurde von der Schulleitung die Gründung einer Ökologischen Gruppe am Colegio Andino angeregt, mit dem Ziel der Bewußtseinsbildung sowie der Erstellung von Arbeiten und Vorschlägen zum Umweltschutz in Anlehnung an staatliche und private Initiativen der verschiedenen nationalen und internationalen Organisationen.
Angesichts der immer evidenter werdenden Drohung einer globalen Umweltkatastrophe wollte nun auch unsere Schule einen bescheidenen Beitrag zum weltweiten Bestreben leisten, auf die Gefahren aufmerksam zu machen, die sich daraus ergeben, daß der Mensch die Natur nicht schützt und sich noch immer kaum um die Erhaltung der nicht erneuerbaren Ressourcen kümmert.

So wurde also die Ökologische Gruppe ins Leben gerufen, und sie stieß auf Anhieb auf großes Interesse bei unseren Schülern. Anfangs war die Teilnahme auf Schüler der 7. Klassen beschränkt. Daher widmete sich ab Oktober 1990 eine noch relativ kleine Gruppe von Arbeitswilligen den grundlegenden Aufgaben des Programms: dem Aufbau und der Verarbeitung theoretischer Grundlagen und Kenntnisse über die immensen Probleme, die aus der Vernachlässigung ökologischer Bedürfnisse der Natur und dem ökonomischen Raubbau weltweit, aber vor allem landesspezifisch resultieren; gleichzeitig wurden die ersten Schritte zum angewandten Umweltschutz innerhalb unserer Schule erörtert; zu diesem Zweck traf sich die Gruppe wöchentlich einmal und begann eine Werbekampagne mit Plakaten, die die ersten Ergebnisse unserer Bemühungen zeigten. Auf diese Weise lernten auch die Schüler anderer Klassen die Arbeit der Ökologischen Gruppe kennen; der Zustrom war gewaltig und wir mußten dann die Teilnehmerzahl auf ungefähr 30 beschränken, um die Arbeit einigermaßen überschaubar und effizient zu erhalten. Diese Gruppe nun trifft sich zweimal die Woche und führt etliche Themen eigener Wahl in Untergruppen mit Selbstverantwortung durch. Derzeit laufen an unserer Schule nun folgende Projekte und Veranstaltungen:

Abfallbeseitigung

Die erste ordentlich und diszipliniert durchgeführte Aktion bezog sich auf die Abfallbeseitigung. Wiederum wurden Plakate als allen Schülern zugängliche Informationsquelle gewählt, in denen eine Kampagne zur Reinhaltung der Schule angekündigt wurde. Die von den Schülern selbst entworfenen Plakate riefen dazu auf, nicht wie gewohnt Papier und Reste von gebrauchtem Material in den Pausenhöfen, Gängen oder selbst im Klassenzimmer einfach aus der Hand fallen zu lassen. Zur Durchführung dieses Projekts wurden Kartons angeschafft, die in jedem Klassenzimmer deutlich gekennzeichnet aufgestellt wurden.



Im Botanischen Garten der DS Bogotá

Die Ergebnisse dieser Aktion sind recht gut, und nur sehr wenige „Unbelehrbare" lassen weiterhin allen Abfall einfach hinter sich. Dieser relativ rasche „Sieg" erweckte bei einigen Mitgliedern der Gruppe sofort das Interesse für die Teilnahme an einer Recycling-Kampagne.

Bäume

Die Schule verfügt über große Grünflächen, die nach Ansicht der Ökologischen Gruppe und anderer Mitarbeiter dazu geeignet erschienen, einheimische Bäume zu pflanzen. Im Februar '91 wurde diese Idee dann mit Klassen der Sekundarstufe ausgeführt. Jede Klasse pflanzte einen Baum, den sie pflegen darf und für den sie verantwortlich ist. Im März wurden dann nochmals Bäume gepflanzt, diesmal mit Schülern der Primaria und die waren und sind mit Begeisterung bei der Sache.

Botanischer Garten

Das ermunternde Ergebnis unserer Arbeiten ließ uns dann die Bemühungen um eine umweltbewußte Erziehung sogar auf die ganz Kleinen aus dem Kindergarten ausdehnen. So besuchten die „Zwerge", in kleinen Gruppen geführt, den schon seit Jahren bestehenden großen Botanischen Garten unserer Schule. Die Mitglieder der Ökologischen Gruppe bereiteten diese Besuche vor: Sie arbeiteten jeweils Referate aus, die den Kindern in verständlicher Weise die Besonderheiten des Gartens und der Pflanzen erklärten. So erhielten die Kleinen ihre erste Lektion für ihre eventuelle spätere ökologische Arbeit.

Die Begeisterung der Kleinen wiederum schuf bei den „Ökologen" die Idee für ein Projekt, daß jetzt läuft und das bei Vollzug wohl die beste Rechtfertigung des Botanischen Gartens darstellen dürfte: Unsere Schüler erstellen Arbeitsanleitungen, Materialien und Referate, mit denen schon von der Grundschule an sowohl praktisch als auch theoretisch Umweltbewußtsein aufgebaut werden soll.

Wurmzucht

Aus der Initiative einer anderen Gruppe der „Ökologen" erwuchs das Projekt, die verschiedenen organischen Abfälle in der Schule zur Regenwurmzucht heranzuziehen. Der Plan wurde umgehend in die Tat umgesetzt: Die Schüler hoben nach den Anweisungen aus der Fachliteratur einige Löcher aus, und heute steht die Zucht bereits in einer „blühenden" Produktionsphase. Ziel ist, die Anlage so zu erweitern, daß die Schule ihren Bedarf an organischem Dünger für die ausgedehnten Zieranlagen und den Botanischen Garten selbst decken kann.

Recycling

Ich habe schon auf das Interesse der Ökologischen Gruppe an einer aktiven Mitarbeit bei Recyclingprogrammen hingewiesen. Unsere Schüler informierten sich also über die verschiedenen Methoden der wenigen schon bestehenden Recyclingunternehmen in Bogotá. Dabei entstand ein ziemlich guter Kontakt zu einer Recyclinggruppe, die zu einer Besichtigung einlud. Unsere „Ökologen" lern-

ten so die Arbeitsverfahren zur Klassifizierung, Trennung und Verpackung des Abfalls sowie für einige Wiederaufbereitungsmöglichkeiten kennen. Da sich dieses Unternehmen noch im Aufbau befindet und die Arbeiter hier zugleich ihre eigenen Unternehmer sind, kam man überein, daß unser Altpapier hier angeliefert werden soll. Der Erlös soll dann in einen Fonds zur Errichtung einer Kindertagesstätte dieses Unternehmens fließen.

Schon in der darauf folgenden Woche wurden also Sammelbehälter für Altpapier, aber auch für Batterien aufgestellt, und seither läuft diese Recyclingaktion mit Erfolg (wenn auch nicht immer ganz problemlos).

Aride Zonen Kolumbiens

Ein spezielles Problem der Andenhochebenen und somit auch der Sabana um Bogotá sind die ariden Zonen. Hier kommt es schon bei kleinen Verletzungen der Grasnarbe zu verwüstenden Erosionsschäden; beschleunigt wird dieser Prozeß durch die Ausbeutung der Kohlenvorräte in Kleinstbergbau und falsche und übertriebene landwirtschaftliche Nutzung. Diese Probleme wurden ebenfalls von unserer Öko-Gruppe aufgegriffen. In enger Zusammenarbeit mit der GTZ – die hier exemplarisch ein Rekultivierungsprogramm betreibt – werden jetzt vor allem den Schülern unserer höheren Klassen durch geführte Exkursionen die Probleme dieser Landschaft, aber auch ihre Schönheit nähergebracht und Möglichkeiten zu ihrer Erhaltung und auch sachgemäßen Bewirtschaftung aufgezeigt.

Urwald

In diesem Jahr sind jetzt Bemühungen der Ökogruppe – in Zusammenarbeit mit einigen interessierten Lehrern – angelaufen, Informationen über die Problematik und Dringlichkeit der Erhaltung des tropischen Regenwaldes auch hier in Kolumbien zu sammeln und unserer Schülerschaft in informativer und möglichst motivierender Form zu präsentieren. Wenn dann auf diese Weise vielleicht überhaupt erst einmal ein Problembewußtsein entstanden ist – vor allem bei unseren kolumbianischen Schülern wäre das wichtig – sollen sich hieraus dann weitere Aktivitäten entwickeln.

Wasser

Die Erhaltung der Trinkwasservorräte, die Reinhaltung von Flüssen und Seen ist in Kolumbien und speziell in Bogotá und Umgebung ein schier unlösbares Problem, das aber das Bewußtsein der Öffentlichkeit bis heute kaum erreicht hat. So fließen z. B. die Abwässer der gesamten Industrie sowie von vorsichtig geschätzten 6 000 000 Einwohnern ungeklärt in den Rio Bogotá.

Hier versucht nun ein anderer Teil unserer „Ökologen" begleitend zum Biologie-, Chemie- und Erdkundeunterricht Aufklärungsarbeit zu leisten, sowohl theoretisch wie auch praktisch z. B. durch Wasser- und Bodenuntersuchungen.

Wir sind uns durchaus bewußt, daß unsere Arbeit hier in Bogotá nur ein Beginn und zudem nur ein sehr bescheidener Beitrag zur Schaffung eines Umweltbewußtseins sein kann. Dennoch fühlt sich die Ökogruppe durch die Resonanz in Schüler- und Lehrerschaft an unserer Schule zur Weiterarbeit ermuntert. Vielleicht hilft unsere Arbeit mit, wenigstens in der kommenden Erwachsenengeneration Verantwortungsbewußtsein für die natürliche Umwelt in Kolumbien zu wecken.

Hermann Alt

EUROPA

Die DS San Sebastián blickt auf eine wechselvolle Vergangenheit zurück

Seit Jahren wird der Name des Baskenlandes in deutschen Zeitungen und im Fernsehen im Zusammenhang mit der gespannten politischen Situation genannt, die durch zahlreiche Anschläge der Terroristenorganisation ETA gekennzeichnet ist. An diesen Verhältnissen hat die nach dem Tode Francos im Jahre 1975 eingetretene Liberalisierung in der politischen Struktur Spaniens, durch die den drei baskischen Provinzen eine begrenzte Autonomie gewährt wurde, nichts geändert.

Erstmals im Blickpunkt des deutschen Interesses stand nach dem Kriege das Baskenland, als im Dezember 1970 der langjährige Vorsitzende des deutschen Schulvorstandes und Honorarkonsul von San Sebastián Beihl von der baskischen Separatistenbewegung ETA entführt worden ist.

In diesen spanischen Provinzen, die aufgrund der Sprachenverschiedenheit und Herkunft der Basken gegenüber den anderen Spaniern eine Sonderstellung einnehmen, gibt es zwei deutsche Schulen. Die eine liegt in der Industriestadt Bilbao und gehörte schon vor dem Kriege zu dem Kreis der zur Hochschulreife führenden Vollanstalten im Ausland, während sich die andere Schule in San Sebastián befindet, dem am Golf von Biscaya gelegenen einst berühmtesten Seebad Spaniens, das auch Sommersitz der spanischen Regierung und des Diplomatischen Korps gewesen ist.

Die DS San Sebastián ist während ihres mehr als siebzigjährigen Bestehens von den vielfältigen politisch-sozialen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte nicht verschont geblieben. Es ist daher verständlich, daß die Geschichte der Schule gekennzeichnet ist durch ein Auf und Ab auf unterrichtlichem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet. Viele Kräfte haben hemmend oder fördernd in die Schulgeschichte eingegriffen.

Angehörige der kleinen deutschen Kolonie faßten auf Anregung des Konsuls L. Lewin im Juli 1920 den Plan, für die etwa 20 deutschen Kinder eine deutsche Schule zu gründen. In einem Aufruf „An unsere deutschen Landsleute" wurde die Gründung eines Deutschen Schulvereins bekanntgegeben, und die Angehörigen der deutschen Kolonie und die deutschen Handelshäuser wurden aufgefordert, dem Schulverein beizutreten. Gleichzeitig trat der Schulvorstand an das Auswärtige Amt heran und bat um die Entsendung eines Lehrers, dessen Frau die Leitung eines Kindergartens übernehmen sollte.

Zunächst ergab sich als vordringlichste Aufgabe und wichtigstes Problem in der Sicht des Schulträgers das der Finanzierung der Anstalt. Daher mußten zur Bewältigung der Anfangskosten 100 Schuldscheine im Wert von je 100,- Pts. gedruckt werden, die mit 4 % Verzinsung in 10 Jahren amortisiert werden sollten. Außerdem unterstützten namhafte Firmen, u. a. Siemens, die Schule mit Sachspenden.

Am 15. 2. 1921 konnte die Schule eröffnet werden. Da sie in den folgenden Jahren durch die Lage der angespannten öffentlichen Finanzen der Weimarer Republik keine Hilfe aus Deutschland erhielt und aufgrund der stagnierenden Schülerzahl die materiellen Voraussetzungen für den Fortbestand der Schule gefährdet waren, mußten 1923 neue Obligationen ausgegeben werden, um die Fehlbeträge auszugleichen.

Für die innere Entwicklung und den weiteren Ausbau der Schule in den Anfangsjahren stand das Problem der Lehrplangestaltung im Vordergrund. Denn da ein großer Teil der Schüler nur unzureichende Deutschkenntnisse besaß, gab es für die Lehrer aufgrund der sprachlichen Differenziertheit Schwierigkeiten für die Bewältigung eines deutschen Lehrplanes. Doch gelang es bis 1925, einen Lehrplan zu schaffen, der sich eng an den der Deutschen Oberrealschule in Madrid anlehnte. Es konnte nun die Abschlußprüfung in Klasse 10 abgelegt werden. Die entsprechende Berechtigung wurde vom Reichsinnenministerium in Verbindung mit dem Auswärtigen Amt verliehen.

Ein erfreuliches Zeichen in den ersten Jahren nach der Gründung war die Tatsache, daß trotz der geringen Schülerzahl viele kulturelle Veranstaltungen wie regelmäßige Schülerkonzerte, Jahresfeste und unter Anteilnahme der Kolonie Vortragsabende durchgeführt wurden. Ein besonderes Ereignis war im Juni 1929 der Besuch des Außenministers Stresemann in der Schule.

Was die Schülerzahl betrifft, so hielt sich die Aufwärtsentwicklung in Grenzen. Bis zum Jahre 1928 stieg sie auf 70 Schüler, ging aber bis zum Beginn des Bürgerkrieges 1936 wieder auf 55 zurück. Diese Entwicklung wäre anders verlaufen, wenn neben dem deutschen Lehrplan der offizielle spanische Lehrplan für den Spanisch-Unterricht zur Pflicht gemacht worden wäre und sich die Schule an der Zielsetzung und den Abschlüssen des einheimischen Schulwesens orientiert hätte. Nur dann wären viele spanische Familien bereit gewesen, ihre Kinder an die Deutsche Schule zu schicken.

Aufgrund ihrer Bildungsinhalte und -ziele blieb aber die Schule von der Gründung an bis zum Ende des 2. Weltkrieges in erster Linie eine deutsche Schule für deutsche Kinder.

Bedingt durch die politischen Ereignisse waren in der Schulgeschichte die Jahre von 1933 bis 1945 eine besonders bewegte Zeit. Ab 1933 wurde durch die Schulpolitik des

Dritten Reiches versucht, die Selbständigkeit der deutschen Auslandsschulen einzuschränken und sie für die Kultur-Propaganda zu mißbrauchen. Die Ausrichtung von Erziehung und Unterricht nach der nationalsozialistischen Weltanschauung gelang aber zunächst nicht an allen Schulen. So wurde zum Beispiel auf einer Tagung des Verbandes der deutschen Lehrer in Spanien und Portugal eine Hitlerjugend an den Schulen abgelehnt.

Im Juli 1936 fand vor Beginn des spanischen Bürgerkrieges die letzte Schlußprüfung statt, obwohl es auch im Baskenland zu Unruhen und Aufständen gekommen war. Doch schon kurz nach der Besetzung von San Sebastián im September 1936 durch die Franco-Truppen konnte die Schule bereits im Januar 1937 den Unterrichtsbetrieb wieder aufnehmen. Da infolge des Kriegsgeschehens viele Deutsche aus Barcelona, Madrid und anderen Städten nach San Sebastián gekommen waren, erreichte die Schule mit 264 Schülern die höchste Schülerzahl vor dem Kriege, und es wurden sogar von einem Abgesandten aus Berlin die Prüfungen zum Abitur abgenommen.

Kurz danach brach der Zweite Weltkrieg aus. Der Schulbetrieb wurde auch während des Krieges weitergeführt, und noch ein Jahr vor Kriegsende fand die Prüfung zur Mittleren Reife statt. Am 8. Mai 1945 schloß die spanische Regierung auf Anordnung der Siegermächte die Deutsche Schule, während das Schulgebäude den Vertretern der Alliierten übergeben wurde. Die Schüler mußten nun ihre Ausbildung an spanischen Anstalten fortsetzen, was ihnen große Schwierigkeiten bereitete, da sie alle spanischen Prüfungen vom Ingreso an nachzuholen hatten.

Die Zukunft der Schule war durch den Zusammenbruch des Deutschen Reiches und die Besetzung und Aufteilung Deutschlands jahrelang ungewiß. Und erst nach Überwindung großer Schwierigkeiten erfolgte im August 1951 in San Sebastián die Gründung eines Schulvereins. Der gewählte Schulvorstand nahm bald die Verbindung zum Schulreferat des Auswärtigen Amtes auf und erreichte, daß von Bonn trotz des kleinen Etats eine Unterstützung für den Aufbau einer neuen Schule gewährt wurde.

In der Festzeitschrift zum 50-jährigen Bestehen der Schule heißt es 1971 zur Neugründung: „Es war ein Glück für die Deutsche Schule, daß sich beim Neubeginn Personen und Vorstand zusammenfanden, die Idealismus und Tatkraft mit kaufmännischem Geschick verbanden. Nur so konnte das havarierte Schiff der Schule wieder flott gemacht werden."

Am 1. Oktober 1951 wurde in einem Privathaus mit 48 Kindern des Kindergartens und der vier Grundschulklassen der Unterricht wieder aufgenommen. Im folgenden Jahr erhöhte sich diese Schülerzahl auf fast das Doppelte. Die positive Aufwärtsentwicklung setzte sich von Jahr zu Jahr fort. Und die Zahl der Schüler stieg im Jahr 1962 auf 411 an, von denen aber nur 14 % die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen. Um diesen Schülerzuwachs aufzufangen, waren außerhalb des Stadtzentrums vier Villen gemietet worden, die glücklicherweise nahe beieinander lagen.

Diese erfreuliche Entwicklung in den ersten Jahren seit Wiedereröffnung war in erster Linie dem tatkräftigen Wirken des Schulleiters Bernecker zu verdanken, dem für sein kulturelles Schaffen in San Sebastián vom spanischen Staatschef das Komturkreuz zum Orden „Alfonso X el Sabio" verliehen wurde. Zum Aufblühen und dem guten Ruf der Schule haben aber genauso die entsandten Lehrer, die spanischen Ortskräfte und die gute Zusammenarbeit mit einem verständnisvollen Schulvorstand beigetragen.

Im Schuljahr 1965/66 erreichte der Aufbau der Schule einen vorläufigen Abschluß, da zum ersten Male nach dem Kriege durch einen Beauftragten der Kultusministerkonferenz die „Schlußprüfung nach zehnjährigem Besuch einer deutschen Auslandsschule" abgenommen wurde. Schon zwei Jahre vorher war die Schule offiziell vom spanischen Staat anerkannt worden. Und im Schuljahr 1968/69 wurde sie mit der Ernennung eines Director Técnico „colegio reconocido".

Zur Ausstrahlung der Schule seit Beginn der sechziger Jahre trugen die vielen kulturellen Veranstaltungen bei wie Konzerte, Literaturvorträge und Kunstausstellungen. Außerdem wurde in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in Bilbao die Organisation und Betreuung der Sprachkurse für Erwachsene übernommen. Großen Anklang fand, vor allem bei den spanischen Schülern und Eltern, ein Schüleraustausch, der erstmals 1964 mit einer Trierer Schule zustande kam und später mit anderen Orten in der Bundesrepublik fortgesetzt wurde.

So positiv die ständige Aufwärtsentwicklung der Schule bis zum Beginn der siebziger Jahre zu bewerten war, so nachdenklich mußte die Tatsache stimmen, daß der relative Anteil deutschsprachiger Schüler gegenüber dem wachsenden spanischen immer weiter sank,

so daß die Schule von der Zusammensetzung her zu einer vorwiegend spanischen Anstalt und hiermit ihre Aufgabe als Begegnungsschule eingeschränkt wurde.

Außerdem mußte nach einer Neufassung der spanischen Schulgesetze für ausländische Schulen mit Veränderungen in der Schulstruktur gerechnet werden. In der Festzeitschrift von 1971 schreibt der Schulleiter: „Wir stehen im Augenblick wohl vor großen Veränderungen in der Organisation der Schule, da die neuen spanischen Schulgesetze den ausländischen Schulen in Spanien die Möglichkeit einer vollen Konvalidierung mit spanischen Schulen und Examen geben. Die Konsequenzen, die sich auch für unsere Schule ergeben, sind noch nicht zu übersehen."

Hierdurch und vor allem durch die Neugestaltung der Auslandsschulpolitik, die ihren Abschluß 1978 im vom Bundestag angenommenen Rahmenplan fand, war die Schule an einem entscheidenden Punkt ihrer Entwicklung angelangt. Diese war eingeleitet worden, als 1968 nach Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen neue Überlegungen über die Förderungswürdigkeit der Auslandsschulen angestellt und sie nach bestimmten Kriterien eingeordnet wurden.

Im Zuge der Neuordnung wurde auch die Schule in San Sebastián in die Überlegung einbezogen, ob sie aufgrund ihrer Struktur als Auslandsschule anerkannt oder ihre Förderung künftig eingeschränkt werden sollte. Die Entscheidung fiel am 6. 3. 1978, als auf Beschluß der Kultusministerkonferenz die Aufhebung der Anerkennung der Deutschen Schule erfolgte. Sie wurde jedoch als „Schule mit verstärktem Deutschunterricht" eingestuft, mit der Berechtigung, Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom abzuhalten.

Neben der Erfüllung der spanischen Bildungsziele, Bachillerato (COU = Curso de Orientación Universitaria), werden seitdem an der Schule die Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom der ersten und zweiten Stufe abgelegt.

Die Statistik für das Schuljahr 1990/91 weist für die DS San Sebastián 405 Schüler aus, von denen 6,4 % als deutschsprachig gelten. Sie werden von 5 vermittelten, 2 deutschsprachigen und 24 spanischen Ortslehrkräften unterrichtet. Der große Anteil der spanischen Schüler zeigt das starke Interesse an der deutschen Sprache und Kultur im Baskenland und es wäre daher nicht gerechtfertigt, wenn die Deutsche Schule ein „Opfer der Einsparungen" werden sollte, mit dem sich das deutsche Auslandsschulwesen zur Zeit auseinandersetzen muß.

Malte Umrau

Franz Kafka zum Thema

Eine Kölner Botschaft

Köln hat Dir – so heißt es –, dem Einzelnen, dem jämmerlichen Untertanen, dem winzig vor der Kölner Sonne in die fernste Ferne geflüchteten Schatten, gerade Dir eine Botschaft gesendet. Den Boten hat man niederknien lassen und ihm die Botschaft ins Ohr geflüstert. Der Bote hat sich gleich auf den Weg gemacht; ein kräftiger, ein unermüdlicher Mann; einmal diesen, einmal den anderen Arm vorstreckend schaffte er sich Bahn durch die Menge; findet er Widerstand, so zeigt er auf die Brust, wo das Zeichen der drei Buchstaben – ZfA – ist; er kommt auch leicht vorwärts, wie kein anderer. Aber die Menge der Bewerber ist so groß, ihre Karteikarten nehmen kein Ende. Öffnete sich freies Feld, wie würde er fliegen und bald hörtest Du das herrliche Schlagen seiner Fäuste an Deiner Tür. Aber statt dessen, wie nutzlos müht er sich ab; immer noch zwängt er sich ab; immer noch zwängt er sich durch die Gemächer des Palastes in der Barbarastraße; niemals wird er sie überwinden; und gelänge ihm dies, nichts wäre gewonnen; die Treppen hinab müßte er sich kämpfen; und gelänge ihm dies, nichts wäre gewonnen; der große Parkplatz wäre zu durchmessen, und nach dem Parkplatz der zweite Hof, und wieder Treppen und Höfe; und so weiter durch die Jahre; und stürzte er endlich aus dem äußersten Tor – aber niemals, niemals kann es geschehen – liegt erst die Bischofsstadt Köln vor ihm, die Mitte der Auslandsschulwelt, hochgeschüttet voll ihres Bodensatzes. Niemand dringt hier durch und gar mit einer Botschaft des Vermittlungsreferates – Du aber sitzt an Deinem Fenster und erträumst sie Dir, wenn der Abend kommt.

Herbert Michel

Theorie und Wirklichkeit

oder: Dienstanweisungen auf dem Papier und die Arbeit vor Ort

Nach der Rückkehr vom ersten Auslandsaufenthalt gibt es eigentlich nur eine Alternative für das weitere Berufsleben, wenn man nicht gar zu schlechte Erfahrungen gemacht hat: Die Zweitvermittlung!
Auch ich (Erstvermittlung 1980–1985 nach Medellín/Kolumbien) habe mir nach einer gewissen Zeit gesagt, daß gegen das Fernweh eigentlich nur die Wiederaufnahme in die Bewerberkartei der Zentralstelle hilft. Einsatzort? Wer Medellín heil und unbeschadet überstanden hat und sogar mit zwei gesunden Kindern zurückgekommen ist, dem steht die ganze Welt offen. Funktion? Als Oberstudienrat könnte man zwar hie und da in die Schulleitung kommen, aber mir liegt mehr das Fachliche: also wünschte ich mir „Fach-leitung Deutsch" – ohne genau zu wissen, was einen erwartet. Aus dem Heimatschulbetrieb kennt man zwar die „Fachleiter" oder „Mentoren" an den Studienseminaren oder die sogenannten „regionalen Fachberater" (Rheinl.-Pfalz) und kann sich in etwa ein Bild von der erwarteten Tätigkeit machen. Einen ähnlichen Aufgabenbereich steckt ja auch die im Heft 4/92 veröffentlichte „Dienstanweisung" für Fachleiter für Deutsch an Begegnungsschulen in Spanien ab.

Nach dem ersten Jahr als Fachleiter in Gran Canaria habe ich hierzu eine kleine Ergänzung in Form eines punktuellen und ganz inoffiziellen Tätigkeitsberichts:

Titel: Ein Lehrer auf Schülerfang

Mit Anzug und Krawatte, meine Aktentasche unter dem Arm, gehe ich auf das Schulgebäude zu. Von weitem hört man schon aus den offenen Fenstern die typischen Geräusche: Chorgesang aus der Aula, laute Rufe aus der Sporthalle, Kinderstimmen aus den verschiedenen Klassenräumen, dazwischen deutlich vernehmbar auch die Stimmen der Lehrerinnen und Lehrer. Der Eingang ist nicht zu verfehlen, denn der Hausmeister befreit die Treppe eifrig von fortgeworfenem Butterbrotpapier. Er erwidert freundlich und ohne Mißtrauen meinen Gruß und zeigt mir den Weg zum Sekretariat. Auf dem Gang mit weißgestrichenen Wänden kommen mir verschwitzt einige acht- bis neunjährige Schüler in T-Shirts und Shorts entgegen und schauen mich neugierig an. Die Tür des Sekretariats steht offen, und hinter der mit Rundschreiben und anderem Papier beladenen Holztheke sieht die junge Sekretärin fragend zu mir hoch. Mein Anliegen vorbringend, stelle ich mich höflich vor: «Soy profesor del colegio alemán. ¿Puedo hablar con la directora de este colegio?» Ich habe Glück, denn es ist zwar gerade keine Sprechstunde, aber die Direktorin der Grundschule mit dem Namen „Juan del Rio Ayala" sieht das nicht so eng und ist zu sprechen. Nach den üblichen Begrüßungsfloskeln erkläre ich ihr in der folgenden Unterhaltung das System, das die Experten meiner deutschen Zentralstelle „Begegnungsschule" nennen.

Die Deutsche Schule in Las Palmas, an der ich seit September 1991 arbeite, hat vier Grundschulklassen für muttersprachliche deutsche Kinder, die nach weiteren acht Jahren die deutsche Reifeprüfung zusammen mit dem spanischen Abschluß (s. u.) ablegen können. Ab dem fünften Schuljahr gibt es neben der „D-Klasse" auch noch eine spanische „S-Klasse", die in allen Fächern – außer in Deutsch – von den spanischen Kollegen unterrichtet wird. Nach und nach wird der landessprachige Fachunterricht reduziert und der entsprechende deutsche erweitert. In der zehnten Jahrgangsstufe werden die D- und die S-Klassen endgültig zusammengeführt und bekommen gemeinsamen Unterricht in allen Fächern, was in vorausgehenden Schuljahren z. B. nur in Sport oder Bildender Kunst passiert ist. Da ja auch die deutschen Schülerinnen und Schüler außer Spanisch z. B. spanische Gemeinschaftskunde als Pflichtfach haben, kann man tatsächlich von einer bikulturellen Begegnung sprechen. Alle Absolventen dieses Schultyps erhalten sowohl das deutsche Reifezeugnis als auch den nationalen Schulabschluß, was sie zum Studium an den Universitäten beider Länder berechtigt. Kaum erwähnenswert, da unmittelbar einsichtig, sind die offensichtlichen Vorteile

der erworbenen Zweisprachigkeit, der Horizonterweiterung durch das Kennenlernen zweier Kulturbereiche und für die meisten jungen Spanierinnen und Spanier zweifelsohne auch die einmalige Chance eines sozialen Aufstiegs.

Interessiert und geduldig hört sich die Schulleiterin bis hierhin meinen Vortrag an. Dann stellt sie wie die meisten meiner über hundert Gesprächspartner die höfliche, aber leicht zweifelnde Frage, wie wir denn aus ihren kleinen spanischen Grundschülern in acht Jahren deutsche Abiturienten machen wollen?!

An diesem Punkt des Dialogs wird meine Werbeaktion konkreter und delikater. Aus meiner Aktenmappe hole ich ein Merkblatt unserer Schule, die im Gegensatz zu den von mir besuchten „colegios publicos" den privilegierten Status einer Privatschule hat und somit über Aufnahmeanträge von Schülern positiv oder negativ entscheiden kann. Interessierten Eltern spanischer Kinder wird in meinem „informe" folgendes Aufnahmeverfahren vorgeschlagen: Grundschüler der Klasse 3 melden sich zu einem Eignungstest im Monat Mai, erhalten nach Bestehen desselben im folgenden vierten Schuljahr vier Wochenstunden Deutschunterricht an unserer Schule, während sie sonst ganz normal an ihrer bisherigen Schule weitermachen. Ist auch dieser Vorkurs („cursillo") mit Erfolg absolviert, können sie sich für unsere oben erwähnte 5-S einschreiben lassen.

Bevor es der freundlichen Schulleiterin selber langsam aufgeht, daß ich gar nichts anderes will, als ihr ihre besten Schüler abwerben, mache ich sie kollegial darauf aufmerksam, daß es für die Kandidatinnen und Kandidaten sehr hart sein wird, sich dieser Prozedur zu unterziehen. Mit Zahlen der Statistik über die letzten Jahre zeige ich ihr, was auf die interessierten Grundschüler zukommen wird, wenn sie sich zu dem Eignungstest melden. Meistens sind es zwischen 200 und 300 Achtjährige, die wir Ende Mai an einem schulfreien Samstag zu einem längeren Reife- und Eignungstest empfangen. Nur die besten neunzig werden zum Vorbereitungskurs im darauffolgenden Jahr zugelassen und in drei Gruppen zu dreißig von geeigneten Deutschlehrern unterrichtet, natürlich abends oder samstags, wenn ihre anderen Schulkameraden frei haben. Im Laufe dieses „cursillo" erlahmen daher auch bei vielen dieser neunzig der Wille, die Energie und damit die Lust, bis zum Ende durchzuhalten. Am Ende können nämlich doch nur die dreißig Allerbesten aus allen drei Kursen aufgenommen werden. Oft sind nicht allein die Fähigkeiten der kleinen Aspiranten für den letztlich errungenen Erfolg ausschlaggebend, sondern der massive Druck des Elternhauses in Form von Versprechungen, Geschenken oder sogar zusätzlichen Nachhilfestunden. Was da noch an Freizeit für sie übrigbleibt, läßt sich schnell überblicken...

Da aber in Spanien ebenfalls der Elternwille entscheidet und alle Pädagogen für ihre Schützlinge nur das Beste erreichen sollten, kann ich die nun etwas nachdenklich gestimmte Schulleiterin trotzdem bitten, meine abgezählten Informationsschreiben in Empfang zu nehmen, die sie an die Klassenlehrer/innen der dritten Klassen weiterleiten wird. Hoffentlich! Anschließend unterhalten wir uns über aktuelle Schulthemen wie z. B. die spanische Schulreform, die Ausdehnung der hiesigen Schulpflicht auf das zehnte Schuljahr, die Einführung der ersten Fremdsprache Englisch schon in der dritten Grundschulklasse und weiteres mehr. Nach dem zwanzigminütigen Gespräch verabschiede ich mich und bedanke mich im voraus für die Unterstützung. «¿Hasta luego, hasta el año próximo, adios!»

Auf dem Gang begegne ich einigen Achtjährigen, die vielleicht im nächsten Jahr vor mir auf der Schulbank sitzen und versuchen, ihren spanischen Akzent zu unterdrücken, wenn sie mit mir die Begrüßung üben: „Gutten Tak, bi gett ess dirr?" Da hat es der Hausmeister besser, der hinter mir die Schulpforte schließt; bei ihm muß ich mich in seiner Landessprache anstrengen und ihn freundlich stimmen, damit er mich nächstes Jahr wieder ungehindert passieren läßt...

Draußen im Auto drehe ich das Fenster runter, lege meine Unterlagen für die Notizen zurecht. Heute bin ich in drei Schulen freundlich empfangen worden, eine andere konnte ich nicht betreten, da sie hinter hohen Mauern und verschlossenen Eisentoren hermetisch abgeschlossen war (Notiz: Übermorgen telefonisch meinen Besuch ankündigen!), in der fünften wimmelte mich ein junger, energischer Chef schon im Korridor mit dem Hinweis ab, daß der Elternvorstand keine Abwerbungen der Schülerschaft an Privatschulen wünsche (Notiz: Warten, bis Schulleiter wechselt.), zwei weitere stehen noch auf dem Programm, die ich aber erst mal in dem Neubaugebiet finden muß, das in meinem zehn Jahre alten Stadt-

(Fortsetzung auf S. 193)

Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland

Entwurf

Stand 15. 03. 1993

Verwaltungsvereinbarung zwischen dem
Bundesminister des Auswärtigen
und den
Kultusministern und Kultussenatoren der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland,
vertreten durch den Präsidenten der
Ständigen Konferenz der Kultusminister,
über die
Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland

(„Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland")

Im Einklang mit der Entschließung des
Deutschen Bundestages vom 07. 03. 1990
treffen der Bundesminister des Auswärtigen und die Kultusministerkonferenz
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland folgende Vereinbarung:

Rahmenstatut

für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte[1)] im Ausland

---

1) Für nachfolgende Kategorien von Lehrkräften bestehen Sonderregelungen; sie sind daher vom Rahmenstatut nicht betroffen:

- Lehrkräfte an Europäischen Schulen
  (Statut für das Lehrpersonal der Europäischen Schulen vom 04. und 05. Dezember 1967)
- Lehrkräfte an Auslandsschulen im Geschäftsbereich des Bundesministers für Verteidigung
  (Abordnung aus dem Landesschuldienst in den Dienst des Bundesministers für Verteidigung gemäß § 123 in Verbindung mit § 17 des Beamtenrechtrahmengesetzes)
- Landesprogrammlehrkräfte in den MOE- und GUS-Staaten
  („Absprache" vom 08. Oktober 1992 und „Verwaltungsvereinbarung" vom 25. November 1992 zwischen Bund und Ländern)

Einführender Teil

Bund und Länder gestalten entsprechend dem Grundgesetz gemeinsam die Auswärtige Kulturpolitik im Schulbereich und arbeiten hierbei eng zusammen. Beide Seiten bekräftigen diese bewährte Zusammenarbeit.

Die in diesem Rahmenstatut getroffenen Vereinbarungen sollen die bestmögliche Nutzung der verfügbaren Haushaltsmittel, den zielgerechten Einsatz der im Ausland tätigen Lehrkräfte und deren leistungsgerechte Vergütung gewährleisten.

Die Definition dreier Gruppen von Lehrkräften, die sich nach rechtlichem Status und Aufgaben unterscheiden, schafft klare Voraussetzungen für die Personalplanung und für das Auswahlverfahren. Sie erleichtert es, diese Verfahren stärker auf die prioritären Ziele der deutschen Auslandsschulpolitik auszurichten, nämlich

- die Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache,
- die Förderung kultureller Begegnung an allen deutschen Auslandsschulen,
- die schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger, die ihren Wohnsitz vorübergehend im Ausland haben.

Hauptteil

Die im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte gliedern sich in folgende Gruppen:

- Auslandsdienstlehrkräfte
- Bundesprogrammlehrkräfte (bezeichnet als Programmlehrkräfte)
- Deutsche und Deutschsprachige Ortslehrkräfte

1. Auslandsdienstlehrkräfte

1.1 Rechtlicher Status

Im innerdeutschen Schuldienst bewährte, beamtete (in den neuen Bundesländern unbefristet angestellte) Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Bewerbung für den Auslandsschuldienst freigestellt worden sind, werden nach einem vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (= BVA – ZfA –) durchgeführten Auswahl- und Vermittlungsverfahren durch die zuständige Schulbehörde des Bundeslandes für die Übernahme einer Auslandstätigkeit mit den in Ziffer 1.4 beschriebenen, herausgehobenen Aufgaben beurlaubt.

1.1.1

Die als Leiter, Abteilungsleiter oder Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen bzw. als Leiter oder Fachbetreuer an privaten deutschen Lehrerbildungseinrichtungen tätigen Auslandsdienstlehrkräfte schließen auf Vermittlung des BVA – ZfA – mit dem privaten Schulträger einen Dienstvertrag.

Auf dieser Grundlage erteilt ihnen das BVA – ZfA – einen Zuwendungsbescheid.

1.1.2

Die als Abteilungsleiter oder Lehrkräfte an ausländischen öffentlichen Sekundarschulen, als Leiter oder Fachbetreuer an öffentlichen Lehrerbildungseinrichtungen oder als Fachberater für Deutsch im ausländischen Schulwesen tätigen Auslandsdienstlehrkräfte schließen mit dem BVA – ZfA – einen privatrechtlichen Dienstvertrag.

Nach Beendigung ihres gemäß Ziffer 1.7.1 zeitlich befristeten Auslandseinsatzes kehren die beurlaubten Lehrkräfte in den Inlandsschuldienst zurück.

1.2 Auswahl- und Vermittlungsverfahren

Für eine im Auslandsschuldienst zu besetzende Stelle wählt das BVA – ZfA – in der Regel drei Bewerber aus. Das BVA – ZfA – schlägt die von ihm ausgewählten drei Bewerber dem Schulträger oder dem Träger der Bildungseinrichtung vor. Dieser trifft die endgültige Personalentscheidung.

Die zu besetzenden Schulleiterstellen werden in Amtsblättern der deutschen Kultusbehörden sowie in Fachzeitschriften ausgeschrieben. Das Auswärtige Amt hat bei der Besetzung von Schulleiterstellen gegenüber dem Schulträger das Vorschlagsrecht. Die Kultusministerkonferenz wirkt bei der Auswahl der Bewerber mit. Das Verfahren wird im Rahmen des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASCHA) durchgeführt. Der Schulträger wählt den Schulleiter aus dem Kreise der ihm vorgeschlagenen Bewerber aus.

Das Auswahlverfahren ist auf das Ziel ausgerichtet, Bewerber auszuwählen, die für die jeweils zu besetzende Stelle die beste persönliche und fachliche Eignung und Befähigung besitzen.

1.3 Einsatz und Vertragspartner

Auslandsdienstlehrkräfte werden durch das BVA – ZfA an folgenden Bildungseinrichtungen mit öffentlichem oder privatem Träger und zur Unterstützung folgender ausländischer Schulbehörden eingesetzt:

- Deutsche Auslandsschulen:
  Begegnungsschulen (auch Schulen mit verstärktem Deutschunterricht)
  Deutschsprachige Auslandsschulen
- Private und öffentliche Lehrerbildungseinrichtungen
- Öffentliche Schulen im Ausland mit besonderem Bildungsauftrag (z. B. bilinguale Sekundarschulen mit deutschen oder binationalen Abschlüssen oder mit Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz)
- Erziehungs- und Kultusministerien anderer Staaten oder nachgeordnete Schulbehörden und Bildungseinrichtungen des Sitzlandes

1.4 Aufgaben

1.4.1

Die an öffentlichen oder privaten Schulen im Ausland tätigen Auslandsdienstlehrkräfte haben folgende schulstrukturtragende und fachliche Aufgaben:

- Leitung einer deutschen Auslandsschule oder der deutschen Abteilung bzw. des deutschen Kollegiums an öffentlichen Schulen.
  (Bei dem Schulleiter bzw. dem Leiter der deutschen Abteilung liegt die Verantwortung für die Erfüllung des pädagogischen Auftrags der Schule/Abteilung, wie er sich aus der Struktur der Schule, aus Inhalt und Form der Abschlußprüfung(en) bzw. der deutschen Berechtigungen sowie aus den Regelungen für Schulleiter des deutschen Auslandsschulwesens ergibt.)
- Leitung einer Schulstufe oder eines Schulzweiges (z. B. deutschsprachiger Zweig oder integrierter Zweig)
- Leitung des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache der Primarstufe und/oder der Sekundarstufe
- Leitung eigenständiger Fachbereiche (einschließlich berufsbildender Zweige)
- Koordinierung des deutschsprachigen Fachunterrichts für fremdsprachige Schüler, die zu Prüfungen mit deutschen Berechtigungen geführt werden
- Durchführung von Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK; Vorsitz in Prüfungsausschüssen
- Mentorentätigkeit nach Weisung des Schulleiters, um Programmlehrkräfte und deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte in ihre Tätigkeit einzuführen und fachlich zu betreuen.
- Unterricht in allgemeinbildenden Fächern, wie dies zur Vorbereitung auf Prüfungen mit deutschen Berechtigungen einschließlich des deutschen Sprachdiploms der KMK dem Personalrahmen entspricht
- Unterricht in berufsbezogenen Fächern, soweit dies zur Vorbereitung auf Prüfungen mit deutschen Berechtigungen erforderlich ist

1.4.2

Die als Leiter oder Fachbetreuer an deutschen privaten Lehrerbildungseinrichtungen oder an herausgehobenen öffentlichen Lehrerbildungseinrichtungen (z. B. für deutsche Minderheiten) tätigen Auslandsdienstlehrkräfte haben folgende Aufgaben:

- Leitung der Lehrerbildungseinrichtung oder der dortigen deutschen Abteilung
  (Bei dem Leiter liegt die Verantwortung für die Erfüllung des pädagogischen Auftrags.)
- Lehr- und Mentorentätigkeit zur Aus- und Fortbildung einheimischer Lehrkräfte
- Mitwirkung bei Lehrplan- und Lehrwerkprojekten
- Durchführung von Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK; Vorsitz in Prüfungsausschüssen an Schulen ohne Auslandsdienstlehrkräfte
- Organisatorische und fachliche Betreuung von Programmlehrkräften (einschließlich der Erstellung von Leistungsbeschreibungen), sofern diese Aufgabe nicht durch Fachberater wahrgenommen werden kann
- Beratung und fachliche Betreuung von voll ausgebauten Schulen mit gefördertem Deutschunterricht sowie von finanziell geförderten Sprachschulen mit Deutschunterricht, sofern diese Aufgabe nicht durch Fachberater wahrgenommen werden kann

1.4.3

Die als Fachberater für Deutsch im ausländischen Schulwesen tätigen Auslandsdienstlehrkräfte haben folgende Aufgaben:

- Beratung ausländischer Bildungsministerien in Fragen des Deutsch-Unterrichts einschließlich der Entwicklung von Curricula und Konzeptionen für die methodisch-didaktische Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften
- Fortbildung und Beratung der einheimischen Deutschlehrkräfte durch Schulbesuche, Fachkonferenzen und Seminare, wo möglich in Zusammenarbeit mit einheimischen Fachberatern sowie Aus- und Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte des Gastlandes
- Mitwirkung bei der Entwicklung und Erstellung von Lehrwerken und Materialien für den Deutschunterricht sowie von Sprachprüfungen für Deutsch
- Unterricht anläßlich von Schulbesuchen zwecks Erprobung bestimmter methodisch-didaktischer Ansätze
- Durchführung von Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK; Vorsitz in Prüfungsausschüssen an Schulen ohne Auslandsdienstlehrkräfte
- Beratung und fachliche Betreuung des Deutschunterrichts an privaten und öffentlichen Schulen
- Koordinierung der Lehr- und Lernmittelanträge der vom Fachberater organisatorisch und fachlich betreuten Schulen (in einigen Ländern einschließlich der Verteilung)
- Vertretung des BVA – ZfA – im Stipendienauswahlausschuß für Deutschlehrkräfte
- Vertretung des BVA – ZfA – im Koordinationsgremium „Deutsche Sprache" der Auslandsvertretung und der Mittler im Gastland
- Organisatorische und fachliche Betreuung von Programmlehrkräften (einschließlich der Erstellung von Leistungsbeschreibungen)

1.4.4

Die Auslandsdienstlehrkräfte haben bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den Zielsetzungen der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik Rechnung zu tragen.

Alle Auslandsdienstlehrkräfte sind gehalten, sich – über die Erfüllung ihrer fachlichen Aufgaben hinaus – in den Bereichen Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft dem Gastland und der deutschsprachigen Gemeinschaft im Einvernehmen mit der zuständigen deutschen Auslandsvertretung zur Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen. Die an Schulen tätigen Auslandsdienstlehrkräfte bedürfen hierzu der Zustimmung des Schulleiters.

1.5 Materielle Regelungen

1.5.1

Auslandsdienstlehrkräfte einschließlich der Fachberater und Fachbetreuer erhalten im Regelfall von

ihrem Vertragspartner im Ausland für ihre Tätigkeit keine Vergütung.

Sie erhalten eine Ausgleichszulage aus dem Haushalt des Auswärtigen Amts. Rechtsgrundlage hierfür ist der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid des BVA – ZfA –. Falls der Vertragspartner der Auslandsdienstlehrkraft mit Rücksicht auf die im Gastland bestehende Rechtslage eine Vergütung zahlt, wird diese in voller Höhe auf die Ausgleichszulage angerechnet.

Der Umfang der Leistungen des Bundes während des Auslandsdienstes ergibt sich aus den hierzu erlassenen Richtlinien.

1.5.2

Der Umfang der Unterrichtstätigkeit ist im Dienstvertrag geregelt.

Für die Tätigkeit der Fachberater für Deutsch und anderer Auslandsdienstlehrkräfte, die im Bildungswesen des Gastlandes tätig sind, legt die Arbeitsanweisung des BVA – ZfA – die wöchentliche Dienstzeit und die Urlaubsregelung fest. Die Arbeitsanweisung des BVA – ZfA – bildet in diesem Fall einen Bestandteil des Arbeitsvertrags.

1.6 Soziale Absicherung

Für Auslandsdienstlehrkräfte als beurlaubte Beamte besteht im Rahmen der beamtenrechtlichen Bestimmungen die Fürsorgepflicht des Dienstherrn fort. Die Zeit ihrer Beurlaubung für den Auslandsdienst wird auf das Besoldungsdienstalter und das ruhegehaltsfähige Dienstalter angerechnet.

Bei einem Dienstunfall im Auslandsdienst erhalten die Auslandsdienstlehrkräfte Leistungen aus Bundesmitteln über die Bundesausführungsbehörde für Unfallversicherung. Krankheitskosten werden nach Maßgabe der geltenden beamtenrechtlichen Beihilfebestimmungen im Rahmen der Ausgleichszulage übernommen.

Falls nach der Rückkehr in den Inlandsschuldienst wegen Entlassung aus dem Beamtenverhältnis eine Nachversicherung erforderlich wird, ist hierfür die Zeit des Auslandsdienstes berücksichtigungsfähig.

1.7 Laufbahnrechtliche Bestimmungen

1.7.1 Altershöchstgrenzen und Vertragsdauer

Altershöchstgrenze für die Erstvermittlung ist die Vollendung des 45. Lebensjahres zum Zeitpunkt der Bewerbung. Die Dauer der Auslandstätigkeit der Auslandsdienstlehrkräfte soll sechs Jahre nicht überschreiten.

Bei Inhabern von Funktionsstellen ist die Altershöchstgrenze die Vollendung des 57. Lebensjahres zum Zeitpunkt des vorgesehenen Dienstantritts. Die Dauer der Auslandstätigkeit beträgt höchstens acht Jahre. Funktionsstellen im Sinne dieser Regelung sind:

- Schulleiter und stellvertretender Schulleiter
- Leiter von Teilschulen, soweit Schulen räumlich getrennt sind
- Schulstufenleiter/-koordinator
- Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache
- Fachleiter für deutschsprachigen Fachunterricht
- Leiter von berufsbildenden Zweigen
- Leiter von Lehrerbildungseinrichtungen
- Fachbetreuer an Lehrerbildungseinrichtungen
- Fachberater für Deutsch
- Leiter von deutschen Abteilungen und deutschen Kollegien an öffentlichen Schulen im Ausland

Erstverträge für nicht gesundheitsgefährdende Gebiete werden mit einer Laufzeit von drei Jahren abgeschlossen. Verlängerungen um zunächst ein Jahr, sodann um zwei weitere Jahre sind möglich. Für gesundheitsgefährdende Gebiete werden Erstverträge mit einer Laufzeit von zwei Jahren abgeschlossen. Verlängerungen sind um zunächst zweimal ein Jahr und schließlich um zwei weitere Jahre möglich.

1.7.2 Zweitvermittlung

Eine Zweitvermittlung ist grundsätzlich möglich, jedoch frühestens zwei Jahre nach Rückkehr in den Inlandsdienst. Der Bewerbung kann in der Regel nur dann entsprochen werden, wenn sie sich auf eine Funktionsstelle im Sinne der Ziffer 1.7.1 Abs. 2 bezieht.

Als Altershöchstgrenze für die Zweitvermittlung gilt die Vollendung des 57. Lebensjahres zum Zeitpunkt des vorgesehenen Dienstantritts.

1.7.3 Leistungsbeschreibungen, Dienstliche Beurteilungen und Dienstleistungsberichte

Vor jeder Vertragsverlängerung und bei Beendigung des Vertragsverhältnisses einer im Schuldienst tätigen Auslandsdienstlehrkraft erstellt der deutsche Schulleiter eine Leistungsbeschreibung, die dem BVA – ZfA – zugeleitet wird. Zur Bewährung von Lehrkräften in der Auslandstätigkeit können sich auch pädagogische Referenten des BVA – ZfA – im Rahmen eines dienstlichen Schulbesuches in der Form einer Leistungsbeschreibung äußern.

Die Lehrkraft bestätigt durch ihre Unterschrift, daß sie vom Inhalt der Leistungsbeschreibung Kenntnis genommen hat, und kann dazu Stellung nehmen. Die Leistungsbeschreibung wird sodann mit Weiterleitungsvermerk dem BVA – ZfA – zugeleitet. Auf Antrag der Lehrkraft wird die Leistungsbeschreibung dem inländischen Dienstherrn zugeleitet.

Das Verfahren bei dienstlichen Beurteilungen, z. B. im Zusammenhang mit Beförderungen während der Auslandsdienstzeit, ist durch die KMK-Beschlüsse vom 04. 02. 1965 und vom 13. 08. 1979 auf der Grundlage der jeweiligen beamtenrechtlichen Bestimmungen der beurlaubenden Ländern geregelt.

Über die Leistungen der Fachberater für Deutsch und anderer Auslandsdienstlehrkräfte, die im Bildungswesen des Gastlandes tätig sind, berichtet

das BVA – ZfA – dienstlich. Dieser Dienstleistungsbericht wird dem Land, das den Fachberater beurlaubt hat, über das Sekretariat der KMK zugeleitet.

Alle Lehrkräfte sind zur Vorlage eines Tätigkeitsberichts im Zusammenhang mit jeder Vertragsverlängerung, am Ende ihrer Auslandsdienstzeit und auf besondere Weisung verpflichtet.

1.8 Vorbereitung auf den Auslandsdienst und Fortbildung

Das BVA – ZfA – bereitet die Auslandsdienstlehrkräfte durch aufgabenspezifische Lehrgänge auf ihre Tätigkeit im Ausland vor. Die Länder gewähren dafür den zu beurlaubenden Lehrkräften Dienstbefreiung.

Außerdem können Auslandsdienstlehrkräfte während der Auslandstätigkeit zu Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden und zwar auch in Verbindung mit dem Heimaturlaub.

Einzelheiten der Vorbereitung auf den Auslandsdienst und der Fortbildung werden vom BVA – ZfA – festgelegt.

2. Programmlehrkräfte

2.1 Rechtlicher Status

Als Programmlehrkräfte wirbt das BVA – ZfA – Lehrkräfte an, die entsprechend deutschen laufbahnrechtlichen Vorschriften voll ausgebildet sind.

Im Rahmen der personellen Gesamtplanung setzt das BVA – ZfA – die Programmlehrkräfte an den einzelnen Schulen im Ausland ein.

Die Programmlehrkräfte schließen mit dem Schulträger einen Arbeitsvertrag. Zusätzlich zu dem vom Schulträger gezahlten ortsüblichen Gehalt erhalten sie vom BVA – ZfA – monatliche Zuwendungen.

Die Tätigkeit der Programmlehrkräfte liegt im öffentlichen Interesse.

2.2 Auswahl- und Vermittlungsverfahren

Auswahl und Einsatz der Programmlehrkräfte erfolgen durch das BVA – ZfA –.

Sie erfolgen unter dem Gesichtspunkt, ob die Bewerber

- nach dem Gesamtbild ihrer Persönlichkeit für die Auslandstätigkeit als Programmlehrkraft geeignet und befähigt sind
- und für die zu besetzende Stelle die erforderliche spezifische fachliche Eignung und Unterrichtserfahrung besitzen.

Das BVA – ZfA – bietet einer Lehrkraft, die diese Voraussetzungen erfüllt, bestimmte zu besetzende Stellen an. Hierbei werden die Wünsche der Lehrkraft berücksichtigt, soweit dies angesichts des jeweils bestehenden Personalbedarfs möglich ist.

2.3 Einsatz und Vertragspartner

Programmlehrkräfte werden zur Förderung der deutschen Sprache an folgenden Bildungseinrichtungen eingesetzt:

- deutsche Auslandsschulen
- öffentliche oder private bilinguale Sekundarschulen im Ausland
- öffentliche Schulen mit muttersprachlichem Unterricht in Gebieten mit deutscher Minderheit
- öffentliche oder private Schulen im Ausland mit dem Unterrichtsfach Deutsch
- öffentliche oder private Lehrerbildungseinrichtungen im Ausland für die Aus- und/oder Fortbildung von Deutschlehrkräften

Ihre Anwerbung und ihr Einsatz erfolgen jedoch nur, wenn hierfür am Schulort angemessen qualifizierte deutsche oder deutschsprachige Lehrkräfte für den erforderlichen Zeitraum nachweislich nicht zu gewinnen sind.

2.4 Aufgaben

Programmlehrkräfte erteilen Unterricht

- im Fach Deutsch als Muttersprache, als Zweit- oder Fremdsprache
- im deutschsprachigen Fachunterricht für Schüler mit Deutsch als Muttersprache oder als Zweit- oder Fremdsprache
- in der sprachlichen und unterrichtspraktischen Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften

Im Bedarfsfalle können sie an deutschen Auslandsschulen in Ergänzung zu dem für Auslandsdienstlehrkräfte vorgesehenen „Personalrahmen" für den genannten Unterricht unterstützend herangezogen werden.

Sie werden unter Anleitung der mit ihrer Betreuung beauftragten Auslandsdienstlehrkräfte oder einheimischen Funktionsträger tätig.

Die Programmlehrkräft nehmen ihre pädagogische Aufgabe im Sinne der deutschen auswärtigen Kulturpolitik wahr.

2.5 Materielle Regelungen

Programmlehrkräfte erhalten aufgrund des von ihnen mit dem Schulträger abgeschlossenen Arbeitsvertrages eine Vergütung, deren Höhe den am Schulort für einheimische Lehrkräfte üblichen Bedingungen entspricht oder durch die für die Lehrerprogramme vereinbarten Zusatzabkommen zu den jeweiligen Kulturabkommen geregelt ist.

Die Träger Deutscher Auslandsschulen gewähren den Programmlehrkräften Schuldgeldermäßigung für deren Kinder, soweit das Schulgeld nicht aufgrund eines bestehenden Dienst- oder Arbeitsverhältnisses – auch teilweise – erstattet wird.

Im Rahmen des zwischen Bund und Programmlehrkraft bestehenden öffentlich-rechtlichen Zuwen-

dungsverhältnisses erhalten die Programmlehrkräfte im wesentlichen folgende Leistungen:

- monatliche Zuwendungen, gestaffelt nach erworbener Lehrbefähigung und Familienstand
- Hin- und Rückreisekosten
- eine nach Ländergruppen gestaffelte Pauschale zum Ausgleich von Umzugskosten und sonstigen mit der Arbeitsaufnahme im Gastland verbundenen Kosten
- Kosten für Heimaturlaubsreisen

Die Einzelheiten dieser und der bei Ziffer 2.6 aufgeführten Leistungen des Bundes sind in den hierzu erlassenen Richtlinien geregelt.

2.6 Soziale Absicherung

Grundsätzlich sind die Programmlehrkräfte im Rahmen ihres Arbeitsverhältnisses mit dem Schulträger entsprechend den im jeweiligen Sitzland bestehenden gesetzlichen Vorschriften sozialversichert.

Da dies nicht immer dem in Deutschland bestehenden Standard entspricht, bedürfen Programmlehrkräfte eines Ausgleichs für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit. Sie unterliegen während dieser Zeit nicht der deutschen gesetzlichen Sozialversicherung. Sie erhalten einen pauschalen Betrag, der es ihnen ermöglicht, für die Zeit ihrer Auslandstätigkeit private Lebens-, Kranken- und Unfallversicherungen abzuschließen. Sie tragen die Verantwortung für den Abschluß solcher Verträge.

Die oben bezeichneten Programmlehrkräfte können, wenn sie nach der Rückkehr in das Inland keine feste Anstellung im Schuldienst finden, Nachteile dadurch erleiden, daß während ihrer Auslandstätigkeit keine Versicherung in der deutschen gesetzlichen Arbeitslosenversicherung besteht. Dieser Nachteil kann auch durch den Abschluß einer privaten Versicherung nicht ausgeglichen werden. Sie erhalten zum Ausgleich für die fehlende Arbeitslosenversicherung bei endgültigem Ablauf ihres Vertragsverhältnisses eine Übergangshilfe für jedes vollendete Vertragsjahr, unabhängig von der jeweiligen Anstellungssituation.

2.7 Laufbahnrechtliche Regelungen

2.7.1 Altershöchstgrenze und Vertragsdauer

Altershöchstgrenze für die Vermittlung ist die Vollendung des 57. Lebensjahres zum Zeitpunkt des vorgesehenen Dienstantritts.

Der Arbeitsvertrag zwischen der Programmlehrkraft und dem Schulträger wird mit einjähriger Laufzeit abgeschlossen. Verlängerungen sind um jeweils ein Jahr, grundsätzlich bis zu einer Höchstvertragsdauer von sechs Jahren möglich.

Die Verlängerung des Arbeitsvertrages setzt voraus, daß sich die Lehrkraft bewährt hat. Dies wird durch die letzte Leistungsbeschreibung festgestellt.

2.7.2 Berücksichtigung der Auslandstätigkeit für den Inlandsschuldienst

Bei einer Bewerbung um Einstellung in den Inlandsschuldienst wird die Auslandstätigkeit der Programmlehrkräfte, die noch nicht im Inlandsschuldienst fest angestellt waren, nach Maßgabe des Einstellungsverfahrens des jeweiligen Landes anerkannt und eine bevorzugte Einstellung ermöglicht, sofern durch den Inhalt von Leistungsbeschreibungen gemäß Ziffer 2.7.3 nachgewiesen wird, daß sich die Lehrkraft während der Auslandstätigkeit bewährt hat.

Die Tätigkeit als Programmlehrkraft wird, da sie gemäß Ziffer 2.1 Abs. 4 im öffentlichen Interesse liegt, in einem künftigen Beamtenverhältnis voll auf das Besoldungsdienstalter und auf das ruhegehaltsfähige Dienstalter angerechnet.

2.7.3 Leistungsbeschreibung

Leistungsbeschreibungen für Programmlehrkräfte werden in der Regel zur Mitte des ersten und dritten Vertragsjahres sowie bei Beendigung der Lehrtätigkeit von den dafür beauftragten Auslandsdienstlehrkräften erstellt:

- An Deutschen Auslandsschulen erfolgt die Leistungsbeschreibung durch den Schulleiter (Auslandsdienstlehrkraft). Er kann diese Aufgabe dem zuständigen Abteilungsleiter (Auslandsdienstlehrkraft) oder Fachleiter (Auslandsdienstlehrkraft) übertragen.
- An ausländischen öffentlichen Schulen, an denen ein Leiter des deutschen Kollegiums für den Einsatz der Programmlehrkräfte verantwortlich ist, faßt dieser die Leistungsbeschreibungen ab. Hierbei stimmt er sich mit der für die Durchführung des Programms zuständigen und als Koordinator eingesetzten Auslandsdienstlehrkraft ab.
- An öffentlichen und privaten ausländischen Schulen, an denen kein als Auslandsdienstlehrkraft tätiger Abteilungsleiter eingesetzt ist, wird die Leistungsbeschreibung durch den zuständigen Fachberater für Deutsch oder eine andere mit ihrer Betreuung beauftragte Auslandsdienstlehrkraft erstellt.
- Anläßlich von Dienstbesuchen kann ein pädagogischer Referent des BVA – ZfA – in Abstimmung mit der nach den vorstehenden Regelungen zuständigen Auslandsdienstlehrkraft eine Leistungsbeschreibung vornehmen.

Außer an deutschen Auslandsschulen wird die Leistungsbeschreibung mit dem einheimischen Schulleiter abgestimmt und von diesem gegengezeichnet. Die Programmlehrkraft bestätigt durch ihre Unterschrift, daß sie vom Inhalt der Leistungsbeschreibung Kenntnis genommen hat; sie kann dazu schriftlich Stellung nehmen. Die Leistungsbeschreibung wird sodann, ggf. mit der Stellungnahme der Programmlehrkraft, dem BVA – ZfA – auf dem Dienstweg zugeleitet.

Die Länder berücksichtigen die Leistungsbeschreibungen, wenn sie den Bewerbungsunterlagen für

eine angestrebte Einstellung in den Landesschuldienst beigefügt sind, in angemessener Weise.

2.7.4

Die Programmlehrkraft ist zur Vorlage eines Tätigkeitsberichts, in dem auf die Arbeit der Schule und auf den eigenen Unterricht eingegangen wird, im Zusammenhang mit jeder Vertragsverlängerung, ein halbes Jahr vor Ende der Auslandstätigkeit und auf besondere Anforderung verpflichtet.

Die Tätigkeitsberichte dienen auch als Information für interessierte Bewerber sowie für die Vorbereitung der Nachfolger.

2.8 Vorbereitung und Fortbildung

Die Programmlehrkräfte werden vor ihrer Ausreise im Rahmen von Einweisungsveranstaltungen durch das BVA – ZfA – in allgemein fachlichen und administrativen Fragen beraten und so auf ihre Ausreise vorbereitet.

Hierfür gewähren die Länder den aus dem Inlandsschuldienst zu beurlaubenden Programmlehrkräften Dienstbefreiung.

Nach ihrem Eintreffen im Einsatzland werden sie durch Vorbereitungsmaßnahmen der mit ihrer Betreuung beauftragten Auslandsdienstkräfte in Verbindung mit den zuständigen Einrichtungen des Gastlandes in ihre Aufgaben eingeführt.

Außerdem werden Fortbildungsveranstaltungen während der weiteren Auslandstätigkeit durchgeführt.

Dies geschieht

- bei Einsatz an deutschen Auslandsschulen durch die Fachleiter oder die sie betreuenden Mentoren,
- bei Einsatz an ausländischen privaten oder öffentlichen Schulen oder Bildungseinrichtungen in Lehrgängen unter Leitung der vom BVA – ZfA – beauftragten Auslandsdienstlehrkräfte.

Die Programmlehrkräfte können auch in Verbindung mit dem Heimaturlaub zu Vorbereitungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden.

3. Deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte an deutschen Auslandsschulen

3.1 Rechtlicher Status und Vertragspartner

Deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte sind an einer deutschen Auslandsschule tätige Lehrkräfte mit einer in Deutschland oder im Ausland erworbenen Lehrbefähigung. Sie haben zum Zeitpunkt ihrer Einstellung im Regelfall ihren Lebensmittelpunkt im Sitzland oder leben dort vorübergehend.

Die Ortslehrkräfte schließen mit dem Schulträger einen Arbeitsvertrag ab. Für diesen Vertrag sind ohne Rücksicht auf die Staatsangehörigkeit der Ortslehrkräfte die gesetzlichen Bestimmungen des Einsatzlandes der Schule maßgebend.

3.2 Auswahl und Einstellung

Für die Einstellung von deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräften hat der als Auslandsdienstlehrkraft tätige Schulleiter das Vorschlagsrecht gegenüber dem Schulträger.

Deutsche und deutschsprachige Bewerber für die Tätigkeit als Ortslehrkraft, die ihren Lebensmittelpunkt im Sitzland haben, werden, da sie längerfristig verfügbar sind, mit Vorrang gegenüber den nur vorübergehend im Sitzland lebenden Bewerbern eingestellt.

3.3 Aufgaben

Deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte erteilen Unterricht in deutscher Sprache. Sie unterrichten grundsätzlich in Fächern, für die sie eine Lehrbefähigung erworben haben; in der Regel jedoch nicht in Jahrgangsstufen und Fächern, in denen wegen der Vorbereitung auf deutsche Prüfungen an die Lehrkräfte besondere mit der aktuellen Prüfungspraxis in Verbindung stehende Anforderungen gestellt werden.

Voll ausgebildete deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte werden mit entsprechender Vorbereitung und Fortbildung unter Anleitung von Fachleitern für Deutsch auch für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache eingesetzt.

3.4 Materielle Regelungen

Die deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräfte erhalten von dem Träger der deutschen Auslandsschule die im Arbeitsvertrag vereinbarte Vergütung.

Wenn die Schule mit Bundesmitteln gefördert wird, tragen diese mittelbar zur Finanzierung der Vergütungen für die deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräfte bei. Daher wird das BVA – ZfA – darauf hinwirken, daß sich die Vergütung nach der Höhe der im Einsatzland für nicht-deutschsprachige Fachlehrkräfte gezahlten Vergütungen richtet und die Deutschsprachigkeit und eine besonders qualifizierte Ausbildung angemessen berücksichtigt werden. Ferner soll honoriert werden, daß Ortslehrkräfte mit vollem Unterrichtsauftrag sich verpflichten, während der Dauer des Vertragsverhältnisses in der Regel keiner anderen Tätigkeit nachzugehen und somit der deutschen Auslandsschule ihre volle Arbeitskraft zu widmen.

Die Träger Deutscher Auslandsschulen gewähren den deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräften Schulgeldermäßigung für deren Kinder, soweit das Schulgeld nicht aufgrund eines bestehenden Dienst- oder Arbeitsverhältnisses – auch teilweise – erstattet wird.

3.5 Soziale Absicherung

Die soziale Absicherung der deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräfte erfolgt entspre-

chend den gesetzlichen Bestimmungen des Sitzlandes.

Auch hier wird das BVA – ZfA – in Verbindung mit der finanziellen und personellen Förderung der Schule darauf hinwirken, daß die Arbeitsverträge die landesüblichen Sozialleistungen, einschließlich der Sozialversicherungsbeiträge, enthalten.

3.6 Laufbahnrelevante Regelungen

3.6.1 Berücksichtigung der Tätigkeit als deutsche Ortslehrkraft für den Inlandsschuldienst

Voll ausgebildeten deutschen Lehrkräften, die als Ortslehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen tätig waren und später im Inlandsschuldienst fest angestellt werden, können Zeiten der genannten Tätigkeiten unter folgenden Voraussetzungen auf ihr Besoldungsdienstalter und ihr ruhegehaltsfähiges Dienstalter angerechnet werden:

- Die Unterrichtstätigkeit macht nachweislich mindestens die Hälfte der für die betreffende Lehrerlaufbahn vorgeschriebenen Pflichtstundenzahl aus.
- Die Lehrtätigkeit war lückenlos oder wurde jeweils für mindestens ein volles Schuljahr ausgeübt.
- Die Bewährung als Ortslehrkraft wird durch den Inhalt einer vorzulegenden Leistungsbeschreibung einer Deutschen Auslandsschule nachgewiesen.

3.6.2 Leistungsbeschreibung

Für deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte können auf ihren Wunsch durch an der Schule tätige Auslandsdienstlehrkräfte Leistungsbeschreibungen erstellt werden. Zuständig hierfür ist:

- Der Schulleiter (Auslandsdienstlehrkraft), der diese Aufgabe an den zuständigen Abteilungs- oder Fachbereichsleiter (Auslandsdienstlehrkraft) übertragen kann.
- Falls an der Schule keine Auslandsdienstlehrkraft als Schulleiter tätig ist, der zuständige Abteilungs- oder Fachleiter (Auslandsdienstlehrkraft)
- Falls diese Stellen nicht durch Auslandsdienstlehrkräfte besetzt sind, eine im Fachbereich der Ortslehrkraft tätige und vom Schulleiter beauftragte Auslandsdienstlehrkraft.

Die Leistungsbeschreibung kann vom Schulträger bei der Festsetzung der Vergütung zu Gunsten der Ortslehrkraft berücksichtigt werden.

3.7 Ausbildung, Vorbereitung und Fortbildung

3.7.1 Ausbildung

Im Gastland lebende deutsche und deutschsprachige Bewerber für die Tätigkeit als Ortslehrkräfte werden an geförderten Lehrerbildungsinstituten unter Leitung erfahrener Auslandsdienstlehrkräfte ausgebildet.

Dies gilt nicht für deutsche Bewerber, die das zweite Staatsexamen in Deutschland abgelegt haben.

3.7.2 Vorbereitung

Die deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkräfte werden durch Mentoren in ihre fachliche Tätigkeit eingeführt und während ihres ersten Vertragsjahres von diesen intensiv betreut.

Für sie übernimmt der zuständige Fachleiter oder eine andere vom Schulleiter hierfür bestimmte Auslandsdienstlehrkraft die Aufgabe des Mentors.

3.7.3 Fortbildung

Deutsche und deutschsprachige Ortslehrkräfte werden im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten im Ausland und in Deutschland fortgebildet.

Im Ausland erfolgt die Fortbildung für das Fach Deutsch als Fremdsprache sowie für Deutschlandkunde und deutschsprachigen Fachunterricht.

- an den in Ziffer 3.7.1 genannten Lehrerbildungsinstituten
- an Deutschen Auslandsschulen durch Fachleiter für Deutsch und erfahrene Auslandsdienstlehrkräfte; in bestimmten Regionen auch durch Fachberater für Deutsch.

In Deutschland erfolgt die Fortbildung

- durch Vermittlung des Pädagogischen Austauschdienstes der KMK an Schulen und pädagogischen Ausbildungseinrichtungen
- durch Maßnahmen, die vom BVA – ZfA – in Verbindung mit deutschen Fortbildungseinrichtungen durchgeführt werden (einschließlich anschließender Hospitationen an innerdeutschen Schulen)

Schlußbestimmung

Diese Vereinbarung tritt mit ihrer Unterzeichnung in Kraft. Sie kann jederzeit von den Beteiligten im gegenseitigen Einvernehmen ergänzt oder geändert werden.

(Fortsetzung von S. 184)

plan von Las Palmas (380 000 Einwohner) natürlich nicht existiert. Vielleicht stoße ja ich wieder auf eine freundliche Polizeistreife wie letzte Woche bei der Suche nach der Schule N° 45 (von „Generalisimo Franco" in „Las Canteras" umbenannt, aber unter dem neuen Namen noch nicht so bekannt). Auf meine mitten auf der Kreuzung etwas hilflos hervorgebrachte Frage erboten sich die zwei Motorradpolizisten spontan, mich zu meinem Ziel zu eskortieren, hielten dann aber kurzerhand einen Bus an, da sie sich auch nicht so sicher über die Lage der angegebenen Schule waren. Der Busfahrer konnte zum Glück auch mit nützlichen Hinweisen weiterhelfen, bevor ein größeres Verkehrschaos entstehen konnte.

Es werden zirka hundertzehn Schulen sein, die ich durch persönlichen Kontakt für unser Programm gewinnen sollte. Einige liegen weit außerhalb der Hauptstadt, z. B. im Süden, wo der Tourismus den Einheimischen jahraus jahrein zeigt, daß Mehrsprachigkeit wirtschaftliche Vorteile bringen kann. Über die Autobahn kommen Schüler aus Maspalomas und Playa del Inglés jeden Tag fast sechzig Kilometer zur Deutschen Schule gefahren, darunter auch viele Söhne und Töchter deutscher oder deutschsprachiger Hoteliers, Bierbudenbesitzer und Discobetreiber. Interessant ist für mich als Neuling an der Auslandsschule der Blick in die Schülerlisten der vergangenen Jahre: Nicht die Deutschen sind unbedingt diejenigen mit dem besten Abiturdurchschnitt, sondern die Spanier, die bis dahin durchgehalten haben. Interessant, natürlich aber auch ein großer Ansporn für den Lehrer auf Schülerfang.

Stephan Schneider

Schulprojekt Rumänisch-Deutsche Begegnungsschule Bukarest

„Hol Wasser, lieber Heinrich..." tönte es aus dreißig munteren Sechstkläßlerkehlen und der Besuch aus Deutschland zeigte sich beeindruckt. Auf Einladung des hiesigen Unterrichtsministeriums war Ministerialrat Freund, Auslandsreferent des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Prüfungsbeauftragter der Kultusministerkonferenz der Länder Ende September angereist, um sich vor Ort selbst vom Fortgang eines Projektes zu überzeugen, das mit Beginn des Schuljahres 1991/92 an der Deutschen Schule Bukarest mit der Zielsetzung angelaufen war, Möglichkeiten eines in Rumänien und in der Bundesrepublik wechselseitig anerkannten Schulabschlusses zu eruieren und den Ausbau dieser traditionsreichen Lehranstalt zu einer Schule internationaler Begegnung in die Wege zu leiten.

Hospitationen in Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen und in verschiedenen Unterrichtsfächern vermittelten dem Gast Einblicke in die Leistungsfähigkeit von Grundschule, Gymnasium und Lyzeum. In ausführlichen Gesprächen mit Schulleitung, Lehrern und Elternvertretern wurde der ernsthafte Wunsch aller Beteiligten deutlich, dem Experiment nun baldmöglichst einen festen institutionellen Rahmen zu geben. Die erste spontane Äußerung des aufgeschlossenen deutschen Partners zu seiner Einschätzung der Ausgangslage: „Diese Deutsche Schule Bukarest ist deutscher als manche ‚echte' deutsche Auslandsschule irgendwo sonst in der Welt."

Zum Schuljahresanfang 1991/92 war erstmals eine sogenannte „Spezialklasse" in der 9. Jahrgangsstufe eingerichtet worden, in der man sich um eine Koordination rumänischer Lerninhalte und deutscher Lernzielvorgaben bemühte. Die großzügige Ausstattung der Klasse mit Lehrbüchern aus Deutschland und der Einsatz von im Rahmen des Förderprogramms für die Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas (MOE-Programm des Bundes und der Länder) entsandten Lehrkräften schufen die materielle und personelle Voraussetzung für einen erfolgversprechenden Start des Projekts.

Dennoch: neue Perspektiven lösen leicht Verunsicherung aus, irrationale Ängste, verdeckten Widerstand. Es galt Informationsdefizite zu beseitigen, die wirklichen Zielsetzungen klar hervorzuheben und Vertrauen zu schaffen. Begegnung heißt nicht Überfremdung,

Begegnung ist partnerschaftlicher Austausch. Der deutsche „Rahmenplan zur auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen" formuliert die Grundsätze unmißverständlich: Die Begegnungsschule soll „einheimische Bildungsangebote durch deutsche Beiträge ergänzen und erweitern", um junge Menschen unterschiedlicher Nationalität „in die Sprachen und geistigen Inhalte zweier Kulturen einzuführen".

Am 25. 03. 1992 konnten die von Lehrerrat und Verwaltungsrat der Deutschen Schule Bukarest einmütig beschlossenen Anträge auf Realisierung des Projekts „Begegnungsschule" dem rumänischen Ministerium für Unterricht und Wissenschaft zugeleitet und von diesem den zuständigen deutschen Stellen übermittelt werden. Vier Klassen der fünften, zwei der neunten und eine der zehnten Jahrgangsstufe sind im laufenden Schuljahr auf Wunsch der Schülereltern als Spezialklassen ausgewiesen. Avisierter Schulabschluß für die weiter auszubauende Abteilung ist eine künftige „Deutsche Reifeprüfung", die nach Abschluß des dafür notwendigen bilateralen Staatsvertrages und Ausarbeitung einer die Modalitäten regelnden Prüfungsordnung sowohl Aufnahme an einheimische Hochschulen gewährleisten, als auch den deutschen Hochschulzugang ermöglichen soll.

Vor diesem Hintergrund war es Hauptaufgabe der Katheder im abgelaufenen Trimester, Stoffpläne zu entwickeln, die den in beiden Ländern zum Teil unterschiedlichen Anforderungen für die Prüfungsfächer Rechnung tragen. Die vorgelegten Entwürfe wurden zwischenzeitlich von den Fachinspektoren des Unterrichtsministeriums approbiert und bedürfen nun der Genehmigung durch die deutschen Stellen. Mehrfach wurde in den bisherigen Fachbesprechungen der Erwartung Ausdruck gegeben, die eingereichten Vorschläge mögen der aktuell und landesweit in Gang befindlichen Curriculumdiskussion nützliche Anregungen und Impulse liefern.

Seitens des Unterrichtsministeriums wird die Einrichtung der „Begegnungsschule" voll unterstützt und die Auffassung vertreten, „daß die Aufnahme Rumäniens in den Kreis derjenigen Länder, in denen dieser Schultypus existiert, nutzbringend ist und zur Stärkung und Vertiefung der Beziehungen zwischen unseren Ländern beitragen kann." Die zukünftigen Absolventen der ersten Spezialklasse an der Deutschen Schule Bukarest hoffen, im Sommer 1995 zusammen mit Mitschülern aus New York und Madrid, aus Helsinki, Lissabon und Kairo und aus den vielen anderen Auslandsschulen die deutsche Reifeprüfung erfolgreich ablegen zu können. Wünschen wir ihnen, dem Projekt und der Schule, daß die weiteren Entwicklungen alle Erwartungen erfüllen werden!

Hans-Peter Schleuning

AMERIKA

Deutsche Schule-Colegio Alemán

Einige Gedanken zu einem vertretbaren Weg von hier und anderswo

Unsere Schule ist eine Einheit, aber auch ein Teil einer übergeordneten Einheit: der Jugend einer Nation. Sie ist hier: Argentinien.

Die Argentinier sollen und werden ihren Weg finden und weitergehen. Er wird nicht unser Weg sein, das soll er auch gar nicht, wenn ich die auswärtige Kulturpolitik im Bereich der ausländischen Schulen mit deutscher Beteiligung richtig verstanden habe.

Von Vorstand und Eltern wird wohl primär mehrheitlich von uns die Vermittlung der deutschen Sprache und insbesondere moderne Unterrichtsmethodik in den Naturwissenschaften und teilweise den Wirtschaftswissenschaften gewünscht. Daß dabei die Maxime „Effizienz in überzeugend menschlicher und demokratischer Atmosphäre" zu gelten hat, braucht nicht betont zu werden. Nur wer hier überzeugt, wird akzeptiert werden und ernst genommen. Das wäre die Basis, von der aus wir den zukünftigen aktiven Generationen Argentiniens wie jedes anderen Landes etwas helfen können und wie wir sie stark machen

können. Wir können ihnen wohl zeigen, wie wir unsere Wege gefunden haben, und es gibt sicher vernünftige Wege, aber einen deutschen Weg, denke ich, gibt es nicht, obwohl das Ziel bei allen vernünftigen Menschen viele Gemeinsamkeiten hat. Vernunft ist zum Glück in den Köpfen der Menschen aller Länder in unterschiedlich ausgeprägtem Maße zu finden, und ich denke nicht, daß wir ein Recht haben, als Vertreter der Vernunft aufzutreten, weder kollektiv noch individuell von vornherein. Wer hier nicht ehrlich ist und überzeugt, dem wird besonders die Jugend nicht glauben, und vieles ist umsonst, weil es im Formalismus und im Kalkül erstarrt.

Auch für unsere Lehrer aus Deutschland ist der erste Schritt oft der schwerste, und wenn er gemacht ist, sehen wir vielleicht teilweise die Dimensionen des Wegs, bei dem das Ziel oft unklar bleibt, ein gemeinsames Ziel schon ganz bestimmt! Welches sollte es sein? Wer hier allein eine Lösung oder ein Ziel festsetzt, Herr-Diener-Verhältnisse verfolgt, handelt sicher autoritär, undemokratisch, blockiert mehr und zerstört insofern Entwicklungsmöglichkeiten der freien Zusammenarbeit in seiner Umgebung, die dann woanders ihren Lauf nehmen. Daß auf dem Weg einige wenige Formalismen begleitend beachtet werden sollten, die beim Zusammenleben vieler Menschen, ob in einer Klasse, in einer Firma, in der Politik oder wo auch immer notwendig sind, hat mit dem Weg selbst – und schon gar nichts mit dem Ziel – etwas zu tun.

In der interkulturellen Zusammenarbeit kommt man nur so auf Dauer und überzeugend weiter, wenn sich alle zusammensetzen und ihre Probleme gelassen diskutieren, Erfahrungen austauschen und gemeinsam für den Fortschritt in jeder Hinsicht arbeiten. Hier muß ich feststellen, daß ich in nun 16 Jahren Arbeit in Südamerika in Forschung und Schule von manchem Südamerikaner mehr gelernt habe als von manchen Deutschen. Daß es umgekehrt aber genauso gelten kann, brauche ich nicht zu betonen. Die Konstruktion des Wegs muß in völliger Freiheit, frei von allen Vorurteilen und festgefahrenen Regeln, ohne Hast und mit den notwendigen Freiräumen für Kreativität mit allen Beteiligten gestaltet werden. Das wäre auch die Einheit, die eine wohlgeratene Architektur eines Hauses erfordert.

Alles in Formation entsteht durch Mischung, zumal im bikulturellen Ambiente unserer Begegnungsschulen, und Mischungen sind oft fruchtbar und bringen mehr und variante Erträge!

Die Mischung der Rassen, Kulturen und Traditionen in Rom bildete nach 1500 Jahren die Grundlage für die Mischung in Südamerika. Hier haben sich dann die Latinos und in sehr geringem Maße auch die Nordeuropäer expansiv und schnell mit indianischen (und afrikanischen) Bevölkerungsgruppen vermischt und die „Latinidad" erweitert und verewigt, und zwar kulturell wie genetisch. Diese Mischung dürfte in wenigen Generationen beendet sein und eine neue Bevölkerung entstehen lassen, hier schneller, da langsamer. Es werden Menschen sein, die in vieler Hinsicht anders sind, als wir in Nordeuropa. Sie dürfen wohl nichts mehr in ihren jeweiligen Provinzen wollen, als ihre enormen Potenzen in Freiheit zu entwickeln. Hier und da spürt man, wie sich diese Potenzen realisieren, aber nie auf globale Weise, und das Ziel erscheint noch sehr weit. Dabei ist das, was wir kritisches Bewußtsein nennen, oft nicht besonders ausgeprägt. Das Gefühl einer eigenen gemeinsamen Identität konnte ebenfalls nicht voll entwickelt werden, da die Immigranten mehr nach außen als nach innen orientiert waren und blieben. Hier dürfte in den nächsten Jahren eine wesentliche Veränderung in allen Ländern Südamerikas gleichermaßen zugunsten der Hinwendung zum eigenen Land, also nach innen erfolgen, und sie werden die Welt mehr von innen sehen lernen. Um ein Beispiel zu geben, werden die Chilenen dann auf der anderen Seite des Meeres China und Japan sehen und nicht mehr Europa. Das wäre dann die reale Sichtweise und damit auch vernünftig.

Da gerade die Begegnungsschulen mit deutscher Beteiligung, teuer und limitierend, den Schwerpunkt nicht nur in das Erlernen der Sprache, sondern wesentlich den Akzent auf kulturelle Begegnung zumindest in Anspruch setzen, sollten wir die Bildungsarbeit auch so ausrichten, daß dem jeweiligen zukünftigen Staatsbürger Facetten erschlossen werden, die ihn sehender machen, zu seinem und seines Landes Wohl, und zum nationalen Blickwinkel international vernünftiges Denken noch mehr dazukommt. Wenn er dabei sich später noch für Deutschland und seine Kultur interessieren sollte, wenn er Wohlwollen verspürt, wenn er Deutsch hört oder einen Deutschen trifft und nicht unangenehme Erinnerungen hegt, die aus der Schulzeit stammen,

von Filmen, die er im Fernsehen gesehen hat oder aus unserer jüngeren traurigen Geschichte, so ist auch das ein Erfolg.

Ich habe in meinen Jahren als Lehrer in Südamerika vermittelte Lehrer erlebt, die bei ihren Schülern und Kollegen als unübertrefflich positive Beispiele pädagogischen Wirkens immer in unvergeßlicher Erinnerung bleiben werden und von Abgangsklassen wie Kollegen mit südamerikanischer Herzlichkeit verabschiedet wurden. Es waren auch die, bei denen sie fachlich und menschlich am meisten gelernt hatten.

Natürlich gab und gibt es auch andere, die sich oft sogar große Mühe geben, die aber nicht immer überzeugen. Kalkül allein reicht heute weder der Jugend Südamerikas noch als Grundlage der internationalen Beziehungen, da die Ansprüche gestiegen sind. Kulturkolonialismus als gettoisierende Kulturbremse der jeweils eigenen Entwicklung wäre als Weg zur Unterentwicklung, nicht zur Entwicklung, ein schlimmes Angebot. Troja hat heute nur Mauerreste aufzuweisen, und was wir alle wollen, sind blühende Zentren und keine teuren Mißverständnisse.

Die Argentinier sind sich darüber im klaren, daß sie noch von ihrer Einheit und einem Ziel entfernt sind. Auch nationale Manifeste – wo findet man die nicht – täuschen nicht darüber hinweg, daß sie das Land oft noch in einem Spiegel aus beziehungslosen Stücken sehen, in dem das Gesicht erst weiter gestaltet werden muß. Ja manchmal erscheinen einige sogar böse beim Anblick des Gesichts im Spiegel. Aber man beginnt zu verstehen, daß man die Erziehung zum geschickten Kopieren zugunsten der zum selbst Neufinden aufgeben muß. Das beginnt im Kleinen und endet im Großen. Vielen intelligenten Leuten im Land, schon älteren Schülern in unserer Schule ist klar, daß man sich nicht darauf beschränken kann, Transmissionsriemen ausländischer Kultur und später wohl auch von Politik zu sein. Hier stellt man zugleich einen deutlichen Zwiespalt zwischen der offiziellen Realität und der realen Realität fest. Durch Exorzismus wird aus der ersteren gern die letztere gemacht, aber auch das gibt es in anderen Ländern.

Es dürfte für alle Partner gelten: nur wer erfolgreich und vernünftig ist, kommt weiter. Wer Redefreiheit zuläßt, darf eben keine Zensur zulassen oder andere Meinungen blockieren, so raffiniert wie er es auch anstellen mag, damit es nicht so aussieht. Das gilt zunächst in der Schule und endet in allen Bereichen des Lebens.

Mag es richtig sein, daß ein Land zunächst die Verfassung von Frankreich abschreibt, um sich daran zu orientieren; aber es muß Schritt für Schritt dieses auf Frankreich zugeschnittene Werk an die eigene Realität anpassen, die ganz anders ist, sonst paßt das Papier eben nicht, und ist nur Papier. Mit importierten Masken kann man also die nationale Realität anderer Länder nur maskieren, man kann sie kommandieren wollen, aber geglaubt werden diese nicht adaptierten Masken nicht. Die offizielle Sprache oder Ansprache stimmt dann nicht, und ihre Unstimmigkeit wird zur Normalität des Systems. Wenn man gemeinsam, offen, vorsichtig, zäh, und vor allem ehrlich arbeitet, wird Kulturarbeit demokratisch, dann gewinnen wir und schaffen wir uns mehr echte Freunde. Das andere können wir vergessen, es lohnt keine Investition eines demokratisch reifen Landes; und wenn wir mißverstanden werden, müssen wir den Mut haben, „vor dem Rubikon" stehen zu bleiben, auch wenn wir kurzfristig verlieren, gewinnen wir langfristig unvergleichlich mehr. Wir müssen uns stets darüber im klaren sein, daß wir und keineswegs alle, viel mehr als der berühmte Tropfen auf dem heißen Stein nicht sein können.

Vielleicht gelingt es hier und da, einen Anstoß zu geben, der dann multipliziert wird und zunehmend Akzeptanz findet. Es gibt doch so etwas wie internationale Vernunft und Fortschritt, denke ich, vielleicht als Optimist. Insbesondere durch die Naturwissenschaften sollten wir erziehen zum kreativen Denken, zum Sehen und so zum kreativen Arbeiten. Die Erziehung sollte nicht blind machen. Die Erziehung sollte nicht umerziehen oder verziehen, genausowenig sollte Kommunikation die Inkommunikation bewirken, sonst werden „Hasen für Katzen" gehalten.

Wer vernünftiges Denken gelernt hat, kann Vernünftiges sagen und tun, und vielleicht führt das dann auch dazu, daß andere besser leben können. Das mag sich hier etwas simpel lesen, aber manchmal sind Veränderungen zum Positiven gar nicht so schwer. Mir scheint, daß sich in den letzten Jahren hier in Argentinien sehr viel zum Positiven verändert hat, was sich auch in den Köpfen der Jugend niederschlägt und vom richtigen Weg zeugt, auf dem sie in

ihre argentinische Zukunft gehen – nur sehr wenige unserer gut 2000 Schüler werden nicht im Land bleiben. Unter einem stillen Mantel zeigt sich fast eine Einheit gegen das unverständliche Verbot, die unverständliche Anordnung, das unverständliche Strafmaß, den unverständlichen Unterricht in Inhalt und Methode, die unverständliche Korrektur, die unverständliche Note. Manchmal freue ich mich darüber, nicht aus Schadenfreude gegen irgendjemanden, der an der Schule arbeitet, sondern im Gedanken daran, daß das ja doch gerade wesentliche Charakteristika der Ergebnisse des richtigen Weges sind. Aber wer unterstützt die Schüler soweit, daß sie ihr Recht bekommen? Es gibt Instanzen, aber zu oft gehen sie noch leer aus.

Wir dürfen Südamerika nicht mit unseren nordeuropäischen Augen messen, mag es auch verständlich sein, wir dürfen die Südamerikaner nicht mit unseren zudem noch höchst unterschiedlichen Maßstäben behandeln, womöglich noch mit denen von gestern. So werden wir nur immer unverständlicher und unverstandener oder gar mißverstandener und umgekehrt werden sie es für uns. Kulturelle Begegnung bleibt so von vornherein ausgeschlossen und Brücken, die oft mühevoll und langsam gewachsen sind, werden hinweggespült. Aus Angst wird das jedoch in einem so geprägten System niemand offen feststellen.

Wir können unsere Hilfe anbieten, aber wo wir sie realisieren, sollten wir bei den hier angegebenen Prinzipien bleiben. Dennoch wird auch an unseren Begegnungsschulen gerade in Südamerika die kulturelle Distanz in dem Grad wachsen, wie eigene Strukturen gefunden werden und sich entwickeln.

Neue und vernünftig gefestigte Positionen sind im Dialog der Gleichberechtigung aber die Voraussetzung für zukünftige Entscheidungen auf allen Gebieten.

Ich hoffe, daß die Entwicklung in der Richtung weitergeht. Nur in dieser Hinsicht hat auch die Schule mit deutscher Beteiligung einen Sinn und könnte heute vor ihren Namen DS das Eigenschaftswort setzen.

Dr. Eberhart Fimpel

Der tägliche Schulweg hoch zu Roß

Erinnerungen an meine Schulzeit an den Ufern des Llanquihue-Sees

Der Lago Llanquihue ist der südlichste See des chilenischen Seengebiets zwischen der Bergkette der Anden und dem Pazifischen Ozean, seine Größe entspricht etwa der des Bodensees. Es waren Einwanderer aus verschiedenen Teilen Deutschlands, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts das Gebiet um den See in schwerer, entbehrungsreicher Arbeit fruchtbar gemacht und landwirtschaftlich erschlossen haben. Zu ihnen gehörten auch meine Vorfahren.

Weil die Höfe und Häuser weit verstreut lagen, bot anfangs die schulische Versorgung der Kinder außergewöhnliche Probleme. So war es für mich sehr günstig, daß ich meine ersten Unterrichtsjahre daheim in Los Bajos, wo die „Chacra" (d. h. der Hof) meiner Eltern lag, absolvieren konnte. Wir waren dort fast fünfzig Schüler, fast alle aus deutschen Familien, von denen etwa zwanzig an jedem Schultag angeritten kamen, oft zu zweit auf einem Pferd, aus einer Entfernung bis zu 10 km auf Wegen, die im Entstehen nicht mehr als nur provisorisch durch den Urwald aufgehackte schmale Schneisen darstellten. Wie bei jeder Urwaldschule in damaliger Zeit gehörte auch zu derjenigen in Los Bajos ein Pferdestall zum Unterstellen der Pferde während der Zeit des Unterrichts. Als dort infolge eines Lehrerwechsels kein deutschsprachiger Unterricht mehr erteilt werden konnte, meldeten mich meine Eltern wie fast alle anderen Kinder aus deutschen Familien in der Umgebung bei der Deutschen Schule Frutillar an. Dort kam ich zunächst mit meinen Geschwistern bei der Großmutter in Pension. Auf ihrem Hof halfen wir mit in aller Frühe beim Melken der Kühe und Zubereiten des Feuerholzes für den Tag, abends nach der

Schule hieß es Kühe zusammentreiben, die sich oft im Wald versteckten und wieder bei der Melkerei helfen. Erst danach waren die Schulaufgaben an der Reihe.

Auch in Frutillar trafen viele der etwa sechzig Schüler zu Pferd in der Schule ein, und schon bald gehörte ich mit dazu, als die jüngeren Geschwister zur Großmutter in Pension kamen und wir älteren dann vom Haus aus in die Schule reiten mußten. Doch zu Hause mußten wir ebenfalls morgens erst bei der Melkerei helfen, um sieben Uhr ging dann der Schulritt los, um um halb neun in Frutillar zu sein, und abends nach Schulschluß um 16 Uhr mußten wir eilig heimkommen, um nochmals im Stall zu helfen. Erst dann konnten wir die Schulaufgaben machen, falls erforderlich beim Schein von Petroleumlampen oder Talglichtern.

Los Bajos liegt etwa 13 km von Frutillar entfernt, und 1913 und 1914 mußten wir diesen Schulweg zu Pferd zurücklegen. Zu jener Zeit bestanden noch keine richtigen Wege. An jeder Grundstücksgrenze gab es ein Tor, eine „Tranca", die bei jedem Durchritt geöffnet und geschlossen werden mußte. Die Gewohnheit, daß von jedem Eigentümer an der Grenze eine „Tranca" aufgestellt wurde, stammte noch aus den ersten Jahren der Kolonie, als jene unter Schloß gehalten und kontrolliert wurde, um sich gegen Viehdiebe zu sichern. Im Winter bildeten sich an den Toren infolge der häufigen Benutzung oft große und tiefe Dreckpfützen.

Außerdem ist diese Strecke, die am hohen Ufer des Sees entlangführt, von drei tiefen Schluchten unterbrochen, wo man von der Höhe hinab an den See kam und auf der anderen Seite wieder hinaufsteigen mußte mit einem Höhenunterschied von über 100 Metern. Bei der ersten tiefen Schlucht „Cuesta del peligro" (Berghöhe der Gefahr) mußte man oft vom Pferd absteigen und zu Fuß laufen, weil die Pferde die Steigung nicht bezwangen. Ebenso war es in der zweiten Schlucht. Die dritte war schon in der Gegend von Frutillar, und von da an ritt man etwa einen Kilometer am Strand entlang. Im Winter schlugen die Wellen hart bis an das Ufer, und das Wasser spritzte bis an die Steigbügel der Reiter.

Diesen Weg ritt ich zwei Jahre lang an jedem Schultag hin und zurück. Da wir neun Geschwister waren und die jüngeren, die in Frutillar in Pension waren, am Ende der Woche auch nach Hause kommen wollten, mußten sie hintenauf im Rücken des vorderen Reiters auf dem Pferd sitzen, was bei dem langen Ritt kein angenehmes Unterfangen war. An den steilen Hängen mußte der Hintermann unbedingt absteigen und den Berg zu Fuß bewältigen. Aber auch auf ziemlich ebener Höhe war der Weg keineswegs bequem, stellenweise gab es große Wasserlachen, Zickzackpfade am Ufer entlang, auch über Bauernhöfe oder nahe daran vorbeiführend, wo dann die Hunde die Pferde gern angriffen. Natürlich bockten diese, und man mußte sich am Sattel festhalten, um nicht auf den Boden zu fallen. Wie oft hat es dabei noch gestürmt und geregnet, so daß wir dann pudelnaß ans Ziel kamen. Niemand nahm natürlich daran Anstoß, wenn wir barfuß in die Schule kamen, mit kurzen Hosen, die gerade etwas unters Knie reichten. Im Winter bekam man leicht Frostbeulen an Händen und Füßen, die zuweilen aufplatzten und große Wunden hervorriefen, so daß man ohnehin keine Schuhe anziehen konnte.

Oft trafen wir uns unterwegs mit anderen Schulkameraden, die denselben Schulritt machen mußten, aber nicht so weit entfernt von Frutillar wohnten wie wir aus Los Bajos. Das war dann immer eine lustige Reitergesellschaft! Alle diese Umstände und Pflichten haben wir als selbstverständlich empfunden, nie ist ein Wort des Unwillens gefallen – für die heutige Jugend fast unverständlich.

Emilio Held

(Jahrbuch Weichsel-Warthe 39. Jg. 1993)

Tendenz der Limericks: Durchwachsen

Einem deutschen Lehrer in Sansibar,
dem wurde schon bei der Ankunft klar:
Finde ich hier das Glück,
geh ich nimmer zurück!
Dann ging er nach einem halben Jahr.

Ein Auslandslehrer in Spanien,
der züchtete nur Geranien.
Doch da war kein Bedarf,
und Köln schoß sehr scharf:
Man versetzte ihn nach Transsilvanien.

Dirco Sermahr

Studenten: sich erst einmal erholen

Japan im Wandel

Auf japanische Shinto-Schreine kann man Wünsche schreiben, die ein Gott erfüllen soll. „Hilf mir, einen Platz an der Universität zu bekommen", ist eine der häufigsten Bitten. Die Aufnahmeprüfungen an japanischen Universitäten sind End- und Höhepunkte einer fünfzehnjährigen Quälerei, die für viele schon im Kindergarten mit Nachhilfeunterricht beginnt. In April beginnt das neue Studienjahr, und die Frage ist interessant, was japanische Studenten heute von dieser Ausbildung halten, auf die ihr ganzen Streben hingelaufen ist.

Nach einer jüngeren Untersuchung des japanischen Erziehungsministeriums in Tokio vertreten nur 39 Prozent der mehr als 12 000 befragten jungen Leute an japanischen Hochschulen die Meinung, die Universität sei ein Ort, an dem man Spezialwissen erwerben kann, 24 Prozent suchen dort Allgemeinbildung, und der Rest, immerhin fast 40 Prozent, betrachtet die Uni als einen Platz, Freunde zu finden oder sehen im Studium endlich nach all der Plackerei der vergangenen Jahre eine Gelegenheit, das zu tun, was man sich wünscht. Die Examenskriege, wie die Aufnahmeprüfungen an den mehr als 400 staatlichen und privaten Hochschulen des Inselreichs genannt werden, sind ein Medienereignis wie Neujahr oder die jährliche Kirschblüte. Die Zeitungen drucken die Tests vollständig ab, und das Fernsehen zeigt die jungen Kämpfer auf dem Weg in die Bildungsschlacht. Ist diese geschlagen, erholen sich viele Studenten und schwänzen die Vorlesungen. Ein Grund für dieses Verhalten liegt aber auch nach der genannten Umfrage im Schwierigkeitsgrad und in der Langeweile vieler Lehrveranstaltungen. Nur die Hälfe dessen, was Professoren vortragen, kommt bei jedem zweiten Studenten an und wird von ihm verstanden, 28 Prozent meinen, sie würden die Vorlesungen etwa zu 70 Prozent verstehen und lediglich 28 von Hundert bekommen den Antworten zufolge fast alles mit, was gelehrt wird.

Auch im reichen Japan wird den Studenten nichts geschenkt. Ein Großteil von ihnen führt offensichtlich ein sehr angespanntes Leben und muß versuchen, Studium und eine Vielzahl sonstiger Aktivitäten unter einen Hut zu bringen. Nur 10 Prozent der Befragten geben an, keine speziellen Sorgen zu haben. Was die zukünftigen Akademiker am meisten beschäftigt, ist die berufliche Karriere. Die großen japanischen Firmen holen sich ihren Führungsnachwuchs ausschließlich von den Elite-Universitäten in Tokio und Kyoto und beschäftigen die einmal eingestellten Mitarbeiter dann ein Leben lang. Auch knapp 2/3 der befragten Studenten denken daran, später in einem Unternehmen der privaten Wirtschaft arbeiten zu wollen, 11 Prozent möchten in den öffentlichen Dienst, weitere 11 streben den Lehrberuf an.

Die Wahl eines Arbeitsplatzes machen zwei Drittel der jungen Leute davon abhängig, ob die dort geforderte Arbeit interessant ist, 40 Prozent legen Wert darauf, daß ihnen die Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Fähigkeit und zur Nutzung ihres Fachwissens gegeben sein sollte, 36 Prozent erwarten sich ein gutes Betriebsklima, lediglich 25 Prozent wünschen sich eine gute Bezahlung, und nur 22 Prozent wollen nicht auf einen ausreichenden Urlaub verzichten. Erstaunlich hoch das Auslandsinteresse der Inselbewohner. 64 Prozent bekundeten den Wunsch, im Ausland zu arbeiten, wenn auch nur vorübergehend.

Die Zahl der japanischen Studentinnen, die im Jahr 1992 ihr Studium an einer Universität oder an einem Junior College begonnen haben, hat erstmals die ihrer männlichen Kommilitonen übertroffen. Im Vordergrund stehen bei den Mädchen immer noch Studienkurse aus dem Bereich Literatur oder andere geisteswissenschaftliche Fächer. Zugleich aber ist der Anteil der Frauen, die gesellschaftswissenschaftliche Fächer belegen, auch Jura und Wirtschaftswissenschaften, um das Doppelte gestiegen: von 8 Prozent vor 10 Jahren auf 17 Prozent im letzten Jahr. Die Quote der Medizin- und Pharmazeutikstudentinnen an der Gesamtzahl der Studenten dieser Fächer stieg im genannten Zeitraum sogar von 27 auf inzwischen 45 Prozent. Ein entscheidender Grund für diese Entwicklung dürfte vor allem in der Verabschiedung des Gesetzes über gleiche berufliche Chancen für Männer und Frauen aus dem Jahre 1986 liegen. Die staatlichen Universitäten Japans legen in letzter Zeit mehr

Wert auf Kreativität und selbständige Leistungen, die über eine Reproduktion hinausgehen. Ihnen geht es um die Ausbildung für den industriellen Erfolg. Und dafür reichen in der wirtschaftlichen Führungsmacht Japan Gehorsam, Fleiß und das weibliche Heimchen am Herd heute nicht mehr aus.

Paul Schwarz

Ernest Hemingway zum Thema

Die Kantine

„Der Kaffee ist kalt."
Das sagt sie so dahin und rührt mit dem Löffel stoisch in der Tasse. Das Scheppern des Löffels läßt seinen müden Blick ihre Augen suchen. Von ihren getuschten Wimpern sikkert eine winzige Wehmutspur. Er sagt:
„Wie in Nowosibirsk."
„Wie in Riga."
Sie nickt, lächelt ihm zu, mustert ihn. Sein faltiges Gesicht verzieht sich, als er den kalten Kaffee schlürft. Sein eisgraues Haar ist das Haar eines Steppenwolfes. Er sagt:
„Darf ich meine letzte Zigarette mit ihnen teilen?"
„Was bleibt uns anderes übrig."
„Nichts."
„Richtig. Nichts."
Mit zitternden Fingern bricht er die Zigarette in zwei Teile. Er zündet mit seinem Sturmfeuerzeug eine Hälfte an und gibt sie ihr. Sie nimmt die Hälfte zwischen ihre gepflegten Finger. Rotlackierte Fingernägel, ein Rot, welches an Wermut erinnert. Sie führt langsam die halbe Zigarette an ihre mattrosa geschminkten Lippen, nimmt den ersten langen Zug. Auch er zieht genießerisch an seiner Hälfte.
Sie rauchen und schweigen.
Er fragt:
„Bei Kaminski gewesen?"
„Ja. – Neue Dienstanweisung."
Wieder rauchen sie lange Zeit schweigend.
Sie fragt:
„Bei Salm gewesen?"
„Ja. – Programmlehrer angefordert."
„Prima Kerl."
„Sind sie alle."
„Wer?"
„Na, alle."
„Richtig. – Prima Kerle."
„Und prima Frauen."
„Richtig."
Ihr träger Blick schweift durch die Kantine. Das Mädchen an der Kasse. Achtzehn vielleicht. Aschblondes Haar. Die Augen umflort von der Trauer der Nacht. Der junge Angestellte mit der Nickelbrille. Verschämt zieht er eine Bildzeitung aus dem Zeitschriftenständer. In der Ecke der Tisch der Grundsatzbosse. Sie gestikulieren heftig und sind laut. Sie verabschieden das Rahmenstatut.
„Brave Jungs." sagt sie.
Sein Blick ist dem ihren gefolgt.
„Haben allesamt ihr Geld verdient." sagt er.
„Richtig."
Sie zieht mit spitzen mattrosa Lippen am Rest ihrer Zigarettenhälfte. Lange Zeit schweigen sie. Dann fragt er:
„DaF?"
„Da! – DaM?"
„Da! – DaF ich, äh, darf ich Sie Natascha nennen?"
„Da! – Darf ich Sie Igor nennen?"
„Da!"
Sie schweigen in die sich leerende Kantine hinein. Sie schweigen lange. Sie haben Zeit. Heute.
Er sagt:
„Wenn nur diese verdammte Einsamkeit des Fachberaters nicht wäre."
„Das ist unser Schicksal."
Sie saugen die letzte Glut aus ihren Zigarettenhälften. Er stößt den Stummel in der Untertasse aus. Eine Aschenflocke weht auf ihren wermutrotlackierten Daumennagel.
Sie erheben sich, verlassen die Kantine.
Bald wird sie in die tiefblaue baltische Seenplatte eintauchen. Ihn wird die Weite der sibirischen Taiga verschlucken.
Einsamkeit.
In der leeren Kantine der abgestandene Kaffeegeruch. Der kalte Zigarettenrauch in den Vorhängen. Aus der Küche ein Nachgeschmack von Pommes. Der Seufzer des aschblonden Mädchens an der Kasse.
Zwei Menschen.
Sie haben sich getroffen.
Sie haben sich verloren.

Heinz Weischer

Freire und die Hoffnung auf eine bessere Welt

Pädagogik und Entwicklungsmythos in der „Dritten Welt"

Die „Pädagogik der Unterdrückten" als Lehrgangskonzeption

Grundlage der folgenden Auseinandersetzung ist die inhaltliche Gestaltung eines Seminars für Mitarbeiter sozialer Einrichtungen unter dem Titel „Training for Transformation". Veranstaltet werden die Seminare von der Dachorganisation christlicher Kirchen in Zimbabwe, dem „Zimbabwe Christian Council" (ZCC). Als Arbeitsgrundlage dient die gleichnamige dreibändige Praxisanleitung von Hope / Timmel (vgl. Hope / Timmel 1988, Bd. 1–3).
Ein wichtiges Element pädagogischer Praxis ist dabei die „Pädagogik der Unterdrückten" von Paulo Freire. Am Beispiel der Theorie Freires wird hier die gesellschaftliche Bedingtheit einer Pädagogik der Unterdrückten aufgezeigt. Die bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis aufzuzeigenden Brüche führen zu Überlegungen über die Funktion von Pädagogik in Zimbabwe als einem Land der „Dritten Welt".

Während Freire eine Verbindung von „banking" und problemformulierender Methode ausdrücklich ablehnt, kommt es bei der Unterrichtsmethode des ZCC zu einer Verbindung beider Bereiche. Beispielhaft soll dieses Vorgehen hier an den Begriffen von Dialog, Koordinator und Kode erläutert werden.

Während Freire den Dialog zwischen Unterdrückten und ihren Unterdrückern ausschließt (vgl. Freire 1973 a, S. 104), sind in der Konzeption des Kurses die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen am Dialog beteiligt (vgl. Hope/Timmel 1988, Bd. 1, S. 10). Die dialogische Kommunikation wird zur Methode, mit deren Hilfe die Probleme der Gesellschaft in gemeinsamer Anstrengung gelöst werden. Die bornierten Interessen sozialer Gruppen sind scheinbar aufgehoben in der Arbeit an einem gemeinsamen Ziel. Der Dialog wird nicht nur ein „Instrument zur Kommunikation über Klassengegensätze hinweg" (Paiva 1980, S. 251), sondern leugnet die unterschiedlichen Interessen. Praktisch findet eine Umkehrung der Theorie Freires statt. Nicht die Gleichheit der Interessen (nämlich der Kampf gegen die Unterdrücker) ermöglicht den Dialog, sondern der Dialog verwirklicht die Übereinstimmung der Interessen. Unwillkürlich fühlt man sich an die Etablierung „runder Tische" bei der gesellschaftspolitischen Veränderung osteuropäischer Staaten erinnert.

Zum Einhalten des dialogischen Charakters der Kommunikation wird eine ehrliche Selbstkontrolle (honest self-examination) gefordert (vgl. ZCC Handbook, S. 11). Damit liegt die Verantwortung für den gleichberechtigten Dialog in der Subjektivität der beteiligten Personen, ohne daß eine methodische Absicherung stattfindet. Die Problematik dieses Vorgehens zeigt sich in der Rolle des Koordinators, dessen Aufgabe stärker an seine Persönlichkeit gebunden ist, als daß sie in der Konzeption abgesichert wäre. Von etlichen Autoren wurde schon eine dem Dialog widersprechende Einflußnahme der Koordinatoren festgestellt, wie sie auch beim ZCC übliche Praxis ist. Letztlich kam es zu einer Unterrichtsform in Verbindung von „banking" und problemformulierender Methode, die in einem Maß von autoritäten Strukturen gekennzeichnet ist, daß es den europäischen Besucher in Erstaunen versetzt. Hierbei kommt es gerade zu dem Phänomen mit Hilfe depositärer Strukturen kritische Inhalte zu vermitteln. Es handelt sich um eine Trennung von Form und Inhalt, vor der Freire ausdrücklich warnt (vgl. Freire 1981, S. 72).

Als letztes Beispiel soll die bei Freire zentrale Methode der Sammlung generativer Themen und ihre Kodierung erwähnt werden. Entscheidend ist innerhalb dieses Vorganges die Rückbindung der Themen an das Gemeinwesen, aus dem sie hervorgegangen sind. In der Anleitung des ZCC entfällt dieser Vorgang. Nicht die betroffene Gruppe erkennt eigenständig den Problemzusammenhang, sondern sie erhält das Problem präsentiert. „After a discussion on each theme, the team can organize the information about the theme from the three different alspects" (Hope/Timmel 1988,

Bd. 1:44). Dem Team obliegt das Erkennen der Probleme des Gemeinwesens, ohne daß deren Gültigkeit überprüft würde. Schimpf-Herken weist darauf hin, daß auch Freire von seiner ursprünglichen Konzeption abweicht und die Einflußnahme der Koordinatoren unkontrolliert erhöht (vgl. Schimpf-Herken 1979:168).

Im folgenden soll es aber nicht darum gehen, die lange Liste kritischer Erfahrungen mit der „Pädagogik der Unterdrückten" zu vergrößern, vielmehr dienen diese Beispiele als Ausgangspunkt für die Frage nach der Funktion einer Befreiung intendierenden pädagogischen Theorie in einem Land der „Dritten Welt", deren Praxis sich eklatant von ihrem Anspruch unterscheidet. Wenn hier davon ausgegangen wird, daß es sich nicht lediglich um zufällige Besonderheiten handelt, muß es möglich sein, die zugrunde liegenden historischen, gesellschaftlichen Allgemeinheiten zu erfassen.

Zur Annäherung an diesen Sachverhalt soll der Versuch gemacht werden, zwei Fragen zu beantworten, die sich zum einen an die Theorie Freires und zum anderen an die Funktion von Pädagogik in Zimbabwe richten. Deren Zusammenhang stellt sich her, indem es sich jeweils um mythische Betrachtungen der Realität handelt, die aufeinander aufbauen:

1. Wo liegen die historischen Grundlagen der von Freire entwickelten Theorie?
2. Sind die mit Pädagogik in der „Dritten Welt" verknüpften Hoffnungen berechtigt oder müssen sie als Ausdruck verdrehter gesellschaftlicher Verhältnisse gewertet werden?

Entwicklungslinien der Theorie Freires aus dem Kolonialismus

Verblüffend ist die Übereinstimmung von Erziehungszielen einzelner britischer Kolonialbeamter mit Pädagogen der „Dritten Welt". Sieberg erwähnt den britischen Generalgouverneur Lugard, der um 1919 fordert: „Die Schule muß sich der Vermittlung von handwerklichen und landwirtschaftlichen Fertigkeiten widmen!" (Sieberg 1985:583). Als praxisorientierte Erziehung sollte im Unterricht „getrost auf alle literarischen und technischen Lehrstoffe verzichte(t)" (Sieberg 1985:583) werden, um in der Arbeit im Schulgarten die nötigen Kenntnisse zu vermitteln. Vierzig Jahre später fordert Nyerere im Zuge einer authentischen afrikanischen Entwicklung, die Schulen in das alltägliche Leben des Dorfes einzubetten und das Schwergewicht der Erziehung auf das eigenständige Erarbeiten landwirtschaftlicher und handwerklicher Fähigkeiten zu legen. „Jede Schule soll als integralen Bestandteil eine Farm oder Werkstatt haben, die für die Nahrung der Gemeinschaft sorgen und zu dem gesamten nationalen Einkommen einen kleinen Beitrag leistet" (Nyerere 1971:19).

Auch wenn es daneben noch Unterschiede in den Ansichten der Europäer und Afrikaner gibt, so soll doch hier die koloniale Wurzel einer Befreiung intendierenden Pädagogik verdeutlicht werden. Bei den Vorstellungen von Lugard handelt es sich nicht um die Formulierungen eines Außenseiters, da sie auch Eingang in die Schulen fanden. So finden sich im Schulerlaß für die englischen Kolonien 1916 Forderungen nach „Vorrang der Charaktererziehung, Ablehnung bloßen Buchwissens, schülerorientierten Unterricht. Die Schule sollte sich weitgehend an vorhandene Gebräuche und Traditionen anpassen, um eine Entwurzelung der Schüler (denationalisation) und das Entstehen einer abgesonderten Klasse (a class apart) zu verhindern" (Sieberg 1985:583).

Schon der Bericht der Phelps-Stokes-Kommission Anfang der zwanziger Jahre forderte, den Bezug der Kulturtechniken zum alltäglichen Leben herzustellen. „Das Rechnen mußte ganz konkrete Aufgaben des Alltags betreffen, etwa den Markteinkauf oder die Viehzählung" (Sieberg 1985:592). Diese amerikanische Kommission bereiste Afrika, um anhand einer Bestandsaufnahme Erziehungsziele für den Kontinent zu erkennen. „Kerngedanke war die Selbstbestimmung (self-determination) der afrikanischen Völker, die nach Auffassung von Dr. Jones und seiner Kollegen eine Rückbesinnung auf afrikanische Traditionen

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL
confern Umzugs-Partner
August Mülker
Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

und afrikanische Sprachen und vor allem auf die Erfordernisse des ländlichen Afrikas notwendig machten" (Sieberg 1985:591).

Beim Aufdecken historischer Wurzeln der „Pädagogik der Unterdrückten" finden sich auch für die Methoden von Freires Alphabetisierung interessante Vorläufer. Sieberg zeigt, daß schon in den vierziger Jahren für die englischen Kolonien Alphabetisierungskampagnen geplant wurden, die sich als Formen der Massenerziehung ähnlicher Methoden bedienten, wie sie später von Freire entwickelt wurden. Parallelen zeigen sich, indem

- die Kampagne sich auf überschaubare lokale Gebiete beschränkte,
- ein Expertenteam die sozialen Fakten des Gemeinwesens erfaßte,
- eine Koppelung von Alphabetisierung mit den „wichtigsten gesellschaftlichen Problemen" (Sieberg 1985:646) stattfand (vgl. Sieberg 1985:646f).

Eine weitere Parallele zu Freire stellt die Alphabetisierung nach der Ganzheitsmethode dar, die der amerikanische Missionar Laubach in den dreißiger Jahren entwickelte und auf den Philippinen praktizierte. „Er ging von der „Ganzheitsmethode" aus, indem er einen bestimmten Schlüsselbegriff auswählte und durch Umbildung der Buchstabenreihenfolge zu immer neuen Wortkombinationen gelangte, (...). Er erreichte, daß durchschnittlich begabte Schüler innerhalb eines einzigen Tages lesen lernten" (Sieberg 1985: 647).

Nach dieser Methode wurden in Nord-Rhodesien 1946 Alphabetisierungskampagnen durchgeführt, die ähnliche Erfolge zeigten, wie sie Freire später in Brasilien erreichte. „Jetzt (1946 in Nord-Rhodesien M.W.) zeigte sich auch, was man bei vielen anderen Gelegenheiten beobachten konnte, die „Alphabetisierten" gewannen eine ganz neue Art von Selbstvertrauen. Ausschlaggebend war nicht, daß man lesen und schreiben gelernt hatte, sondern daß man ein für unüberwindlich gehaltenes Hindernis gemeistert hatte. Dieses Erfolgserlebnis konnte bahnbrechend sein für ganz neue Formen der Lebensbewältigung, mochte Initiative und Selbsthilfe entfachen und dadurch zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen" (Sieberg 1985:648).

Während hier die praktische Handlung als Ursache für gesteigertes Selbstvertrauen erkannt wird, sieht Freire dasselbe Phänomen innerhalb seiner Theorie durch den „anthropologischen Begriff der Kultur" begründet. „Interessanterweise gilt die Regel, daß die Analphabeten mit Selbstvertrauen lesbar schrieben und dabei die natürliche Unentschiedenheit von Anfängern zum großen Teil überwanden. Elsa Freire (Paulos Frau M.W.) ist der Meinung, daß das seinen Grund darin hat, daß diese Personen, die mit der Diskussion des anthropologischen Begriffs der Kultur beginnen, sich selbst als vollständige Menschen entdecken und dadurch ein zunehmend emotionales Vertrauen in ihre Lernfähigkeit gewinnen, das sich in ihrer motorischen Aktivität ausdrückt" (Freire 1977:60).

Mit dem Gesagten soll die Leistung Paulo Freires und seiner Mitarbeiter nicht geschmälert werden. Vielmehr geht es darum, die historischen Wurzeln der Theorie zu erkennen, sie als abhängig von gesellschaftlichen Konstellationen und damit als entwicklungsbedürftig zu begreifen. Indem damit die Theorie von ihrem „heiligen" Sockel der Befreiung auf den Boden realer Wirklichkeit geholt wird, ist es möglich, ihrem Mißbrauch bei der Festigung unterdrükkender Verhältnisse entgegen zu wirken.

Wenn gemessen an den Freireschen Kriterien von Unterdrückung und Befreiung, die Kolonialpädagogik und die Pädagogik nach der Unabhängigkeit unterschiedliche Interessen als Ausgangslage haben, aber gleichwohl vergleichbare Entwicklungen aufweisen, so müssen sich beide auf ein Gemeinsames zurückführen lassen. Bei der „Pädagogik der Unterdrückten" kann es sich nicht einfach um eine auf Befreiung zielende Theorie handeln, wenn nach vergleichbaren Methoden auch von den Kräften gearbeitet wird, gegen die sich eigentlich die Befreiung richtet. Jedenfalls deutet die gleichzeitige, unabhängige Entwicklung ähnlicher Methodik, von unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessengruppen, auf eine gemeinsame Grundlage hin. Zu fra-

VON DORTMUND AUS IN ALLE WELT
Flughafen DO-Wickede
WILHELM hemsath SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.
Postfach 10 15 44 · 44015 Dortmund · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

gen ist, ob der Ansatz nicht Ausdruck einer historischen Entwicklungsstufe ist, deren Kriterien weniger in einer idealistischen Befreiung als in materialistischer Ökonomie zu finden sind?

Während in den Staaten der „Dritten Welt" nach der Unabhängigkeit große Hoffnung in eine veränderte pädagogische Praxis gesetzt wurde, soll hier deren Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Realität gezeigt werden. Auch die nach der Unabhängigkeit entwickelte Theorie hat ihre Wurzeln in der historischen, gesellschaftlichen Entwicklung. Wenn wir heute wie selbstverständlich von der neokolonialistischen Abhängigkeit der „Dritten Welt" sprechen und dabei ihre wirtschaftliche Abhängigkeit bei gleichzeitiger formaler politischer Unabhängigkeit meinen, so müssen wir auch die Abhängigkeiten im pädagogischen Bereich von den dominierenden Gesellschaften des Nordens erkennen. Innerhalb dieser Abhängigkeiten unterliegt selbst eine Theorie, die dezidiert unter dem Aspekt einer Befreiung intendierenden Zielsetzung angetreten ist, kolonialistischen Strukturen.

Der Akzent meiner Kritik liegt darin, daß auch die „Pädagogik der Unterdrückten" als Produkt einer bestimmten gesellschaftlichen Situation die Dialektik der Gesellschaft in sich birgt. Letztlich versäumt es Freire, die von ihm aufgestellten Erkenntnisse auf die eigene Konzeption anzuwenden. Ausgehend von einer im Materiellen begründeten Erziehung muß auch die „Pädagogik der Unterdrückten" diesen Prinzipien unterliegen. „In Wahrheit jedoch formt nicht die Erziehung die Gesellschaft auf eine bestimmte Weise, sondern die Gesellschaft, die sich selbst auf eine bestimmte Weise herausgebildet hat, begründet Erziehung, um die Werte zu vermitteln, an denen sich die Gesellschaft orientiert" (Freire 1985:84).

Innerhalb dieses Zusammenhangs wird jede noch so ideale anthropologische Bestimmung auf ihren realen Wirklichkeitsgehalt zurückgeworfen. Dieser Kritik kann sich auch die von Schimpf-Herken gemachte Aussage zu quasi unabhängigen Interessen der „Dritten Welt", wie sie in der „Pädagogik der Unterdrückten" zum Ausdruck kommen, nicht entziehen. „Sie (die „Pädagogik der Unterdrückten" M.W.) ist nicht entstanden aus den Bedürfnissen und Interessen der von den Industrienationen geplanten Entwicklung, sondern das sich historischen wandelnde Produkt nationaler Unabhängigkeitsbestrebungen" (Schimpf-Herken 1979:177). Es stellt sich die Frage, ob sich nicht „hinterrücks" das Verwertungsinteresse der Industrienationen durchsetzt?

Bildung als Hoffnung auf eine bessere Welt

Der Versuch einer Entmystifizierung der Freireschen Theorie wäre unvollständig, wenn nicht auch der Mythos von Bildung in der „Dritten Welt" mit einbezogen würde. Im folgenden soll daher der Versuch gemacht werden, sich der eingangs gestellten zweiten Frage anzunähern.

Den Hintergrund für die folgenden Überlegungen bilden drei Phänomene der Gesellschaft Zimbabwes, die auch in anderen Ländern der „Dritten Welt" zu beobachten sind:

1. Der Staat unternimmt außergewöhnlich hohe finanzielle und politische Anstrengungen zur Förderung der Bildung.
2. Während überdurchschnittlich viele Schüler die Schule ohne Abschluß verlassen, gibt es gleichzeitig eine hochqualifizierte Elite, die arbeitslos ist.
3. Die Menschen zeigen sich mit Attributen, die Bildung nach westlichen Vorstellungen symbolisieren sollen.

Die historische Erfahrung der Befreiung vom Kolonialismus festigte in den Unterdrückten die Hoffnung auf Besserung ihrer Lebensbedingungen mit dem anscheinend leicht erreichbaren Mittel der Bildung, während politische und wirtschaftliche Abhängigkeiten als übermächtige Faktoren weiter bestehen. Ihren Ausgangspunkt nahm diese Entwicklung in der Kolonialzeit. Die der Pädagogik immanente Dialektik bewirkte, daß die Ausbildung von Eliten für die Herrschaftsinteressen der Kolonialisten die Unabhängigkeitsbestrebungen eben dieser europäisch gebildeten Eliten förderte. „Diese dialektische Geschichtsentwicklung hat – wie empirische Untersuchungen zeigen – in der Dritten Welt die Überzeugung geprägt, daß Bildung ein leicht zu handhabendes Potential sei zur Erreichung individueller und kollektiver Freiheit, zur Herstellung von Gleichheit zwischen Gruppen und zur Beseitigung sozio-ökonomischer Strukturzwänge" (Dias 1981:34).

Gerade auch in den groß angelegten Alphabetisierungskampagnen wird für Dias die mythische Funktion von Bildung deutlich. „Den Menschen der Dritten Welt brauche nur die Instrumente eines in schulischer Form erworbenen Wissens in die Hand gegeben zu werden, um einen Prozeß der Veränderung, der produktiven Beschäftigung und der selbstver-

antwortlichen Bewältigung ihrer Probleme in Gang zu setzen" (Dias 1981:35). Den hochgestellten Erwartungen widersprechen die Erfahrungen. So läßt sich weder eine Korrelation zwischen Bildung und Entwicklung der Produktivkräfte eindeutig nachweisen, noch hat Bildung die in sie gesetzten Hoffnungen auf politische Integration erfüllt (vgl. Dias 1981:39ff).

Die Situation wird um so bedrohlicher, je mehr die mit dem gestiegenen Bildungsstand verknüpften Hoffnungen enttäuscht werden. „Formale Bildung bedeutet alles: Zugang zum modernen Sektor und zur Stadt, zu einem Job, bei dem man sich nicht die Hände schmutzig macht, gesellschaftliches Ansehen, Ausbruch aus der Armut auf dem vernachlässigten Land, in die die Kinder hineingeboren wurden" (Dänzinger 1981).

Wie ein Dokument der Weltbank zeigt, ist die mit Bildung verbundene Hoffnung aus der historischen Erfahrung einer nach Hautfarbe getrennten Gesellschaft durchaus richtig. Je höher die Qualifikation desto besser waren die Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden. Diese Positionen wurden vor der Unabhängigkeit überwiegend von Nicht-Afrikanern, also zumeist Weißen bekleidet (vgl. Document of the World Bank 1987). Hieran knüpft sich, nach dem Fallen der Schranken zwischen den Hautfarben, die Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg. Übersehen werden dabei die Klassenschranken, die nach der Unabhängigkeit anstelle der Rassenschranken den gesellschaftlichen Aufstieg regulieren. Dem Aufstieg in die gutbezahlten Jobs stehen heute die unabhängig von der Hautfarbe wirkenden Klassenschranken entgegen. Die hochgestellten Erwartungen veranlassen den „Chief Education Officer" in Zimbabwe, Mrs. F. Chung, angesichts der Frage: „Does education create jobs?" denn auch zu der lakonischen Feststellung: „Yes, jobs for teachers" (Chung 1986). Bis zur Unabhängigkeit bestand ein duales Bildungssystem mit starken qualitativen Unterschieden für Schwarze und Weiße. Während die Ausbildung der weißen Siedler von der Regierung organisiert und mit erheblichen Mitteln dem europäischen Standard angeglichen wurde, überließ man die Bildung der einheimischen Bevölkerung weitestgehend den christlichen Missionen. Nach 1980 wurde das bestehende dualistische System von den Rassenschranken befreit, gleichzeitig aber in seiner grundsätzlichen Struktur von einer Klassengesellschaft übernommen. Für die aufstrebenden schwarzen Eliten bedeutet das Bildungssystem keine Beschränkung mehr, sondern stellt jetzt eine Sicherung ihrer neuen Privilegien dar (vgl. Nestvogel 1983:277ff).

Aus dem Ungleichgewicht der Bildungschancen bei gleichzeitiger Hoffnung auf Verbesserung der Lebenssituation erklärt sich der Hunger nach Bildung, der die Jugend Zimbabwes nach der Unabhängigkeit prägt. Der zimbabwesche Schriftsteller Dambudzo Marechera beschreibt als Angehöriger dieser Generation die Situation. „Die ganze schwarze Jugend dürstete. Es gab keine Oase des Denkens mehr, die wir nicht trockengelegt hätten, außer jenen natürlich, die verboten waren und deren Austrinken zu Verhaftungen und dergleichen „Mückenstichen" führte" (Marechera 1981:9).

Um diesen „Durst zu stillen" unternahm die Regierung immense Anstrengungen, die sich darin äußerten, daß 1983/84 der Anteil für Erziehung 20 % des Gesamtbudgets ausmachte. Damit war der Erziehungsetat der größte Einzelposten des Staates (vgl. Zimbabwe Netzwerk Hrsg. ohne Jahr:17). Der Erfolg dieser Anstrengungen äußerte sich vor allem im quantitativen Wachstum des Bildungsbereiches. Im Zeitraum von 1979 bis 1984 stiegen:
die Zahl der Schüler im Primarbereich um 200 %,
die Zahl der Schüler im Sekundarbereich um 600 %,
die Zahl der Schulen im Primarbereich um 73 %,
die Zahl der Schulen im Sekundarbereich um 538 %
(vgl. Zimbabwe Netzwerk Hrsg. ohne Jahr:16).

Ob sich hinter diesen quantitativen Zahlen auch qualitative Verbesserungen verbergen, erscheint bei einer Durchfallquote von 80 % im Sekundarbereich zweifelhaft. Für die Mehrheit der Jugendlichen zerstören sich mit der Prüfung des O-Levels die Hoffnungen auf einen qualifizierten Arbeitsplatz. Ihnen verbleibt nur, nach Möglichkeiten im informellen Sektor der Wirtschaft zu suchen. Täglich begegnet man diesen Jugendlichen, die sich mit dem Kleinverkauf von Zigaretten, Süßigkeiten und Obst aus ihrem „Bauchladen" den Lebensunterhalt verdienen. Die aus der Situation erhobene Forderung nach mehr praxisbezogener Ausbildung stößt auf mangelnde Fähigkeiten der Lehrer sowie ungenügende Ausstattung der Schulen (vgl. Chung 1986). Verantwortlich für die Fehlentwicklungen ist nach Mehnert die Kontinuität der rhodesischen Vorgaben. „Da bisher kein durchgrei-

fender Bruch mit dem rhodesischen Erbe in Wirtschaft, Verwaltung und in den anderen Bereichen erfolgt ist, bestand auch kein unmittelbarer Anlaß, das Bildungssystem grundsätzlichen Veränderungen zu unterziehen" (Mehnert 1983:27).

Wenn mit dem bisher Gesagten die mit der Bildung verbundenen Hoffnungen als Illusion entlarvt wurden, so gilt nun zu fragen, wie diese Erwartungen als gesellschaftlicher Mythos entstehen. Die Beantwortung dieser Frage orientiert sich hier an der von Marx beschriebenen Analyse des Fetischcharakters der warenproduzierenden Gesellschaft.

Der Fetischcharakter in der Pädagogik der „Dritten Welt"

Es stellt sich die Frage, ob eine Übertragung dieser Analyse auf die bestimmten historischen Bedingungen der Gesellschaft eines Landes der "Dritten Welt" gerechtfertigt ist. Die Gültigkeit der Analyse von Marx ergibt sich trotz der subsistenzwirtschaftlichen Produktion aus dem marktwirtschaftlichen Anteil sowie der grundsätzlichen Ausgangslage einer nach kapitalistischen Prinzipien orientierten weltweiten Verflechtung. Auch in den abgelegenen Gebieten macht die Weltwirtschaft ihren Einfluß geltend.

Als Beispiel dient hier eine abgelegene Farm, deren Bewohner trotz intensiver finanzieller, technischer und fachlicher Hilfe nur partiell den subsistenzwirtschaftlichen Bereich durchbrechen konnten. Lediglich durch den Verkauf einer kleinen Baumwollernte erwirtschaften sie ein minimales Einkommen. An folgenden Punkten wird die Integration der Farm in die warenproduzierende Gesellschaft deutlich:

- Über technische, fachliche Berater haben sie das anzustrebende Ideal einer marktorientierten Produktion kennengelernt.
- Da nicht alle Güter in Eigenproduktion oder durch direkten Tausch erhältlich sind, ist die Farm über den mit Geld vermittelten Austausch in die Gesellschaft integriert.
- Im persönlichen Bereich bestätigt sich der gesellschaftliche Zusammenhang durch das, wenn auch geringe, Einkommen.

An diesen Punkten wird deutlich, daß bereits eine Spaltung der Produktion stattgefunden hat. „Diese Spaltung des Arbeitsproduktes in nützliches Ding und Wertding betätigt sich nur praktisch, sobald der Austausch bereits hinreichende Ausdehnung und Wichtigkeit gewonnen hat, damit nützliche Dinge für den Austausch produziert werden, der Wertcharakter der Sachen also schon bei ihrer Produktion selbst in Betracht kommt" (MEW Bd. 23:87). Der Anbau von Baumwolle, welche ausschließlich für den Markt bestimmt ist, stellt eine auf den Wert zielende Produktion dar.

Um im Rahmen dieser Analyse eine Erklärung der Funktion von Bildung mit dem Phänomen des „Fetischcharakters" zu ermöglichen, muß der Zusammenhang von Bildung und Ökonomie erwähnt werden. Bildung als Bereich des Überbaus einer Gesellschaft ist letztlich aus den Produktionsverhältnissen zu erklären. Die Relevanz der Marx'schen Analyse für den Bereich der Bildung ergibt sich aus der engen Verbindung von Arbeit und Bildung. Während die Arbeit als ökonomischer Kernbereich dem Fetischcharakter unterliegt, wirkt dieser auch in den gesellschaftlichen Überbau. Der gemeinsame Faktor, auf den sich die eingangs erwähnten drei Punkte beziehen, ist die Arbeit. Arbeit eröffnet die Chance zur Entwicklung der Individuen und der Gesellschaft. Bildung als gesellschaftliches Phänomen ist nicht Selbstzweck, sondern steht im Verwertungsinteresse der Produktion.

Der gesellschaftliche Charakter der Bildung zeigt sich in ihrer praktischen Auswirkung, indem sie der Erhöhung der Arbeitsproduktivität dient. Diese Auswirkung des gesellschaftlichen Charakters von Bildung erscheint als eine „gesellschaftliche Natureigenschaft" (Marx)[1]. In den Ländern der „Dritten Welt" besteht nun ein Zusammenhang zwischen Bildung und westlicher Lebens- und Wirtschaftsform in der Art, daß Bildung zum Ausdruck westlicher Kultur und Ökonomie wird. Bildung scheint dabei die Fähigkeit zur Kommerzialisierung und Modernisierung der Wirtschaft automatisch zu vermitteln. Dies wird soweit gesteigert, daß die Bestimmung der Bildung erreicht scheint, wenn ihrer äußeren Form (auf gesellschaftlicher Ebene durch die Ausgaben für Bildung und auf individueller Ebene durch persönliche Attribute von Bildung) genüge getan wird. Nicht der Gebrauchswert der Bildung, sondern ihr Tauschwert – d. h. präziser ihr Tauschwertversprechen, da sie nicht in Gebrauchswert verwandelt werden kann – wird zum entscheidenden Kriterium.

Der Tauschwert der Bildung besteht nicht unmittelbar, sondern wird vermittelt über den Tauschwert der Arbeit. Indem die Arbeitskraft zur Ware wird, nimmt auch die Bildung Warencharakter an. Die Bildung erhält die Fähigkeit, den Tauschwert der Arbeitskraft zu erhöhen bzw. einzulösen. Ihrer ökonomischen Funk-

tion kommt Bildung in Anbetracht der gescheiterten kommerziellen Umsetzung nicht nach. Der gesellschaftliche Wert der Bildung steht in dem Beispiel der oben beschriebenen Farm in keinem Verhältnis zur realen ökonomischen Situation; d. h. der Gebrauchswert der Bildung besteht nicht, da sonst die Farm effektiver arbeiten würde. Bestehen bleibt ein (scheinbarer) Wert der Bildung, die ihren Besitzern ermöglicht, sich unter Mithilfe von Attributen der Bildung als Mitglieder einer Elite auszuweisen. Bildung erfährt ihren Charakter als Ausdrucksform einer bestimmten Gesellschaft. Dieser Gesellschaft gelten die Attribute westlicher Industrienationen als Realisierung der anzustrebenden Entwicklung.

Bildung verselbständigt sich zu einem Wert an sich. Indem die Farmbewohner mit der Tageszeitung in der Hand vor der Kamera posieren, ist Lesen als Ausdruck von Bildung nicht Bestandteil ihres Lebens, sondern abgetrennt und in Funktion genommen. Die ökonomische Situation der Farm wirft das Bewußtsein der Bewohner auf seinen realen Gehalt zurück und entlarvt es als entfremdet. Ihre Erkenntnisfähigkeit verlieren die Menschen gerade dort, wo sie glauben, besser in der Welt agieren zu können. Daß Bildung ihnen den Weg in die moderne Gesellschaft öffnet, erweist sich aus drei Gründen als Trugschluß, die aus der Form der Bildung entstehen:

- Eine schlechte Methodik und Didaktik verhindert die Bildung der Individuen.
- In vielen Fällen, in denen die Bildung des Individuums erreicht wird, kann sie nicht gesellschaftlich verwirklicht werden (Akademikerarbeitslosigkeit).
- Ihr Inhalt entspricht nicht den individuellen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten.

Die von der Gesellschaft auf einem bestimmten Stand der Produktivkräfte geschaffene Bildung erscheint in der „Dritten Welt" als eigenständige Kraft gesellschaftlichen Fortschritts. Vor dem Hintergrund der Marx'schen Analyse wird hier Bildung zu einem Element des dem Warentausch entstammenden Fetischismus, da sie sich als eigenständiger Wert gelöst hat von dem gesellschaftlichen Bezug. Bildung wird hier zum Fetisch, der über die Kraft verfügt, die Menschen in westliche Gesellschaftsformen zu integrieren. Unabhängig vom individuellen Bewußtsein sind die Menschen dem Fetischcharakter unterworfen. Der Fetischcharakter entstammt den ökonomischen Verhältnissen, welche gleichzeitig von ihm verschleiert werden. Der Fetisch betrifft zwar in erster Linie die Arbeit, er beeinflußt darüber hinaus aber auch den gesellschaftlichen Bereich der Bildung.

Mit dem Fetischcharakter wird eine Mystifikation ausgedrückt, die in dem Unterschied zwischen realer und scheinbarer Funktion deutlich wird. Wird Bildung als Fetischcharakter beschrieben, so muß auch gesehen werden, daß sie zugleich Wirklichkeit und Schein ist. Wirklichkeit ist Bildung schon im historischen Vergleich, wenn heute die Zahl der Schulbesucher enorm gestiegen ist. Dem Fetischcharakter der Bildung entspricht die verdrehte Sicht der jeweiligen Anteile gesellschaftlicher und individueller Formen. Das, was gesellschaftlich ist, nämlich die Unterdrückung und Ausweglosigkeit der Individuen im Neokolonialismus, erhält durch die Bildung den Schein des Individuellen. In dieser Form trägt Bildung zur Stabilisierung von Herrschaft bei.

Fazit

Die aufgezeigten historisch, gesellschaftlichen Entwicklungen einer auf Befreiung zielenden Pädagogik in der „Dritten Welt" sollen hier einer Entschleierung von Mythen dienen. Zum einen ist es die Erkenntnis, daß die nach der Unabhängigkeit entwickelte Befreiung intendierende Pädagogik auch einer kolonialistischen Tradition entstammt. Zum anderen wurde aufgezeigt, in welchem Maß die Theorie Freires in Zimbabwe nicht zufällig angewendet wird, sondern der historischen Situation entspricht. Die spezifische historische Situation erzeugt eine verdrehte Sicht der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Paiva zieht eine Verbindung zwischen der Zweckmäßigkeit der Theorie, die in der schnellen Alphabetisierung großer Gruppen liegt, und einer „Entwicklungs-Mystik" in Form einer qualitativen Veränderung des Bewußtseins. Die Methode erweckt den Eindruck, der fast „mythische" Schlüssel zum Lösen von Problemen zu sein (vgl. Paiva 1980:1988).

Die „Pädagogik der Unterdrückten" erfüllt als eine pädagogische Theorie der „Dritten Welt" mythische Entwicklungserwartungen, die aus der historischen Erfahrung einer kolonialisierten Gesellschaft zu erklären sind. Auf Grund von Erfahrungen aus dem Kolonialismus, die in die nachkoloniale Zeit übertragen werden, wird in der Bildung der Schlüssel zum individuellen Aufstieg und zur gesellschaftlichen Entwicklung gesehen. Es handelt sich dabei um eine Kategorie des notwendig falschen Bewußtseins. Indem die pädagogische Aktion

individuell schon als entscheidender Schritt bei der Entwicklung der „Dritten Welt" gesehen wird, stabilisieren sich gleichzeitig die unterdrückenden gesellschaftlichen Abhängigkeiten.

An diesem Punkt wird die hier grundsätzlich gestellte Frage nach der Funktion von Pädagogik in der „Dritten Welt" dahingehend beantwortet, sie zumindest so lange als herrschaftsstabilisierend zu beschreiben, solange sie einer mythischen Verschleierung gesellschaftlicher Realität Vorschub leistet. Der verdrehten Sicht der Funktion von Pädagogik in der „Dritten Welt" entspricht die Anwendung einer Theorie, welche ihre historischen Hintergründe nicht reflektiert. Über die gesellschaftliche Realität legt sich ein Schleier, der von den Individuen nicht durchbrochen wird.

Ist dieser Zustand erreicht, führt auch die mangelhafte Umsetzung der pädagogischen Theorie in die Praxis nicht mehr zu Widerstand. Von den Individuen wird vorläufig die zunehmende Mythologisierung gesellschaftlicher Realität als deren Gegenteil wahrgenommen. Gerade dort, wo sie als Subjekte zu handeln glauben, werden sie zu Objekten nicht erkannter Kräfte. Zu fragen bleibt, wann im Sinne einer Dialektik der Entwicklung die Menschen trotzdem ihre Objektivierung durchbrechen werden?

Anmerkung

1.)
Zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen bestanden ganz andere gesellschaftliche Natureigenschaften der Bildung. So kann der Wert der Bildung beispielsweise in kontemplativer Versenkung oder heiliger Erleuchtung bestehen. Dagegen ist die Verbindung von Bildung mit ökonomischer Entwicklung ein Produkt bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften.

Literaturliste

Dänzinger, A. 1981. Formale Bildung bedeutet alles. Frankfurter Rundschau Ausgabe D Nr. 81: ohne Seite.

Chung, F. 1986. Economics Society. Education and Employment, Curricular Implications. Offizielles Papier des Bildungsministerium von Zimbabwe. 4. März 1986. Harare, Zimbabwe.

Dias, P. 1981. Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: D. Goldschmidt (Hrsg.), Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. (33–48). Weinheim, Basel: Beltz.

Document of the World Bank 1987. Zimbabwe. A Strategy for sustained Growth. Southern Africa Department. Africa Region. November 9, S. 22–26.

Freire, P. 1973a. Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. 1977. Erziehung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. 1981. Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hope, A./Timmel, S. 1988. Training for Transformation. A Handbook for Community workers. Bd. 1–3. Gweru (Zimbabwe): Mambo Press.

Marechera, D. 1981. Haus des Hungers. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mehnert, K. 1983. Ausbau oder Umbau? Entwicklungen im Erziehungswesen nach der Unabhängigkeit. In: Informationsdienst südliches Afrika. (25–27). Bonn, 4/4.

MEW 1962. Marx – Engels Werke Bd. 23. Hrsg.: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin (DDR): Dietz.

Nestvogel, R. 1983. Zimbabwes Bildungssystem drei Jahre nach der Unabhängigkeit. Entwicklung, Probleme und Perspektiven (277–293). In: Afrika Spektrum, 18 (1983) 3: Hamburg.

Nyerere, J. 1971. Erziehung zum Vertrauen auf die eigene Kraft. In: Schule und Dritte Welt Nr. 36. Texte und Materialien für den Unterricht. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Bonn.

Paiva, V. P. 1980. Nationalismus und Bewußtseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire. Dissertation der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität: Frankfurt a. M.

Schimpf-Herken, I. 1979. Erziehung zur Befreiung? Paulo Freire und die Erwachsenenbildung in Lateinamerika. Berlin: Sozialpolitischer Verlag (M42 – Materialien der AG SPAG).

Sieberg, H. 1985. Colonial Development. Die Grundlegung moderner Entwicklungspolitiken durch Großbritannien 1919–1949. Stuttgart, Wiesbaden: Steiner (Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte Bd. 31).

ZCC Handbook ohne Jahr. Ecumenial Personal Planning and Human Resources Development Programm. A Handbook. Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Christian Council.

Zimbabwe Netzwerk e. V. ohne Jahr. Erziehung in Zimbabwe. Aachen: Zimbabwe Netzwerk c/o Ausbildungswerkstatt e. V. Brabantstr. 73, 5100 Aachen.

Mathias Wagner

Anzeigenschluß für Heft 4/93:
7. Juni 1993

Johann Wolfgang von Goethe zum Thema

Highfest

Wie herrlich leuchtet
Mir Singapur!
Wie glänzt die Sonne
Der DS Fribourg!

Es drängen Schüler
In jeden Zweig
Und tausend Stimmen
Im DaF Bereich

Und Freud und Wonne
Aus jeder Brust
Der DS Sorbonne.
O Glück ohne Frust.

Die DS Oruro
So golden schön
Wie Morgenwolken
Auf jenen Höhn.

Und Allgaier segnet
Das frische Feld –
Im Blütendampfe
Die Auslandsschulwelt!

O DS Sevilla,
Wie lieb ich dich!
O DS Valdivia,
Wie liebst du mich!

So liebt der Lehrer
Luft und Gesang,
Und Morgenblumen
Der DS Pjönjang,

Wie ich sie liebe
Die Zetteffa Brut
Die mir den Auftrag
Und Freud und Mut

Zu neuen Liedern
Und Tänzen leiht.
Sei unser Vermittler
In Ewigkeit!

Jan Dümpelkamp

Nomen atque Omen – Auslandsschulen als Namensträger

Name und zugleich Vorbedeutung – dieses aus den Werken des römischen Lustspieldichters Plautus zu vorchristlicher Zeit entlehnte Zitat besitzt noch heute als ein Leitsatz der Erkenntnis und Lebenserfahrung weite Anerkennung. Doch meldet seit etwa 200 Jahren noch ein weiteres geflügeltes Wort seinen Anspruch auf Berücksichtigung an: „Name ist Schall und Rauch" (Goethe, Faust I). Ungeachtet einer solchen Deutungsdivergenz ist es Brauch geblieben, Institutionen Namen zu geben, gleichsam zu taufen, die über die bloße Kennzeichnung der Funktion hinausreichen. Besonders Schulen als Bildungsstätten und Lebenszentren der heranwachsenden Generation werden gern mit einer Signatur versehen, wobei für die Einrichtungen jenseits der nationalen Grenzen die jeweils spezifische Namenswahl getroffen wird bei unterschiedlicher Beeinflussung durch den privaten Schulträger, die örtliche Schulge-

meinde, Landesbehörden oder maßgebliche innerdeutsche Stellen. Dabei kann schon die historische Wahrnehmung aufschlußreich und uns bei der richtigen Behandlung entsprechender Gegenwartsprobleme hilfreich sein.

Die Folgen politischer Umstürze vor Ort – Beispiel Moskau

Unter den einst bodenständigen deutschen Schulen in der russischen Metropole taten sowohl die älteste, die Michaelisschule, als auch die größte und bedeutendste unter ihnen, die Petri-Pauli-Schule, bereits mit ihren Namen den Status als Kirchenschule wie auch die Herkunft aus reformatorischer Zeit kund. Sie fielen wie alle Privatschulen der Revolution von 1917 zum Opfer. Im Kontrast hierzu führte die 1924 am Ort staatlicherseits eingerichtete Deutsche Polytechnische Schule den Namen des deutschen Spartakisten Karl Liebknecht als revolutionäres Losungswort. Namenlos blieb sowohl eine in der Zwischenkriegszeit tätige Expertenschule wie auch für drei Jahrzehnte die spätere bundesdeutsche Botschaftsschule, die erst seit 1989 den Namen von Friedrich Joseph Haas trägt, jenes deutschen Arztes und großen Wohltäters für zahllose Arme und Entrechtete im Rußland der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Devise seines Lebens „Beeilt euch, Gutes zu tun" gilt nun als Leitspruch der übernommenen erzieherischen Verantwortung.

Die nationale Inanspruchnahme während des ersten Drittels unseres Jahrhunderts

Der Jahrhundertanfang war in ganz Europa von nationaler Grandiosität bestimmt. Zur Gründerzeit des Deutschen Reiches gehörte indes nicht nur das Wachstum von einheimischen Unternehmen, sondern auch die Ausweitung des Welthandels und in dessen Folge die Gründung zahlreicher deutscher Schulen im Ausland, die ab jetzt amtliche Förderung erhalten. Doch nur wenige von ihnen gaben sich zeittypisch zu erkennen, so mit dem Kennwort Germania, wie in Buenos Aires, das sonst gern von deutschen Klubs, Sportvereinen und Feuerwehren im Ausland gewählt wurde, auch singulär im großen als Kaiser-Wilhelm-Schule in Schanghai (bis 1939) oder im kleinen als Kaiserin-Auguste-Viktoria-Schule in Venlo an der niederländisch-deutschen Grenze. Kontinuität erlangte indes die Wahl von Namen bedeutender Deutscher, deren geistiger Beitrag zur Weltkultur unumstritten ist. Aus einer längeren Reihe von Beispielen seien hier aus der Schulvergangenheit in Polen genannt: die Schiller-Schule in Posen, die Dürer-Schule in Bromberg, die Goethe-Schule in Graudenz und die Kant-Schule in Lissa, sämtlich gymnasiale Vollanstalten.

Andererseits wurden die Bezeichnungen zunehmend in den Dienst der Traditions- und Volkstumspflege gestellt. So erfolgte im Jahr 1936 allein im Großraum Buenos Aires die Umbenennung von zwölf Schulen, darunter die Barracas-Schule in Ludwig-Uhland-Schule, die Munro-Schule in Hermann-Löns-Schule, die Liniers-Schule in Theodor-Körner-Schule, die Temperley-Schule in Graf-Zeppelin-Schule und die Quilmes-Schule in Siegfried-Schule.

Ideologische Einsprengsel – „Drittes Reich" und DDR

Ihrer totalitären Herrschaftspraxis gemäß bemühte sich Hitlers Reichsregierung ab 1933 um eine möglichst zügige ideologische Ausrichtung der deutschen Schulen im Ausland, doch erfuhr sie bereits in den ihr bleibenden wenigen Friedensjahren vereinzelt politischen Widerstand. Folglich gelang es in Übersee kaum, Schulen mit nationalsozialistischen Prägezeichen zu versehen. Dagegen sind dort Institutionen des epochalen pädagogischen Widerspruchs bis heute glaubwürdig geblieben, so die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires und die St. Thomas-Morus-Schule in Santiago de Chile. Freilich konnte in den kriegerisch besetzten Grenzregionen zum Deutschen Reich der Durchgriff leichter erfolgen, bis hin zum institutionellen Namenstausch, so daß z. B. aus dem Lodzer Deutschen Gymnasium 1940 die General-von-Briesen-Schule (Staatliche Oberschule für Jungen) in Litzmannstadt wurde.

Es muß erstaunen, daß die DDR mit in diese Übersicht gerät, hatte sie doch die Schulinitiativen für das Ausland auf die Obliegenheiten von Botschaftsschulen für das eigene entsandte Personal beschränkt. Indes führte ihre Unterstützung des Deutschunterrichts an ausländischen Bildungseinrichtungen, vorrangig in sozialistisch-kommunistisch regierten Staaten, auch zu besonderen Markierungen. Daher gerieten z. B. folgende Namen charismatisch erscheinender Führergestalten ihrer Ideologie aus Deutschland in der Volksrepublik Bulgarien zu Leitbildern für Fiskalschulen mit deutscher Unterrichtssprache: Ernst Thälmann, Karl Liebknecht, Wilhelm Pieck, Rosa Luxem-

burg. Was jetzt, wo auch dort die Schüler zu selbständigem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und freiheitlich demokratischem Leben befähigt werden sollen?

Ausdruck einer Kultur des Zusammenlebens – mit Blick auf das Jahr 2000

Gegenwärtig führt nur eine Minderheit der Auslandsschulen, die seitens der Bundesrepublik Deutschland gefördert werden, noch einen besonderen Namen. Zum einen wird dabei Geschichte tradiert: die Herkunft aus der Reformationszeit bei der St. Petri-Schule in Kopenhagen und dem Brukenthal-Gymnasium in Sibiu/Hermannstadt (Rumänien), die Erinnerung an markante Einzelpersonen als Schulgründer wie bei der Deutschen Schule „Karl Anwandter" in Valdivia/Chile oder der Hölters-Schule in Villa Ballester /Argentinien, die Hochachtung eines deutschen Staatsoberhauptes bei der Hindenburg-Schule in Eldorado/Argentinien oder, ganz naheliegend, das Vermächtnis eines Förderers wie an der jungen Michael-Grzimek-Schule in Nairobi/Kenya. Ebenso setzt sich die Übernahme von Namen fort, die Inbegriff deutscher Weltwirkung sind: z. B. Gutenberg-Schulen in Mar del Plata/Argentinien und Sydney, Deutsche Schule „Alberto Durero" in Sevilla und Goethe-Schulen in Asuncion/Paraguay und Buenos Aires, wobei sich die Zurückhaltung gegenüber dem überragenden Geist aus Weimar damit erklärt, daß die Goethe-Institute als spezifisch bundesdeutsche kulturelle Einrichtungen, weltweit verbreitet, dominant im öffentlichen Blickfeld liegen.

Ausdruck und Niederschlag wachsender Anerkennung von Leistungen, die Deutsche für die Erfolgsgeschichte des jeweiligen Gastlandes erbracht haben, spiegelt sich in der Tendenz entsprechender Namensverleihungen wider. Für ganz Lateinamerika geht eine große Faszination von Alexander von Humboldt aus, dessen Name u. a. deutsche Schulen in Cáracas, Lima, Puebla/Mexiko und São Paulo tragen. Respekt vor der wissenschaftlichen Arbeit von Archäologen bezeugen das Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium in Athen, zugleich als Würdigung des Schulgründers, und das Colegio „Max Uhle" in Arequipa/Peru. Andere Verknüpfungen stellen die folgenden Kennworte her: die Utz-Schmidl-Schule in Munro/Argentinien zu jenem Straubinger Landsknecht als Geschichtsschreiber des Landes aus dem 16. Jahrhundert, das Colegio „Mariscal Braun" in La Paz/Bolivien für den Mitkämpfer des Nationalhelden Bolivar sowie das Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo in ehrendem Gedenken an einen großen Historiker Brasiliens, der zuvor den bürgerlichen Namen Franz Adolf Varnhagen trug.

Wenngleich eine Minorität, so sind doch solche Namensträger, von denen hier einige beispielhaft aufgeführt wurden, mitbestimmend für das Erscheinungsbild des deutschen Auslandsschulwesens in der Gegenwart. Dabei ist jeder Schule gerade am Ende unseres Jahrhunderts bewußt, daß es weder ausreicht, das Leitwort als Signet bei Public Relations zu benutzen, noch als Glanzpunkt bei Sonntagsreden verbal zu verbrauchen. Erst ihr erzieherisch überzeugender Beitrag für eine „Moderne mit menschlichem Antlitz" macht sie zu einer wirklich namhaften Schule.

Harry Werner

Der Limerick zum Thema

Ein Referent in der Zetteffa
vertüddelte sich mal hier und da
ließ Traumschulen blühen
den Schulhaushalt glühen.
Er ist jetzt Fb auf Sumatra.

Jan Dümpelkamp

Wochenplanunterricht an Deutschen Auslandsschulen

Chance für Schüler – Herausforderung für LehrerInnen

Giulia sitzt an ihrem Platz und rechnet. Neben ihr schreibt Sarah an einem Freien Text. Gianluca und Christian sitzen auf der Erde, beide auf einem Stück Teppichboden, und montieren einen Stromkreis. An einem Gruppentisch wird gemalt. Zwei Kinder lesen eine Versuchsanweisung zum Thema Wasser. Sie stehen an der Fensterbank, vor sich haben sie verschiedene Gläser mit Wasser stehen. Sie überlegen und lesen nach, was sie jetzt noch brauchen, sie reden leise miteinander. In der Ecke sitzt der Lehrer und erklärt Beatrice noch einmal die schriftliche Multiplikation ... Wir befinden uns im Klassenraum der Klasse 4c, es ist Wochenplanzeit.

Wochenplanunterricht – endlich auch an Deutschen Schulen im Ausland! Seit der Renaissance der Reformpädagogik in den 70er Jahren ist dieses Konzept inzwischen zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit in vielen Schulen (nicht nur Grundschulen!) geworden. Wichtigster Ausgangspunkt für Wochenplanunterricht ist die „Wiederentdeckung des Kindes" und die damit einhergehende Einschätzung, daß (auch kleine) Kinder in der Lage sind, ihre Lernprozesse zunehmend selbst zu verantworten und zu steuern.

1. Wochenplan – was ist das?

Am Anfang einer Woche erhalten die Schüler einen, in der Regel vom Klassenlehrer schriftlich fixierten, Plan (siehe Anlage 1). Jeder Schüler erhält den gleichen Plan. Dieser Plan wird im Laufe der Woche vom Plan für alle zum individuellen Plan für jeden einzelnen Schüler. Der Wochenplan ist in verschiedene Lernbereiche gegliedert: Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Zusätzlich, je nach Ausgangssituation, auch Kunst und Musik. Für die jeweiligen Lernbereiche sind unterschiedliche Aufgaben angegeben. Diese können Pflicht- oder Wahlpflichtcharakter haben. Der Zeitraum für das Erledigen der Aufgaben ist relativ weit gesteckt. In der Praxis hat sich eine Wochenplanstunde täglich bewährt. D. h., daß der Schüler fünf Stunden in der Woche zur Verfügung hat, um die gestellten Aufgaben zu bewältigen. Er kann also wählen, wann er welche Aufgabe beginnt und beendet, welchen Lernbereich er zuerst oder zuletzt bearbeitet, mit wem er zusammenarbeitet, wie er die gestellte Aufgabe lösen will und, je nach räumlichen Voraussetzungen, wo er arbeiten möchte. Wenn eine Selbstkontrolle möglich ist (z. B. bei Mathekarteien), kann er seine Ergebnisse selbst kontrollieren und gegebenenfalls korrigieren.

Am Ende der Woche legen die Schüler ihre Arbeiten dem/der LehrerIn vor. Er/sie kommentiert bzw. korrigiert die Arbeiten.

1.1 Wochenplan – Chance für die Schüler

Wer einmal erlebt hat, wie Schüler (nicht nur Grundschüler) auf die Ankündigung „Jetzt ist Wochenplanzeit" reagieren, weiß, was diese Arbeitsweise an Motivation freisetzt. Die Möglichkeiten für den Schüler, sich im Klassenraum frei bewegen zu können, den Platz und damit auch den Nachbarn tauschen zu können, führt auch bei unruhigen und (sogenannten) schwierigen Schülern zu Verhaltensänderungen. Dies wird umso klarer, wenn man sich bewußt macht, daß Verhaltensweisen, die im Lehrgangsunterricht als „Störung" definiert werden, während der Wochenplanarbeit geradezu erwünscht sind. Mit dem Wechsel der Arbeitsform verändert sich auch die Sozial- und Kommunikationssituation der Klasse völlig. War das Reden mit dem Nachbarn im Lehrgangsunterricht eine Störung, wird es jetzt wesentlicher Bestandteil der Arbeit: Auskünfte werden eingeholt, Hilfe wird gegeben oder nachgefragt, Probleme erörtert und gemeinsame Arbeitsstrategien entwickelt.

Der Schüler und sein selbstgesteuerter Lernprozess stehen im Mittelpunkt, der/die LehrerIn tritt jetzt anders auf (siehe unten), die subjektive Befindlichkeit des Schülers ist eine andere geworden.

In der Praxis zeigt sich deutlich, welche erstaunliche Planungskompetenz die Schüler bereits nach einigen Monaten Erfahrung ent-

wickeln. Damit sie bei bestimmten Aufgaben nicht gestört werden, ziehen sie sich zurück (Nebenraum, Flur, Leseecke ...) und arbeiten alleine. Sie beginnen, ihre eigenen Schwächen und Stärken besser einzuschätzen und wählen entsprechend die Reihenfolge ihrer Aufgaben aus. Sie benutzen vorhandenes Material als Hilfsquelle für schwierige Probleme und wissen genau, wann es besser ist, den/die LehrerIn um Rat zu fragen.

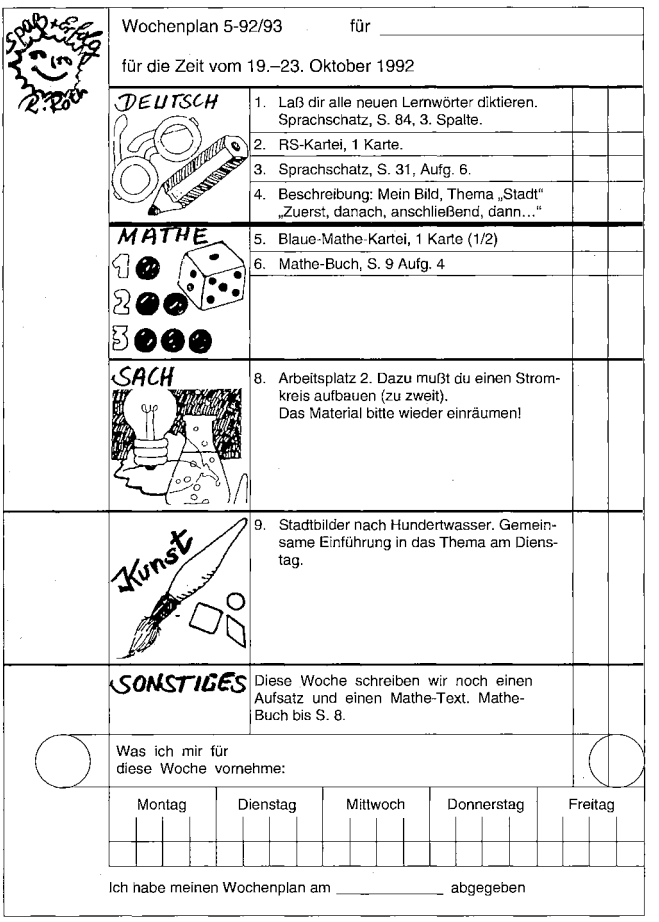
1.2 Wochenplan – Herausforderung für den Lehrer

Wochenplanunterricht ist Binnendifferenzierung! WPU will den Anspruch auf Individualisierung und Differenzierung einlösen und geht darum folgerichtig davon aus, „daß nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben bewältigen und die gleichen Lernschritte gehen können" (Mengelsdorf/Claussen 1989).

Das bedeutet konkret, daß während der Wochenplanzeit möglicherweise gleichzeitig mehr als zehn unterschiedliche Aktivitäten in der Klasse ablaufen, Schüler mit den unterschiedlichsten Fragestellungen und Problemen den Rat des Lehrers suchen, daß Schüler sich gegenseitig behindern, und damit Konflikte auftreten die gelöst bzw. bearbeitet sein wollen, daß das vorhandene Hilfsmaterial nicht ausreicht und „gerecht" verteilt werden muß, daß der/die LehrerIn korrigieren und beraten soll usw., usw.

Besonders beim Einstieg in diese Arbeitsform werden LehrerInnen stark belastet. Es dauert seine Zeit, bis auch der/die LehrerIn den spezifischen Rhythmus dieser Arbeitsform für sich gefunden hat. Die Veränderung der Lehrerrolle kann vielleicht so beschrieben werden: weg vom „Instrukteur", hin zum „Berater von Lernprozessen". Die „neue Unübersichtlichkeit" fordert viel Um- und Übersicht, Konzentration und Flexibilität, nicht zuletzt oft Kreativität und Phantasie vom Lehrer.

Der Arbeit in der Klasse geht die Planungsarbeit voraus. Jedes Wochenende muß ein neuer Plan erstellt werden. Das verlangt genaueste Reflexion über die zurückliegenden Lernprozesse, Probleme und Fortschritte der Schüler, aber auch die angemessene Antizipation dessen, was folgen soll. Dabei bleibt natürlich die wichtigste Aufgabe, einen interessanten, abwechslungsreichen Plan zu entwerfen, dies wird umso schwieriger, je länger eine Klasse Erfahrungen mit dieser Arbeitsform gesammelt hat.



Wochenplan 5-92/93 für _____

für die Zeit vom 19.–23. Oktober 1992

DEUTSCH	1. Laß dir alle neuen Lernwörter diktieren. Sprachschatz, S. 84, 3. Spalte.		
	2. RS-Kartei, 1 Karte.		
	3. Sprachschatz, S. 31, Aufg. 6.		
	4. Beschreibung: Mein Bild, Thema „Stadt" „Zuerst, danach, anschließend, dann..."		
MATHE	5. Blaue-Mathe-Kartei, 1 Karte (1/2)		
	6. Mathe-Buch, S. 9 Aufg. 4		
SACH	8. Arbeitsplatz 2. Dazu mußt du einen Stromkreis aufbauen (zu zweit). Das Material bitte wieder einräumen!		
Kunst	9. Stadtbilder nach Hundertwasser. Gemeinsame Einführung in das Thema am Dienstag.		
SONSTIGES	Diese Woche schreiben wir noch einen Aufsatz und einen Mathe-Text. Mathe-Buch bis S. 8.		

Was ich mir für diese Woche vornehme:

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag

Ich habe meinen Wochenplan am _____ abgegeben

2. Voraussetzungen für Wochenplanarbeit

Die Voraussetzungen für eine auf Dauer befriedigende Wochenplanarbeit liegen in unterschiedlichen Bereichen. Besonders wichtig sind sicher die räumlichen Voraussetzungen, die Arbeitsmaterialien und die schulische Infrastruktur. Kollegium, Eltern und Schüler müssen gleichermaßen vorbereitet sein, sie sollten sich auf diese Arbeitsform einstellen können (vergl. dazu auch Roth, 1992).

Ich will an dieser Stelle nur auf zwei Bereiche des WPU näher eingehen, auf die Arbeitsmaterialien und auf die Voraussetzungen auf Schülerseite.

2.1. Arbeitsmaterial für Wochenplanunterricht

Das Arbeitsmaterial sollte in Funktion und Gestaltung lernpsychologischen, pädagogischen und fachdidaktischen Anforderungen genügen und einen hohen Aufforderungscharakter besitzen. Es muß darüber hinaus verständlich sein, klar und übersichtlich in der Handhabe, die Möglichkeit der Selbstkontrolle (oder Kontrolle durch einen Partner) sollte gegeben sein.

Solches Material wird inzwischen von fast allen Schulbuchverlagen angeboten. Außerdem haben sich eine Reihe kleinerer Verlage auf die Erstellung von Material für Freie Arbeit und WPU spezialisiert (siehe Literaturliste).

Trotzdem bleibt das vom Klassenlehrer entwickelte Material unverzichtbar. Nur er kennt die Situation der Klasse genau, nur er kann den Lernfortschritt und die Probleme sozialer und inhaltlicher Art berücksichtigen.

Entsprechend finden die „selbstgestrickten" Angebote oft den stärksten Zuspruch der Schüler. Als Anregung und Hilfe für die Erstellung eigener Materialien empfehle ich die „Gelbe Reihe" aus dem Verlagshaus Agentur Dieck (siehe Literatur).

2.2. Voraussetzungen auf Seiten der Schüler

Der Schüler lernt schnell die Besonderheiten der Wochenplansituation und die damit verbundenen Konsequenzen für sich selbst einzuschätzen. Allerdings muß er auch ein Verhaltensrepertoire mitbringen. Dieses Repertoire sollte trainiert werden.

Besonders wichtig: Arbeitsformen. Partner- und Gruppenarbeit müssen dem Schüler nicht nur bekannt, sondern vertraut sein. Damit verbunden natürlich das Handeln nach Lernsymbolen und schriftlichen Arbeitsanweisungen. In diesem Zusammenhang sind auch Klassenregeln von großer Bedeutung.

Metakommunikation ist nicht nur in der Einführungsphase wesentlich. Immer wieder muß die Arbeitssituation und die Befindlichkeit während der Wochenplanzeit thematisiert werden. Es zeigt sich in der Praxis, daß die Schüler sehr wohl Probleme und Störungen bemerken und reflektieren, ja daß sie kritisch und selbstkritisch ihr eigenes und das Verhalten ihrer Mitschüler problematisieren können. Auch das ist eine Qualifikation auf Schülerseite für die Arbeit mit dem Wochenplan.

Eine der wichtigsten Qualifikationen auf Schülerseite ist sicher die Fähigkeit und Bereitschaft, leise zu sprechen und sich leise zu bewegen. Nur ein Mindestmaß an Ruhe und Konzentration ermöglicht die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Arbeiten. Ich habe mit jeweils 10 Minuten „Flüsterzeit" begonnen. Durch ein Zeichen mit der Glocke (M. Montessori) wird den Schülern signalisiert, „jetzt ist es zu laut – wir müssen leiser sein". Es zeigt sich, daß es auch für den/die LehrerIn nicht immer leicht ist, leise zu sprechen oder gar zu flüstern, aber gerade sein/ihr Vorbild ist wichtig.

3. DaF und Wochenplanunterricht

An einer zweisprachigen Schule (wie der DS Rom) gibt es aus meiner Sicht keinerlei Pro-

Regeln für die Wochenplanzeit

Ich bewege mich leise durch die Klasse.
Wir flüstern oder sprechen leise miteinander.
Das benutzte Arbeitsmaterial bringe ich an seinen Platz zurück.
Ich beende eine angefangene Arbeit, bevor ich mit einer neuen Aufgabe beginne.

bleme bei der Einführung von Wochenplanunterricht, zumindest keine grundlegend anderen Probleme wie bei entsprechenden Vorhaben im Inland. Sicher sind die jeweils besonderen Voraussetzungen zu berücksichtigen, vor allem die Frage der differenzierten Hilfe bei bestimmten Aufgaben (z. B. Bildergeschichten, Sachunterricht etc.). Dabei unterscheidet sich unsere Situation (Lehrer an einer Deutschen Auslandsschule) inzwischen kaum noch von der Situation vieler Kollegen in Deutschland, im Gegenteil!

Wer den Kontakt zu den Kollegen in Deutschland pflegt, wird wissen, daß die Situation an vielen Auslandsschulen weitaus günstiger ist – was die Einführung offener Unterrichtskonzepte angeht – als im Inland. Viele (Grundschul)-Klassen in Deutschland haben einen höheren „Ausländeranteil", vor allem ausländische Schüler mit größeren Deutschdefiziten, als z. B. die deutschen Begegnungsschulen in Italien. Haben wir es in der Regel mit nur *einer* „Erstsprache" zu tun, gibt es genug Klassen in Deutschland, in denen bis zu acht Nationen, und damit Kulturen und Sprachen, vertreten sind (vergl. dazu: C. Eggers 1993).

Im Rahmen der Wochenplanarbeit wird DaF handlungsorientiert und situationsadäquat umgesetzt: Der Schüler muß den Wochenplan lesen und verstehen, er muß die schriftlich fixierten Handlungsanweisungen umsetzen, er muß Fragen formulieren und sie aussprechen, Nachschlagewerke (auf Deutsch) benutzen, Texte formulieren und Texte verstehen. In Zusammenarbeit mit seinen Mitschülern wird konkretes Sprachhandeln mit direkter Erfolgskontrolle geübt: um etwas bitten, sich entschuldigen, etwas erklären, eine Meinung begründen und sich behaupten, um nur einiges zu nennen.

Natürlich läuft ein Teil dieser Kommunikation auch in der Muttersprache der Schüler ab. Aber – „die Achtung vor dem Kind gebietet die Achtung seiner muttersprachlichen Fähigkei-



Mittwoch, 30.10.91
Wir Schreiben mit der Schreibmaschine
Heute haben Rubina, Giorgia und ich mit der Schreibmaschine geschrieben. Mit der elektrischen Schreibmaschine das macht sehr viel Spaß. Wir haben erst auf einem Zettel vorgeschrieben, und dann mit der Schreibmaschine.

Christine, Rubina e Giorgia

ten. Es ist zudem lernpsychologisch falsch, die Erstsprachen aus dem Unterricht zu verbannen, zumal unbestritten ist, daß die zweite Sprache umso erfolgreicher gelernt wird, je größer die erstsprachlichen Fähigkeiten sind" (C. Eggers, 1993).

Die bilinguale Zusammenarbeit funktioniert. Ich beobachte oft, wie die Schüler zu zweit an einem Text arbeiten. Sie entwickeln die Idee in der Regel in Italienisch. Dann kommt die Umsetzung, und sie formulieren die Sätze in Deutsch, diskutieren dann auch mögliche Alternativen in Deutsch, probieren aus, verwerfen und einigen sich schließlich, indem sie den Satz in Deutsch aufschreiben. Im Zuge einer solchen Zusammenarbeit stellen sich oft Fragen ein. Also wird ein deutsches Kind befragt: „Kann man das so sagen (...)?"

Solche Situationen, wie sie im übrigen auch bei jeder Partner- bzw. Gruppenarbeit vorkommen, also keineswegs auf Wochenplanunterricht beschränkt sind, sind m. E. nicht nur akzeptabel, sondern im Sinne des eben gesagten (vergl. Zitat Eggers) wünschenswert.

Darüberhinaus eröffnet WPU die Möglichkeit zur Intensivbetreuung einzelner Schüler, und sei es nur für jeweils fünf Minuten, zur Veränderung des Plans für eine bestimmte Gruppe, für zusätzliche Aufgaben und Übungen, z. B. speziell für Kinder mit Problemen in Deutsch.

Aber, und das scheint mir wichtig, WPU kann kein Ersatz für einen lehrerzentrierten DaF-Unterricht sein, wohl aber eine gute Ergänzung.

Ja, und noch etwas, es macht Spaß so zu arbeiten. Nicht nur den Schülern, auch mir und vielen anderen Kolleginnen und Kollegen – das habe ich oft hören können in den letzten Jahren ... Und am Montag, kaum haben die Kinder mich gesichtet, muß ich auch schon Rede und Antwort stehen: „Hast du den neuen Wochenplan dabei?!"

Reinhard Roth

Literaturliste:

Eggers, C.: Fremdsprachige Kinder in der Grundschule. In: Praxis Grundschule, Heft 1, Januar 1993

Roth, R.: Offener Unterricht an Auslandsschulen? Merkmale, Voraussetzungen und Erfahrungen. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. Schroedel, 39. Jg., Heft 4/1992

Zum Wochenplanunterricht

Baumann, J.: Differenzieren – Individualisieren. In: Praxis Deutsch. 18. Jg., Heft Juli 1991

Blank, R. H.: Ein Wochenplan bietet viele Gestaltungsmöglichkeiten. In: Grundschule. Heft 11/1991

Bönsch, M.: Unterricht in der Grundschule. Ein Gesamtkonzept. In: Grundschule. Heft 3/1990

Garlischs, A.: Alltag im Offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/Main 1990

Huschke, P.: Wochenplanunterricht, Praktische Ansätze zur Inneren Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim 1990

Wallrabenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Hamburg 1991



29.10.91
Wir sie arbeiten gerade an den Arbeitsblatt1.
Barbara rechnet schon, aber ich schreibe noch das Blatt.
Wir haben schon das Arbeitsblatt fertig.
Wir sind froh, wenn wir am Wochenplan arbeiten.
von Eleonora und Barbara
Ciao!

Zur Erstellung von Arbeitsmaterial

Meis, R. u. *Sennlaub, G.* (Hg.): Mit Feuereifer dabei. Buchhandlung Elke Dieck, Heinsberg, 1984

Meis, R. u. *Sennlaub, G.* (Hg.): Feuer und Flamme. Buchhandlung Elke Dieck. Heinsberg, 1984

Hering, D. (Hg.): So leben wir alle Tage. Buchhandlung Elke Dieck, Heinsberg 1986

Verlage für Wochenplanmaterial (eine kleine Auswahl)

Freiarbeit e. V., Verlag die Schulpraxis, Oberstr. 31, 4330 Mülheim

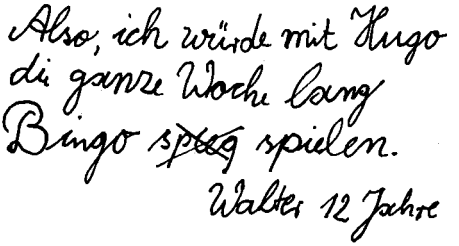
Verlag an der Ruhr. Alexanderstr. 54, Postfach 10 22 51, 4330 Mülheim a. d. Ruhr

Verlag Otto Heinevetter, Papenstr. 41, 2000 Hamburg 76

Verlag Sigrid Persen. Postfach 2 60, 2152 Horneburg

Sauros Verlag, Markus Schulz, Marienstr. 87, 5000 Köln 30

Walters Kommentar



Väter

Wie Schnürsenkel

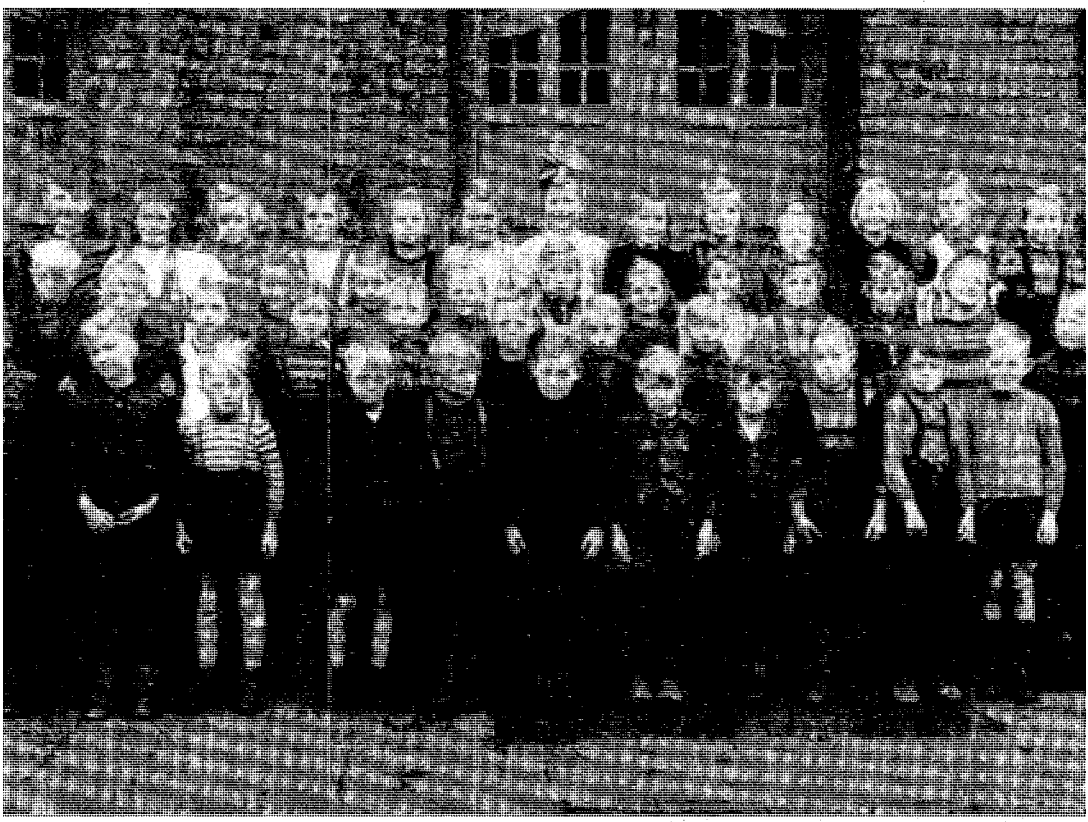
Geschickte Hände muß er schon haben. „Von einem Vater erwarte ich, daß er etwas reparieren kann und dabei nicht noch mehr kaputtmacht", meint ein Dreizehnjähriger. Er muß also mindestens können: Sägen, Dübel setzen, bohren, nageln, anstreichen, schreinern, Autos reparieren." Und das ist noch lange nicht alles, was ein männliches Familienoberhaupt auf dem Kasten haben muß. Eine bekannte Familienzeitschrift wollte von mehr als 2 000 Kindern zwischen neun und 15 Jahren wissen, was den idealen Vater auszeichnet und erfuhr Erstaunliches.

„Ein guter Vater ist wie ein Schnürsenkel", hat sich eine zwölfjährige Gymnasiastin überlegt. „Er hält die Familie zusammen. Er darf nur nicht zu stramm sein, sonst fühlt man sich beengt." Ein 15jähriges Mädchen beschreibt den Lebenslauf eines vorbildlichen Vaters folgendermaßen: „Zuerst Babysitten, dann Spielkamerad, Hausaufgabenhelfer und Berater, Partner für die Studienjahre, Veranstalter der Hochzeiten und rücksichtsvoller Schwiegervater." Sobald die Kinder verheiratet seien, „wächst der Vater zum Super-Großvater heran und fängt wieder von vorn an als liebevoller Babysitter."

Auf keinen Fall darf der Daddy tyrannisch und rechthaberisch sein, brüllen und ewig alles verbieten. „Er muß eine gepflegte Erscheinung sein, so daß man sich mit ihm sehen lassen kann", meint eine 13jährige. Untrainierte Herren mit Rettungsringen um die Leibesmitte sind beim Nachwuchs deshalb ganz schlecht angesehen: „Schwergewichtler mit einem dicken, fetten Bierbauch." „Er schaut, daß beim Essen die Kinder immer das Beste bekommen", beschreibt eine Zwölfjährige den Ideal-Daddy. „Er nimmt sich immer nur, was übrigbleibt." Zum lieben Geld sollte der perfekte Vater ein entspanntes Verhältnis haben. „Er führt jedes Jahr mit seinen Kindern Tarifverhandlungen, wieviel sie mehr bekommen", fordert ein 14jähriger Gesamtschüler. „Man könnte sich an den Forderungen der ÖTV orientieren."

Paul Schwarz

Das Archivfoto zum Thema



Ein seltener Fund, ein Archivbild der ZfA-Mannschaft, ein altes Klassenfoto der Grundschule Köln Nippes aus den späten dreißiger Jahren. Dort haben wir sie alle versammelt, die Referenten, die Referatsleiter, die Abteilungsleiter, als sie als Kinder noch träumten von den Abenteuern in der Ferne, im Urwald, in der Wüste, auf dem Altiplano. Nach dem Abitur, nach dem Lehrerstudium verstreute sie das gütige Schicksal dann auch wirklich in alle deutschen Nischen unseres Planeten, nach Südamerika, nach Afrika, nach Asien, in den Balkan und nach Grönland. Abgehärtet und an Erfahrungen reich kehrten sie heim, als das Außenministerium sie rief, vor nun 25 Jahren eine Vermittlerstelle zu gründen und in ihr zu wirken für all die, welche träumten und träumen von den Abenteuern in der Ferne, im Urwald, in der Wüste, auf dem Altiplano…

H. W.

Eine philosophische Deutung elterlichen Lebens

Dieter Thomä: Eltern – Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München 1992, 213 S., DM 34,–. ISBN 3-406-367240

„Philosophie beginnt ... mit dem Staunen. Damit soll sie aber ... nicht aufhören. Durch klärendes Denken soll man dem Staunen, der Unwissenheit entkommen. Eltern werden da schlecht mithalten können. Sie kommen nämlich bei dem, was sie mit Kindern erleben, aus dem Staunen oft gar nicht mehr heraus." So harmlos-heiter und humorig lauten die ersten Sätze des Vorwortes zu dem wagemutigen Versuch, Elternschaft (E.) in ihrer Ursprünglichkeit sowohl unter Heranziehung der zu diesem Problem greifbaren reichen Gedankenfülle der abendländischen Philosophie als auch mit Hilfe der empirischen Betrachtung der aktuellen Lage der Eltern darzulegen. Hierbei sind mit Sicherheit auch persönliche Betroffenheit und Erfahrungen des Autors mitbestimmend, die den Ausführungen einen belebenden Impuls verleihen, aber eben doch nur aus der situativen-momentanen Eingeschränktheit ureigenen Erlebens erwachsen sind.

Den „Altberuf Eltern", für den es weder eine Ausbildung noch klare Qualifikationsmerkmale gibt, ausgerechnet unter dem philosophischen Aspekt zu betrachten, begründet Thomä mit der allgemeinen Zuständigkeit der Philosophie für die menschliche Existenz schlechthin; vor allem dann, wenn sie „im Innersten" getroffen ist. Und dies „trifft" ohne Zweifel für die Lebensform E. zu, die man allerdings m. E. nur partiell, fragmentarisch erklären kann; in ihrer vollen dramatischen Realität kann man sie wohl nur erleben und/oder erleiden. Trotzdem gelingt es dem Autor, diese Lebensform in ihrer schillernden Problematik in fünf spannend zu lesenden Kapiteln – besonders dank provozierender Fragestellungen – auch einem nicht vorurteilsfreien – weil selbst betroffenen – Lesepublikum nahezubringen.

Im ersten Kapitel geht es um die Frage „Warum Menschen Eltern werden"; dabei wird die wachsende Konkurrenz anderer Lebensprojekte zur E. vor dem Hintergrund der kinderverweigernden bzw. vermeidenden Single-Generation unserer Tage durch meist recht schockierende adversative Zitate antiker wie moderner Philosophen belegt und zu begründen versucht. Eine befriedigende Antwort über die Entscheidung zur E., die für viele sich als „Abenteuer des Alltags" – allerdings immer mit ungewissem Ausgang – entpuppt, sucht der Leser aber vergeblich; vielleicht liegt das sogar in der Absicht des Verfassers.

Die daraus resultierende Frage „Ob Eltern Menschen sind" (zweites Kapitel) klingt nicht nur brutaler; die hier ausführlich dargebotene Auseinandersetzung mit problemrelevanten Gedanken von Aristoteles, Hegel, Nietzsche und Heidegger läßt wahrscheinlich manchen erst zu der bitteren Erkenntnis kommen, daß er/sie durch die starke Einbindung in E. anderen Menschen „wertvolliere, angesehenere und kreative" Tätigkeiten ermöglicht, die ihnen, vor allem durch Zeit- und Geldmangel sowie Nerven- und Kräfteverschleiß, verwehrt bleiben.

Dazu bieten Kapitel 3 „Wie Eltern tätig sind" und Kapitel 4 „Ob Eltern frei sind" reichlich Diskussionsstoff; ob dabei Eltern diese „Tätigkeit als Dienstleistung" auffassen oder sie sich für die Akzeptanz des vom Staat propagierten Richtziels aller Erziehung, nämlich die Kinder aus der Familie „hinaus" zu erziehen, zur Selbständigkeit, zum „mündigen Staatsbürger", entscheiden, bleibt umstritten. Viele leiten hieraus auch eine Steigerung der Unfreiheit ab, die man mit der Entscheidung zur E. bewußt oder unbewußt in Kauf nimmt.

Deshalb stellt Thomä am Ende seines Buches wohl auch die verfängliche Frage nach dem Glück (Kapitel 5) – „Was das Glück der Eltern ist" – und glaubt dies durch die Entscheidung zur E. für die Eltern in „der Bejahung des Lebens" gefunden zu haben, die sich im Auf und Ab des Wachsens und Reifens des Kindes offenbaren soll. Daß sich in unserer Zeit der strapazierte Spruch „Kleine Kinder – kleine Sorgen, große Kinder – große Sorgen" für die Mehrzahl der Eltern in immer stärkerem Maße bewahrheitet, daß es neben der beklagenswerten, von allen Medien angeprangerten Mißhandlung von Kindern auch eine „Mißhandlung von Eltern" gibt – zuletzt beim Ärztekongreß Medica in Düsseldorf im November von Prof. Nissen, Uni Würzburg dokumentiert – relativiert doch etwas die im Grunde recht positive Darstellung der Lebensform E.

Aber trotzdem ist es dem Verfasser gelungen, auf zurückhaltende Weise, mit konsequenter Bindung an wissenschaftliches Arbeiten – die hilfreichen „sachdienlichen Hinweise" im Anhang zeugen auch davon – und in einem ansprechenden Stil dem Buch sogar einen deutlichen Unterhaltungswert mitzugeben, der es den Lesern erleichtern sollte, neben Erregung und evtl. sogar Aufregung über manche schockierend-überraschende Passage doch auch Anregung zu erhalten, über die eigene Lebenssituation im Hinblick auf E. nachzudenken und vielleicht dadurch eine Änderung ihrer bisherigen Meinung zu „riskieren" – hoffentlich in „Richtung Elternschaft".

Otmar Lahr

Sprachliche Zeitgenossenschaft und ihre geschichtlichen Bedingungen

Abenteuer Sprache – Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde. Von Hans Joachim Störig / In Zusammenarbeit mit Langenscheidt. Humboldt-Taschenbuchverlag München 1992, 398 S., DM 24,80. ISBN 3-581-66936-6

Ein Streifzug ist keine Forschungsreise – doch sind hier alle Wege der Betrachtung wissenschaftlich gesichert, auch werden die Erkundungen an den Kernpunkten sprachlichen Geschehens mit

Hinweisen auf die wichtigen Etappen der Forschungsgeschichte versehen. Dies entspricht dem Renommee des Autors: Prof. Dr. Dr. Störig lehrte Deutsch als Fremdsprache an der Universität München und war Leiter des dortigen Lexikographischen Instituts. Dazu besitzt er die bei Hochschullehrern nicht immer vorhandene Gabe, schwierige wissenschaftliche Sachverhalte allgemein verständlich darzustellen und die Früchte der Belesenheit bekömmlich zu servieren.

Dieses Lese- und Nachschlagewerk ordnet den umfänglichen Stoff in 14 Kapitel unter Überschriften wie: „Vom Entschlüsseln toter Sprachen und Schriften", „Griechisch – Wiege unserer Kultur", „Die stolzen Töchter (des Latein)", „Germanisch und Deutsch", „Haupttypen des Sprachbaus" oder „Pidgin- und Kreolsprachen". Selbst Philologen, Linguisten, Germanisten, Romanisten und Sinologen – egal wie sich solche Wissenschaftler und Lehrer der Sprache auch bezeichnen mögen – können für ihren fachlich betriebenen Beruf aus diesem Buch geistigen Gewinn ziehen, und sei es, daß sie ihre Virtuosenleistung vor einem internationalen Ensemble neu einzuschätzen lernen. Doch schon eine kursorische Lektüre fördert für viele Leser Überraschendes zutage, so z. B. die vermittelten historischen Einsichten, daß es zwischen vier- und sechstausend Sprachen auf der Welt gibt (S. 13), daß Spanisch prompt den Weg vom Vulgärlatein zur Weltsprache nahm (S. 157f.), daß Jiddisch aus verschiedenen Gründen, d. h. nicht allein als Folge des Holocaust, allmählich ausstirbt (S. 231/2) und daß die Bemühungen um ein World, Basic oder Nuclear English in der Praxis eher dem Einstieg in das „richtige" Englisch denn der Schaffung einer Welt(hilfs)sprache dienen (S. 377f.).

Fazit: Ein gehaltvolles lehrreiches Buch über unsere multilinguale Welt, in der eigens Lehrerinnen und Lehrer an Auslandsschulen weltgewandt in vielen Sprachen tätig sind.

Harry Werner

Eine unbekümmerte „Deutsche Kulturgeschichte im Grundriß"

Wilhelm Gössmann: Deutsche Kulturgeschichte im Grundriß. Max Hueber Verlag Ismaning, 1. Auflage der Neubearbeitung, 1992, 203 S., DM 24,80, ISBN 3-19-001520-1

„Es gehört eine Portion Unbekümmertheit dazu, eine so kurz gefaßte deutsche Kulturgeschichte zu schreiben, von der nun die sechste Auflage vorliegt" (allerdings die 1. Auflage einer Neubearbeitung, die bis zum Jahre 1991 führt). So bekennt im Vorwort seines Buches der Autor, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, von 1955–1960 Dozent an der Sophia- und an der Tokyo-Universität in Japan.

Als Absicht gibt er an: „Es sollen die einzelnen Epochen in ihrer geschichtlichen Entwicklung sowie die gegenseitige Zuordnung der verschiedenen Kulturgebiete gezeichnet werden, der Schwerpunkt liegt im geistesgeschichtlichen Bereich." Das Buch solle einen „ersten Zugang zu der Vielfalt kulturgeschichtlicher Zusammenhänge eröffnen und zu kulturpolitischen Fragen anregen." Entstanden aus Vorlesungen in Japan, hatte es den Zweck, den Studenten einen „geistigen Hintergrund" beim Erlernen der deutschen Sprache zu vermitteln. Inzwischen habe es auch Leser aus dem deutschsprachigen Raum als Adressaten gefunden, die Hinweise „für eine breitere Allgemeinbildung erhalten wollen."

Da der Autor den weitgefaßten Kulturbegriff bemüht, einschließlich der Zivilisation, muß seine Darstellung bei dem knappen Umfang lückenhaft und manchmal zufällig sein, was dem Autor wohl bewußt ist. Aber insgesamt ist die oft wertende Darstellung recht ausgeglichen. Im übrigen beweist dieses Werk, dessen Copyright der Verlag bereits 1960 erwarb, durch seine 30jährige Lebensdauer, daß es interessierte Leser gefunden haben muß, die in ihm eine erste Orientierung suchten.

Wenn einzelne kritische Punkte erwähnt werden dürfen, dann sei auf folgendes hingewiesen: Da sehr häufig auf das Wirken und das Werk kulturgeschichtlich bedeutender Persönlichkeiten eingegangen wird, wäre ein diesbezügliches Verzeichnis nützlich. Auch sollte die Zeittafel historische und kulturgeschichtliche Daten parallel bringen.

Das Werk ist für die genannten Adressatengruppen geeignet, dagegen an Schulen kaum verwendbar. Dennoch wäre es zum Nachschlagen in der Schulbibliothek nützlich, trotz oder wegen seiner Unbekümmertheit, da es recht lesbar ist.

Heinz-Edgar Fischersworring

Von Geburt und Tod der Wörter

Kleines Lexikon untergegangener Wörter – Wortuntergang seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Hg. v. Nabil Osman. Verlag C. H. Beck München 1992, 263 S., DM 19,80 (Beck'sche Reihe Bd. 456), ISBN 3-406-34079-2

Hermann Ehmann, affengeil – Ein Lexikon der Jugendsprache. Verlag C. H. Beck München 1992, 156 S., DM 12,80 (Beck'sche Reihe Bd. 478), ISBN 3-406-34070-9

Den bislang kaum beachteten Untergang einiger hundert deutscher Wörter belegt das Nachschlagewerk des Ägypters Nabil Osman, das, aus einer germanistischen Dissertation hervorgegangen, jetzt in verbesserter und erweiterter Auflage nochmals als Taschenbuch angeboten wird. Philologisch exakt werden für jedes der verlorengegangenen Wörter die schriftlichen Quellenbelege verzeichnet, die Wortbedeutungen und ihr Wandel erklärt und wird den Gründen für den Untergang nachgespürt. Hierbei beobachtet der Sprachwissenschaftler das Verhalten der Wörter bei ihrem Abschied, während es zur Aufgabe des Kulturhistorikers gehört, nach dem Untergang der Sache oder dem Wandel des Zeitgei-

stes zu fragen. Wortgeschichte wird damit zur Kulturgeschichte.

Einige Wörter können auch die sprachliche Neugier von Auslandslehrern auf sich ziehen. So z. B. das Adjektiv „ausheimisch", das bei regionaler Differenzierung die Bedeutung von nicht daheim, nicht einheimisch, außerhalb des Heimatortes, auch im Elend (Exil) lebend hatte. Infolge des Vorhandenseins vieler geläufiger Konkurrenzwörter wie u. a. ausländisch, fremd, auswärtig ging ausheimisch im Sprachgebrauch verloren. Wir bedürfen seiner nicht mehr.

Weniger stiefmütterlich wird dagegen die Jugendsprache von der Wissenschaft behandelt, dies gilt vor allem für unser neuerungssüchtiges Medienzeitalter. Dabei ist das Phänomen alt, auf deutschem Boden am frühesten nachweisbar als Studentensprache. Auch das von Hermann Ehmann zusammengestellte Lexikon ist aus einer Dissertation entstanden, deren Ansatz „Jugendsprache und Dialekt" er mithilfe soziolinguistischer Verfahren erweitert hat. Seine Recherchen stützen sich auf planmäßige verdeckte Teilnahme an Gesprächen Jugendlicher in unterschiedlichen Situationen und Regionen, auf Interviews und auf eine Fragebogenaktion. Wörter und Wendungen werden als Ergebnisse solcher Feldforschung im Lexikon von zwei Seiten her präsentiert. Der erste umfassendere Teil enthält die Übersetzungen jugendsprachlicher Ausdrücke in die Standardsprache einschließlich der Erklärungen des jeweiligen Bedeutungswandels sowie des Angebots von Beispielsätzen, während die zweite Wortliste eine Zuordnung jugendsprachlicher Wörter zu denen der Standardsprache versucht. Vorausgestellt ist diesen Verzeichnissen eine umfangreiche Einleitung, die Grundfragen wie die nach Sprachverfall oder Weiterentwicklung, nach Art der Sprachveränderungen und nach den gegenwärtig wirksamsten Umwelteinflüssen auf die Umgangssprache der Jugend aufgreift.

Der Autor, selbst Deutschlehrer an einer höheren Schule, hält das Buch durchaus für den Einsatz im Unterricht der Mittel- und Oberstufe für geeignet. Auslandsschulen werden aufgrund ihrer Lage auf fremdem Sprachboden auf diesen Hinweis eher zurückhaltend reagieren, es sei denn, Lehrer und Schüler stimmen unisono darin überein: „Wenn ich nur an die Penne denke, bekomme ich schon 'nen Horror." Doch gutes Deutsch ist es deshalb noch lange nicht"! – Fazit: Beide Bücher können auch dem Lehrer deutscher Sprache im Ausland überraschende Einblicke in das Leben von Wörtern, ihr Entstehen und ihren Untergang vermitteln.

Harry Werner

Literatur im Widerspruch

Marcel Reich-Ranicki: Lauter Verrisse. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1992, 203 S., DM 9,80 (dtv 11578), ISBN 3-421-06177-7

Warum sollte man die bereits 1970 in einem Buch gesammelten ungünstigen Kritiken aus der Zeit von 1966 bis 1970, die hier in der Taschenbuchausgabe durch einige Aufsätze aus den siebziger Jahren ergänzt sind, heute nochmals lesen? Weil die meisten der betroffenen Schriftsteller im literarischen Leben Deutschlands weiter eine beachtete Rolle spielen, weil die kritischen Äußerungen über die Aktualität hinaus Umstände und Hintergründe des Erzählens und Dichtens hierzulande treffend beschreiben, weil ein längerer Essay mit dem Titel „Bemerkungen über Literaturkritik in Deutschland" kenntnisreich in die Geschichte dieses Métiers einführt und, last but not least, weil der Leser an den Texten sein intellektuelles Vergnügen haben kann. Produktive Einseitigkeiten – M. R.-R. bleibt sich ganz und gar treu, wenn er im Vorwort sogleich ein weiteres bewußt einseitiges Buch ankündigt, das jedoch aus entgegengesetzter Position; sein Titel soll lauten: „Lauter Lobreden"! Und dieses liegt auch bereits als dtv-Taschenbuch vor.

Harry Werner

„Das Fremde ist nicht bloß ein Echo meiner selbst" (Mall)

Ram Adhar Mall: Philosophie im Vergleich der Kulturen – Eine Einführung in die interkulturelle Philosophie. Universität Bremen/ Studiengang Philosophie 1992, 163 S., DM 8,00, ISBN 3-88722-268-7 (Vertrieb: Universitäts-Buchhandlung, Postfach 33 04 40, 2800 Bremen 33)

Seit vielen Jahren sind für Prof. Dr. Mall Themen aus dem Bereich der interkulturellen Philosophie Hauptgegenstand seiner Lehr- und Forschungstätigkeit. Einige Kapitel der vorliegenden Schrift entsprechen zum Teil bereits bekannten Texten von Vorträgen und Aufsätzen der letzten Jahre, andere sind neu geschrieben worden, die nun insgesamt ein geistiges Wegenetz zur Annäherung an das vielschichtige Phänomen der Interkulturalität entwerfen und eine bündige Anleitung zum Studium der Philosophie aus interkultureller Sicht „jenseits aller Zentrismen" ergeben.

Während es im ersten Teil der Darlegungen um eine begriffliche, systematische, methodologische und inhaltliche Standortbestimmung der Interkulturalität geht, stellt dann der zweite Teil Aspekte der Anwendung der zuvor gewonnenen An- und Einsichten dar. Auch Auslandslehrer dürften sich als eingeladen betrachten, in ein derart angelegtes philosophisches Gespräch einzutreten bzw. die Diskussion vertieft fortzuführen. Dabei könnten gerade sie aufgrund ihrer Lebens- und Berufserfahrungen in fremden Ländern beim Dialog einiges von dem einbringen, was Heidegger einmal „denkende Erfahrung " genannt hat. Dieses kleine Buch von R. A. Mall könnte dazu ermuntern und bestimmte Wege weisen.

Harry Werner

Ein Allerlei kultur- und verlagsgeschichtlicher Reflexionen

Kopfbahnhof – Almanach 5 – Fünf Jahrhunderte Einsamkeit. Die europäische Kultur in der Erfahrung der anderen. Redaktion und Vorwort von Thomas Brückner. Reclam Leipzig 1992, 253 S., DM 15,–. ISBN 3-379-01450-8

Dieses Taschenbuch des Verlages Reclam ist ein Almanach, ein Buch also, das (wie in jedem Lexikon nachzulesen) „ein Allerlei zur Unterhaltung und Belehrung" bieten soll. In der Tat bezieht sich nur der 1. Teil, „Fünf Jahrhunderte Einsamkeit" (bis S. 102), auf den Titel, die anderen beiden (S. 117 bis 243) enthalten eine Selbstdarstellung des Reclam-Verlages.

So bringt dieser erste Teil kurze Texte zumeist von Nichteuropäern, die über Europa schreiben (500 Jahre seit Kolumbus) und gegen die rassistischen Vorurteile angehen. Das ganze ist aufgereiht an sieben Auszügen aus den Schriften Kants, in denen er sich über Nichteuropäer ausläßt. Eingeleitet wird es aber durch einige Zeilen aus einer Bismarck-Rede zur Kongo-Konferenz 1884, kontrastiert durch den folgenden Text, der „Deklaration der Ersten Nationen", eine Art Stellungnahme der nordamerikanischen Indianer. Weiter Kant (S. 101): „Die Negers von Afrika haben ... weder in Kunst oder in Wissenschaft ... etwas Großes vorgestellt ..., obgleich unter den Weißen sich beständig welche aus dem niedrigsten Pöbel emporschwingen". Von hieraus zu Hitlers („Mein Kampf") Aussage, man habe schon Neger zu Advokaten dressiert, ist es nicht weit. Auf diese Weise werden Kontraste gewonnen, Altes und Neues zusammengestellt und dem Weißen der Spiegel vorgehalten. Die Kürze der Texte erlaubt einen Einsatz in der Schule. Vor allem sollte man sich anregen lassen, in ähnlicher Form das Unterrichtsgeschehen aufzulockern und zu pointieren.

Wie erwähnt sind die Teile 2 und 3 eine Selbstdarstellung des Reclam-Verlages. Teil 2, „Auskünfte über uns," bespricht vor allem Probleme (auch um Trennung und Wiedervereinigung) des Verlages zur DDR-Zeit, der bis 1992 in Leipzig wie Stuttgart Reclam hieß. Der 3. Teil, „Nonnenstraße 38", enthält Texte aus Veröffentlichungen des Sitzes in Leipzig (bis 1992), dessen Anschrift eben Nonnenstraße 38 war und ist. Daneben stehen reichlich Hinweise auf interessante Veröffentlichungen. Eine ganze Reihe von Illustrationen beleben das Taschenbuch. Hinweise zu den Autoren schließen sich an.

Dr. Manfred Sauer

Geistige Wegbereitung deutsch-französischer Koexistenz

Robert Minder: Die Entdeckung deutscher Mentalität, Essays, Herausgegeben und mit einem Nachwort von Manfred Beyer. Reclam Leipzig 1992, 380 S., DM 18,–. ISBN 3-379-01438-9

Robert Minder (1902–1980), der „Klassiker der Koexistenz" (Hans Mayer), Grenzgänger deutsch-französischer Kultur par excellence, lange Jahre der erste unter Frankreichs literaturkritischen und literaturhistorischen Germanisten, wäre im vergangenen Jahr 90 Jahre alt geworden. Grund genug für den Reclam-Verlag und den Herausgeber Manfred Beyer, Minders in einer Auswahlsammlung seiner Essays, Reden und Aufsätze zu gedenken. Ein lobenswertes Unterfangen fürwahr!

Das Taschenbuch ist in vier Themenblöcken angelegt: Deutschland und die Deutschen – Deutsche und französische Kultur – Literaturgeschichte als Aufgabe – Dichter und Dichtungen. Ein „Nachwort" des Herausgebers und das „Verzeichnis der Quellen und Rechtsinhaber" schließen sich an. Der Band enthält u. a. unter dem Titel „Die Vorstellungswelt der Deutschen" jene Rede, mit der sich Minder im Jahre 1957 im Collège de France vorstellte und in der er über seine bisherigen Arbeiten sowie über seine Zukunftspläne Auskunft gab.

Dieser Beitrag erscheint somit erstmalig in deutscher Übersetzung ebenso wie beispielsweise Minders Abschiedsvorlesung „Überlegungen zu einer Methode", die er 16 Jahre später am Collège de France hielt. Beide Essays bilden zusammen mit der im Jahre 1968 anläßlich des Empfangs des Hansischen Goethepreises gehaltenen Rede „Wie wird man Literaturhistoriker und wozu?" das Kapitel „Literaturgeschichte als Aufgabe". Es handelt sich um das seitenmäßig kürzeste Kapitel der Sammlung, das als 3. Kapitel des Buches sozusagen im Zentrum steht.

Dem Verständnis der Genese von Minders literaturkritischen und literaturhistorischen Werk hätte es nicht geschadet, wenn die drei Beiträge dieses Kapitels die Essaysammlung eröffnet hätten. Dem Leser hätte diese Anordnung den Zugang zu der Sammlung, die ohnehin thematisch aufgebaut ist und nicht chronologischen Gesetzen folgt, ebenso maßgeblich erleichtert wie die Angabe der Jahreszahl der Veröffentlichung der einzelnen Beiträge hinter dem jeweiligen Titel.

Stattdessen eröffnet der Herausgeber das Buch mit dem 1930 unter dem Pseudonym Max Gilmore veröffentlichten Beitrag „Tage auf Schloß Pontigny". Minder berichtet hier über die nur vom Krieg unterbrochenen berühmten Sommerdekaden, die zwischen 1910 und 1939 eine auserwählte Schar europäischer Intellektueller zur Diskussion literarischer, politischer und sozialer Themen auf Schloß Pontigny „auf der Scheidelinie zwischen Burgund und Champagne" zusammenführte.

Am Ende dieses Essays schreibt Minder: „Gerade von Pontigny aus haben sich die wichtigsten Fäden angeknüpft für eine Verständigung, die über primitiv-theoretische Forderungen hinaus das Heimlichste, Unwägbarste einer jeden Einzelkultur mit in den neuen europäischen Kreis hineinbeziehen will. Ein

verlockendes, ein gefährliches Unterfangen, das vielleicht in vielem mehr sprengen, mehr hemmen als befreien wird, das aber als Gesamtversuch eine der unabweisbarsten Forderungen der Zeit bildet" (S. 9). Eine Aussage von zeitloser Gültigkeit und großer Aktualität.

Der Elsässer Robert Minder, der 1973 auf „46 Unterrichtsjahre im Dienste eines bestimmten Bildes von Deutschland, Frankreich und der Humanität" (S. 265) zurückblicken sollte, der bis zum 16. Lebensjahr in Straßburg in deutscher Sprache erzogen und geprägt wurde, der vom Elsässertum sagte, daß es an sich keine Qualität sei, daß es sich vielmehr entwickle"– drinnen oder draußen – in produktiver Auseinandersetzung mit beiden Kulturen links und rechts vom Rhein" (S. 235), „herangewachsen an jener Nahtstelle des Kontinents, die zu einer Katastrophenzone Europas geworden war und die wieder eine Durchdringungs- und Befruchtungssphäre werden kann – wie zur Zeit Goethes, zur Zeit Lerses" (S. 224), dieser Robert Minder blieb zeit seines Lebens den Idealen der Aufklärung verpflichtet.

Unter dem Einfluß der „Tableaux de France" von Michelet setzte er sich zum Ziel, die „objektive Geschichte" einer Subjektivität, der nationalen Subjektivität der Deutschen zu erstellen, damit „Deutschland ... dennoch nicht weniger eine unbekannte Größe von Gewicht inmitten Europas bleibe" (S. 221). Robert Minder über sich selbst und seinen Werdegang: die Beiträge des 3. Kapitels „Literaturgeschichte als Aufgabe" (S. 211–266) sind der Knotenpunkt der Sammlung, unverzichtbar, bereichernd, voller Verweise nach vorne und nach hinten, Dreh- und Angelpunkt des Buches. Eine der schönsten Passagen findet sich am Ende von Minders Abschiedsvorlesung am Collège de France (1973). An die Adresse der jungen Generation sagt er:

„Europa gestaltet sich oder auch nicht nach harten Verhandlungen hinter den Kulissen, aber Europa wird sich nicht nur auf Zahlen und Statistiken gründen können. Zahlreich muß man sein, um an der wunderbaren und authentischen Geschichte eines im Recht vereinten Kontinents mitwirken zu können. Ein Platz unter den Gründern erwartet Sie."

Zu diesen Gründern zählt der Germanist Minder. Die Sammlung einiger seiner wichtigsten und bahnbrechenden Essays erscheint zum richtigen Zeitpunkt. In der wankelmütigen, von nationalen Interessen geprägten Post-Maastricht-Ära und zu einer Zeit, wo Deutschland und Frankreich den 30. Jahrestag des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags begehen, ist die Herausgabe von Minders Essays ausgesprochen „à propos". Ein lesenswertes Buch, eine Fundgrube für den kulturgeschichtlich interessierten Leser.

Wolfgang Ditscheid

Schulerinnerungen als Mosaiksteinchen der Weltgeschichte

Meine Schulzeit im Dritten Reich – Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Hrsg. v. Marcel Reich-Ranicki. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1992, 259 S., DM 14,80 (dtv 11597), ISBN 3-423-11597-1

Diese Neuausgabe der jetzt auf 20 Beiträge erweiterten Sammlung von Berichten deutscher Schriftsteller, wie sie als Halbwüchsige die Schule und den Alltag im Dritten Reich erlebt haben, sollte eigentlich für die Lehrer unserer Tage eine Pflichtlektüre sein. Fern jeder historisierenden Abstraktion, abseits tiefschürfender politologischer Analysen oder ideologischer Wortgefechte wird hier Alltagsgeschichte geschrieben, aus konkreter persönlicher Erfahrung, also differenziert, werden Ausschnitte von einzelnen Autobiographien aufgereiht, die insgesamt dennoch ein Zeitbild ergeben.

Es ist schade, daß sich für Auslandsschulen und die ihnen eigentümlichen epochalen Gegebenheiten derartige Lebenszeugnisse kaum finden lassen.

Harry Werner

Leseförderung – ein wichtiges pädagogisches Thema

Fröhlich, Zitelsperger, Franzmann (Hrsg.): Die verstellte Welt – Beiträge zur Medienökologie. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1992, 279 S., DM 28,–. ISBN 3-407-34301-7

Die Stiftung Lesen (Verlag Beltz) bringt mit diesem Buch die Neuauflage eines Fischer-Taschenbuches von 1988. Inhalt sind Beiträge zu einer Tagung der Deutschen Lesegesellschaft und anderer Veranstalter aus dem Jahre 1979. Die Deutsche Lesegesellschaft, Gründung 1977, will Leseförderung betreiben und damit das Nachdenken über die Zukunft des Lesens (S. 7). Die Tagung gab einen Überblick über die Medienlandschaft und die durch neue Medien verursachten Wandlungen in Kultur und Gesellschaft der damaligen Zeit, markiert damit eine Entwicklung, die keineswegs abgeschlossen ist und sich in immer neuen Varianten dokumentiert. Gerade in Hinsicht auf das Lesen (Bücher sind Medien) hat die medienökologische Perspektive breites Interesse, könnte sie doch zeigen, ob Lesen noch Zukunft hat.

Der Band enthält Beiträge von einer Reihe führender Experten, so Dieter Stolte (Medienforschung), Elisabeth Noelle-Neumann (Fernsehen und Lesen) usw. Die einzelnen Beiträge mögen inzwischen durch weiterentwickelte Medien und anderes überholt oder ergänzungsbedürftig sein, sie bieten aber einen kompetenten Überblick über die Situation und sind in gewissem Sinne abschließend. Die Lektüre kann Interessierten nur empfohlen werden. Jeder mag sich selbst informieren oder von seinem Fachgebiet aus neue Perspektiven einbringen.

In diesem Rahmen genügt es, ergänzend auf Einführung und Nachwort hinzuweisen. Das Nachwort ist von Hilmar Hoffmann, damals noch Kulturdezernent in Frankfurt, in seiner Eigenschaft als Bevollmächtigter des Verbandes der Stiftung Lesen. Hoffmann fragt nach dem Sinn von Büchern

(Bücher als Gedächtnis der Menschheit) und modernen Massenmedien auf dem Hintergrund der wachsenden Zahl von Analphabeten: jährlich kämen etwa 2,3 Millionen hinzu (USA). Er stellt das allgemeine Thema des Buches somit in den richtigen Zusammenhang.

Die Einführung bilden 7 Thesen von Neil Postman, dem prominentesten unter den Autoren. Er liefert einige nahezu klassische Grundthesen zum Studium der Medientechnologie, man muß sie sozusagen kennen und sich auf der Zunge zergehen lassen. So These 1: jeder technologische Wandel gleicht einem Teufelspakt. – These 2: Vorteile und Nachteile verteilen sich ungleichmäßig. – These 6: Medien haben eine Tendenz, mythisch zu werden. – These 7: Technologie und Medium verhalten sich zueinander wie Gehirn und Denken und bieten die Chance, sozialen Wandel zu kontrollieren.

Diese Auszüge sollen neugierig machen auf den Inhalt des Buches, das ich nur empfehlen kann, besonders Lehrern, die täglich konfrontiert werden mit Schülern, die moderne Medien bedenkenlos konsumieren.

Dr. Manfred Sauer

Ein neuartiges Lehrerhandbuch für den Physikunterricht

Heinz Muckenfuss: Neue Wege im Elektrikunterricht – Unterrichtshilfen Naturwissenschaften. Aulis Verlag Deubner & Co. K. G. Köln, 219 S., ISBN 3-7614-1431-5

Der vorliegende Band kann als Handbuch für den Physiklehrer und Fachdidaktiker dienen, das es erlaubt, einzelne Kapitel oder Teile von Kapiteln für die Unterstützung des eigenen Physikunterrichts heranzuziehen. Diesem Handbuchcharakter wurde durch zahlreiche Querverweise im Text Rechnung getragen und dadurch, daß viele didaktische Probleme in unterschiedlichen Zusammenhängen und Aspekten diskutiert werden.

Das Buch wendet sich in erster Linie an Lehrkräfte, die Elektrizitätslehre in der Sekundarstufe I unterrichten.

Für den Lehrer als Fachdidaktiker und den Studenten der Physik dürften die beiden ersten Kapitel besonders interessant sein. Sie befassen sich von einer pädagogischen Position aus mit gravierenden Problemen des „konservativen" Elektrikunterrichts, wobei vor allem versucht wird aufzuzeigen, daß diese Schwierigkeiten auch damit zusammenhängen, daß übergeordnete außerphysikalische Zielsetzungen nicht in ausreichendem Maße den Unterricht leiten. Sie enthalten auch eine differenzierte Diskussion der fachlichen und didaktischen Grundlagen für den einführenden Elektrikunterricht, wobei besondere Beachtung der Schwierigkeit gewidmet wird, sogenannte „Alltagsvorstellungen" mit fachlich konsistenten Vorstellungen in Beziehung zu setzen.

Wenn die konkrete Unterrichtsplanung im Rahmen der vorgelegten Gesamtkonzeption ansteht, ist das dritte Kapitel mit den Ausführungen zu verschiedenen Unterrichtseinheiten von besonderem Nutzen. Ein Gang durch elf mehr oder weniger ausführlich dargestellte Unterrichtseinheiten nimmt hier den größten Raum ein.

Das vierte Kapitel (der Autor ist abweichend von den ersten drei Kapiteln Adolf Walz) bietet eine in sich geschlossene Darstellung der didaktischen und fachlichen Grundlagen des Elektrikunterrichts. Stromkreise als Systeme zur Energieübertragung sind hier wesentlicher, aber nicht alles erschöpfender Inhalt der Elektronik. Auch Fragen der Ladungsträgerkonzentration und Ladungsträgergeschwindigkeit, der energietransportierenden Felder, der Vorgänge in Quellen und Verbrauchern werden hier große Bedeutung zugemessen und so diskutiert, daß die fachlichen Zusammenhänge didaktisch nutzbringend für die Unterrichtsplanung zugänglich werden.

Das vorliegende Buch ist hochinteressant für alle Didaktiker unter den Physiklehrern, die bei der Planung von Unterrichtsreihen in der Elektrizitätslehre immer schon mal andere Wege gehen wollten, weil irgendwo ein Unbehagen über die „Effizienz" des Elektrikunterrichts vorhanden war. Der „andere Weg" des Physiklehrers ist sicher bereichernd für alle Schüler, deren Interesse an Physik groß ist und die später im Beruf Physik nicht weiter betreiben.

Die Physik wird in diesem Buch funktionalisiert und daraufhin untersucht, welchen Beitrag sie für die Erziehung zur allgemeinen Lebenstüchtigkeit leisten kann, was keinen Gegensatz zur Möglichkeit darstellt, durch den Unterricht eine Einführung in eine wissenschaftliche Disziplin zu leisten, also wissenschaftspropädeutischen Unterricht zu betreiben.

Hans-Georg Becker

Der Auslandskunze 1993 kann voraussichtlich ab August bei der Geschäftsstelle des VdLiA zum Preis von 15,– DM bezogen werden.

INHALT 4-93

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet *(Dieter Forster)* 226

21. HAUPTVERSAMMLUNG

Grußworte: *Dr. Klaus Kinkel, Steffie Schnoor, Dr. Hans Sterken, Klaus Daweke, Dr. Joachim Zeidler, Eugen Weiss, Kurt Simon, Hans Joachim Hildenbrand, Gregor Homann, Josef Kraus* 227

Die Aufgaben für das deutsche Auslandsschulwesen vor dem Hintergrund politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandels:

- Was heißt „größere Verantwortung"? *(Dr. Harry Pross)* 235
- Kulturen brauchen Brücken *(Dr. Els Oksaar)* 242
- Der Wandel der Wirtschaft beeinflußt die Auslandsschulen *(Dr. Helmuth Treiber)* 247
- Berufliche Bildung und Ausbildung *(Hans-Peter Repnik)* 253
- Schwerpunkte der künftigen Entwicklung im Auslandsschulwesen *(Dr. Lothar Wittmann)* 261

Arbeitsgruppen

- Personalstruktur im Auslandsschulwesen *(Dr. Philipp Fabry)* 267
- Berufliche Bildungsgänge *(Klaus Weidinger)* 268
- Deutsches Sprachdiplom *(Michael Specht)* 272
- Umwelterziehung *(Rolf Kruczinna / Gertrud Milthaler / Regina Braun)* 273
- Neue Unterrichtsformen *(Dorothea Schilke)* 277
- Schulverein und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung *(Hans Lubos/Fritz Küper)* 278
- Kreatives Schreiben *(Dr. Harald Frommer)* 280

Mitgliederversammlung

- Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden *(Dieter Forster)* 283
- Bericht des Schatzmeisters *(Hansjörg Berendt)* 289
- Wahl des neuen Vorstands 294
- Dank an die Helfer *(Dieter Forster)* 295

Verabschiedung der Anträge an die Hauptversammlung

- Leitantrag des Vorstands 296
- Anträge der Mitglieder 298

VERBAND

Werbungskosten *(Karl W. Christmann, MdB)* 304
Urteil des BFH zur Aufteilung der Werbungskosten 305
Steuermerkblatt 306
Persönliche Nachrichten
in memoriam 308
- Neue Mitglieder 308
- Anschriftenänderungen 308
- Neue Obleute 309
- Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes 309

DISKUSSION

Die Faszination des Neuentdeckten *(Hans Wilhelm Schäfer)* 310

DIDAKTIK

Schule machen *(Dr. Paul Schwarz)* 312

FEUILLETON

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik *(Friedrich Schiller)* 314

REZENSIONEN

Nationalstaat, Nationalismus und das Schulwesen ethnischer Minderheiten *(Harry Werner)* 314
Auswanderer im Lichte historischer Wissenschaft *(Harry Werner)* 316
Lobreden auf die deutsche Sprache *(Harry Werner)* 316
Eine Dissertation als Theorieversuch für exemplarischen Unterricht *(Hans Wilhelm Schäfer)* 317
Geschichte und Politik – Unterrichtsmaterialien *(Dr. Manfred Sauer)* 318
„Das Ohr ist die erste Lehrmeisterin der Sprache" *(Dieter Klapproth)* 319
Verständnis von Romanliteratur *(Dr. Dietrich Peinert)* 319

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Inhalt dieses Heftes wird ganz geprägt von der 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, die vom 27.–31. Juli 1993 in Konstanz stattfand. Das Konzil, die Stadt und der See bildeten für den Verband den Rahmen, in dem der „Kongreß" zwar nicht tanzte, in dem ihm aber eine, wie ich meine, gelungene Mischung von Familientreffen und intensiver Beschäftigung mit den Problemen des Auslandsschulwesens gelang. In den drei Arbeitsgruppen und im Plenum wurden Themen diskutiert, die auch die Arbeit des Vorstandes in der nächsten Amtsperiode bestimmen werden:

- die Personalsituation an den deutschen Schulen im Ausland, die sich am noch zu verabschiedenden Rahmenstatut und an den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln wird orientieren müssen,
- die innere Ausgestaltung der deutschen Auslandsschulen, die uns, im Sinne einer Formulierung Dr. Wittmanns, erfinderisch machen muß, nicht lähmen darf und
- erste Gespräche zwischen Schulvereinsvorständen und dem Verband über beide Seiten berührende Probleme der Auslandsschulen.

Der Vorstand hat mit Freude registriert, daß Vertreter mehrerer Schulvereinsvorstände der Einladung zur Hauptversammlung in Konstanz gefolgt sind und auch ihr Interesse an weiteren Gesprächen mit dem Verband signalisiert haben. Die Sorge, daß die weitere Reduzierung der Stellen amtlich vermittelter Lehrkräfte und die gleichzeitige Verringerung der Schulbeihilfe zu spürbar negativen Auswirkungen an den deutschen Auslandsschulen führen wird, hat alle Teilnehmer umgetrieben. Ich sehe in den Gesprächen von Konstanz einen ersten Schritt zu weiterem Meinungsaustausch auch über strittigere Fragen.

In dem von der Mitgliederversammlung verabschiedeten Leitantrag hat der Verband Perspektiven für das Auslandsschulwesen vorgestellt. Zwar wurde uns von amtlicher Seite mehrfach die Diskrepanz zwischen Wunsch und finanzierbarer Realität aufgezeigt, aber wem – außer dem VdLiA – ist es erlaubt, über das momentan Machbare hinaus das Wünschenswerte zu denken! Die Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Auslandsschulen tragen ihren Teil zur Erfüllung der Ziele und Visionen im Auslandsschulwesen bei, dies gibt ihnen auch das Recht, auf einen angemessenen Beitrag staatlicherseits zu drängen.

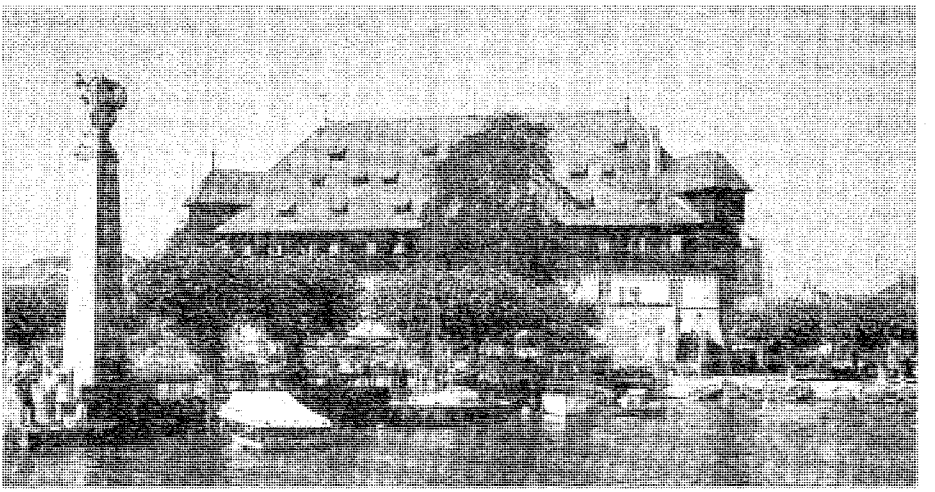
In meinem Rückblick auf die Hauptversammlung von Lübeck schrieb ich Ihnen 1991: „Die sich ... zur Schaffung eines einheitlichen Status für im Ausland tätige Lehrer ergebenden Probleme wurden leidenschaftlich diskutiert." In Konstanz, zwei Jahre später, lag den Teilnehmern der Entwurf des Auswärtigen Amtes zum Rahmenstatut vor. Auch die Bundesländer erarbeiten im Augenblick ihre Stellungnahme dazu. Das Rahmenstatut muß die Basis für die rechtliche und soziale Absicherung für alle im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte bilden, es darf jedoch nicht dazu dienen, einen Vorwand für Kürzungen im Personalbereich an den deutschen Auslandsschulen zu liefern. Das Zauberwort von der „lean production" mag für die Industrie gelten, „lean german schools" darf es nicht geben. In persönlichen Gesprächen mit den für den Etat des Auswärtigen Amtes zuständigen Bundestagsabgeordneten des Haushaltsausschusses habe ich versucht, die Haltung des Verbandes zu erläutern und dabei vor allzu massiven Eingriffen in das Auslandsschulwesen gewarnt. Nach den mir vorliegenden Zahlen wird auch der Schuletat Einsparungen ertragen müssen, es bleibt jedoch zu hoffen, daß sie nicht zu einem Kahlschlag im Auslandsschulwesen führen werden.

Nach meiner ersten Wahl zum Vorsitzenden habe ich Sie zum wohlwollenden, aber auch kritischen Dialog mit dem Vorstand aufgefordert. In den vergangenen zwei Jahren, besonders jedoch bei der Hauptversammlung in Konstanz habe ich beides gespürt. Dafür möchte ich mich bei Ihnen allen im Namen des gesamten Vorstandes bedanken.

In kollegialer Verbundenheit

Dieter Fuchs

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz vom 28. Juli bis 31. Juli 1993



Grußworte

Den Teilnehmern der 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland übermittle ich meine herzlichen Grüße.

Das Auslandsschulwesen ist ein zentrales Instrument unserer Auswärtigen Kulturpolitik. Mit der deutschen Vereinigung wuchs noch die Bedeutung, die es für das Ansehen unseres Landes in der Welt hat. Ihre Tagung ruft ins Bewußtsein, daß dieses Ansehen auf das Engagement aller angewiesen ist, die im Ausland deutsche Interessen wahrnehmen. Durch Ihre Tätigkeit an den Deutschen Schulen im Ausland und die erfolgreiche Arbeit dieser Schulen bringen Sie mehr als deutsches pädagogisches Wissen und deutsche Lehrpläne zu unseren Partnern in die Welt: Sie vermitteln ein Stück „gelebte Bundesrepublik", vermitteln deutsche Kultur.

Die epochalen Veränderungen und Umbrüche in Mittel- und Osteuropa stellen auch die deutschen Auslandslehrer vor neue Herausforderungen. Gerade dort bietet die vorhandene Bereitschaft zur Intensivierung des kulturellen Austausches Chancen, die wir – gemeinsam mit Ihnen – nutzen wollen. Ich danke besonders jenen deutschen Lehrkräften, die unter oft schwierigen Bedingungen dort Hervorragendes für die deutsche Sprache und die Vermittlung deutscher Kultur leisten.

Wir stehen im Augenblick vor einer Situation, in der auch der Haushalt des Auswärtigen Amts – ebenso wie alle anderen Bereiche, in denen öffentliche Aufgaben zu erfüllen sind – einen Beitrag zur Überwindung der schwierigen Finanzlage des Bundes leisten muß. Deshalb können die finanzielle Ausstattung der Auslandsschulen und die Zahl der ins Ausland vermittelten Lehrkräfte nicht den Umfang erreichen, den auch ich für wünschenswert hielte. Ich möchte Ihnen aber versichern, daß das Auswärtige Amt alles Notwendige unternehmen wird, um die Funktionsfähigkeit des Auslandsschulwesens weiterhin zu gewährleisten.

Ihrer Tagung wünsche ich einen guten und erfolgreichen Verlauf.

Der Bundesminister
des Auswärtigen

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

zu seiner 21. Hauptversammlung in Konstanz übermittle ich dem Verband deutscher Lehrer im Ausland die besten Grüße und Wünsche der Kultusministerkonferenz der Länder. Die Kultusminister der Länder messen den deutschen Auslandsschulen eine hohe Bedeutung für die auswärtige Kulturpolitik zu. Die deutschen Auslandsschulen dienen nicht nur der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur, sondern haben auch eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Völkern, ihren Kulturen und vor allem ihrer Jugend.

Die Länder werden daher im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiter dazu beitragen, auch in Zeiten einer angespannten Haushaltslage, die Einsparungen in allen Bereichen erfordert, die Funktionsfähigkeit der Auslandsschulen aufrechtzuerhalten. Dabei dürfen auch notwendige und vordringliche neue Aufgaben, etwa in Mittelost- und Osteuropa, nicht zu einer Zurückstellung gewachsener Beziehungen und Bindungen in anderen Teilen der Welt führen.

Den Lehrerinnen und Lehrern im Auslandsschuldienst danke ich für ihren Einsatz und die von ihnen geleistete Arbeit. Ich freue mich dabei besonders, daß inzwischen auch Lehrerinnen und Lehrer aus den neuen Ländern aktiv im Auslandsschulwesen tätig sind. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat sich stets mit großem Engagement für die im Ausland wirkenden Lehrkräfte und für das Wohl der deutschen Auslandsschulen eingesetzt. Für seine weitere Arbeit wünsche ich dem Verband viel Erfolg. Möge die Hauptversammlung Ihres Verbandes konstruktive Anregungen für die Auslandsschularbeit geben und nicht zuletzt diejenigen ermutigen, die bereits im Ausland ihre verantwortungsvolle und oftmals schwierige Aufgabe erfüllen oder sich entschlossen haben, zukünftig im Auslandsschuldienst tätig zu werden.



Steffie Schnoor
Präsidentin der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Allen Teilnehmern der 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland gelten meine herzlichsten Grüße.

Das Auslandsschulwesen ist Teil der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland, und diese ist aus guten Gründen keine Aufgabe einer einzigen Behörde. Ebenso werden die auswärtigen Beziehungen nicht nur von Politikern und Diplomaten, sondern in ganz entscheidendem Maße auch von Ihnen, den deutschen Auslandslehrern, geprägt. Sie tragen dabei eine hohe Verantwortung: denn Sie vermitteln jungen Menschen ein erstes Deutschlandbild, zu dem alle anderen, später gewonnenen Eindrücke, Kenntnisse und Erfahrungen nur hinzutreten werden.

Ihre Aufgabe ist nicht allein die reine Sprachvermittlung – so wichtig sie auch ist –, sondern ist auch die Landeskunde, sind die Einblicke in die Kulturnation Deutschland. Es versteht sich von selbst, daß Schattenseiten – mögen sie historischer oder aktueller Natur sein – davon nicht ausgespart bleiben dürfen. Daß es dennoch Menschen in aller Welt gibt und geben wird, die Deutschland mit Lessing und Beethoven, Barlach und Ossietzky identifizieren, ist auch Ihr Verdienst.

All dies leisten Sie vor Ort unter mitunter schwierigen Bedingungen und insgesamt unter haushaltsmäßigen Voraussetzungen, die auch ich mir anders wünschen würde. Indem ich Ihnen allen für Ihr Engagement sehr herzlich danke, wünsche ich Ihnen, daß Sie auch in Zukunft die Bedeutung Ihrer Aufgaben nicht verkennen und auf diesem Wege fortschreiten.

Möge Ihre Tagung einen guten und konstruktiven Verlauf nehmen.

Dr. Hans Stercken, MdB
Deutscher Bundestag
Auswärtiger Ausschuß
– Der Vorsitzende –

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
lieber Herr Forster, liebe Kolleginnen und Kollegen,

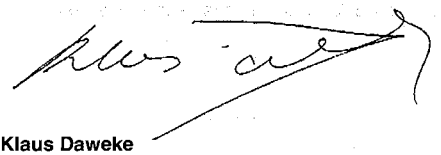
seit Jahren habe ich Ihre Tagungen mit großem Interesse besucht. Auch in diesem Jahr waren die Konstanzer Tage seit langem im Terminkalender. Doch nun machen viele Schwierigkeiten mit den Zuschußgebern des ifa meine Anwesenheit in Stuttgart nötig.

Es bleibt mir nur, Ihnen auf diesem Wege einen guten Verlauf Ihrer Tagung zu wünschen. Ich hoffe mit Ihnen auf interessante Referate, Diskussionen und die stets faszinierenden Gespräche im kleinen Kreis.

Ich möchte Ihnen gleichzeitig auch dafür danken, daß Sie seit Jahren mit Herrn Oberstudiendirektor Becker einen prominenten Vertreter Ihres Verbandes in unsere Leitungsgremien entsendet haben. Ich kann Ihnen als Dank nur noch einmal die Leistungen des Instituts anbieten. Wie Sie wissen, sind wir mit Hilfe des Auswärtigen Amtes in der Lage, eine Vielzahl von Ausstellungen deutscher Künstler ins Ausland zu vermitteln. Unsere umfangreiche auslandskundliche Spezialbibliothek, wie auch die zur Bibliothek gehörende Diathek und deren deutschlandkundliche Reihen, könnten für Ihre Arbeit draußen wertvolle Unterstützung bieten.

Gerne sind wir bereit, Ihnen unsere weiteren Möglichkeiten näherzubringen. Schreiben Sie uns doch an die im Sekretariat erhältliche Adresse.

Mit besten Grüßen bin ich Ihr



Klaus Daweke
Institut für Auslandsbeziehungen
Stuttgart – Zentrale

Sehr verehrte Teilnehmer an der heutigen Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz, meine sehr verehrten Damen und Herren!

Auch diesmal möchte ich Ihnen die Grüße des Bundesverwaltungsamtes – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – überbringen. Ich tue dies – wie bei früheren Anlässen – besonders gern persönlich als Mitglied des Verbandes und gleichzeitig als Leiter der Institution, die deutsche Lehrer ins Ausland vermittelt und betreut.

Sie haben Kontinuität und Wandel, dazu neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen zum thematischen Mittelpunkt der 21. Hauptversammlung gemacht. Dem kann ich aus der Sicht des Amts nur zustimmen. Es gibt weit mehr Neuerungen und Entwicklungstendenzen als Gleichbleibendes – auch bei den herkömmlichen Betreuungsaufgaben. So hat die Zentralstelle schon seit 1990 den Bereich der Arbeit mit sog. „Programmlehrern" in den MOE- und dann seit 1992/93 auch in den GUS/NUS-Staaten betreten. Dies war eine Reaktion auf die dramatischen Veränderungen der politischen Verhältnisse. Das weitere Standbein „Fachberater", d. h. bei fremden Regierungen und Behörden, ist ebenfalls mit einer Fülle von neuen Aufgaben in die veränderte Lage hineingewachsen und ist noch dabei.

Daneben haben die Aufgaben des deutschen Auslandsschulwesens nicht abgenommen. Eine Reihe von neuen Ansätzen und Formen, so etwa die Weiterentwicklung des Begegnungsbegriffes, Fremdsprachenzweige im südlichen Afrika mit eigenständigen Zielsetzungen und viele andere Neuheiten sind auf den Weg gebracht und begleitet worden. Ferner hat sich das Instrument der Regionalkonferenzen als nützlich und sinnvoll erwiesen: 1991 wurde von der Zentralstelle eine Regionalkonferenz für Begegnungsschulen Lateinamerikas in Santiago de Chile ausgerichtet, 1992 für deutschsprachige Auslandsschulen des Raumes Südostasien/Australien in Singapur, 1993 für die deutschen Schulen im südlichen Afrika in Pretoria. Eine Planung für 1994 läuft bereits. Wir hoffen, daß das von der Zentralstelle in enger Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt entworfene Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland recht bald als Vereinbarung von Bund und Ländern in Kraft treten kann, weil es neben deutlichem sachlichem Gewinn wesentliche Vorteile für die deutschen Lehrer bringen soll.

Meine Damen und Herren, es sieht hier so aus, als befänden wir uns allein auf der Straße erstrebter Entwicklungen. Dazu muß freimütig bekannt werden, daß die haushaltstechnischen Gegebenheiten dem natürliche Grenzen setzen. Es fällt mir oft im Kreis von Fachleuten des Auslandsschulwesens schwer, den Gedanken deutlich zu machen, daß in Zeiten sinkenden oder stagnierenden Bruttosozialprodukts die Auswirkungen auch im deutschen Auslandsschulwesen durchschlagen und alle Teile betroffen sind. Hier kann es nicht angehen, den einen gegen den anderen Teil auszuspielen, sondern es sollte die Einsicht bei allen herrschen, daß immer noch *sehr viel*, aber insgesamt *Begrenztes* geleistet werden kann. Dies gilt auch für die Zukunft.

Ich sehe den Veranstaltungen und Aussprachen der Tagung mit Freude entgegen und wünsche Ihnen allen einen guten Verlauf der Hauptversammlung und vor allem befriedigende Ergebnisse, die einmal mehr beweisen, daß deutsche Lehrer im Ausland nicht nur über den eigenen Status, sondern auch über den Gesamtkomplex der Auswärtigen Kulturpolitik und ihrer Ausdrucksformen nachdenken.

Alles Gute!

Zeidler

Dr. Joachim Zeidler
Abteilungsleiter
Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich bin froh, daß ich zu Ihrer Hauptversammlung kommen konnte, sonst hätte der Herr Vorsitzende noch ein weiteres Grußwort verlesen müssen. Ich glaube, es ist doch besser, wenn man es selbst überbringen kann.

Ich habe die Freude und die Ehre, als Noch-Vorsitzender des BLASCHA die Grüße dieses Ausschusses zu überbringen. BLASCHA heißt Bund-Länderausschuß für schulische Arbeit im Ausland. Erschrecken Sie nicht, das ist nichts anderes als der alte Auslandsschulausschuß. Wir empfinden und fühlen dieses auch so. Wir machen in der Zählung keine Unterschiede zwischen dem alten Auslandsschulausschuß und dem jetzigen Bund-Länderausschuß.

Und doch möchte ich Sie auf drei Veränderungen in diesem Ausschuß hinweisen.



Veränderung Nr. 1 wird aus dem Namen deutlich. Wie Sie alle wissen, hat die Kultusministerkonferenz vor etwa drei Jahren den alten Auslandschulausschuß zu einem Unterausschuß des Schulausschusses gemacht. Dazu gab es mehrere Gründe. Dies hat den Protest des Auswärtigen Amtes hervorgerufen. Das Auswärtige Amt argumentierte: Der Bund ist Mitglied dieses Ausschusses und ohne seine Zustimmung kann dieser Ausschuß nicht von einem Hauptausschuß zu einem Unterausschuß gemacht werden. Man hat dann eine Lösung gefunden, die der Zusammensetzung und Aufgabe dieses Ausschusses gerecht wird. Das wird aus dem Namen sichtbar: Bund-Länderausschuß für schulische Arbeit im Ausland. Aus dem Namen wird deutlich: In diesem Ausschuß sind nicht nur die Länder, sondern ist auch der Bund vertreten in Form des Auswärtigen Amtes und in Form der Zentralstelle. Dies war auch beim Auslandsschulausschuß der Fall aber es war aus dem Namen und aus der Organisation nicht sichtbar. Die Vorsitzenden des alten Auslandschulausschusses waren immer Ländervertreter. Das hat sich jetzt geändert. Der Gesamtvorsitz wechselt jetzt von Jahr zu Jahr. Ich bin es noch bis zum 31. Juli. Dann wird ein anderer Gesamtvorsitzender, und zwar Dr. Stoldt aus Bremen bis zum 31. Dezember. Dann wird der Bund den Gesamtvorsitz übernehmen. Dr. Stoldt bleibt Ländervorsitzender. Die Zusammenarbeit von Bund und Ländern wird jetzt nach außen sehr viel deutlicher.

Zweite Veränderung: Die Kompetenz dieses Ausschusses wurde wesentlich erweitert. Er betreut jetzt nicht nur die deutschen Auslandsschulen, wie es bisher gewesen ist, sondern er ist jetzt auch zuständig für die schulische Arbeit in den MOE-Staaten. Die Konzeption dessen, was an deutscher Spracharbeit in den MOE-Staaten geleistet wird, stammt aus der Feder dieses Ausschusses. Für jedes Land in den MOE-Staaten ist ein sogenannter Ländervertreter aus diesem Ausschuß zuständig. Dies bedeutet eine wesentliche Erweiterung der Kompetenz.

Dritte Änderung: Vertreter der neuen Bundesländer sind in unseren Ausschuß eingezogen. An einigen Schulen haben dieses Jahr schon Vertreter der neuen Länder als Hospitanten an den Prüfungen teilgenommen.Es sind jetzt auch Prüfungsbereiche für die neuen Länder ausgebracht, und es werden nächstes Jahr die Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen eigenständig auf Prüfungsreisen erscheinen und Prüfungen durchführen. Die Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, wo unser Kollege Brodde, einigen von Ihnen noch bekannt aus dem Hamburger Bereich, noch aushilft, sind noch nicht dabei.

Das sind die drei wesentlichen Erweiterungen dieses Ausschusses, die ich Ihnen bei dieser Gelegenheit kurz sagen konnte. Im übrigen darf ich Ihnen versichern: Dieser Ausschuß wird weiterhin als Vertreter der Länder seine Arbeit tun, insbesondere die Wahrnehmung des Prüfungsbereiches, sei es beim Sprachdiplom, sei es bei anderen Prüfungen draußen, und ich bitte Sie recht herzlich, diesem Ausschuß das Vertrauen entgegenzubringen, das Sie ihm bisher auch schon entgegengebracht haben. Er tut's Ihnen auch. Ich wünsche Ihrer Tagung einen guten Erfolg.

Eugen Weiss
Vorsitzender des Bund-Länder-Ausschusses
für schulische Arbeit im Ausland

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ein großer Teil von Ihnen hat über Jahre die Gastfreundschaft eines anderen Landes erlebt. Das Arbeiten mit und das Unterrichten von Menschen aus anderen Kulturen ist einigen von uns auch noch hier in Deutschland so selbstverständlich wie anregend geblieben.

Lassen Sie mich deshalb den Gruß des Hauptvorstandes der GEW zur 21. Hauptversammlung Ihres Verbandes verbinden mit einem Appell unseres Vorsitzenden, des Kollegen Dieter Wunder:

„Die Trauer um die Opfer von Solingen verpflichtet uns zur Förderung aller Maßnahmen, aus Deutschland ein ausländerfreundliches Land zu machen."

Eine Selbstverständlichkeit für uns, die wir als Auslandslehrer und Auslandslehrerinnen einen wesentlichen Teil unseres Lebens Ausländer waren oder noch heute sind.

Wer hätte je daran gedacht, daß ein solcher Aufruf heute nötiger ist als jemals zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, obwohl der kalte Krieg zu Ende ist, die Konfrontation zwischen den Atommächten verschwand und Deutschland sein Jahrhundertziel, die Vereinigung in Freiheit erreicht hat.

Was ist von der Aufbruchstimmung der Jahre 1989 und 1990 geblieben, die durch die Öffnung der ehemaligen Ostblockstaaten und der Vereinigung Deutschlands ausgelöst wurde? Die Hoffnung und der Glaube, anstehende Probleme vernünftig und überzeugend lösen zu können, ist leider verloren gegangen.

Die öffentliche Diskussion kreist zur Zeit um den Einsatz deutscher Soldaten außerhalb des Nato-Bereiches. Die Bundesrepublik Deutschland tut sich schwer mit ihrer neuen Rolle als Mittelmacht in Zentraleuropa. Man fordert die Anwesenheit deutscher Soldaten als Weltpolizisten in Krisengebieten dieser Welt. Ob sie dort auch willkommen sind, wissen wir nicht. Was wir jedoch wissen, ist, daß das Interesse an der deutschen Sprache, an deutscher Kultur und die Nachfrage nach deutschen Lehrerinnen und Lehrern, besonders in Mittel- und Osteuropa sprunghaft gestiegen ist.

In der Tat, die Institution des Krieges muß überwunden werden. Dazu braucht man einen Bewußtseinswandel bei allen Völkern dieser Erde. Welche Politik kann dabei mehr helfen als die modernste und demokratischste Form der Außenpolitik, die auswärtige Kulturpolitik. Sie baut Brücken, regt zu Kulturaustausch an, dient der Verständigung zwischen den Völkern und Staaten dieser Welt.

Aber anstatt mehr Lehrerinnen und Lehrer als kulturelle Brückenbauer in viele Länder dieser Welt zu schicken, ist Sparen angesagt.

Die zusätzlichen Aufgaben des vergrößerten Deutschland werden mit Kürzungen beantwortet. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weiß kaum noch, wie sie die Löcher stopfen und die Lücken schließen soll.

Eine auf Dauer angelegte auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen kann diese Maßnahmen nicht verkraften, ohne das Vertrauen vieler Partner zu verlieren. Was in vielen Jahren mühsam aufgebaut wurde, kann vom vereinigten Deutschland in kürzester Zeit verspielt werden.

Der dritten Dimension der Außenpolitik, wie die auswärtige Kulturpolitik in vielen Sonntagsreden verbal aufgewertet wird, droht gegenüber den beiden anderen Dimensionen, der politischen Außenpolitik und Sicherheitspolitik sowie der Außenwirtschaftspolitik, eine nicht wieder gutzumachende Abwertung.

Man bedenke nur, daß der Blauhelmeinsatz der Bundeswehr in Somalia mit 350 Millionen Mark veranschlagt wird! Allein die Pressekampagne dafür verschlang 4,8 Millionen Mark. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen muß hingegen trotz neuer Aufgaben in Mittel- und Osteuropa mit 340 Millionen Mark auskommen. Und davon werden ihr noch 3 Prozent gestrichen.

Erlauben Sie mir, daß ich auch in einem Grußwort nicht um den heißen Brei herumrede, sondern die Verantwortlichen nenne.

Wer 1989 und 1990 – vor der Wahl – meinte, die deutsche Vereinigung und die Angleichung der Lebensverhältnisse aus der Portokasse, d. h. mit Krediten und einer einjährigen Ergänzungsabgabe, bezahlen zu können, handelte nicht nur gegen den Rat der meisten Fachleute und der Bundesbank, sondern auch *unverantwortlich* gegenüber dem deutschen Volk.

Michail Gorbatschow's bekannter Ausspruch trifft, etwas abgewandelt, auch hier den Kern:
„Wer zu spät spart, den bestraft das Leben."
Dennoch, wir lassen uns von der panischen Kehrtwende der Bonner Finanzpolitik nicht entmutigen.

„Wir werden in diesen schwieriger werdenden Zeiten nicht den Weg des Nein, sondern den Weg des Kampfes und der Verhandlung gehen. Kompromißfähigkeit, die sich aus Stärke speist, macht uns politikfähig."

So Dieter Wunder vor den Vertretern von 350 000 Mitgliedern auf dem Gewerkschaftstag der GEW im Mai 1993 in Essen.

Ich bin sicher, daß wir dies gemeinsam tun werden, der Verband Deutscher Lehrer im Ausland und die GEW. Der Weg wird mühsam sein, aber auch nicht ganz ohne Erfolg. Unsere Erfahrungen bei der Einrichtung des Gesprächskreises für auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen ermutigen uns dazu. Denn bei unseren zahlreichen Verhandlungen mit allen zuständigen Stellen fanden wir stets verständnisvolle Gesprächs- und Verhandlungspartner, die unsere Argumente akzeptierten und meist auch übernahmen.

Leider ist der Unterausschuß auswärtige Kulturpolitik nicht der Finanzausschuß!

Lassen Sie mich zum Anfang meines Grußwortes zurückkehren.

Was in den letzten Monaten in Deutschland geschah, was von Jugendlichen, die einmal „unsere" Schüler waren, angerichtet wurde, ist unfaßbar – auch hier gibt es Schuldige, die das Klima dafür bereiteten.

Aber auch die machen sich schuldig, die gleichgültig sind und wegsehen.

Unser Bundespräsident sagte dazu am 3. Juni 1993 in Köln:
„Für die Zivilisation, zu der wir uns bekennen, galt schon immer die Gastfreundschaft als Symbol. Sie ist das Zeichen der Toleranz, der Achtung vor der Würde und vor der Eigenheit des anderen. Es gibt keine Toleranz zwischen Gleichgültigen."

In diesem Sinne wünsche ich der 21. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland einen erfolgreichen, aber auch einen nachdenklichen Verlauf.

Kurt Simon
Vorsitzender der AGAL in der GEW

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen des Philologenverbandes bedanke ich mich für die Einladung zu dieser Tagung. Ich hatte gestern bereits und heute morgen im Arbeitskreis Personalstruktur Gelegenheit, einige Ihrer Probleme genauer kennenzulernen, die sicher auch über unseren Verband angegangen werden können; Stichwort: Programmlehrer oder Beurlaubungspraxis. Mit einigen anderen Problemen wie Beförderungen, Dienstort nach Rückkehr aus dem Ausland, korrekte Bearbeitung der Bewerbungen, sind wir vor allem in den Personalvertretungen auf Bezirks- und Landesebene häufig befaßt.

Ein Hauptproblem für uns hier, aber inzwischen auch für Sie, sind die immer drastischeren Sparmaßnahmen des Bundes und der Länder in der Kultur- und Schulpolitik. Wir wissen und wir akzeptieren, daß gespart werden muß. Wenn Sparen aber Sinn haben soll, dann bedarf es eines Konzepts, einer Setzung von Prioritäten und eines klaren Bekenntnisses zu Kosten, an denen man nicht ohne Schaden für das Ganze kürzen kann. Und zu diesen Kosten zähle ich Bildung und Kultur. Hildegard Hamm-Brücher hat in „Zeit 1/93" gesagt – ich zitiere –: „Heute wird total ausgeklammert, daß Bildungspolitik die Visitenkarte einer Gesellschaft ist; daß sie geprägt werden muß von Grundüberzeugungen, seien sie nun konservativ oder sozialdemokratisch oder liberaler Art." Die Wahrheit dieser Aussage brauche ich gerade in Ihrem Kreis sicher nicht extra betonen. Nach einer Studie der OECD von 1990 gab die Bundesrepublik damals 4,24 % des Bruttoinlandprodukts für Bildung aus. Damit stand sie im internationalen Vergleich an 18. Stelle. Wenn dennoch auch an diesem Posten weiter gekürzt werden soll, dann frage ich mich, wie ich die Worte von Außenminister Kinkel verstehen soll, die vorhin bereits zitiert worden sind – ich darf vielleicht in Erinnerung rufen –: „Das Auslandschulwesen ist ein zentrales Instrument unserer auswärtigen Kulturpolitik. Mit der deutschen Vereinigung wuchs noch die Bedeutung, die es für das Ansehen unseres Landes in der Welt hat." Ganz große Sorge bereitet uns die inzwischen katastrophale Alterspyramide an den Gymnasien. In Baden-Württemberg wurden in den letzten 10/12 Jahren teilweise nur ganze 50 bis 60 Junglehrer pro Jahr eingestellt. Im statistischen Durchschnitt bekommt eine Schule etwa alle sieben Jahre einen Junglehrer. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Beurlaubungen ins Ausland ergeben, brauche ich Ihnen wahrscheinlich nicht darzulegen. Ich hoffe, daß diese Tagung und ihre Ergebnisse Verantwortlichen in Politik und Verwaltung deutlich machen, daß Deutschland sich mit Sparmaßnahmen im Bildungsbereich und speziell im Hinblick auf Versorgung und Ausstattung der Auslandsschulen schweren Schaden zufügen könnte. Gerade in der schwierigen Lage des wiedervereinten Deutschlands müssen wir mit allen Kräften dem Eindruck entgegentreten, wir kümmerten uns nur noch um uns selbst. Wer glaubt, daß ein exportorientiertes Land wie Deutschland allein mit wirtschaftlichen Strategien seine Position halten kann, der irrt gewaltig. Nur wenn Deutschland im Bewußtsein der Länder der Welt als weltoffene Kulturnation Bestand hat, wird es auf Dauer seinen Platz halten können.

Ich wünsche Ihrer Tagung einen guten Verlauf und gute Ergebnisse. Ich werde dafür sorgen, daß Ihre Probleme im Vorstand meines Verbandes ein offenes Ohr finden und daß sie angegangen werden.

Danke sehr.

Hans Joachim Hildenbrand
Deutscher Philologenverband

Lieber Herr Forster, verehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen,

im vergangenen Jahr bekam die fast 90jährige Tante VdLiCh Besuch von ihrem Neffen VdLiA. Die verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland und dem Verband deutschsprachiger Lehrer in Chile waren vielleicht wegen der großen Entfernung, vielleicht aber auch aus Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit einige Jahre nicht sehr gepflegt worden. Der angesagte Neffe in Person des Vorsitzenden, Herrn Forster, wollte offensichtlich die Großfamilie wieder etwas näher zusammenbringen. Er wollte aber auch mit seiner Anwesenheit seine Unterstützung für die Belange der deutschen Sprache in Chile zum Ausdruck bringen, hatten doch gerade zu diesem Zeitpunkt die Deutschabteilung des staatlichen Fort- und Weiterbildungszentrums in Lo Barnechea, das Goethe-Institut und der VdLiCh einen Deutschlehrer-Kongreß organisiert, an dem rund 250 Kolleginnen und Kollegen aus dem ganzen Land teilnahmen.

Der Neffe kam und beeindruckte. Er nahm sich Zeit, hörte geduldig und aufmerksam zu, beobachtete, fragte nach und war mit Rat und Information zur Stelle, wenn er gefragt wurde. Kurzum: Der Eindruck war so nachhaltig, daß die über ganz Chile versprengten Familienmitglieder der alten Tante sich einig waren: jetzt müssen auch wir auf der Hauptversammlung in Konstanz präsent sein.

Daß der VdLiCH sich aber nicht nur hier in Konstanz zu Fragen des Deutschunterrichts an den deutschen Schulen, des pädagogischen Profils dieser Schulen zu Wort meldet, können Sie aus den Beiträgen in der Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" ersehen. Manche der dort erschienenen Artikel mögen vielleicht nicht Ihren, ab und zu auch nicht unseren Meinungen oder Vorstellungen entsprochen haben, aber sie spiegeln den bunten Meinungsteppich wider, der auch diese Hauptversammlung hier in Konstanz beleben soll. Hoffentlich gelingt es uns auf dieser Tagung, den fördernden Stellen in Deutschland wie auch den Schulvorständen in aller Welt zu demonstrieren, daß wir Lehrer – und ich schließe hier ganz bewußt die Gruppe der Programmlehrer, die in den letzten Jahren ein wenig lieblos behandelt und oft vernachlässigt wurden, mit ein – für die Kontinuität, aber auch für den notwendigen Wandel der Deutschen Schulen im Ausland zu arbeiten bereit sind.

Ich danke Ihnen.

Gregor Homann
Vorsitzender des VdLiCh

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

zu Ihrer 21. Hauptversammlung übersende ich Ihnen die besten Grüße des Deutschen Lehrerverbandes und seiner Mitgliedsverbände. Ich wünsche Ihren Beratungen in Konstanz einen fruchtbaren Erfahrungsaustausch, insbesondere aber viel öffentliche und politische Resonanz für Ihre aktuellen Anliegen. Seien Sie versichert, daß der Deutsche Lehrerverband und seine Verbände mit Ihnen eins sind in Ihren Grundsatzforderungen und in Ihren Sorgen.

Deutschland ist größer geworden; es hat mehr Verantwortung in Europa und in der Welt zu tragen; es erlebt auch eine zuvor nicht erahnte Nachfrage nach seiner Sprache, nach seiner Kultur, nach Informationen über sein Bildungs- und Ausbildungssystem. Die Liste der Länder, aus denen Wünsche nach schulischem Know-how-Transfer von Deutschland in nahezu alle Gegenden des Globus geäußert werden, ist schier endlos. Die Politik in Deutschland trägt dieser Tatsache aber kaum Rechnung. Im Gegenteil: Gemessen an der Nachfrage und am Bedarf, hinkt gerade die auswärtige Kulturpolitik Deutschlands immer weiter hinterher.

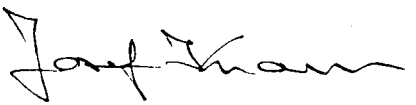
Insofern ist es nicht nachvollziehbar,
- daß jetzt auch in der auswärtigen Kulturpolitik ein offensichtlich recht dicker Rotstift angesetzt wird;
- daß die Zahl der amtlich vermittelten deutschen Auslandslehrer von 1989 auf 1992 um nahezu hundert auf 1 245 und im Jahr 1993 nochmals um weitere 15 reduziert wurde;
- daß vermittelte Lehrer nur mehr in Funktionsstellen eingesetzt werden sollen und der Unterricht durch die preisgünstigeren Programmlehrer erteilt werden soll;
- daß ein Teil der Lehrer, die im Herbst 1993 ihren Dienst an einer deutschen Auslandsschule antreten sollten und für die es bereits unterschriftsreife Verträge gab, nun nicht vermittelt werden kann.

Diese Entwicklung ist ein einziges Ärgernis. Sie ist ein Ärgernis, weil dadurch politisch eine Geringschätzung der auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands signalisiert wird.

Ich wünsche und hoffe, wir können diese Entwicklung mit vereinten Kräften wieder umkehren. Wir vom Deutschen Lehrerverband erbitten dafür Ihren Rat und Ihre Argumente, und wir bieten Ihnen gerne an, Ihre Forderungen auf der Bonner Bühne mit Nachdruck mit zu vertreten.

Für die Fortsetzung der traditionell guten Beziehungen zwischen dem VdLiA und unseren Verbänden danke ich Ihnen heute schon ganz herzlich. Unser Dank gilt aber auch all den Kolleginnen und Kollegen, die draußen in der Welt überzeugende Botschafter des Schulsystems in Deutschland sind.

Mit den besten Grüßen
Ihr



Josef Kraus
Präsident des Deutschen
Lehrerverbandes (DL)

Die Aufgaben für das deutsche Auslandsschulwesen vor dem Hintergrund politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandels

Prof. Dr. Harry Pross

Was heißt „größere Verantwortung"?

Meine Damen und Herren!



Als Ihr Vorsitzender, Herr Dieter Forster, mich einlud, zu Ihnen über Kontinuität und Wandel aus der Sicht eines politisch distanzierten und publizistisch engagierten Zeitgenossen etwas zu sagen, habe ich sofort zugestimmt, weil Auslandslehrer unentbehrliche Vervielfältiger sind. Die Kultur wird ihrer nicht entraten können, auch wenn der Staat den letzten Teil des ihm anvertrauten Volksvermögens an Privatfirmen verscherbelt haben wird. Ich danke Ihnen fürs Zuhören.

Die Frage nach Kontinuität und Wandel ist eine Alltagsfrage. Jeder von uns muß sie in den vielen fraglichen Situationen beantworten, die uns unsere sozialen Verbindlichkeiten auferlegen. In der Regel sind wir froh, wenn wir wie gewohnt entscheiden können. Kontinuität schafft ein gewisses Maß von Verläßlichkeit. In der Wirtschaft und in der Politik setzt man „Berechenbarkeit" hinzu, jedoch es ist auf Verläßlichkeit und Berechenbarkeit

kein dauerhafter Verlaß. Schon der Stratege Clausewitz hat in seinem Buch „Vom Kriege" immer wieder vor Friktionen und falschen Erwartungen gewarnt und die Entscheidung letztlich den Politikern anheimgestellt.

Falsch nennen wir Erwartungen, wenn die Reaktion nicht den Vorstellungen unserer Aktion entspricht, oder – um mit dem Psychoanalytiker Aron R. Bodenheimer zu sprechen – nicht das sich von selbst ergibt, was zum Beispiel aus einer Anrede folgerichtig und zwingend erwartet werden kann – eine Antwort. Dann geht die Anrede ins Leere, weil sie nicht durch die Antwort *wirklich* wird. (Bodenheimer 1992)

Aus den vier Jahrzehnten meiner Lebenszeit, die ich als Schüler und Lehrer verbracht habe, glaube ich schließen zu können, daß kontinuierliche Verläßlichkeit von Mitteilung und Antwort kontroverse Inhalte durchaus verkraftet, weil „man sich versteht", während häufiger Wandel der Reaktionen und Antworten ratlos macht: man weißnicht mehr, woran „man miteinander ist": Die gemeinsame Sprache ist verlorengegangen. Insofern gebe ich Bodenheimer recht, daß Rede und Gegenrede schon „das Verstehen" *ist*.

II

Diese trivialen Kommunikationen sind aber nicht gemeint, wenn Sie über den politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Wandel diskutieren. Das Wechselspiel von Mitteilung und Antwort ist die Grundausstattung dafür. Die hierzu erforderlichen Kontinuitäten ermöglichen erst, den Wandel zu thematisieren. Mitteilung und Antwort erfolgen über ein Thema; aber ein Thema kann sich nur aus An- und Gegenrede, aus Aktion und Reaktion ergeben, aus Spruch und Widerspruch. Das Hin und Her schafft Gegen-wart und Wirk-lichkeit, macht das Thema lebendig.

Wenn von Kontinuität und Wandel in den Makrobereichen der Gesellschaft die Rede ist, deutet das gewöhnlich auf Unbehagen, Mißmut, Unzufriedenheit und Überdruß in den mikrosoziologischen Dimensionen der Kommunikation hin. Es kann dort an Kontinuität fehlen oder an Wandel. Zuviel Unruhe oder zu wenig kann den Lebensrhythmus stören. Streß oder Langeweile ängstigen gleichermaßen. Die Fähigkeit, in Anrede und Gegenrede Deutungen auszutauschen und sich über deren Wert zu verständigen, schwindet. Das Defizit an Dialogfähigkeit vereinsamt. Damit verringern sich dann auch die Möglichkeiten, solidarisch zu handeln, weil man nicht weiß, „woran man ist" und wie man verstehen soll. Mißtrauische, reizbare, unsichere, weil überempfindliche Personen tun sich schwer, einen „Solidarpakt" zu schließen.

Vor sechzig Jahren – in der ausklingenden Weltwirtschaftskrise – hat der Individualpsychologe Erwin Wexberg analysiert, daß solches Mißtrauen gegen die Mitmenschen am Ende wahr macht, was man anfänglich nur irrtümlich angenommen hatte: „Die Menschen verhalten sich letzten Endes so, wie man es von ihnen erwartet, und ihre Bereitschaft zu Edelmut und Hilfsbereitschaft schwindet in dem Maße, als man ihnen das Gegenteil zutraut. Eine Reihe von fehlerhaften Zirkeln schlingen sich ineinander. Die Menschen werden böse, weil man sie für böse hält. Ihre Bereitschaft zur Kooperation sinkt. Nun ist aber die Wirtschaftskrise, wenn überhaupt, nur durch ein Höchstmaß an Kooperation aller Beteiligten zu überwinden. Da sich die Menschen jedoch in der entgegengesetzten Richtung entwickeln, wird die Krise ärger statt besser. Das wirkt wieder auf die Menschen zurück. Es scheint, als müßte ein Wunder geschehen, als müßte Gott in eigener Person eingreifen, um den Weltuntergang im letzten Augenblick zu verhindern."

So Wexberg im Winter 1932/33. Das Wunder geschah nicht, sondern die Weimarer Republik lieferte sich dem organisierten Mißtrauen aus. Sie zerstörte die Ansätze parlamentarischer Kooperation und internationaler Verständigung. Indem die Regierungskoalition aus Nationalsozialisten und bürgerlichen Rechten alle Andersgesinnten für böse erklärte, die politisch heterogene Minderheit der Juden verteufelte und das Ausland als solches verdächtigte, brachte sie die Welt gegen sich auf, die der Neurotiker an der Spitze schon immer für böse erklärt hatte. Die Zwischenkriegswelt ging unter. Auf Auschwitz folgte Hiroshima.

In der Krise von heute fragen wir: Wer trägt die Verantwortung? „Die Medien"? Die Politiker? Die Religionsgesellschaften? Wir alle, die nicht alle sind? Viele sagen uns, wie 1916 der Soziologe Max Weber zur Verteidigung der deutschen Kriegsanstrengungen geschrieben hat, die „größere Macht" Deutschland habe international größere Verantwortung als ein Kleinstaat wie die Schweiz (Weber 1958[2]). Was soll das heißen?

III

Ich schlage Ihnen vor, das Wort Krise, oder „historische Krise", wie viele sagen, als ein

Syndrom politischer, wirtschaftlicher und kultureller Merkmale zu begreifen. Jedes Merkmal ist für sich uncharakteristisch; aber in ihrem Zusammenlaufen zeigen sie ein chaotisch erscheinendes Durcheinander diffuser Mängel in Wandel und Kontinuität. Der Einzelne bewegt sich ratlos wie in einem Labyrinth von Widersprüchen; aber er hat den Ariadnefaden nicht, der ihn herausführen könnte. Wie soll er ver-antworten, was nicht benennbar ist und damit unansprechbar bleibt?

Ich versuche anzudeuten, wie die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Symptome im einzelnen zu verstehen sein könnten. Ich setze voraus, daß die *Kulturen* als praktizierte Kommunikation *kontinuierlicher* wirken als Wirtschaft und Politik, wo unerbittlich Handel und Wandel herrschen. Die Demokratie gründet als Staatsform auf dem kontinuierlichen Austausch der Herrschenden durch ritualisierte Wahlakte. Ihre Kontinuität beweist sich im Wandel, normalerweise durch Stimmenverlust der Regierenden und Stimmengewinn der Opposition.

Demzufolge lautet die These, daß „Verantwortung" eine kulturell, religiös oder philosophisch begründete Kategorie ist, *ehe* sie in Wirtschaft und Politik praktisch wird. Das gilt auch im Wandel der Kulturen, wie er gerade jetzt im Hinblick auf das heraufkommende Welt-Sprache-System diskutiert wird (Swaan 1993). Es gilt angesichts der Entwicklungen von Wissenschaft, Technik und Politik, wo gegenüber den scheinbar linearen Fortschritten immer wieder die (zirkulären) religiösen und (diskursiven) philosophischen Wertsysteme in ihrer Vielfalt sich bemerkbar machen. Stichworte wie Gentechnik und Fundamentalismus verweisen auf den globalen Konflikt.

Der Zusammenbruch des russischen Imperiums, den die sowjetische Modernisierungsdiktatur um sieben Jahrzehnte über den Kollaps des Osmanischen, Habsburgischen und Hohenzollernreichs hinausgezögert hat, läßt die unterdrückten kulturellen Gegensätze wieder aufbrechen. Die sind auch in den Nachfolgestaaten der anderen Imperien nie überwunden worden. Wer aber kann heute die Verantwortung übernehmen, daß sie beim derzeitigen Stand der Technik *nicht* mit Atomwaffen ausgetragen werden? Wohl kaum ein Staat, der nicht einmal imstande ist, die Menschenrechte ausländischer Frauen und Kinder zu schützen! Die weltweite *Erosion des staatlichen Gewaltmonopols* macht auch vor dem Bundesgrenzschutz nicht Halt; aber es wirkt peinlich, wenn gleichzeitig politische Großmannssucht 80 Millionen für 5,3 Milliarden Menschen verantwortlich machen will.

IV

Die „historische Krise" der Gegenwart beendet ein „Zeitalter der Abschreckung", das vor vierzig Jahren, 1953, mit der Politik des amerikanischen Außenministers Dulles offiziell wurde.

Ältere Anwesende werden sich vielleicht noch daran erinnern, daß die Regierung Eisenhower George F. Kennans Politik der Eindämmung des Kommunismus durch die Strategie des „roll back" ersetzte. Sie führte in kurzer Zeit der Aufrüstung beider Supermächte zum atomaren „overkill", wie die Todesmathematiker fix ausgerechnet haben. 1960 ca. 3–4 t TNT pro Kopf der Erdbevölkerung.

In den folgenden zwei Jahrzehnten stiegen die Militärausgaben weltweit auf geschätzte 500 Mrd. Dollar, was etwa 5 % des gesamten Bruttosozialprodukts entsprach, und der amerikanische Vorschlag, die atomaren Sprengköpfe gegenseitig auf je 5 000 zu beschränken, galt 1982 als großer Fortschritt. Das Wettrennen der Supermächte hatte begonnen, sich in die Weltraumrüstung zu verlagern.

Angesichts des atomaren Selbstmordrisikos gewannen konventionelle Kriege als „Stellvertreterkriege" an Bedeutung. Darunter sind Kriege zu verstehen, in denen eine Konfliktpartei oder beide direkt oder indirekt von den Supermächten alimentiert werden, um deren globale Interessen regional durchzusetzen. Unter dem Gesichtspunkt, daß Politik die eigene Macht sichern muß und dem potentiellen Gegner keine Chance lassen darf, die ihm zugebilligten Grenzen zu überschreiten, scheint es klug, Kriege vorzubereiten und sich in Konflikte anderer kriegerisch einzumischen, damit der oder die potentiellen Feinde keine Proselyten machen können. Dagegen haben schon in der deutschen Diskussion um 1800 Wieland, Kant, Lichtenberg, Herder, Fichte, Schiller, Gentz, Klopstock und andere deutsche Intellektuelle argumentiert. Ein trauriges Würfelspiel nannte Klopstock die „Kriegshalbkunst". „Denn welcher Wurf auch falle: fällt doch selber dem Siegenden Tod und Elend", und die Frage, ob Krieg Recht sein kann, bewegte die kritischen Köpfe heute wie damals (Dietze 1989).

Eine Zusammenstellung des Institute for Policy Studies in Washington zeigte 1991, daß die Zahl der Gewaltopfer in den Kriegen

und Bürgerkriegen sich durch unser Jahrhundert hindurch stetig erhöht hat. (Gewalt im 20. Jahrhundert 1992). Das Völkerrecht, wie Kant es 1795 als eine „fortwährend-freie Assoziation" gewünscht hat, erscheint 1993 als Illusion. Erst recht seine Durchsetzung durch eine Art Weltpolizei, die er auch schon anvisiert hat. Die Zahl der souveränen Staaten schwillt an. Die „Terroristen" von gestern schreiten auf den roten Teppichen einher. Jeder Staat ist eifersüchtig auf seine Souveränität bedacht, jeder in seiner Außenpolitik von Machtkämpfen seiner inneren Zustände dirigiert. Das Selbstbestimmungsrecht der Kollektive erweist sich mehr und mehr als unvereinbar mit dem Menschenrecht und der internationalen Friedensorganisation. Schon mit 1 000 Mitgliedsstaaten wäre die UNO völlig gelähmt; aber der Andrang wird auf 3 000 geschätzt (Coulmas 1993). Bei 5,3 Milliarden Menschen führen die Gegensätze von arm und reich zu immer neuen gewalttätigen Umverteilungskämpfen. Die technisch vervollkommneten Verkehrsmittel beschleunigen nicht nur die Wirtschaftsabläufe, die seit jeher politische Faktoren erster Güte gewesen sind. Sie ermöglichen auch Migrationen in unbekannten Ausmaßen – Nomadismus zu den industriellen Futterplätzen.

V

Im „Zeitalter der Abschreckung" waren Bundesrepublik und DDR nicht nur das größte Pulverfaß der Erde, sondern auch die eifrigsten Satelliten ihrer Vormächte. Sie ließen sich darin von keinem europäischen Vasallen übertreffen. Als die USA und die UdSSR sich über die geringen Anwendungsmöglichkeiten ihrer atomaren Potentiale einigten, nachdem sie ihre Staatsfinanzen weit genug heruntergewirtschaftet hatten, verlor die deutsche Teilung an Interesse.

Man hatte sie gebraucht, um den militärisch-industriellen Komplex des Deutschen Reiches nicht ungeteilt in russische bzw. amerikanische Hände fallen zu lassen. Er war für die Aufteilung Europas in Einflußsphären ein zu dicker Brocken. Gleichwohl konnten die Vormächte nach den Folgekonferenzen von Helsinki (Belgrad 78 und Madrid 80) nicht zu den Geschäftsbedingungen von 1947 zurückkehren. Es kann in der Politik schon der wirtschaftlichen Abhängigkeiten und der kulturellen Überlieferungen wegen keinen wirklichen Neubeginn geben. Auch 1945 schlug uns keine „Stunde Null" (Pross 1993[1]). Politischer Wandel ist permanent. Institutionen ändern sich, weil Menschen Umweltreize, die sie empfangen, verändert zurückgeben, auch die der sozialen Einrichtungen.

Die Deutschen hat obrigkeitlicher Druck von 1930–1990 nachhaltig auf ihre individuellen Selbstinteressen und Kleingruppen verwiesen. Diktaturen zerstören Gemeinschaft, indem sie Gemeinschaft vergötzen und ihr die Luft der Freiwilligkeit abpressen. Das hat für das Nazisystem und danach für die sowjetische Zone in ganz Europa gegolten.

In den westlichen Demokratien hat die jahrzehntelange Abwertung des Menschenlebens durch die permanente Drohung des Atomtodes tiefe Spuren hinterlassen. Untergangsstimmung, Tabuverlust („alles egal"), offene und larvierte Depressionen, Alkoholismus, Drogensucht, Spielfieber, wahllose Brutalität und Sexismus sind Symptome dieser Verwüstung, der die Sitten nicht standhalten können. Sie stellen die großen Errungenschaften des Sozialstaats vor schier unlösbare Aufgaben. Sein Abbau mindert wiederum die Verläßlichkeit und Berechenbarkeit der menschenrechtlich postulierten Demokratie.

Es war deshalb nicht nur eine contradictio in adjecto, 1989 von einer „friedlichen Revolution" zu sprechen, sondern eine Verkennung der sozialen Tatsachen. Der Frankfurter Psychotherapeut Michael Wolf hat den Euphemismus anhand einer Medienanalyse von Bildern zur Wiedervereinigung korrigiert (Wolf 1993). Der langjährige Korrespondent der Londoner „Financial Times" in Bonn urteilte gar, die Bundesregierung habe sich über den Preis der Wiedervereinigung „von Grund auf verschätzt; bis etwa Ende 1990 war das noch entschuldbar, seither ist es aufs gröbste fahrlässig." (Carr 1993)

Revolution heißt Umsturz, radikale Umwandlung eines Gesellschaftssystems. Sie muß kein Bürgerkrieg sein, aber sie kann niemals friedlich verlaufen, weil sie die *Hierarchie der Werte* neu besetzen muß, deren Klerus den Prozeß machen und ihn symbolisch oder leibhaftig enthaupten. Der Ruf nach Sündenböcken in einem solchen Prozeß offenbart dann aber auch immer, daß die Leute etwas drückt, was sie ihnen aufladen wollen, um sie damit in die Wüste zu schicken.

Nach Bonner Sprachgebrauch sind es die „Altlasten" des kollabierten Sowjetsystems. Das ist aber höchstens eine Drittelwahrheit. Es sind auch die Altlasten einer ruinösen imperialistischen Politik des Westens. Es ist – wie sich in den Mordanschlägen und Brandstiftungen der letzten Jahre mehr und mehr

zeigt – das Versagen der Bonner Republik, die „Menschenrechte als Eigentum der ganzen Menschheit" auf ihrem Staatsgebiet ohne wenn und aber durchzusetzen. Wie der Freiburger Politologe Dieter Oberndörfer zu recht feststellt, hat unser bürgerliches Bewußtsein sich bislang nicht aus den ethnozentrierten Fesseln des Staatsbürgerrechtes von 1913 befreien können. Es mangelt dem GG nicht an völkischen Orientierungen (Oberndörfer 1991). Sie müssen weg, ehe die „Offene Republik" sein kann. Angesichts der zunehmend diskriminierenden Behandlung von Personen mit anderer Hautfarbe auch durch Grenzbeamte muß man eher rassistische Tendenzen befürchten.

VI

Politik findet nicht isoliert statt, sondern in Situationen und Konstellationen widerstrebender Kräfte. Wie die Teilung Deutschlands so auch die Wiedervereinigung. Unsere Eigenleistung war in beiden Situationen gering. Die Funktionen als Vehikel der Aufteilung Europas nach 1945 und der Wiederannäherung der USA und der UdSSR über Auf-, Ab- und Nachrüstungsverhandlungen seit dem atomaren Patt sind unverkennbar. Aus dem Beitritt der DDR zum Grundgesetz eine nationale *Sonderleistung* stilisieren zu wollen, wäre deshalb verfehlt.

Die besondere Leistung der Bundesrepublik, deren Gründung oktroyiert worden war, ist ihre *Integration* in das westeuropäische System (Grosser 1988 u. 1993), in dem es sich freilich durch das ererbte ökonomische Potential an Gewerbefleiß und Arbeitskraft, nicht zuletzt durch die anfängliche Abwesenheit von Militärinvestitionen recht komfortabel leben ließ.

Die Westdeutschen konnten 40 Jahre lang sein, was ihrer historisch gewordenen Identität entsprach: an ihrem Eigennutz orientierte Handwerker, Gewerbetreibende und Händler (Pross 1991). Sie brauchten sich nicht in heldischen Posen selbst darzustellen und ihre Verteidigungsbereitschaft sackte mit 35 % auf das Niveau der Italiener und Belgier ab, deutlich unter den europäischen Durchschnitt (43 %) und halb so hoch wie die der Supermacht-Amerikaner (69 %). Gleichwohl erholte sich das verheerende *Image* der „häßlichen Deutschen" nur langsam von den Greueltaten des Zweiten Weltkrieges (Schweiger 1992).

Werbeforscher finden, daß die Bilder von Produkten und Institutionen, denen besondere Eigenschaften zugeschrieben werden, sich nur langsam ändern. Bei kriegführenden Staaten nimmt Schweiger (Wien) eine Halbwertzeit von etwa 70 Jahren an. Hunnen und Vandalen gelten noch heute als blutrünstig und heimtückisch, wiewohl längst aus der Weltpolitik verschwunden. Andererseits kritisieren amerikanische Sozialpsychologen „vorteilhafte Images" ihrer Landsleute als eine Art Selbstbetrug (Kleinsteuber 1991). Dies mag umso mehr zutreffen, als sich das amerikanische Image der „Vier Freiheiten" des Präsidenten Roosevelt durch die Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki, den Vietnam-Krieg und die angenommene Sheriff-Rolle in der Weltpolitik ständig verschlechtert (Newman 1992), während gleichzeitig das globale Instrument der amerikanischen Propaganda, die Fernsehindustrie, eigenen kommerziellen Interessen der Sensationsmache folgt, die dem Image einer friedliebenden Vormacht zuwiderlaufen. Aus dem pursuit of happiness ist längst eine Tour de Chance geworden, in der sich alle schwitzend abstrampeln, um zuerst anzukommen – ganz ohne happy end.

Der Hamburger Politologe Hans Kleinsteuber rät, das aus der Wirtschaftswerbung kommende „Image" von *Stereotyp*, das Walter Lippmann aus der Preßtechnik ableitete, von den emotionalen Vorurteilen zu trennen. Er schreibt nationalen Kulturinstituten im Ausland die Aufgabe zu, „aus eher negativen Stereotypen positive Images zu machen" (Kleinsteuber 1991). Das fällt gewiß auch in den Verantwortungsbereich der Auslandslehrer.

VII

Wirtschaftlich gesehen, waren das „Zeitalter der Abschreckung" und der „Kalte Krieg" die Konkurrenz zweier materialistischer Denkrichtungen, die der Ökonomie die größte Wichtigkeit im Menschenleben beimessen: dem Kapitalismus und seiner Begleitideologie, dem Kommunismus. Gesiegt hat der Kapitalismus, weil er sich seit den 20er Jahren kontinuierlich *intensiviert* hat und nur noch partiell dem *extensiven* Ausbeutungssystem entspricht, das seine Kritiker vor 150 Jahren vor sich sahen: möglichst hohe Profite bei möglichst geringen Investitionen und niedrigsten Löhnen.

Im Intensivstadium sind immer neue Investitionen für neue Produkte erforderlich, die mit verhältnismäßig geringen Profiten beim Einzelstück auf die lockere Kaufkraft der Mas-

sen angewiesen sind. Die Löhne sind in einer modernen Industriegesellschaft wie der unsrigen, die zu 90 % aus lohn- und gehaltsabhängigen Existenzen besteht, auf die Kaufkraft hin zu kalkulieren. Sonst kann der Motor des Kreislaufes nicht funktionieren: immer neue *Bedürfnisse* zu locken, um sie locker ausbeuten zu können.

Hierzu muß die Werbung unmittelbare Bedürfnisbefriedigung suggerieren und darf nicht auf den Sankt Nimmerleinstag einer klassenlosen Gesellschaft vertrösten, wie es die Staatsverwaltungswirtschaft getan hat. Daß ihr die Arbeiter entliefen, weil sie Konsumenten sein wollten, konnte schon im Sommer 1961 niemanden verwundern, als Ulbricht bei einer Hochkonjunktur in der Bundesrepublik und entsprechenden Wohlstandsverheißungen bundesrepublikanischer Wahlkämpfer gerade auch in Westberlin die Mauer baute – ein Monument des Starrsinns für die nächsten drei Jahrzehnte, bis der Mercedes-Stern den Sowjetstrahl überstrahlte und das „Kaufhaus des Westens" aufging.

Vor diesem Hintergrund und wiederum in einem Wahljahr sind dann aber auch die ökonomischen Fehler des überstürzten politischen Anschlusses zu verstehen, die heute in der Empörung sich äußern, man habe „das Blaue vom Himmel" versprochen und nun werde ein Betrieb nach dem anderen „abgewickelt". Daß die Bürger der DDR nach sechzig Jahren autoritärer Erziehung den westlichen Versprechungen glaubten, kann man ihnen nicht ernstlich zum Vorwurf machen. „Helmut nimm uns an der Hand, führ uns ins Wirtschaftswunderland!" Das Leipziger Plakat von 1990 ist eingerollt, aber das Stereotyp vom Wirtschaftswunderland muß noch immer herhalten, um enttäuschte Erwartungen zu verteidigen. Wie der intensive, am Konsum orientierte Kapitalismus keineswegs davon abhält, in Billiglohnländern und Notgebieten wie dem New Yorker Garment-Berzirk die Arbeitskraft in frühkapitalistischer Manier auszupowern, so kann auch die staatliche Propaganda der „größeren Verantwortung für das größere Vaterland" nicht verhindern, daß sich die sozialen Gegensätze im Lande verschärfen und damit die Berechenbarkeit und Verläßlichkeit des wiederum größten militärisch-industriellen Komplexes in Europa nicht nur für seine Bürger, sondern auch für seine Nachbarn in Frage gestellt wird. Die verhaltene Zustimmung zur Wiedervereinigung aus dem Verständnis des nationalen Pathos von 1989 (vgl. u. a. Transit, Europäische Revue Nr. 1 u. 2) ist angesichts der Einzelheiten ab Hoyerswerda zurückgegangen. Die Golfkrise hat das ihrige getan, und gegenwärtig bestimmen eher innen- und sozialpolitische Mißerfolge das Deutschland-Bild. Von „Civil-Society" ist kaum noch die Rede, umso mehr vom wiedererwachten Nationalismus und der deutschen Schwäche, ihm zu begegnen. Im Zeichen der „Marktherrschaft" (Koch 1993) läßt die *Verantwortungsfähigkeit* der Regierung nach. Der dabei zur Schau getragene Zweckoptimismus ist ein „verkappter Pessimismus" wie ihn Wexberg schon 1933 analysierte.

VIII

Ver-antwortung beginnt immer mit der Anrede des Gegen-wärtigen, des Nächsten. Jeder Bürger ist für den Obdachlosen vor seiner eigenen Haustür zu allererst verantwortlich. Keiner kann allen Obdachlosen der Welt ein Dach bieten. Der Staat ist für den Flüchtling zuständig, der seinen Schutz sucht; er kann nicht alle Flüchtlinge in der Welt schützen. Das haben wir oft genug gehört, um Verantwortung abzuschieben; aber Verantwortung schließt nach biblischer und paganer Überlieferung *Selbstverantwortung* und *Mitverantwortung* ein. Die alten Geschichten lassen keinen Zweifel daran. Man sollte sie öfter lesen und inszenieren.

Was man „größere Verantwortung" nennt, hat wenig mit größerer Macht und institutionellen Zugehörigkeiten zu tun. Das glaubten die Deutschen in zwei Weltkriegen zu gerne und verloren damit die Macht und den Staat. Es hat viel zu tun mit der Selbstverantwortlichkeit jedes einzelnen. Mitverantwortung ist angewandte Selbstverantwortung. Sie muß der Kritik offen bleiben.

IX

Länder und Völker werden an ihren einzelnen gemessen. Der „Image-Transfer" ganzer Batterien von Sportskanonen auf Markenprodukte trägt dem Umstand Rechnung, daß Personen mehr bedeuten als Sachen, und daß persönliche Qualitäten werben. Doch lehren sie auch fürchten wie Al Capone und der bekannte österreichische Demagoge zeigten, den seine Landsleute nach seinem Ableben 1945 gerne gegen den Bonner Ludwig van Beethoven als Nationalheros eintauschten, um ihn ganz den Deutschen zum Andenken zu überlassen. Deren Image leidet noch immer unter diesem großdeutschen Ersatzkaiser.

Die gegenwärtige Krise bringt weltweit seine Symbole wieder zutage, denn er hat einen Weltkrieg gemacht. Politikökonomische Krisen sind moralische Rezessionen. Ihr Grundtenor ist überall rassistisch: zurück in die Horde! Von den Rändern breitet sich Zustimmung in die politische Mitte aus, wo in der Demokratie die Macht liegt. Die Zuschauer stürmen das Spielfeld gegen jede Regel. Wie man den Leserbriefen deutscher Zeitungen entnehmen kann, weist die verbale Zustimmung weit hinter Hitler zurück in imperialistische Attituden, die der militärisch-industrielle Komplex des Bismarckreiches von 1871 bis 1945 pflegte. Die Bonner Republik war ein erzwungener Neuanfang. Die freiwillige Rückkehr zum Berlin-Staat muß notwendig restaurative Mentalitäten fördern.

Wenn 70 Jahre tatsächlich eine „Halbwertzeit" sind, um stabile Images zu verändern, so ist damit zu rechnen, daß der gegenwärtige Wandel Deutschland einige Jahre zurückwirft, weil die spektakulären Gewalttaten gegen Fremde und der außenpolitische Machtzuwachs der Bundesrepublik gleichzeitig Schlagzeilen machen mit den sozialen und gesellschaftspolitischen Schwierigkeiten, beide Symptome zu meistern. 45 Jahre friedlicher Aufbauarbeit waren *eine* Sache. Aber eine lange Serie rechtsradikaler Mord- und Brandanschläge und das neue Großmachtgerede *sind* eine andere. Die Kroatiendiplomatie, zum Beispiel, wenn sie denn diesen Namen verdient, mußte notwendigerweise ganz andere Assoziationen wecken als die wünschbare Verläßlichkeit und Berechenbarkeit. Daß Bonn den Ethnozentrismus in Jugoslawien stimulierte, statt auf die Föderation zu setzen, wie es doch aus guten Gründen Westeuropa tat, konsternierte seine Bundesgenossen.

X

Das Deutschland der Wannsee-Konferenz von 1942 war mit seinem fabrikmäßigen Völkermord die industriell und militärisch stärkste Vormacht des Ethnozentrismus. Es ist heute weit davon entfernt, dieselbe Position in der Menschenrechtsbewegung einzunehmen. In dieser ambivalenten Situation haben wir alle dafür zu sorgen, daß die Fortschritte zur Selbstverantwortlichkeit, Offenheit, Freiheit und Toleranz nicht verloren gehen. Kultur ist Sisyphus-Arbeit am erreichten humanitären Niveau. Wenn von „größerer Verantwortung" im vergrößerten Land gesprochen werden darf, dann liegt sie in der Aufgabe, das erreichte humanitäre Niveau zu erhalten.

Es genügt nicht, die ethnozentrische Tendenz nur einer Minderheit zuzuschreiben, die sie in Mord und Brand vertritt. Deutschland ist voll in das globale Netz der Sensationsmache eingewickelt, ein Land, in dem Zehntausende von Mikrofonen und Kameras jeden Gewaltausbruch weltweit verbreiten. Es genügt aber auch nicht, deshalb den Verlust an Humanität als Medienmache abzutun. Wo viele Kameras sind, erscheinen die Ereignisse groß, und gutbezahlte Youngsters, die dem Publikum das kapitalistische Grundgesetz von Gewinn und Verlust fast alltäglich mit Tennisbällen ins Gemüt klopfen, werden wichtiger als die vierhundert Wasserleichen im Punjab am selben Tag.

Rassistennachrichten aus old germany sind allemal gute Nachrichten. Das kann nach Auschwitz nicht anders sein. Wenn ich den jüngsten Bericht über verweigerte Touristenvisa an türkische Staatsbürger (Gaserow 1993) lese und ihn vergleiche mit den Fallstudien geglückter Integrationshilfen (Benz 1993), brauche ich keinen Nürnberger Trichter, um zu begreifen, welche ausländischen Mühlen die Abschottungspolitik mit ihrem Wasser betreibt.

Kulturen reichen so weit wie ihre Kommunikationsmittel. Die Reichweite hängt von der verfügbaren Technik ab. Ohne Medium kommt nichts an, weder ein militärischer Befehl, der nur einen Code und nicht einmal Sprache braucht, noch ein Weltspektakel. Neue Signalsysteme verwandeln die Kultur (Pross 1993[2]), ohne die *elementaren* Voraussetzungen von Mitteilung und Antwort außer Kraft zu setzen.

Deshalb erreicht kein technisches Medium die Intensität der direkten zwischenmenschlichen Begegnung, an der alle Sinne beteiligt sind, nicht nur Gesicht und Gehör, sondern auch Geruch und Geschmack und taktile Zugänge. Damit sind wir wieder beim Mikroaspekt dieses Round-up durch makrosoziologische Prozesse, bei der Humanität im Einzelfall. Um ihretwegen haben Lehrerinnen und Lehrer die größte Verantwortung für das öffentliche Leben. Kontinuierliche Verläßlichkeit im sozialen Wandel der Situationen, Institutionen und Konstellationen ermöglicht den Nachkommenden, sich selbst verantwortlich zu fühlen.

Literaturhinweise

Benz, Wolfgang (Hrsg.) 1993: Integration ist machbar. Ausländer in Deutschland. München C. H. Beck

Bodenheimer, A. R. 1992: Verstehen heißt antworten. Reclam Universalbibliothek Nr. 8772, S. 8 ff.

Carr, Jonathan c. 1993: Goodbye Germany. Nachruf auf die Bonner Republik. Düsseldorf u. a. Econ Verlag S. 250

Coulmas, Peter 1993: Das Problem des Selbstbestimmungsrechts. In: Europa Archiv 48. Jg. 25. 2. 1993, S. 85 ff.

Dietze, Anita & Walter (Hrsg.) 1989: Ewiger Friede? Dokumente einer deutschen Diskussion um 1800. München C. H. Beck

Gaserow, Vera 1993: Besuch verboten. In: DIE ZEIT Nr. 30 23. 7. 1993, S. 50

Grosser, Alfred 1988 u. 1993: Das Deutschland im Westen. Eine Bilanz nach 40 Jahren. dtv Zeitgeschichte, und: Deutsche Außenpolitik heute. In: Die Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte. 40. Jg. (1993) Nr. 7

Institute f. Policy Studies 1992: Gewalt im 20. Jahrhundert. Eine Zusammenstellung. In: mittelweg 36, April/Mai Nr. 1/92

Kleinsteuber, Hans J. 1991: Stereotype, Images und Vorurteile. In: Günter Trautmann (Hrsg.): Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 60 ff. vgl. auch György Dalos, Adam Michnik u. a.: Fremde Blicke auf Deutschland. In: Neue Rundschau Jg. 102 (1991) Nr. 3

Koch, Claus 1993: Marktherrschaft. Von den kommenden Umwälzungen in Westeuropa. In: Merkur, Nr. 526 47. Jg. (1993) Nr. 1, S. 1 ff.

Newman, Bruce L. 1992: Gulf and Bush/Bush and Gulf – US Pre- und Post-War Propaganda: One Year Later. In: Werbeforschung & Praxis Nr. 2/1992, S. 41 ff.

Oberndörfer, Dieter 1991: Die offene Republik. Zur Zukunft Deutschlands und Europas. Freiburg/Br Herder Spektrum, S. 103 ff.

Pross, Harry 1991: On German Identity. In: Media, Culture and Society, Vol 13 (1991) S. 341 ff.; ders. 1992: Protestgesellschaft. Von der Wirksamkeit des Widerspruchs. Zürich/München Artemis & Winkler, S. 65 ff.; ders. 1993: Memoiren eines Inländers 1923–1993. Zürich/München Artemis & Winkler; ders. 1993[2]: Signalökonomie und Kulturwandel. In: M. Landsch / H. Karnowski/I. Bystrina (Hrsg.): Kultur-Evolution. Fallstudien und Synthese. Frankfurt/M. u. a. Verlag Peter Lang, S. 239 ff.

Schweiger, Günter 1992: Die Auswirkungen von Kriegen auf das Image der Nationen. In: Werbeforschung & Praxis. Nr. 2/1992, S. 39 ff.

Swaan, Abram de 1993: The Emergent Language System: An Introduction. In: Int. Pol. S. Rev. (1993) Vol. 14, No 3, Butterwort-Heinemann, London, S. 219 ff.

Weber, Max 1958[2]: Politik als Beruf (1919) In: ders. Gesammelte politische Schriften, hrsg. J. Winkelmann. Tübingen J. C. B. Mohr 1958, insbesondere S. 539 ff. vgl. Webers Äußerungen „zur Frage des Friedenschließens" und „Zwischen zwei Gesetzen" aus dem Jahr 1916 über die machtstaatlich „anderen Aufgaben" eines „größeren" Volkes.

Wexberg, Erwin 1933: Der Mensch in der Krise. In: Int. Zeitschrift für Individualpsychologie. 11. Jg. Nr. 1 Jan/Febr. 1933, Leipzig Verlag S. Hirzel, S. 135

Prof. Dr. Harry Pross, Weiler im Allgäu

geb. 1923

1945–49 Studium der Sozialwissenschaften in Heidelberg

1949 Promotion

1955–60 Redakteur der „Deutschen Rundschau"

1962–69 Mitherausgeber der „Neuen Rundschau"

1960–63 Dozent an der Hochschule für Gestaltung Ulm

1963–68 Chefredakteur von Radio Bremen

1968–83 Professor für Publizistik an der Freien Universität Berlin

Lehrtätigkeit an der Journalistenschule St. Gallen

Mitglied des PEN-Zentrums

Verschiedene Buchpublikationen zur Geschichte der Deutschen Jugendverbände, Politischen Symbolik u. a.

Prof. Dr. Els Oksaar

Kulturen brauchen Brücken

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
auf der 20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Lübeck betonte der Festredner, Dr. Remmers, die neue Rolle Deutschlands, Vermittler zwischen Ost und West zu sein. Nun, die deutschen Auslandschulen haben eine ganz konkrete Rolle: Vermittler deutscher Sprache und Kultur in der ganzen Welt zu sein. Sie sind in meinen Augen sozusagen die Diplomaten der Basis, die ganz konkreten Diplomaten ihres Landes. Es sei mir gestattet, in mein Thema mit ein paar Rückblicken in die Rolle der deutschen Sprache in Europa einzuführen, ohne jedoch die Gegenwart aus den Augen zu lassen. Im Mittelalter war Latein lingua franca Europas. Es war in fast allen Wissenschaftszweigen über ganz Europa als Verkehrssprache und als Quelle der Fachterminologie verbreitet. Es war auch die Sprache der Rechtsprechung, der Kirche und der Wirtschaft; mit einer Ausnahme: der hanseatische Kaufmann konnte seine Geschäfte nicht nur in London und Brügge, sondern auch in den Hansestäd-

ten im gesamten Ostseeraum von Bergen bis Nowgorod auch auf niederdeutsch führen. Und im 17. und 18. Jahrhundert bemühte man sich vor allem in der Wissenschaft um die Verbreitung der deutschen Sprache, in einer Zeit, als das Latein zugunsten des Französischen seine Herrscherrolle nach und nach abtreten mußte. Dies alles geschah in einer Zeit, in der Mehrsprachigkeit in Deutschland und im übrigen Europa auch außerhalb der Wissenschaft nichts Außergewöhnliches war. Und heute diskutieren wir vollen Ernstes, wann man mit der ersten Fremdsprache in der Schule anfangen soll, im 5. oder 6. Schuljahr? Mehr-sprachigkeit muß viel früher vorbereitet werden.

Aber zurück noch ins 17. und 18. Jahrhundert: Deutsch war dabei bei dieser Mehrsprachigkeit noch keineswegs an der Spitze, denn auch die eigene Politik hatte ja Deutsch nicht begünstigt. Vor rund 300 Jahren beriet z. B. der Deutsche Reichstag lange darüber, ob man auf französisch oder auf latein diskutieren wolle. Deutsch kam dabei gar nicht zur Sprache. Wie Sie sehen, ist die Sprachenfrage immer auch eine gesellschaftspolitische Frage. Nicht unwichtig sind dabei die Einstellungen der Machthaber den Sprachen gegenüber. Seien diese Machthaber Monarchen oder die EG-Kommission. Friedrich der Große, der begeistert von der Feinheit und Eleganz des Französischen war, hat z. B. Deutsch nie fließend beherrscht und zeigte kein Interesse für diese Sprache. Nun als Vergleich die Gegenwartspolitik: Die EG-Kommission und das Europaparlament sind fest im soziokulturellen französisch-englischen Griff.

Meine Damen und Herren, betrachten wir unser Jahrhundert, so hat sich dieses für die deutsche Sprache und Kultur sehr heterogen gestaltet. Hatte noch der bekannte Romanist Karl Vossler vor etwa 70 Jahren festgestellt, daß Deutsch neben Englisch und Französisch durchaus zu den überregionalen Wissenschaftssprachen gehörte, so zeigte sich nach dem Zweiten Weltkrieg, daß Englisch nicht nur als lingua franca in weiten Teilen der Welt, sondern auch als Wissenschaftssprache vor allem in den Naturwissenschaften dominiert. Das ist ein gewaltiger kultureller Wandel! Denn seit dem 17. Jahrhundert sind in zunehmendem Maße wissenschaftliche Resultate aus den Naturwissenschaften, aus der Philosophie, Theologie und Sprachwissenschaft auf deutsch erschienen. Deutsch ist für eine Reihe von wissenschaftlichen Fächern, wie Deczy hervorhebt, auch heute eine wichtige Speichersprache, deren Kenntnis für



Wissenschaftler außerhalb Deutschlands unentbehrlich ist. Noch bis zum Zweiten Weltkrieg war Deutsch als Wissenschaftssprache in Bulgarien, Rumänien, Ungarn und Polen dominierend, und dasselbe kann von seiner Rolle in Skandinavien und im Baltikum festgestellt werden. Aber – und damit sind wir schon an der Brücke zum Hauptteil meines Vortrags angelangt – man darf nicht vergessen, daß Deutsch seit dem Mittelalter in Osteuropa und im Baltikum auch Verkehrssprache war. Die städtische Bevölkerung im Baltikum, in Polen, Böhmen, Mähren, Ungarn, um nur einige herauszugreifen, war als Folge der Ostsiedlungsbewegung größtenteils deutscher Abstammung und für die Verbreitung der deutschen Sprache im Osten war unter anderem auch die Tatsache maßgebend, daß sie die Sprache der Habsburger Monarchie war.

Meine Damen und Herren, warum habe ich Sie auf diesen kurzen Ausflug in die Geschichte mitgenommen? Nicht nur, um zu zeigen, in welcher Weise Kontinuität und Wandel in Sprachverwendungssektoren hervortreten können, sondern auch, um deutlich zu machen, daß die Veränderungen von Sprache und Kultur in einer Gesellschaft nie eindimensional betrachtet werden sollten. Die Bedeutung der deutschen Sprache muß verstärkt werden. Immerhin haben rund 100 Millionen Menschen in Europa Deutsch als Muttersprache.

Kein Fremder wird die Funktion der Sprache stärken, wenn nicht die eigenen, die das

zur Muttersprache haben, es tun. Und wenn deutsche Germanisten heute in deutschen Zeitschriften über deutsche Themen auf englisch publizieren, dann stehen natürlich gewisse Strategien dahinter, aber es ist doch interessant für einen Außenstehenden zu sehen, daß während man verlangt, daß Deutsch als dritte Amtssprache in die EG aufgenommen werden müßte, man sich gleichzeitig in der Wissenschaft freiwillig in den kulturellen Rahmen des Englischen begibt.

Im folgenden möchte ich nun auf zwei zentrale Fragen aus der Perspektive des kulturellen Wandels in der heutigen Welt eingehen. Sie sind erstens *Spracherwerb als kulturelles Lernen* und zweitens *interkulturelle Kommunikation.* Dabei muß aber auch gleich erklärt werden, was unter Kultur zu verstehen ist, denn es gibt weit über 150 Definitionen von Kultur, und ein Sprachwissenschaftler operiert am besten mit einem weitgefaßten Kulturbegriff. Kultur ist, was man auf Englisch „ways of a people" auffaßt, alles, was einer Gruppe oder einer Gesellschaft ein besonderes Gepräge gibt. Nicht nur materielle und rein geistige Aspekte gehören hierher, sondern auch Verhaltensweisen. Sprache hat insofern ein ganz besonderes Verhältnis zu Kultur, als sie selbst immer Teil einer Kultur ist, aber gleichzeitig auch ein Mittel, die Kultur zu verbalisieren.

Nun zum ersten Schlüsselbegriff: *Spracherwerb als kulturelles Lernen.* In einer Zeit, in der man bequem in rund 50 Stunden um die Erde fliegen kann, in der Massentourismus und Massenmedien geradezu zu Kulturkontakten auffordern, kommt dem Sprachunterricht, besonders wenn es sich um Fremdsprachen handelt, also auch Deutsch als Fremdsprache, eine ganz besondere Funktion zu: Intensiver als früher, zusammen mit der Grammatik und Lexik auch die kommunikative Fähigkeit in einer Sprache zu vermitteln. Was bedeutet das? Es bedeutet, daß Spracherwerb viel mehr ist als nur der Erwerb von Aussprache, Wortschatz und grammatischen Regeln. Es ist gleichzeitig der Erwerb von Verhaltensweisen, also der Kultureme, und der Normen und Regeln, durch welche man weiß, *wem* man *was, wie, wo, wann* und *warum* sagt und *wie* man das Gehörte zu verstehen hat. Auch dieses Warum ist sehr wichtig. Es gibt Kulturen, wo man ununterbrochen redet, und andere schweigen und denken. Es lohnt sich nicht zu reden. Alles ist selbstverständlich. Hier gibt es in dieser Hinsicht viele Stolpersteine. Denn man überträgt, auch wenn man die Sprache fließend spricht, automatisch seine Verhaltensweisen auf den soziokulturellen Bereich einer fremden Sprache, wenn man andere Verhaltensweisen nicht gelernt hat. Und dadurch können gerade peinliche Mißverständnisse entstehen. Ich denke z. B. an die schwedischen Geschäftsleute, die die deutsche Sprache fließend beherrschen, die Anredekultureme aber nicht und die deutschen Geschäftspartner mit Du anreden. Oder ich denke an die deutschen und amerikanischen Geschäftsleute, die in Japan bei Geschäftsverhandlungen gleich zur Sache kommen. Begegnung unterschiedlicher Kulturen braucht Brücken. Diese sind die mehrsprachigen und mehrkulturellen Menschen. Und, meine Damen und Herren, über 70 % der Weltbevölkerung ist mehrsprachig, das bedeutet, hat mehr als eine Sprache als Werkzeug im täglichen Leben. Über 50 % der Kinder in der Welt erhalten in der Schule Unterricht in einer anderen Sprache, als sie zuhause verwenden. Mehrsprachigkeit fasse ich als die Fähigkeit eines Menschen auf, zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und von einer Sprache in die andere hinüberzuwechseln, wenn die Situation es erfordert. Mehrsprachigkeit ist aber nie Gleichsprachigkeit. Der große Fehler der Mehrsprachigkeitsdebatte ist es gewesen, daß man dachte, man müsse bei Mehrsprachigkeit alle Sprachen gleich perfekt beherrschen. Gibt es zwei Deutsche, die ihre Muttersprache gleich perfekt beherrschen? Wissenschaftlich ist diese Frage gar nicht zu beantworten, weil man die Qualität gar nicht messen kann. Sprachbeherrschung besteht nämlich nicht nur darin, was geschrieben oder gesprochen wird, sondern auch darin, was man versteht. Kein Mensch beherrscht zwei, drei, vier, fünf usw. Sprachen kognitiv und emotionell gleich gut. Die ganze Frage wird leichter, wenn wir wissen, daß in der Regel eine Sprache dem Mehrsprachigen immer emotionell näher liegt.

Die Lage kann aber noch komplizierter werden: Im heutigen Sprachunterricht wird häufig die Tatsache nicht gebührend berücksichtigt, daß jede Sprache zweierlei Realisierungsformen hat: die geschriebene und die gesprochene. Und daß die gesprochene Sprache stets mit anderen bedeutungstragenden Elementen verbunden ist. Mit parasprachlichen, also allem, was ich mit meiner Stimme tue. Betrachten wir den Satz – *Das ist eine schöne Geschichte.* Nun können Sie mit der Stimme modulieren und *schön* kann das Gegenteil

bedeuten. Ironie in verschiedenen Kulturen operiert ja immer auch mit der Stimme. Dann haben wir alle nonverbalen Mittel, Gestik, Mimik, Körperbewegungen. Auch diese sind kulturgebunden. Nicken bedeutet bei uns Ja, aber jeder, der aus Bulgarien, der Türkei, Griechenland kommt, weiß, daß diese Bewegung auch das Gegenteil bedeuten kann. Es ist wichtig zu wissen, man redet mit dem Mund, aber man kommuniziert mit dem ganzen Körper. Dann haben wir aber noch die extraverbalen Elemente in unserer Kommunikation. Zeit, Raum, Proxemik, soziale Variablen. Wann – Zeit ist wichtig in verschiedenen Kulturen – darf ich überhaupt jemanden anrufen, mit jemandem reden. Proxemik: Wie nah darf ich jemandem kommen, wenn ich rede? Fazit: Sprachen sind verglichen worden mit Schlüsseln zur Welt. Je größer das Schlüsselbund, desto mehr Türen können geöffnet werden, desto mehr Kontakte können geknüpft werden, desto mehr Erfahrungen gemacht werden. So weit, so gut. Aber so einfach ist es nicht. Hinter jeder Tür kann sich ein so glattes Parkett befinden, daß man gleich ausrutscht, wenn man nicht weiß, wie man sich da zu bewegen hat.

Je besser jemand eine Sprache spricht, desto mehr wird von ihm erwartet, daß er auch die kulturellen Verhaltensweisen des Sprachraumes beherrscht. Macht man grammatische oder lexikalische Fehler, kann dies zwar die Verständigung erschweren, aber wir reden ja nicht in Einzelwörtern und aus dem Situationszusammenhang und dem Satzzusammenhang wird die Bedeutung doch irgendwie deutlich. Wegen eines grammatischen Fehlers wird man wohl auch nicht gleich als ein unhöflicher Mensch angesehen. Verstößt man aber gegen die Verhaltensregeln, so tangiert es die Persönlichkeit des Sprechers. Ein ausgebliebener Dank, eine falsche Anrede, Nichtbeachtung von Tabuthemen, Reden, wenn Schweigen angebracht ist oder umgekehrt, können auf die weiteren Kontakte schlimmere Folgen haben als der Gebrauch eines falschen Artikels. Da die deutschen Auslandsschulen auch Begegnungsstätten für unterschiedliche Kulturen sind, ist es nicht unwichtig, die Kulturem-Struktur des deutschen und des Sitzlandes der Schule zu thematisieren, um kommunikativen Mißverständnissen vorzubeugen. Und, was ebenso wichtig ist, sie überhaupt zu erkennen. Wir brauchen auch Vorbereitung derjenigen Leute, die man ins Ausland schickt, zum Verständnis der Sitzlandkultur. Ich denke nicht nur an die Lehrer der Auslandsschulen, sondern auch an die Diplomaten – nicht alle kennen die Sprache und die Kultur der Ländern, in die sie geschickt werden. Man muß sie aber kennen, wenn man seine Sprache und Kultur da bekannt machen will. Die alte Kaufmannsregel: Die beste Sprache ist die Sprache des Kunden, erinnert daran. Auch die Wissenschaft hat „Kunden" und ist in diesem Sinne eine Ware, die man auf dem Weltmarkt verkaufen muß. Man muß Marktlücken finden und muß dann kreativ sein. Und in unseren Schulen und Universitäten haben wohl unsere Kinder und Enkel das Recht, die beste Ware zu bekommen. Aber: als Universitätslehrer, über 30 Jahre, zweifle ich, ob sie überall wirklich das bekommen, und ich glaube, in den Auslandsschulen bekommen sie vielleicht besseren germanistischen Unterricht als in mancher Universität in der Bundesrepublik. Ich stehe zu diesen Worten und gebe gerne Auskunft.

Aber nun ganz schnell zum zweiten Punkt, zur *interkulturellen Kommunikation.* Mit diesem will ich nun das vertiefen, was ich beim ersten Punkt sagte: Wenn wir das Verhalten des anderen nur durch die Brille unserer eigenen Kultur sehen, dann können Mißverständnisse entstehen. Aber wie kann ich mich von der Macht der eigenen Kultur befreien? Von der Macht der eigenen Sprache kann ich mich befreien, indem ich eine fremde Sprache rede. Aber die Verhaltensweisen, die muß man mir zuerst klar machen, welche ich habe, und die sind auch unterschiedlich im eigenen Land, in Norddeutschland und in Süddeutschland. Es kann Konflikte geben, wenn Redekultur und Schweigekultur aufeinandertreffen. Der Mitteleuropäer, und ich zähle Deutschland auch dazu, redet gerne, der Franzose natürlich noch viel mehr. Aber der Deutsche denkt ja laut. Er sagt: „Lassen Sie mich da nun mal sagen – ich rede jetzt etwas ins Unreine." Und der Schwede oder Finne oder Norweger denkt: Ja, warum sagt er denn das? Sage, was Du zu sagen hast – gut. Und er schweigt. Sagen wir, der Finne und der Schwede denkt: ich muß mich ja auch melden, sonst denken die, ich bin dumm. Aber er denkt dann auch: Lohnt es sich überhaupt, das zu sagen? Nein, denn alles Wichtige ist ja schon gesagt worden. Und er sagt nichts. Wenn aber nun Redekultur und Schweigekultur aufeinandertreffen, dann wird das Schweigen von Vertretern der Redekultur negativ bewertet und von den Vertretern der Schweigekultur das scheinbar unnötige Reden auch nicht positiv. So können Klischees und Vorurteile gegen ganze Völkergruppen

entstehen. Der Wortschatz verschiedener Sprachen widerspiegelt dieses Verhältnis: dem schwedischen *pratsjuk*, wörtl.. „redekrank" steht das deutsche *redeselig* gegenüber, vgl. auch englisch *love of chatting*.

Ein Beispiel aus der Schönliteratur, das zeigt, daß wir in Deutschland Redekultur haben. Im vierten Kapitel von Thomas Manns Buddenbrooks finden wir folgende Szene:

> „Ja, ja, mein lieber Herr Permaneder, das ist wahr!" erwiderte die Konsulin freudig, und nachdem dies erledigt war, trat eine Pause ein. Um aber diese Pause auszufüllen, sagte Herr Permaneder mit einem ächzenden Seufzen: „Es ist halt a Kreuz!"

Ich habe diese Buch in jungen Jahren in Estland gelesen und konnte nicht verstehen, warum Pausen ausgefüllt werden müßten. Die haben doch Daseinsberechtigung! Menschen müßten doch nebeneinander sitzen können, ohne dauernd zu reden! Daß es kommunikatives Schweigen gibt, gehört auch zur europäischen Kultur. Genauso, daß man einander in die Augen sieht, wenn man miteinander redet. Kann man jemandem nicht in die Augen sehen, zeugt das vom schlechten Gewissen ihm gegenüber, es ist ein Signal, daß man etwas zu verheimlichen hat. Vermeiden des Blickkontakts gilt auch häufig als unhöflich. Es gibt jedoch Kulturen, in denen es unhöflich ist, dem anderen direkt in die Augen zu blicken. In Japan ist es z. B. üblich, den Blick bei der Halslinie des anderen zu halten. Der deutsche Satz: „Sie würdigte ihn keines Blickes" fordert da eine interkulturelle Erklärung.

Es gibt interessante kulturelle Unterschiede auch im Bereich Indirektheit – Direktheit. „Durch die Blume sagen" kennen wir ja auch im Deutschen: wenn ich sage „es zieht", hoffe ich, daß es jemanden gibt, der die Tür oder das Fenster zumacht. Aber im tropischen Klima ist dieser Aussagesatz keineswegs ein Appell! Es gehört zum Smalltalk, man freut sich über frische Luft. Noch ein Beispiel: Wird in Schweden „på en enkel smörgås" = wörtl. „auf ein einfaches Butterbrot" eingeladen, so weiß man, daß es doch reichlich zu Essen gibt. Wird in Deutschland „auf ein Gläschen Wein" eingeladen, so bleibt es meistens dabei – der Schwede hat das sich so nicht vorgestellt!

Nun zum Schluß die kardinale Frage: Was wollen wir nun mit dem Fremdsprachenunterricht im Ausland? Ich sagte, wir wollen die Kultur des Landes und die Sprache vermitteln. Aber mit welcher Perfektion? Sicher will man nicht im Fremdsprachenunterricht aus einem Schüler einen Fremdländer machen. Denn das sollte man gar nicht versuchen. Ich sage das immer so: ein Kalb, das in einer Garage geboren wird, daraus wird kein Volkswagen. Man soll es absolut nicht versuchen. Alle Bemühungen führen kaum zum Erfolg und außerdem hat der Mensch seine eigene Identität. Aber Sie müssen ihn so gut wie möglich in Kultur und Sprache unterrichten, um ihn zu befähigen, im fremden Land sich hörbar zu machen, auch die Fremden zu verstehen. Und das ist wichtig. Goethe hat gesagt: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen. Deshalb ist es auch wunderbar, fremde Sprachen zu lernen. Und ich könnte auf einer anderen Ebene sagen: Wer fremde Verhaltensweisen nicht kennt, weiß nichts von seinen eigenen. Das Eigene und das Fremde brauchen, wenn Mehrsprachigkeit und Mehrkulturheit das Ziel ist, keine scharfen Gegensätze zu sein. Frühe Mehrsprachigkeit und Mehrkulturheit sind Voraussetzungen dafür, daß der Begriff Völkerverständigung endlich mit konkretem Inhalt gefüllt wird. Und nicht nur abstrakt benutzt wird. Die deutschen Auslandsschulen können dazu Wesentliches beitragen.

Ich danke Ihnen.

Literatur: Els Oksaar, Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Göttingen 1988: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Frau Prof. Dr. Els Oksaar, Hamburg

geb. in Estland

Studium der Germanistik, der Indogermanistik und der Sprachwissenschaft in Stockholm, Bonn und Göttingen

Habilitation in Stockholm

Professorin für Germanistik an der Universität Stockholm

seit 1967 Professorin an der Universität Hamburg, Direktorin des Instituts für Allgemeine Sprachwissenschaft und Indogermanistik

Mitglied des Wissenschaftsrates und mehrerer Akademien 1. Präsidentin der Int. Associacion for the Study of Child Language

Arbeitsgebiete:

Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft, Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenfrüherwerb, Interkulturelle Kommunikation.

Dr. Helmuth Treiber

Der Wandel der Wirtschaft beeinflußt den Stellenwert der Auslandsschulen

Meine sehr geehrten Damen und Herren, Herr Forster, ich danke Ihnen, daß ich hier in Konstanz sein kann, daß Sie mir die Gelegenheit geben, zum ersten Mal in meinem Leben diese Stadt zu besuchen. Herr Forster hat schon gesagt, daß ich lange im Ausland lebte – es sind 25 Jahre. Und wenn ich mir dabei überlege, daß ich zum ersten Male in Konstanz bin, dann fühle ich mich doch wohl als Auslandsdeutscher. Und ich bitte Sie, daß Sie meine Ausführungen vor diesem Hintergrund aufnehmen möchten. Vor dem Hintergrund eines Deutschen, der im Ausland gelebt hat und lebt und leben wird, und der die Aufgaben für das deutsche Auslandsschulwesen vielleicht aus einer anderen Sicht betrachten möchte.

Bevor ich über den eigentlichen Inhalt des mir gestellten Themas nachdachte, nachdem mich Herr Forster angerufen hatte, habe ich erst einmal in der Satzung der deutschen Schule „Alexander von Humboldt" in Mexico City geblättert, und ich freue mich, daß ich Sie, Herr Fabry, als ehemaliger Direktor des Colegio Alemán von Mexico City hier treffe. Sie können sicher bestätigen, was ich da nämlich in der Satzung gelesen habe. Darin nennt der Schulverein als eines seiner Ziele, das Wissen, das Verständnis und die Anerkennung zu fördern, die die schöpferischen und menschlichen Werte der mexikanischen und der deutschen Kultur verdienen. Um diese Annäherung zu ermöglichen, werde man sich darum bemühen – so heißt es im Text weiter –, daß sich die Schülerschaft aus zweisprachigen Schülern zusammensetzt, die sowohl die kastilianische als auch die deutsche Sprache beherrschen.

Ich muß gestehen, daß ich diesen Absatz während meiner Aktivität im Schulvorstand des Colegio Alemán in Mexico City nicht so aufmerksam gelesen habe wie heute. Doch für diesen Vortrag enthält er eine ganz wesentliche Aussage. Obige Sätze haben mir die Aufgabe einer deutschen Auslandsschule in blumigen Worten, wie dies in der spanischen Sprache üblich ist – das, was ich Ihnen vorlas, ist die Übersetzung –, in mein Gedächtnis zurückgebracht: Die Begegnung von Menschen verschiedener Nationen und die Sprache als Kulturträger nicht im bloßen Sinne des gesprochenen Wortes, wie es Frau Prof. Oksaar gesagt hat. Das sind die Säulen, meine Damen und Herren, die das deutsche Auslandsschulwesen tragen. Daraus entsteht aber auch ein Spannungsfeld. Auf der einen Seite müssen die Beteiligten, nämlich der Schulvorstand, die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Eltern und schließlich auch die eigentliche Zielgruppe des Auslandsschulwesens, die Schüler, ständig daran arbeiten, die Begegnung reibungslos am Laufen zu halten. Diese Begegnung muß erarbeitet werden. Auf der anderen Seite lauert ein institutioneller Konflikt mit dem Schulsystem des Gastlandes, woraus sich Meinungsverschiedenheiten bis hin zu Auseinandersetzungen mit der für die schulische Erziehung zuständigen Behörde aufbauen können.

Lassen Sie mich zunächst auf das Thema eingehen, wie die kulturelle Interessenvertretung Deutschlands im Ausland aussieht und wie sie zu bewerten ist. Ferner, welche Rolle die Auslandsschulen dabei spielen. Kulturpolitik ist heute nur eingeschränkt Teil der deut-



schen Außenpolitik. Die Ursache liegt in unserer Verfassung begründet. Die Kulturhoheit haben die 16 Bundesländer. Über die Kultusministerkonferenz wird der Mangel zwar notdürftig geflickt, eine originäre Bundeskompetenz wird aber nicht daraus. Die deutschen Auslandsschulen betrachte ich als Vermittler deutscher Kultur und nicht nur als Mittelpunkt deutscher Sprache. Deutsche, Deutschstämmige und Nichtdeutsche sind die Empfänger und die Begünstigten. Die Auslandsschulen werden als Begegnungsschulen von örtlichen Schulvereinen getragen. Schon von diesem Konzept her gesehen fehlt ein direktes Durchgriffsrecht des deutschen Staates. Das Auslandsschulwesen kann kulturpolitisch nicht instrumentiert werden. Das ist aber so gewollt. Die Debatte über den deutschen Kulturstaat wird immer wieder geführt. Jetzt, nach der Vereinigung Deutschlands sogar wieder stärker. Ein Unbehagen steht im Raum. Der Staat entfaltet zwar eine kulturfördernde Tätigkeit, und weite Bereiche des kulturellen Erbes, wozu die Auslandsschulen gehören, hätten ohne sein Zutun keinen Bestand. Für die vielfältigen Aktivitäten fehlt aber dem Staat das geistige Band. Der Staat bedient sich nicht der Kultur für seine politischen Ziele, er tritt nur in ihren Dienst. So überlebt die deutsche Kulturnation vor allem unter regionalen Farben und Wappen und läuft damit Gefahr einer Provinzialisierung. Dabei ist die Kultur nicht mehr wie früher Deutschlands exklusives Staatsgewand. Wir sind Kulturnation unter Kulturnationen, aber wir sind gewiß nicht mehr die Kulturnation. Wir müssen uns kräftig regen, um unser kulturelles Erbe zu erhalten. Dieses Erbe hat aber bis heute eine erstaunliche Kraft entwickelt, die auf das 18. und auf einen Teil des 19. Jahrhunderts zurückgeht, als Deutschland Kulturnation, aber noch kein Nationalstaat war. Als nach dem Ende des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation Deutschland keine Hauptstadt und keine festen Grenzen mehr hatte, standen seine Musik, seine Philosophie und seine Dichtung überall hoch im Kurs. Das Land war politisch zerstückelt. Trotzdem war es von einer überströmenden kulturellen Produktivität. Daran mag es liegen, daß wir im Ausland bis heute als das Volk der Dichter und Denker gelten. Auch als Deutschland in zwei Staaten geteilt war, hat man unser Land von draußen immer als eine Kulturnation gesehen. Ich möchte in diesem Zusammenhang noch auf einen anderen Punkt zu sprechen kommen, der bisher den guten Ruf der deutschen Auslandsschulen ausmachte: der Zusammenhang von Kultur und Leistung. Er hat sich gelockert. Die Kantische Maxime, daß der Mensch diszipliniert werden müsse, wenn er kultiviert werden wolle, leuchtet jungen Deutschen heute nicht mehr so ohne weiteres ein. Sodann ist das, was wir Industriekultur nennen, kritischen und zweifelnden Fragen ausgesetzt bis hin zur Negation. Als Repräsentant deutscher Wirtschaftsinteressen im Ausland kann ich dem nicht folgen. So sehr sich der Kulturbegriff zum Verhalten, zur Lebensform, zum Moralischen und Politischen geöffnet hat, so sehr ist er im Gegenzug dabei, sich zum Technischen und Wirtschaftlichen hin heute zu verschließen. Im Vergleich hierzu möchte ich in das vergangene Jahrhundert zurückblenden. Der Radius der Kultur hatte sich damals erweitert. Zu Philosophie, Dichtung, Musik waren Erfahrungswissenschaften und Technik hinzugetreten. Weimar machte sich auf den Weg nach Berlin. Erfindungsgeist, ökonomische Expansion und industrielle Regsamkeit stützten den Kulturanspruch der nunmehr geeinten und erstarkten deutschen Nation. Nicht anders, wenn auch mit einem Schuß Ironie vermengt klingt es, wenn in Zuckmayers „Hauptmann von Köpenick" der Uniformschneider Wormser rühmt: „Was sag ich immer. Der Alte Fritz, der kategorische Imperativ und unser Exerzierreglement, das macht uns keiner nach. Das und die Klassiker, damit hammers geschafft in der Welt". Über das Exerzierreglement hören Sie bitte geflissentlich hinweg. Heute sind die missionarischen Züge verblaßt. Das ist gut so. Privates tritt stärker hervor, Elemente der Selbstbestimmung, der Beteiligung drängen in den Vordergrund. Es sieht so aus, als ob die Deutschen es einmal ohne Disziplin und ohne Entäußerung versuchen wollten. Verwundern muß uns das nicht. Jedes Ideal zerbricht einmal, wenn der Bogen zu hart gespannt wird. Jede Aufklärung zieht eine Romantik nach sich. Auf Voltaire-Zeiten folgen Rousseau-Zeiten. Die Schulen und Hochschulen leiden darunter, daß wir in einem Zeitalter der Wissensexplosion und der raschen Umwälzung kultureller Konzepte leben. Auch die Auslandsschulen sind von diesem Strudel erfaßt. Ehe die Bildungsinstitutionen zu Urteilen, Kritik und Erziehung kommen und damit zu ihrer normativen Aufgabe, haben sie im drängenden Geschäft der Wissensvermittlung und Information oft den Atem verloren. Ein Konsens über Kriterien ist oft nicht mehr vorhanden. Allem Urteil fehlt der Punkt einer verläßlichen Tradition. Das gilt

z. B. bei der Auswahl des Lehrstoffs in den Schulen. Allgemeinbildung wird zwar heftig eingeklagt, ihr drohender Verlust beredt beschworen, aber wer definiert den Inhalt eigentlich und wer setzt die Verbindlichkeiten? Auf der anderen Seite gehören die Jahre des Kultur- und Traditionsabbaus der Vergangenheit an. Der stille Jubel über antiautoritäre und kritische Pädagogik hat sich aus meiner Sicht gelegt. Auch die Absage der Pädagogen an das Vorrätighalten von Wissen, an das Auswendiglernen von Gedichten. Damals war das Ansehen der Auslandsschulen in den Sitzländern in eine Krise geraten. Ihr guter Ruf hatte darunter gelitten.

Ich möchte nun etwas über die organisatorische Eingliederung einer Auslandsschule in einem Fremdland sagen. Politische, kulturelle, gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland werden im Ausland häufig nicht verstanden, oft noch nicht einmal bemerkt. Auslandsschulen sind zudem ganz besonders konservative Einrichtungen. Das hängt damit zusammen, daß die für die Auslandsschulen verantwortlichen Schulvorstände eine rein erzieherische und keine gesellschaftspolitische Orientierung haben. Da kann es schon einmal zu gegensätzlicher Auffassung zwischen Vorstand und Schulleitung bzw. Lehrern über die Methode des Lehrens kommen. Die Vorstände sind dafür mehr in der bipolaren Problematik des Ausgleichs zweier Mentalitäten unter ihrem Dach verhaftet. Die Mitglieder der Schulvorstände sind bestens vorbereitet, um diese Aufgabe zu bewältigen. In der Regel sind sie deutsche oder deutschstämmige Unternehmer und damit mit einer vergleichbaren Problematik in ihrem Betrieb vertraut. Der Lehrkörper ist heterogen zusammengesetzt. Er hat nicht nur unterschiedliche Mentalitäten zu verarbeiten, sondern auch den von den entsandten Lehrern abweichenden sozialen Status der Ortskräfte, ein draußen oft unbemerktes Problem. In einer Reihe von Ländern müssen Auflagen der Schulbehörde erfüllt werden, nationale Lehrpläne sind zu integrieren. Didaktik und Methodik der lokalen Lehrkräfte reiben sich mit deutscher Unterrichtsmethode und Vorgehensweise. Ich glaube, daß ganz unbemerkt die Schüler die Hauptlast für das Funktionieren einer deutschen Auslandsschule als Begegnungsschule zu tragen haben. Sie haben allerdings auch das intensivere Erlebnis in der Berührung und der Verarbeitung einer anderen Mentalität. Spannungen bis hin zu ablehnender Frontbildung gegenüber dem Andersartigen sind möglich. Die Herkunft der Schüler aus unterschiedlichem sozialem Umfeld spielt dabei auch noch eine ganz wesentliche Rolle. Die Schüler müssen sich die Harmonie der Begegnung, wie ich bereits zu Anfang sagte, täglich erarbeiten. Allgemein kann gesagt werden, daß eine Auslandsschule auch eine Lehranstalt für Toleranz ist. Nur so kann der permanente Konsens unter den zuvor genannten Gruppen zustandekommen, der eine Schule erst lebensfähig macht. Und dieses Lernen der Toleranz ist ein Lernen für das ganze Leben.

Die deutschen Auslandsschulen sind private Einrichtungen. Das muß immer wieder hervorgehoben werden. Als solche müssen sie sich am Bedarf, an der Nachfrage ausrichten. Die Finanzmittel für die Erhaltung der Schule müssen zum überwiegenden Teil erwirtschaftet oder durch Spenden hereingeholt werden. Dabei kreist das Thema immer wieder um den Bedarf der Auslandsdeutschen an deutscher Schulbildung und am Erhalt der deutschen Identität. Unser Staatsangehörigkeitsrecht aus dem Jahre 1913 baut auf dem jus sanguinis auf und damit auf der nationalen Abstammung. Von daher gesehen ist es Aufgabe der deutschen Auslandsschulen, Auslandsdeutschen ihre ethnische Identität und damit ihre deutsche Nationalität zu bewahren, wenn sie dies wollen. Ich weiß, wie emotionsgeladen der Gebrauch des Ausdrucks Nation auch nach der Vereinigung Deutschlands immer noch ist, und vielleicht gerade deshalb. Das liegt daran, daß dieser Begriff in der Vergangenheit mißbraucht worden ist. Bekanntlich hat erst die deutsche Romantik im Unterschied zum frühentwickelten französischen Staatsdenken den Zugang zum Verständnis der für den Menschen wesentlichen ethnischen Gemeinschaften und damit seiner ethnischen Identität eröffnet. Zunächst bezog sich der Begriff der Nation auf spezifische Sprach- und Kultureinheiten. Er wurde in der typischen deutschen Situation kleinstaatlicher Zerrissenheit als Anruf zum gemeinsamen Wollen eingesetzt, wie es Fichte einmal ausgedrückt hat. Der parteipolitische Begriff „national" entstand hingegen erst mit der Entfaltung parlamentarischer Systeme und erstarkte in der Begegnung mit klerikalen und sozialistischen Internationalismen und mit Nationalitätenproblemen. Wie die Übersteigerung der ethnischen Ordnung über den Chauvinismus in die nationale Katastrophe Deutschlands führte, haben wir 1945 erlebt. Auch das Ziel eines politisch geeinten Europas erlöst uns

nicht von Deutschland als einer Nation. Wir können uns auch nicht über diesen Umweg aus der Geschichte davonstehlen. Wir müssen uns bewußt bleiben, daß zwischen den europäischen Völkern vielfache Beziehungen der Herkunft und der Entwicklung bestehen. So berechtigt es daher ist, von einer europäischen Völkerfamilie zu sprechen, so sehr mangelt es heute am Bewußtsein für die politische Auswirkung dieser Tatsache. Ein künftig einiges Europa kann nicht Vermassung zum Ziel haben, sondern das zuverlässige Zusammenwirken seiner Völker durch ihre Staaten. Ralf Dahrendorf hat vor etwa 10 Jahren zu dem gesamten Thema Stellung genommen. Ich zitiere: „Patriotismus ist Voraussetzung des Weltbürgertums. Jedenfalls gilt, daß Menschen irgendwo hingehören müssen, bevor sie sich für weitere Horizonte öffnen können. Weltbürgertum, auch Europäertum, schafft als solches noch keine Identität. Die oft totgesagte Nation ist als Quelle der Identitätsbestimmung eben noch lebendig geblieben. Man kann argumentieren, daß alle wichtigen Fragen entweder in kleineren oder in größeren Einheiten geregelt werden müssen. In der Gemeinde oder in Europa zum Beispiel. Aber dies Argument beseitigt die Nation nicht."

In der Welt gibt es Millionen Deutsche, die den Kontakt mit Deutschland nicht abreißen lassen, sondern intensivieren. Wir sollten uns endlich dazu bekennen, die Auslandsdeutschen nicht als Relikt, sondern als Aktivposten zu werten. 15 Millionen Auslandsdeutsche leben rund um den Erdball, davon annähernd 10 Millionen in den beiden Amerikas. Einige Hunderttausend in Australien und im südlichen Afrika, eineinhalb Millionen in den Staaten der ehemaligen Sowjetunion und eine beträchtliche Zahl in Ländern Westeuropas. Die Ziffern schwanken und sind im Geschlecht von Deutschen, Deutschstämmigen, Deutschsprachigen sehr schwer zu fassen. Ein Kriterium ist, wie weit Deutsche in einer fremdsprachigen Umwelt noch ihre Muttersprache sprechen, ihre Kinder auf deutsche Schulen schikken, eine Neigung zur Assimilierung entwikkeln oder Verbindung zu Deutschland suchen bzw. behalten wollen.

Ich möchte nun endlich zu dem Teil des Themas kommen, der mir als Vertreter der Wirtschaft gestellt ist: Beeinflußt der Wandel in der Wirtschaft den Stellenwert der Auslandsschulen?

Ich möchte darauf antworten: ganz entscheidend. Die Verflechtung nationaler Volkswirtschaften und damit der Unternehmen in Europa und darüber hinaus weltweit lassen die Nachfrage nach Personal, das deutsch gebildet oder ausgebildet worden ist, ansteigen. Der allgemeine Bildungsweg und die Ausbildung über die berufsbildenden Abteilungen der Auslandsschulen sowie über deutsche Berufsschulen werden in Zukunft verstärkt diesen Bedarf decken müssen. Dabei gehören zur Zielgruppe nicht mehr nur die Auslandsdeutschen, sondern vielmehr die Einheimischen. Im Zuge der zunehmenden Nationalisierung, des Personals in den deutschen Unternehmen, wird sich die Personalsuche, insbesondere in Europa, auf Abgänger von Auslandsschulen konzentrieren und verstärken. Die Berufsschulen nenne ich neben den traditionellen Auslandsschulen, weil wir in Spanien zwei kaufmännische Berufsschulen betreiben, die als Auslandsschulen offiziell anerkannt sind. Dieses Beispiel in Madrid und Barcelona ist jedoch in dieser Form als Einrichtungen der Privatinitiative von Unternehmen und in Zusammenarbeit mit der Kammer einzig in der Welt.

Lassen Sie mich zum Schluß noch einige Bemerkungen zu dem Hintergrund dieses erhöhten, nach deutschem System geschulten Personalbedarfs machen. Den neuen Herausforderungen der deutschen Unternehmen auf den Weltmärkten kann nicht mehr mit den alten Antworten begegnet werden. Das Thema drängt sich auf, wie die Unternehmen die Innovation für die Wertschöpfung ihrer Produkte in Gang halten können. Besonders die stark exportorientierte deutsche Wirtschaft ist auf eine hohe Wertschöpfung angewiesen, Herr Hildenbrand hat es bereits erwähnt. Kooperationen mit ausländischen Unternehmen können einen Weg hierzu weisen. Bis heute ist in Europa der Typ des multinationalen Unternehmens vorherrschend. Die Tochterfirmen in den nationalen Märkten sind verkleinerte Muttergesellschaften. Sie werden zentral geleitet und verkaufen dasselbe Produkt wie die Muttergesellschaft. Für sie ist der Weltmarkt eine einzige multinationale Einheit. Im Vergleich multinationaler Gesellschaften ist festzustellen, daß sie sich im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte in Größe und auch in technischen Möglichkeiten weltweit immer mehr angeglichen haben. Das bisherige Bestreben nach unnachahmbaren Technologien, deren Potential ein Unternehmen selbst ausbeuten kann, muß aufgegeben werden. Die Produktdifferenzen sind in Qualität und Preis geschrumpft. Auch sind die Innovations-

sprünge kürzer geworden und lassen nicht mehr zu, ein Monopol in einer bestimmten Technologie aufrechtzuerhalten. Für die „Economy of Scale", (d. h. für eine Herabsetzung der durchschnittlichen Kosten je Produkteinheit), müssen bis zu einer bestimmten Größe Produktionskapazitäten aufgebaut werden, bedarf es nach dem Sprinklereffekt eines gleichzeitigen Eintritts in die größeren Märkte. Eine solche Strategie läßt sich im Wege von Kooperationen über die Grenze erfolgreicher verfolgen. Global tätige Unternehmen müssen auch in jeder der drei Regionen Insider werden. Nur so kommen die Hersteller in der von ihnen gewünschten Breite an die Kunden heran. Ich muß hier ergänzen, daß ich unter den drei Regionen Europa, Amerika und den südostasiatischen Raum verstehe. Erleichtert wird die Zusammenarbeit mit anderen Firmen dadurch, daß sich das Konsumverhalten in den Regionen immer mehr angleicht. Der Erziehungs- und der Ausbildungsstand, der Lebensstil und die allgemeinen Erwartungen an das Leben seitens der Verbraucher sind sich immer ähnlicher geworden. Eine Kooperation bedeutet aber nicht, nun in allen Schlüsselmärkten zu investieren, zu produzieren und zu verkaufen. Ist eine Produktionsanlage auf dem heimischen Markt sehr teuer und nicht ausgelastet, dann bietet sich ein Verkauf der Waren über das Vertriebsnetz des Partners in dem anderen Markt an. Hat das europäische Unternehmen eine starke Verkaufsorganisation, aber keine Fertigungskapazität, empfiehlt sich der Zukauf einer Produktionsstätte. Das ist sicherlich besser als der Aufbau einer Neuproduktion. Wenn jedoch ein weltweit tätiges Unternehmen eine Kooperation nicht für opportun hält und sein multinationales Konzept mit eigenen Tochtergesellschaften beibehalten möchte, auf das bereits oben eingegangen wurde, sollte die Unternehmensphilosophie zwecks Anpassung an den Wettbewerb in der Triade der drei Regionen überdacht werden. Davon kann der Aufstieg zu einem führenden Konzern bzw. die Beibehaltung der bisherigen Position in den drei regionalen Märkten beeinflußt werden. Gemeint ist der Wandel zu einem transnationalen Verbund, zu einer zwischenkulturellen Allianz. Sie kann zu einer Stärkung des bisher in einer vertikalen Struktur multinational aufgebauten Unternehmens führen. Eine der Grundvoraussetzungen für das neue Konzept ist die lokale Autonomie der Töchter. Sie müssen die Kompetenz haben, sich schnell auf die Veränderungen der nationalen Märkte einstellen zu können. Nur so können Image, Logistik, Vertrieb und Service innerhalb der Regionen perfektioniert werden. Im grenzüberschreitenden Zusammenwirken der nationalen Gesellschaften entstehen dann wertvolle Synergieeffekte, die von der Zentrale als Clearingstelle für Ideen und Erfahrungen und als Koordinierungsinstanz der transnationalen Unternehmensorganisation genutzt werden können. Bei einer solchen Organisationsform, meine Damen und Herren, ist ein horizontales Zusammenwachsen der nationalen Teile von ausschlaggebender Bedeutung. Dazu muß beim Führungspersonal ein konzernbezogenes Bewußtsein geschaffen werden. Ein solches kann über einen ständigen Kontakt der Führungskräfte, über einen permanenten Informationsaustausch sowie auch über eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Gruppe erreicht werden. Eine Rotation der Führungskräfte verschiedener Nationalitäten gehört ebenso dazu wie die Berufung ausländischer Spitzenkräfte in die Zentralen sowie lokaler Führungskräfte in die Konzerntöchter der Sitzländer. Dazu bedarf es der Kenntnis der deutschen Sprache, aber dazu bedarf es auch darüber hinaus zumindest des Verständnisses der Verhaltensweisen der Deutschen. Für jede Art der Kooperation und für jede Direktinvestition in fremden Märkten wird dieses einschlägig ausgebildete Personal gewünscht und gebraucht. Wichtig ist auch die Fähigkeit, im Umgang mit dem deutschen Partner auf dessen Mentalität eingehen zu können. Die Zusammenarbeit wird erleichtert, sie wird vielleicht dadurch überhaupt erst ermöglicht. Schließlich werden auch die Kaufentscheidungen zugunsten eines deutschen Produkts, einer Anlage oder einer Ausrüstung von einer Führungsperson eher getroffen, wenn sie im deutschen Umfeld eine schulische Erziehung erlebt hat. Dieser psychische Einflußfaktor sollte in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Wir erleben es in der Praxis immer wieder. Der Ministerpräsident der spanischen Autonomie Katalonien, Jordi Pujol, ist ein „exalumno" der deutschen Schule in Barcelona. Die freundliche Einstellung der katalonischen Regierung zu Deutschland, zu den deutschen Unternehmen, die dort wirken, ist auf diese Tatsache zurückzuführen.

Nicht zuletzt wird die geschäftliche Disposition eines Unternehmens auch davon beeinflußt, ob für die Kinder deutschen Personals eine deutsche Schulbildung gewährleistet ist, ohne Probleme für die Wiedereingliederung nach einer Rückkehr nach Deutschland. Wenn

ich die Liste der anerkannten deutschen Schulen durchsehe, frage ich mich natürlich, ob die Menge der Schulen nicht auf Kosten der Qualität geht. Hier sollten sicherlich strengere Vorgaben durchgesetzt werden, nicht zuletzt auch zur konzentrierten und damit effizienteren Verwendung der finanziellen Mittel, die ja auch für die Auslandsschulen, wie wir heute gehört haben, knapper werden. Die Aufgaben für die Auslandsschulen sollten in Zukunft noch stärker an den kulturpolitischen Interessen Deutschlands orientiert werden. Ich weiß, daß wir uns hierbei wie auch in anderen Bereichen der Deutschlandpolitik schwertun. Ein britischer Diplomat hat einmal gesagt: Countries don't have friends, they only have interests. Wir müssen endlich den Mut haben, sie zu entwickeln und sie zu vertreten. Das gilt auch für den kulturellen Bereich. Das deutsche Auslandsschulwesen in Frage zu stellen, heißt nachdem, was ich gesagt habe, den deutschen Interessen entgegenzuhandeln.

Ich bin hierher gekommen und fragte nach dem Kongreßzentrum. Man sagte mir auf der Straße, das würde Konzil heißen. Ich hoffe, meine Damen und Herren, daß ich, in Anknüpfung an das historische Ereignis des 15. Jahrhunderts, in der Diskussion von Ihnen nicht verbrannt werde.

Dr. Helmuth Treiber, Madrid, Spanien

geb. 1934	
1954–59	*Studium der Rechts- und Staatswissenschaften in Heidelberg*
1962, 1964	*Promotion, 2. Staatsexamen*
1964–66	*Referent in der Rechtsabteilung der Industrie- und Handelskammer in Karlsruhe*
1967–72	*Geschäftsführer der Deutsch-Brasilianischen Industrie- und Handelskammer in Rio de Janeiro*
1972–74	*Referent in der Hauptgeschäftsführung des DIHT in Bonn*
1974–76	*Gründungsgeschäftsführer der Deutsch-Amerikanischen Industrie- und Handelskammer in Los Angeles*
1976–88	*Hauptgeschäftsführer der Deutsch-Mexikanischen Industrie- und Handelskammer in Mexico-City*
seit 1989	*Hauptgeschäftsführer der Deutschen Handelskammer für Spanien*

Anschriftenänderungen

Bitte senden Sie Ihre Anschriftenänderungen, um Irrläufer zu vermeiden, grundsätzlich an den Geschäftsführer:

Wolfgang Baier, Postfach 11 12, 25801 Husum
Telefax: 0049–4841–81981

Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Hans-Peter Repnik

„Berufliche Bildung und Ausbildung als gemeinsamer kulturpolitischer Auftrag von Auswärtigem Amt und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung an die deutschen Auslandsschulen"

Sehr geehrter Herr Forster, meine sehr verehrten Damen und Herren, ich freue mich, daß ich die Gelegenheit habe, nicht nur zu einem interessanten Thema, sondern auch in meinem Wahlkreis und in dieser schönen Stadt Konstanz zu Ihnen sprechen zu können. Bei der Lektüre der heutigen Ausgabe der Zeitung über den bisherigen Verlauf der Tagung habe ich gespürt, welche Sorge Sie angesichts der enormen Herausforderungen, denen wir uns alle ausgesetzt sehen, besonders im Hinblick auf die finanzielle Ausstattung der Auslandsschulen umtreibt.

„Die deutschen Schulen im Ausland haben eine lange und stolze Tradition, die ganz überwiegend auf die deutsche Auswanderung des 19. Jahrhunderts zurückgeht."

Dies ist einer der ersten Sätze des Berichtes über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland, den die Bundesregierung dem Deutschen Bundestag am 11. Januar 1988 vorgelegt hat. Eine lange und stolze Tradition: Damit sind die pädagogischen Leistungen der deutschen Auslandsschulen angesprochen, die unter häufig schwierigen Rahmenbedingungen seit vielen Jahrzehnten in vorbildlicher Weise ihrer Doppelaufgabe nachkommen: nämlich der schulischen Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu dienen und durch die Begegnung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern und das gemeinsame Lehren und Lernen verschiedener Nationen Brücken zwischen Ländern und Kulturen zu schlagen, Botschafter im wahrsten Sinne des Wortes zu sein, und dies gerade in einer Zeit, in der wir in der Bundesrepublik Deutschland durch eine Reihe von schlimmen Vorfällen in die internationale Diskussion gekommen sind. Eine stolze Tradition: Dies bezieht sich auch darauf, daß in der ganz überwiegenden Anzahl der Fälle nicht etwa staatliche Stellen als Schulträger auftreten. Es ist vielmehr der Bürger-Initiative im besten Sinne des Wortes zu danken, die sich in Form privater Schulvereine organisiert, daß deutsche Auslandsschulen seit über 100 Jahren in aller Welt Menschen verschiedener Kulturen und Sprachen zusammenführen.

114 deutschsprachige Auslandsschulen, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht und Begegnungsschulen mit etwa 135 000 Schülern wurden allein 1992 aus Mitteln des Bundeshaushalts unterstützt. Hinzu kommen die Europaschulen, die Firmen- und Bundeswehrschulen und eine große Zahl nationaler Lehrinstitute in Mittel- und Osteuropa, der Türkei und in Afrika, an denen deutsche Lehrkräfte mit finanzieller Hilfe aus den Fonds der deutschen auswärtigen Kulturpolitik tätig sind. An einer Auslandsschule zu unterrichten, das heißt für mehr als deutsche 1 500 Pädagogen



in Afrika, Asien und Australien, in Amerika und im europäischen Ausland (und mehr und mehr auch in Mittel- und Osteuropa) nicht nur Unterricht und Lehrplanerfüllung in einem ganz anderen als dem gewohnten sprachlich-kulturellen Umfeld zu gewährleisten. Es bedeutet auch, Vermittler zwischen den Kulturen zu sein. Als Lehrende machen sie Menschen aus anderen Nationen mit der Sprache und Kultur ihres eigenen Herkunftlandes vertraut. Sie leisten gerade in den ärmeren Ländern mit ihrem Unterricht einen Entwicklungsbeitrag von besonderer Bedeutung und sind doch nicht nur Gebende allein. Die deutschen Auslandsschulen sind kein Ort einseitigen Kulturexports, sondern Stätten kultureller Begegnung und Interaktion, die für beide Seiten bereichernd ist. Wer einmal in einem Entwicklungsland unterrichtet hat, gewinnt nicht nur ein vertieftes Verständnis für Kultur und Gesellschaft seines Gastlandes, sondern lernt auch verstehen, was es bedeutet, wenn wir heute von der Einen Welt sprechen und uns darum bemühen, die Probleme, die uns in Ost und West, Nord und Süd gemeinsam betreffen, im Miteinander und nicht durch Konfrontation zu lösen. Diesen Gedanken immer mehr Menschen in Deutschland und in ihren Einsatzländern nahezubringen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der deutschen Lehrer im Ausland. Ich habe deshalb die Einladung des VdLiA, heute zu Ihnen zu sprechen, besonders gern angenommen und möchte Ihnen im Namen der Bundesregierung für die wichtige Arbeit, die Sie für Ihre Schüler und unser Land leisten, ausdrücklich danken.

Meine Damen und Herren, Sie haben die diesjährige Hauptversammlung Ihres Verbandes unter das Motto „Kontinuität und Wandel – neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen" gestellt.

Die gewaltigen politischen, gesellschaftlichen und geistigen Umbrüche, die unsere Gegenwart kennzeichnen, lassen das Auslandsschulwesen nicht unberührt. Bereits in den siebziger Jahren hat die Enquete-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik" festgestellt, daß die wachsende Internationalisierung der Kultur europazentrische Sichtweisen nicht mehr zuläßt und nach Öffnung und Erweiterung des Kulturbegriffs verlangt. Partnerschaft, Austausch und Begegnung der Kulturen müßten zu den tragenden Prinzipien der kulturellen Außenbeziehungen werden.

Heute erscheint diese Feststellung richtiger denn je. Das Ende der Konfrontation der Systeme zwischen Ost und West, die nicht zuletzt auch eine kulturpolitische Konfrontation war, hat dazu beigetragen. Dazu tritt aber noch ein zweites Moment, das in Deutschland erst sehr langsam ins allgemeine Bewußtsein rückt: Ich meine die Veränderung der entwicklungspolitischen Geographie. Wir sprechen heute in der Entwicklungspolitik nicht mehr von der „Dritten Welt". Die Staatengruppe, die damit traditionell bezeichnet wird, ist im Laufe der letzten drei Entwicklungsjahrzehnte so heterogen geworden, daß sie nicht mehr unter einer einzigen Kategorie subsumiert werden kann. Unsere Welt ist heute immer stärker *poly*zentrisch strukturiert. Neue Wirtschafts- und Wachstumspole und auch neue Atommächte sind entstanden, die das gewohnte Zuordnungsmuster von Industrie- und Entwicklungsländern in Frage stellen. Aber auch auf kulturellem Gebiet sind wir in eine neue Ära des Austauschs und der Begegnung gleichgewichtiger Zentren eingetreten. Die Interaktion zwischen diesen Zentren läuft nicht mehr nach den Regeln der Beziehungen zwischen Metropole und Peripherie ab. Dies wird am Verlauf internationaler Gipfeltreffen wie der Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im vergangenen Jahr oder der Wiener Menschenrechtskonferenz vor wenigen Wochen besonders deutlich. Die neugewonnene Multipolarität der Weltgesellschaft spiegelt sich darin wieder, in welch vielfältiger Weise und mit welchem Selbstbewußtsein heute in den verschiedenen Kulturen nach der Wertigkeit des Menschen, nach seiner Stellung in und gegenüber der Schöpfung gefragt wird und in welcher Weise sich der Mensch mit seiner Umwelt auseinandersetzt. So verstanden, sind Auseinandersetzungen über das Verständnis der Menschenrechte, Art und Ausrichtung von Entwicklungsbemühungen und selbst so technokratisch anmutende Probleme wie der Schutz der Umwelt und der natürlichen Lebensgrundlagen auch ganz wesentlich kulturelle Fragen, auf die wir nur im Miteinander antworten können. Mit den angesprochenen grundlegenden Veränderungen in den internationalen Beziehungen hat sich auch das kulturpolitische Koordinatensystem verändert, das für die deutschen Auslandsschulen den Orientierungsrahmen abgibt. Dazu nur zwei Beispiele:

Einer der Hauptaufträge deutscher Auslandsschulen, nämlich die Unterrichtung muttersprachlich deutscher Kinder im Ausland, verliert zusehends an Bedeutung. Das Ende der letzten großen Auswanderungswellen aus unserem Land reicht bereits vier Jahrzehnte zurück.

Auslandsdeutsche, das sind heute, wenn wir einmal von der vergleichsweise kleinen Anzahl von Diplomaten, Wirtschaftsvertretern und anderen entsandten Fachkräften absehen, Menschen, deren Familien bereits in zweiter, dritter Generation oder noch länger außerhalb Deutschlands leben. Sie sind als Staatsbürger, in aller Regel aber auch in ihren kulturellen Ansprüchen und Bedürfnissen, vollständig in die neue Heimat integriert. Immer schwieriger wird es daher in den klassischen Sitzländern deutscher Auslandsschulen, die für eine Schule erforderliche Mindestzahl von Interessenten zusammenzubringen. Demgegenüber ist der Bedarf nach *Deutsch als Fremdsprache* in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen. Damit spiele ich nicht nur auf das neue Interesse an deutscher Kultur in Mittel- und Osteuropa an, auf das die Bundesregierung mit der Gründung einer Reihe von Auslandsschulen, Kulturinstituten und der Vermittlung deutscher Lehrkräfte an einheimische Schulen reagiert hat. Ähnlich verläuft die Entwicklung beispielsweise auch in der Türkei oder im südlichen Afrika, wenn auch aus ganz anderen Gründen. Nachgefragt wird also nicht mehr so sehr die ins Ausland verpflanzte deutsche Schule klassischen Typs. Man will sich vielmehr unter Beibehaltung einheimischer schulischer und kultureller Traditionen mit unserer Kultur beschäftigen, die deutsche Sprache erlernen und sich dadurch neue Entfaltungsspielräume eröffnen.

Ein zweiter Aspekt tritt hinzu: In immer mehr Ländern erwächst den deutschen Schulen nicht nur in Gestalt der Auslandsschulen anderer Staaten, sondern auch durch nationale Bildungseinrichtungen leistungsfähige Konkurrenz. Die Ursachen dafür sind verschieden. Dies liegt zum einen daran, daß sich die pädagogischen Standards staatlicher Schulen infolge von Reformen im Erziehungswesen erhöht haben. Außerdem belasten schulrechtliche und insbesondere sprachenpolitische Maßnahmen, die das Sitzland in seiner Kultushoheit auch für die deutschen Auslandsschulen verbindlich macht, das pädagogische Konzept der Auslandsschulen. Beides gibt dazu Anlaß, nach Sinn und Funktion einer deutschen Auslandsschule im schulpolitischen Kontext des Sitzlandes zu fragen, ihre komparativen Vorteile zu analysieren und ihre Aufgaben immer wieder neu zu bestimmen.

Überlegungen wie diese haben dazu geführt, daß seit geraumer Zeit neben der klassischen Grund- und Sekundarschulausbildung auch der Aufbau berufsbildender Zweige und sogar berufsbildender deutscher Auslandsschulen für die deutsche auswärtige Kulturpolitik an Bedeutung gewonnen hat. Der Deutsche Bundestag hat im letzten Jahr das Bestreben der Bundesregierung, sich verstärkt dem Ausbau berufsbildender Zweige an deutschen Schulen im Ausland zu widmen, ausdrücklich begrüßt und die Exekutive aufgefordert, zu diesem Zweck die Zusammenarbeit mit dem DIHT, den Auslandshandelskammern und der deutschen Außenwirtschaft zu intensivieren. Erste Schritte in diese Richtung wurden bereits getan: Neben den beiden berufsbildenden Schulen in Spanien, die am 17. Januar 1992 von der Kultusministerkonferenz als erste deutsche berufliche Schulen im Ausland anerkannt worden sind, bieten inzwischen dreizehn weitere Einrichtungen vor allem in Lateinamerika berufsbezogene Ausbildungsgänge an.

Die Zulassung deutscher Auslandsschulen mit einem starken berufsbildenden Akzent erweitert das Angebot des deutschen Auslandsschulwesens um eine zusätzliche Komponente und reagiert damit auf die veränderten kultur- und schulpolitischen Rahmenbedingungen. Berufsbildende Schulzweige unterscheiden sich vom herkömmlichen Angebot der Auslandsschulen allerdings nicht nur in den Lern- und Prüfungsinhalten, sondern sie bedürfen auch einer besonderen Einbettung in das wirtschaftliche und soziokulturelle Gefüge des Sitzlandes. Damit spreche ich zum einen die Frage an, ob im Zusammenwirken mit der Wirtschaft neue Formen der Schulträgerschaft gefunden werden müssen und ob der Stellenwert der deutschen Sprache im Unterricht neu zu bestimmen ist. Genauso wichtig ist es außerdem aber auch, die Arbeit der deutschen berufsbildenden Auslandsschulen, vor allem wenn sie im Rahmen des dualen Systems tätig sind, in die Maßnahmen und Strukturen der deutschen Außenwirtschaft, der einheimischen Unternehmen und – in den Entwicklungsländern – der deutschen Entwicklungszusammenarbeit einzupassen. Damit komme ich zu den entwicklungspolitischen Aspekten meines Themas. Welchen Stellenwert besitzt die berufliche Bildung für die vom BMZ geförderten Projekte und Programme?

Meine Damen und Herren, Aus- und Fortbildung gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung aus eigener Kraft.

Menschen zu qualifizieren, sie durch Investitionen in sich selbst in die Lage zu versetzen, ihre Lebensperspektiven zu verbessern, ist eine der wichtigsten Formen der Anwendung des Prinzips der Hilfe zur Selbsthilfe. Hilfe zur Selbsthilfe ist der Grundgedanke aller Entwicklungszusammenarbeit. Auf der Bildungsförderung liegt deshalb schon seit vielen Jahren einer der Schwerpunkte unserer Entwicklungszusammenarbeit. Auf sie entfallen traditionell etwa ein Fünftel der bilateralen öffentlichen Hilfszusagen an die Entwicklungsländer. Allein im Jahr 1991 hat das BMZ Vorhaben der Schul-, Hochschul- und

Berufsausbildung mit 875 Mio DM gefördert; das ist mehr, als die Summe der Ausgaben des Auswärtigen Amtes aus dem Kultur- und Schulfonds und der Bundesländer für die Bereitstellung von Studienplätzen für ausländische Studenten zusammengenommen.

Die berufliche Bildung nimmt im Rahmen der Bildungsförderung seit langem eine herausgehobene Position ein. Bis 1992 hat die deutsche Entwicklungszusammenarbeit für Projekte der Berufsbildung, für berufsbildende Komponenten in Vorhaben der Technischen Zusammenarbeit und für Aus- und Fortbildungsprogramme für Fachkräfte aus Entwicklungsländern etwa 4,7 Mrd. DM zur Verfügung gestellt. Dabei wurde die Konzeption der Berufsausbildungsvorhaben ständig weiterentwickelt.

Auf einen einfachen Nenner gebracht, stand am Anfang der deutschen Berufsausbildungsprojekte in den sechziger und siebziger Jahren die in andere Länder und Kulturen verpflanzte „deutsche Gewerbeschule", in der Elemente der theoretischen und der praktischen Berufsausbildung zumeist in technischen Fächern unter einem Dach vereint wurden. In den achtziger Jahren wurde dieser Projekttyp abgelöst durch eine immer stärkere Konzentration auf Programme, die sich an dem Vorbild des in Deutschland bewährten dualen Systems ausrichteten. Verbunden damit war die Weiterentwicklung des zuvor vorherrschenden Modells, das in der Förderung vollschulischer Pilotvorhaben bestand, zu einem sogenannten Systemansatz. Projekte sollten nicht mehr nur in der Förderung einzelner Ausbildungsstätten bestehen, sondern auf nationaler Ebene ganze Ausbildungssysteme implementieren. Parallel dazu erhalten seitdem *kooperative Ausbildungsmodelle* mit stärkerem Praxisbezug den Vorzug. Die Privatwirtschaft wird in die berufliche Bildung einbezogen, der Staat tritt nur noch als einer von verschiedenen Akteuren auf. Allerdings hat sich gezeigt: Was als Erfolgsmodell des deutschen Ausbildungssystems und eine der Grundlagen der Leistungsfähigkeit unserer Volkswirtschaft seit Jahrzehnten Weltruf genießt, ist nicht immer ohne weiteres auf ein Entwicklungsland übertragbar. Der Erfolg dualer Ausbildungsstrukturen hängt von einer Reihe struktureller Voraussetzungen ab, die in unseren Partnerländern oft noch nicht vorhanden sind. Dazu gehören

- das Vorhandensein einer breiten industriellen und handwerklichen Wirtschaftsstruktur,
- die Existenz unabhängiger und leistungsfähiger Verbände und Gewerkschaften, die in der Lage sind, in einem dualen Berufsausbildungssystem Verantwortung zu übernehmen,
- die ehrliche Bereitschaft des Staates, mit der Wirtschaft zusammenzuarbeiten und Kompetenzen an sie abzugeben und
- die Möglichkeit, in der modernen Berufsausbildung an traditionelle Lehrlingsverhältnisse anzuknüpfen.

Voraussetzungen wie diese sind vor allem dort nicht gegeben, wo das staatliche Berufsausbildungswesen von rein schulischen Ausbildungsformen dominiert wird. All dies erfordert schwierige Anpassungsprozesse und oft auch neue bildungspolitische Vorgaben.

Wer einmal persönlich in einem Berufsausbildungsprojekt der Entwicklungszusammenarbeit Verantwortung getragen hat, weiß auch, in welch' starkem Maße Berufsausbildung von soziokulturellen Faktoren abhängt. In einer Gesellschaft, in der staatliche Institutionen über keine hinreichende Legitimität verfügen, wird ein plötzliches staatliches Engagement im Ausbildungssektor nicht als Chance, sondern im besten Fall als Angebot von Beschäftigungstherapie, häufiger jedoch als Instrument der Kontrolle und des Zugriffs auf die Jugend betrachtet. Sie läuft damit Gefahr, als diskreditiert angesehen zu werden. Dort, wo keine Tradition der industriellen oder handwerklichen Produktion besteht, wird die Bedeutung der Berufsausbildung nicht erkannt. Sie gilt als unnütze Zeitverschwendung und finanzielle Fehlinvestition. Das Investitionsverhalten von Unternehmern und Arbeitgebern ist von den aktuellen Bedürfnissen in einem Entwicklungsland geprägt und in der Regel auf kurzfristigen Gewinn ausgerichtet. Die Tatsache schließlich, daß selbst in vielen höher entwickelten Entwicklungsländern nach wie vor Familien- und Klientelstrukturen über das persönliche Schicksal und damit auch den Zugang zum Arbeitsmarkt entscheiden, läßt für viele den Wert einer soliden Berufsausbildung als zweitrangig erscheinen. Wo eine echte Tradition der Lehrlingsausbildung fehlt, sind die Betriebe nicht motiviert, sich finanziell an Ausbildungsmaßnahmen zu beteiligen. Auch die Auszubildenden selbst sind häufig nur dann zur Ausbildung bereit, wenn sie dafür in der ein oder anderen Form finanziell entgolten werden. Die Beispiele für solche uns teilweise fremde Verhaltensweisen sind zahlreich.

Das BMZ hat aus den Erfahrungen der Vergangenheit die Konsequenzen gezogen

und im letzten Jahr mit seinem neuen Sektorkonzept „Berufliche Bildung" einen Förderansatz vorgelegt, der in differenzierter Weise auf die strukturellen und soziokulturellen Verhältnisse in den Partnerländern Rücksicht nimmt. Dabei gehen wir davon aus, daß unterschiedliche Aus- und Fortbildungskonzepte nebeneinander her entwickelt und umgesetzt werden müssen. Die Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten und Kenntnissen darf sich nicht allein auf den modernen industriellen Wirtschaftsbereich konzentrieren, sondern muß auch angepaßte Angebote für handwerkliche Kleinunternehmer und Menschen bereithalten, die weiterhin in der Subsistenzwirtschaft verbleiben und nur begrenzt am Marktgeschehen teilnehmen. Sie muß mit anderen Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit wie der Gewerbeförderung und der ländlichen Entwicklung in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden und darf sich nicht allein auf gewerblich-technische Berufe konzentrieren. Auch der Dienstleistungssektor, der für die meisten Entwicklungsländer immer größere Bedeutung gewinnt und in dem vor allem die Frauen Erwerbsmöglichkeiten finden, muß von der Berufsausbildung erfaßt werden. Schließlich darf sich die Berufsausbildung nicht allein auf die Vermittlung technischer Qualifikationen im engeren Sinne beschränken, sondern kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie auch ihren allgemeinbildenden Auftrag wahrnimmt. Gerade die soziokulturellen Probleme, die sich bei der Umsetzung von Programmen der dualen Berufsausbildung ergeben, zeigen, daß es für erfolgreiches Wirtschaften auch auf das Erlernen bestimmter sozialer und politischer Einstellungen und Verhaltensweisen ankommt. Duale Ausbildung bedingt eine bestimmte Wirtschaftsordnung, die keine beliebig unterschiedlichen Wertesysteme zuläßt. Wo dieser Dimension bei der Entwicklung integrierter Projektansätze nicht genügende Beachtung geschenkt wird, besteht auch keine Aussicht darauf, daß die Projekte einen Beitrag zu einem sich langfristig selbst tragenden Entwicklungsprozeß leisten.

Welche Schlußfolgerungen lassen sich aus den Erfahrungen der Entwicklungszusammenarbeit im Berufsbildungsbereich für die deutschen Auslandsschulen ziehen?

Die deutschen Auslandshandelskammern haben in einem vor wenigen Monaten vorgelegten Positionspapier zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im Ausland zu Recht darauf hingewiesen, daß das Fehlen geeigneter Fachkräfte in der Mehrzahl der Entwicklungsländer ein ernsthaftes Hemmnis für deutsche Investitionen darstellt. Ihre Analyse, daß in den meisten Staaten Bildungssystem und Arbeitsmarkt nicht aneinander angepaßt sind, daß die schulische Ausbildung zu unflexibel und zu theoretisch angelegt ist und die Bevorzugung von Verwaltungsberufen den Aufbau eines Stamms erfahrener Facharbeiter und Meister erschwert, beschreibt einige der wichtigsten Hindernisse für dauerhafte wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Die Auslandshandelskammern verlangen folglich sowohl von der Entwicklungspolitik als auch der auswärtigen Kulturpolitik, sich noch stärker im berufsbildenden Bereich zu betätigen. Dies entspricht auch einer Forderung des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland". Der Verband setzt sich in einem Thesenpapier dafür ein, die berufliche Bildung als weiteres Standbein der deutschen Auslandsschulen auszubauen und die Auslandsschulen zumindest dort stärker für berufliche Bildungsgänge zu öffnen, wo in deutschen Unternehmen ein Bedarf an qualifizierten Absolventen besteht, deutsche Sprachkompetenz beruflich genutzt werden soll und wo es darum geht, Einstiegsmöglichkeiten in akademische Berufe zu schaffen. Ist die berufliche Bildung also der neue Königsweg für das deutsche Auslandsschulwesen?

Der Gedanke ist bestechend, aber nicht unproblematisch. Die Schwierigkeiten liegen auf der Hand: Die Idee, den deutschen Auslandsschulen die Funktion von Berufsschulinstitutionen für die Auslandswirtschaft zuzuweisen, dürfte, von Einzelfällen abgesehen, auf Dauer nur schwer zu realisieren sein und ist darüber hinaus entwicklungspolitisch unbefriedigend. So richtig es ist, daß berufliche Bildungsgänge die Attraktivität der deutschen Schule und Sprache im Ausland erhöhen können, so dürfen die deutschen Schulen doch nicht in den Geruch geraten, Service-Institutionen der deutschen Wirtschaft zu sein und nicht mehr ihr allgemeines schul- und kulturpolitisches Mandat wahrzunehmen. Es stellt sich auch die Frage, ob das Engagement der deutschen Außenwirtschaft überall langfristig und ihr Bedarf an ausgebildeten Fachkräften kontinuierlich genug ist, um den Aufbau eigens auf ihre Bedürfnisse zugeschnittener Berufsbildungsstätten zu rechtfertigen – denn dies stellt immer eine langfristige Investition dar. Für einige Länder Lateinamerikas, even-

tuell Osteuropas und ebenso des Mittelmeerraums mag dies der Fall sein. Aber auch in diesen Fällen ist darauf zu achten, daß das deutsche duale System, getragen von deutschen Unternehmen und einer deutschen Auslandsschule, nicht in einen völlig anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext eingebunden wird, dem es fremd bleiben muß. Ein solches System wird sich auf die Dauer nicht halten können und auch kaum Modellwirkung entfalten. Andererseits darf die Gefahr nicht übersehen werden, daß die Gründung deutscher berufsbildender Schulen im Ausland ohne eindeutige Anbindung an die deutsche Auslandswirtschaft das Risiko mit sich bringt, unbefriedigende Erfahrungen der Entwicklungsprojekte aus den sechziger und siebziger Jahren zu wiederholen. Es darf nicht dazu kommen, daß guter kulturpolitischer Wille dazu führt, erneut deutsche Gewerbeschulen zu gründen, die in das Bildungssystem und die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes des Gastlandes nicht eingepaßt sind. Schulprojekte dieser Art trügen nicht allein den Keim des Scheiterns bereits in sich, sondern sähen sich heute auch in vielen Fällen von Anfang an der lebhaften Konkurrenz privater Handelsschulen ausgesetzt, die in den meisten Schwellenländern zu einem florierenden neuen Teilbereich des Dienstleistungssektors geworden sind. Obwohl der Berufsausbildungsbedarf in den Entwicklungsländern ungeheuer groß ist, halte ich es daher für erforderlich, sehr genau die komparativen Vorteile deutscher berufsbildender Schulen zu bestimmen. Wo könnten diese Vorteile liegen?

Die Stärken der klassischen deutschen Berufsschule liegen auf zwei Gebieten: Ihrer Nähe zur praxisnahen betrieblichen Ausbildung und ihrem pädagogischen Auftrag, der berufsspezifische mit allgemeinbildenden Lern- und Erziehungszielen verbindet.

Deutsche berufsbildende Auslandsschulen oder Schulzweige sind daher vor allem dort sinnvoll, wo die Voraussetzungen für ihre Integration in Ausbildungsmodelle nach dem Vorbild des dualen Systems gegeben sind und die gesellschaftlichen Bedingungen dafür existieren, daß der ganzheitliche Bildungsauftrag der deutschen Schule von Schülern, Eltern und Lehrern angenommen wird. Der Bedarf an ausgebildeten Fachkräften oder die Existenz eines Marktes für deutsche Sprachkenntnisse allein reichen meines Erachtens dafür nicht aus. Nachfrage dieser Art kann durch fachspezifische Qualifikationsangebote und konzentrierten Sprachunterricht etwa durch die Goethe-Institute schneller und kostengünstiger befriedigt werden. Trotzdem haben berufsbildende deutsche Auslandsschulangebote ihren Platz ebenso wie im industrialisierten Ausland auch in den Entwicklungsländern und sollten auch nach dem Wunsch von Bundestag und Bundesregierung in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen. Dazu müssen aber die folgenden Forderungen erfüllt werden:

Erstens: Die Maßnahmen deutscher Auslandsschulen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern müssen in ein integriertes, entwicklungspolitisch angepaßtes Konzept zum Aufbau eines Berufsausbildungssystems eingepaßt sein. Dies setzt voraus, daß die gesellschaftlichen und ökonomischen Vorbedingungen für die Übertragbarkeit des dualen Systems, die ich oben skizziert habe, auch tatsächlich vorhanden sind. Die Sektoranalysen und Länderkonzepte des BMZ sind geeignete Instrumente dafür, um herauszufinden, wo diese Bedingungen gegeben sind. Wenn vermieden werden soll, daß die deutsche Auslandsberufsschule eine Art isolierte schulische Insel in ihrem Gastland bleibt, dann bedarf es bereits in der Konzeptionsphase enger Abstimmungen in zweierlei Richtung: zum einen zwischen den Trägern der auswärtigen Kulturpolitik, dem Auswärtigen Amt, der deutschen Außenwirtschaft, vertreten durch den DIHT, und den Institutionen der Entwicklungspolitik, vor allem dem BMZ. Zum anderen ist aber auch erforderlich, die der deutschen Auslandsschule zugewiesene bildungspolitische Rolle mit den anderen Förderungsmaßnahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und den nationalen Entwicklungsstrategien für Wirtschaft und Gesellschaft abzustimmen.

Zweitens: Um den pädagogischen und berufsbezogenen Erfolg der Schule sicherzustellen, müssen nicht nur deutsche Auslandsfirmen, sondern auch die einheimische Wirtschaft und darüber hinaus maßgebliche gesellschaftliche Gruppen an der Schulträgerschaft beteiligt sein und auch tatsächliche Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten. Dieser Punkt wurde in der Vergangenheit, obwohl er so selbstverständlich klingt, bei Berufsausbildungsprojekten zu wenig berücksichtigt. Unterschiedliche Interessen, verschie-

denartige Werteordnungen und anders gelagerte Erfahrungshorizonte können die Konsensbildung zwischen den Projektverantwortlichen erschweren. Dies erweckt leicht den Eindruck, die Wirksamkeit eines Ausbildungsprojektes würde herabgesetzt, wenn nicht allein nach deutschen Maßstäben verfahren wird, sondern die Vorstellungen der oftmals schwierigen und zunächst gar nicht so recht interessierten einheimischen Partner einbezogen werden. Die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit hat allerdings gezeigt, daß mangelnde Einwirkungsmöglichkeiten der einheimischen Wirtschaft und der Zielgruppen eine der Hauptursachen des Scheiterns solcher Projekte sind. Langfristig erfolgreich können Berufsausbildungsprojekte nur sein, wenn die einheimischen Partner voll in die Verantwortung einbezogen sind, so mühsam dies zunächst für die deutsche Seite sein mag.

Drittens: Deutsche berufsbildende Auslandsschulen dürfen sich nicht allein auf fachliche Bildung konzentrieren, sondern müssen in den Entwicklungsländern auch allgemeine Bildungsinhalte vermitteln und einen entwicklungspolitischen Bildungsauftrag wahrnehmen. Es liegt in der guten Tradition der deutschen Berufsschulen, daß berufliche Bildung nicht als geistloser Drill und bloßes Einüben von Fertigkeiten, sondern als Bestandteil eines umfassenden Bildungsideals angesehen wird. In Deutschland wie auch in den Entwicklungsländern haben daher die berufsbildenden Schulen auch allgemeinbildende Ziele. Daneben ergibt sich aber noch eine weitere Parallele zwischen Schulen in Deutschland und den Aufgaben und Möglichkeiten deutscher Auslandsschulen: Das BMZ bemüht sich in seiner entwicklungspolitischen Bildungsarbeit darum, in den Lehrplänen und Lernzielen deutscher Schulen die Erkenntnis, daß wir heute alle in Einer Welt leben, stärker zu verankern. Globale Zusammenhänge transparent zu machen, unser deutsches Interesse an der Entwicklung der ärmeren Länder aufzuzeigen und zur Solidarität mit den Menschen in den Entwicklungsländern zu motivieren, gehört zu den Aufgaben einer Schulpädagogik, die auf der Höhe der Zeit ist. Lerninhalte wie diese sind aber nicht nur für Schulen in Deutschland von Bedeutung. Die deutschen Auslandsschulen haben eine völkerverbindende Funktion, sie haben aber auch die Möglichkeit, ihre Schüler anschaulicher als nationale Bildungsstätten auf Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung, den Wert der internationalen Zusammenarbeit und die Bedeutung gesellschaftlicher Solidarität hinzuweisen. Dies scheint mir deswegen von besonderer Bedeutung, da die Auslandsschulen in den Entwicklungsländern nicht selten von Kindern der einheimischen Elite besucht werden, die von der Bevölkerungsmehrheit sozial und kulturell entfremdet ist. Ohne ein ausgeprägtes Empfinden für gesellschaftliche Solidarität, wie es in den Auslandsschulen vermittelt werden kann, reduziert sich Entwicklung aber allenfalls auf die Steigerung des Bruttosozialprodukts, und dies ist zu wenig.

Viertens: Die Berufsausbildung der deutschen Auslandsschulen muß schließlich den gesellschaftlichen Verhältnissen im Gastland Rechnung tragen, d. h. sie muß den soziokulturellen Rahmenbedingungen entsprechen. Dies gilt nicht nur für die organisatorische Einbindung der Schulen und die Beteiligung einheimischer Träger. Über Erfolg und Mißerfolg der Ausbildung entscheiden nicht zuletzt auch die persönliche Sensibilität und das soziokulturelle Anpassungsvermögen der Ausbilder. In der Entwicklungszusammenarbeit hat sich immer wieder erwiesen, daß mangelhafte entwicklungspolitische Vorbereitung der Lehrkräfte selbst gut konzipierte Projekte an den Rand des Scheiterns bringt. Für den entsandten Fachmann, ob er nun Entwicklungsexperte oder Lehrer ist, ist eine umfassende soziokulturelle Vorbereitung auf sein Einsatzland kein Luxus, sondern unentbehrliche Voraussetzung für seine erfolgreiche Arbeit. Dazu gehört nicht allein die qualifizierte Beschäftigung mit Sprache und Landeskunde, sondern auch eine möglichst genaue Kenntnis der gesellschaftlichen und sozioökonomischen Strukturen sowie der Lern-, Erziehungs- und Denkweisen. Obwohl dies in seiner Bedeutung seit geraumer Zeit erkannt ist, verwundert es, daß die angehenden deutschen Lehrkräfte an Auslandsschulen nach wie vor anders als ihre Kollegen in der Entwicklungszusammenarbeit ohne gründliche spezifische landeskundliche und soziokulturelle Vorbereitung in die Einsatzländer entsandt werden. Ein zweiwöchiger Kurs allein ist angesichts der großen Unterschiede zwischen Lehren in Deutschland und Unterrichten in einem Entwicklungsland sicher nur eine unzurei-

chende Vorbereitung. Hier scheint mir, daß es gerade bei der Vorbereitung der Lehrer noch einen Nachholbedarf gibt. Ich könnte mir vorstellen, daß auf diesem Gebiet im Zusammenwirken zwischen auswärtiger Kulturpolitik und Entwicklungspolitik erhebliche Verbesserungen erreicht werden können. Fast jeder Entwicklungsexperte absolviert heute eine umfassende Vorbereitung bei der Zentralstelle für Auslandskunde der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung in Bad Honnef. Warum sollen die zukünftigen Auslandslehrer nicht an einem solchen Programm teilnehmen?

Meine Damen und Herren, Aus- und Fortbildung stehen heute weltweit vor gewaltigen Aufgaben.

Zwischen 1970 und 1988 stieg allein die Zahl der *Primarschüler* nach Angaben der UNESCO weltweit von gut 300 auf fast 500 Mio. Dem entsprach ein Anstieg der Lehrerzahl von rd. 9 auf etwa 16 Mio. Viele Entwicklungsländer haben Geburtenzuwachsraten, die noch immer über 3 % pro Jahr liegen. Staaten, in denen zwei Drittel, manchmal sogar drei Viertel der Bevölkerung jünger ist als 30 Jahre, liegen in Nachbarschaft zu Europa oder an Europas Grenzen. Den Menschen in diesen Ländern Berufsperspektiven zu geben und damit zu einer stabilen Entwicklung ihrer Gesellschaften beizutragen, ist für uns nicht nur eine humanitäre Verpflichtung, sondern berührt auch unmittelbar die Sicherheitsbedürfnisse und das wohlverstandene Interesse unseres eigenen Landes.

Angesichts der Dimension dieser Herausforderung sind die Mittel der Entwicklungspolitik und der Beitrag der deutschen Auslandsschulen nur begrenzt. Übersteigerte Erwartungen sind unangemessen. Dies darf uns aber nicht zu einer Vogel-Strauß-Haltung verleiten. Größe und Schwierigkeit der Aufgabe sollten uns stattdessen dazu ermutigen, neue Wege bei der Gestaltung unserer Außenbeziehungen und in unserer Entwicklungszusammenarbeit zu beschreiten. Dabei kommt es vor allem darauf an, die einzelnen Politikbereiche immer stärker zu vernetzen und kohärenten Zielen unterzuordnen. Dies gilt auch für die Kultur- und die Entwicklungspolitik. Das Ineinandergreifen von Kultur- und Entwicklungspolitik und dort, wo es möglich ist, eine sinnvolle Verbindung mit den Interessen der Außenwirtschaft darf nicht an Ressortkompetenzen und Verwaltungstraditionen scheitern. Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich versichern, daß das BMZ nicht nur für eine engere Abstimmung der Auslandsschulpolitik und der Entwicklungspolitik offen ist, sondern wir einen gemeinsamen konzeptionellen Ansatz und die fortlaufende praktische Abstimmung zwischen deutschen berufsbildenden Einrichtungen in den Entwicklungsländern und den Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit sogar ausdrücklich befürworten. Daß dies möglich ist, zeigt auch die Zusammenarbeit zwischen dem BMZ und den Goethe-Instituten. Für beide Seiten muß es darum gehen, alle denkbaren synergetischen Effekte auszunutzen. Wir sollten um jeden Preis vermeiden, daß die eine Seite die Fehler der anderen aus Unkenntnis wiederholt. Es muß darum gehen, in Zukunft gemeinsame Handlungsansätze zu erarbeiten.

Wo eine solche Zusammenarbeit gegeben ist, sehe ich in einer Reihe von Entwicklungsländern für deutsche Auslandsschulen im berufsbildenden Bereich eine wichtige Aufgabe. Ihnen, meine Damen und Herren, möchte ich für die große Verantwortung, die Sie bei Ihrer Arbeit für Ihre Schüler, aber auch als Repräsentanten unseres Landes wahrnehmen, weiterhin viel Kraft und Erfolg wünschen.

Hans-Peter Repnik, MdB, Radolfzell-Markelfingen

geb. 1947

1969–73 Studium der Rechts- und Staatswissenschaften in Konstanz

1973, 76 1. und 2. Staatsexamen

1976–78 Pers. Referent des Finanzministers von Baden-Württemberg

1978–80 Parl. Berater der CDU-Fraktion im Landtag von Baden-Württemberg

seit 1980 Mitglied des Deutschen Bundestages

1980–89 Mitglied im Auswärtigen Ausschuß und im Ausschuß für Wirtschaftliche Zusammenarbeit

1982–88 Vizepräsident der Deutschen Stiftung für Entwicklung

1983–87 Mitglied im Verwaltungsrat des Deutschen Entwicklungsdienstes

seit 1989 Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für Wirtschaftliche Zusammenarbeit

seit 1993 Vorsitzender des Gouverneursrates der Interamerikanischen Entwicklungsbank, Washington

Dr. Lothar Wittmann, Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes



„Schwerpunkte der künftigen Entwicklung im Auslandsschulwesen"

Herr Vorsitzender, meine sehr geehrten Damen und Herren, und als alter Auslandslehrer darf ich sagen liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich danke für die Einladung, bei dieser Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz im Namen des Auswärtigen Amts über die Deutschen Schulen im Ausland sprechen zu können.

Bundesminister Dr. Kinkel weist in seinem Grußwort zur 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland u. a. auf die schwierige wirtschaftliche Situation hin, in der sich unser Land, ebenso wie andere Staaten, im Moment befindet. Die Finanzlage des Bundes spiegelt diesen Zustand deutlich wider. Das Kabinett hat vor kurzem den Entwurf des Bundeshaushalts 1994 beschlossen. Sie werden alle – ich nehme an, auch im Ausland der Presse entnommen haben, daß dieser Haushalt vor allem durch das Bemühen um Einsparungen gekennzeichnet ist, damit ein weiteres Anwachsen der Staatsverschuldung verhütet wird.

Ich stelle diese Bemerkungen an den Anfang, um deutlich zu machen, daß für die künftige Entwicklung des Auslandsschulwesens ein engerer Rahmen gesetzt ist, an den wir gebunden sind. Es wäre sicher nicht sinnvoll, die Augen davor zu verschließen, daß auch Auswärtige Politik nur möglich ist, soweit die finanzielle Grundlage dafür reicht. Dies ist nicht die Stunde großer kostspieliger Entwürfe und Luftschlösser. Nur ein realistischer Blick, die Bereitschaft zu handeln, auch wenn es z. T. schmerzt, hilft weiter. Wenn die Not erfinderisch macht und nicht lähmt, hat dies auch sein Gutes. In einigen Bereichen – solchen, die in die Zuständigkeit anderer Ministerien fallen – wurden noch weit tiefere Einschnitte in den Haushalt vorgenommen. Aber auch für die Auswärtige Kulturpolitik gilt für absehbare Zeit ganz deutlich: Nicht alles, was wünschenswert ist – auch nicht alles, was ich persönlich sogar für dringend erforderlich halte, – wird machbar sein. **Dennoch kann ich mit Genugtuung und guten Gewissens feststellen, daß der Umfang unseres Schulfonds nach jetzigem Stand noch knapp ausreicht, um den Weiterbestand eines hochentwickelten und leistungsfähigen Netzes von Auslandsschulen zu gewährleisten.**

Allerdings wird es unumgänglich sein, hier und da von alten Gewohnheiten Abschied zu nehmen und stattdessen neue Modelle zu erproben. Ich komme darauf später noch zu sprechen.

Es ist aber nicht nur eine Anpassung an eine geschmolzene finanzielle Basis zu bewältigen, sondern zugleich die Reaktion auf eine veränderte außenpolitische Lage. Ich meine vor allem das Ende der kommunistischen Herrschaft in Mittel- und Osteuropa. Die Unterstützung dieser Länder bei der Entwicklung freiheitlicher, demokratischer und pluralistischer Bildungssysteme stellt eine politisch höchst vordringliche Aufgabe der Auswärtigen Kulturpolitik dar.

Die tiefgreifende Umgestaltung, die die osteuropäischen Staaten z. Zt. erfahren, bewirkt auch im kulturellen und im Bildungsbereich, darunter im Schulwesen, einen völligen Neuanfang. Auch hier richten sich die Bemühungen der Reformen darauf, das alte zentralistische, an sozialistischen Inhalten orientierte Erziehungssystem zu dezentralisieren und mit demokratisch-pluralistischen Wertvorstellungen zu erneuern.

Mit dieser Umorientierung einher geht z. B. im Bereich des Fremdsprachenunterrichts die Ablösung des Russisch-Unterrichts aus seiner früher beherrschenden Position durch westeuropäische Fremdsprachen. Die Staaten Mittel- und Osteuropas haben aus wohlerwogenen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Überlegungen heraus ein aktives Eigeninteresse daran, daß möglichst rasch viele Bürger ihrer Staaten sprachlich in die Lage versetzt werden, politische, wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen mit den Staaten Westeuropas anzuknüpfen. Im Zuge dieser Entwicklung ist auch der Bedarf an Deutschunter-

richt in den letzten Jahren sprunghaft gestiegen. Zur Umsetzung der neuen Bildungs- und Fremdsprachenpolitik fehlen jedoch vor allem die Lehrer, allein in Polen – so wird geschätzt – für Deutsch etwa 10 000.

Im Blick auf die deutsche Sprache kommt noch ein weiterer nachfrageerhöhender Faktor hinzu: In Mittel- und Osteuropa und in der ehemaligen Sowjetunion leben gegenwärtig mindestens drei Millionen Deutsche. Vier Jahrzehnte lang waren die Grundvoraussetzungen für kulturelle Hilfe für diese Menschen nicht gegeben: Jetzt aber haben sich der Bundesregierung beim Schutz und bei der Förderung der deutschen Minderheiten in Mittel- und Osteuropa vollkommen neue Möglichkeiten eröffnet.

Minderheitenförderung bedeutet im kulturellen Bereich vor allem muttersprachliche Förderung: Es ist der erklärte vordringliche Wunsch der Deutschen in Mittel- und Osteuropa und in den GUS-Staaten nach der langen Verweigerung kultureller Rechte und entsprechenden Repressalien, nunmehr ihre Muttersprache wieder selbst zu pflegen und zugleich zu erleben, daß ihre Kinder, die sie kaum mehr sprechen, sie wieder lernen dürfen. Die Pflege der eigenen kulturellen Identität ist für die deutschen Minderheiten erklärtermaßen ein wichtiges Ziel.

Andererseits hat die Entsendung deutscher Lehrkräfte nach Polen, Ungarn, Rumänien, aber auch nach Rußland *natürlich nicht nur die dortigen deutschen Minderheiten im Auge.* Da insoweit bisweilen falsche Vorstellungen geäußert werden, möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, daß sich *unsere Anstrengungen an alle richten, die Interesse an der deutschen Sprache zeigen.* Wenn man sich vor Augen hält, daß von ca. 20 Mio Deutschlernenden auf der Welt ca. 13 Mio (also rund zwei Drittel) im Bereich Mittel- und Osteuropas und der GUS leben, dann werden die gewaltigen Dimensionen dieser Aufgabe klarer sichtbar.

Die Bundesregierung steht im Bereich der internationalen schulischen Zusammenarbeit vor völlig neuen Aufgaben in völlig neuen Dimensionen: Wir sind aufgerufen, den Wünschen der Staaten Mittel- und Osteuropas und der GUS nach einer vertieften Zusammenarbeit im schulischen Bereich – nach Beratung und Aufbau von Strukturen – soweit es in unseren Kräften steht, entgegenzukommen. Diese Nachfrage zielt vor allem auf

a) Hilfen beim Ausbau und bei der Modernisierung des Deutschunterrichts im allgemeinen,
b) die Förderung des Deutschunterrichts in den Gebieten der deutschen Minderheiten sowie
c) die Ausweitung von menschlichen Begegnungen auf schulischer Ebene.

Die schulischen Beziehungen zu unseren Partnern im westlichen Teil Europas und in Nordamerika sowie zu vielen Ländern der Dritten Welt sind in Jahrzehnten gewachsen. Dabei hat sich ein bewährtes Instrumentarium von Programmen und Fördermaßnahmen allmählich herausgebildet. Nun stehen wir vor der Aufgabe, mit diesem Instrumentarium auch unsere *schulischen Beziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas* und der GUS *teils ganz neu aufzubauen,* teils beträchtlich auszuweiten. Dies *soll und muß aber geschehen, ohne die traditionellen Beziehungen zu unseren Partnern anderswo in der Welt notleiden* zu lassen, was allerdings nicht bedeutet, daß andere Bereiche gänzlich unberührt bleiben können. Daß dies in einer Zeit knapper Haushaltsmittel keine leichte Aufgabe ist, liegt auf der Hand.

Hier wird deutlich, daß das gewaltige Anwachsen der Aufgaben im Osten und die gleichzeitigen Engpässe im Bundeshaushalt zu einer Schere führen, deren Schließung nur durch zusätzliche Sondermittel möglich wird, wie sie in der Tat durch das Sonderprogramm zur Förderung der deutschen Sprache zur Verfügung stehen.

Ich habe mit großer Befriedigung festgestellt, bis in einzelne Formulierungen hinein, daß Sie auch bei Ihren Leitanträgen und Einzelanträgen sich um ein vertieftes Verständnis der Rolle der Sprache bemühen. Sprache ist eben nicht nur ein Instrument der Kommunikation, auch wenn sie dies natürlich auch ist und hier segensreiche Wirkungen entfaltet. Sprache ist ein Sesam-Öffne-Dich für die kulturelle Identität eines Partners. Und wenn das Prinzip der Begegnung und des Austauschs zu den Grundlagen unserer Auswärtigen Kulturpolitik überhaupt gehört, dann muß man hinzusagen, hat hier die Sprache in der Tat eine Schlüsselrolle. Und wenn zwei Partner einander wirklich begegnen wollen, dann müssen sie sich auch in ihrer Sprache begegnen. Es gibt heute leider so törichte Vorwürfe wie, man wolle einen neuen Sprachimperialismus betreiben oder sprachlichen Neokolonialismus. Meine Damen und Herren, Sie erleben draußen den Nachfragedruck nach Deutsch, den wir Gott sei Dank heute erleben. Und es hat nichts mit Sprachimperialismus, aber alles mit kultureller Sprachbegegnung zu tun, daß wir nicht nur bereit sind, die Gastsprache eines Landes zu lernen, sondern auch unsere eigene Sprache unseren Partnern draußen zu

vermitteln. Auch dies gehört zu einer auswärtigen Kulturpolitik des Austauschs. Wir haben auf jeden Fall allen Grund zur Freude über diese Renaissance des Interesses an der deutschen Sprache.

Unser Konzept für die schulische Arbeit in Mittel- und Osteuropa unterscheidet sich im übrigen erheblich vom traditionellen deutschen Auslandsschulwesen, wie es sich in den anderen Teilen der Welt entwickelt hat. Der wichtigste Unterschied besteht darin, daß es keine gewachsenen privaten Träger, also keine Schulvereine und in aller Regel auch keine muttersprachlich deutschen Schüler gibt. Wenn man von den Hauptstädten absieht, haben die deutschen Minderheiten, die im Ausland in aller Regel die Entstehung Deutscher Schulen, oft schon im vorigen Jahrhundert, zur Folge hatten, hier aus politischen Gründen nicht zu Schulgründungen geführt. Nun haben wir in Budapest, Prag, Warschau und Moskau zwar auch deutschsprachige Auslandsschulen mit Schulvereinen oder, im Ausnahmefall Budapest, einer deutsch-ungarischen Stiftung als Träger. Da wir uns aber nicht auf wenige Zentren beschränken können, wollen wir uns in allen übrigen Fällen auf bestehende staatliche Schulen stützen, an denen der Deutschunterricht bereits etabliert ist, und starkes Interesse an Verstärkung des deutschen Elements besteht. Diese Schulen, meist als bilinguale oder als Spezialgymnasien bezeichnet, haben gewöhnlich seit langem ein zweisprachiges Unterrichtsprogramm. An etlichen von ihnen waren bereits Lehrer aus der DDR tätig und haben dort in aller Regel gute Spracharbeit geleistet. Für einige ausgewählte Gymnasien wurde mit der jeweiligen Regierung die Vermittlung deutscher Lehrkräfte vereinbart. Ziel ist der schrittweise Aufbau bilingualer Züge, die im Prinzip dem bilingualen deutsch-französischen Modell gleichen.

Um Deutschunterricht und deutschsprachigen Fachunterricht in der nötigen Intensität und in diesem Ausmaß zu erteilen, werden – wie Sie sich vorstellen können – vor allem qualifizierte Lehrkräfte benötigt.

Der Bundeskanzler hat kürzlich in einem Gespräch mit den Ministerpräsidenten der Länder hervorgehoben, welch große Bedeutung die Bundesregierung einer verstärkten Kulturarbeit in MOE- und GUS-Staaten beimißt und sie zugleich um Mithilfe gebeten, z. B. durch Freistellung von Lehrkräften für diese Region. Das Programm hat bereits heute eine beachtliche Dimension angenommen: Das Auswärtige Amt finanziert z. Zt. ca. 270 deutsche Gastlehrer, sog. Programmlehrer, in Mittel- und Osteuropa. Hinzu kommen etwa 30 Fachberater und Fachbetreuer für den Deutschunterricht und knapp 30 vermittelte Lehrkräfte an den 4 genannten deutschsprachigen Schulen in den Hauptstädten. Darüber hinaus haben die *Bundesländer* ihre Beteiligung an diesen Entsendeprogrammen auf *170 Lehrkräfte erhöht.* Damit sind insgesamt ca. 500 deutsche Lehrkräfte in den MOE- und GUS-Staaten, u. a. auch in Rußland, der Ukraine, Kasachstan und Kirgisistan tätig. Darunter sind bereits viele Lehrkräfte aus den neuen Bundesländern.

Die Entsendung deutscher Gastlehrer erfolgt nur in diejenigen Staaten, die uns zuvor einen entsprechenden Bedarf signalisiert und um unsere Unterstützung gebeten haben. Sie geschieht also nur auf ausdrücklichen Wunsch der MOE- und GUS-Staaten und in enger Abstimmung mit den dort zuständigen Behörden, die uns jährlich über die vor Ort tätigen deutschen Fachberater eine Liste der von ihnen vorgesehenen Einsatzorte zusenden. Sie ist gedacht als *befristete Hilfe zur Selbsthilfe*, d. h. als Unterstützung in der aktuellen Phase der Umgestaltung der Bildungssysteme und eines akuten Deutschlehrermangels in den MOE- und GUS-Staaten und erfolgt mit dem Ziel, den betreffenden Staaten zu helfen, diesen Mangel möglichst bald aus eigener Kraft beheben und ihren Deutschlehrerbedarf langfristig möglichst aus eigener Kraft decken zu können. Deshalb stehen für uns die Unterstützung der Deutschlehrer-Ausbildung in den MOE- und GUS-Staaten oder z. B. Germanisten-Stipendien, wo eine intensive multiplikatorische Wirkung erzielt wird, an erster Stelle. Daneben kann aber auch der Deutschunterricht an traditionsreichen größeren Schulen gefördert werden, die bisher schon einen erweiterten Deutschunterricht erteilt haben oder eben in Schulen in den Gebieten der deutschen Minderheiten.

Neben Hilfen beim Ausbau des Deutschunterrichts möchten wir durch pädagogische Beratung auch zu dessen Modernisierung beitragen. Die Bundesregierung hat deshalb allen Staaten Mittel- und Osteuropas und der GUS die Entsendung von sogenannten „Fachberatern" angeboten. Dabei handelt es sich um erfahrene, besonders qualifizierte Lehrkräfte, die den Kultur- und Erziehungsministerien ausländischer Staaten für sie kostenlos als Berater in allen Fragen des Deutschunterrichts zur Verfügung gestellt werden. Sie kön-

nen u. a. bei der Fortbildung einheimischer Deutschlehrer, bei der Erstellung von Lehrplänen und bei der Erarbeitung neuer Lehrbücher mitwirken. Inzwischen sind deutsche Fachberater in allen Staaten Mittel- und Osteuropas von Estland bis Bulgarien eingesetzt. 1993 sollen weitere Fachberater in die Staaten der GUS entsandt werden. Ich möchte diesen Anlaß nutzen, um allen deutschen Lehrerinnen und Lehrern, die diese schwierigen und verdienstvollen Aufgaben übernommen haben, unter z. T. völlig ungewohnten, komplizierten, entbehrungsreichen Arbeitsbedingungen, ausdrücklich zu danken für eine Pionierleistung, auf die die Bundesrepublik zu recht stolz sein kann. Ich weiß, daß zu manchen Klagen einzelner Betroffener Grund genug gewesen wäre: notwendige Improvisationen, Unzulänglichkeiten, schwierigste Arbeitsbedingungen, mangelhafte Vorbereitung. Klagen sind zu meiner Überraschung fast ganz ausgeblieben. Dafür viel Verständnis, Bereitschaft zum Anpacken, Selbsthilfe mit einfachen Mitteln. Der deutsche Lehrer ist besser als sein Ruf – zumindest als sein Ruf im Inland.

Neben den beschriebenen Maßnahmen, die darauf abzielen, die Staaten Mittel- und Osteuropas beim Ausbau und bei der Modernisierung des Deutschunterrichts zu unterstützen, widmet das Auswärtige Amt der menschlichen Dimension der internationalen schulischen Beziehungen sein besonderes Augenmerk. Wir haben deshalb in alle Programme, die den Austausch von Schülern und Lehrern fördern, die Staaten Mittel- und Osteuropas sowie der GUS einbezogen und diese Programme erheblich ausgeweitet. Inzwischen ist eine beträchtliche Zahl von Schulpartnerschaften entstanden, und der Schüleraustausch zwischen Deutschland und den mittel- und osteuropäischen Staaten sowie NUS hat überall zugenommen, sich teilweise sogar vervielfacht.

In der geschilderten kulturpolitischen Gesamtlage liegt für uns Deutsche eine Chance und eine Verpflichtung zugleich, die beide in dieser Form geschichtlich einmalig sind und die wir deshalb nicht versäumen dürfen. Unsere Verpflichtung ergibt sich aus den Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges. Jetzt benötigen die um demokratische Strukturen und den wirtschaftlichen Anschluß an den Westen Europas ringenden Völker Mittel- und Osteuropas unsere Hilfe auf allen Ebenen, auch im kulturellen Bereich. Wir sollten deshalb alles tun, was wir können, um ihnen die erbetene Hilfe zu gewähren, u. a. durch Zusammenarbeit bei der Durchführung von Reformen im Bereich des Bildungswesens und des Fremdsprachenunterrichts durch den Ausbau des Deutschunterrichts sowie durch den Aufbau von bilingualen Schulen.

Zugleich liegt für unsere Politik, insbesondere auch unsere Auswärtige Kulturpolitik, in der geschilderten Lage auch eine große und einmalige Chance. Wenn wir die Gunst der Stunde zu nutzen verstehen, könnte es gelingen, die Stellung der deutschen Sprache nicht nur in den genannten Ländern, sondern in Europa insgesamt dauerhaft zu verbessern und vielleicht zumindest zum Teil wieder an die Tradition des Deutschen als einer geschätzten Verkehrssprache wieder anzuknüpfen und zugleich das Bild von einem modernen, demokratischen, weltoffenen und leistungsfähigen Deutschland, das allen seinen Nachbarn und Partnern die Hand zu einer für alle vorteilhaften Zusammenarbeit reicht, mit Leben zu erfüllen. Dazu möchte auch die Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen ihren Beitrag leisten. Sie kann dies nicht zuletzt mit Hilfe des „Sonderprogramms zur Förderung der deutschen Sprache in MOE und GUS", das vom Bundeskanzler initiiert und vom Deutschen Bundestag einstimmig beschlossen worden ist. Es hat ein Volumen von jährlich ca. 40 Mio DM für eine Laufzeit von vorerst drei Jahren. Mit seiner Hilfe wird die Lehrerentsendung wesentlich intensiviert werden können, oder z. B. auch mehr fortgeschrittene Germanistikstudenten einen Studienaufenthalt in Deutschland erlangen.

Im Hinblick auf die zusammenfassende Lenkung und Planung des Auslandsschulwesens ist es im vergangenen Jahr zu einer bedeutsamen Änderung gekommen, zur Gründung des „Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland", kurz BLAschA. Bisher gab es dieses Gremium (seit 1951) lediglich als Unterausschuß des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (ASchA), in dem neben den Ländervertretern – das sind in der Regel zugleich die Prüfungsbeauftragten für die Auslandsschulen – auch das Auswärtige Amt vertreten war. Es werden weiterhin dieselben Personen in dem Ausschuß sitzen. Dennoch ist es nicht nur eine Umbenennung, was der Bundesaußenminister im November 1992 mit den Kultusministerien der Länder vereinbart hat. Der frühere AschA, der eine reine Ländereinrichtung war, wurde zu einem Bund-Länder-Organ, also einem Gremium, in dem Bund und Länder

gleichgewichtig repräsentiert sind, umgewandelt. Hierdurch wird der Tatsache Rechnung getragen, daß die Finanzierung des Auslandsschulwesens nahezu ausschließlich vom Bund getragen wird. Zugleich wurde der Aufgabenbereich des BLASchA erweitert, insbesondere um die Berufsausbildung in deutscher Sprache im Ausland, die Förderung des deutschsprachigen Unterrichts an staatlichen Schulen in Mittel- und Osteuropa und um die internationale schulische Zusammenarbeit.

Ich möchte nun noch ein Thema ansprechen, von dem ich weiß, daß es Sie besonders interessiert, nämlich das Rahmenstatut. Im Geiste unserer traditionell guten Zusammenarbeit hatte ich dem Verband im April ein Exemplar unseres ersten, internen Entwurfs zuleiten lassen, um es den interessierten berufsständischen Organisationen zu ermöglichen, möglichst frühzeitig ihre Vorstellungen in den Entstehungsprozeß der neuen Regelung einzubringen. Es liegt in der Natur der Sache, daß dieses komplizierte Regelwerk mit seiner Fülle schwieriger Rechtsprobleme noch erheblich verändert werden wird.

Zum weiteren Verfahren ist festzustellen:

Das Auswärtige Amt hat, in engem Zusammenwirken mit dem Bundesverwaltungsamt, im März dieses Jahres den ersten Entwurf für das Rahmenstatut fertiggestellt und an die anderen Bundesministerien sowie an den Bundestags-Ausschuß für Auswärtige Kulturpolitik versandt. Einige Stellungnahmen sind bereits zurückgelaufen; sie werden jetzt eingearbeitet, und die zweite Entwurfsfassung wird wiederum den zuständigen Stellen zugeleitet werden. Daran anschließen wird sich die Phase der Abstimmung mit den Ländern. Hierfür rechne ich allerdings mit erheblichem Zeitbedarf. Die Erfahrung beim Abschluß internationaler Verträge im Kulturbereich, bei dem ja auch die Zustimmung der Länder erforderlich ist, zeigt, daß es erhebliche Zeit braucht, bis die Äußerungen aller 16 Landesregierungen auf unserem Tisch liegen. Insofern bitte ich um Verständnis, daß ich Ihnen jetzt noch keinen Termin ankündigen kann, zu dem mit einem Inkrafttreten des Statuts zu rechnen ist.

Der Inhalt des bestehenden Entwurfs ist den meisten von Ihnen jetzt bekannt. Lassen Sie mich kurz auf seine wichtigsten Merkmale hinweisen: Zukünftig soll es nur noch drei Kategorien von Auslandslehrkräften geben, nämlich die amtlich vermittelten, die „Programmlehrkräfte" – dies ist ein vorläufiger Arbeitsbegriff, der noch durch einen passenderen ersetzt werden muß – und die Ortslehrkräfte. Bei letzteren sind weiterhin gewisse Differenzierungen erforderlich, weil die deutschsprachigen Ortslehrkräfte, bei denen Vorsorge für den Fall einer Weiterbeschäftigung im Inland zu treffen ist, besondere Merkmale aufweisen. Die bisherige Kategorie der „frei angeworbenen" Kräfte wird entfallen.

Was die Dotierung anbelangt, wird sich für die Kategorie der amtlich Vermittelten, in Zukunft „Auslandsdienst-Lehrkräfte" genannt, grundsätzlich nichts ändern. Dies erscheint mir auch richtig, denn man wird, wenn man ehrlich ist, zugeben müssen, daß die materielle Ausstattung dieser Gruppe angemessen aber auch – entsprechend der verantwortungsvollen Tätigkeit – notwendig und gerechtfertigt ist. Für den Einsatz der „amtlich Vermittelten" werden in Zukunft klar abgrenzbare Kriterien eingeführt, nämlich die Wahrnehmung von Funktionsstellen, etwa Schulleiter, Stufen- oder Fachbereichsleiter, Mentoren und Koordinatoren. Mit der Definition solcher Funktionsstellen wird eine Forderung erfüllt, die von Mitgliedern des Deutschen Bundestags, vom Finanzministerium, vom Bundesrechnungshof und vom Rechnungsprüfungsausschuß des Bundestages mehrfach nachdrücklich erhoben worden ist.

In der letzten Ausgabe der Mitteilungen des VdLiA wird vorgeschlagen, den Einsatz der Auslandsdienstkräfte überall dort vorzusehen, „wo er für eine weitere Entscheidung über die Schullaufbahn wichtig ist". Diese Forderung wird auf Schwierigkeiten stoßen. Wir haben nicht genügend Planstellen – und werden aller Voraussicht nach diese auch in Zukunft nicht haben –, um an allen Deutschen Schulen weiterhin im bisherigen Umfang amtlich vermittelte Kräfte einzusetzen. Die Folge dieser Prämisse wird sein, daß auch an Begegnungsschulen, an deutschsprachigen Schulen und an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht es in Zukunft „Programmlehrer" wird geben müssen. Hierin liegt ein entscheidendes Element des neuen Rahmenstatuts.

Zugleich soll der wachsenden Bedeutung der „Programmlehrkräfte" durch eine Verbesserung ihres materiellen und vor allem sozialrechtlichen Status Rechnung getragen werden. Insofern stimme ich mit den Forderungen Ihres Verbandes völlig überein. Vor allem muß die soziale Sicherung erheblich verbessert werden. Hierüber haben bereits Gespräche mit dem Bundesarbeitsministerium stattgefunden. Was den „Bonus" bei einer späteren Bewerbung für den öffentlichen Schuldienst im Inland anbelangt, so bin ich optimistisch,

daß die Länder bereit sein werden, die im Ausland erworbene Lehrerfahrung künftig stärker zu honorieren. Eine beträchtliche Schwierigkeit wird darin liegen, ein einheitliches Bonus-System zu finden, das Gleichbehandlung der Betroffenen garantiert, aber auch mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen von 16 Bundesländern verträglich ist. Nach *meiner Wertung liegt in diesem Ziel, angemessene sozial- und versicherungsrechtliche Arbeitsbedingungen* für schulische Arbeit im Ausland und eine bessere und *gerechtere berufliche Perspektive für Bewährung im Auslandsschuldienst*, der *Schwerpunkt dieser Aufgabe*. Ich selbst weiß, wie sehr die betreffenden Kollegen dies verdient haben und werde mich auf jeden Fall dafür einsetzen.

Sehr zu recht wird in der Stellungnahme des Verbandes zum Rahmenstatut an den Bildungs- und Erziehungsauftrag erinnert, den die deutschen Schulen und auch die deutschen Lehrer für die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler im Ausland haben. Gerade die angemessene und überzeugende Erfüllung dieses Auftrags durch deutsche Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Auslandsschulen, das erzieherische Engagement einerseits und die hohe fachliche und didaktisch-methodische Professionalität andererseits machen den hervorragenden Ruf und den andauernden Erfolg der Deutschen Auslandsschulen aus, die nach wie vor in vielen Ländern zu den besten Schulen des Landes gehören.

Dieses Niveau zu erhalten und diesen Ruf zu verteidigen bleibt unser erklärtes Ziel auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten.

In einer Zeit, in der durch ausländerfeindliche Auswüchse wir in Gefahr sind, mühsam erworbenes Vertrauenskapital im Ausland – zu dem gerade unsere Auslandsschulen in hohem Maße beigetragen haben – zu verspielen, ist der *grundsätzliche politische Auftrag* unserer Lehrer, nämlich „pädagogische Botschafter" eines demokratischen Deutschland als eines verläßlichen vertrauenswürdigen internationalen Partners zu sein, *besonders wichtig*. Ich bin überzeugt, daß gerade Sie diesen Auftrag ernst nehmen.

Eines möchte ich Ihnen zum Schluß versichern als einer, der die Auslandsschulen aus eigener 13jähriger praktischer Erfahrung kennen- und schätzengelernt hat: ich werde dafür kämpfen, daß die deutschen Auslandsschulen diese in mehrfachem Sinne *schwierige* Phase ohne ernste Blessuren oder gar Amputationen überstehen und das bleiben können, was sie sind: einer der tragenden Grundpfeiler deutscher auswärtiger Kulturpolitik. Um Ihre Mithilfe bei diesem Bemühen bitte ich Sie sehr herzlich.



Ausflug zur Insel Mainau

Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 1

Personalstruktur im Auslandsschulwesen

Meine Damen und Herren,

die Arbeitsgruppe I hatte sich zu beschäftigen mit der Personalstruktur im Auslandsschulwesen, und zwar war der Auftrag ergangen, weil der Bundestag, wie Sie alle wissen, am 7. 3. 1990 die Vereinheitlichung der Lehrerkategorien von der Bundesregierung gefordert hatte. Das Ergebnis war der Entwurf „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland" vom 15. März 1993.

Da nach Auffassung des Verbandes dieses Rahmenstatut auf Jahre hinaus das Auslandsschulwesen bestimmen wird, hatte die Arbeitsgruppe I den Auftrag, die Meinung des Verbandes dazu zu äußern. An der Arbeitsgruppe nahmen gestern bis zu 30 Kolleginnen und Kollegen teil. Das Thema selbst war brisant genug und hat folgendes Ergebnis bei der Behandlung gebracht:

Zunächst haben wir den Leitantrag des Vorstandes analysiert und zu einigen Punkten unsere Meinung formuliert. Wir bitten um Ergänzung in einem Punkt des Leitantrages des Vorstandes, und zwar zu Punkt 3. Die pädagogische Ausgestaltung der deutschen Auslandsschulen muß verstärkt werden, heißt es da. Selbständiges Denken und Arbeiten, und dahinter soll eingeführt werden, Problemorientierung und Kreativität. Das war der Wunsch des Gremiums. Ich glaube, dem wird der Vorstand entsprechen können.

Wir haben ferner den Wunsch der Arbeitsgruppe geäußert, aus redaktionellen Gründen den Punkt II zu überarbeiten, da ihm sonst Mißverständnisse möglicherweise nicht abgesprochen werden können. Wir sind dann vom Leitantrag des Vorstandes sehr schnell zum wesentlichen Punkt der Diskussion gekommen, nämlich zum Rahmenstatut selbst und insbesondere zur Stellungnahme des Vorstandes in der Verbandszeitschrift 3/93 zu diesem Entwurf. Um es vorab schon zu sagen, die Arbeitsgruppe teilt voll die Befürchtung des Vorstandes zum Entwurf des Rahmenstatuts und zwar hinsichtlich der Möglichkeit, später an die Stelle des vermittelten Lehrers, neuerdings heißt er Auslandsdienstlehrkraft, in größerer Zahl sogenannte Programmlehrkräfte zu setzen. Die Arbeitsgruppe kam deshalb zu dieser Überzeugung, weil aus dem vorliegenden Rahmenstatut eindeutig hervorgeht, daß die leitenden Funktionen für Auslandsdienstlehrkräfte, die aufgelistet werden, überwiegen, während die reine Unterrichtstätigkeit selbst kaum noch zum Zuge kommt.

Auf der anderen Seite sind im Teil über die Programmlehrkräfte Formulierungen enthalten, die eben genau darauf hinweisen, daß diese Lehrkräfte in Zukunft eine wichtige Aufgabe an den Auslandsschulen übernehmen sollen. Die Arbeitsgruppe steht voll hinter der Kritik des VDLiA daran, daß von den Auslandsdienstlehrkräften Unterricht in den allgemeinbildenden oder berufsbezogenen Fächern nur erteilt werden soll, soweit dies zur Vorbereitung auf Prüfungen mit deutschen Berechtigungen erforderlich ist. Der VDLiA hat ferner gefordert, daß Auslandsdienstlehrkräfte auch dort unterrichten sollen, wo Schullaufbahnentscheidungen notwendig sind, und die Arbeitsgruppe hat festgestellt, daß auch Unterricht im Wahl- und Ergänzungsbereich im Rahmen des Deputats für Auslandsdienstlehrkräfte wünschenswert bleibt, weil von ihm bedeutende kulturelle Impulse ausgehen können und es wohl auch tun.

Wir haben dann uns schließlich mit den Programmlehrkräften selbst befaßt, nachdem wir diese anderen Punkte behandelt hatten. Bei den Programmlehrkräften war klar, daß ihre Auswahl in der Form, wie sie hier beschrieben ist, in Zukunft nur noch Sache der Zentralstelle sein wird, d. h. das bisherige Auswahlverfahren läßt Schulvorständen und Schulleiter keine Möglichkeit mehr, den Kandidaten auszuwählen und aus seiner Sicht heraus einzustellen oder abzulehnen. Wir haben dies bedauert. Herr Dr. Zeidler, der teilweise an der Sitzung der Arbeitsgruppe teilnahm, nannte die Gründe, warum dies so gewünscht wird. Unserer Meinung nach wäre es besser, wenn bei den Schulen selbst und bei der Schulleitung die Möglichkeit der weiteren Einflußnahme auf die Auswahl noch vorhanden sein könnte. Wir meinen, daß der

vermittelte Lehrer, die Auslandsdienstlehrkraft, nicht zu ersetzen ist. Zwar soll, wurde gesagt, der Programmlehrer nur einmal in einem bestimmten Programm arbeiten und letztlich seinen Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik behalten. Trotzdem bleibt die Befürchtung bestehen, daß er in zu hohem Maße den amtlich vermittelten Lehrer ersetzen wird.

Die Ortskräfte haben uns ebenfalls in unserer Arbeitsgruppe beschäftigt. Wir haben auch hier die Auffassung des Vorstandes voll geteilt, wonach eine Sicherstellung der materiellen und sozialen Situationen der Ortskraft am Ort notwendig ist, auch im Interesse des Ansehens der deutschen Schule. Wir haben mit Interesse zur Kenntnis genommen, daß Regionalkonferenzen sowohl in Südamerika, aber vor allem in Spanien und Portugal durch eine Offenlegung der Bezüge der Ortslehrkräfte dazu beigetragen haben, eine Art Harmonisierung beim Gehalt unter den Auslandsschulen zu erreichen. Das schien uns deshalb wesentlich, weil, wie Sie alle wissen, gerade hohe Unterschiede bei der Besoldung an einzelnen Schulen immer wieder ein Grund zur Klage von Ortslehrkräften gewesen ist.

Wir haben ferner mit Interesse zur Kenntnis genommen, daß bei den Ortslehrkräften auch dafür gesorgt werden soll, daß die Botschaft oder die Vertretung zumindestens überwacht, daß die Regelungen aus dem Rahmenstatut über Besoldung und soziale Absicherung auch eingehalten werden. Ob das technisch möglich ist, da gab es unterschiedliche Meinungen. Wir sehen aber allein in der Tatsache, daß man sich von Deutschland aus bemüht, Einfluß auf diese Entwicklung zu nehmen, ein positives Zeichen.

Dies meine Damen und Herren war die wesentliche Zusammenfassung des Ergebnisses des Arbeitskreises I. Aus meiner Sicht möchte ich sagen, daß wir sehr zufrieden waren mit der Einrichtung dieser Arbeitsgruppe, weil sie uns die Möglichkeit gab, ein Problem gründlich von allen Seiten zu beleuchten.

Abschließen möchte ich mit der Feststellung, daß der Arbeitskreis bei den Vorlagen des Vorstandes, vor allem beim Leitantrag, nichts entdeckt hat, was seiner Meinung, und damit der Meinung der teilnehmenden Kollegen, widersprochen hätte.
Danke!

Dr. Philipp Fabry

Arbeitsgruppe 2

Berufliche Bildungsgänge

Wie schon vor 2 Jahren in Lübeck zeigte es sich auch in Konstanz, daß die Berufsbildung erneut als eines der zentralen Themen der Hauptversammlung in den Mittelpunkt der Diskussionen rückte (siehe hierzu u. a. die Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs Hans-Peter Repnik).
An der AG „Berufliche Bildungsgänge" nahmen neben dem bisherigen Vorsitzenden des BLASchA, Ministerialdirigent a. D. Eugen Weiss, und dem Referenten des DIHT für berufliche Bildung, Dipl.-Volkswirt Dieter Klause, ausschließlich auslandserfahrene Lehrer des beruflichen Schulwesens teil.

Zum Stand der Berufsbildung an deutschen Auslandsschulen

Im Augenblick werden von der ZfA 13 berufsbildende Zweige an deutschen Schulen im Ausland gefördert. An ihnen sind 22 amtlich vermittelte Lehrkräfte, und zwar vorwiegend Diplom-Handelslehrer, beschäftigt, 11 der 13 genannten Schulen befinden sich in Lateinamerika; die beiden übrigen Schulen sind die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hong-Kong sowie die Borromäerinnen-Schule in Alexandria, deren berufliche Abteilung noch ausgebaut wird. Einen beruflichen Zweig plant im übrigen auch die Borromäerinnen-Schule in Kairo. Vorläufig noch eine Rarität bilden die beiden ASET-Berufsschulen in Spanien, eine Gründung der

dortigen Auslandshandelskammer sowie deutscher Firmen in Spanien. Beide Schulen wurden mit Beschluß der KMK vom 17. 1. 1992 erstmalig offiziell als *deutsche berufliche Schulen im Ausland* anerkannt. Das bedeutet, daß auch diese Schulen künftig personell und finanziell gefördert werden müssen.

Die Erfahrungen zeigen – und auch hier schienen sich die Meinungen der Mitglieder der AG „Berufliche Bildungsgänge" mit der des BLASchA weitgehend zu decken –, daß die Entwicklung des beruflichen Schulwesens – entgegen dem politischen Willen der Verantwortlichen – im Moment ganz offensichtlich einer Stagnation unterliegt. Diese Feststellung ist im übrigen auch bei der letzten Tagung der Leiter von Wirtschaftsabteilungen im Montevideo deutlich angeklungen.

Bereitschaft zur Kooperation

Von allen Teilnehmern der AG befürwortet wurde das vom DIHT erstellte *Positionspapier zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im Ausland*. Wir müssen davon ausgehen, daß in den meisten Entwicklungs- und Schwellenländern der Fachkräftemangel auch für dort ansässige deutsche Firmen ein ernstzunehmendes Hindernis darstellt. Beklagt wird in dem Positionspapier u. a., daß die in diesen Ländern vermittelten Berufsqualifikationen nur selten den Ansprüchen deutscher und selbst in den wenigsten Fällen denen einheimischer Unternehmen genügen, was dazu führt, daß im produzierenden Gewerbe überhaupt kein erfahrener Facharbeiterstamm heranwachsen kann. Deutsche Investoren im Ausland leisten einen vergleichsweise hohen personellen und finanziellen Aufwand; häufig tragen diese Unternehmen die Kosten für die schulische Ausbildung völlig alleine. Dieselben Firmen qualifizieren aber mit der Anhebung des beruflichen Niveaus ihrer eigenen Mitarbeiter gleichzeitig auch die erforderlichen Fachkräfte für die Betriebe des Partnerlandes. Dieses Ausbildungsengagement findet in zunehmendem Maße auch bei den nationalen Bildungssystemen der Sitzländer Beachtung.

Als allgemeine politische Zielvorstellung fordert das Positionspapier des DIHT folglich eine weitaus *engere Abstimmung und Zusammenarbeit* zwischen der deutschen Außenwirtschaft, der staatlichen Entwicklungsförderung (BMZ/GTZ) und den Stellen, die für das amtlich geförderte Auslandsschulwesen die Verantwortung tragen (AA/ZfA und in Zukunft wohl auch verstärkt der BLASchA). Entwicklungsförderprogramme sollten dem Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungsmodelle den absoluten Vorrang einräumen. Unter Punkt 5 des Positionspapieres sind schließlich auch die Verantwortlichen des Auslandsschulwesens direkt angesprochen: „Im Ausland, insbesondere in der Dritten Welt, kann auf Dauer nicht erwartet werden, daß die deutschen Unternehmer auch die Kosten für den schulischen Teil der Ausbildung übernehmen müssen. Hierzu sind sie gezwungen, wenn deutsche Schulen nicht existieren oder Berufsschulen nicht gefördert werden, weil der Unterricht in der Landessprache stattfindet. Wegen des langfristigen Charakters der beruflichen Bildungsarbeit muß die Förderung trotz angespannter öffentlicher Haushalte kontinuierlich fortgesetzt, stetig verstärkt und noch konsequenter koordiniert werden. Berufsschulen mit Unterricht in der Landessprache sollten in die Schulförderung aus Deutschland aufgenommen werden. Soweit Institutionen in einer Anfangsphase die Aufgaben einer Berufsschule übernehmen, sollten sie ebenfalls gefördert werden".

In Ergänzung zum Positionspapier des DIHT stellte dessen Referent für berufliche Bildung, Dieter Klause, fest, daß der Wert der Berufsausbildung im Ausland entscheidend von der Qualität der vor Ort tätigen Berufsschullehrer abhänge. Der DIHT erwarte deshalb von der ZfA, daß die derzeit amtlich vermittelten Lehrkräfte auch weiterhin verfügbar seien und ihre Zahl bei Bedarf sogar aufgestockt werde. Die Auslandshandelskammern und der DIHT schlagen vor, daß sie bei der Auswahl der zu entsendenden Berufsschullehrer künftig mit einbezogen werden. Darüber hinaus kritisierte der DIHT-Referent die Tatsache, daß trotz der merklichen Zunahme von Ausbildungsprojekten, an denen auch deutsche Schulen beteiligt sind, AA und ZfA weiterhin nicht bereit bzw. nicht in der Lage seien, eine geeignete Planstelle für einen Referenten des beruflichen Schulwesens zu schaffen. Auch für die in Mittel- und Osteuropa ansässigen deutschen Unternehmen gewinnt die duale Ausbildung zunehmend an Bedeutung. Vorstöße in dieser Richtung von seiten der deutschen Wirtschaft seien – so Dipl.-Volkswirt Klause – bisher allerdings kaum von Erfolg beschieden. Die Verantwortlichen der dortigen deutschen Schulen zeigten bisher nur wenig Interesse am Aufbau eigener beruflicher Abteilungen.

Wer die Situation unserer Wirtschaftsabteilungen an den deutschen Auslandsschulen in jüngster Zeit genauer beobachtet, stellt mit Erstaunen fest, daß sich auch im Bereich der

Entwicklungsförderung (BMZ/GTZ) eine Politik durchgesetzt hat, die eindeutig auf Kooperationskurs mit dem deutschen beruflichen Auslandsschulwesen und der deutschen Außenwirtschaft an sich ausgerichtet ist. Noch vor wenigen Jahren wäre es undenkbar gewesen, daß eine Behörde wie die GTZ Mittel für die deutschsprachige Berufsausbildung im Ausland bereitstellt. In seiner Rede auf der diesjährigen Hauptversammlung des VdLiA bezog sich der Politiker Hans-Peter Repnik denn nicht nur ausdrücklich auf das vom DIHT entworfene Positionspapier, sondern er bekannte gleichwohl ohne Umschweife: „Das Ineinandergreifen von Kultur- und Entwicklungspolitik und dort, wo es möglich ist, eine sinnvolle Verbindung mit den Interessen der Außenwirtschaft darf nicht an Ressortkompetenzen und Verwaltungstraditionen scheitern. Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich versichern, daß das BMZ nicht nur für eine engere Abstimmung der Auslandsschulpolitik und der Entwicklungspolitik offen ist, sondern wir einen gemeinsamen konzeptionellen Ansatz und die fortlaufende praktische Abstimmung zwischen deutschen berufsbildenden Einrichtungen in den Entwicklungsländern und den Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit sogar ausdrücklich befürworten."

Der Grundsatz, daß für berufliche Bildung in deutscher Sprache an deutschen Auslandsschulen ausschließlich die ZfA und für die berufliche Bildung in der Landessprache allenfalls die GTZ zuständig sei, dürfte wohl heute generell überholt sein; dennoch sollten, um zumindest dem Vorwurf der *Doppelfinanzierung* keinen Vorschub zu leisten, die jeweiligen Ressorts tatsächlich in der Lage sein, ihre Förderkriterien so zu definieren, daß diese weitgehend überlappungsfrei funktionieren.

Als ein weiteres Merkmal einer flexibleren Handhabung der Kompetenzenabgrenzung dürfte die vom DIHT in seinem Positionspapier erhobene Forderung sein, daß *berufsbezogener Unterricht in der Landessprache* ebenfalls in die Schulförderung aus Deutschland aufzunehmen sei. Langfristig rechne man nämlich damit, daß die Ausbildung in Deutsch nicht mehr genügend Bewerber finden werde oder aber, daß mit einem Zuviel an deutschsprachig ausgebildeten Fachkräften eines Tages der Stellenmarkt nicht mehr aufnahmefähig genug sein könnte. Dr. Helmuth Treiber, Hauptgeschäftsführer der Auslandshandelskammer für Spanien, spricht deshalb ganz offen von der „Zielgruppe der Einheimischen, die zunehmend in das berufliche Schulwesen unserer Auslandsschulen drängen." Geradezu symptomatisch für diese Entwicklung dürfte die Situation in Santiago sein, wo die einheimische Industrie- und Handelskammer ihre deutsche Schwesterorganisation vor Ort um „Amtshilfe" bei der Einführung dualer kaufmännischer Ausbildungsgänge in spanischer Sprache gebeten hat.

Sprachdiplom und duale Berufsausbildung

In einer ausführlichen Debatte setzte sich die AG des weiteren mit den *Zulassungsvoraussetzungen* an den Wirtschaftsabteilungen unserer Auslandsschulen auseinander. Fest steht, daß de facto an allen Wirtschaftszweigen, die nach Abschluß der Sekundarstufe duale Ausbildungsgänge anbieten, das *Deutsche Sprachdiplom der KMK – Stufe 2* – eine nicht unwesentliche Rolle bei der Zulassung zu diesen Ausbildungsgängen spielt. Das Sprachdiplom kann jedoch nicht ausschließliches Kriterium für die Zulassung sein. Der Auszubildende sollte nämlich gleichzeitig mit dem Eintritt in die Berufsschule auch einen entsprechenden Ausbildungsvertrag mit einer Firma nachweisen können.

Ein weiterer Einwand, der zumindest im lateinamerikanischen Raum gegen den Verzicht auf eine eigene Aufnahmeprüfung im Fach Deutsch erhoben wird, zielt auf das Sprachdiplom selbst, d. h. auf seinen Aussagewert, ab. So möchte u. a. die Deutsche Höhere Wirtschaftsschule in Santiago (INSALCO) nicht auf eine solche Prüfung verzichten. Es hat sich nämlich gezeigt, daß Auszubildende trotz erfolgreich abgelegter Sprachdiplomprüfung mitunter nicht in der Lage sind, dem deutschsprachigen Berufsschulunterricht zu folgen, obwohl dieser mit Sicherheit nicht das Niveau der für Deutschland verlangten Studierfähigkeit der Prüflinge erfordert – und dies bei deutlich gestiegenen Anforderungen in den Sprachdiplomprüfungen und trotz der Tatsache, daß die Zahl der erfolgreichen Prüflinge nicht nur prozentual, sondern auch absolut zugenommen hat!

Die Verantwortlichen der Berufsabteilungen unserer Auslandsschulen wären bereit, Bewerbern den Zutritt zu den kaufmännischen Ausbildungsgängen auch *ohne* eine eigene Zulassungsprüfung in Deutsch zu ermöglichen – natürlich immer unter der Voraussetzung eines vorhandenen Ausbildungsvertrages! –, wenn sie sicher sein könnten, daß das Sprachdiplom Zeugnis eines echten Spracherwerbs ist. Umgekehrt zeigt nämlich die Erfahrung, daß immer wieder Interessenten für

die duale Ausbildung, die nicht das DSDII bestanden haben, die „hauseigene" Aufnahmeprüfung in Deutsch bestehen und dann tatsächlich nach einer gewissen Anpassungsphase auch in der Lage sind, dem Unterrichtsgeschehen auf deutsch zu folgen. Dies gilt natürlich nur eingeschränkt für die angehende zweisprachige Sekretärin; sie sollte wohl auch die Fremdsprache von Anfang an möglichst fehlerfrei in „Wort", aber mehr noch in „Schrift" beherrschen. Für den zukünftigen Industriekaufmann, den Groß- und Außenhandelskaufmann oder den Speditionskaufmann reicht es dagegen erfahrungsgemäß, wenn er die deutsche Sprache zunächst einmal überwiegend als Kommunikationsmittel beherrscht und so dem Unterricht wenigstens folgen kann; eine Verbesserung der Schreibsprache kommt erfahrungsgemäß im Laufe der Ausbildung von selbst, wozu der deutschsprachige Fachunterricht beiträgt.

Die AG „Berufliche Bildung" möchte mit ihrer Kritik am Sprachdiplom die Absicht verfolgen, den DaF-Unterricht von einem zunehmenden Trimmeffekt und einer überzogenen Gläubigkeit an die Sprachrichtigkeit zu befreien, und mehr das kommunikative Element der Sprache in den Vordergrund rücken. Es ist ganz einfach unwahr, wenn pauschal behauptet wird, an den Schulen werde in den mündlichen Sprachdiplomprüfungen eine zu niedrige Meßlatte angelegt. Die Erfahrungen vor Ort beweisen vielmehr, daß in den meisten Fällen die Schüler unserer Auslandsschulen nach 12 Jahren Deutschunterricht durchaus in der Lage sind, verständlich und vor allem mit einer ausreichenden Sprachbreite zu kommunizieren, daß aber eine ganz Reihe von ihnen resigniert, sobald sie in den engen Rahmen unserer Sprachrichtigkeitsnormen gezwängt werden.

Die Entwicklung zeigt, daß im Unterrichtsalltag unserer deutschen Berufsschulen im Ausland vermehrt auf die Landessprache ausgewichen werden muß. So sind wir heutzutage nachweislich nicht nur in Santiago, sondern auch in Buenos Aires häufig nicht mehr in der Lage, unseren Berufsschülern Prüfungstexte vorzulegen, die noch vor wenigen Jahren mühelos auf deutsch bewältigt werden konnten.

Osornos Beitrag zur Umwelterziehung

In einer eigenen AG befaßte sich in Konstanz eine Gruppe von engagierten Kollegen mit dem Bereich „Umwelterziehung". Daß dieses Thema künftig nicht nur im allgemeinbildenden Schulwesen unserer Auslandsschulen, sondern gerade auch im beruflichen Sektor von einiger Bedeutung sein wird, liegt auf der Hand. Die Deutsche Schule Osorno versucht derzeit mit einem eigenen Modell, das im wesentlichen von baden-württembergischen Vorstellungen ausgeht, den Gedanken der *Umwelterziehung* sozusagen als Unterrichtsprinzip voll zu verwirklichen. Die Schule bietet ihren Schülern ab dem kommenden Schuljahr in der Oberstufe einen sog. *agrarwissenschaftlich-umwelttechnologischen Zweig* an, der parallel zu zwei weiteren, jedoch wissenschaftlich-humanistisch ausgerichteten Zügen zur vollen Hochschulreife des Landes führen soll. Darüber hinaus besteht für die an einer landwirtschaftlichen Berufsausbildung interessierten Schüler nach weiteren anderthalb Jahren die Möglichkeit, vor einer Landwirtschaftskammer eine staatlich anerkannte zweisprachige Berufsabschlußprüfung abzulegen (weitere Einzelheiten hierzu siehe Heft 1/92, S. 31).

Die ZfA wird künftig zwei zum DSDII führende Züge an der Deutschen Schule Osorno fördern. Der berufliche Zweig soll nach den Vorstellungen der Schule einer dieser geförderten Züge sein. Seine Schüler erhalten neben dem eigentlichen DaF-Unterricht (5 Std.) während der gesamten Oberstufenzeit (4 Jahre) 5 Wochenstunden deutschsprachigen Fachunterricht im Agrarbereich. Darüber hinaus wird jedes dieser berufsbezogenen Fächer unter dem Gesichtspunkt Umweltschutz beleuchtet. Beide von der ZfA geförderten Züge gehen von einer nahezu gleichen Gesamtstundenzahl aus. Die besondere Attraktivität des neuen Zweiges liegt – so hoffen die Verantwortlichen des Schulversuchs – für die leistungsstärkeren Schüler darin, daß sie erstmalig nach Jahren des reinen DaF-Unterrichts endlich auch wieder Fachunterricht auf deutsch erhalten. Da die beruflichen Fächer nicht bei der landeseinheitlichen nationalen Hochschulzulassungsprüfung abgeprüft werden, können diese – anders als beim Fachunterricht der allgemeinbildenden muttersprachlichen Züge der deutschen Schulen in Chile – bis zum Ende des 12. Schuljahres voll auf deutsch unterrichtet werden.

Es ist geplant, die in Baden-Württemberg verwendeten Fachbücher versuchsweise auch in Osorno einzuführen. Diese Überlegung ist vor allem wegen der Inhalte zur Umwelterziehung wichtig, weil auf diesem Gebiet in Chile kaum brauchbares Material für den Unterricht und schon gar nicht für einen so spezifischen Anwendungsbereich zur Verfügung steht.

Schulleitung und Schulvorstand sind sich dennoch darüber im klaren, daß es nicht leicht sein wird, die bisher eher an eine wissenschaftlich-humanistische Oberstufe, d. h. eine rein allgemeinbildende Ausrichtung, gewöhnte Schüler- bzw. Elternschaft zum Verlassen dieses scheinbaren Königsweges zu bewegen und sie für den neuen Schulversuch in ausreichender Anzahl zu motivieren. Die Schule geht jedoch davon aus, daß zum einen bei leistungsstarken Schülern das vermehrte Angebot des deutschsprachigen Unterrichts zieht, zum anderen setzt sich zumindest in den gehobeneren Bevölkerungsschichten Chiles ein gewisses Verständnis für Umweltfragen immer stärker durch, und schließlich kommen ca. 70 % der Schüler dieser Schule aus dem landwirtschaftlichen Umfeld (meist eigener Landwirtschaftsbetrieb), dem sie erfahrungsgemäß auch als künftige Ärzte, Rechtsanwälte, Ingenieure und Kaufleute ein Leben lang verhaftet bleiben. Aber auch die chilenischen Unterrichtsbehörden selbst verfolgen diesen Schulversuch mit besonderer Aufmerksamkeit, so daß doch einiger Anlaß zu Optimismus besteht.

Klaus Weidinger

Arbeitsgruppe 2

Deutsches Sprachdiplom

Der Vorstand des VdLiA hatte auf seiner Hauptversammlung in Konstanz die in der letzten Zeit geführte Diskussion über das Sprachdiplom aufgegriffen und zu diesem Thema einen Arbeitskreis angeboten. Die wenig homogene Gruppe umfaßte Teilnehmer mit recht unterschiedlichen Erfahrungshorizonten, vom Vertreter der Zentralstelle bis zum Erstbewerber. So konnten – nach Meinung der wenigen vertretenen Praktiker – die aktuellen Fragen nicht wesentlich weitergeführt werden.

Unter dem Thema „pädagogische Ausgestaltung der Auslandsschulen" beschäftigte sich eine Arbeitsgruppe mit dem Thema Sprachdiplom. Die Diskussion in dieser Gruppe ergab, daß die Teilnehmer grundsätzlich das DSD als Zielvorgabe des DaF-Unterrichts für sinnvoll halten. Es wurde deutlich, daß die pädagogischen nicht von den bildungspolitischen Aspekten zu trennen sind, da das DSD nicht nur Sprachfeststellungsprüfung, sondern auch Förderungskriterium ist.

In der inhaltlichen Diskussion standen pädagogische Gesichtspunkte im Vordergrund. Zum Beispiel wurde die mehrfache Bewertung der sprachlichen Richtigkeit kritisch angemerkt: Sie erfolgt sowohl in der zusammenhängenden schriftlichen Darstellung wie auch in den Prüfungsteilen Grammatik und Wortschatz bzw. in der mündlichen Prüfung.

Vom kommunikativen Ansatz her erscheint dieser Prüfungsteil Grammatik und Wortschatz mit seinen Einsetzungen und Umformungen insgesamt fragwürdig. Sein Bestehen hängt zudem wesentlich von einem sicheren Leseverständnis ab. Zwar scheint die Statistik zu beweisen, daß dabei verhältnismäßig wenige Prüflinge scheitern, aber dieser Prüfungsteil ist auch nur in geringem Maße geeignet, Defizite an anderer Stelle auszugleichen.

Im Mittelpunkt der Diskussion standen ganz wesentlich Überlegungen, wie man dem Unbehagen begegnen könnte, das nicht selten das Abschneiden in der Sprachdiplomprüfung hervorruft: Nicht nur die Schüler (und deren Eltern!), die in dieser Prüfung versagen, sondern auch viele, die sie nur mit großer Mühe

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL
confern Umzugs-Partner
August Mülker
Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

schaffen, behalten häufig auf Dauer eine Aversion gegenüber der „schweren" deutschen Sprache.

So wurde von den Teilnehmern eine Änderung der Bestehensregelung vorgeschlagen. Wenn im mündlichen oder schriftlichen Teil der Prüfung die erforderliche Punktzahl nur knapp verfehlt wird, sollte ein Ausgleich durch bessere Leistungen im anderen Bereich möglich sein. – Ein Vorschlag war, bis zu einem Grenzwert jeden fehlenden Punkt in einem Teil durch doppelt so viele Mehrpunkte im anderen auszugleichen.

Um das kommunikative Element zu stärken und die Bestehensregelung insgesamt zu vereinfachen, wird die Aufhebung der bisherigen Sperrklausel bei der zusammenhängenden schriftlichen Darstellung, also beim freien Aufsatz, der Nacherzählung und der Inhaltsangabe, empfohlen.

Im übrigen scheint es pädagogisch sinnvoll, künftig an alle Teilnehmer am Sprachdiplom Urkunden mit der erreichten Punktzahl auszugeben. Dabei sollten natürlich nur Schüler mit der entsprechenden Punktzahl auf ihrer Urkunde den Vermerk erhalten, daß sie damit die zum Studium erforderlichen Deutschkenntnisse nachgewiesen hätten.

Michael Specht

Arbeitsgruppe 2

Es gibt viel zu tun ...

Umwelterziehung an Auslandsschulen

Zum erstenmal haben sich auf einer VdLiA-Hauptversammlung Arbeitsgruppen mit Schwerpunktthemen auseinandergesetzt. An zwei Tagen behandelten Mitglieder, was sie in der Gruppe bewegt. Arbeit, das waren Gespräche, Kontakte, Erfahrungsaustausch, Anregungen und Ermutigung für eine Sache, mit der man sich bisher mehr oder weniger allein fühlte. Eines dieser Anliegen war „Umwelterziehung". Was ist dabei herausgekommen? Dieser Bericht soll über Arbeit, Ergebnisse, Folgen informieren und dabei besonders auf drei Fragen eingehen:

1. ***Warum*** soll der Umwelterziehung an Auslandsschulen besonderes Gewicht eingeräumt werden?
2. ***Wie*** sollte Umwelterziehung an Auslandsschulen stattfinden?
3. Durch ***welche Maßnahmen*** kann Umwelterziehung an Auslandsschulen gestärkt werden?

1. Warum soll der Umwelterziehung an Auslandsschulen besonderes Gewicht eingeräumt werden?

Schon in der Vorstellungsrunde wurde deutlich: Jedem der neun Teilnehmer war am Auslandsschulort klar geworden, daß in puncto Umwelterziehung an Auslandsschulen mehr passieren muß als bisher. Was hat zu dieser Erkenntnis geführt? Von allen in den Gesprächen genannten Gründen seien hier folgende aufgezählt:

– Das hautnahe Erleben schwerwiegender Umweltprobleme vor Ort.

Wenn in einer Stadt so viel weggeworfen wird, daß die Mülltonnen schon täglich geleert werden müssen, und die Schüler in der Deutschen Schule ihren Plastikmüll achtlos auf den Boden werfen, dann ist Umwelterziehung notwendig.

– Die Offenheit in Partnerländern für „deutsche" Umwelt-Gedanken.

VON DORTMUND AUS IN ALLE WELT
Flughafen DO-Wickede
WILHELM hemsoth SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.
Postfach 10 15 44 · 44015 Dortmund · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

Wenn an einem wichtigen Auslandsschulort zum Ausdruck gebracht wird: „Ihr Deutschen seid in der Wirtschaft erfolgreich und ihr seid es auch im Umweltschutz. Euch trauen wir hier viel zu. Von euch wollen wir gerne manches aufnehmen, was uns hilft, mit unseren Problemen fertig zu werden", so bietet sich hier eine Chance, die wir nutzen sollten.
– Die Möglichkeit, Auslandsschule sinnvoller zu machen.

Auch an deutschen Schulen wird häufig genug Wissen angehäuft, um die nächste Klassenarbeit zu bestehen, den vom Gastgeberland vorgegebenen Stoffplan zu erfüllen oder Uni-Aufnahmeprüfungen zu bestehen.

Pflichtgemäß erfüllen Schüler dieses Stoffpensum zwar mehr oder weniger, doch Schulverdrossenheit und fehlende innere Beteiligung sind häufig genug die Folgen. Ein Unterricht, dessen Ziel es ist, die gemeinsame Umwelt zu verbessern, wird dagegen sinnvoll erlebt. Darüber hinaus: Um wieviel leichter wird es für einen Schüler sein, an einer sinnvollen Sache auch die deutsche Sprache zu erlernen?

In vielen Beiträgen war zu spüren: Umweltprobleme sind an vielen Auslandsschulorten – häufig sind es Ballungszentren – größer als in Deutschland, gleichzeitig wird dort aber viel weniger umweltbewußt gedacht, erzogen und gehandelt als es an Schulen in Deutschland geschieht. Dies zu verändern ist im Interesse aller Beteiligten und wird zum Teil sogar von Gastgeberländern gewünscht.

Fazit: Eine Stärkung der Umwelterziehung an Auslandsschulen tut Not und ist zugleich eine Chance, deren Arbeit sinnvoller zu machen.

2. Wie sollte Umwelterziehung an Auslandsschulen stattfinden?

In den Schilderungen der Teilnehmer über ihre eigenen Umwelt-Projekte wurde deutlich, daß sie überwiegend gleichen Kriterien gehorchten. Einige sollen hier aufgeführt werden:

Wissen um ökologische Zusammenhänge ist wichtig, reicht aber nicht aus. Erst wenn dieses Wissen über Bewußtsein zum Tun führte, hatte Umwelterziehung Erfolg, wurde sie plötzlich zur Sache der Schüler. Moderne Unterrichtsmethoden, Projektunterricht und Arbeitsgemeinschaften erleichtern dies.

Ein Beispiel, das ein Teilnehmer aus Südamerika erzählte: Ein Lehrer hatte dort mit seinen Schülern nach einer Unterrichtseinheit beschlossen, den asphaltierten Schulhof mit Bäumchen zu bepflanzen. Eine Bitte an die Schulleitung um Einsatz von Baugeräten für die Pflanzlöcher wurde zwar positiv aufgenommen, doch die Geräte waren nicht rechtzeitig zur Stelle. Daraufhin wurden kurzerhand Hämmer und Meißel besorgt, und jeweils einige Schüler machten sich daran, für „ihren" Baum ein Pflanzloch aufzumeißeln. Auch nach Abschluß der Pflanzaktion dauerte diese Fürsorge an: In jeder Pause wurde Wasser angeschleppt und der eigene Baum gegossen. Trotz Schwierigkeiten: Eine echte „Patenschaft" war entstanden. *(Weitere Darstellungen aus ihrer Umwelterziehung in Kenia und auf den kanarischen Inseln schildern zwei Teilnehmerinnen unseres Arbeitskreises in diesem Heft.)*

Umwelterziehung muß dort beginnen, wo Lehrer und Schüler gemeinsam leben und arbeiten: in ihrer Schule. Hier sind die Voraussetzungen günstig, hier kann ein Beispiel besonders wirksam sein. Ähnlich wie der erste Wellenkreis, den ein ins Wasser geworfener Stein hervorruft, ob Mülltrennung, Abfallvermeidung, Fassadenbegrünung, Anlegen eines Teichs im Schulgelände: Immer ernten die, die sich für ihre Umwelt eingesetzt haben, auch die Früchte ihres Tuns.

Umwelterziehung sollte handlungsorientiert sein und in der gemeinsamen Umwelt der Auslandsschule beginnen.

3. Durch welche Maßnahmen kann Umwelterziehung an Auslandsschulen gestärkt werden?

Es ist schon eine Menge passiert, vorwiegend durch das Engagement einzelner Lehrer, und es gibt noch viel zu tun, dies zu stärken, abzusichern und auszubauen, so der Eindruck aus zahlreichen Einzelgesprächen während der gesamten Tagung. Die Verhältnisse vor Ort sind teilweise schon weiter als auf offizieller Seite, so die Meinung eines Teilnehmers.

Maßnahmen, die in der Arbeitsgruppe formuliert, diskutiert und als Wünsche im Plenum vorgetragen wurden:
– die Einrichtung eines „Umweltbeauftragten" an jeder Auslandsschule. Dieser soll sich verstärkt um die Förderung der Umwelterziehung kümmern.
– einen Ansprechpartner für Fragen der Umwelterziehung in der Zentralstelle. Dieser „Koordinator für Umweltfragen" sollte die einzelnen Aktivitäten an Auslandsschulen

koordinieren, beraten und im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen stärken.
- eine Verstärkung von Fortbildungsmaßnahmen in der Umwelterziehung in Pädagogischen Zentren und durch Fachberater, die sich schwerpunktmäßig diesem Thema widmen.
- das Einbeziehen von Themen der Umwelterziehung auch in Lektionen der Sprach-Lehrwerke, z. B. in „Wer? Wie? Was?". Wenn schon frühzeitig die Wichtigkeit dieser Thematik verankert wird, entsteht später daraus um so leichter ein fürsorglicher Umgang mit der Umwelt.

Als Ergebnis und Zusammenfassung der Gespräche entstand ein Dringlichkeitsantrag der Arbeitsgruppe „Umwelterziehung" an die Hauptversammlung, der einen Tag nach dem Bericht der Arbeitsgruppe im Plenum eingebracht und zur Abstimmung gestellt wurde:

„An vielen Standorten deutscher Schulen im Ausland ist Umwelterziehung besonders notwendig. Die Schulen reagieren bereits auf vielfältige Weise auf die vorhandenen Probleme. Um diese Arbeit noch effektiver und kontinuierlicher zu gestalten, fordert die Arbeitsgruppe Umwelterziehung den Vorstand des VdLiA auf, der Umwelterziehung im Rahmen der Vorstandsarbeit größeres Gewicht einzuräumen und auf die Unterstützung dieses Anliegens bei der Zentralstelle einzuwirken."

Daß dieser Antrag ohne Gegenstimme angenommen wurde, zeigt die wachsende Einsicht in die Notwendigkeit, Umwelterziehung an Auslandsschulen zu stärken. Nun kommt es darauf an, auch in einer Zeit, in der das Geld knapp ist, das Mögliche umzusetzen.

Rolf Kruczinna

„Anlagen" zum Bericht der Gruppe: Umwelterziehung

„Natur entdecken"

Erfahrungen an der DS Nairobi mit einer Arbeitsgemeinschaft für die Klassen 4–6 im Schuljahr 91/92.

Kenia, das Land der Safaris, der afrikanischen Weite, der Artenfülle, aber auch der Armut und Verwüstung; deutschsprachige Kinder, die in Wohlstand, in Häusern mit üppigen Gärten und mit vielen Angestellten aufwachsen – wie schafft man da die Reduktion auf wesentliche Aspekte und bewirkt ein Bewußtsein, daß umweltschonendes Handeln zur Folge hat?

Sicherlich ist das Schulgelände, das in Nairobi großzügig bemessen und grün ist, ein guter Ansatzpunkt. Hier verbringen die Kinder jeden Tag viele Stunden, auch einen Teil ihrer Freizeit. Es gab einen kleinen, völlig verlandeten Teich, bei dem dann auch noch die Folie am Rand kaputt ging und so zum goßen Leidwesen gerade der jüngeren Schüler/innen die letzten Fische nach den Weihnachtsferien eingegangen waren.

Was tun? Die Biologen wurden gefragt. Wir fragten die Kolleg(inn)en der Grundschule und des Kindergartens, die Schulleitung und die Schulverwaltung, ob und vor allem wie sie sich einen neuen Teich wünschten und welche Mittel zur Verfügung stünden.

Wichtige Gesichtspunkte waren:
- naturnahe Gestaltung ohne großen Pflegeaufwand
- freier Zugang
- sichere Möglichkeit ins Wasser zu sehen, ohne die Folie zu zerstören
- keine Gefahr für spielende Kinder oder den Sportbetrieb

Dann bot ich im Rahmen einer AG den Teichbau an. Die Resonanz war enorm, es mußten 2 Gruppen gebildet werden. Nach der Erkundung des Schulgeländes überlegten wir, wer und was an einem Teich lebt, Pläne wurden angefertigt. Endlich konnte der Grundriß abgesteckt werden, und Schaufel bzw. Hacke kamen zum Einsatz. Der lehmige Boden war je nach Wetter entweder sehr hart oder total klebrig. Trotzdem wollten die Schüler/innen keine Hilfe von den Gärtnern an „ihrem" Teich. Nach sieben Wochen war an der tiefsten Stelle 80 cm erreicht, die verschiedenen Pflanzzonen am Rand hatten ihre endgültige Form und die Teichfolie (5 x 8 m) aus Deutschland konnte ausgerollt werden. Endlich hieß es „Wasser marsch". Die Folie wurde am Rand eingegraben, die Stufen mit Steinen gesichert und die ersten Pflanzen gesetzt. Sie kamen aus dem

Altbestand, von Eltern sowie von verschiedenen Safaris.

Der Pflanzenbewuchs soll die Folie am Rand schützen, eine Betonplatte mit Natursteinen ermöglicht die freie Sicht ins Wasser.

Kritiker könnten nun sagen, dies sei Umweltkosmetik: Nett, eine Lehrkraft kümmert sich kostenneutral drum, und Geld mußte nur für Folie sowie Beton ausgegeben werden.

Uns hat es Spaß gemacht! Ausdauer wurde belohnt. Die Pflanzen wuchsen schnell; im klaren Wasser waren nach wenigen Wochen Fische und verschiedene Kaulquappen zu beobachten, und wir konnten vielfältige Untersuchungen durchführen. Alle Schulkinder erlebten auf ihrem Schulgelände, wie anfällig ein entstehendes biologisches Gleichgewicht sein kann; z. B. Dieseldämpfe einer benachbarten Tankstelle schädigten vor allem die Schwimmblätter der Seerosen, Wasserhyazinthen und des Schwimmfarns; ein Zuviel an Brot, mit dem Grundschulkinder die Fische aus Unkenntnis gefüttert hatten, führte zu einer starken Eutrophierung. Doch dank der Aufmerksamkeit der AG-Teilnehmer wurden Probleme schnell entdeckt, und wir fanden Lösungen.

Außerdem bereitete die AG im zweiten Halbjahr eine Naturrallye für die Klassen 3–6 vor und führte sie durch. Sie selber schlossen das Jahr mit einem „Natur entdecken – Spezialistendiplom" ab.

Es gibt sehr viel Informationsmaterial zum Teichbau von den Naturschutzverbänden, der Ökologiestation Bremen (28757, Am Guthpol 9) oder dem Schulbiologiezentrum 30419 Hannover,Vinnhorster Weg 21).

Gertrud Milthaler

Umwelterziehung in der Grundschule

Ich bin als Biologie- und Chemielehrerin zur Zeit an einer deutschen privaten Grundschule in Puerto de la Cruz tätig. Hier kann ich meine Fachkenntnisse vor allem im Sachkundeunterricht einbringen. Aber auch im Deutschunterricht finden sich immer wieder Gelegenheiten, auf das Thema Umwelt einzugehen, zumal in den eingeführten Schulbüchern – Bausteine Deutsch, Diesterweg – die Thematik Natur schon umfangreich berücksichtigt wird.

Für die 3. Klasse gibt es eine Einheit, die sich unter anderem mit Müll beschäftigt, ein Thema, das gerade im Ausland einen hohen Stellenwert haben sollte. Eine Abbildung zeigt einen unordentlich hinterlassenen Picknickplatz. Außerdem bezieht sich auch der Text des Übungsdiktates darauf.

Anhand des Bildes habe ich das Problem mit den Kindern zunächst besprochen und nach Lösungen gesucht. Dabei waren die Kinder sehr eifrig bei der Sache. Alle waren sich einig, daß dieser Platz zunächst von ihnen aufgeräumt werden müßte und sie selber ihren Müll nicht so herumwerfen würden. Auch waren einige der Meinung, man könnte seinen Müll, der beim Picknicken übrig bleibt, in einer Tüte sammeln und wieder mit nach Hause nehmen. Viele Wochen später konnte ich das gleiche Problem noch einmal aufgreifen. Wir unternahmen unseren Wandertag zu einem Picknickplatz im Wald, und die Kinder wurden aufgefordert, keinen Müll mehr zu hinterlassen. Das war für die Schulkinder nun gar kein Problem mehr. Ich hatte einen großen, blauen Müllsack mitgenommen, der gefüllt und später im Bus wieder mit zur Schule genommen wurde. Ich glaube, die Kinder waren sogar stolz darauf, daß sie keinen Müll liegen gelassen hatten. Auch Müllvermeidung läßt sich gut mit Grundschulkindern besprechen. Bei unseren Schulfesten werden immer leere Joghurtbecher gesammelt und als Trinkgefäße verwendet. Ich habe diese Becher nun vorher mit den Namen der Kinder beschriftet, so daß jeder für seinen Becher verantwortlich war. Dadurch mußten die Becher zwischendurch auch nicht ständig gespült werden, weil jedes Kind nur seinen Becher benutzte.

Diese beiden Beispiele sind nur ein kleiner Einblick in die Fülle von schon stattfindender Umwelterziehung.

Regina Braun

Arbeitsgruppe 2

Neue Unterrichtsformen

Die Arbeitsgruppe wurde von Herrn Gregor Homann geleitet, der zur Zeit am Deutschen Lehrerbildungsinstitut W. v. Humboldt in Santiago/Chile tätig ist. Die Zusammenfassung wurde von Dorothea Schilke übernommen.

In der Arbeitsgruppe fanden sich ca. 20 Teilnehmer der verschiedenen Schulstufen zusammen. Einige hatten schon konkrete Erfahrungen mit neuen Unterrichtsformen, andere suchten nach Anregungen für ihren Unterricht, nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, auch unter dem Aspekt mehr Spaß am Fremdspracherwerb. Gemeinsam erarbeiteten wir fünf für uns wichtige Fragestellungen.

1. Warum neue Unterrichtsformen?

In einem neuen Europa, in einer sich neu ordnenden Welt müssen neue Wege auch in der Pädagogik beschritten werden, in Richtung einer „multikulturellen" Schule, einer gemeinsamen Schule für Kinder aus verschiedenen Kulturnationen. In der Pädagogik müssen darüberhinaus Antworten auf das veränderte Leben und auf die Zukunft gegeben werden. Neben diesen politischen Aspekten müssen neue Erkenntnisse in der Sozialwissenschaft und der Psychologie Berücksichtigung finden, in der Richtung, Schule zu gestalten, nicht mehr nur „im Griff" zu haben und ein anderes Bild vom Menschen zu finden.

Neue Unterrichtsformen beinhalten demokratische Formen des Miteinanderumgehens. Die Schüler werden befähigt, Selbst- und Fremdverantwortung zu übernehmen, eine Aufgabe, die heute immer notwendiger ist, nicht nur für Schüler.

Neue Unterrichtsformen sind Möglichkeiten *neben* herkömmlichen Unterrichtsformen, in denen diese Aspekte verstärkt Berücksichtigung finden.

Die Punkte drei, sieben und neun des Leitantrages des Vorstandes des VdLiA, der zur Abstimmung vorlag, beinhalten weitere konkrete Begründungen auch für den Einsatz neuer Unterrichtsformen an Deutschen Auslandsschulen.

2. Was sind neue Unterrichtsformen?

Bei der genauen Betrachtung zeigt sich, daß die neuen Unterrichtsformen nicht neu sind, sondern erst jetzt im allgemeinbildenden, öffentlichen Schulsystem Eingang finden. Neue Unterrichtsformen basieren auf der Pädagogik von FREINET, Spracherwerb über Drucken von Texten und der Arbeit in Projekten, MARIA MONTESSORI, vorwiegend im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und PETER PETERSEN, die Arbeit mit dem Jena-Plan. Beispiele für neue Unterrichtsformen sind:

- Offener Unterricht – jahrgangs- oder fächerübergreifend;
- Freie Arbeit – das Kind sucht aus einem vorgegebenen Rahmen sein eigenes Thema;
- Arbeit in Projekten – Projektwochen, Klassenprojekte;
- Arbeit mit dem Tagesplan – vorgegebene Arbeitsaufgaben werden in einer vom Kind selbst gewählten Reihenfolge erledigt,
- Wochenplanarbeit – mit konkreten Aufgaben, einem Pflichtteil und Wahlaufgaben, die innerhalb einer Woche zu erledigen sind.

Diese Unterrichtsformen sind vom Klassenlehrer sowie vom Fachlehrer durchführbar, gemeinsam ist allen Formen, daß der Lehrer die Voraussetzungen schafft, die den Schüler befähigen, seinen Lernprozeß selbst zu gestalten. Das setzt eine gute Unterrichtsplanung und gegebenenfalls Kooperation mit anderen Kollegen voraus. Der Lehrer ist Organisator des Lernens für den einzelnen Schüler. Auf den Schüler bezogen bringt diese Unterrichtsform anfängliche Unsicherheit mit. Wichtig ist: Jeder Lernende muß wissen, was er erledigen soll. Vor und nach der Arbeit finden eingehende Besprechungen mit den Schülern statt. Zum selbständigen Arbeiten benötigen die Kinder Ordnungsmerkmale: Wo finde ich ... Wo lege ich ab ... Wann habe ich Besprechung ... und Regeln.

Bei dieser Form des Arbeitens wird viel Material benötigt, u. a. Arbeitsblätter, Karteien, Nachschlagewerke, Übungsmaterialien, ...

Mit den neuen Unterrichtsformen verändert sich die Rolle des Lehrers durch die intensive Vorbereitung und durch die Zeit, die der Lehrer in der Stunde hat, wenn seine Schüler selbständig arbeiten. Zeit, die er zum Beobachten, zum Helfen, zum Zuhören, Zeit ,die er für einzelne Schüler hat.

3. Probleme bei der Einführung von neuen Unterrichtsformen?

Ist der Lehrer bereit, sich in seinem Unterricht neuen Unterrichtsformen zuzuwenden, so hat er außer mit den Grenzen, die in seiner eigenen Person liegen, vielleicht der eigenen Unsicherheit, auch noch die Empfindlichkeiten, Wünsche, Erwartungen von Eltern, Hausmeister, Kollegen, Schulleitung zu beachten. Es gilt mit Ängsten, z. B. daß die Leistungen sinken, daß das Kind ohne Drill nichts lernt, daß das Diplom in Frage gestellt wird, umzugehen und den Zwiespalt auszuhalten. Die Zusammenarbeit mit den Beteiligten, besonders mit den Eltern ist nötig.

Ganz wichtig erscheint, daß der deutsche Lehrer im Ausland nicht mit missionarischem Eifer den inländischen Lehrern die neuen Unterrichtsformen als „Stein der Weisen" überstülpt. Hier ist in besonderem Maße Feingefühl erforderlich.

Organisatorische Probleme sind durch häufigen Lehrerwechsel und durch häufigen Raumwechsel gegeben. Es ist sinnvoll, dafür Sorge zu tragen, daß der Lehrer möglichst viele Stunden in einer Klasse ist, besonders in der Grundschule.

4. Was läßt sich machen? Beispiele aus der Praxis.

In der Arbeitsgruppe wurde an Beispielen deutlich, daß der Einsatz neuer Unterrichtsformen auch an deutschen Schulen im Ausland möglich ist und praktiziert wird. Die die Tagung begleitende Fotoausstellung unterstützt diese Aussage. Auf vielen Fotos waren die veränderten Klassenräume, die Ausgestaltung mit Arbeitsmitteln zum selbständigen Arbeiten, die Arbeit in Projekten Thema. Ein Beispiel aus Santiago zeigt, daß neue Unterrichtsformen auch Thema in der Lehrerausbildung sein können. Hingewiesen sei auf die diesbezüglichen Beiträge in der Zeitschrift des VdLiA, die sehr konkret und informativ über den Einsatz von neuen Unterrichtsformen an Deutschen Auslandsschulen berichten (vgl. u. a. Heft 3/93 zum Thema Wochenplan).

5. Möglichkeiten der Fort- bzw. Weiterbildung?

Das Problem der Fortbildung bzw. Weiterbildung an Deutschen Auslandsschulen konnte nur gestreift werden.

Im innerdeutschen Schulsystem gibt es durch die Lehrerfortbildungsinstitute viele Möglichkeiten, gezielt an Veranstaltungen zum Thema teilzunehmen. Eine Möglichkeit ist das Selbststudium durch umfangreiche Literatur zum Thema. Problematisch bleibt die Umsetzung in den eigenen Unterricht, nicht nur im Ausland, sondern auch an innerdeutschen Schulen.

Wichtig ist überhaupt im eigenen Unterricht anzufangen. Wege und Möglichkeiten gibt es viele. Hilfreich ist es, einen Kollegen mitzuziehen, so daß die Erfahrungen im gemeinsamen Austausch gemacht werden können.

Der Erfahrungsaustausch im Arbeitskreis wurde von allen Mitgliedern als sehr positiv empfunden. Es wäre schön, wenn der Arbeitskreis darüberhinaus Anstöße zur Einsetzung neuer Unterrichtsformen gegeben hat und zur Ermutigung der Kollegen beigetragen hat: *Mut zum Anfang!*

Dorothea Schilke

Arbeitsgruppe 3

Schulverein und Lehrer in gemeinsamer Verantwortung

Erstmals wurde von seiten des VdLiA der Versuch gemacht, im Rahmen einer Arbeitsgruppe Vertreter der Schulträger sowie amtlich vermittelte Schulleiter und Lehrer an einen Tisch zu bringen, um über gemeinsam interessierende Problemfelder zu diskutieren und ggf. Empfehlungen auszusprechen.

Die *Teilnehmer* der Arbeitsgruppe (15 Lehrkräfte und Vorstandsmitglieder von deutschen Auslandsschulen) begründen ihre Teilnahme mit ihren Erfahrungen an Auslandsschulen sowie ihren Sorgen bezüglich der finanziellen und personellen Versorgung ihrer Schulen. Als Diskussionsgrundlage dient ein Arbeitspapier des Vorsitzenden.

In der *Zusammenarbeit* zwischen Schulvereinsvorstand, Schulleitung und Lehrern werden besonders Entscheidungen im Personal-

bereich als wesentliches Problem erkannt. Als Grundlage für eine *vertrauensvolle Zusammenarbeit* wurden Transparenz und gegenseitige Information angesehen. *Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid* sowie *Dienstvertrag* bieten dabei den entsprechenden Rahmen.

In diesem Zusammenhang wird zunächst die *Leistungsbeschreibung* angesprochen. Sie dient als Grundlage für den Schulträger und die Zentralstelle bei Personalentscheidungen. Zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gehört, daß der Schulleiter die Leistungsbeschreibung mit den betroffenen Kollegen ausführlich bespricht und begründet.

Vor der Vertragsverlängerung eines vermittelten Schulleiters formuliert der Schulvorstand eine Leistungsbewertung über den Schulleiter unter Ausschluß pädagogischer Aspekte. Dies kann bei manchen Betroffenen zu Schwierigkeiten führen. Hilfreich ist sicherlich auch eine Bewertung durch den Prüfungsbeauftragten.

Die wichtige Rolle des *Lehrerbeirats* an Deutschen Schulen wird hervorgehoben. Der Vorsitzende des *Lehrerbeirats* ist an der DS Barcelona automatisch beratender Mitarbeiter des Vorstands. Dieses Modell erscheint den Beteiligten fragwürdig, denn hier gerate möglicherweise die notwendige Vertraulichkeit in Gefahr. Betont wird in diesem Zusammenhang, daß Lehrerbeiräte – im Gegensatz zu Personalvertretern in der Bundesrepublik Deutschland – nur ein Anhörungsrecht haben.

Allgemein wird gefordert, daß *Berichte über Schulbesuche* allen Betroffenen mitgeteilt werden.

Wichtig für die notwendige Transparenz sind vor allem auch regelmäßige Sitzungen aller am Schulleben beteiligten Gruppen.

Die *Kompetenzen* sind sauber zu trennen; Informationen und Entscheidungen pädagogischer Art sind Sache des Schulleiters. Diese Ansicht vermag der Schulvorstand der DS Barcelona so nicht zu teilen: So müsse z. B. hinsichtlich der Drogenproblematik auch der Schulvorstand ansprechbar sein. Eine sinnvolle Kompetenzabgrenzung wird z. B. überschritten, wenn ein Vorstand Literaturlisten erstellt, die der Schulleiter dann durchzusetzen habe. Zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gehört auch, daß Vorstände die Auswahlentscheidungen der Schulleiter in der Regel mittragen. In diesem Zusammenhang wird von Beteiligten das Fehlen des Vetorechts aus dem Dienstvertrag für vermittelte Schulleiter von 1982 bedauert.

Die Arbeitsgruppe begrüßt die im *Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland* angestrebte Vereinheitlichung der Lehrerkategorien und insbesondere bei den Programmlehrern die Forderung der sozialen Absicherung und der Bonusregelung für die Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst.

Hinsichtlich der *Auswahlmöglichkeit der Programmlehrer* beantragt die Arbeitsgruppe *folgenden Einschub unter Punkt 2.2 des Rahmenstatuts:*

„Für den Fall, daß eine Programmlehrkraft an einer deutschen Auslandsschule eingesetzt werden soll, orientiert sich das Auswahl- und Vermittlungsverfahren an dem für Auslandsdienstlehrkräfte."

Begründung:

Die Mitwirkung des Schulträgers bei der Auswahl der Programmlehrer ist Voraussetzung für eine vertrauensvolle, effiziente und gesicherte Zusammenarbeit an der Schule.

Hinsichtlich der *finanziellen Ausstattung* und der damit verbundenen *Attraktivität* der deutschen Schulen im Ausland wird festgestellt, daß es eine *weitere Absenkung der Zahl amtlich vermittelter Lehrer* nicht geben darf.

Der Einfluß des VdLiA auf die entscheidenden Ansprechpartner im Bundestag müsse gestärkt werden. Daher ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Vorständen und eine Kooperation der Vorstände mit dem VdLiA notwendig.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt daher dringend, den *weiteren direkten Kontakt zwischen Mitgliedern des VdLiA und Vertretern der Schulvorstände* bereits vor Oktober d. J. und dann in regelmäßigen Abständen fortzusetzen.

Für Kontakte stellen sich folgende Vorstandsmitglieder zur Verfügung:

Frau Grüner, Humboldt-Schule Sao Paulo;
Herr Gomez, DS Barcelona;
Herr Tillmann, DS Stockholm.

Die Beteiligten *unterstützen* des weiteren im Entschließungsantrag des Auswärtigen Ausschusses den Punkt 11; dieser entspricht dem Punkt 2 im Leitantrag des Verbandes: *Wiederaufnahme der Finanzierung von Kindergärten*; ebenso werden die Punkte 8 und 9 begrüßt: *Ausbau berufsbildender Zweige und Schulbaumaßnahmen*, um die Qualität deutscher Schulen zu erhalten bzw. der Entwicklung anzupassen.

In diesem Zusammenhang bedauert der Vorstand der Humboldt-Schule in Sao Paulo die Notwendigkeit, trotz Errichtung provisorischer Klassen Schüler abweisen zu müssen, da die Schule bezüglich eines notwendigen

Zuschusses für einen weiteren Ausbau seit ca. 4 Jahren vom Auswärtigen Amt vertröstet wird.

Die Arbeitsgruppe schließt sich nachdrücklich der Forderung des Bundestages (Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses) an:
„9. Der Deutsche Bundestag ist der Auffassung, daß der Bedarfsstau bei Schulbaumaßnahmen in deutschen Auslandsschulen abgebaut werden muß. An deutschen Auslandsschulen sollen durch entsprechende Baumaßnahmen die erforderlichen äußeren Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen oder verbessert werden, u. a. auch durch Einrichtung modern ausgestatteter naturwissenschaftlicher und informationstechnischer Fachräume. Dem Deutschen Bundestag ist hierzu bis zum 31. 12. 1990 eine entsprechende mittelfristige Investitionsplanung vorzulegen."

Abschließend werden noch einige *redaktionelle Vorschläge zum Leitantrag des Vorstands* formuliert:
- Der letzte Satz des Punktes 4 soll gestrichen werden.
  Begründung:
  Die Anbindung des Sprachdiploms I an den Förderrahmen sollte vom Verband nicht empfohlen werden, da es hier auch andere Möglichkeiten gebe (vgl. Zentrale Deutschprüfung in Argentinien), und Unterschiede zwischen unterschiedlich geförderten Schulen nicht berücksichtigt würden.
- Punkt 5 soll wie folgt ergänzt werden:
  „Da die deutsche Industrie immer stärker auf nationale bilinguale Kräfte und auf zukünftige Führungskräfte aus dem Gastland angewiesen ist, sollte auch mittels dualer Ausbildung die Zusammenarbeit mit der BRD und ihrer Exportwirtschaft gefördert werden."
- In Punkt 12 sollte statt „verstärkte Zusammenarbeit" die Formulierung „effizientere Zusammenarbeit" lauten.
  Begründung:
  Die Zusammenarbeit unter den tätigen Mittlerorganisationen leidet laut Erkenntnissen von Schulvorständen unter unnötigen Reibungsverlusten aufgrund nicht abgestimmter Zielvorstellungen.

Abschließend waren sich alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe darüber einig, daß auch bei der nächsten Hauptversammlung in einem entsprechenden Gesprächskreis der Gedankenaustausch fortgesetzt werden sollte.

gez.: Hans Lubos **gez.: Fritz Küper**
Vorsitzender **Schriftführer**

Anlagen, die der Arbeitsgruppe III zur Verfügung standen:
- Arbeitspapier für die Arbeitsgruppe III (Hans Lubos)
- Entschließungsantrag zum Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen im Ausland (Beschlußempfehlung des Auswärtigen Ausschusses)
- Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid für vermittelte Leiter von deutschen Schulen im Ausland
- Dienstvertrag (Schulleiter)

Seminar

„Kreatives Schreiben"

Im Mittelpunkt des Seminars stand der spielerisch-kreative Umgang mit Literatur, er galt zunächst einer – dem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften" entnommenen – Erzählung von Robert Musil. Ihr Wortlaut:[1)]

Die beiden Menschen, die eine breite, belebte Straße hinaufgingen, gehörten ersichtlich einer bevorzugten Gesellschaftsschicht an, waren vornehm in Kleidung, Haltung und in der Art, wie sie miteinander sprachen, trugen die Anfangsbuchstaben ihrer Namen bedeutsam auf ihre Wäsche gestickt, und ebenso, das heißt nicht nach außen gekehrt, wohl aber in der feinen Unterwäsche ihres Bewußtseins, wußten sie, wer sie seien und daß sie sich in einer Haupt- und Residenzstadt auf ihrem Platze befänden. Diese beiden hielten nun plötzlich ihren Schritt an, weil sie vor sich einen Auflauf bemerkten. Schon einen Augenblick vorher war etwas aus der Reihe gesprungen, eine querschlagende Bewegung, et-

[1)] Texte und Aufgaben entstammen dem Buch: Frommer, Harald: Lesen im Unterricht, Schroedel: Hannover 1988.

was hatte sich gedreht, war seitwärts gerutscht, ein schwerer, jäh gebremster Lastwagen war es, wie sich jetzt zeigte, wo er, mit einem Rad auf der Bordschwelle, gestrandet dastand. Wie die Bienen um das Flugloch, hatten sich im Nu Menschen um einen kleinen Fleck angesetzt, den sie in ihrer Mitte freiließen. Von seinem Wagen herabgekommen, stand der Lenker darin, grau wie Packpapier, und erklärte mit groben Gebärden den Unglücksfall. Die Blicke der Hinzukommenden richteten sich auf ihn und sanken dann vorsichtig in die Tiefe des Lochs, wo man einen Mann, der wie tot dalag, an die Schwelle des Gehsteigs gebettet hatte. Er war durch seine eigene Unachtsamkeit zu Schaden gekommen, wie allgemein zugegeben wurde. Abwechselnd knieten Leute bei ihm nieder, um etwas mit ihm anzufangen: man öffnete seinen Rock und schloß ihn wieder, man versuchte ihn aufzurichten oder im Gegenteil, ihn wieder hinzulegen: eigentlich wollte niemand etwas anderes damit, als die Zeit ausfüllen, bis mit der Rettungsgesellschaft sachkundige und befugte Hilfe käme.

Auch die Dame und ihr Begleiter waren herangetreten und hatten, über Köpfe und gebeugte Rücken hinweg, den Daliegenden betrachtet. Dann traten sie zurück und zögerten. Die Dame fühlte etwas Unangenehmes in der Herz-Magengrube, das sie berechtigt war für Mitleid zu halten: es war ein unentschlossenes, lähmendes Gefühl. Der Herr sagte nach einigem Schweigen zu ihr: „Diese schweren Kraftwagen, wie sie hier verwendet werden, haben einen zu langen Bremsweg." Die Dame fühlte sich dadurch erleichtert und dankte mit einem aufmerksamen Blick. Sie hatte dieses Wort wohl schon manchmal gehört, aber sie wußte nicht, was ein Bremsweg sei, und wollte es auch nicht wissen: es genügte ihr, daß damit dieser gräßliche Vorfall zu irgendeiner Ordnung zu bringen war und zu einem technischen Problem wurde, das sie nicht mehr unmittelbar anging. Man hörte jetzt auch schon die Pfeife eines Rettungswagens schrillen, und die Schnelligkeit seines Eintreffens erfüllte alle Wartenden mit Genugtuung. Bewundernswert sind diese sozialen Einrichtungen. Man hob den Verunglückten auf eine Tragbahre und schob ihn mit dieser in den Wagen. Männer in einer Art Uniform waren um ihn bemüht, und das Innere des Fuhrwerks, das der Blick erhaschte, sah so sauber und regelmäßig wie ein Krankenhaus aus. Man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon, daß sich ein gesetzliches und ordnungsmäßiges Ereignis vollzogen habe. „Nach den amerikanischen Statistiken", so bemerkte der Herr, „werden dort jährlich durch Autos 190 000 Personen getötet und 450 000 verletzt."

„Meinen Sie, daß er tot ist?", fragte seine Begleiterin und hatte noch immer das unberechtigte Gefühl, etwas Besonderes erlebt zu haben. „Ich hoffe, er lebt", erwiderte der Herr. „Als man ihn in den Wagen hob, sah es ganz so aus."

Zu dieser Erzählung wurde den Teilnehmern eine Liste von Aufgaben ausgehändigt:
1. Planskizze der Unfallstelle. Wo stehen die beschriebenen Personen (-gruppen)?
2. Anfertigung einer Personenbeschreibung der Dame/des Herrn
3. Entwurf eines Lebenslaufs der Dame/des Herrn
4. Fortsetzung des Erzählfragments
5. Konkretisierung der Textstelle „in der Art, wie sie miteinander sprachen" (Z. 4/5). Entwurf einer Dialogpartie zwischen der Dame und dem Herrn.
6. Auszug aus dem Tagebuch der Dame, in dem sie auf das geschilderte Erlebnis zu sprechen kommt.
7. Konkretisierung der Textstelle: ... „der Lenker ... erklärte mit groben Gebärden den Unglücksfall". Was sagt er?
8. Entwurf einer Partie aus den Gesprächen der umstehenden „Leute", auch als Stegreifspiel möglich: Wie verhalten sich die „Leute"?
9. Anfertigung eines Polizeiprotokolls zur Aufnahme des Unfalls
10. Unfallbericht eines Boulevard-Blatts
11. Vorgestaltungsaufgabe (vor der Kenntnis des Textes): Erzählskizze zum Thema „Eine Dame und ein Herr". Darin sollen der Reihe nach folgende Bezeichnungen für die beiden vorkommen: Die beiden Menschen, diese beiden, die Dame und ihr Begleiter, die Dame, der Herr, die Dame, der Herr, seine Begleiterin.
12. Konkretisierung der Textstelle „Der Herr sagte nach einigem Schweigen ...". Was geht in dem Herrn vor? Entwurf eines inneren Monologs.

Gemeinsam ist diesen Aufgaben, daß sie – im weitesten Sinne – bei den Aussparungen des Textes ansetzen, ihr Gegenstand sind die unerzählten Bestandteile der Erzählung. Man findet sie, indem man den Text daraufhin abklopft, was unbestimmt, ungesagt oder unausgeführt bleibt. Typische Ansatzpunkte sind unausgeführte Personenbeschreibungen, unausgeführte Dialoge, unausgeführte Innensichten der Erzählfiguren. Andere Aussparungen ergeben sich aus den „natürlichen Grenzen" des Mediums: Eine Skizze vom Unfallort sprengt für gewöhnlich den Rahmen einer Erzählung. Von besonderer Bedeutung für den kreativen Umgang mit Literatur sind die „Leerstellen" des Textes, d. h. die unausgeführten Zusammenhänge. Eine Leerstelle verbirgt sich z. B. hinter der Formulierung „nach einigem Schweigen". Sie signalisiert einen inneren Vorgang und verhüllt ihn zugleich.

Es gibt Leerstellen, die weniger offen zutage treten. Sie lassen sich mit ein wenig Nachhilfe sichtbar machen. In Aufgabe 11 sind aus der Erzählung von Musil die Bezeichnungen her-

ausgezogen, die nacheinander für die Dame und den Herrn verwendet werden – der Text wird auf eine Reihe von Ausdrücken reduziert. Auf diese Weise sind einige Leerstellen im Text mit brutaler Deutlichkeit markiert, als „Leerstellen nämlich. Alles, was die Anschlußpunkte im Text miteinander verbindet, ist weggelassen. Was stehen bleibt, sind ein paar Glieder einer Vorstellungskette: zwei Menschen, zunächst undeutlich und undifferenziert, dann löst sich eine Dame von einem Herrn, dann geht der Blick zwischen beiden eine Weile hin und her. In der Abfolge der Bezeichnungen steckt eine Information, die uns der äußere Wortlaut des Textes vorenthält: Zwischen den beiden findet ein Führungswechsel statt. Zuerst hat die Dame Vorrang, der Herr ist „ihr Begleiter", zuletzt gewinnt der Herr die Oberhand, die Dame an seiner Seite schrumpft zur bloßen „Begleiterin" zusammen.

Aufgabe 11 stand am Anfang der Schreibversuche dieses Vormittags, sie wurde noch ohne Kenntnis der Erzählung gelöst und lenkte den Blick auf das bei Musil angedeutete Beziehungsspiel zwischen Dame und Herr.

Nachdem die Teilnehmer Musils Erzählung kennengelernt hatten, entschieden sie sich im zweiten Zugriff für eine der anderen Aufgaben, um deren Ergiebigkeit im Selbstversuch zu testen. Gewählt wurden der Bericht der Boulevard-Zeitung als reizvolle Stilübung, das Tagebuch der Dame, der innere Monolog des Herrn und die Fortsetzung der Erzählung.

Die letzte Aufgabe war, Franz Kafkas kleine Parabel „Gib's auf!" aus der Sicht des Schutzmanns neu zu erzählen. Hier der Text:

Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: „Von mir willst du den Weg erfahren?" „Ja", sagte ich, „da ich ihn selbst nicht finden kann." „Gibs auf, gibs auf", sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.

Die Frage, ob man mit Kafka so etwas machen darf, war unter den Teilnehmern höchst umstritten. Spaß gemacht hat es trotzdem. Nachstehend sind die Entwürfe einer Teilnehmerin dokumentiert:

Robert Musil: Der Verkehrsunfall (aus: „Mann ohne Eigenschaften")

1. Vorgestaltungsaufgabe (vor Kenntnis des Textes): Erzählskizze zum Thema „Eine Dame und ein Herr". Darin sollen der Reihe nach folgende Bezeichnungen für die beiden vorkommen:

Die beiden Menschen – diese beiden – die Dame und ihr Begleiter – die Dame – der Herr – die Dame – der Herr – seine Begleiterin

Gestaltung durch einen Teilnehmer:

Die beiden Menschen gehen am Ufer spazieren, diese beiden, die versuchen, das gleiche Tempo zu finden. Die Dame und ihr Begleiter gehen nebeneinander, die Dame links, leicht nach vorne versetzt, der Herr rechts. Die Dame möchte zügig vorangehen, der Herr dagegen nur etwas schlendern, deshalb nimmt er seine Begleiterin am Arm, um das Tempo zu verlangsamen.

2. Fortsetzung des Erzählfragments

Gestaltung durch einen Teilnehmer:

Die beiden gingen weiter die breite, immer belebter werdende Straße hinauf, ihr Schritt verlangsamte sich, ihre Unterhaltung stockte leicht, bis sie schließlich die Residenz erreichten und durch das große Portal eintraten. Legationsrat v. A. wartete schon auf die beiden.

Frank Kafka: „Gib's auf!"

Umformung des Textes: Erzählung aus der Sicht des Schutzmannes

Gestaltung durch einen Teilnehmer:

Ich hatte Frühdienst, der Schichtplan meinte es mal wieder schlecht mit mir. Am Abend länger losziehen ist natürlich nicht drin, wenn um drei Uhr schon der Wecker klingelt – der einzige Vorteil dabei: Die Straßen sind noch rein und leer. Neulich kam mir einer entgegen, schlaftrunken noch, und fragte nach dem Weg zum Bahnhof; dabei stand er direkt davor! – zum Lachen, wenn's nicht zum Weinen wäre! Kann man natürlich nicht zeigen im Dienst. Frühdienst ist das Schlimmste am Polizeiberuf!

Dr. Harald Frommer

Berichtigung: 1/93, Seite 23

Der Druckfehlerteufel geht auch an unserer Zeitschrift nicht vorüber.
Da steht auf S. 23, linke Spalte, fünftletzte Zeile: „HUNGERETAL"; richtig muß es heißen **„HUNGER et al".**

Auf der gleichen Seite hat sich noch ein zweiter Fehler eingeschlichen; rechte Spalte, achtletzte Zeile: statt **„überschätzt"** steht dort „unterschätzt".
Wir danken für Ihr Verständnis.

Schriftleitung und Verlag

Mitgliederversammlung

Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich eröffne die Mitgliederversammlung bei der 21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz.

In der Amtsperiode 1991 bis 1993 sind 9 Mitgliedern unseres Verbandes verstorben.

Wir trauern um

Frau Thea Olmes
Herrn Günter Diehl
Herrn Harald Hutter
Herrn Richard Krieger
Herrn Günther Lindner
Herrn Engelbart Onnen
Herrn Dr. Harald Pfrommer
Herrn Willi Ulrich
Herrn Hans Günther Zulegg

Ich bitte Sie, sich zum Andenken an die Toten von den Plätzen zu erheben.

Meine Damen und Herren,

der Bericht des Vorsitzenden zu Beginn der Mitgliederversammlung anläßlich der 21. Hauptversammlung ist der Rechenschaftsbericht des gesamten Vorstandes.

Er wurde von mir zusammengestellt und formuliert, alle Vorstandsmitglieder haben dazu ihre Beiträge geliefert. Einiges aus dem Bericht werden Sie aus den Veröffentlichungen in unserer Zeitschrift schon kennen. Der Vorstand hat sich bemüht, Sie immer über die von ihm behandelten und für wichtig erachteten Themen zu unterrichten. Der Rechenschaftsbericht ist daher auch als eine Zusammenfassung von bereits Bekanntem zu sehen.

Der Schatzmeister, Herr Behrendt, wird seinen Kassenbericht für den Zeitraum Juli 1991 bis Juni 1993 und den Haushaltsvoranschlag für die Amtsperiode von Juli 1993 bis Juni 1995 im Anschluß an diesen Bericht vortragen.

Zu Beginn des Berichtes möchte ich Ihnen die für Sie ehrenamtlich tätigen Vorstandsmitglieder und ihre Aufgabenbereiche vorstellen:

Die in Lübeck gewählten Vorstandsmitglieder sind
Herr Wolfgang Baier, Geschäftsführer,
Herr Hansjörg Behrendt, Schatzmeister, der nach Valencia geht und daher nicht wieder kandidiert,
und ich als Vorsitzender,

die nach Absprache mit den gewählten Vorstandsmitgliedern in den Vorstand berufenen Referenten sind
Frau Christa Becker, die das Referat für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen bereits in der zweiten Amtsperiode ausübt,
Herr Hans-Joachim Reichenbach, stellvertretender Vorsitzender und Referent für Rechts- und Sozialfragen, inzwischen dienstältestes Vorstandsmitglied,
Herr Ingo Behrens, der seit September 1992 im Vorstand als Nachfolger von Herrn Hartmut Neimöck als Referent für berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen mitarbeitet,



Herr Wolfgang Hammer als Referent für Öffentlichkeitsarbeit, der nach sechsjähriger Mitarbeit im Vorstand auf seinen Wunsch hin ausscheidet,
Herr Dr. Herbert Michel, Referent für schulpolitische Fragen,
Herr Heinz Weischer, der die Schriftleitung aus Hermannstadt in Rumänien tätigt und darüberhinaus der Experte des Vorstandes für alle Fragen, die mit Mittel-Ost-Europa zusammenhängen, geworden ist.

Meine Damen und Herren,

bevor ich zur Tätigkeit des Vorstandes in der abgelaufenen Amtsperiode komme, möchte ich Ihnen die aus meiner Sicht wichtigsten Ereignisse für das Auslandsschulwesen nennen:

1. **Die personellen Veränderungen im Auswärtigen Amt:**
   Im Auswärtigen Amt hat Herr Dr. Wittmann die Leitung der Kulturabteilung übernommen.
   Dies war für uns eine besonders erfreuliche Nachricht, da Herr Dr. Wittmann mit dem Auslandsschulwesen durch seine vielfältigen Tätigkeiten eng vertraut und besonders verbunden ist. Als Schulleiter der DS Brüssel, als Leiter der Schulabteilung und als Unterabteilungsleiter kennt er das Auslandsschulwesen aus eigener Erfahrung.
   In den Gesprächen, die der Verband mit Herrn Dr. Wittmann führen konnte, und in der praktischen Arbeit in einer schwierigen Zeit hat der Verband Herrn Dr. Wittmann, wie auch die übrigen, im AA für das Auslandsschulwesen Verantwortlichen, als engagierten Sachwalter des Auslandsschulwesen kennengelernt.
   Nachfolgerin von Herrn Dr. Wittmann als Unterabteilungsleiterin wurde Frau Ministerialdirigentin Holik, die bereits zuvor in der Schulabteilung Erfahrungen mit dem Auslandsschulwesen gesammelt hatte.
   Nachfolger von Herrn Siemes, der zum Botschafter berufen wurde, wurde als Leiter der Schulabteilung der Vortragende Legationsrat 1. Klasse, Herr Dr. Rusnak.
   Bei seinen Gesprächen mit den Vertretern des Auswärtigen Amtes ist der Verband stets auf Offenheit und Verständnis für seine Anliegen und für die Belange des Auslandsschulwesen gestoßen.
   Ich möchte hier auch die Bereitschaft der Zentralstelle mit Herrn Dr. Zeidler an der Spitze hervorheben, dem Verband zu Gesprächen und Auskünften zur Verfügung zu stehen.

2. **Die Umstrukturierung des ASCHA zum BLASCHA.** Die Umbenennung soll die neue, gleichberechtigte Zusammenarbeit von Bund und Ländern für die schulische Arbeit im Ausland zum Ausdruck bringen, die sich auch im zukünftig wechselnden Vorsitz des Ausschusses zeigen wird. Daß sich die Länder auch finanziell stärker als bisher im Auslandsschulwesen engagieren, zeigt sich auch an der Bereitschaft, im Rahmen des Königsteiner Programms Lehrkräfte für MOE zur Verfügung zu stellen.

3. **Die Schaffung des Gesprächskreises Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Auslandsschulwesen,** für den schon Herr Becker, der damalige Vorsitzende des Verbandes, bei der Bundestagsanhörung „Zur Lage der deutschen Sprache in der Welt" Anregungen gab und der auf Initiative der Arbeitsgruppe Auslandslehrer in der GEW und dem VdLiA eingerichtet wurde. Im Gesprächskreis vertreten sind das Auswärtige Amt, die Zentralstelle, der BlaschA, das Sekretariat der KMK und die GEW, der Philologenverband und der VdLiA.
   Daß in den bisherigen Sitzungen das AA und die ZfA jedesmal durch Herrn Dr. Wittmann und Herrn Dr. Zeidler vertreten waren, ist aus Sicht des VdLiA ein erfreuliches Zeichen für die konstruktive Zusammenarbeit der Behörden mit den Verbänden, die ich schon angesprochen habe.

4. **Die Neuorientierung der auswärtigen Schulpolitik und eine Gewichtsverlagerung in Richtung Osten.**
   Ausdruck findet dies in der Schaffung von 450 Stellen für Programmlehrkräfte in Programmen zur Förderung der deutschen Sprache und in den Programmen zur Demokratiehilfe in den Ländern Mittel-Ost-Europas und den neuen Staaten, die aus der ehemaligen Sowjetunion hervorgegangen sind. In diese Programme sind auch die Bundesländer durch die Bereitschaft, Landesbeamte für diese Programme freizustellen und diese weiterhin auf Landeskosten zu bezahlen, eingestiegen und schaffen damit – wenigstens vorübergehend – eine neue Kategorie von Auslandslehrern.

Gleichzeitig findet im traditionellen Auslandsschulwesen eine massive Umschichtung der Personalstellen – besonders der der amtlich vermittelten Lehrkräfte – und eine Reduzierung ihrer Zahl statt. Der Personalrahmen, in dem die für jede Auslandsschule notwendige Zahl von Lehrkräften festgeschrieben werden sollte, wird bedingt durch die Sparmaßnahmen des Bundes, ständig unterschritten, die Leistungsfähigkeit mancher Schule bis an den Rand strapaziert.
Die Veränderungen bei der Lehrerschaft machen sich auch bei der Zusammensetzung der Mitglieder bemerkbar: Von den 293 Neueintritten in den Verband in den letzten zwei Jahren sind neben amtlich vermittelten Lehrkräften 54 Programmlehrkräfte eingetreten. Dadurch werden in den nächsten Jahren dem Verband zusätzlich neue Aufgaben bei der Interessenvertretung dieser Lehrkräfte gestellt werden.

5. **Der Entwurf des vom Deutschen Bundestag geforderten Rahmenstatuts,** das die Kategorien deutscher Lehrkräfte im Ausland festschreibt, der bereits bei der Diskussion in den Arbeitsgruppen eine wichtige Rolle gespielt hat und noch viele Fragen zur Personalstruktur ungeklärt läßt.

6. **Der durch den Zwang zum Sparen** vom Bundesminister der Finanzen **vorgegebene engere Rahmen für den Bundeshaushalt,** durch den auch die Auswärtige Kulturpolitik und damit der Schulhaushalt des AA betroffen wird.
Neben dem weiteren Wegfall von ca. 25 Stellen für amtlich vermittelte Lehrkräfte durch eine generelle Kürzung der Haushaltsmittel um 3 % findet eine Kürzung der Schulbeihilfe statt, die manch dramatische Auswirkung auf Ortskraftgehälter und Stipendienvergabe für Schüler hat.

Verbandsintern waren

7. **Die Frage der Anrechenbarkeit der Werbungskosten bei der Einkommensteuererklärung und**

8. **die Neuordnung der Beziehungen zum VdLiCh**

die wichtigsten Punkte.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese und weitere Themen haben die insgesamt 7 Vorstandssitzungen bestimmt, darüberhinaus möchte ich Ihnen weiteren Einblick in die Arbeit der einzelnen Referate geben.

Nach der Hauptversammlung in Lübeck beschloß der Vorstand, die Mitgliederverwaltung des Verbandes auf EDV umzustellen. Diese umfangreiche und arbeitsintensive Aufgabe, die auch eine Anpassung des professionellen Programms an die Erfordernisse des Verbandes bedeutete, hat Herr Behrendt übernommen. Neben der Verwaltung der Finanzen des Verbandes wurde ihm daher auch die Pflege der Mitgliederdatei übertragen. Bestandsänderungen wurden in den vergangenen beiden Jahren vom Schatzmeister im Programm berücksichtigt. Er wird Ihnen daher in seinem Rechenschaftsbericht noch einiges zum Mitgliederbestand sagen.

Der Geschäftsführer, Herr Baier, blieb jedoch weiterhin für die Kontakte des Verbandes mit Mitgliedern, Behörden und dem Schroedel-Verlag bzw. der Druckerei Oeding sowie die verbandsinterne Kommunikation zuständig. Er hat pro Monat ca. 20 Anfragen, die an den Verband gerichtet werden, zum Auslandsschulwesen, zu möglichen Berufspraktika an Auslandsschulen, zu Diplomarbeiten über das Auslandsschulwesen usw. zu beantworten.

Er war für die Durchführung sämtlicher Druckaufträge des Verbandes, für die neue Werbeschrift und für die Organisation der Hauptversammlung zuständig. Über die Mitgliederdatei stellt er die Mitgliedskarten aus, teilt dem Verlag und der Druckerei Anschriftenänderungen der Mitglieder mit und ist dafür verantwortlich, daß die Personalia in der Zeitschrift erscheinen. Dazu wurde die Geschäftsstelle mit dem zweiten Personalcomputer ausgestattet, der dem Verband gehört.

Außerdem nahm der Geschäftsführer an Gesprächen im Arbeitskreis Auswärtige Kulturpolitik und im Bundestag mit Abgeordneten zum Auslandsschulwesen teil.

Bei der Mitgliederwerbung übernehmen die Obleute und Mitglieder an den Auslandsschulen eine wichtige Rolle. Frau Becker unterhält den Kontakt zu den Obleuten und Schulen, versorgt sie und die Fachberater mit Werbematerial, so daß der Verband auch den Noch-Nichtmitgliedern bekannt sein sollte.

Desweiteren erbittet Frau Becker nach Schuljahresbeginn von den Obleuten die Na-

men der neuen Kolleginnen und Kollegen, um nochmals bei allen, die noch nicht Mitglied sind, die Möglichkeit einer persönlichen Werbeaktion zu haben. Eine weitere Aufgabe des Referats ist die Adressenpflege der Auslandsmitglieder, der wegen der hohen Fluktuation auch für den Zeitschriftenversand eine besondere Bedeutung zukommt. Außerdem versorgt Frau Becker die Auslandsmitglieder über die Obleute mit ganz aktuellen Informationen, u. a. durch den Versand von Rundbriefen. Letztlich ist Frau Becker auch der kostengünstige und reibungslose Versand unserer Zeitschrift ins Ausland zu verdanken.

Die Zeitschrift wird seit 4 Jahren von Herrn Weischer betreut, auf den ich nach seiner erfolgreichen Arbeit bei der Neugestaltung des Erscheinungsbildes auch nicht verzichten wollte, als er seine Arbeit als Fachberater in Hermannstadt/Rumänien aufnahm. Zwar erschwerten vor allem die anfangs eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten mit Hermannstadt die Arbeit besonders beim Umbruch und bei der Fahnenkorrektur, jedoch konnte Herr Weischer dank der bewährten Zusammenarbeit und der großen Flexibilität von Verlag und Druckerei – dem Verlagshersteller, Herrn Scheidt möchte ich hier besonders danken – die redaktionelle Arbeit ohne zusätzliche Kosten für den Verband und ohne zeitliche Verzögerungen durchführen.

Neben dem verbandspolitischen Teil, der sich vornehmlich mit Fragen des Rahmenstatuts, mit Steuerfragen und verstärkt mit der Programmlehrerproblematik beschäftigt, sind wir stolz auf den breiten Raum, den methodisch-didaktische Artikel in unserer Zeitschrift einnehmen. In den letzten Ausgaben wurde auch verstärkt über ökologische Projekte an Auslandsschulen berichtet, nicht um den Trend aus Deutschland aufzunehmen, sondern um deutlich zu machen, daß dieses Thema auch in einem Umfeld, das dies aus ökonomischen oder gesellschaftlichen Gründen gar nicht erwarten läßt, seinen Stellenwert gewinnt.

Herrn Harry Werner, dem ich dafür besonders danken möchte, hat dem Büchertisch zu neuem Leben verholfen. Er trägt auch erheblich zur Rückschau auf das Auslandsschulwesen bei, die seit einigen Nummern regelmäßig ihren Platz einnimmt. Dem Appell von Herrn Becker, uns persönliche Erinnerungen an die Gründerzeiten von Auslandsschulen zu schicken, schließt sich die Schriftleitung ausdrücklich an.

Das Feuilleton beginnt sich zu etablieren, hier sollen nicht nur Parodistisches, Witziges, sondern auch Essays, Berichte über Kulturelles im außerschulischen und auslandsschulischen Bereich veröffentlicht werden.

Die Berichte von den einzelnen Schulen und Schulgebieten kommen, meinen wir, etwas zu kurz, die Zeitschrift sollte hier noch mehr das facettenreiche Leben an den Auslandsschulen widerspiegeln.

Wir haben allen, die sich an der Zeitschrift beteiligen, zu danken, wir möchten aber auch die Bitte um Ihre Mitarbeit anschließen: Nutzen Sie Ihre kreative Energie, werfen Sie den Computer an oder zücken Sie Ihren Bleistift auf dem Dschungelpfad zwischen Riberalta und Puerto Maldonado, denn ohne Sie bliebe die Zeitschrift leer.

Durch das **Referat für Rechts- und Sozialfragen** unterstreicht der Verband sein Bemühen, eine individuelle Hilfe für unsere Mitglieder leisten zu wollen. Eine rechtliche Beratung wie durch ein Anwaltsbüro kann der Verband nicht leisten, eine Rechtsschutzversicherung im Rahmen der Mitgliedschaft wäre zu teuer. Wir haben trotz hoher Kosten versucht, einige Fragen durch Rechtsgutachten klären zu lassen, so z. B. zum Erziehungsgeld, zur Absetzbarkeit von Werbungskosten und zur Anrechenbarkeit von Mietnebenkosten. Über die Ergebnisse ist Ihnen in der Zeitschrift jeweils berichtet worden.

Herr Reichenbach erhält und bearbeitet eine Fülle von Anfragen unserer Mitglieder, die teils ganz individuelle Probleme mit den Behörden, den Schulträgern, bei der Anerkennung von Dienstzeiten usw. betreffen, teils von allgemeinem Interesse sind.

Die wichtigsten davon sind, ohne daß ich durch die Reihung werten will:

1. **Die doppelte Anrechenbarkeit von sog. Tropenjahren** bei der Festsetzung der ruhegehaltsfähigen Dienstzeit.
   Dies ist prinzipiell möglich, jedoch an verschiedene Bedingungen geknüpft, über die ein Infoblatt des Referenten Auskunft gibt.

2. **Die Vergleichbarkeit der Richtlinien bei den Angehörigen** des Diplomatischen Dienstes einerseits, bei den Auslandslehrern andererseits.
   Es ist unbestritten, daß die Mitglieder des Diplomatischen Dienstes unter anderen Voraussetzungen und Bedingungen im Ausland arbeiten, daher treffen für sie teils andere Richtlinien zu. Der Verband wird keine Schritte unternehmen, die auf eine Gleichstellung abzielen. Das schließt

nicht aus, daß der Verband da tätig wird, wo er die weitgehend erreichte Gleichstellung mit anderen, im Auftrag der Bundesrepublik im Ausland tätigen Beamten gefährdet sieht. Eine gesonderte, die Auslandsdienstlehrkräfte schlechter stellende L-Besoldung darf es nicht geben.

3. **Der Anspruch auf Erziehungsgeld:**
Die Frage, ob Ehefrauen amtlich vermittelter Lehrer Erziehungsgeld zu gewähren sei, wird immer wieder gestellt. Maßgeblich dafür ist das Vertragsverhältnis. Bei einem Vertrag mit einem ausländischen Vertragspartner besteht kein Anspruch auf Erziehungsgeld. Auch durch den Abschluß des Zuwendungs- und Verpflichtungsbescheid mit der ZfA wird diese noch nicht zum innerdeutschen Arbeitgeber. Ein Rechtsgutachten des Verbandes stützte diese Auffassung. Nun hat jedoch dank der Hartnäckigkeit eines Mitgliedes der 3. Senat des Landessozialgerichts Niedersachsen in einem rechtskräftigen Urteil entschieden, daß bei Auslandslehrern eine Entsendung im Sinne des Bundesbeamtengesetzes nicht vorliege, daß aber die Vorschrift zur Gewährung des Erziehungsgeldes analog anzuwenden sei, da die Tätigkeit im Interesse der Bundesrepbulik liege und die Tätigkeit von vornherein befristet sei. Der Verband hat auf das Urteil in seiner Zeitschrift hingewiesen und einen Kommentar dazu abgedruckt.

4. **Die Gültigkeit von Schutzbriefen der Automobilclubs.**
Beim ADAC erhalten alle ADAC-Mitglieder mit ausländischem Wohnsitz einen ADAC-Euro-Schutzbrief.

5. Durch einen Einzelfall veranlaßt, erkundigte sich der Referent, inwieweit der **Datenschutz bei Beihilfeanträgen** gewährleistet sei. Nach Auffassung der Zentralstelle verstößt die vorgeschriebene Verfahrensweise – nämlich die Beurteilung der Angemessenheit der Aufwendungen durch die zuständige Auslandsvertretung – nicht gegen die Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes.

Im **Referat Schulpolitische Fragen** wurden vor allem Themen in Angriff genommen oder weiterverfolgt, die sich aus der Hauptversammlung in Lübeck ergaben:

Frau Ministerin Tidick hatte dort in ihrer Rede die Lehrer an den Auslandsschulen aufgefordert, ihre Erfahrungen mit dem früh beginnenden Unterricht Deutsch als Fremdsprache in die innerdeutsche Diskussion über Konzepte des Fremdsprachenerwerbs einzubringen. Herr Michel hat dazu 27 Auslandsschulen und Fachberater befragt. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden in Heft 1/93 veröffentlicht, außerdem Frau Tidick zugeleitet, die versprach, diese Ergebnisse bei der Diskussion über die neuen Lehrpläne zu berücksichtigen.

Aus dem Referat kamen durch die „Projektbörse Umwelterziehung" Anstöße zu Artikeln zur Umwelterziehung an den Auslandsschulen, auf die ich schon beim Bericht zur Schriftleitung hingewiesen habe. Die Beiträge sollen als Anregung für die konkrete Unterrichtspraxis dienen und zu weiteren Berichten führen.

Einen hohen Stellenwert im Referat nahm das Thema „Europa" ein. Ganz konkrete Ansätze (europäisches Schulbuch, Europäisches Gymnasium, Interkulturelle Erziehung) wurden im Kontakt mit den Kultusministerien und mit verschiedenen Institutionen des Bildungsbereichs auf ihre Bedeutung für das Auslandsschulwesen untersucht und in die Diskussion eingebracht.

Im **Referat für Berufliche Bildung und Ausbildung**, das nach der Hauptversammlung in Lübeck neu eingerichtet wurde, hat Herr Neimöck die Ergebnisse des damaligen Arbeitskreises aufgegriffen und Thesen des Verbandes zur beruflichen Bildung an den Auslandsschulen formuliert sowie erste Kontakte zu den für berufliche Bildung zuständigen Gremien aufgenommen. Herr Behrens hat sich in Fortsetzung von Herrn Neimöcks Arbeit insbesondere um weitere Kontakte zu den Auslandsschulen bemüht, die ihre Vorstellungen in die Überlegungen des Verbandes einbringen müssen. Daß die Bedeutung der beruflichen Zweige an den Auslandsschulen wächst, zeigt sich in der Anerkennung der beiden ASET-Schulen in Barcelona und Madrid und darin, daß sowohl die KMK wie der DIHT Grundsätze zur beruflichen Ausbildung im Ausland verabschiedet haben. Der Verband wird hier weiter auf eine personelle Verstärkung im Bereich berufliche Bildung an den Auslandsschulen und auf die Einrichtung eines eigenen Referats bei der Zentralstelle drängen.

Im **Referat für Öffentlichkeitsarbeit** wurden u. a. die Werbeschrift des Verbandes mit vorbereitet, Informationen des Verbandes for-

muliert und weitergeleitet sowie die Pressemitteilungen zur Hauptversammlung zusammengestellt.

Diese Arbeit erfolgte in enger Absprache mit dem Vorsitzenden, da ich die Schwerpunkte meiner Tätigkeit neben der Koordinierung der Vorstandsarbeit in der Vorbereitung von Positionen des Verbandes zu aktuellen Fragen, in der Information darüber und im Meinungsaustausch mit Mitgliedern, Verbänden und den Behörden sehe. In den zwei Jahren führte ich einzeln oder mit weiteren Vorstandsmitgliedern Gespräche mit Herrn Dr. Wittmann und Frau Dr. Holik im Auswärtigen Amt, mit Abgeordneten des Deutschen Bundestages, vertrat den VdLiA im Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Auslandsschulwesen, war mit dem Vorstand bei Herrn Dr. Zeidler in der Zentralstelle, besuchte den Vorsitzenden des Auslandsschulausschusses im Ministerium in Stuttgart, vertrat den VdLiA auf der Sonnenbergtagung der GEW, nahm an einem Meinungsaustausch mit der AGAL der GEW teil, war bei den Versammlungen der Regionalgruppen Iberische Halbinsel und Italien sowie bei der Hauptversammlung des VdLiCH und führte Gespräche über die Gestaltung der Zeitschrift beim Verlag und der Druckerei. Die Erklärung des Vorstandes zur Ausländerfeindlichkeit und die Resolution zu den Kürzungen von Haushaltsmitteln, die Briefe an den Bundesaußenminister und an Abgeordnete, die Planung der Hauptversammlung und nicht zuletzt die Berichte in der Zeitschrift über die Tätigkeit des Vorstandes waren in den vergangenen zwei Jahren Teil meiner Arbeit, den ich als einen Beitrag in der gesamten Tätigkeit des Vorstandes gewertet sehen möchte. Die Tätigkeit des Vorstandes hat in sachlich und persönlich sehr harmonischer Weise stattgefunden.

In Lübeck wurden durch die 16 verabschiedeten Anträge dem Vorstand Aufträge erteilt, die nur teilweise erfüllt werden konnten. Die wichtigsten offenen Fragen möchte ich Ihnen nennen, es sind dabei solche, die seit vielen Jahren Grund zu Anträgen liefern (die Ziffern in Klammer beziehen sich auf die Anträge von Lübeck Heft 4/91)

1. Die Frage einer gerechten anteiligen Anerkennung von Werbungskosten, die Nachteile z. B. bei hohen Mietzuschüssen vermeidet. Herr Becker hat sich in der abgelaufenen Amtsperiode dem Vorstand als Beauftragter für Steuerfragen zur Verfügung gestellt und in vielen mit dem Finanzamt Bonn-Außenstadt und im Finanzministerium geführten Verhandlungen versucht, eine andere als die bisherige Regelung zu erreichen. Beim Bundesfinanzhof ist ein Verfahren dazu anhängig. Hier wird der Verband nach dem Vorliegen des Urteils weitersehen.

2. Die Gleichbehandlung der Auslandsdienstlehrkräfte bei der Beförderung im Ausland und nach ihrer Rückkehr scheitert nach wie vor an den in den einzelnen Bundesländern unterschiedlichen Regelungen. Hierzu müßten im Rahmenstatut entsprechende Aussagen gemacht werden. (3)

3. In Deutschland wird die Diskussion um die Arbeitszeitverlängerung und nicht mehr um eine Verkürzung geführt. Mit der Umsetzung von Arbeitszeitverkürzungen analog zum innerdeutschen Schuldienst für amtlich vermittelte Lehrkräfte ist daher nicht zu rechnen. Der Verband sollte eher Anstrengungen unternehmen, daß unerträglich hohe Deputate bei Ortslehrkräften vermindert werden. (4)

4. Die Kürzungen bei der Schulbeihilfe lassen eine Verbesserung der sozialen Situation der Ortslehrkräfte aus Mitteln des Auswärtigen Amtes illusorisch erscheinen. Wir befürchten vielmehr, daß hier mit Verschlechterungen zu rechnen ist und eventuell sogar die soziale Öffnung der Schulen bedroht ist. (9)

5. Das Auswärtige Amt hat, dem Auftrag des Deutschen Bundestages entsprechend, den Bundesländern den Entwurf eines Rahmenstatuts vorgelegt, das die Kategorien deutscher Lehrer im Ausland beschreibt und regelt. (7, 8, 13, 17)
   Der Verband hat seine Vorstellungen zum Rahmenstatut wiederholt vorgetragen. In der jetzigen Fassung sind für den Verband wichtige Bedingungen nicht erfüllt. So muß der kulturpolitische Auftrag der im Ausland tätigen Lehrkräfte deutlicher formuliert werden.
   Außerdem sind die Regelungen zur Übernahme von zurückkehrenden, im innerdeutschen Schuldienst nicht fest angestellten Programmlehrkräften zu unverbindlich gefaßt, und es muß eine Verbesserung der sozialen Situation von deutschen Ortslehrkräften in Ländern mit mangelhaftem Sozialversicherungswesen angestrebt werden.

6. Der Verband sieht jedoch vor allem die Gefahr, daß durch die jetzigen Formulierungen Auslandsdienstlehrkräfte fast ausschließlich in Funktionsstellen an den deutschen Auslandsschulen tätig sein werden. Wir fordern, daß wie bisher auch weiterhin im Inlandsschuldienst bewährte Lehrkräfte aller Schulstufen maßgeblich die Unterrichtsversorgung sichern, da gerade dies die Attraktivität der Auslandsschulen für die einheimischen Eltern ausmacht und die amtlich vermittelten Lehrkräfte einen bedeutenden Beitrag zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Veranstaltungen bieten können. Eine so starke Reduzierung der Aufgaben von Auslandsdienstlehrkräften auf prüfungsrelevanten Unterricht, wie dies im Rahmenstatut vorgesehen ist, stellt den Erziehungsauftrag in Frage, dessentwegen die einheimischen Eltern ihre Kinder in die deutschen Schulen schicken.
   Das Rahmenstatut darf nicht zur Verminderung der Personalausgaben im Auslandsschulwesen mißbraucht werden. Dies würde die deutschen Auslandsschulen im Kern treffen. Für die neuen, als notwendig erkannten und politisch gewollten Aufgaben müssen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden, sie können nicht zu Lasten des bewährten und erfolgreichen Auslandsschulwesens gehen.

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Bild Deutschlands in der Welt hat in den letzten Jahren Schaden genommen. Nicht nur die Feststellung des Statistischen Bundesamtes, daß 1992 13 % weniger ausländische Touristen nach Deutschland gekommen sind, muß uns zu denken geben. Ich weiß: dieser Schaden kann nicht allein durch die auswärtige Kulturpolitik wiedergutgemacht werden.

Jedoch: An den deutschen Auslandsschulen findet Imagepflege statt, bei jeder Theater- oder Musikaufführung kurzfristig und langfristig durch die lebendige Begegnung innerhalb der Schulgemeinschaft, durch die Zusammenarbeit mit einheimischen Lehrkräften und durch Schulpartnerschaften, die von Lehrern aufgebaut und gepflegt werden. Die Auswärtige Kulturpolitik ist ein sensibler Bereich, die Auslandsschulen sind der empfindlichste davon.

Unsere Politiker versuchen, die neue Rolle Deutschlands in der Welt zu definieren.

An den deutschen Auslandsschulen wird sie gestaltet.

Aber bitte nicht durch den Finanzminister!

Denn: Welche Rolle Deutschland künftig übernehmen kann, wird auch beeinflußt vom Bild, das andere Menschen und Völker von uns haben. Ganz unbescheiden und deutlich möchte ich sagen: die Arbeit der deutschen Auslandsschulen trägt in hohem Maße zu einem positiven Deutschlandbild bei. Auf diesen Beitrag können wir heute weniger denn je verzichten.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Dieter Forster
Vorsitzender des VdLiA

Bericht des Schatzmeisters

Zur Verbesserung der Arbeit des Schatzmeisters und des Geschäftsführers beschloß der Vorstand auf der 1. Sitzung der vergangenen Amtsperiode, die Daten der Mitgliederkartei in ein geeignetes Vereinsverwaltungsprogramm zu übertragen. Die Entscheidung fiel auf das Programm VEREIN 2000, das der Sparkassen- und Giroverband über die angeschlossenen Geldinstitute, hier die Stspk Flensburg, anbietet.

Dieses Programm wird auf den Computern des Vorsitzenden, des Geschäftsführers, des Schatzmeisters und des Referats für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen mit laufend aktualisierten Dateien genutzt. Es ermöglicht den beleglosen Beitragseinzug im Disketten-clearing-Verfahren, das Übertragungsfehler ausschließt und sich kostensenkend auswirkt.

Ein weiteres mit diesem Schritt verfolgtes

Ziel war die rationellere und sichere Führung der Datei des wachsenden Mitgliederbestandes. Auch diese EDV-Datei kann aber nur so gut und aktuell sein wie die Daten, die ihr von den Mitgliedern zufließen.

Da der Schatzmeister mit der DV-Umstellung beauftragt wurde, blieb in dieser Amtsperiode zweckmäßigerweise die Führung der Mitgliederdatei bei diesem angesiedelt, was angesichts der häufigen Ortsveränderungen der sehr mobilen Mitglieder einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand des Schatzmeisters erforderte. Für die Zukunft scheint mir die Rückkehr zur klassischen Geschäftsverteilung im Vorstand erstrebenswert.

Nach der Aufnahme der Geschäftsverbindung mit der Stspk Flensburg wurde zu Beginn dieses Jahres das Verbandskonto bei der Dresdner Bank Bonn wegen unvertretbar hoher Gebühren aufgelöst.

Anmerkungen zum Mitgliederbestand:

Von den 1849 Mitgliedern des Verbandes sind 771 (42 %) im Ausland tätig, 1078 (58 %) sind Inlandsmitglieder, 17 % der Mitglieder sind Frauen, unter den Auslandslehrern 20 %. Dem VdLiCh gehören 67 der Auslandsmitglieder an, für die der VdLiCh nach dem Kooperationsvertrag zwischen beiden Verbänden jeweils den halben Mitgliedsbeitrag überweist, in diesem Jahr 5010,– DM.

Die Altersstruktur weist 12 % der Mitglieder jünger als 40 Jahre aus, 61 % liegen altersmäßig zwischen 40 und 55 Jahren, 27 % sind älter.

Erläuterungen zum Kassenbericht 1991–1993

Der Kassenbericht weist im Vergleich mit dem der Amtsperiode 1989–1991 eine Zunahme der Einnahmen und der Ausgaben aus, was einerseits die höheren Aufwendungen für den gewachsenen Mitgliederbestand und andererseits zum Teil erhebliche Preiserhöhungen widerspiegelt. Ein entscheidender Gesichtspunkt bei der Bewertung des Kassenberichts sollte demzufolge die prozentuale Verteilung der Ausgaben auf die einzelnen Titel sein.

Im Kassenbericht sind von den Gesamteinnahmen und -ausgaben zur Ermittlung der tatsächlichen Einnahmen und Ausgaben jeweils die Beträge der Überweisungen zwischen den Verbandskonten und dem Festgeldkonto abgezogen, weil sie lediglich Scheineinnahmen und -ausgaben darstellen.

1. Die Ausgaben für *Vorstands- und Referatsarbeit* haben sich in der vergangenen Amtsperiode absolut um 13 % erhöht, prozentual am gesamten Ausgabenvolumen dagegen von 23 % auf 20 % verringert. Ein wichtiges Ziel sparsamen Wirtschaftens laut dem vor zwei Jahren aufgestellten Haushaltsplan wurde damit erreicht.

Ein Großteil der Kosten für die Vorstands- und Referatsarbeit entfällt auf die Aufwendungen für die 7 Vorstandssitzungen. Die Sitzung in Budapest und die beiden in Süddeutschland zur Vorbereitung der HV Konstanz erforderten einen erhöhten Reisekostenaufwand. Reisekostenzuschüsse wurden auch zur Teilnahme des Vorsitzenden an der Regionaltagung Spanien/Portugal in Marbella und an der HV des VdLiCh in Santiago gewährt. Weitere Reisekosten des Vorstandes fielen anläßlich von Gesprächen mit der Zentralstelle, dem Auswärtigen Amt, mit Bundestagsabgeordneten, mit dem Bundesfinanzministerium zu Steuerfragen und der Teilnahme am Arbeitskreis „Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Auslandsschulwesen" an.

2. Die Ausgaben für *Schreibarbeiten* sind bei der vorhandenen Ausstattung mit Computern fast vernachlässigbar geworden und rechtfertigen keinen eigenen Titel mehr.

3. Die *Material-, Porto- und Telefonkosten* weisen dieselbe Tendenz wie die Kosten der Vorstandsarbeit auf; sie erhöhten sich im Berichtszeitraum absolut, machten aber jeweils einen niedrigeren prozentualen Anteil an den Gesamtausgaben aus. Die Materialkosten enthalten als größten Einzelposten die Computerausstattung der Geschäftsführung.

4. Die Ausgaben für die *Zeitschrift* erhöhten sich aufgrund stark gestiegener Herstellungs- und Versandkosten um 30 %, ihr Anteil an den Gesamtausgaben unterschritt mit 41 % geringfügig den letztmaligen Wert. In den 8 Heften der Amtsperiode 1991–1993 wurden insgesamt 612 Seiten veröffentlicht, mehr als je zuvor. Ausschlaggebender als die Seitenzahl allein ist der Informationsgehalt, die aktuelle thematische Ausrichtung und die attraktive Gestaltung der Zeitschrift mit Bildern, Graphiken usw., die sich in erhöhten Kosten niederschlägt. Der Sitz des Schriftleiters in Rumänien stellt keinen zusätzlichen Kostenfaktor dar, bereicherte indes erheblich die Arbeit des Vorstandes.

5. *Retouren und Beitragserstattungen* stellen nur buchhalterische und nicht reale Ausgaben dar. Der Posten Retouren fiel so hoch aus, weil die erstmalige Anwendung des beleglosen Beitragseinzugsverfahrens im Jahre 1992 etliche Ungenauigkeiten und Fehler in

Kassenbericht

Bericht für die Zeit vom 1. 7. 1991 bis 30. 6. 1993

Guthaben am Ende des letzten Berichts:	Girokonten:	30 066,10 DM
	Festgeldkonto:	32 144,00 DM
	Summe:	62 210,10 DM

Kassenbewegungen:

Kontenstände vom 30. 6. 1993:	Stspk Flensburg:	10 910,28 DM
	PG München:	1 904,28 DM
	Dresdner Bank (Konto aufgelöst am 10. 2. 1993):	0,00 DM
	Festgeld:	31 201,70 DM
	Guthaben:	44 016,26 DM

Einnahmen:

	466 467,30 DM
davon Überweisungen zwischen Giro- u. Festgeldkonten:	– 153 062,42 DM
tatsächliche Einnahmen:	313 404,88 DM

Ausgaben:

	484 661,14 DM
davon Überweisungen zwischen Giro- u. Festgeldkonten:	– 153 062,42 DM
tatsächliche Ausgaben:	331 598,72 DM

Von den Ausgaben in diesem Zeitraum entfallen auf die einzelnen Titel:

Titel I	Vorstandsarbeit	18,7 %	62 023,06 DM
Titel II	Referatsarbeit	1,2 %	4 132,85 DM
Titel III	Schreibhilfen	0,6 %	1 809,82 DM
Titel IV	Porto/Telefon	4,8 %	15 970,63 DM
Titel V	Materialkosten	5,9 %	19 729,29 DM
Titel VI	Zeitschrift:		
	a) Kosten durch Verlag	35,1 %	116 266,96 DM
	b) Auslandsversand, Porto und Material	5,7 %	19 000,00 DM
Titel VII	Sonstiges:	28,0 %	
	Retouren/Beiträge		11 810,00 DM
	Erstattung/Beiträge		2 930,00 DM
	Kontogebühren		951,73 DM
	HV Lübeck		30 508,61 DM
	Regionalgruppen		6 390,89 DM
	Steuergutachten		3 398,83 DM
	Zeitschrift „Begegnung", 1992		13 290,00 DM
	Sammlung Luchterhand		279,04 DM
	Adressen Stammverlag		572,46 DM
	Beitrag Sonnenberg-Kreis		50,00 DM
	Geschenke		175,50 DM
	Notariatskosten		388,24 DM
	Übertragung der Kartei auf DV		2 250,00 DM
	Frankiermaschine, Druckerrep.		5 036,84 DM
	Vorschuß für Versand		2 027,25 DM
	Lernmittelhilfe CSFR		2 698,66 DM
	Vorbereitung HV Konstanz		9 908,06 DM
	Summe der Ausgaben:	100 %	331 598,72 DM

den Daten der Bankverbindungen der Mitglieder zutage förderte, die beim bisherigen Einzugsverfahren mit Lastschriftbelegen noch manuell korrigiert worden waren. Beim diesjährigen Beitragseinzug traten deutlich weniger Retouren auf. Die häufigste Ursache ist die Kontolöschung, von der der Verband keine Mitteilung erhielt.

6. *„Sonstiges"* enthält als wichtige außergewöhnliche Posten die Lernmittelhilfe CSFR als Geschenk in Höhe von 2250 DM, durch die der Vorstand bewußt einen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache leisten wollte, ferner die Kosten für den Bezug und den Versand der beiden Ausgaben 1992 der Zeitschrift „Begegnung" für Inlandsmitglieder, die Kosten der Übertragung der Mitgliederkartei auf Datenträger und die Kosten für zwei Gutachten zu Besteuerungsfragen. Außerdem sind hier regelmäßig auftretende Beiträge, Kontoführungsgebühren, Zuschüsse zur Arbeit von Regionalgruppen, Notariatskosten, Anschaffungen und die Kosten der Hauptversammlungen Lübeck und Konstanz aufgeführt.

Für die Ausrichtung der HV Lübeck wurden mehr Mittel verbraucht als veranschlagt. Insgesamt zeigt der Kassenbericht, daß die in den Voranschlägen vor zwei Jahren aufgestellten Eckdaten bei den wichtigsten Titeln durch sparsames Wirtschaften eingehalten werden konnten.

Erläuterungen zum Haushaltsplan 1993–1995

Der Haushaltsplan 1993–1995 orientiert sich

1. bei den Einnahmen an den voraussichtlichen Mitgliedsbeiträgen auf der Basis von 1993,
2. bei den Ausgaben am Kostenrahmen der vergangenen Amtsperiode 1991–1993.

Dieser Kostenrahmen wurde bei den einzelnen Titeln um die sich abzeichnenden Preiserhöhungen erweitert. Es ergibt sich der Zwang zu einer bewußt sparsamen Haushaltsführung in den Bereichen Vorstandsarbeit und Materialkosten, was realistisch erscheint, weil große Ausgaben für einmalige Anschaffungen während der vergangenen Amtsperiode betätigt wurden und nicht erneut anstehen.

Der Posten Verbandszeitschrift sollte im Voranschlag trotz seines Anteils von 45 % der veranschlagten Ausgaben nicht vorrangiges Ziel von Einsparungen sein, weil die Zeitschrift für die Mehrzahl der Mitglieder und für die Zeit zwischen den Hauptversammlungen das wichtigste Kommunikationsmittel im Verband darstellt. Für die nächste Amtsperiode ist die Notwendigkeit von Beitragserhöhungen aus heutiger Sicht nicht erkennbar.

Haushaltsplan 1993–1995

Einnahmen 1993–1995	310 000 DM		
Ausgaben	**Voranschlag 1993–1995**	**Voranschlag 1991–1993**	**tatsächliche Kosten 1991–1993**
Vorstandssitzungen, Reisekosten, Referate	70 000 DM	65 000 DM	66 155,91 DM
Porto- und Telefonkosten	17 000 DM	15 000 DM	15 970,63 DM
Materialkosten	16 000 DM	25 000 DM	19 729,29 DM
Verbandszeitschrift			
a) Verlagskosten	122 000 DM	95 000 DM	116 266,96 DM
b) Auslandsversand	20 000 DM	18 000 DM	19 000,00 DM
Zuschüsse Regionalgruppen	8 000 DM	8 000 DM	6 390,89 DM
Arbeitskreis	6 000 DM	5 000 DM	0,00 DM
Hauptversammlung	40 000 DM	30 000 DM	42 996,22 DM
Retouren und Erstattung	8 000 DM	8 000 DM	14 740,00 DM
Kontoführung	1 000 DM	1 000 DM	951,73 DM
Sonstiges	2 000 DM	2 000 DM	4 863,57 DM
	310 000 DM	272 000 DM	307 065,20 DM

Bericht der Kassenprüfer

Auf der 20. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Lübeck wurden in der Mitgliederversammlung Frau Margot Bermann und Herr Günter Diehl als Kassenprüfer gewählt. Für den verstorbenen Herrn Diehl benannte der Vorstand Frau Ingrid Bosert als Kassenprüferin.

Die Überprüfung der Kassenführung für die Zeit vom 1. 7. 1991 bis 30. 6. 1993 wurde am 27. 7. 1993 in Konstanz 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 Stadtsparkasse Flensburg und beim Postgiroamt München mit den Kontoauszügen der entsprechenden Institute übereinstimmen. Ebenfalls stimmte die Aufstellung des Barvermögens auf dem Festgeldkonto der Stadtsparkasse Flensburg mit der Abrechnung überein.

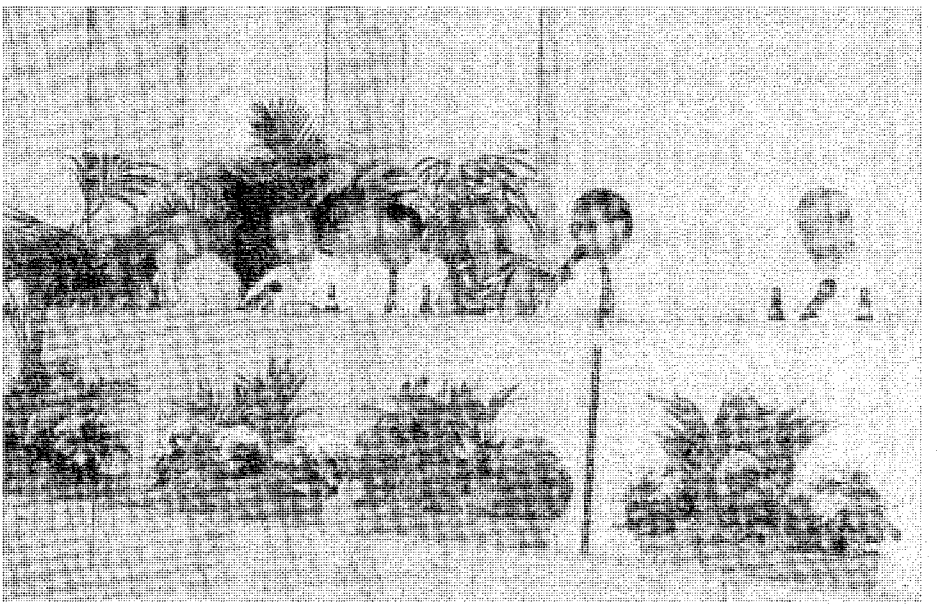
Die Kassenprüfer stellten abschließend fest, daß dem Schatzmeister für die Bewältigung der sehr umfangreichen und sorgfältig durchgeführten Arbeiten Dank gebührt.

Wir beantragen hiermit die Entlastung des Schatzmeisters.

Konstanz, den 27. 7. 1993

Margot Bermann

Ingrid Bosert



Protokoll der Wahl des Vorstandes

Wahlausschuß:

a) Manfred Burghardt
b) Wolfgang Horchheimer
c) Magdalena Michaelis

1. Wahl des Vorsitzenden	Stimmberechtigt:	74
	abgegebene Stimmen:	74
Kandidatenvorschläge:	gültige Stimmen:	74
	ungültige Stimmen:	–
a) Dieter Forster	Enthaltungen:	1
	Briefwahl	
b)	abgegebene Stimmen:	21
	gültige Stimmen:	21
c)	ungültige Stimmen:	–

Die Wahl erfolgte in offener Abstimmung.
Herr Dieter Forster nimmt die Wahl an.

2. Wahl des Geschäftsführers	Stimmberechtigt:	74
	abgegebene Stimmen:	74
Kandidatenvorschläge:	gültige Stimmen:	74
	ungültige Stimmen:	–
a) Wolfgang Baier	Enthaltungen:	1
	Briefwahl	
b)	abgegebene Stimmen:	21
	gültige Stimmen:	21
c)	ungültige Stimmen:	–

Die Wahl erfolgte in offener Abstimmung.
Herr Wolfgang Baier nimmt die Wahl an.

		a)	b)
3. Wahl des Schatzmeisters	Stimmberechtigt:	75	75
	abgegebene Stimmen:	75	75
Kandidatenvorschläge:	gültige Stimmen:	33	59
	ungültige Stimmen:	–	–
a) Harald Krause-Leipoldt	Enthaltungen:	4	4
	Briefwahl		
b) Karlheinz Wecht	abgegebene Stimmen:	21	
	gültige Stimmen:	21	
	ungültige Stimmen:	–	

Die Wahl erfolgte in geheimer Wahl, gewählt wurde Herr Wecht mit 59 Stimmen (Herr Krause-Leipoldt 33 Stimmen).
Herr Wecht nimmt die Wahl an.

4. Wahl der Kassenprüfer

Kandidatenvorschläge:

a) Frau Bosert
b) Frau Berman

Die Wahl erfolgte in offener Abstimmung.
Die Kandidatinnen nehmen die Wahl an.

Konstanz, den 30. 7. 1993

	a)	b)
Stimmberechtigt:	75	75
abgegebene Stimmen:		
gültige Stimmen:		
ungültige Stimmen:		
Enthaltungen:	2	2

Ein Dank an die Helfer

Die 21. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat vom 27. Juli bis 31. Juli 1993 in Konstanz stattgefunden. Schon während der Tagung war zu spüren, daß die Teilnehmer die Wahl des Tagungsortes und der Themen sowie den Verlauf als gelungen empfanden.

Ohne die vielen Helfer, die nicht dem Vorstand angehören, ließe sich manches an Atmosphärischem und Inhaltlichem einer Hauptversammlung nicht erreichen.

Besonders danken möchte ich daher Frau Reichenbach, Frau Baier, Frau Michel und Frau Knop, die sich zusammen mit Frau Becker der schwierigen Arbeit der Ausgestaltung des Tagungsraumes und der Betreuung des Bazars und des Büchertisches widmeten und die dafür gesorgt haben, daß sich die Teilnehmer auch außerhalb der Plenarsitzungen heimisch fühlten. Ihr großer Einsatz und ihre Bereitschaft zuzulangen, wo Bedarf war, hat bei der Hauptversammlung wiederum für die familiäre Stimmung gesorgt. Auch hat Frau Bosert sich wieder wie selbstverständlich an der Arbeit beteiligt und uns damit sehr geholfen.



Ohne die aktive Beteiligung der Mitglieder jedoch kann eine Hauptversammlung nicht gelingen. Bei al-

len, die durch die Leitung des Arbeitskreises Aktiver Auslandslehrer und der verschiedenen Arbeitsgruppen, bei ihrer Vorbereitung und durch die Berichterstattung, durch Protokolle und Beiträge mitwirkten, möchte sich der Vorstand hier herzlich bedanken.

Die Ausstellungen haben während der Hauptversammlung ganz verschiedene Einblicke in die Arbeit an deutschen Auslandsschulen erlaubt. Allen, die durch Bilder und Texte dazu beigetragen haben, gebührt Dank, die Leistung der rumänischen Schülerinnen und Schüler und die der sie betreuenden und begleitenden Lehrer jedoch möchte ich besonders hervorheben.

Dem neuen Vorstand werden Herr Hammer, der bisherige Referent für Öffentlichkeitsarbeit, und Herr Behrendt, der Schatzmeister, nicht mehr angehören. Ihre neue berufliche Tätigkeit läßt sich mit weiterer Vorstandsarbeit leider nicht vereinbaren. Ich bedanke mich bei ihnen für das Engagement und die konstruktive Arbeit, die sie für den Verband in der vergangenen Amtsperiode geleistet haben.

Dieter Forster
Vorsitzender

Behandlung und Verabschiedung der Anträge der Hauptversammlung

Der Mitgliederversammlung lagen 11 Anträge und 8 Dringlichkeitsanträge vor, die von der Mitgliederversammlung zur Behandlung zugelassen wurden. Der Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer hat zu den Anträgen Stellung genommen. Einige Anträge wurden zusammengefaßt, einige von den Antragstellern zurückgezogen. Über den Leitantrag des Vorstandes wurde nach seiner Behandlung in den Arbeitsgruppen und im Arbeitskreis Aktiver Auslandslehrer Punkt für Punkt abgestimmt.

Leitantrag des Vorstandes

Während in den Medien und bei Politikern die Diskussion um die neue Rolle Deutschlands in der Welt in vollem Gange ist, findet eine Diskussion über die Auswärtige Kulturpolitik nicht oder nur in Insiderkreisen statt. Dabei ist die Notwendigkeit einer Standortbestimmung nach der Vereinigung Deutschlands besonders wichtig

wegen der Anforderungen und Wünsche, die im kulturpolitischen und besonders im schulischen Bereich – verstärkt auch aus den Staaten Mittel-Ost-Europas und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion zur Förderung der deutschen Sprache und Demokratiehilfe – an uns herangetragen werden

wegen des in weiten Teilen der Welt durch ausländerfeindliche Aktionen in der Bundesrepublik gegenwärtig stark beschädigten Deutschlandbilds

wegen der gefährdeten wirtschafts- und handelspolitischen Stellung Deutschlands.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hält es daher für unerläßlich, daß grundsätzlich neu über Aufgaben und Ziele der deutschen auswärtigen Kulturpolitik und in ihrem Rahmen über die deutschen Auslandsschulen nachgedacht wird. Die zur Erreichung dieser Ziele notwendigen Mittel müssen zur Verfügung gestellt werden.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland formuliert dafür folgende Grundsätze und Forderungen für ein zukunftsorientiertes Auslandsschulwesen:

Die deutschen Schulen im Ausland haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der über die Förderung der deutschen Sprache hinausgeht: Sie sichern die schulische Versorgung deutscher Kinder. Sie erziehen die Kinder an deutschen Schulen zu gegenseitigem Verständnis und leisten ihren Beitrag zur Begegnung von Menschen und Kulturen. Die deutschen Schulen zeichnen ein treffendes Deutschlandbild und halten die ihnen anvertrauten Kinder zu Toleranz, sozialem Verhalten und Verantwortungsbewußtsein an. All dies bereitet sie auf ihr künftiges Leben vor.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland fordert daher:

1. **Die Bedeutung der deutschen Sprache muß weltweit gestärkt werden.** Dabei kommt den deutschen Auslandsschulen eine besondere Bedeutung zu. Sie tragen dazu bei, die Stellung von Deutsch als Weltsprache zu bewahren und zu festigen. Sie können dazu beitragen, daß Deutsch als Fremdsprache im nationalen Schulwesen ihres jeweiligen Sitzlandes einen angemessenen Stellenwert einnimmt. Sie stärken für deutsche Sprachgruppen im Ausland deren kulturelle Identität.

2. **Die Kindergärten an den deutschen Schulen im Ausland müssen wieder in die Förderung aufgenommen werden.** Kindergärten und Vorschulen kommen wichtige Funktionen bei der Sicherung von Deutsch als Muttersprache oder als zweite Sprache für die Kinder von dauernd im Sitzland lebenden Deutschen und ihren Nachfahren zu. Kindergärten bilden für diese in gleichem Maße ein integrierendes Element wie die Grund- und weiterführenden Schulen.

3. **Die pädagogische Ausgestaltung der deutschen Auslandsschulen muß verstärkt werden.** Selbständiges Denken und Arbeiten, die Bereitschaft zu Kooperation und sozialer Offenheit, die Entwicklung von geschärftem Umweltbewußtsein und weitere Schlüsselqualifikationen müssen durch Informationstechnische Grundbildung, offene Unterrichtsformen oder Projektunterricht gestärkt und ergänzt werden. Außerunterrichtlichen Veranstaltungen kommt an Auslandsschulen besondere Bedeutung zu, sie dürfen auf keinen Fall durch Sparmaßnahmen bei den Lehrerstellen beschränkt werden.

4. **An den deutschen Schulen soll durch das Sprachdiplom I ein Standard erreicht werden,** der stärker als bisher eine **kommunikative** Komponente enthält. Erst im **Sprachdiplom II** soll verstärkt auf die **Studierfähigkeit** an deutschen Hochschulen abgehoben werden.

5. **Berufsbildende Zweige an deutschen Auslandsschulen sind** dort **auszubauen,** wo sie bereits existieren, bei Bedarf und Resonanz sind neue einzurichten. Berufliche und berufsbildende Zweige ergänzen und erweitern das schulische Angebot der Auslandsschulen, bieten Alternativen zu einem Hochschulstudium und fördern die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit Deutschland.

6. Zur Förderung des Gedankens der Begegnung und Verständigung muß die **Partnerschaft** von deutschen Auslandsschulen sowohl mit Schulen in Deutschland als auch mit Schulen des Sitzlandes **und** der **Schüleraustausch** nach deutsch-französischem und deutsch-polnischem Vorbild verstärkt werden. Dies gilt insbesondere für Europa, ist aber für alle deutschen Auslandsschulen anzustreben. Geeigneten Absolventen von deutschen Schulen sollen verstärkt Studienmöglichkeiten in Deutschland eröffnet werden. Dazu ist zumindest an deutschen Auslandsschulen, die Abschlüsse mit Hochschulzugang anbieten, ein geeignetes System der Studienberatung einzurichten.

7. Es entspricht dem Selbstverständnis Deutschlands als demokratischem Rechtsstaat, daß **an den** von ihm geförderten **Auslandsschulen** im Rahmen der Gesetze des Gastlandes **demokratische Strukturen** verwirklicht werden. Durch Schulordnungen ist verstärkt die Mitwirkung von Eltern, Lehrern und Schülern an Entscheidungen pädagogischer und organisatorischer Art zu gewährleisten.

8. An den deutschen Auslandsschulen ist die **Bezahlung und soziale Absicherung der Ortslehrkräfte** so zu gestalten, daß allein das Gehalt für die Arbeit an der deutschen Schule zur Lebensführung ausreicht und eine für die Stellung der deutschen Schulen im Land angemessene Krankheits- und Altersvorsorge sichert.

9. Zur Erhaltung und Verbesserung der Qualität des Unterrichts sind die Möglichkeiten zu **Aus- und Weiterbildung für Lehrer** an deutschen Auslandsschulen auszuschöpfen und durch entsprechenden personellen Einsatz zu **erweitern.** Dazu sind in Deutschland die Lehrerfortbildungsinstitute der Bundesländer und im Ausland die Kapazitäten der deutschen Schulen einzubeziehen.

10. **Die Erfahrungen von** ehemals **im Ausland tätigen Lehrkräften sind** nach ihrer Rückkehr ins Inland von den zuständigen Behörden zu nutzen.

11. Die **Zentralstelle** für das Auslandsschulwesen muß als **eigenständige Bund-Länder-Behörde** zur Erfüllung ihrer Aufgabe, das Auslandsschulwesen inhaltlich zu gestalten und verwaltungstechnisch zu betreuen, organisatorisch und personell gestärkt werden.

12. Im Interesse der Auswärtigen Kulturpolitik und zu einem verbesserten Einsatz der zur Verfügung stehenden Mittel ist eine **verstärkte Zusammenarbeit von** anderen **im Auftrag der Bundesrepublik tätigen Mittlerorganisationen** wie den Goethe-Instituten, des DAAD und der GTZ mit den deutschen Auslandsschulen unter der Federführung der Kulturabteilungen der deutschen Botschaften zu gewährleisten.

ohne Gegenstimmen bei wenigen Enthaltungen angenommen

Behandlung der Anträge der Mitglieder

Antrag 1:
Antragsteller: Vorstand, Regionalgruppe Spanien – Portugal und Ortsgruppe Santa Cruz de Teneriffe
(as Zusammenfassung von Antrag 1 und Dringlichkeitsantrag 13)

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, darauf zu wirken, daß die drohende Kürzung der Schulbeihilfe nicht realisiert wird.

Begründung:

Aufgrund der fehlenden rechtlichen und sozialen Sicherheit und der noch immer nicht angemessenen Bezahlung ergibt sich gerade in Spanien eine unerträglich hohe Fluktuation von deutschen und spanischen Ortslehrkräften, die die Kontinuität des Unterrichts gefährdet. Die Regionalgruppe Spanien – Portugal sieht mit Sorge die Verschlechterung, die sich seit der letzten Hauptversammlung in Lübeck durch die Kürzungen im Bereich der Schulbeihilfe abzeichnet, bis hin zu drohender Zahlungsunfähigkeit einzelner Schulen.

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 Schlußempfehlung des AA über Stand und Entwicklung der deutschen Schulen. (Dr. Pohlmeier von der CDU/CSU wies auf die „absolut unbefriedigende Lage der Ortslehrkräfte" 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.
Wenn, wie dies die Bundesregierung über die Umsetzung der Entschließung des Deutschen Bundestages formuliert hat, „die Auslandsschulen in die Lage versetzt werden sollen, ein breitgefächertes pädagogisches Angebot aufrechtzuerhalten, ohne die Schülerschaft auf eine finanzielle Elite zu beschränken", dann muß dem auch in der Höhe des Haushaltsansatzes für die Schulbeihilfe Rechnung getragen werden.
mehrheitlich angenommen

Antrag 2:
Antragsteller: Ortsgruppe Barcelona
Betrifft: Haushaltskürzungen
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand fordert das BVA auf, vor der Sperrung von Vermitteltenstellen alle Möglichkeiten von Ein-

sparungen durch Verwaltungsvereinfachung auszuschöpfen. Bei der Suche nach solchen Einsparmöglichkeiten bietet der Vorstand des VdLiA dem BVA seine Hilfe an.

Begründung:
Den Spar-Erlaß des Finanzministers vom Februar 1993 nehmen wir zum Anlaß, über Einsparungen im Auslandsschulwesen nachzudenken.

Es muß vermieden werden, daß Einsparungen – deren Notwendigkeit nicht bestritten wird – durch Personalverknappung zuungunsten der Deutschen Auslandsschulen erzielt werden, wenn der gleiche Einsparungseffekt auch durch Verwaltungsvereinfachung erreicht werden kann – z. B. durch Pauschalregelungen bei bislang antragsgebundenen Erstattungen bzw. Beihilfen.

wird ohne Gegenstimmen in dieser Form abgelehnt

Antrag 3:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Klärung des rechtlichen Status der vermittelten Auslandslehrer
Antrag:
Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, eindeutig klären zu lassen, welchen rechtlichen Status vermittelte Auslandslehrer nach der Neufassung des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids und des Dienstvertrages besitzen, und darzustellen, was dies im einzelnen bedeutet.

Begründung:
Nach Auffassung deutscher Finanzbehörden steht der amtlich vermittelte Lehrer gemäß Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis. (s. DdLiA 3/92 S. 159) Aus diesem Grunde werden Teile der Ausgleichszulage steuerfrei belassen.

Die gleichen Finanzbehörden beurteilen den rechtlichen Status an anderer Stelle wie folgt: „... Dadurch wird jedoch kein Dienstverhältnis mit dem Amt und dem Auslandslehrer begründet..."

Weiterhin finden sich Kommentare (s. DdLiA 4/90 S. 164): „... Durch Stellung und Inhalt des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides wird insgesamt ein deutliches Abhängigkeitsverhältnis des Lehrers vom Bund erreicht, das in die Nähe eines Arbeitsverhältnisses im Sinne des § 1 EStG rückt, so daß eine entsprechend einkommensteuerliche Behandlung möglich wird..."

Ein Arbeitsverhältnis nach Bundeshaushaltsordnung liege jedoch nicht vor.

Der BMF vertritt dazu (IV B 4 – S 2102 – 12/90) am 9. 7. 90 die Auffassung: (s. DdLiA 2/91 S. 69) „...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..."

mehrheitlich abgelehnt

Antrag 4:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Forderung eines Bundesgesetzes zur rechtlichen Stellung vermittelter Lehrer
Antrag:
Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, sich dafür einzusetzen, daß die rechtliche Stellung der an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrkräfte durch ein Bundesgesetz begründet wird.

Begründung:
Die unklare Rechtsstellung der vermittelten Lehrkräfte hat in der Vergangenheit immer wieder zu Problemen bei Versicherungen, Finanzämtern, ausländischen Behörden usw. geführt. Auch nach der Neufassung des „Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids" und des „Dienstvertrages" sind Unklarheiten geblieben. Definitionen wie im erwarteten Rahmenstatut lediglich auf der Grundlage eines Erlasses reichen rechtlich nicht aus.

wird vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag 5:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Mietzuschuß
Antrag:
Der Vorstand des VdLiA setze sich dafür ein, daß der bisherige Mietzuschuß nicht mehr als Bestandteil der monatlichen Ausgleichszulage aufgeführt und berechnet, sondern als Mietbeihilfe definiert wird.

Begründung:
1. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage ist der Mietzuschuß kein monatlich fester Teil, sondern von Wechselkurs und Miet- und Mietnebenkosten usw. abhängig.

2. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage wird Mietzuschuß wie bei Beihilfen nur nach gesondertem Antrag geleistet. Die Kosten sind nachzuweisen.

3. Entgegen den übrigen Bestandteilen der Ausgleichszulage wird die Kürzung um 8,3 % nicht auf den Mietzuschuß angewandt, da er auf die tatsächlich gezahlte Miete abgestellt ist.

4. Wie bei anderen Beihilfen (z. B. Schulbeihilfe) wird der Mietzuschuß pauschal geleistet und erst nach Vorlage von Abrechnungen werden genaue Beträge berechnet.

5. Steuerlich berücksichtigt das Finanzamt Beihilfen nicht bei den steuerfreien Zuwendungen. Damit könnten die derzeitigen Ungleichbehandlungen beim Splitten der Werbungskosten zu Lasten von Lehrern mit hohen Mietkosten (Kinderzahl, Tokio...) vermieden werden.

bei wenigen Gegenstimmen mit Mehrheit angenommen

Antrag 6:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: Kriterien für Stellenpläne an DS
Antrag:
Der Vorstand des VdLiA setze sich dafür ein, daß die Festlegung der Anzahl vermittelter deutscher Lehrer an den Auslandsschulen aufgrund von gleichen und auch für die Schulen nachvollziehbaren Kriterien erfolgt. Die Minimalzahlen der KMK dürfen nicht unterschritten werden.

Begründung:
Die Veränderungen der Anzahl vermittelter deutscher Lehrer an den Auslandsschulen war für die betroffenen Schulen nicht immer nachvollziehbar. Die Aussagen der KMK über den Mindestanteil vermittelter Lehrer zum Erhalt von Qualität und Leistungsstand an den Schulen wurden nicht eingehalten.
bei einigen Enthaltungen mit der Mehrheit der Stimmen abgelehnt

Antrag 7:
Antragsteller: Regionalgruppe Italien
Betrifft: weitere Verfolgung der Anträge der 20. HV
Antrag:
Der Vorstand des VdLiA verfolge auch weiterhin die Anträge, die auf der Mitgliederversammlung in Lübeck angenommen worden sind und noch nicht zu einer befriedigenden Lösung geführt haben.

Begründung:
s. Mitgliederversammlung in Lübeck.
wird vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag 8:
Antragsteller: Walter Gottschalk (Verbandsmitglied)
Betrifft: Zweitvermittlung von Lehrern/Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen
Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA setzt sich beim BVA dafür ein, daß Lehrer und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen auch dann ein zweites Mal vermittelt werden, wenn sie im Auslandsschuldienst kein Funktionsamt übernehmen können.

Begründung:
Die in Relation zur Planstellenanzahl geringe Zahl der Funktionsstellen und die übliche Vergabepraxis räumt Lehrern und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen nur wenig Chancen ein, in ein Beförderungsamt aufzusteigen. Diese Tatsache erschwert den betreffenden (betroffenen) Kollegen und Kolleginnen bei der derzeitigen Haltung des BVA (Übernahme eines Funktionsamtes im Auslandsschuldienst) eine Zweitvermittlung enorm und stellt eine Benachteiligung dieser Gruppe dar. Darüber hinaus bleiben während der ersten Vermittlung erworbene pädagogische und schulpraktische Erfahrungen und Fähigkeiten brachliegen und können nicht mehr in den Auslandsschuldienst eingebracht werden.
wird bei 3 Gegenstimmen und einigen Enthaltungen mehrheitlich angenommen

Antrag 9:
Antragsteller: Hilke Ernst, Olaf Schmidt, Peter Zorzi, Sigrid Opitz, Monika Kleineberg; MOE-Programm Hermannstadt/Rumänien
Betrifft: Soziale Situation der Programmlehrer
Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Dienststellen dafür ein, daß den Programmlehrern
- eine jährliche Erhöhung ihrer Zulage gemäß den Tarifabschlüssen im öffentlichen Dienst in der Bundesrepublik Deutschland gewährt wird,
- eine dem Einsatzland spezifische Umzugspauschale gewährt wird,
- eine Wiedereingliederungshilfe nach Ablauf ihrer Vertragszeit im Ausland gewährt wird,
- jedes Jahr bei Vertragsverlängerung ein Zuschuß zu einer Heimatreise gewährt wird.

Begründung:
1. Es ist erklärtes Ziel des BVA, einen bewährten Programmlehrer längerfristig im jeweiligen Gastland arbeiten zu lassen, entsprechend seine Zuwendungsvereinbarung zu verlängern. Bisher bedeutete dies jedoch nicht, daß einem MOE-Programmlehrer, der im Herbst 1990 seinen ersten Vertrag abschloß, bei Verlängerungen die jährliche Zuwendung erhöht wurde. Und dies bedeutete, daß er im Vergleich zu anderen Auslandsbediensteten eine Verdiensteinbuße einstecken mußte bei gleichzeitiger erheblicher Kostensteigerung in einem Land des ehemaligen Ostblocks. In Rumänien bedeutet dies, daß ein Programmlehrer 1993 von der Kaufkraft her mindestens 20 % weniger Einkommen hat als 1990 bei Abschluß seines ersten Vertragsabschnitts, und hierbei ist die Gehaltserhöhung im öffentlichen Dienst nicht mal mitgerechnet.

2. Die augenblicklich gewährte Umzugspauschale von 2000 DM reicht bei weitem nicht aus, um z. B. einen Hausstand und einen Bestand an Materialien für die Unterrichtsvorbereitung nach Rumänien zu transportieren, besonders nicht, wenn von der bewährten Programmlehrkraft erwartet wird, längerfristig im Gastland zu bleiben. Auch erscheint es höchst unlogisch, daß dem Programmlehrer, der von Weiden in Bayern nach Prag übersiedelt, die gleiche Pauschale gewährt wird wie dem Programmlehrer, der von Flensburg nach Constanza in Rumänien übersiedelt. Es sei auch bemerkt, daß den Programmlehrern in Rumänien keine möblierte Wohnung zur Verfügung gestellt wird. Darum ist eine länderspezifische Regelung geboten.

3. Vom Programmlehrer wird im Rahmen seiner Tätigkeit u. a. erwartet, daß er versucht, Schulpartnerschaften rumänischer Schulen mit Schulen in der Bundesrepublik zu gründen. Dies ist sinnvollerweise jedoch nur durch persönliche Gespräche in Deutschland möglich, also in einem Heimaturlaub. Ein Zuschuß zu einer Heimaturlaubsreise wird ihm

bisher jedoch nicht gewährt, auch wenn er sich nun für ein weiteres Vertragsjahr verpflichtet. Da gleichzeitig wegen der schwierigen Lebensbedingungen den deutschen Auslandsbeamten in Rumänien z. B. zusätzliche sechs Urlaubstage im Jahr gewährt werden, die Programmlehrer sich in der gleichen schwierigen Situation befinden, ist die Verweigerung eines Heimaturlaubs unverständlich, zumal Programmlehrer vielfach alleinstehend in Rumänien leben (im Gegensatz zu Auslandsbeamten, die mit ihrer Familie umsiedeln) und damit um so mehr Grund für einen Familienbesuch in der Heimat hätten.

4. Da dem Programmlehrer die Auslandszeit bisher nicht als Arbeitszeit im Sinne einer Arbeitslosenversicherung (siehe Antrag 2) angerechnet wird, erwartet manchen Programmlehrer nach Rückkehr bei der augenblicklichen Lehrerarbeitsplatzsituation lediglich eine Sozialhilfe. Dies erscheint als höchst unwürdig im Sinne seines politisch so wichtigen Einsatzes für die Bundesrepublik im Rahmen des MOE-Programms. Banal ausgedrückt: Hätte er als Taxifahrer in Deutschland gearbeitet, ginge es ihm gut dagegen. Unter diesen Umständen geeignete Kollegen für das Programm anzuwerben, erscheint fragwürdig. Dem zurückkehrenden Programmlehrer ist eine Übergangshilfe zu gewähren.

Programmlehrer weisen seit langer Zeit auf diese Mißstände hin; sie finden auch in der ZfA durchaus Verständnis für ihre Forderungen, besonders auch der ZfA ist daran gelegen, ein optimales MOE-Programm mit zufriedenen Programmlehrkräften zu gestalten. Die politischen Vorgaben jedoch lassen bisher keine Verbesserungen der sozialen Situation der Programmlehrer zu. Es wird seit langer Zeit immer vertröstet, daß in einem Rahmenstatut die Belange der Programmlehrer berücksichtigt werden. Die Verabschiedung dieses Rahmenstatutes jedoch läßt auf sich warten, so daß auch in absehbarer Zeit nicht mit Verbesserungen zu rechnen ist. Dies ist ein unhaltbarer Zustand für die Programmlehrkräfte, die seit nun mindestens drei Jahren in Mittel-Ost-Europa wertvolle Arbeit im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland leisten. Dies gefährdet auch in höchstem Maße das gesamte MOE-Programm, denn es ist vorauszusehen, daß es unter diesen Bedingungen immer schwieriger sein wird, geeignete Bewerber für das Programm zu finden.

wird ohne Gegenstimmen bei mehreren Enthaltungen angenommen

Antrag 10:
Antragsteller: wie 9
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VdLiA beauftragt einen auf Arbeitsrecht spezialisierten Juristen damit zu prüfen, ob aus der Zuwendungsvereinbarung, welche die Programmlehrkraft mit dem BVA schließt, „arbeitsrechtliche" Folgerungen vergleichbar einer Arbeitsvertragsregelung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland zu ziehen sind. Konkret z. B.: Ist die Tätigkeit des Programmlehrers im Ausland relevant im Sinne der Arbeitslosengesetzgebung?

Begründung:

Die Abfassung der Zuwendungsvereinbarung ähnelt im Wortlaut sehr einem Arbeitsvertrag.
– Die Programmlehrkraft wird auf die Einhaltung der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet.
– Ihr wird ein Stundenkontingent vergleichbar deutschem Stundenmaß vorgeschrieben (in den meisten Fällen abweichend von der rumänischen Vertragssituation!).

Ihr wird ein Urlaubsumfang deutscher Beamtenregelung vorgeschrieben.
– Sie ist verpflichtet, sich durch einen deutschen Fachberater, mit dem eigentlich keine rechtliche Dienstbeziehung besteht, einer Leistungsbeschreibung unterziehen zu lassen mit einer abschließenden „Beurteilung": Bewährt oder weniger bewährt.
– Sie ist verpflichtet, einen Dienstweg einzuhalten, obwohl weder zum Fachberater als auch zur Auslandsvertretung keine offizielle Dienstbeziehung besteht.
– Sie erhält im Sinne deutscher Gehaltspraxis ein 13. Monatsgehalt.
– Ihre Zuwendungsvereinbarung wird in Deutschland besteuert.
– Der Zuwendungsvereinbarungspartner (BVA) hat seinen Sitz in der Bundesrepublik Deutschland.

wird vom Antragsteller zurückgezogen

Antrag 11:
Antragsteller: wie 9
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich verstärkt bei der KMK und den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer dafür ein,

1. daß im Sinne der Forderungen des Berichtes der Bundesregierung zur Situation der deutschen Schulen im Ausland (Mai 1992) rückkehrenden Programmlehrern spürbare Bonusregelungen für eine Übernahme in den jeweiligen Landesdienst gewährt werden,
2. daß einheitlich im Bundesgebiet die Beurlaubung von verbeamteten Lehrkräften für das MOE-Bundesprogramm im öffentlichen Interesse geschieht.

Begründung:

1. Programmlehrer leisten im Schulwesen der Mittel-Ost-Europäischen Staaten unter oft sehr schwierigen Lebensbedingungen wertvolle Arbeit im dortigen Demokratisierungsprozeß. Sie unterrichten jahrelang in ihren Fächern sowie in DaF an Grundschulen und Gymnasien, oft auch notgedrungen fachfremd, nehmen als Referenten an Fortbildungsveranstaltungen teil, helfen in der Lehrplan- und in der Lehrbuchgestaltung, gründen Partnerschaften zwischen deutschen und ausländischen Schulen, sind vielfach auch in der Erwachsenenbildung tätig. Und dies im erklärten Auftrag der Bun-

desrepublik Deutschland. Dies sollte generell zu einer bevorzugten Behandlung bei Bewerbungen in Deutschland führen (wie es in einigen Bundesländern bereits geschieht). Eine berechenbare Zukunftsaussicht verhindert eine allzu rasche Fluktuation der Lehrkräfte in den Einsatzländern und stabilisiert und optimiert so das MOE-Programm. (Leider haben auch immer noch rumänische Schulleiter bei kurzfristigen – ländereinstellungsbedingten – „Vertragsabbrüchen" von MOE-Lehrern das Gefühl, auf ihrem Rücken werde die deutsche Arbeitsplatzproblematik ausgetragen.)

2. Beim spürbaren Rückgang der Bewerberzahlen für das MOE-Programm ist es in Zukunft besonders wichtig, erfahrene verbeamtete Lehrkräfte für das Bundes-Programm zu gewinnen. Wenn diese Beamten, wie es in einigen Bundesländern immer noch geschieht, nicht im öffentlichen Interesse beurlaubt werden, dann bedeutet ein Einsatz für sie eine spürbare Gehaltseinbuße (keine Beihilfeberechtigung mehr, keine Rentenrelevanz der Auslandsjahre). Dies ist unzumutbar. So kann verantwortungsvollerweise keine Lehrkraft angeworben werden.

wird ohne Gegenstimmen bei mehreren Enthaltungen angenommen

Die folgenden Anträge waren Dringlichkeitsanträge, deren Behandlung die Mitgliederversammlung beschlossen hat.

Antrag 12:
Antragsteller: Rainer Hock
Betrifft: Zweitvermittlung von GHS Lehrern als Funktionsstelleninhaber

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dafür ein, die Transparenz für die Besetzung von Funktionsstellen für den GHS-Bereich zu klären.

Zahlreiche Kollegen sind nach einer erfolgreichen Erstvermittlung an einer weiteren Auslandstätigkeit als Funktionsstelleninhaber interessiert. Eindeutige Richtlinien zur Besetzung dieser Stellen sind jedoch nicht vorhanden. So bleibt bisher nur die Möglichkeit, sich formlos um eine Funktionsstelle im Ausland zu bewerben.

Seit geraumer Zeit schreibt die ZfA Stellen im Real- und Gymnasialbereich in unserer Verbandszeitschrift aus. In Baden-Württemberg erscheinen die Ausschreibungen zusätzlich im Amtsblatt „Kultus und Unterricht". Stellen im Grundschulbereich, die zweifelsohne vorhanden sind, werden von der Zentralstelle direkt besetzt. Im Sinne der Gleichbehandlung der Kollegen wäre eine Ausschreibung *aller* Stellen notwendig.

mit der Mehrheit der Stimmen bei vielen Enthaltungen abgelehnt (3 für, 25 gegen)

Antrag 13:
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Kürzung der Schulbeihilfe

Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, daraufhin zu wirken, daß die drohende Kürzung der Schulbeihilfe nicht realisiert wird, da dies zur Folge hätte, daß die Schulgeldquoten für die Eltern der Schülerschaft das akzeptable Maß überschreiten.

Begründung:

Es ist völlig richtig, daß die Bundesregierung in ihrem Bericht vom 7. 3. 1990 unter Punkt 18 ausdrücklich anführt, daß eine Beschränkung der Schülerschaft auf eine finanzielle Elite vermieden werden soll. Mit der drohenden Kürzung der Schulbeihilfe würde jedoch in der Praxis genau das Gegenteil eintreten.

ist in Antrag 1 aufgegangen

Antrag 14:
Antragsteller: Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife
Betrifft: Öffentlichkeitsarbeit des Verbandes
Antrag:

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand auffordern, die Öffentlichkeitsarbeit im In- und Ausland zu intensivieren.

Begründung:

In der aktuell schwierigen finanziellen Lage des Bundes gehört es u. E. zu den besonderen Aufgaben des Verbandes, die Bedeutung des Auslandsschulwesens gerade gegenüber der exportorientierten Industrie zu verdeutlichen.

Das könnte in folgender Weise geschehen:

- in regelmäßigen Beiträgen im Kultur-/Bildungsteil großer deutscher Zeitungen,
- in regelmäßigen Informationen an DIHT, besondere Ausschüsse der deutschen Wirtschaft, den „Freundeskreis deutscher Auslandsschulen e. V." usw.,
- durch regelmäßige Informationen an betroffene Bundestagsabgeordnete.

bei einer Gegenstimme angenommen

Antrag 15:
Antragsteller: Vorstand des VdLiA
Betrifft: ‚Begegnung'

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Verband beliefert jedes Inlandsmitglied mit den Ausgaben der Zeitschrift ‚Begegnung' und erhöht dafür den Inlandsbeitrag um DM 15,– pro Jahr.

Begründung:

Der Bezug der ‚Begegnung' ist so kostenrelevant, daß er nur mit einer Erhöhung der Mitgliedsbeiträge realisiert werden kann.

bei 12 Ja-Stimmen mit der Mehrheit der Stimmen abgelehnt

Antrag 16:
Antragsteller: Vorstend des VdLiA
Betrifft: Anerkennung der deutschen Schulen im Ausland als Ersatz- bzw. als Ergänzungsschulen

Die Mitgliederversammlung möge beschließen:

Der Verband wird beauftragt, bei der KMK darauf

zu drängen, daß die deutschen Schulen im Ausland als Ersatz- bzw. als Ergänzungsschule für die im Sitzland dieser Schulen lebenden Kinder deutscher Staatsangehöriger anerkannt werden.

Begründung:
Für die Kinder deutscher Staatsangehöriger ist es wünschenswert, daß sie, soweit erreichbar, eine deutsche Auslandsschule besuchen. Da es auch kulturpolitisches Ziel ist, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland sicherzustellen, müssen mindestens die Schulen als Ergänzungs- oder Ersatzschulen gelten, deren Abschlüsse von der KMK anerkannt worden sind.
bei zwei Enthaltungen ohne Gegenstimme angenommen

Antrag 17:
Antragsteller: Arbeitsgruppe Umwelterziehung
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
An den Standorten deutscher Schulen im Ausland ist Umwelterziehung besonders notwendig. Die Schulen reagieren bereits auf vielfältige Weise auf die vorhandenen Probleme. Um diese Arbeit noch effektiver und kontinuierlicher zu gestalten, fordert die Arbeitsgruppe Umwelterziehung den Vorstand des VdLiA auf, der Umwelterziehung im Rahmen der Vorstandsarbeit größeres Gewicht einzuräumen und sich bei den entsprechenden Stellen für eine verstärkte Unterstützung der Umwelterziehung einzusetzen.
ohne Gegenstimmen bei wenigen Enthaltungen angenommen

Antrag 18:
Antragsteller: Arbeitsgruppe III
Antrag:
Die Mitgliederversammlung möge beschließen:
Der Vorstand setzt sich bei den zuständigen Stellen für die folgende Änderung in 2.2 des Rahmenstatuts ein:

Soll eine Programmlehrkraft an einer deutschen Schule im Ausland eingestellt werden, so schlägt die ZfA die von ihr ausgewählten Bewerber dem Schulträger vor. Dieser trifft die endgültige Personalentscheidung.
ohne Gegenstimmen bei einigen Enthaltungen angenommen

Änderungsantrag zum Leitantrag des Vorstandes:
Der Punkt 5 soll gestrichen und in Form von den 2 folgenden Punkten zusammen am Ende in den Leitantrag aufgenommen werden.
1. Die duale Ausbildung im Ausland stellt einen wesentlichen Beitrag zur Pflege außenwirtschaftlicher Beziehungen dar, sie ist Teil langfristiger deutscher Entwicklungspolitik und ein wichtiges Element auswärtiger Kulturpolitik. Daher ist die Zusammenarbeit unter den im Auftrag der Bundesrepublik tätigen Einrichtungen (AA, ZfA, BLascha, BMZ, GTZ, GI) zu verstärken und eine enge Kooperation mit den an der dualen Ausbildung im Ausland beteiligten deutschen Schulen, Unternehmen, AHKon und dem DIHT sicherzustellen.
2. Der Auslandsschulausschuß hat die Notwendigkeit des Ausbaus beruflicher Bildungsgänge an deutschen Schulen im Sinne ganzheitlicher Menschenbildung voll bejaht. Er hat gleichzeitig darauf hingewiesen, daß dieser Ausbau jedoch nicht zu Lasten der bisher bestehenden allgemeinbildenden Einrichtungen gehen dürfe. Hierzu sind vermehrt finanzielle Mittel auszubringen bzw. vorhandene Mittel zu bündeln. Dafür ist ein Koordinationsgremium zu schaffen. Berufliche Zweige ergänzen und erweitern das schulische Angebot der Auslandsschulen. Ziel verstärkter Kooperation und Koordination muß es sein, durch Vernetzung von Maßnahmen vor Ort die berufliche Bildung im Ausland besser, effektiver und damit auch kostengünstiger zu gestalten.
abgelehnt

Aus für Kon-Wat-Sche

Eine Schule auf den Alëuten,
hört man aus Köln jetzt tuten,
muß man bei knappen Kassen
in der Planung belassen.
Das sei einfach zuviel des Guten.

H. Michel

Werbungskosten und (k)ein Ende

CDU/CSU-Fraktion
des deutschen Bundestages
Arbeitsgruppe Finanzen

An den
Verband Deutscher Lehrer
im Ausland
Herrn Hans-Georg Becker
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11

44229 Dortmund

05. 07. 1993

Sehr geehrter Herr Becker,

vielen Dank für Ihr Schreiben vom 1. März 1993 zur Frage der Ermittlung von Werbungskosten bei Auslandslehrern.

Sie weisen selbst darauf hin, daß der Bundesfinanzhof in einem Grundsatzurteil vom 14. November 1986 zur Frage der Berechnung der abziehbaren Werbungskosten für Auslandslehrer Stellung genommen hat.

Auch wenn ich dafür Verständnis habe, daß Sie im Interesse kinderreicher Familien von dem Aufteilungsmodus des Bundesfinanzhofs abweichen möchten, bleibt festzuhalten, daß aus steuersystematischer Sicht schwerlich Bedenken gegen die Richtigkeit der o. a. Entscheidung des obersten Steuergerichts geltend gemacht werden können. Dies hängt damit zusammen, daß der bei einem Auslandslehrer gezahlte Mietzuschuß und das Auslandskindergeld – anders als beispielsweise der Kaufkraftausgleich – Gehaltsbestandteile darstellen und deshalb auch in den Aufteilungsmaßstab einbezogen werden müssen.

Das Bundesfinanzministerium hat Ihnen bereits mitgeteilt, daß in dieser Frage ein weiteres Verfahren beim Bundesfinanzhof anhängig ist und die eingelegten Rechtsbehelfe ruhen können, bis der Bundesfinanzhof hierüber entschieden hat. Den betroffenen Auslandslehrern droht deshalb zur Zeit kein Rechtsverlust.

Eine Änderung des Aufteilungsmodus, wie sie von Ihnen angestrebt wird, hätte weitreichende Rechtsauswirkungen, da nicht nur die Auslandslehrer, sondern auch alle anderen Auslandsbedienstete betroffen wären. Im Sinne der allseits geforderten Kontinuität von Rechtsprechung und Gesetzgebung sollte deshalb zunächst der Ausgang des beim Bundesfinanzhof anhängigen Verfahrens abgewartet werden. Ich bin gerne bereit, Ihr Anliegen nochmals zu überprüfen, sobald das Urteil und seine Begründung vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen

Karl W. Christmann

(Karl W. Christmann)

Am 11. Februar 1993 hat der Bundesfinanzhof ein Urteil zur anteiligen Abzugsfähigkeit von Werbungskosten gefällt. Es ist nun im Bundessteuerblatt veröffentlicht und liegt Ihnen hier vor. Der BFH hat in diesem Urteil den Tenor seiner Entscheidung vom 14. November 1986 fortgesetzt. Auf dieses Urteil haben sich schon bisher die Finanzämter bei Einsprüchen gegen Einkommen- oder Lohnsteuerbescheide berufen.

Durch das vorliegende Urteil sieht der Verband keine Chancen mehr auf Erfolge im Sinne der von ihm vorgeschlagenen Aufteilung der Werbungskosten. Allenfalls eine Änderung der Steuergesetzgebung durch den Deutschen Bundestag könnte Abhilfe schaffen. Wir bedauern, daß unsere Bemühungen, die von uns als ungerecht empfundene Regelung zu beseitigen, keinen Erfolg hatten.

Dieter Forster

Bezieht ein Steuerpflichtiger neben seinem Grundgehalt zusätzlich nach § 3 Nr. 64 EStG steuerfreie Auslandszulagen, sind seine Werbungskosten regelmäßig zu dem Teil nicht abziehbar, der dem Verhältnis der steuerfreien Einnahmen zu den Gesamteinnahmen entspricht.

EStG § 3 c, § 3 Nr. 64,
Urteil vom 11. Februar 1993 VI R 66/91
Vorinstanz: Schleswig-Holsteinisches FG

Der Kläger und Revisionskläger (Kläger) ist Berufssoldat und war im gesamten Streitjahr im Ausland eingesetzt. Er erzielte Einnahmen aus nichtselbständiger Arbeit, zudem bezog er einen Auslandszuschlag, einen Mietzuschuß und einen Auslandskinderzuschlag.

In seiner Einkommensteuererklärung für das Streitjahr machte der Kläger verschiedene Werbungskosten geltend. Der Beklagte und Revisionsbeklagte (das Finanzamt – FA –) beließ die Zuschläge für die Auslandstätigkeit nach § 3 Nr. 64 des Einkommensteuergesetzes (EStG) steuerfrei, berücksichtigte aber als Werbungskosten lediglich den Anteil, der dem Verhältnis der steuerpflichtigen Einnahmen des Klägers zu seinen Gesamteinnahmen entspricht.

Die dagegen erhobene Klage wies das Finanzgericht (FG) ab. Zur Begründung seiner Entscheidung führte es im wesentlichen aus:

Nach § 3 c EStG dürften Ausgaben nicht als Werbungskosten abgezogen werden, soweit sie mit steuerfreien Einnahmen in unmittelbarem wirtschaftlichen Zusammenhang stünden. Die dem Kläger gewährten Auslandsdienstbezüge seien insgesamt zur pauschalen Abgeltung aller materiellen Aufwendungen und immateriellen Belastungen gezahlt worden, die sich aus der dienstlichen Verwendung im Ausland ergeben hätten; sie stünden daher mit den auslandsbedingten Mehraufwendungen in einem unmittelbaren wirtschaftlichen Zusammenhang. Die vom Kläger geltend gemachten Werbungskosten seien zur Erzielung der normalen Besoldung und der Auslandszulagen aufgewandt worden. Daher seien sie entsprechend dem Verhältnis der steuerfreien Einnahmen zu den Gesamtbezügen des Klägers nicht zu berücksichtigen.

Mit einer Revision rügt der Kläger Verletzung von § 1 Abs. 2, § 3 Nr. 64, § 3 c und § 9 Abs. 1 Satz 2 EStG. Er führt im wesentlichen aus:

Nach § 3 c EStG sollten nur solche Ausgaben vom Abzug ausgeschlossen werden, bei denen sich eine klar abgrenzbare Beziehung zu steuerfreien Einnahmen eindeutig feststellen lasse, die also ohne den Auslandsaufenthalt nicht angefallen wären. Der überwiegende Teil seiner Aufwendungen sei aber unabhängig davon entstanden, ob er im In- oder Ausland tätig geworden sei. Die Auslandszuschläge würden nach einem Verfahren errechnet, bei dem materielle und immaterielle Belastungen getrennt ermittelt würden. Dabei würden keine Gesichtspunkte berücksichtigt, die unter den Begriff der Werbungskosten fielen. Eine Anrechnung der Werbungskosten auf den Auslandszuschlag sei daher unzulässig. Die Fragen des Zwecks und der Bemessung der Zuschläge habe das FG durch Anhörung der zuständigen Stellen klären müssen. Es habe insoweit den Sachverhalt nicht vollständig aufgeklärt.

Der Kläger beantragt sinngemäß, das vorinstanzliche Urteil und die Einspruchsentscheidung des FA aufzuheben und unter Abänderung des Einkommensteuerbescheides weitere Werbungskosten in Höhe von 1 109 DM zu berücksichtigen.

Das FA beantragt, die Revision zurückzuweisen.

Die Revision ist nicht begründet. Die Vorinstanz hat zu Recht entschieden, daß die Werbungskosten des Klägers zu dem Teil nicht abziehbar sind, der dem Verhältnis der steuerfreien Einnahmen zu seinen Gesamteinnahmen entspricht

§ 3 c EStG bestimmt, daß Ausgaben, die mit steuerfreien Einnahmen in unmittelbarem wirtschaftlichen Zusammenhang stehen, nicht als Werbungskosten abgezogen werden dürfen. Aus dem Erfordernis des unmittelbaren Zusammenhangs ergibt sich, daß lediglich sol-

che Aufwendungen vom Abzug ausgeschlossen sind, die nach ihrer Entstehung oder Zweckbestimmung mit den steuerfreien Einnahmen in einem unlösbaren Zusammenhang stehen, d. h. ohne diese nicht angefallen wären (Urteil des Bundesfinanzhofs – BFH – vom 29. Januar 1986 I R 22/85, BFHE 146, 132, BStBl II 1986, 479). Der Abzug anteiliger Werbungskosten ist im Streitfall somit nicht allein deshalb ausgeschlossen, weil die Auslandszulagen pauschal der Abgeltung aller durch die Auslandstätigkeit entstandenen materiellen Mehraufwendungen und daneben der immateriellen Belastungen dienen sollten, die durch den Auslandsaufenthalt für den Kläger und seine Familie entstanden waren. Zwar dient die Vorschrift des § 3 c EStG der Vermeidung einer doppelten Begünstigung von Steuerpflichtigen durch die steuerliche Freistellung von Bezügen einerseits und den Abzug von Werbungskosten andererseits (BFH-Urteil vom 9. Juni 1989 VI R 33/86, BFHE 157, 526, BStBl II 1990, 119). Ihre Anwendung setzt auch eine konkrete Zuordenbarkeit von Bezügen und Aufwendungen voraus, die im Einzelfall zu prüfen ist (BFH-Urteil vom 4. März 1977 VI R 213/75, BFHE 122, 265, BStBl II 1977, 507). Entgegen der Auffassung des Klägers bedeutet dies aber nicht, daß der geforderte Zusammenhang zwischen dem steuerfreien Teil der Bezüge und solchen Werbungskosten nicht bestehen kann, die auch angefallen wären, wenn lediglich der steuerpflichtige Teil der Vergütung bezogen worden wäre. Denn es ist kein finaler Zusammenhang zwischen den Ausgaben und den Einnahmen erforderlich. Ausreichend ist vielmehr die Feststellung einer erkennbaren und abgrenzbaren Beziehung (BFH-Urteile vom 9. November 1976 VI R 139/74, BFHE 120, 491, BStBl II 1977, 207, und in BFHE 157, 526, BStBl II 1990, 119).

Für seinen ganzjährigen Auslandseinsatz hat der Kläger neben seinen Grundbezügen auch die steuerfreien Vergütungen bezogen. Zur Erzielung dieser Gesamteinnahmen hat er die Werbungskosten aufgewendet. Daher stehen diese Werbungskosten in einem unmittelbaren wirtschaftlichen Zusammenhang mit den Gesamteinnahmen und damit auch zu dem steuerfreien Teil der Einnahmen. Folglich sind diese Werbungskosten in einen abziehbaren und einen nicht abziehbaren Teil aufzuteilen; ein Aufteilungsverbot besteht insoweit nicht. Der nicht abziehbare Teil ist zutreffenderweise nach dem Verhältnis zu bemessen, in dem die steuerfreien Einnahmen des Klägers zu den Gesamteinnahmen stehen (BFH-Urteil vom 14. November 1986 VI R 209/82, BFHE 148, 460, BStBl II 1989, 351).

Von diesem Aufteilungsverfahren wären nur solche Werbungskosten auszunehmen, die entweder ausschließlich dem steuerfreien Teil der Bezüge zuzuordnen wären, weil sie etwa durch diese Bezüge unmittelbar abgegolten werden, oder bei denen sich eine Beziehung zu den steuerfreien Bezügen erkennbar nicht herstellen läßt, weil sie Tätigkeiten dienen, die ausschließlich durch steuerpflichtige Bezüge vergütet werden. Nach den Feststellungen des FG und dem Vorbringen der Beteiligten sind derartige Ausnahmen im Streitfall nicht erkennbar.

Steuermerkblatt

Hinweise für die Besteuerung von Auslandsdienstlehrkräften und von Programmlehrkräften

1. Rechtslage

1.1 Persönliche Steuerpflicht

Die Lehrkräfte geben im Regelfall mit der Aufnahme der Lehrtätigkeit im Ausland ihren inländischen Wohnsitz auf. Damit endet ab diesem Zeitpunkt an sich die unbeschränkte Einkommensteuerpflicht. Um eine Schlechterstellung gegenüber anderen deutschen Staatsbürgern zu verhindern, kann nach § 1 Abs. 2 und 3 des Einkommensteuergesetzes (EStG) eine Person unter bestimmten Voraussetzungen auch dann als unbeschränkt steuerpflichtig behandelt werden, wenn sie im Inland keinen Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt hat. Voraussetzung ist, daß der Steuerbürger in einem Dienstverhältnis zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts steht und dafür Arbeitslohn aus einer öffentlichen Kasse bezieht. Durch den Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid des Bundesverwaltungsamtes erfüllen Auslandsdienstlehrkräfte und Programmlehrkräfte diese Bedingung. Die Lehrkraft ist jedoch dann nicht unbeschränkt, sondern beschränkt steu-

erpflichtig, wenn sie und ihr nicht dauernd getrennt lebender Ehegatte im Ausland steuerpflichtige Einnahmen von mehr als 5 000 DM jährlich beziehen.

1.2 Besteuerung der Bezüge

Von den Gesamtbezügen aus der Tätigkeit als Lehrkraft sind Beträge zu versteuern, die dem (fiktiven) Gehalt für eine Inlandstätigkeit entsprechen. Die darüber hinausgehenden Bezüge sind nach § 3 Nr. 64 EStG steuerfrei. Hier ist allerdings zu beachten, daß Werbungskosten nicht abzugsfähig sind, wenn und soweit sie mit steuerfreien Einnahmen in Zusammenhang stehen (§ 3c EStG). Das Finanzamt läßt den Abzug von Werbungskosten nur in dem Verhältnis zu, das dem Verhältnis der steuerpflichtigen zu den steuerfreien Bezügen entspricht.

2. Verfahrensfragen

2.1 Lohnsteuerkarte

Für die Lehrkräfte kann eine Lohnsteuerkarte nur ausgestellt werden, wenn sie einen Wohnsitz im Inland haben. Für die Zeit des Auslandsaufenthaltes stellt das Finanzamt Bonn-Außenstadt auf Antrag eine Bescheinigung aus (§§ 39 c oder 39 d EStG), aus der die gehaltzahlende Stelle die Merkmale für die zutreffende Einbehaltung der Lohnsteuer entnehmen kann. Die Bescheinigung, in der die zutreffende Steuerklasse und ggfs. zu berücksichtigende Steuerfreibeträge angegeben sind, wird vom Finanzamt dem Bundesamt für Finanzen direkt zugeleitet.

Die vor dem Wegzug in das Ausland ausgestellte Lohnsteuerkarte muß vom Arbeitgeber angefordert und später der Einkommensteuererklärung beigefügt werden. Bei Rückkehr in das Inland nach Beendigung der Auslandstätigkeit stellt die zuständige Gemeindebehörde auf Antrag wieder eine Lohnsteuerkarte aus, welche dem neuen Arbeitgeber vorzulegen ist.

2.2 Bescheinigung nach § 39 c/39 d EStG

Für einen Antrag auf Ausstellung einer Bescheinigung nach § 39 c oder § 39 d EStG (je nach Zuordnung als beschränkt oder unbeschränkt steuerpflichtig), werden vom Finanzamt Bonn-Außenstadt – VBez 30 – oder vom Bundesverwaltungsamt die erforderlichen Vordrucke zugesandt. Die Anforderung von Vordrucken sollte möglichst zentral über die Schulleitung erfolgen (geringerer Verwaltungsaufwand).

Die Anträge sind jährlich neu zu stellen. Der Antrag kann zusammen mit dem amtlichen Vordruck auf Lohnsteuerermäßigung eingereicht werden, wenn zugleich die Eintragung eines Steuerfreibetrages begehrt wird. Den Anträgen sollte ein ausgefüllter Fragebogen zur Beurteilung der Steuerpflicht (Fragebogen Finanzamt Bonn-Außenstadt) beigefügt werden.

2.3 Einkommensteuerveranlagung

Nach Ablauf des Kalenderjahres ist eine Einkommensteuerveranlagung durchzuführen, wenn die dafür erforderlichen Voraussetzungen (§ 46 EStG) erfüllt sind (Regelfall). Die entsprechenden Vordrucke werden grundsätzlich vom Finanzamt zugesandt. Sollte dies ausnahmsweise nicht oder nicht rechtzeitig geschehen sein, können die Vordrucke beim Finanzamt angefordert werden.

Zuständig für die Einkommensteuer-Veranlagung ist grundsätzlich das Wohnsitzfinanzamt. Wenn und solange im Inland kein Wohnsitz oder gewöhnlicher Aufenthalt besteht, ist das Finanzamt zuständig, in dessen Bezirk sich die gehaltzahlende Kasse befindet, hier also das Finanzamt Bonn-Außenstadt.

2.4 Zustellungen

Während des Auslandsaufenthaltes ist die Zustellung von Steuerbescheiden aus Rechts- und Verfahrensgründen häufig recht kompliziert und zeitaufwendig (Zustellung über die deutsche Auslandsvertretung o. ä.). Deshalb wäre es im Interesse der Lehrkraft wie auch des Finanzamtes wünschenswert, wenn während des Auslandsaufenthaltes ein inländischer Zustellungsbeauftragter benannt würde oder die Zustellung über die Dienstadresse der Schule (Postfach 15 00, 53105 Bonn) erfolgen könnte.

Sollten noch Fragen offengeblieben sein, sind diese zu richten an das

Finanzamt Bonn-Außenstadt
Bachstraße 36 / Postfach 15 80
53115 Bonn / 53005 Bonn
Telefon 0228/72 68–108
Telefax 72 68–519

Anzeigenschluß für Heft 1/94:
30. Dezember 1993

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Manfred Liesecke

* 27. 9. 1925 † 12. 5. 1993

Auslandstätigkeit in Kairo (1959–67)
Hofüf, Saudi Arabien (1968–70)
Er-Riyadh (1979–83)

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

BRAUER, Andreas; Wickingeck 9a, 24837 Schleswig
EICHKORN, Werner; Krebenstr. 26, 73230 Kirchheim/Teck
HONAUER, Volker; Mörikestr. 13, 75334 Straubenhardt
RHEINBERGER, Lothar; Am Schulwald 31, 22844 Norderstedt
ROTH, Norbert; Brühlweg 6, 73527 Schwäb.Gmünd
WELINSKY, Peter; Gaissbergstr. 50, 8280 Kreuzlingen/Schweiz

Neue Mitglieder (Ausland)

AUSOBSKY, Günther; DS Pretoria
BECK, Heinrich; DS Prag
EBELING, Ruth; NKJO Thorn, Polen
GÖTZELMANN, Klaus; Filadelfia/Chaco, Paraguay
GRAMANN, Carsten; DS Brüssel
GRUND, Eva-Christine; DS Pretoria
HOHENLEITHNER, Stephanie; DS Brüssel
MAUSBACH, Rainer; DS Brüssel
NADENAU, Joseph; DIS Djidda
SCHMITT-SCHEFFEL, Roland; DS Marbella
STEIN, Matthias; DS Bogota
STURM, Helge; DS Brüssel
WAGENER, Thomas; DS Montreal

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BEHRENDT, Hansjörg; DS Valencia
BÖTTCHER, Jens; DS New Delhi
BORNEMANN, Michael; DS Valencia
FRIES, Erhard; DS Cali
LEHMANN, Jochen; PZ Bogota
NICKL, Thomas; DS Bilbao
SCHELLINSKI, Klaus-Dieter; Deutsches Pädagogisches Seminar, Martinez/Argentinien
STEIGERWALD, Ulrich R.; DS Djidda

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

BISS, Eva; (DS Las Palmas de G.C.), Hochring 39, 13/5, 38440 Wolfsburg
BREITINGER, Hans-Peter; (OS Thomas Morus, Santiago) Wehlauerstr. 67, 76139 Karlsruhe
CRÖSSMANN, Bernd; (DS Brüssel), Lindenmatten 3, 79713 Bad Säckingen
DURST, Bertold; (DS Madrid) Luisenstr. 43 c, 53604 Bad Honnef
GERBER, Friedrich; (DS Brüssel), Horber Str. 21, 72336 Balingen
GRIES, Waldemar; (DS Santa Cruz de Tenerife), Seebergstr. 33, 34128 Kassel
HANNIG, Dr. Christel; (DS Madrid), Höhenweg 191, 66133 Saarbrücken
HEIN, Detlef; (DS Mexico), Dorotheenstr. 3, 30419 Hannover
HIRSCHBERGER, Josef; (DS Santa Cruz de Te-

nerife), Goldbergweg 125, 60599 Frankfurt
JANEK, Franz; (DS Manila), Wiesengrund 9, 25485 Hemdingen
KAUER, Dieter; (DS Porto), Romstr. 48, 37079 Göttingen
KEUERLEBER, Walter; (DS Mexico), Schwarzwaldstr. 7, 68163 Mannheim
KIRMAIR, Wolfgang; (DS Bilbao), Philipp-Faust-Str. 4, 55268 Nieder-Olm
NAGEL, Thomas; (DS Santa Cruz de Tenerife), Auf der Borg 15a, 59494 Soest
REIMANN, Hartwig; (DS Oslo), Ellerholde 53, 21465 Reinbek
ROTH, Reinhard; (DS Rom), Hindenburgstr. 17, 47877 Willich
SCHIEFER, Dieter; (DS Brüssel), Worthdrift 15, 31812 Bad Pyrmont
SCHNAPP, Holger; (DS Genf), Buschstr. 81, 58099 Hagen
STORM, Dr. Heinrich; (DS Mailand) Baaderstr. 11, 80469 München
WIEGAND, Christoph; (DS Singapur), Südergraben 34, 24937 Flensburg
WIESE, Christian; (DS Madrid), Am Kupferberg 2a, 53619 Rheinbreitbach
WILCKE, Hartmut; (DS Brüssel), Möwenweg 14, 24837 Schleswig

Anschriftenänderungen (Ausl. → Ausl.)

KLEINEBERG, Monika; Str. Octavian Goga 41, 2400 Sibiu, Rumänien
OPITZ, Sigrid; 2438 Cisnadiora 196, Rumänien
SCHLEUNING, Hans- Peter, Radcická 774/18, CZ 46014 Liberec 14, Tschechien

Neue Obleute

DEMENDI, Alexander; DS Santa Cruz Tenerife
ENGEL, Ulrich; DS Madrid
ENNS, Erwin; Lehrerseminar Filadelfia/Chaco, Paraguay
LUKAN-KNABL, Maureen; DS Brüssel

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Braun, Regina, Calle San Rafael 3, 38400 Puerto de la Cruz, Tenerife
Fabry, Dr. Philipp W., An der Steikaul 5, 66129 Saarbrücken
Frommer, Dr. Harald, Staighäusleweg 13, 78713 Schramberg
Klapproth, Dieter, Neuhof 12, 64756 Mossautal
Kruczinna, Rolf, Feldstraße 114 a, 22880 Wedel
Küper, Fritz, Moerikestraße 22, 53879 Euskirchen
Lubos, Hans, Pellkofenstraße 139 a, 80992 München
Milthaler, Gertrud, Brückstraße 20, 27283 Verden/Aller
Oksaar, Dr. Els, Parkberg 20, 22397 Hamburg
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstraße 9, 24235 Stein b. Kiel
Pross, Dr. Harry, Weissen 4, 88171 Weiler i. Allgäu
Repnik, Hans-Peter, BMZ, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, 53113 Bonn
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
Schäfer, Hans-Wilhelm, Am Burghardsberg 7, 34477 Twistetal
Schilke, Dorothea, Liebigstraße 17, 60323 Frankfurt
Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
Specht, Michael, Instituto Alemán, Casilla 15-0, Osorno, Chile
Treiber, Dr. Helmuth, Paseo de la Castellana, 42, E-28046 Madrid
Weidinger, Klaus, Instituto Alemán, Casilla 15-0, Osorno, Chile
Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn
Wittmann, Dr. Lothar, Auswärtiges Amt, Adenauer Allee 8, 53105 Bonn

Die Faszination des Neuentdeckten

Beim Blättern im „Deutschen Lehrer im Ausland" des vorigen Jahres stieß ich wieder auf Heinz Weischers launigen Feuilletonbeitrag „Würzzema eem im Kabäusken fitschen" und konnte nicht umhin, ihn ein zweites Mal schmunzelnd zu lesen.
Dann stellten sich Erinnerungen ein an ähnliche, meist höchst vergnüglich zu lesende Blödeleien, die ebenfalls Antworten waren auf Versuche, bestehende Normen zu verändern oder zu relativieren.
Wie in vielen Fällen ist die Negativumschreibung eines Denkansatzes leichter als die produktive Füllung desselben. Aber auch das erstgenannte wäre wertvoll, wenn es festen Umrissen diente oder dienen wollte.
Das war jedoch in den mir bekannten Fällen nicht so. Man denke etwa an den Kampf um die Kleinschreibung, bei dem spezielle Wortkombinationen gesucht und an den Haaren herbeigezogen wurden, um den Wert der herrschenden Rechtschreibregelung zu untermauern.
Die angewandte Taktik ist die der Karikatur: Einzelteile werden zulasten der Gesamtproportion übertrieben, das ganze wird ins Lächerliche transponiert und damit entschärft.

Doch man sollte auch die Lust am Blödsinn schätzen, obgleich kreative Schüler mit ebendieser Würze den Unterricht oft anstrengender, wenn auch nicht langweiliger machen.

So führte mich der westfälische Musenkuß des Kollegen Weischer zurück in Gedanken an die Anfangsphase meiner zwanzigjährigen Bemühungen als DaF-Lehrer, und eingedenk all meiner Fehler sehe ich heute ein durch didaktisch-methodische Umstände geprägtes Lehrerprofil, dessen typische Züge ich später bei vielen jungen Kollegen wiederfand, die sich anschickten, erstmals Deutsch als Fremdsprache zu lehren.

Zugleich ging mir der tiefere Zusammenhang auf zwischen dem Mißtrauen des DaF-Lehrers gegenüber Normverschiebungen in der Zielsprache einerseits und der psychischen Phase des neuen DaF-Lehrers andererseits.

Ich will versuchen, diese erste, oft viele Jahre dauernde Phase des Deutschlehrers zu charakterisieren. Trotz individueller Akzentverschiebungen trägt das vielleicht zum schnelleren Eindringen in die Mysterien der DaF-Didaktik bei.

Durch die wissenschaftliche Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache ist heute vieles leichter geworden. Dennoch bleibt für den deutschen Lehrer, der sich auf den Auslandsschuldienst vorbereitet, kaum hinreichend Zeit und Kraft für ein gründliches Studium, und die Vorbereitungsmaßnahmen der Zentralstelle beschränken sich in der Regel auf das grundlegend Handwerkliche mit Schwerpunkt auf dem Methodischen.

Alles beginnt mit der Weisheit, die der hoffnungsvolle Deutschlehrer an den Brüsten der alma mater in sich eingesogen hat; nehmen wir einen Vollgermanisten als Beispiel: Gotisch, Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch, Sprachatlas, Etymologie, historische und moderne Grammatik setzen die Eckpfeiler zu einem profunden Wissen über die deutsche Sprache. Das Stilgefühl ist geschult an Sachs, Claudius, Lenz, Goethe, Büchner, Benn, Kunze und vielen anderen, und ein satter Schuß aus der Pulle moderner Linguistik gibt allem die letzte Würze.

Dieser höchst kompetente Mensch steht nun vor den Niederungen einer – meist zu banausenhaften Witzen in fremder Sprache aufgelegten – Schülerschar, die das Idiom Schillers erlernen soll.

Das ihm bereitgestellte Lehr- und Lernmaterial verursacht erste Irritationen, und mit fortschreitenden, meist negativen Erfahrungen merkt unser Hoffnungsträger, daß sein Wissen zwar nicht nutzlos ist, aber im gegebenen Kontext nicht funktioniert, nicht greift, auf endlose Umweg führt.

Er beginnt nun, mit den Augen der Lehrbuchautoren und vor allem mit denen seiner Schüler, die deutsche Sprache neu zu sehen. Und dieses neue Sehen, dieses Neuerkennen des vermeintlichen längst Bekannten und Ureigenen vermittelt ihm eine ganze Reihe von elektrisierenden Aha-Erlebnissen.

Die lateinischen Temporabezeichnungen – wegen der Internationalität unentbehrlich – sind fürs Deutsche und seine Funktionen der Verbzeiten oftmals irreführend, ungenau

(nach dem vierten Bier bei Tropenhitze: idiotisch). Aus dieser Klemme könnte man mit komparativen Methoden entkommen. Aber dazu kann man noch nicht genug Chinesisch (oder Spanisch oder Griechisch).

Zudem stimmt der Formenbedarf der kommunikationsfreudigen Schüler nicht mit der Progression des Lehrbuchs überein. Doch letztlich: Übersicht ist alles. Rettung bleibt die feste Norm. Wo gehobelt wird, fallen Späne.

Als Germanist weiß man selbstverständlich um die Deklinationen des Althochdeutschen. Daß aber das Moderne Deutsch vergleichbare Tücken bietet, war allenfalls in der Theorie geläufig. Goethe: *Erzählungen Deutscher Ausgewanderten* ... Ausgewanderten? Komisch. Nie darauf geachtet. – Ausgewanderten? Goethe und die tausend germanistischen Betreuer seines Werkes – da kann doch nichts falsch sein. Ist ja auch nicht. Altertümlich?

Hase, Bauer, Fürst. Klar. – Warum muß die Schülerin auch die Zeitung anschleppen, in der klar und deutlich „dem Fürst" steht? Die tückischen Wechsel des attributiven Adjektivs: steht ja recht übersichtlich im Buch. Alles logisch. Aber ich krieg's nun mal nicht in die Köpfe rein, zumindest nicht im Sinne eines sicheren Gebrauchs. – Was tun?

Fabelhaft, wie die neuere Sprachwissenschaft mit dem zeitlichen Aspekt der Konjunktivformen fertiggeworden ist. Rausgeschmissen. Richtig. Das einzig Wahre. Und die Regeln zur Anwendung: kurz, übersichtlich, eindeutig. Ehrlich gesagt: War mir früher gar nicht bewußt.

Was man nicht noch alles über die eigene Sprache lernt: „haben" und „sein" als Hilfsverben im Wechsel. Ich wette, die meisten meiner Deutschkollegen am heimatlichen Gymnasium stünden (ständen?) im Hemde oder auf dem berühmten Schlauch, wenn man sie direkt fragte.

Die verdammten Artikel. Die Fräulein. Sie lernen es nie. Aber immerhin: Mein Chinesisch macht Fortschritte. Nicht nur, daß ich meiner Klasse demnächst besser erklären kann – vieles an der deutschen Sprache kommt mir fremd, neu, so anders vor. Und etliche Regeln zur Morphologie und Formenbildung des Neuhochdeutschen habe ich erst jetzt gelernt.

Praktische und funktionierende Regeln sind gut zu merken und erleichtern dem Sprachlehrer die Arbeit ungemein. Manche Regeln entnimmt er dem Buch, andere sind Ergebnis seines eigenen didaktischen Genies.

Dies Neuentdecken der eigenen Sprache ist echte Bereicherung, es fasziniert.

Erkenntnis- und Erfahrungsschritte formieren sich zu einem individuellen, in immer mehr Teilen bewährten Unterrichtsstil. Einher gehen die Techniken der Leistungsermittlung und methodische Finessen – bis hin zum bewährten Witzchen zur Belebung der Motivation.

Zugrunde liegt selbstverständlich das einmal als Entdeckung Erlebte und die damit verbundene Sprachnorm.

Erfolgserlebnisse bestärken das so strukturierte Wissen und Können des Lehrers. Eine Veränderung im Bereich der Normen würde Mühe durch Neuorientierung, Verwerfen von Vertrautem und neues Aufbauen mit sich bringen.

Der Mensch als intelligentes und *output*bewußtes Wesen ist solchem abhold.

Trotzdem sollten wir uns den Veränderungen stellen, die die Sprache als Kommunikation in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft zeitigt.

Und wenn wir offen, ohne Angst vor dem Verlassen fester Ufer, Sprache angehen wie sie ist, dürfen wir wohl auch didaktische Interessen im Auge behalten. Ja, wir müssen es sogar.

Zum Beispiel ist das grammatische Geschlecht mit all seinem Beiwerk von Endungen für die Verständigung sekundär. Das beweist uns täglich das gesprochene Deutsch in seinen regionalen Varianten. Wir können und wollen die Formen des Hochdeutschen nicht abschaffen. Aber jene für die Kommunikation irrelevanten Endungen sollten in der Leistungsmessung einen neuen, geringeren Stellenwert bekommen.

Der Konjunktiv I wird nur noch im Schriftdeutschen benutzt. Gesprochen klingt er affektiert und häufig deplaziert. Er gehört nicht mehr ins Pensum der Grundkenntnisse. *Ein* Konjunktiv, nämlich der der gesprochenen Sprache (KII) genügt.

Die Endung des attributiven Adjektivs ist für das Sichmitteilen absolut zweitrangig; sie soll, darf, kann nicht abgeschafft werden. Doch der maßlose Ballast, den sie für den Lerner darstellt, sollte abgeworfen werden durch Vernachlässigung in der Bewertung.

Diese Schritte, die als Beispiel für andere und weitere stehen, widersprechen dem instinktiven (im Prinzip richtigen) Festhalten an der Norm, an den eigenen Erfahrungen, an liebgewonnenen Gewohnheiten.

Sie widersprechen aufs schärfste der Grundhaltung des Lehrers, der verbessern,

korrigieren, alles auf den Nenner bringen will, der als „richtig" definiert ist.

Ein solches Neudenken erschüttert auch die eigene Bequemlichkeit, die sich in der Übersichtlichkeit der klassischen Grammatik trefflich pflegen läßt.

Diese Fort-Schritte sind aber besonders ärgerlich, wenn man noch fasziniert ist von all dem, was man an der deutschen Sprache entdeckt hat; – und wenn man jetzt aufbrechen soll in ein unübersichtliches Rübenfeld – vorläufiger! – formaler Unvollständigkeit und Chaotik.

Versuchen sollte man es gerade deshalb. Unsere Schüler lernen viel zu langsam und viel zu schlecht Deutsch. Der DaF-Unterricht braucht Bewegung.

Hans Wilhelm Schäfer

DIDAKTIK

Schule machen

Beispiele machen Schule

Schule verändert sich. Auch der Unterricht ist anders als vor 20 Jahren. Es gibt in Deutschland viele interessante, kreative, anregende Initiativen und Projekte aus der Schule und im Schüleralltag: BEISPIELE, die Schule machen, die nicht nur im Verborgenen bleiben, sondern auch öffentlich gezeigt werden sollen. Denn Eltern, Lehrer und Schüler brauchen anschauliche Beispiele, um etwas auszuprobieren und übernehmen zu können.

Deshalb gibt es eine pädagogische Fernsehreihe – aus der Praxis für die Praxis, einmalig in der Bundesrepublik. Sie läuft unter dem Titel „Beispiele machen Schule" im Südwestfunk Baden-Baden (SÜDWEST 3). Die 30minütigen thematisch geschlossenen Beiträge informieren über engagierte Schul- und Unterrichtsaktivitäten und fordern zur Diskussion und Nachahmung auf. Sie interessieren sich für Modellversuche ebenso wie für die ganze Vielfalt und Buntheit schulischen Alltagslebens.

LANDESKUNDE, die Hintergrundwissen für den Sprach- und Literaturunterricht aufbauen möchte, darf nicht nur wirtschaftliche, politische oder sonstige Strukturen beschreiben, sondern sollte auch ein Verständnis von Mentalitäten ermöglichen.

Erst die Zusammenschau von objektiven Strukturen, z. B. Aufbau des deutschen Schulsystems und der sich darauf beziehenden subjektiven Umgangs- und Aneignungsweisen, z. B. wir begleiten einen Schüler in seinem Schulalltag, ergibt ein realitätsnahes Bild deutscher Wirklichkeit. Deutschlandkunde umfaßt auch und vor allem die Frage nach Lebenszielen, Wertvorstellungen, Wünschen, Ängsten und Aspekten des täglichen Umgangs der Deutschen. Filme können in ihrer anschaulichen, affektiven Bildersprache so etwas gut vermitteln. Im SÜDWESTFUNK-Beitrag „So nah und doch noch fremd? Schulpartnerschaft Eisenach – Speyer" beispielsweise werden aktuelle gesellschaftliche Informationen über biografische Ausschnitte und Begegnungen junger Menschen transportiert, werden deutsch-deutsche Befindlichkeiten und gegenseitige Annäherungen nach der Vereinigung sichtbar. Der Film zeigt westdeutsche Schüler in Eisenach und ostdeutsche im westlichen Speyer, wie sie sich gegenseitig begucken, zeigt vertrauensvolles Zusammenwachsen dessen, was zusammen gehört, eine vertiefte Wahrnehmung des anderen, den Austausch von Lebensgeschichten, geselliges Zusammensein, Fragen und Diskussionen in exemplarischen Sequenzen.

Wie jedes Lernen kann interkulturelles Lernen nur dann prägend sein, wenn der Lernprozeß nicht nur als Simulation und im Sprachlabor stattfindet. Was hinzukommen muß, ist die authentische Situation, in der Sprache, Menschen, die andere Lebensweise und Kultur hautnah erfahren werden. Mehr noch als die theoretische interkulturelle Beschäftigung im Unterricht sind es die gefühlsmäßigen Reaktionen in der praktischen und konkreten Begegnung mit dem anderen Land, die Lern-

spuren hinterlassen. Das andere Land ist für viele westdeutsche Schülerinnen und Schüler immer noch die ehemalige DDR.

Mit zwei weiteren Partnerschafts- und Begegnungsfilmen „Mit russischen Augen. Moskauer Schüler in Lahnstein" und „Mit deutschen Augen. Lahnsteiner Schüler in Moskau" (45 Min.) wird ein Filmpaket angeboten, das Schüler und Lehrer anregen kann, interkulturelles Lernen einzuüben.

Die Themen aus der Reihe BEISPIELE MACHEN SCHULE sind m. E. nicht nur für den fortgeschrittenen Deutschunterricht geeignet, sondern auch für Lehrerfortbildung und alle, die sich um eine erfahrungsorientierte und aktuelle Deutschlandkunde bemühen.

Die Reihe wird seit Beginn 1991 von Dr. Paul Schwarz betreut. Der Autor dieser Filme hielt sich mehrere Jahre als DAAD-Lektor an einer japanischen Universität auf und war von 1987–1990 Dozent am Deutschen Pädagogischen Seminar in Buenos Aires sowie an einer argentinischen Sprachenhochschule. Seine Schwerpunkte waren die Methodik des Deutschen als Fremdsprache und deutsche Landeskunde.

Alle Filme können über das Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz, Hofstr. 257, 56077 Koblenz-Ehrenbreitstein (Tel. 0261/9702-0) ausgeliehen bzw. gegen eine Gebühr von DM 20,00 käuflich erworben werden. Wird eine leere Videokassette geschickt, kostet die Überspielung jeweils 8 DM.

Zu jedem Film ist eine vierseitige Begleitkarte erschienen, die Informationen über den Inhalt, die schulische Verwendung (im muttersprachlichen Unterricht) sowie über weiterführende Literatur zum Thema enthält.

Folgende Filme wurden bereits seit Mitte 1991 ausgestrahlt und sind verfügbar.

„Die sprechen doch gar kein Deutsch". Aussiedler in der Schule.

Redaktion Europa. Schülerzeitungen für Thüringen, Ungarn und Polen.

So nah und doch noch fremd? Schulpartnerschaft Eisenach – Speyer.

Fair geht vor. Olympische Erziehung in der Schule (in Griechenland gedreht).

Wie geht es weiter? Berufswahlvorbereitung für Sonderschüler (Ein Kooperationsmodell Sonderschule und Berufsschule)

Erst Kant und Kafka, dann in die Wirtschaft. Betriebserkundung – Betriebspraktikum.

Mit dem Lesekoffer in die Lesenacht. Leseförderung in der Schule (mehrere Projekte).

Mit russischen Augen. Moskauer Schüler in Lahnstein (bei Koblenz).

Mit deutschen Augen. Lahnsteiner Schüler in Moskau (45 Min.)

Erziehung wohin? Die russische Schule im Umbruch (45 Min.) (Film außerhalb der Reihe)

Media creativ. Mit Medien aktiv lehren und lernen.

Materialien

Liebe, Sex und Partnerschaft. Sexualerziehung in der Schule.

Liebe, Lust und Leichtsinn. Aidserziehung in der Schule.

Gegen Gewalt und Fremdenhaß. Rheinland-pfälzischer Schüler-Landtag (In einem in der Bundesrepublik einmaligen Parlamentsspiel beschäftigten sich im Mainzer Landtag vier zehnte Klassen aus vier verschiedenen Schularten mit Gewalt, Neonazis und der Asylproblematik. Zuvor bereiteten sich die Mädchen und Jungen im Unterricht und zuhause wochenlang auf die Parlamentssitzung vor. So luden sie beispielsweise ausländische Mitbürger in ihre Schule ein und sprachen mit ihnen oder besuchten ein Jugendhaus und erkundigten sich vor Ort, wie es den ausländischen Jugendlichen dort geht. Der Film zeigt sowohl die Vorbereitung zweier Klassen als auch die parlamentarische Sitzung der Schüler: Beispielhafte Aktionen und Antworten auf Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhaß.

Weitere Filme befassen sich mit einer veränderten Grundschule („Lern- und Spielschule"), mit einem deutsch-französischen Betriebspraktikum, mit Computerarbeit in unterschiedlichen Schulen, mit Freiarbeit am Gymnasium, mit Koeducation, mit schulischen Versuchen, ausländische Kinder und Jugendliche schulisch zu integrieren usw.

Dr. Paul Schwarz

QUO VADIS – Anadolu-Programm?

An den Früchten messend möchten wir den Kollegen Fachberater fragen: Was geht vor im Anadolu-Programm? Fehlt den Gastlehrern, satt knusprigen Döner Kebabs und trunken milchigen Rakis, der nötige Ernst oder muß die von der ZfA in Jahrzehnten mühevoll entwickelte und perfektionierte DaF-Didaktik einer gründlichen Prüfung unterzogen werden?

Kuzey Ege'nin Adalar bölgesinde; güneş, deniz ve doğal güzellikler ile içiçe; harika bir tatil için **HOTEL BASEL!**

Für ein ferich an der North – Aegaeischen Küste im Gebiet der Insalin, mit der Sonne, Meer und der Natur **HOTEL BASEL.**

(Unter uns: Mir ist solch ein Text, gefunden in reizender Umgebung von Ayvalik, weitaus sympathischer als noch so gelackte jubelnde Texte von Hotelburgen, in denen mir abends ein fades Büfett mit matschigen kalten Auberginen aufgezwungen wird).

H.W.

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Nachtgesang eines um seine Freistellung kämpfenden künftigen Auslandslehrers

Ach, aus dieses Alltags Gründen
Die der kalte Nebel drückt,
Könnt ich doch den Ausgang finden,
Ach, wie fühlt ich mich beglückt!
Dort erblick' ich schöne Hügel,
Ewig jung und ewig grün!
Nur der Freibrief gäb mir Flügel,
Nach den Hügeln zög ich hin.

Ach wie schön muß sich's ergehen
In der Auslandsschulen Schein!
Die große Welt auch noch zu sehen,
Oh, wie labend muß es sein.
Doch wehren es mir die da droben
Wo's Oberschulamt trutzig haust
In Abwehr sind die Hände gehoben
Daß die Seele mir ergraust.

Meinen Boden seh' ich schwanken,
Aber, ach der Ausweg fehlt!
Und doch drauflos, wenn auch mit Wanken!
Meine Sehnsucht ist beseelt.
Du mußt glauben, du mußt wagen,
Denn die Götter leihen kein Pfand,
Nur ein Wunder kann dich tragen
In der Auslandsschule Wunderland.

Friedrich Schiller/Herbert Michel
(Frei nach Friedrich Schiller: Die Sehnsucht)



Dies ist das letzte bekannte Foto des bedauernswerten Oberstudienrates Berthold Häberle aus Villingen-Schwenningen, der seiner Auslandssehnsucht nicht Herr werden konnte, eine Korrigierphobie bekam, sich in das vereinsamte Sprachlabor seiner Schule setzte und seitdem vor sich hinlächelt.

REZENSIONEN

Nationalstaat, Nationalismus und das Schulwesen ethnischer Minderheiten

Nordost-Archiv/Zeitschrift für Regionalgeschichte, Neue Folge Band I / 1992 Heft 2: Bildung und Nationalismus – Die Schule in ethnischen Mischgebieten (19. und 20. Jahrhundert). Institut Norddeutsches Kulturwerk Lüneburg 1992, 365 S., DM 35,00 (Verlag Norddeutsches Kulturwerk Lüneburg, ISSN 0029–1595)

Pädagogik und Schule in Ost und West, 41. Jg., 1993 Heft 1: Nationalstaat und Sprachenunterricht. Verlag Isensee Oldenburg 1993, 64 S., DM 6,00 (PSOW – ISSN 0030–9265)

Zeitschriftenschau gehört nicht zum Programm unserer Verbandspublikation, doch soll hier für zwei Themenhefte eine Ausnahme gemacht werden, da diese implizit zentrale Fragen der Konzeption und Realität deutschsprachiger Schul- und Unterrichtsarbeit im Ausland zum Gegenstand wissenschaftlicher Material- und Quellenarbeit haben. Das Nordost-Archiv, das sich mit der Geschichte des nördlichen Ostmitteleuropa insbesondere als einem ehemaligen Hauptsiedlungsgebiet auch der Deutschen beschäftigt, gruppiert in seinem Ende 1992 vorgelegten umfangreichen Heft siebzehn Abhandlungen und Forschungsberichte um das Thema „Bildung und Nationalismus". Es liegt in der Absicht der Publikationen, daß Einzelaspekte und regionale Sehweisen nebeneinander treten, so wie sie sich aus dem Standort und der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit der Mitarbeiter ergeben. Die Hälf-

te der Autoren sind Deutsche, den anderen Teil stellen Polen, Litauer, Letten und Esten.

Die ethnischen Mischgebiete im nördlichen Ostmitteleuropa – kartographiert einem Fleckerlteppich vergleichbar – konnten bis in das 19. Jahrhundert hinein differenziert ihr eigenes kulturelles Leben voll entfalten. Im Umgang der Ethnien miteinander traten dabei die sprachlich-geistigen Unterschiede hinter den Unterscheidungen der Angehörigen nach Geburt und Generation, Konfession und Beruf, Herkunftsort und Landsmannschaft zurück. Erst mit dem Zeitalter des Nationalismus identifizieren sich die staatlichen Zentralgewalten mit der dominanten gesellschaftlichen Gruppe, deren Maßnahmen der Verdrängung und Assimilation ethnischer Minderheiten bei diesen meist zu Gefühlen der Diskriminierung und Bedrohung und damit kollektiv letztlich zu Sprach- und Volkstumskämpfen führten. Eine neue Phase wurde dann durch das „Dritte Reich" mit seiner rigorosen rassistischen Durchdringung des nationalen Gedankens eingeleitet. Solcherart ideologischer Herrschsucht folgte die Praxis der Umsiedlung und Unterdrückung bis hin zur Vernichtung ethnischer Gruppen in der Zeit des Zweiten Weltkrieges.

Innerhalb dieser Gesamtentwicklung mit ihrer Dialektik von Mehrheit und Minderheit bis hin zu den extremen Bedingungen von Krieg und Okkupation stellt die deutsche Schule einen besonderen Problem- und Forschungsbereich dar. Infolge der Öffnung vieler Archive in den Staaten des ehemaligen „Ostblocks" ist jetzt originäres Quellenmaterial verfügbar, das bislang noch kaum genutzt worden ist. Derartige Bestände hat auch Michael Garleff für seine Darstellung des deutschbaltischen Schulwesens in Estland in der Zeit von 1918 bis 1925 auswerten können, die sich auf gesellschafts- und bildungspolitische, gesetzliche und organisatorische Sachverhalte konzentriert. Die Probleme der deutschen Schulen in Lettland von 1919 bis 1939 referiert andererseits Helena Simkuva als Ergebnisse und Aufgabenstellung historischer Forschung, d. h. außerhalb der Erziehungswissenschaft. Ähnlich, doch knapper und begrenzt auf deutschsprachige Literatur und Archivalien verfährt Harry Stossen mit dem Beitrag „Das deutsche Schulwesen in Litauen in der Zeit zwischen den Weltkriegen", der in der darauf folgenden Untersuchung von Saulius Kaubrys über die Minderheitenschulen in Litauen in der genannten Epoche durch aufschlußreiche statistische Daten und Beschreibungen der rechtlichen Voraussetzungen Tiefe und Struktur erfährt.

Die meisten Abhandlungen haben die Verhältnisse in Polen zum Gegenstand. Zwar gibt sich der Titel des Aufsatzes von Wolfgang Jacobmeyer über die Volkstumsschule des 19. Jahrhunderts bescheiden als „Ein Bericht zum deutschen Schrifttum", doch erbringen kritische Literaturauswertung und kritische Reflexion hierüber vor allem aufgrund komparistischer Fragestellungen eine beachtenswerte Skizze deutsch-polnischer Schulgeschichte. Als Einzel- und Sonderfall stellt Horst-Dieter Freiherr von Enzberg in einem skizzenhaften Beitrag die Goetheschule in Graudenz zwischen den Weltkriegen vor, dies sowohl mit ihren pädagogischen Bemühungen als Minderheitsschule als auch mit ihren reformpädagogischen Vorhaben als „moderne Versuchsschule", worüber die Dissertation des Autors von 1992 an der Freien Universität Berlin noch gründlichere Aufschlüsse erbringen dürfte.

Unter den restlichen Einzeluntersuchungen beanspruchen diejenigen von Eva Krafczyk und Eugeniusz Cezary Król besondere Aufmerksamkeit, da sie sich mit der nationalsozialistischen Schulpolitik im besetzten Polen befassen, einem in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang wenig beachteten, für die polnische Historiographie dagegen wichtigen Thema. Die sog. Polenschule jener Jahre als Repressionsinstrument, die allein und ausschließlich für polnische Kinder eingerichtete Lehranstalt mit wenigen Primarklassen bei stark eingeschränktem Fächerangebot auf niedrigem Niveau – böses Beispiel für die Entwicklung der ethnischen zur rassistischen Differenzierung als Prinzip von Sprach- und Schulpolitik.

Gleichsam nützlich und heilsam hierzu, außerdem erfrischend gegenwartsnah empfindet danach der Leser die meisten Aufsätze in dem o. g. Heft von „Pädagogik und Schule in Ost und West". In einem geistig klaren Diskurs handelt eingangs Christina Bratt Paulston/USA das Grundthema „Bildungspolitik für sprachliche Minderheiten" ab, wobei sie für ihre jeweils kurz entworfenen Muster weltweit geübte Praktiken heranzieht. Für Ungarn, ethnisch verhältnismäßig wenig gemischt, stellen Katalin R. Forray und Andreás Hegedûs (beide aus Budapest) zum Thema „Sprachenunterricht und nationale Minderheit" wichtige Fakten und Zahlen für den Werdegang seit 1945 zusammen, ergänzt durch Anmerkungen zum Realitätswert der Muttersprache. Über die Schulen und den Unterricht für Kinder der Minderheiten in der Tschechoslowakei referiert unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der Slowakei bis zum Schuljahr 1991/92 Mária Hrabinská (Bratislava), davon ausgehend, daß der Unterricht in der Muttersprache in diesen Ländern ein Verfassungsrecht ist. In Anbetracht der Größe und der Besonderheiten der romanischen Gemeinschaft erörtert die Autorin hierbei etwas ausführlicher die gegenwärtigen staatlichen Bemühungen um deren schulpflichtige Kinder sowie die hierbei entstandenen pädagogischen Schwierigkeiten. Sachlich zuverlässig, in den Details einleuchtend und eindrucksvoll bietet sich sodann der Abriß von Detlef Henning (Göttingen) über den „Fremdsprachenunterricht in den baltischen Republiken in Geschichte und Gegenwart" dar. Die wechselvolle Geschichte gerade dieser Staaten zeigt die durch die jeweiligen Machtkonstellationen determinierten Sprachverhältnisse. Dafür als Beispiel: Von den Einwohnern Lettlands waren 1935 noch 75,5 % lettischer und nur 10,6 % russischer Nationalität, 1989 liegen deren Anteile bei 52 % bzw. 34 %. In Estland blieb Deutsch nach seinem Jahrhunderte langen Status als Amtssprache bis in die 80er Jahre des 19. Jahrhunderts Verkehrssprache. Die gebildeten Führungsschich-

ten der nach dem Ersten Weltkrieg gegründeten Nationalstaaten waren in der Regel dreisprachig: Estnisch oder Lettisch, Deutsch und Russisch. Und endlich erlangten 1990 mit der erneuten Unabhängigkeit Estnisch, Lettisch und Litauisch wieder ihren Rang als Staatssprachen, neben denen Russisch als Amtssprache vorläufig seine Geltung behält.

Gerade im Rahmen solcher konkreten Orientierungen, verbunden mit historischer Auslotung von Teildarstellungen, wirkt der Aufsatz von Wilfried Hartmann „Vom isolierten Muttersprachunterricht zum Muttersprachunterricht in mehrsprachigen Gesellschaften" wenig überzeugend. Solche globalisierende Darstellungsform, dazu thesenhaft und apodiktisch zugespitzt, wird der notwendigen Differenzierung der Problemlagen kaum gerecht. Sowohl historische Nachfragen als auch erläuternde Beispiele aus der Unterrichtswirklichkeit als verläßliche Belege hätten dieser Arbeit gut getan. Daß die Muttersprachdidaktik den „Insider-Schonraum" zu verlassen habe (S. 13), daß die Ausbildung der Muttersprachlehrerin (im Jargon des Autors Bezeichnung für die sowohl weiblichen wie männlichen „Lehrpersonen") auch zur sprachlichen Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Muttersprachen befähigen müsse (S. 14), daß es „höchste Zeit (sei), daß wir auch im Muttersprachunterricht die (anderen) Sprachen unserer Mitmenschen wertschätzen" (S. 19) – gehen solche und weitere ähnlich getroffenen Feststellungen und erhobenen Forderungen bereits an der Unterrichtspraxis vieler zweisprachig bzw. bikulturell konzipierter innerdeutscher Schulen vorüber, so verfehlen sie weitgehend die Realität des gegenwärtigen Sprachunterrichts an Auslandsschulen, da für diese die wechselseitige didaktische und methodologische Bezugnahme längst eine Selbstverständlichkeit ist. Konvergenz ist eben ein Leitwort der Auslandsschulpädagogik unserer Zeit.

Harry Werner

Auswanderer im Lichte historischer Wissenschaft

Wolfgang Knabe: Aufbruch in die Ferne – Deutsche Auswanderungen zwischen 1803 und 1914 am Beispiel „Bayerisch-Schwaben". 2. überarb. Aufl., Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1992, 462 S., DM 48,00, ISBN 3–922131–85–9
Wolfgang Knabe: Die neue Heimat nimmt sie auf – Deutsche Einwanderungen in Amerika, Afrika, Asien und Australien zwischen 1803 und 1914 am Beispiel „Bayerisch-Schwaben". 2. überarb. Aufl., Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1992, 346 S., DM 48,00, ISBN 3–922131–86–7

Dieses zweibändige Werk ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: eine umfängliche Habilitationsschrift, entstanden auf der Grundlage von in fünf Jahren auch mit Hilfe ehrenamtlicher Mitarbeiter und Institutionen im In- und Ausland zusammengetragenen Forschungsergebnissen – eine kultursoziologische Untersuchung, die infolge ihrer Anbindung an Fragestellungen der Ethnologie Wirklichkeitsnähe bewahrt – Auswanderergeschichte(n) als Teil der Regionalgeschichte, die zugleich zu differenziertem Erkennen deutscher Vergangenheit führt – eine in Wort und Bild mit Dokumentation und Erhebungen anschaulich verfaßte Studie mit Spurnachweisen vom Aufbruch in der Heimat bis hin zum Beginn und zu den Realitäten des Lebens in den außereuropäischen Zielregionen.

Für den gewählten Zeitraum zwischen 1803, dem Anfang der territorialen Ausformung des späteren bayerischen Schwaben, und 1914, dem Jahr des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs, werden in dieser Untersuchung mehr als 8 000 Auswanderer erfaßt. Der weitaus größte Teil von ihnen ging in die Vereinigten Staaten von Amerika. Um über gängige, meist allgemein abgefaßte Ergebnisse der Auswandererforschung hinauszugelangen, waren umfangreiche Detailerkundungen erforderlich, für die sowohl moderne Computertechnologie als auch zeitgemäßes Projektmanagement genutzt werden konnten. Die Auswertung einer Vielzahl, zum Teil bis jetzt wenig beachteter Quellen erbrachte eine Fülle von Daten und Informationen, die W. Knabe ausgiebig, auch mit ihren bunten und lebensprallen Schilderungen gern in sein weltweites bayerisch-schwäbisches Panorama aufnimmt. Geschichte das sind Geschichten – so erfährt es der Leser auch hier.

Und schon kündigt der Autor einen dritten Band an: „Das Leben in der Fremde". Wird darin auch von deutschen Schulen die Rede sein?

Harry Werner

Lobreden auf die deutsche Sprache

Deutsch in der Welt – Deutsch in Argentinien. Eine Streitschrift von Peter Gorlinsky – 26 Gespräche Helma Rissels mit deutschsprechenden Argentiniern. Argentinisches Tageblatt Alemann S. R. L. Buenos Aires 1992, 107 S. (Alemann S. R. L., 25 de Mayo 626, 1002-Buenos Aires)

In dieser Druckschrift mit Bekenntnissen der persönlichen Zuneigung zur deutschen Sprache aus dem Munde bedeutender argentinischer Philosophen, Wissenschaftler, Publizisten, Künstler, Politiker, Wirtschaftler und Pädagogen wird eine Folge von in sich geschlossenen Interviews vorgelegt, die zuvor einzeln im „Argentinischen Tageblatt" erschienen waren. Dazu liefert der Herausgeber eine an geschichtlichen und zeitgenössischen Fakten sehr reichhaltige Einleitung zum Thema der Verbreitung und Stellung der deutschen Sprache in der Welt; damit hält er für sie zugleich ein leiden-

schaftliches Plädoyer. Daß sich mit den souveränen Aussagen der Befragten auch Einblicke in ertragreiche internationale Zusammenarbeit sinnfällig eröffnen, ist mehr als eine informatorische Beigabe. Bleibt zu wünschen, daß diese Broschüre viele Leser findet.

Harry Werner

Eine Dissertation als Theorieversuch für exemplarischen Unterricht

Karl Friedrich Walter: Narzißmus und Schule. Zur Aktualisierung der Theorie vom exemplarischen Lehren und Lernen. Verlag Peter Lang Ffm/Berlin/Bern/NY/Paris/Wien 1992 (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Band 520), 227 S., DM 65,–, ISBN 3–631–45471–6

Es ist ein Verdienst des Verlegers Peter Lang, Dissertationen auf den breiten Buchmarkt gebracht zu haben. Auch der obengenannte Titel ist eine solche Doktorarbeit, die gemäß ihrer Funktion zuerst die Promotionsordnung und dann das Dafürhalten der verantwortlichen Referenten im Blick haben muß. Das schafft besondere Eigenschaften, die sich auch hier nicht verleugnen lassen.

Diese Dissertation versucht, das von der klassischen Psychoanalyse umrissene Phänomen des Narzißmus für ein neues Schulkonzept fruchtbar zu machen. Der Ansatz scheint nicht schlecht, zumal jedes Selbstwertgefühl aufs engste an das Problem der Identität gebunden ist und somit eine erfolgssichere Basis darstellt.

Außer dem psychologischen bemüht Walter als Grundlage den sozialwissenschaftlichen Ansatz der siebziger Jahre, vertritt den damals modischen Materialismus und stützt sich weitgehend kritiklos auf Theorien der mittlerweile stark bemoosten Gurus wie Horkheimer, Adorno, Mitscherlich, Marcuse und Habermas. Dem heutigen Leser wird bewußt, wie stark die Veränderungen der letzten Jahre unsere Gesellschaft gewandelt haben und wie schief die vormals griffigen Worte von der spätkapitalistischen oder bürgerlichen Gesellschaft, von der kapitalistischen Produktionsweise oder von der Gesellschaft des universalen Tauschs geworden sind. Auch Karl Marx wird noch fleißig zitiert und unreflektiert als Argument verwendet.

Abgesehen von den üblichen Schritten – Problemstellung, Rechtfertigung der Methode und zusammenfassender Schluß – besteht die Arbeit aus drei Hauptteilen. Im ersten (Ergebnisse psychoanalytischer Narzißmusforschung) wird recht breit und ausführlich das fachspezifisch psychologische Umfeld dargestellt. Zwangsläufig tritt dabei die Schwierigkeit zutage, den normalen, vor allem entwicklungsbedingten Narzißmus vom pathologischen Narzißmus so klar abzugrenzen, daß der Begriff für die folgenden Schritte ein hinreichend deutliches Operationsmittel bleibt. Es entsteht der Eindruck, daß es kaum jener hundert Druckseiten Psychologie bedurft hätte, um einen gesellschaftlich bedingten Mangel an Selbstwertgefühl zu konstatieren und um eine Steigerung des Selbstwertgefühls in Kindern und Jugendlichen als notwendiges und wertvolles Erziehungsziel zu zeigen. Immerhin sei der Wissenschaft ihre Regelhaftigkeit zugestanden.

Teil B (Narzißmus als sozialwissenschaftliche Kategorie) geht von der zunächst überzeugenden Einsicht aus, daß eine „Strukturanalyse der Subjektivität" nicht ohne eine Analyse der zwischenmenschlichen Beziehungen und Gemeinschaftsformen auskommt. Die Ausführung dieses Ansatzes, die wohl anders ausgefallen wäre, handelte es sich nicht um eine Dissertation, enttäuscht.

Statt eines Zugriffs auf die gegenwärtige Gesellschaft wendet sich der Autor den „Klassikern" zu. Karl Marx feiert fröhliche Urständ, Horkheimers Schmalspurtheorie von der „vernichtenden Konkurrenz von Einzelsubjekten" taucht aus der Versenkung, und die Marcusesche Klage über die „Unterwerfung ehedem privater, antisozialer Dimensionen des Daseins unter ... Manipulation ..." wird neu erhoben. Der Bezug auf Mitscherlichs „vaterlose Gesellschaft" bringt dem Thema etwas mehr Gewinn, geht aber letztlich in den Klischees der älteren Soziologen unter.

Den letzten und dritten Teil (sozialwissenschaftlich begründete Didaktik) nimmt der Leser mit neuer Spannung in Angriff, denn allgemein empfundene Mängel unseres Schul- und Erziehungswesens kommen hier zur Sprache: Schule als Erfahrungsprozeß, Neufassung der exemplarischen Lehre als Erkenntnisprinzip und vor allem: Beispiele aus der Praxis.

Auch wenn einem sozialwissenschaftliche Begründungen der Didaktik suspekt bleiben, weil sie zu sehr an vergangene schulpolitische Fehlleistungen erinnern, so muß jetzt auf dem Hintergrund der Praxis Farbe bekannt werden.

„Erfahrung zur Grundlage des Lernbegriffs zu machen" liegt wohl im Streben eines jeden guten und bemühten Lehrers. Nur scheint die Realität der Schule und die des unfertigen Erwachsenen das so zu erschweren, daß die Verwandlung von Schule in unmittelbare Erfahrung des Gegenstandes der Quadratur des Kreises gleichkommt. Wie nun Walter?

Zunächst will der Autor „den Lern- und Bildungsprozeß bzw. kognitives und emotional-soziales Lernen wieder aufeinander beziehen, um narzistische ... Fixierungen aufzufangen und abzuarbeiten" (173). Nur so kann seiner Meinung nach ein mündiger Bürger hervorgebracht werden. Ferner wird gefordert eine Öffnung von Raum und Zeit in der Schule, die Beseitigung jeglichen Zeitdrucks, Ganztagsschule und dennoch intensive Mitarbeit der Eltern, es wird gefordert die Befreiung von Triebunterdrückung und Unlust, von äußerem Druck und Zwang, von psychosomatischem Unbehagen und die volle Öffnung für gruppendynamische Prozesse.

Es „... müssen durch Gruppen oder durch die Klasse soviel Sicherheit und Geborgenheit vermittelt werden, daß sie dem einzelnen Rekompense für Unlust bieten. Der unbewältigte, primär-narzistische Allmachtsanspruch muß auf die Gruppe übertragen werden, die zugrunde liegende oral-sadistische Wut einerseits in der Gruppe ausgetragen oder durch gemeinsame „Aktionen" nach außen kanalisiert werden." (179)

Hier stützt sich Walter auf Reinecke (Zum Zusammenhang von Erfahrung und Lernen, Lüneburg 78, 109), zieht auch Negt und Klafki als Zeugen heran (wobei die insgesamt prätendierte Überwindung des letztgenannten nicht gelingt) und fordert schließlich ein Prinzip der Selbstregulierung, das – wie er zugibt – „den herrschenden institutionellen Rahmen der Schule sprengt."

Walter kritisiert das Fehlen einer materialistisch orientierten Bildungstheorie und gerät wiederholt in die Nähe jenes kommunistisch-sozialistisch geprägten Konzepts, das alle Teile der menschlichen Kultur und Geschichte als Steinbruch für die fortschreitende Doktrin der Gegenwart benutzen möchte. Nicht immer läßt sich der Verdacht verdrängen, daß hinter der großen Freiheit der Selbstregulierung die eherne „Wahrheit" des dialektischen Materialismus gespenstert. Wie schnell aber dort alle Bildung zur platten Indoktrination gerät, sollte mit der Zeit bekanntgeworden sein.

In der Bemühung um exemplarisches Lernen zeigen sich beim Autor Lücken. So zum Beispiel, wenn er nicht weiß, wofür ein Gedicht exemplarisch sein kann oder soll. Wäre er ganzheitlicher und im humanistischen Sinne gebildet, hätten ihm sowohl die Kulturgeschichte des alten China wie auch Goethes pädagogische Provinz Antwort auf diese Frage gegeben.

Wie fatal und zweischneidig der propagierte Mut zur Lücke ist, offenbart sich im abschließend gegebenen Unterrichtsbeispiel.

Thema: Die Katze. Hier wird klar, daß Karl Friedrich Walter von der Hauptschularbeit geprägt ist. Die „Erhebung des Themas Katze zum soziologischen Tatbestand" (201) erinnert an gewisse Witze über die Gesamtschule. Hätte der Autor es mal mit der „Funktion des Konjunktivs in Stilvarianten" oder mit „semantischen Tendenzen des Frühneuhochdeutschen" versucht, so wäre sein Psychothriller überzeugender ausgefallen.

Der Himmel bewahre uns vor Spott, denn auch der enthält narzistische Elemente. Ein Mensch, der nicht mehr vom Guten, Wahren und Schönen (oder von der klassenlosen Gesellschaft) träumen kann, ist wohl zu erloschen, um von jungen Leuten als Lehrer akzeptiert zu werden. Nicht umsonst gebiert die Pädagogik immer wieder Landschaften von der Qualität einer Fata Morgana. Wir alle wissen, daß das Zerhacken des Tages in Fächer und 45-Minuten-Einheiten schwere Nachteile hat. Wir alle wissen um das Negative der knappen Zeit. Wir sollten gleicherweise nicht vergessen, daß wir zu falschen Allmachtgefühlen und Realitätsferne neigen.

Walters Arbeit kritisch zu lesen, ist bestimmt keine vertane Zeit. Allein unsere Probleme mit dem exemplarischen Lehren machen schon ein Erinnern und Überdenken wertvoll. Allerdings muß ich gestehen: Ein zweites oder drittes Lesen von Pestalozzi, Kerschensteiner, Montessori oder Goethe würde ich für gewinnbringender halten.

Hans Wilhelm Schäfer

Geschichte und Politik – Unterrichtsmaterialien

Harm Mögenburg: Rußland im Umbruch (1861 bis heute). Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt/M. 1992, 192 S., DM 19,80, ISBN 3–425–07531–4

Das handliche Taschenbuch, für Lehrer und Schüler sehr geeignet, will den jetzigen Zustand in Rußland festhalten und bietet somit weniger fachwissenschaftliche als journalistische Quellen. Auf Texte aus der Ideologie des Marxismus-Leninismus wird verzichtet, um den Ist-Zustand festzustellen. Den Stoff erschließen Leitfragen. Dann folgen 11 Kapitel mit den Texten, häufig unter gegensätzlichen Aussagen und so höchst anregend.

Die Wahl der Texte berührt ein Problem, das für jedes solches Arbeitsbuch gilt. Die Herausgeber bieten ihre Auswahl. Der unterrichtende Lehrer darf diese nicht blindlings übernehmen, sondern hat aus eigenem Wissen und Gewissen anders anzuordnen oder zu ergänzen. So berührt die Leitfrage Nr. 6 das Thema „Ewiges Rußland", zu sehen in Verbindung mit der Frage nach der russischen „Seele" (Ausdrücke aus dem Romantizismus und Historismus des 19. Jahrhunderts). Beides muß ernst genommen werden, man lese Dostojewski. Es ist nicht an Hand eines verlorenen Hutes zu illustrieren, wie hier (S. 15 ff.). Das ist doch nicht alles albern! Bei Leitfrage 5, Deutsch-russisches Verhältnis, gelingt die Illustrierung dagegen sehr gut: „Ihr gebt uns Nudeln und nehmt uns dafür unser Letztes" (S. 15). Kapitel 10 handelt von der nachzuholenden Demokratie. Hier sind die Beispiele schlecht gewählt, sie ergeben ein schiefes Rußlandbild. War denn alles falsch? Die Menschen werden das nicht so empfinden.

„Rußland gehört nicht zu Europa", so Sonia Margolina (S. 5). Das Land ohne Renaissance und Aufklärung und ohne bürgerliches Zeitalter will den Sonderweg verlassen (S. 6). Zu diesen interessanten Aussagen lassen sich jederzeit Texte finden, die das Gegenteil behaupten.

Rußland ist unser Nachbar, seit Jahrhunderten unser politischer Freund. Wir müssen ihn fair behandeln.

Dr. Manfred Sauer

„Das Ohr ist die erste Lehrmeisterin der Sprache" (Herder)

Helga Dieling: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Verlag Langenscheidt Berlin 1992, 134 S., DM 26,80, ISBN 3–468–49444–0

Die Autorin meint in der Einleitung ihres Buches, daß die Phonetik im Fremdsprachenunterricht zu stiefmütterlich behandelt werde, und sie führt gute Gründe dafür an, daß solide phonetische Fertigkeiten mehr bedeuten als eine gegebenenfalls auch verzichtbare „Politur" beim Fremdsprachenerwerb. Sie tritt dafür ein, daß richtiges Hören und Sprechen im Fremdsprachenunterricht von Anfang an fachgemäß unterwiesen und geübt wird.

Wenn Lernende sich bemühen, die fremde Sprache korrekt auszusprechen, orientieren sie sich vornehmlich an ihrem Fremdsprachenlehrer. In keinem anderen Fach erleben Schüler eine solche Identifikation mit dem Lehrer. Diesem bietet das Buch deshalb Einsicht in Grundkenntnisse der Materie, vor allem aber auch wertvolle Hinweise, welche Fertigkeiten er braucht und worauf er im Unterricht achten sollte.

So wird z. B. deutlich gemacht, daß es nicht genügt, wenn der Lehrer mit der Phonetik und Phonologie der Zielsprache, die er vermittelt, vertraut ist. Er muß ebenso die Besonderheiten der Ausgangssprache(n) seiner Schüler kennen, wenn er deren spezielle Schwierigkeiten beim Erwerb der fremden Sprache richtig einschätzen und unterrichtliche Übungen zielgerichtet einsetzen will. Am Beispiel von 30 Sprachen (von Amharisch über Estnisch bis Vietnamesisch) werden phonetische Interferenzen zum Deutschen in einem eigenen Kapitel anschaulich dargestellt.

Für die Unterrichtspraxis werden grundsätzliche Fragen erörtert, z. B. ob und wie die Lust am Sprechen durch phonethische Einführungskurse gefördert werden könne, wie phonetische Übungen im Sprachlabor zu realisieren sind oder wie hilfreich die Beherrschung der Transkription (Laut-Buchstaben-Korrelation) für Lernende sein kann.

Die Analyse der Basisfähigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben" unter phonetischem Aspekt macht deutlich, welche komplexen Verstehens- und Gestaltungsvorgänge sich beim Lernenden abspielen, der die fremde Sprache zunächst auf der Grundlage von gespeicherten Muttersprachenmustern erlebt.

In diesem Zusammenhang werden Kontroll- und Bewertungsmöglichkeiten an Beispielen erläutert und dargestellt, die es dem Lehrer erlauben, den Lernfortschritt seiner Schüler zu überprüfen. Dabei wird unterschieden, was von Anfängern, von der „Mittelstufe" und von Fortgeschrittenen zu fordern und zu erwarten ist.

Interessant ist auch das Kapitel, welches eine Fülle von Lehr- und Lernmitteln (z. B. Spiegel, Signalkarten, Mikrophon, Videogerät) empfiehlt, die für die Schulung des Hörens und der Aussprache genutzt werden können.

Ein kompetentes Buch für Lehrer und Studenten, die mehr über Phonetik im Fremdsprachenunterricht erfahren möchten.

Dieter Klapproth

Produktive Hilfen zum Verständnis deutscher und englischer Hauptwerke der Romanliteratur

Arbeitstexte für den Unterricht: Wie interpretiert man einen Roman? Für die Sekundarstufe von Hans-Dieter Gelfert. Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993 (Universalbibliothek Nr. 15031) 199 S., DM 8,–, ISBN 3–15–015031–0.

In der bescheidenen Aufmachung der bekannten Reclam-Heftchen legt Hans-Dieter Gelfert nach ähnlichen Arbeiten zur Gedicht- und Drameninterpretation hier ein Buch vor, dem man von außen nicht ansieht, was für einen Schatz es birgt. Er will „den Werkzeugkasten des Romanautors öffnen und die einzelnen Teile so ausbreiten, daß der Romanleser befähigt wird, während der Lektüre dem Autor auf die Finger zu schauen" (Vorwort). Entsprechend dieser (schul)praktischen Orientierung gliedert sich das Werk in einen „Allgemeinen Teil", der die Kategorien der Werkanalyse vorstellt, und einen „Praktischen Teil", der das so erworbene theoretische Wissen an zehn bekannten deutschen und englischen Romanen in der interpretatorischen Praxis erprobt.

Soweit scheint sich das Buch in durchaus konventionellem Rahmen zu bewegen. Gelfert bezieht sich auch ausdrücklich auf die Klassiker der Romaninterpretation wie Lubbock, E. M. Forster, Lämmert oder Stanzel. Der Wert des Werkes ließe sich demnach weniger an neuen Einsichten messen als an dem Geschick, mit dem das traditionelle Instrumentarium aufbereitet und vorgestellt wird. Dieser Wert ist hoch! Ich kenne kein Buch, das die künstlerischen Mittel des Romanautors so klar, übersichtlich und einleuchtend beschreibt. Dabei ist es nur von Vorteil, daß Gelfert von der englischen Literaturkritik ausgeht. Das rechtfertigt sich einerseits aus der Tatsache, daß der moderne „bürgerliche" Roman seinen Ursprung im England des 18. Jahrhunderts hat. Das wirkt sich aber auch positiv auf die Darstellung des Stoffes aus. Der Verfasser sagt dazu eingangs: „Die Engländer sind bekannt dafür, daß sie einen Sinn fürs Praktische haben und bei einem Ding lieber nach seinen meßbaren Eigenschaften als nach seinem Wesen fragen." So wird hier also sehr pragmatisch vorgegangen. Gelfert macht zunächst deutlich, daß es sich bei einem Roman um „Fiktion", nicht „Wirklichkeit" handelt. Diese wird „erzählt". Daraus ergibt sich dann eine Erörterung von „Erzähler", „Erzählhaltung" und „Perspektive". Die Funktion der „Figu-

ren" (Character), der „Handlung" (Plot) und des „Schauplatzes" (Setting) werden erörtert und durch Beispiele verdeutlicht. Griffige Vergleiche, z. B. mit der Technik des Films, erleichtern dem heutigen Leser das Verständnis.

Schon bis hierher wäre das Buch eine nützliche Handreichung und seinen Preis wert. Was die Lektüre aber auch für den literarisch gebildeten Leser und den Fachmann so interessant macht, ist die Tatsache, daß Gelfert fast unmerklich über den bisher beschriebenen Rahmen hinausgeht. Das geschieht einmal dadurch, daß er seine Textbeispiele aus Romanen verschiedener Jahrhunderte wählt und dabei nebenher fast eine Geschichte des Romans und seiner Einbettung in die jeweilige historische und soziale Umwelt erkennen läßt. Das liest sich immer wieder spannend und überraschend, ohne daß es die „Ausbreitung des Handwerkszeugs des Romanautors" im geringsten stört. Ferner werden die seit langem bekannten Strukturelemente wie „perspective", „plot", „setting" usw. nicht etwa nur unkritisch zitiert, sie werden im Gegenteil durchaus eigenständig beleuchtet, erweitert und durch neue, eigene Kategorien ergänzt. Gelfert nennt dies seine eigene, etwas „elastischere Terminologie" (S. 57) und schlägt z. B. vor, E. M. Forsters Begriffspaar „pattern" und „rhythm" zu einem neuen Begriff „Rhyth-Muster" zusammenzuziehen. Ob allerdings „dieser Vorschlag Nachahmer findet, bleibt abzuwarten", schreibt er bescheiden.

Bis hierher haben wir etwa ein Viertel des Buches beschrieben, das zweite Viertel ergänzt nun den „Allgemeinen Teil" durch besondere Probleme der Romananalyse wie Spannungsführung und Darstellung der Innenwelt über Probleme des Romananfangs bis hin zu einer Typologie des Romans, die durchaus neue Sichtweisen erkennen läßt. Ob der Versuch, im Unterschied zu den bisher gebräuchlichen Typologien nicht bei der Erzähltechnik anzusetzen, sondern bei verschiedenen Fiktionstypen, und diese darüber hinaus an verschiedene historische Stilepochen anzuschließen, ob dies also eingehender Prüfung standhält, braucht hier nicht untersucht zu werden. Für den Rezensenten war auch dieser Teil sehr anregend und lesenswert. Er wendet sich aber wohl eher an den Fachmann als an den Laien.

Das folgende, den „Allgemeinen Teil" abschließende Kapitel „Kunst oder Kitsch" ist dagegen gerade für den literarisch Unerfahrenen von Interesse und Bedeutung. Gerade ein naiver Romanleser dürfte anfällig für Kitsch sein. Daher ist es besonders zu begrüßen, daß Gelfert seiner Interpretationslehre ein Kapitel zu diesem Thema angefügt hat. Mag auch das Wesen des Kitsches (genau wie das Wesen der Kunst) schwer oder nicht definierbar sein, so läßt sich der Unterschied doch ziemlich genau beschreiben. Gelfert sagt: „Nur dank Kennerschaft ist Kunst zu genießen. Im Kitscherlebnis dagegen versucht der Rezipient die kritische Schranke zu umgehen, um vom Kitschobjekt unmittelbar, also ohne jede kritische Distanz affiziert zu werden. Kitsch hat insofern etwas Drogenhaftes" (S. 96/97). Es kann hier nicht im einzelnen dargestellt werden, wie Gelfert nun verschiedene Kitschtypen knapp und zupackend an Hand von Beispielen vorführt, um schließlich bis hin zu der Gefahr politischer Verführung vor unkritischem Kitschkonsum zu warnen. Wer dem „BluBo-Kitsch" der 30er Jahre oder den Kitschorgien im „Arbeiter-und-Bauern-Staat" ausgesetzt war, wird dem nur zustimmen können. (Leider fehlt bei Gelfert ein Beispiel zum letzteren Kitschtyp, man wünschte sich zum Thema „Kitsch" auch Hinweise zu weiterführender Literatur, wie sie das Literaturverzeichnis zu den anderen Bereichen in wesentlicher Auswahl bietet).

Der jetzt folgende „Praktische Teil" (und damit die zweite Hälfte des Buches) setzt an mit einer „Check-Liste" von 11 Kriterien, die das bisher Erarbeitete zusammenfaßt zu einer praktischen Handreichung für eigene Interpretationsversuche. Gelfert bietet hier in aller Kürze auf gut drei Seiten einen überaus nützlichen Wegweiser für den Umgang mit Romanliteratur. Er zeigt dann am Beispiel von Thomas Manns „Buddenbrooks", wie eine Analyse in ihren einzelnen Schritten erfolgen sollte. Das ist eine überzeugende Hilfe für den, der sich um das Verständnis eines Kunstwerkes bemüht.

Es folgen nun auf fast 100 Seiten exemplarische Deutungen von neun deutschen und englischen Hauptwerken der Romanliteratur der letzten 200 Jahre. Dieser Teil geht weit über eine bloße Handreichung zur Werkanalyse hinaus. Ausgehend von der jeweiligen Einzelinterpretation bietet er eine Deutung der Geschichte und Entwicklung des Romans, wie man sie selten so präzise und werknah in die Hand bekommt. Die Grenzen einer kurzen Rezension verbieten ein näheres Eingehen auf Einzelheiten der immer hochinteressanten Werkdeutung genauso wie die Darstellung der Entwicklungslinien, die Gelfert selbstbewußt, fundiert und einleuchtend herausarbeitet. Der Rahmen eines bloßen Arbeitstextes für die Schule ist hier überschritten, hier erhält der literarisch Gebildete überaus anregenden Lesestoff. Und trotzdem bleibt das Buch für jeden halbwegs interessierten Laien immer gut, ja spannend lesbar. Das Werk ist sowohl elementare Handreichung zur werkimmanenten Interpretationslehre als auch Typologie und Geschichte des Romans sowie Rezeptionskritik auf hohem Niveau. Daß Gelfert all dies zu einem so flüssig geschriebenen Buch vereinen konnte, ist vielleicht am meisten zu bewundern.

Dr. Dietrich Peinert